

Os Estudantes e a Leitura



Mário F. Lages, Carlos Liz
João H. C. António, Tânia Sofia Correia

OS ESTUDANTES E A LEITURA

MÁRIO F. LAGES

CARLOS LIZ

JOÃO H. C. ANTÓNIO

TÂNIA SOFIA CORREIA

Ficha Técnica

Título:

Os Estudantes e a Leitura

Autores:

Mário F. Lages; Carlos Liz; João H. C. António; Tânia Sofia Correia

Coordenação dos estudos PNL:

Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)

Edição:

Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)

Av. 24 Julho, n.º 134

1399-054 LISBOA

Tel.: 213 949 200

Fax: 213 957 610

URL: <http://www.gepe.min-edu.pt>

Outubro de 2007

Capa: WM.Imagem Lda.

Execução Gráfica: Editorial do Ministério da Educação

Tiragem: 500 exemplares

Depósito Legal: 266 203/07

ISBN: 978-972-614-418-2

NOTA DE ABERTURA

O Plano Nacional de Leitura (PNL) visa essencialmente promover hábitos e competências de leitura nos cidadãos em geral, embora dando um enfoque prioritário nas crianças e jovens em idade escolar.

A decisão de eleger os mais novos como público-alvo prioritário fundamenta-se em resultados de estudos realizados em diversos países, os quais demonstram, sem margem para dúvidas, que as competências básicas ou se adquirem precocemente, nas primeiras etapas da vida, ou dão lugar a dificuldades que progressivamente se acumulam, se multiplicam e transformam em obstáculos quase intransponíveis.

Na sequência desta opção, foram lançados, a partir de Junho de 2006, data da aprovação do PNL, vários programas de leitura dirigidos a jardins-de-infância, a escolas, a bibliotecas e famílias, que globalmente despertaram grande interesse e uma muito significativa adesão de profissionais, famílias, autarcas e cidadãos.

Os programas de leitura diária nas salas de aula foram apoiados por orientações técnicas e recomendação de listas de obras para cada ano de escolaridade. Ao longo do ano lectivo, foram sendo propostas várias iniciativas festivas, centradas no livro e na leitura de que se destaca a Semana da Leitura e o Concurso Nacional de Leitura, igualmente bem aceites e muitos participados.

Na intenção de fundamentar tecnicamente as decisões e de ajustar aos destinatários as medidas que se estão a desenvolver, o PNL considerou indispensável, dispor de elementos que permitissem caracterizar as atitudes e comportamentos perante a leitura das crianças e jovens que actualmente frequentam os ensino básico e secundário.

Assim, lançou um primeiro conjunto de estudos, em Julho de 2006.

A selecção dos Centros de Investigação e a organização da encomenda dos estudos ficou a cargo do Gabinete de Estatística e Planeamento Educativo do Ministério da Educação (GEPE), sob coordenação de João Trocado da Mata, a quem agradeço reconhecida o contributo essencial nesta importante tarefa e também pelo imenso e generoso trabalho sem o qual o PNL não poderia estabelecer a rede comunicação que lhe permitiu chegar aos destinatários.

O acompanhamento dos estudos foi assegurado pelo Conselho Científico do PNL.

Expresso o meu reconhecimento a cada um dos reputados investigadores, que ao aceitarem fazer parte deste órgão, permitiram que se constituísse uma equipa multidisciplinar, cujos profundos conhecimentos e análises esclarecidas muito contribuíram para assegurar a qualidade e o rigor do trabalho.

O estudo, que agora se publica – *Os Estudantes e a Leitura* – foi realizado pelo Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa, da Universidade Católica, sob coordenação de Mário Lages e com a participação de Carlos Liz, João António e Tânia Correia.

Quero expressar o meu reconhecimento ao coordenador e cada um dos elementos da equipa por este excelente trabalho, tão importante para todos os que pretendam conhecer melhor os hábitos e gostos das novas gerações.

A análise dos elementos apurados irá sem dúvida permitir ao PNL ajustar melhor a sua acção às características dos diferentes grupos a quem dirige os programas e iniciativas, e portanto trabalhar com maior segurança.

Estou certa que o estudo interessará a todos os que se empenham na promoção da leitura junto de crianças e jovens, quer seja por razões profissionais, ou familiares quer seja por razões de cidadania activa e pelo envolvimento voluntário no desenvolvimento do nosso país.

Isabel Alçada
Comissária Plano Nacional de Leitura

INVESTIGAÇÃO REALIZADA NO



CENTRO DE ESTUDOS DOS POVOS E CULTURAS DE EXPRESSÃO
PORTUGUESA
UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

AGRADECIMENTOS

Teria sido impossível a realização deste trabalho sem a colaboração de várias centenas de pessoas a quem a devemos agradecer; desde logo, à Comissária do Plano Nacional de Leitura, Dra. Isabel Alçada, pelo acolhimento que lhe deu e ao Director-Geral do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), Dr. João Trocado da Mata, que desde o primeiro momento foi o seu principal impulsionador, aceitando e discutindo o desenho da investigação e colocando à disposição da equipa que a realizou os recursos humanos do organismo que dirige; e estendemos estes agradecimentos aos funcionários que estiveram envolvidos na preparação do trabalho de campo junto das escolas.

Em grande parte, o sucesso das sondagens em que se baseia o presente estudo deve-se à compreensão e colaboração activa, tanto dos responsáveis dos agrupamentos escolares, como das 237 escolas onde foram realizados os inquéritos e cuja identificação é dada no final deste trabalho. Não podemos, por isso, deixar de agradecer de maneira especial, aos presidentes dos Conselhos Executivos e os professores por eles encarregues de velar pelo bom andamento dos trabalhos, bem como àqueles que aplicaram os questionários em sala de aula. Sendo impossível nomeá-los a todos – mais de 500 – ficamo-nos pela sua menção global, a todos e a cada um exprimindo o nosso agradecimento pela colaboração prestada. Da mesma maneira não deixaremos de lembrar que quase 24 mil alunos deram uma parte do seu tempo e toda a sua boa-vontade no preenchimento de questionários complexos e exigentes. Para todos, o nosso reconhecimento. E permita-se-nos destacar, entre eles, os mais pequenos, muitos com 6-7 anos, que deram o seu melhor para responder com verdade às perguntas que lhes foram colocadas.

Ao Director e ao Director Executivo do Centro de Estudos e Sondagens de Opinião, da Universidade Católica Portuguesa, Prof. Dr. Pedro Magalhães e Eng. Jorge Cerol, bem como aos seus colaboradores permanentes, coordenadores e inquiridores, agradecemos o profissionalismo na realização do trabalho de campo, a cuja qualidade se deve a robustez dos resultados obtidos.

Finalmente, ao Prof. Eng. Roberto Carneiro, Presidente do Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa, que acolheu esta investigação e foi seu consultor, agradecemos os bons ofícios, apoio e conselhos em todos os aspectos necessários à conclusão dos trabalhos que deram lugar a este livro.

Mário F. Lages

Coordenador do estudo

INTRODUÇÃO

MÁRIO F. LAGES

A importância da leitura para a formação das jovens gerações está muito para além do que possamos dizer nas palavras iniciais de apresentação da presente investigação sobre as atitudes e os comportamentos face à leitura por parte da população escolar portuguesa residente no Continente. Esperamos que, ao longo deste trabalho, ela fique patente, não em função de qualquer teoria que possamos elaborar sobre o assunto, mas das considerações que os dados em análise nos obrigarão a fazer.

Não podemos, no entanto, deixar de referir que a leitura é fonte de conhecimento, que nela desenvolvemos e afirmamos o gosto estético, que através dela aprendemos a melhor nos exprimirmos, que por ela criamos imagens do mundo com implicações directas no que somos e na imagem que de nós damos aos outros e que para nós próprios fazemos.

Ninguém contestará, por outro lado, que grande parte das conquistas das sociedades contemporâneas depende da racionalidade e da capacidade de efabulação que a leitura, a par de outras formas de transmissão cultural, suscita e desenvolve. Assim, o nível de literacia atingido por uma população pode ser tomado como barómetro do seu desenvolvimento científico, técnico e artístico, não porque tudo a ela se reduza, mas porque nela se manifesta de forma objectiva o progresso individual e social, em paralelo com as conquistas que o ensino e outras formas de comunicação do saber e do gosto implementam. Dependendo a criatividade e a inovação, em grande parte, das sugestões de novos entendimentos que a leitura desenvolve, não será exagerado dizer que o potencial de progresso de um povo depende do grau com que incorpora socialmente o que foi anteriormente adquirido, introduzindo-o no legado a transmitir às novas gerações, em termos espirituais, estéticos, científicos e tecnológicos.

Certo é que os saberes determinantes da cultura não se reduzem ao que está contido nos livros e nos demais suportes de aprendizagem que a modernidade desenvolveu e divulgou, pois muitos deles nunca foram formalizados e estão contidos nos gestos, nas palavras, nos símbolos e nos artefactos do passado, de que é feita a identidade colectiva das nações. Mas também não deixa de ser verdade que muitas das conquistas sociais recentes dependem da disseminação do livro em camadas cada vez mais amplas da população.

A democratização do conhecimento produzida pela leitura faz, pois, com que as conquistas filosóficas, artísticas, científicas e técnicas se estendam muito para além do contexto académico em que muitas vezes são produzidas e primeiramente divulgadas. E se hoje a leitura tem suportes que permitem

o acesso às suas amplas riquezas mediante algumas pressões no teclado de um computador, isso só contribuirá para que o saber, seja qual for o seu nível, seja mais universal.

O livro, o jornal e a revista em suporte de papel, que permitiram a divulgação dos saberes e dos gostos, estão em vias de se transformar. As metaligações e os motores de busca fizeram da pesquisa um divertimento global, dando acesso quase instantâneo a conteúdos que o mais persistente rato de biblioteca teria dificuldade em encontrar em muitos dias de trabalho e em várias capitais de nações letradas. E este facto, só por si, constitui um dos mais importantes contributos para o avanço do conhecimento que, como se sabe, depende essencialmente do desvendamento das interligações entre os factos e os símbolos que formam a realidade, de maneira a construir teorias cada vez mais avançadas do seu significado.

O contributo das novas tecnologias para o desenvolvimento dos saberes está em que, ao disseminá-los, os potenciam, não obstante ser cada vez mais difícil a distinção entre o que é seminal e o que é irrelevante, e entre o que é ruído de fundo, com seus eventuais efeitos perversos, e o que permitirá a construção de uma nova sociedade e de uma nova cultura, centradas numa visão não puramente circunstancial do homem mas nos valores mais autênticos que a humanidade vai construindo ao longo da história.

É neste quadro genérico de considerações que se insere o presente estudo, em que pretendemos detectar, medir e avaliar o que a população estudantil portuguesa lê e como lê, analisando os mecanismos, percursos e circunstâncias que levam a frequentar o livro e outros suportes de aquisição de conhecimentos. A esta intenção genérica subjaz a ideia de que o desenvolvimento pessoal, nas suas dimensões intelectuais, éticas e estéticas, também depende do contacto com o saber produzido por outrem; e dela emerge, em termos prospectivos, a certeza de que as capacidades geradas pelo conhecimento resultante da leitura terão efeitos multiplicadores, em termos de potencial humano, social, cultural, científico e tecnológico, na sociedade que sucederá à que conhecemos.

De maneira mais concreta, o presente trabalho tentará fazer o ponto de situação da apetência pela leitura, e das práticas com ela relacionadas, dos jovens estudantes das escolas públicas ou privadas do Continente. Os dados de base sobre que essa reflexão será feita foram obtidos através de cinco inquéritos por sondagem aos estudantes portugueses do 1.º, 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário, que estavam presentes numa amostra dessas escolas, entre os dias 22 de Novembro de 2006 e 13 de Fevereiro de 2007. Dois desse inquéritos foram feitos aos alunos do 1.º ciclo, em razão das especificidades do 1.º e 2.º anos, por um lado, e do 3.º e 4.º, por outro. Os demais ciclos de ensino foram objecto de um inquérito cada.

O propósito genérico deste estudo, do ponto de vista científico, é descrever, interpretar e explicar as atitudes e os comportamentos dedutíveis das respostas obtidas nesses inquéritos, quer em termos das circunstâncias de desenvolvimento do gosto e da prática de leitura, quer da definição e quantificação dos factores que contribuem para a criação de hábitos, a partir de tais práticas. Estas descrições, interpretações e explicações pretendem contribuir para a elaboração do Plano Nacional de Leitura, em cujos trabalhos preparatórios este trabalho se inscreve.

É, com efeito, nossa convicção que só com base em estudos aprofundados sobre o que condiciona o acesso ao livro e aos outros objectos de leitura é que poderão ser programadas intervenções com sucesso, não só porque respeitam as dinâmicas já inscritas nos processos sociais vigentes, mas também porque têm em conta as determinantes individuais da criação do gosto e dos hábitos de ler. Em nosso entender, só quando umas e outras forem conhecidas e respeitadas se poderá garantir a eficácia das medidas educativas, sociais e políticas que venham a ter como público-alvo as crianças, pré-adolescentes e adolescentes que frequentam o sistema de ensino.

De forma a definir o quadro genérico, teórico e metodológico, desta investigação, previamente à apresentação dos resultados obtidos, desenvolvemos em seguida os seguintes pontos: intenção da presente investigação; pressupostos teóricos; estádios de desenvolvimento da leitura; estado da questão; os termos e o seu enquadramento; as hipóteses de investigação; metodologia de recolha da informação; e racional da apresentação de resultados.

1. INTENÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

A intenção deste trabalho é fornecer indicações sobre o desenvolvimento de apetências e capacidades de leitura dos estudantes portugueses dos ensinos básico e secundário, com vista a um conhecimento detalhado das circunstâncias relacionadas com a formação dos hábitos de leitura, tendo em conta nomeadamente as práticas a eles associadas, em contexto familiar e escolar. Respondendo aos termos de referência da encomenda feita pelo Ministério da Educação através do então GIASE – actual GEPE –, o trabalho baseou-se em inquéritos feitos aos alunos de todos os graus de ensino, com vista a tratar questões como: «hábitos e práticas de leitura em tempo livre»; «práticas de leitura na escola»; «representação sobre o papel da biblioteca da escola»; «frequência de livrarias e outros locais de venda de livros»; e «factores facilitadores e inibidores da leitura».

O entendimento dado a tais questões foi que só poderiam ser equacionadas e resolvidas no quadro das condições individuais, familiares, grupais e institucionais que interferem na formação do gosto e dos hábitos de ler, ou das que impedem a sua manutenção e desenvolvimento. Centrámos pois o nosso trabalho na identificação, recolha, análise e interpretação da variabilidade das atitudes e dos comportamentos relacionados com a emergência, aquisição e desenvolvimento do gosto pela leitura, de forma a explicar essas diferenças e estimar o seu peso relativo nas práticas concretas dos estudantes portugueses.

De forma mais específica, tomámos como objectivos científicos desta investigação os seguintes:

1. Fazer o diagnóstico das atitudes e dos comportamentos dos alunos dos ensinos básico e secundário relativamente à leitura, estudar os percursos da sua aceitação ou rejeição e diferenciá-los em termos das suas características psicológicas e das variáveis familiares relevantes;
2. Analisar a influência da socialização primária e secundária na formação dessas atitudes em termos das culturas familiares, grupais e locais;

3. Determinar as funções que a leitura tem na formação dos jovens estudantes, de forma a perceber as relações por eles estabelecidas entre o que lêem e o conhecimento de si e do mundo, em paralelo, ou em contraposição, com outros meios e suportes de informação;

4. Analisar o papel da escola na formação das atitudes dos alunos face à leitura, de forma a perceber que acções e circunstâncias determinam a sua eficácia;

5. Estabelecer as alterações introduzidas pelas novas tecnologias nas formas de ler e no papel dos suportes tradicionais de leitura;

6. Integrar todas estas componentes numa explicação das condições de emergência, formação, afirmação e desenvolvimento do gosto, da prática e dos hábitos de leitura.

Como se deduz desta formulação de intenções, as explicitadas nos cinco primeiros objectivos são apenas etapas prévias da expressa em último lugar, a qual constitui o pólo aglutinador e final de todas as reflexões e desenvolvimentos contidos neste trabalho, direccionado para a compreensão dos factores individuais, sociais e culturais que interferem na criação e reforço dos hábitos de leitura.

Disto se deduz que a disciplina cujo quadro teórico é dominante nesta investigação é a sociologia, não só em termos dos métodos de recolha e tratamento de dados, mas também do quadro teórico em que eles serão lidos. Mas não deixaremos de insistir em elementos de natureza psicológica ou psicossociológica captados nos inquéritos, ou nos que possam ser deduzidos do quadro genérico de referências destas disciplinas.

Em síntese, a presente investigação tem como intenção fornecer indicações sobre o desenvolvimento de apetências por, e capacidades de, leitura dos estudantes portugueses dos ensinos básico e secundário, com vista a um conhecimento detalhado das circunstâncias e causas associadas à prática da leitura que permitam melhores práticas pedagógicas de promoção e desenvolvimento das competências dela decorrentes; objectivo que só poderá ser cumprido no quadro da definição de critérios científicos rigorosos, como são os da teorização das condições individuais, familiares, grupais e institucionais que interferem na formação do gosto pela leitura ou que impedem a sua emergência, manutenção e desenvolvimento. Por isso, o estudo centra-se na identificação e utilização das variáveis que explicam as diferenças atitudinais e comportamentais para com a leitura e na estimação do seu peso respectivo ao longo do referido processo.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

É evidente para quem não tenha das ciências uma visão imperialista e estreita que, perante uma matéria de tão amplo espectro teórico como o que está implícito nas formulações feitas acima, a dimensão sociológica das explicações deveria apoiar-se noutras ciências humanas com óbvios interesses na explicação dos fenómenos em causa, designadamente a neurociência, a psicologia e a psicossociologia. Por isso, as questões a equacionar aqui terão de referir as razões de deixar de lado alguns destes referenciais, definindo, em termos conceptuais, o complexo de contributos que eles poderiam dar a uma compreensão mais plena do nosso tema.

O ponto de partida é que os comportamentos humanos não podem deixar de ser examinados em termos das dimensões dadas pela biologia, pela psicologia, pela sociologia e pela antropologia cultural. Estas dimensões são progressivamente inclusivas, no sentido de que a dimensão biológica é sobredeterminada pela psicológica, assim como esta é condicionada pela sociológica; e esta não pode ser entendida senão dentro de um enquadramento antropológico.

Estas relações poderiam ser graficamente representadas por quatro círculos concêntricos e de raio cada vez menor, ao círculo exterior dando o nome de cultura, ao que lhe é contíguo o de sociedade e ao que é abrangido por este o de psique. O círculo interior a todos, representaria a herança genética. Na confluência destas dimensões é que estariam os factores condicionantes dos comportamentos humanos, em alguns deles sendo mais fortes os elementos biológicos; e noutros, os individuais e sociais. Todos eles são mais ou menos proximamente condicionados pela cultura, aqui tomada, não na acepção comum de conjunto de conhecimentos eruditos que fazem a diferença entre as classes de poder e os que lhes estão sujeitos, nem mesmo como um «complexo de padrões concretos de comportamento – costumes, usos, tradições, conjuntos de hábitos» mas sim, em termos de, como acrescenta Geertz (1993: 44), um «conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instruções (o que os engenheiros informáticos chamam ‘programas’) – para governar o comportamento.» Mais do que considerar a cultura como um edifício construído, tomámo-la, pois, como um todo dinâmico em construção.

Sendo discutível a influência da cultura nos genes, como o debate sobre a sociobiologia revelou, não há dúvida sobre a sua influência directa nos caracteres individuais e, por esse meio, nos comportamentos colectivos. E, no que diz respeito à leitura, a investigação tem vindo a pô-la em evidência. Assim, segundo investigações levadas a cabo por cientistas de duas instituições australianas – o Queensland Institute of Medical Research da Universidade de Melbourne e a Universidade Macquarie – referidas pelo *Australasian Business Intelligence*, em 2006, o papel da genética nas capacidades de leitura está claramente estabelecido. Usando gémeos idênticos e não-idênticos, aqueles investigadores «descobriram que certos genes predispõem as crianças para aprender e ler mais facilmente e que isto se aplica tanto na fonética como no método de ensino em que se faz o reconhecimento de palavras inteiras», embora «cada uma delas requiera diferentes genes» (Anón. 2006).

Da mesma maneira, não se pode ignorar inteiramente o debate sobre o efeito dos genes na evolução e no tamanho do cérebro (Evans *et al.* 2004, Mekel-Bobrov *et al.* 2005, Woods *et al.* 2006), designadamente do gene ASPM (abnormal spindle-like microcephaly), que há cerca de 5800 anos se teria diferenciado por ocasião do aparecimento da linguagem escrita. Ora segundo tais investigações haveria duas variantes do ASPM, uma antiga, detida por cerca de 50% da população, e outra nova, de que beneficiariam 10% (os restantes 40% teriam uma e outra). A variante antiga, como defendem Dediú e Ladd (2007), predispõe para as línguas tonais; mas «certos alelos podem enviesar a aquisição ou processamento da linguagem e assim influenciar a trajectória da mudança da linguagem através da transmissão cultural».

No entanto, por mais importantes que sejam estas questões para a compreensão das eventuais diferenças nas apetências, prestações e comportamentos de leitura, são totalmente alheias ao quadro de referências teóricas que poderão ser tidas em conta neste trabalho, o qual está inteiramente dependente das respostas de alunos a um inquérito genérico.

Da mesma maneira, no que se refere à psicologia, também não poderá ser aqui considerada: a metodologia de inquérito extensivo é refractária à descoberta de traços individuais significativos. Mas esta dimensão não é estranha à presente reflexão, já que o núcleo teórico da nossa pesquisa se estabelece na interface entre as condicionantes individuais, sociais e culturais, enquanto referenciadas pela sociologia da família e pela dinâmica dos grupos e integradas na sociologia da educação.

Por isso, se é certo que conceitos como os de culturas escolares, familiares ou grupais são necessários à compreensão das diferenças do gosto e das práticas de leitura, não o será menos a análise dos estágios do desenvolvimento das capacidades, aptidões e apetências específicas de cada idade relativamente à aprendizagem e à utilização da língua e da palavra escrita, as quais têm sido trabalhadas sobretudo pelos psicólogos do desenvolvimento.

E este desenvolvimento começa muito antes das idades que serão por nós estudadas. Como diz Cartwright (2007), «os bebés, meninos e crianças da pré-primária aprendem muita coisa essencial para a leitura antes de o ensino formal ter começado. Este conhecimento é adquirido através da experiência com a linguagem falada e com os livros (e outros materiais impressos). Sendo a linguagem escrita baseada na falada, a experiência das crianças com a palavra e com a conversação provê-as do conhecimento essencial que está na base do desenvolvimento da leitura.»

O mesmo autor refere que investigadores como Pellegrini & Galda (1994) «descobriram que as crianças desenvolvem a sua capacidade de reflectir e falar sobre a língua através da interacção com os pais, com os professores e com os seus pares mais competentes. A capacidade de ler está baseada no seu conhecimento da linguagem falada. Por exemplo, aprendem que as palavras são unidades separadas da linguagem falada, e que isto está relacionado com as suas capacidades crescentes de reconhecer e escrever palavras.»

Por outro lado, Ilg e Ames afirmam que a «capacidade da criança para ler não se desenvolve de repente, quando ou por volta de quando entram na escola. As raízes da capacidade para ler estão muito antes dos anos de escolaridade, pelo menos desde os 15 meses, quando a criança é capaz de pôr a mão nas imagens de um livro de figuras. A partir de então, a capacidade de ler desenvolve-se em estádios lentos até que a criança consegue nomear os objectos impressos num livro, reconhecer maiúsculas salientes, reconhecer palavras impressas salientes num livro familiar, até ao momento em que consegue ler frases, reconhecendo palavras pouco comuns, com precisão e rapidamente» (cit. in Chall 1983: 239).

Imprescindível é, pois, à compreensão do nosso argumento tudo o que a psicologia do desenvolvimento tem vindo a afirmar sobre a matéria. Este contributo foi, de resto, fundamental para a diferenciação dos inquéritos a fazer a alunos de idades tão distintas como as que vão da escola primária ao fim do ensino secundário, alguns deles estudantes-trabalhadores. A nossa população incluía crianças que acabavam de sair do pré-escolar, algumas vezes sem conhecer qualquer letra do alfabeto, e jovens

que estavam prestes a entrar no ensino universitário, e mesmo alguns que há muito tinham ingressado no mercado de trabalho, dotados de pensamento autônomo e articulado.

3. OS ESTÁDIOS DE DESENVOLVIMENTO DA LEITURA

O desenvolvimento psicológico que permite atitudes diferenciais relativamente à leitura é, pois, uma das matérias que merece ser reflectida nesta introdução. Sendo, porém, muito diferenciados os contributos que sobre a matéria se encontram na literatura, apenas mencionaremos os de Marsh *et al.* (1981) e Chall (1983).

Segundo o resumo que Rayner e Pollatsek (1989: 359) fazem das posições de Marsh e associados, os estágios de desenvolvimento reduzir-se-iam a quatro: (1) conjectura linguística (*linguistic guessing*), (2) conjectura discriminatória (*discrimination net guessing*), (3) descodificação sequencial (*sequential decoding*), e (4) descodificação hierárquica (*hierarchical decoding*). Para Rayner e Pollatsek (*ibid.*) estes «estádios» devem ser interpretados mais como «estratégias progressivamente complexas que as crianças tentam à medida que as suas capacidades cognitivas aumentam do que como uma sequência conduzida biologicamente através das quais todas as crianças passam».

Insistindo na capacidade de descodificação da palavra escrita, tais etapas remetem essencialmente para a capacidade, diríamos física, de ler, como bem se pode deduzir do que Rayner e Pollatsek (1989: 362) dizem a propósito do quarto estágio, onde «as leis [de descodificação] são contextuais». E dão como exemplo o grafema *ç*, que tanto vale *ç* como *ke*, conforme a letra que se lhe segue é *i* ou *o*. Neste estágio, a criança começaria «a usar a *analogia* como alternativa à descodificação», tendo «presumivelmente entrado no estágio mais elevado da aquisição da literacia, processando palavras e textos, fundamentalmente da mesma maneira que os adultos.»

O esquema de Jeanne S. Chall (1983) é, em nosso entender, mais abrangente e complexo, pois introduz outros parâmetros de classificação do acto de ler. A autora clarifica e desenvolve o trabalho feito por autores como William Gray, Arthur Gates, David Russel e Ilg e Ames (cf. Chall 1983: 207-251). Desse trabalho resultou a sua definição dos estágios do desenvolvimento da leitura, adoptados pela Reading Foundation, que vão da «pseudo-leitura à leitura altamente criativa», com cuja sequência se conforma «a maioria das pessoas, mesmo as que têm problemas e necessidades especiais» (Chall 1983: 9).

Tendo como inspiração as teorias de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo, a autora define cinco estádios, precedidos de um pré-estádio 0, denominado de pré-leitura, que vai do nascimento aos 6 anos. Durante ele, «as crianças que vivem numa cultura letrada [...] acumulam um fundo de conhecimentos sobre letras, palavras e livros» e são, por vezes, «capazes de distinguir as letras do alfabeto». Algumas delas são mesmo capazes de escrever o seu nome. E há crianças de três anos que fazem de conta que lêem um livro, apontando para palavras numa página ao mesmo tempo que as dizem. Chall (1983: 13-14) refere ainda investigações que apontam para que as capacidades e

conhecimentos adquiridos neste estágio têm relação com o que conseguem no primeiro estágio.

O primeiro estágio (1.º e 2.º anos, 6-7 anos de idade), é chamado estágio inicial de leitura, ou de descodificação, e é descrito pela Reading Foundation (2007) pela expressão «correspondência da som à letra», nele se fazendo uma espécie de «adivinhação e de jogo de memória». Tem como nota específica que, sendo «difícil ouvir os mesmos sons quando em diferentes posições da palavra ou em diferentes contextos, é importante, mesmo neste primeiro estágio, a capacidade de abstracção» (Chall 1983: 16). Acrescenta a Reading Foundation que «a maior parte das crianças consegue compreender 4.000 ou mais palavras neste estágio, mas só consegue escrever 600». Na mesma fonte se lê que, segundo investigações recentes, «quando os estudantes têm semelhantes capacidades físicas e cognitivas, conhecimentos de base, amplitude de vocabulário e exposição a materiais de leitura, é o conhecimento da relação entre palavra impressa e dita que separa os que conseguem ler palavras e frases pouco comuns daqueles que o não conseguem.»

O segundo estágio (2.º e 3.º anos, 7-8 anos de idade) é designado por «confirmação, fluência e separação do texto». Consolida-se nele o que se obteve no primeiro e ganha-se fluência na leitura, sendo favorável ao seu desenvolvimento a «oportunidade de ler muitos livros familiares – porque a história é familiar, os assuntos são familiares, ou a estrutura é familiar, como nas histórias de fadas e contos populares» (Chall 1983: 18-19).

No terceiro estágio, designado «ler para aprender o que é novo», passa-se, segundo a interpretação da Reading Foundation (2007), da «compreensão» do «aprender a ler para o ler para aprender». Segundo Chall (1983: 20-22), pode ser dividido em duas fases: A (do quarto ao sexto ano de escolaridade – 9-11 anos de idade) e B, que cobre o sétimo e o oitavo ano e/ou o nono anos, e os 12-14 anos de idade. Neste estágio o esforço está menos no reconhecimento das palavras do que dos conteúdos, relacionando o que está escrito com as ideias e o domínio das ideias. «Neste estágio, a leitura é essencialmente acerca de factos, de conceitos e de como fazer coisas.» No estágio 3A, «desenvolve-se a capacidade de ler por motivos não egocêntricos, ler sobre o conhecimento convencional do mundo. No final do estágio 3A (6.º ano), os indivíduos são capazes de ler materiais sérios e de alguma extensão, mas têm dificuldade em ler a maior parte da literatura de gente crescida». Por outro lado, o estágio 3B, leva aos níveis de leitura dos adultos, como revistas, romances e jornais.

O quarto estágio, designado por «pontos de vista diferenciados», entre os 14 e os 18 anos de idade, tem como característica essencial o facto de nele «estar envolvido o tratamento de mais de um ponto de vista», o que se concretiza em «planos diferenciados de factos e conceitos que se acrescentam aos aprendidos anteriormente» (Chall 1983: 23). Tudo isto é aprendido na educação formal através do estudo de textos escolares e de leitura de ficção mais madura, de jornais e de revistas.

O quinto estágio, denominado «construção e reconstrução – uma mundividência», adquire-se a partir dos 18 anos. Nele, segundo Chall (1983: 23-4), a dimensão quantitativa do conhecimento é substituída pela qualitativa, sendo muitas vezes a leitura orientada para um objectivo específico. Pode-se começar do princípio, do meio ou do fim do objecto de leitura, em função das preocupações centrais do

sujeito. Mas nem todos o atingem ao mesmo tempo. A autora cita investigações que apontam para que, nos Estados Unidos, «os estudantes chegam a este estágio qualitativo mais cedo do que nas gerações precedentes». Por outro lado, diz ser «essencialmente construtivo. Da leitura do que os outros disseram, o leitor constrói conhecimento para si», fazendo sínteses, em que tenta «balançar a compreensão das ideias que se leram com a análise que faz delas e com as ideias próprias acerca da questão.» Supõe-se, portanto, que o leitor tem a capacidade de «construir conhecimento num alto nível de abstracção e generalização».

Da breve exposição destes esquemas, que não podem ser considerados universais, deduzimos que o segundo é mais consentâneo com o nosso propósito, já que nele se pretende entender o que leva à compreensão de um texto e o que isso implica em termos de desenvolvimento crítico e de autonomia de pensamento, mais do que saber dos estádios de desenvolvimento do instrumental psico-físico de leitura. De facto, o que nos interessa não é saber como se domina a «mecânica do acto de ler», ou como se descodifica a palavra escrita, mas entender como se utiliza o que se lê para melhor compreender o mundo que nos rodeia, quer em termos das ciências da natureza, quer das ciências humanas, de maneira a desenvolver uma mundividência própria.

Por outro lado, deve ser posta em evidência a importância que os estádios de Chall tiveram para a concepção da presente investigação e para a interpretação dos dados. Com a diferenciação da investigação em cinco questionários de complexidade diferenciada, procurou-se, em termos genéricos, responder a uma dinâmica semelhante à que foi teorizada pela autora, embora com algumas especificações, pelo facto de terem de ser adaptados a cada ciclo de ensino. A distinção dos alunos do ensino primário em dois grupos, corresponde *grosso modo* ao que está suposto na classificação da autora, tendo em conta que, em geral, os alunos do 1.º e 2.º anos se diferenciam dos do 3.º e 4.º anos em termos de capacidade de leitura. A complexidade crescente dos inquéritos nos ciclos subsequentes e a aprofundamento de algumas questões nos que foram feitos aos alunos do 3.º ciclo e do secundário segue, pois, no essencial, a lógica que presidiu às categorizações feitas por Chall.

4. ESTADO DA QUESTÃO

De forma a definir mais cabalmente os conteúdos e desenhar teoricamente a presente investigação convirá confrontar o que foi dito nas páginas anteriores com os estudos realizados em Portugal sobre os hábitos de leitura, quer em termos das metodologias utilizadas, quer das problemáticas, explícitas ou implícitas, que os sustentam. E porque o nosso trabalho se situa no âmbito de uma sociologia da produção, manutenção e desenvolvimento dos hábitos de leitura, no exame desses estudos apenas teremos em conta os que têm tal dimensão, mesmo quando se limitam a fazer uma sociografia da leitura. Todos os trabalhos que não subscrevem qualquer destas perspectivas estarão, por isso, fora da sucinta revisão da literatura apresentada em seguida, designadamente os que desenvolvem problemáticas pedagógicas, como os textos de Silva (1993) e Gomes (1996), ou os que reflectem sobre as estratégias de promoção da leitura, como os de Sepúlveda (1997), mesmo se a temática da relação

entre leitura e filmes pudesse levar a reflexões interessantes do nosso ponto de vista, não obstante a base amostral – 146 alunos do ensino secundário – não permitir tirar quaisquer conclusões seguras. Da mesma maneira, tanto a dissertação de Esteves (1994), em que figura um desenvolvimento sobre o conto tradicional, como o estudo de Santana (1998), e os de Lopes e Antunes (1999 e 2001) são deixados de lado porque alheios à temática central do presente texto. Pela mesma razão, apenas fazemos menção dos trabalhos de Aleixo *et al.*, (1999), Moura (2000), Lopes e Antunes (2000), Ferreira *et al.* (2000), Coelho *et al.* (2001), sobre a utilização de bibliotecas, por estarem longe das nossas preocupações.

Fazemos, no entanto, uma breve referência ao livro de Mata (2006) sobre a literacia familiar, o qual tem por objectivo «o estudo dos conhecimentos emergentes da literacia a da forma como estes se relacionam», em matéria da aprendizagem da linguagem escrita no âmbito familiar, o qual, estando bem suportado teoricamente, apresenta os resultados de um inquérito a uma amostra de 421 pais de crianças no último ano de jardim de infância e seus filhos. Mas o tema extravasa nitidamente o nosso propósito.

Passamos, por isso, à colação dos trabalhos com investigação de campo em que a sociografia ou a sociologia da leitura dos jovens até cerca dos 20 anos estão presentes, dividindo-os em dois tipos: estudos sobre os hábitos de leitura da população em geral e estudos sobre os hábitos de leitura da população escolar.

Estudos sobre os hábitos de leitura da população em geral

Entre os trabalhos sobre os hábitos de leitura da população em que figuram elementos sobre a leitura de jovens em idade escolar, está o da Markttest (1991), comentado por Eduardo de Freitas, numa perspectiva fundamentalmente sociográfica. Na mesma fileira está o trabalho de Freitas e Santos (1992), com base numa amostra aleatória de 2000 indivíduos do Continente, no qual é feita uma classificação em três tipos de leitura – cumulativa, parcelar e não-leitura. A *leitura cumulativa* suporia o «acesso recorrente e plural» a livros, jornais e revistas, numa «prática consolidada, um hábito arreigado de leitura» (p. 14); a *leitura parcelar* suporia o «acesso recorrente, mas fragmentado, porque limitado a um ou dois dos três conjuntos de publicações mencionados», indiciando «um convívio esquivo com a leitura e, assim, uma prática tendencialmente não consolidada»; e a *não-leitura*, contraposta aos dois primeiros, que se caracterizaria pelo «alheamento ou afastamento mais ou menos recente – liam-se livros, jornais e revistas e deixou de se ler – ou por enraizada indisponibilidade – apesar de se possuir, de se ter declarado possuir a competência de leitor [...], pratica-se a leitura mas tão-só em função de objectivos pragmáticos e circunscritos na orla [...] da sobrevivência imediata do quotidiano e/ou acesso a alguma informação noticiosa ou cultural.» (p. 15) Nesta categoria incluem os autores «marcas/preços/instruções de produtos e serviços/receitas culinárias/cartas/orientações de trabalho», «mensagens inseridas nos cabeçalhos dos jornais e nos anúncios» e «legendas de programas televisionados ou de filmes» (p. 15).

Em termos da presente investigação, este trabalho tem o interesse de referir que «a leitura cumulativa intensifica-se com o nível de instrução» (p. 18), e que está associada ao nível de instrução do pai (pp. 19 e 21) ou ainda à profissão (p. 20). Da mesma maneira, nele se afirma que o «convívio com a

leitura na infância gera provavelmente uma maior apetência de leitura na vida adulta» (p. 22), ou de que «quanto mais livros os indivíduos dizem que havia em sua casa mais consolidado aparece o tipo de leitura» (p. 23). Pelo contrário, «quanto mais desertificada de livros se achava a casa de infância, mais frequentemente é ignorada actualmente a leitura» (p. 24).

O livro de Machado Pais *et al.* (1994) sobre as «práticas culturais dos lisboetas», trata igualmente dos hábitos de leitura (pp. 191-245), designadamente do grupo dos 15 aos 20 anos. Este trabalho tem, no entanto, âmbito estritamente local, a Grande Lisboa; e todos sabemos que as suas características se distanciam das de muitas outras zonas do país. Por isso, os seus resultados não podem ser comparados, nem com a população portuguesa, nem, muito menos, com a estudantil. Além disso, poucos são os dados que nele estão desagregados por idades. E quando o estão, dizem respeito ao amplo grupo dos 15 aos 20 anos, o qual não coincide com nenhum dos segmentos etários que a estrutura do sistema de ensino impôs à nossa investigação.

O trabalho mais específico e extenso sobre os hábitos de leituras dos portugueses é o de Freitas *et al.* (1997) sobre uma amostra de 2506 indivíduos residente no Continente, seleccionados pela metodologia das quotas. Tratando-se da população portuguesa em geral a partir dos 15 anos de idade, não se pode esperar dele um tratamento específico dos estudantes portugueses mesmo se alguns dos seus quadros distinguem os jovens em idade escolar – 15 aos 19 anos – também aqui não coincidentes com as idades dominantes em nenhum dos ciclos do sistema de ensino. As conclusões deste estudo só podem, pois, interessar à presente investigação em termos muito genéricos.

Merecem ainda uma breve referência dois estudos feitos para a Apel pela Nielsen-Quantum (2004) e pela MultiDados (2005), dos quais apenas conhecemos os relatórios descritivos sintéticos sem nenhuma análise crítica, bem como o trabalho de Chaves *et al.* (2007), onde se procura compreender as crianças portuguesas urbanas dos 4 aos 12 anos, enquanto consumidores e influenciadores das decisões de compras familiares. Sendo nele apresentados os resultados de um inquérito a 1200 crianças daqueles níveis etários, realizado em escolas públicas e privadas das áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, nele se refere que, no subsegmento dos 7 aos 10 anos, ler um livro é uma das actividades preferidas por 65% dos respondentes (um valor indicativo, dada a reduzida amostra neste intervalo de idades: 400 crianças).

Temos ainda conhecimento do estudo de Santos *et al.* (2007) para ao Plano Nacional de Leitura de que, à data em que escrevemos, só se conhece o relatório de progresso, onde figuram igualmente informações sobre práticas de leitura dos jovens de 15-17 e 18-24 anos, agrupamentos etários estes que tornariam, só por si, dificilmente comparáveis os seus resultados como os da presente investigação, para além de que nele se trata da população em geral e não da que se encontra ainda no sistema de ensino.

Estudos sobre os hábitos de leitura da população escolar

Mais directamente relacionado com a nossa temática está o trabalho de Grácio (1971) que reporta dados de um inquérito feito em Lisboa, no ano lectivo de 1964-65, a dois grupos de idade (11-13 e 15-17), com a intenção de determinar o modo como os pré-adolescentes e adolescente lisboetas «preferem ocupar o seu tempo livre, com especial atenção prestada à importância que nele têm as leituras», em

função da «interferência de três variáveis: sexo, idade e meio sociocultural dos alunos» (p. 154). O inquérito foi feito em três tipos de escolas – técnicas, liceus e colégios. O relatório deste estudo, condicionado pelos meios computacionais disponíveis na altura, não permite distinguir entre os pré-adolescentes e adolescentes. Nenhuma variável explicativa, por outro lado, pode ser utilizada para uma reavaliação dos resultados.

Mais circunstanciado é o estudo de Rocheta (1980) sobre dados referentes a 1477 alunos de português entre os 10 e os 20 anos nos cursos diurnos dos ensinos preparatório e secundário na Grande Lisboa norte, realizado em 1976-77. No inquérito havia questões sobre a escolha dos livros e sobre as razões de não ler mais. Apesar do tratamento estatístico simples utilizado, algumas observações são dignas de nota, como a de que a «televisão influencia menos os gostos dos alunos [do] que os das alunas», sendo junto dos rapazes «a banda desenhada o grande factor de influência» (p. 163). Estabelecendo as diferenças entre os livros preferidos por rapazes e por raparigas, diz que apontam «para personalidades e mentalidades diferentes mais do que para níveis de leitura qualitativamente distintos». Por outro lado, é referido pela autora (p. 165) que «A faixa etária dos 10 aos 12 anos é, em ambos os sexos, a que mais se distingue, registando-se uma relativa homogeneidade entre os inquiridos dos 13 aos 20 anos (mais acentuada no caso dos rapazes)». Com base nas referências aos heróis mencionados pelos respondentes, a autora afirma que «a televisão parece funcionar como estímulo à leitura e não apenas como concorrente da leitura». E esta influência seria mais viva entre as alunas do que entre os rapazes, revelando-se nelas um maior gosto pela leitura literária. A escola determinaria, por outro lado, as opções dos inquiridos no domínio deste tipo de leitura, não, porém, relativamente a todos os tipos de leitura mas só à leitura livre (p. 165).

Outros estudos foram feitos posteriormente, com maior ou menor fôlego e enquadramento teórico, merecendo referência os de Lima (1992) e Magalhães e Alçada (1994). Este último estuda os resultados de um inquérito feito com a chancela do Instituto de Inovação Educacional a 3892 alunos dos três primeiros ciclos. O relatório faz uma análise descritiva das questões postas, inclusive o cruzamento de algumas das respostas por níveis de ensino (pp. 20-21). Mais do que sobre a teorização das respostas em termos conceptuais e de diferenciação dos comportamentos, as autoras estão interessadas em retirar conclusões pedagógicas ou programáticas dos dados recolhidos (pp. 43-58).

Sim-Sim & Ramalho (1993) elaboraram um estudo com base numa amostra de 2660 alunos do 4.º ano e 3382 do 9.º ano, no qual pretendiam saber, entre outras, das seguintes questões: como se comportam, em termos de desempenho de leitura, os bons e os maus leitores; e se as diferenças no desempenho estão associadas à idade, ao sexo, à região, ao tipo de habitat, ao facto de a escola ser pública ou privada, grande ou pequena, à formação, experiência e hábitos do professor, ou aos hábitos de leitura em casa, etc. (pp. 26-27). E chegam a conclusões como: «os alunos mais velhos obtiveram resultados inferiores aos colegas mais novos que frequentam a mesma classe» (p. 39); «as raparigas conseguiram desempenhos superiores aos dos rapazes em todos os domínios da leitura» (p. 40), etc. Centrando-se nas questões do desempenho e das competências específicas de leitura, este estudo está,

segundo o nosso referencial analítico, mais próximo das questões de Marsh *et al.* do que das supostas por Chall.

Manuel Alves (1996), por seu lado, na parte empírica do seu trabalho, analisa «a leitura independente e a leitura do texto literário, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa» (p. 40), através de um questionário em que se inquiria sobre «o gosto pela leitura, razões e finalidades», sobre a existência de livros em casa, sobre como os inquiridos fazem a escolha dos livros e suas preferências, sobre a frequência da biblioteca e sobre se leram algum livro nas férias, etc. Pretendendo estabelecer a relação «entre a leitura e os diferentes grupos sociais» (p. 71), não formula quaisquer hipóteses a seu respeito.

Castro e Sousa (1996) fizeram um estudo com base numa amostra de 1651 alunos do 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário de todo o país. Apoiados pelo Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, tinham como objectivos: «descrever algumas das principais características dos contextos críticos de socialização para a leitura, experienciados pelos estudantes, designadamente, a família, a escola e o grupo de pares; identificar alguns dos aspectos principais das práticas de leitura desenvolvidas pelos estudantes, nomeadamente no que diz respeito aos seus objectivos, objectos, frequência e importância relativa no quadro das actividades de ocupação de tempos livres; caracterizar atitudes para com a leitura e os livros; comparar alguns dos dados obtidos em cada uma das dimensões antes referidas.» Segundo parece, não foi obtida uma amostra representativa.

Elvira Santos (1997), dedicou-se aos hábitos de leitura dos alunos do ensino secundário de quatro escolas de Coimbra, num total de 544 inquéritos, de maneira a «conhecer as suas atitudes face à leitura [...] bem como auscultar as suas opiniões acerca da importância que a família e a escola [...] exercem neste contexto [...] e] ainda, procurar possíveis associações entre os hábitos de leitura e as dificuldades vividas pelos estudantes no seu quotidiano escolar.» (p. 56). Tendo como problema inicial saber se «os estudantes mais familiarizados com a leitura têm potencialmente mais êxito na escola» (p. 57), para o que utilizou como indicador a ocorrência ou não de reprovações, chega à conclusão, mediante técnicas de análise elementares, de que existe «uma determinada associação entre a compreensão dos textos e o sucesso escolar» (p. 107) e de que, «em termos gerais, são os alunos com experiência de insucesso escolar os que, mais repetidamente, enfrentam dificuldades de compreensão e interpretação de textos» (p. 108).

O estudo de Branca Machado (2000), sustentado por um inquérito baseado no de Magalhães e Alçada (1994), em escolas do distrito de Bragança, uma do meio rural e outra do meio urbano, inquiriu alunos do 5º ao 9º anos de ensino, entre os 10 e os 16 anos de idade, tendo como hipóteses as seguintes: «Os hábitos culturais da família / pais influenciam os hábitos de leitura dos filhos»; «No espaço urbano, os alunos possuem mais elevados hábitos de leitura que os alunos residentes em espaço rural»; «No espaço urbano os pais manifestam mais interesse pela leitura dos filhos [do que] os pais residentes no espaço rural»; «Os pais do meio urbano possuem mais elevados hábitos de leitura [do que] os pais do meio rural»; e, finalmente, que «A um mais elevado grau de escolarização dos pais correspondem mais elevados hábitos de leitura dos filhos.»

Algumas das perspectivas teóricas enunciadas pela autora não foram concretizadas. Mas o estudo, apesar de baseado numa amostra de conveniência, chega a algumas conclusões interessantes, designadamente em termos de que os «hábitos culturais e hábitos de leitura se encontram associados», o que leva a autora a deduzir que as atitudes dos pais «enquanto lêem criam expectativas nos filhos despertando-lhes a curiosidade dos livros [e] interiorizando, simultaneamente, a importância da leitura» (p. 123); e que «os alunos do meio urbano se encontram num ambiente mais favorável ao desenvolvimento» dos hábitos de leitura (p. 124). No entanto não descobre diferenças entre o interesse dos pais dos dois meios relativamente à leitura dos filhos, embora os do meio urbano tenham mais elevados hábitos de leitura, atribuível à distribuição desigual das qualificações escolares: «os pais do meio urbano possuem uma formação escolar superior aos pais do meio rural». A hipótese de que a um mais elevado grau de escolarização dos pais correspondem mais elevados hábitos de leitura dos filhos seria, pois, confirmada pelo estudo (p. 125).

A especificidade da presente investigação

Relativamente a este conjunto de trabalhos, o presente estudo destaca-se por quatro características principais: o ter sido pensado como um todo, de forma a analisar um conjunto de factos e opiniões que contribuem para a compreensão dos percursos da apetência e da prática da leitura; o de ser baseado em amostras sólidas e representativas dos estudantes pré-universitários do Continente; o de pretender encontrar, de forma integrada, as condições psicossociológicas mais adequadas à emergência do gosto e dos hábitos de ler; e o de aprofundar a análise, só tomando como diferenças significativas as que estatisticamente o são e procurando modelos explicativos das atitudes e dos comportamentos reportados nas respostas aos inquéritos. Estas características, no seu conjunto, não são partilhadas por nenhum dos estudos sobre a população escolar portuguesa antes mencionados, quer porque inquiriam populações restritas – em termos de graus de ensino ou de localização – quer porque não estavam directamente orientados para a captação dos percursos seguidos na produção dos gostos, das práticas e dos hábitos de leitura, quer ainda porque tomavam como válido aquilo que podia não ser discriminante em função das variáveis utilizadas.

Perante algumas fragilidades no enquadramento teórico, na concatenação das hipóteses e na análise a que procederam alguns desses estudos – alguns apenas se propuseram registar uma situação sem problematizar ou explicar a acção e interacção das variáveis explicativas, outros não dispuseram dos meios informáticos ou institucionais necessários à solução de questões por nós consideradas relevantes, outros ainda usaram amostras de conveniência, não representativas –, ao desenhar esta investigação tivemos como preocupação principal clarificar os seus pressupostos e o quadro teórico em que ela podia ser conduzida, definir as hipóteses de trabalho relativas aos factores que interferem na produção do gosto e na manutenção dos hábitos de ler e garantir que os resultados pudessem ser predicados a respeito de toda a população estudantil dos ensinos básico e secundário e ver em que medida isso acontece.

No que respeita à clarificação dos conceitos básicos e seus pressupostos, procurámos estabelecer as relações lógicas entre eles existentes, de forma a situá-los num campo semântico em que, nem as questões relevantes fossem ignoradas nem os factores fundamentais esquecidos, desde que formuláveis, directa ou indirectamente num inquérito a populações com capacidades muito diversas de reflexão sobre questões de difícil e fluida resposta. No referencial teórico a que as perguntas feitas foram buscar a inspiração, tentámos estabelecer as interações das predisposições individuais com as condicionantes de socialização e aculturação, no pressuposto de alguma reprodução e inércia cultural que nos permitisse definir percursos evolutivos no gosto e na prática da leitura.

Definimos, pois, como objectivo teórico, deslindar, em função de uma investigação concreta, o emaranhado de capacidades, predisposições, condicionantes psicológicas, sociais (grupais, familiares e escolares) e culturais, e suas retroacções, tanto quanto isso pode ser trabalhado a partir de inquéritos relativamente limitados em extensão e em profundidade, dado que os respondentes mais jovens não fariam ideia de como responder a algumas das questões mais significativas para a investigação.

5. OS TERMOS E O SEU ENQUADRAMENTO

A relação entre alguns dos termos usados na presente investigação, como gosto de ler, prática e hábitos de leitura, impõe-se por si própria. Sendo, com efeito, um dos objectivos da educação a criação de hábitos que sustentem uma prática continuada, uma das questões que se colocam é saber que factores e percursos a ela conduzem e que relação têm com as condições individuais, sociais e culturais que os sustentam.

De forma a circunscrever a questão recorreremos a dois contributos relacionados com o presente contexto: o de William James nos seus *Princípios de Psicologia* e o de Bourdieu e Passeron em *A reprodução*. O primeiro parte das componentes fisiológicas do hábito para incidir sobre as perspectivas morais e educativas dele decorrentes; o segundo parte de uma análise do controle produzido pela educação para pôr em causa o sistema educativo. Destas perspectivas passar-se-á ao que está no centro deste trabalho, estabelecendo o ponto médio entre as determinantes fisiológicas do hábito e os efeitos que nele produz o controle social.

William James (1890) diz a propósito da dimensão fisiológica dos hábitos, que eles são condicionados pela plasticidade da matéria cerebral. Os hábitos, quando simples, reduzem-se a descargas reflexas que induzem automaticamente a acção; quando «mais complexos não são mais do que descargas *concatenadas* nos centros nervosos, devidas à presença de sistemas de sendas reflexas, organizados de tal maneira que se despertam mútua e sucessivamente» (p. 107).

Do ponto de vista físico, segundo o autor (p. 112). «o hábito simplifica os movimentos requeridos para obter um determinado resultado, fá-los mais precisos e diminui a fadiga», ao mesmo tempo que (p. 114) «diminui a atenção consciente com que os actos são realizados». Lembrando (p. 120) o dito atribuído ao Duque de Wellington: «Hábito, segunda natureza! O hábito é dez vezes a natureza!», compara (p. 121) o hábito a «um enorme volante (flywheel) da sociedade, o seu mais precioso agente de

conservação». E, na sequência destes e de outros considerandos, deduz (p. 122) que «O principal objectivo [...] de toda a educação é fazer do nosso sistema nervoso o nosso aliado em vez de nosso inimigo. É fundar e capitalizar as nossas aquisições e viver sem preocupações dos rendimentos do fundo. Para tanto, devemos tornar automáticas e habituais, tão cedo quanto possível, tantas acções úteis quantas pudermos». Duas máximas do autor: «Nunca admitir uma excepção até que o novo hábito estiver seguramente enraizado na nossa vida. [...] A continuidade do treino é o meio de fazer com que o sistema nervoso aja correcta e infalivelmente» (p. 123).

Partindo de pressupostos totalmente diferentes destes – o do sistema de ensino como instância de imposição da violência simbólica, tanto mais eficaz quanto mais «doce» e oculta –, Bourdieu e Passeron (1970: 46-7) fazem uma reflexão macro-sociológica sobre o *habitus* como «produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de se perpetuar após a cessação da acção pedagógica, e assim perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado.» Na perspectiva dos autores, o *habitus* é, em última análise, o efeito de todo o trabalho pedagógico, decorrente dos mecanismos de dominação, ou seja, o «produto da interiorização dos princípios do arbitrário cultural capaz de se perpetuar após a cessação da acção pedagógica», a qual se distingue «das acções de violência simbólica descontínuas e extraordinárias», porque estas «não podem provocar uma transformação profunda e durável [...] a não ser na medida em que se prolongam numa acção de inculcação contínua».

Da perspectiva psicológica de W. James, fundada em considerações fisiológicas, e da macro-sociológica de Bourdieu e Passeron, que falam do efeito de inculcação quase automática, em função da continuidade da inculcação a que o indivíduo se não pode furtar, retemos apenas as balizas por elas colocadas. De facto, nem podemos explorar os mecanismos fisiológicos da produção do hábito, nem partir da sua função de imposição de comportamentos. Em nosso entender estas duas posições polarizariam de forma inadequada o quadro teórico em que nos devemos mover.

O entendimento que fazemos da nossa questão vai, pois, no sentido de analisar como o gosto de ler emerge e se mantém, e os hábitos de leitura se criam e desenvolvem, não nos preocupando com os mecanismos fisiológicos que os produzem nem com efeitos perversos e alienantes do *habitus*, produzidos pela acção pedagógica, pelo simples facto de que olhamos para a leitura como essencialmente benéfica e libertadora. Abrindo a novas formas de o próprio se entender a si mesmo e ao mundo que o rodeia, cria um espaço de liberdade em que o leitor, sobretudo no último estágio referido por Chall, pode controlar o efeito de inculcação do trabalho pedagógico. Nesta situação, o hábito assume, não o sentido da continuação de uma imposição de uma autoridade exterior, mas a ocasião de uma dinâmica de sedução com o conhecimento e com o pensamento alheio. Por hábito de ler entendemos, pois, o resultado de uma série de actos gratificantes, e por isso repetidos, que criam uma necessidade íntima de continuar a aprender com os outros, num espaço definido pela autonomia na fruição do que é belo e bom.

No entanto, para compreender tanto o gosto de ler como os hábitos de leitura teremos de nos reportar às condições familiares, grupais e locais em que um e outro emergem e se sustentam, já que tanto as capacidades como os hábitos necessitam de um meio favorável ao seu desenvolvimento. Por

isso, o essencial deste estudo incide sobre a descoberta e ponderação das condicionantes de natureza social e cultural que contribuem para a consolidação do gosto, das práticas e dos hábitos de leitura. A relação entre capacidades, apetências e práticas está pois dependente da consolidação das condições da criação e manutenção de hábitos que garantem a sua continuidade, até ao ponto de quase ser independente do prazer ou da utilidade que a leitura produz.

Na base, estão, pois, as apetências pela leitura, analisadas a partir dos termos dos inquéritos, os quais, apesar de simples, nos permitem esboçar os perfis psicológicos dos jovens leitores que responderam aos nossos questionários e ver neles as condições iniciais do acto de ler. No outro extremo estão as condicionantes de ordem cultural, favoráveis ou não à emergência e afirmação destas apetências. As culturas familiares, grupais e escolares, no seio das quais os hábitos de leitura se criam, são pois o invólucro institucional onde a socialização se processa.

No que respeita à cultura familiar, não deixaremos de referir que, subjacentes a algumas das análises, estão conceitos como os de códigos elaborados e restritos (Bernstein 1975; 223-246), aqui formulados de forma abrangente, em termos de meios sociais facilitadores do desenvolvimento do gosto de ler, e operacionalizados, por exemplo, em questões como o número de livros, o estatuto socioprofissional dos pais ou o seu grau de instrução. Através delas poderemos, com efeito, entrever, de forma difusa e imprecisa, a própria natureza das relações e das estruturas familiares potenciadoras dos hábitos de leitura.

No que se refere às culturas de grupo, daremos particular atenção à percepção do seu efeito nos comportamentos dos nossos inquiridos, pondo em evidência as circunstâncias em que esse efeito se exerce. Da mesma maneira, estaremos atentos a uma outra instância de socialização – a escola – e ao seu papel específico na inculcação e na formação do *habitus*, bem como ao contributo dos professores para a modelação e potenciação das práticas de leitura.

De tudo isto deduz-se que só por facilidade de expressão o termo hábitos de leitura é central nesta investigação. Há com efeito apetências e práticas de leitura que a eles não conduzem. Por isso é que é fundamental, no tratamento da matéria de facto coligida, a descoberta das continuidades e descontinuidades nas práticas e nas motivações que conduziram à sua emergência e modificação.

6. AS HIPÓTESES DE TRABALHO

Em função do enquadramento teórico feito anteriormente, bem como dos diferentes contributos retirados dos trabalhos sobre a matéria, tomamos como objecto do presente trabalho a identificação e explicação de três questões conexas, mas diferentes: a emergência do gosto de ler, as práticas e os hábitos de leitura. Em cada um destes âmbitos será necessário distinguir três tipos de factores: individuais, sociais (família, escola e grupo de pares) e culturais.

No que se refere aos factores individuais consideramos que as predisposições necessárias à criação do gosto podem ser tipificadas idealmente, em função da sua propensão dominante, em dois tipos de personalidades, reflexivas ou activas. A partir desta polarização, a hipótese que de si mesma se

impõe é que as primeiras, desde que o quadro familiar, grupal e escolar sejam favoráveis, terão mais tendência a ler do que as de características opostas. Tais casos extremos são, no entanto, mediados por várias situações intermédias. O *continuum* que vai de um pólo ao outro é preenchido por atitudes diversificadas perante a leitura, as quais crescem em função do modo específico de estar dos seus detentores.

Mas se tanto a emergência do gosto de ler como a sua prática e hábito têm origem nas características pessoais, a sua sobredeterminação é produzida pelo contexto envolvente, onde as culturas familiares, grupais e escolares, embora com peso dissemelhante, assumem papel de enquadramento. Vindo, pois, os factores pessoais em primeiro lugar, por estarem mais imediatamente ligados à produção das atitudes concretas, o que os define e sobredetermina são as condições familiares de socialização. Só depois delas é que aparecem as grupais, ao nível das relações face-a-face em que muitas atitudes se confirmam (mesmo contra a herança ética familiar, nos agrupamentos do tipo bando), e as escolares, que introduzem uma segunda dimensão institucional no reforço, anulação ou confirmação de apetências mais ou menos consolidadas.

Em termos mais precisos, em função dos inquéritos feitos, podemos identificar como variáveis que manifestam este complexo de fenómenos: a nível familiar, o seu nível de instrução e tudo o que daí decorre, como os livros existentes em casa, os gostos culturais, seu tipo e refinamento, as conversas sobre livros, a profissão dos pais; a nível grupal, o tipo de personalidade que o respondente prefere como amigo e colega de trabalho e o *tonus* das conversas que com eles estabelece; a nível escolar, o efeito indutor das bibliotecas na criação dos hábitos de ler ou o papel dos professores na promoção do gosto pela leitura, etc. Todos estes factores agem directa ou indirectamente, ao nível da constituição da personalidade ledora, através das adequações que a sociabilidade constantemente suscita e requer.

Perante o papel determinante destas variáveis relacionais, as que se referem às condições externas de vivência e às de natureza sociogeográfica, como a região de residência, têm importância limitada: as culturas regionais, mesmo quando identificáveis em termos sociológicos, só indirectamente se relacionam com as atitudes e os factos em análise. São, aliás, difíceis de identificar, já que incluem, na sua profunda heterogeneidade, valores de tal maneira diversificados que se lhes não descobre a forma como interferem em questões tão íntimas e profundas como as do crescimento interior e da formação do gosto. Mas são importantes em termos diferenciais, mesmo quando se lhes não consegue ver o modo de operação.

Mais clara, pelo menos hipoteticamente, é a diferenciação dos comportamentos em função do habitat, o qual, por definição, agrupa populações semelhantes face ao amplo universo da leitura. A sua menor heterogeneidade interna levaria, pois, a prever que, pelo menos em alguns casos, existam associações entre os diversos fenómenos ligados à leitura e as características do habitat, e que essas associações e diferenciações sejam significativas.

Este breve elenco de condicionantes, factores e determinantes, leva a propor como hipótese geral que as relações e as culturas familiares, pela função que têm na definição dos sentimentos e das atitudes básicas, constituem a principal referência explicativa das variações atitudinais e comportamentais perante

a leitura. Por outro lado, o grupo de pares complementa, sobredetermina ou contraria estes dados iniciais, sobretudo nas idades em que ele desempenha uma função primordial, como acontece na pré e primeira adolescência. E, porque muitos destes factos ocorrem em contexto escolar, consideramos a escola, tanto na sua dimensão institucional como em termos de complexo de relações nela estabelecidas, como a segunda instância de consolidação e reforço, não só das atitudes, mas também das práticas e dos hábitos de leitura.

Em termos teóricos consideramos, pois, que os principais factores explicativos da emergência dos fenómenos por nós estudados estão na família e que a sua sobredeterminação e reforço se encontram na escola, mediada em grande parte pelas interacções do grupo de pares.

Passando deste entendimento genérico das relações entre as instâncias onde os factores se definem, podemos considerar que as hipóteses globais decorrem da noção de socialização, associada à de hábito. Quer a razão quer a empiria levam a dizer que as primeiras experiências, e os sentimentos então gerados, ao gravar-se na memória, *tabula rasa* inicial, condicionam a emergência do gosto. É, por isso, de supor que o ouvir ler ou contar histórias, o contacto precoce com os livros, a sedução cada vez maior com a beleza das suas imagens, o haver livros em casa, constituam fortes incentivos à criação do gosto de ler. E esse gosto é reforçado, logo desde o início, pelo mistério das coisas incompreendidas. A sedução pelos meios tecnológicos detectada em muitos dos jovens inquiridos poderá ser uma extensão desta sedução. Daí o seu impacto em muitas novas formas de ler.

Formulando este conjunto de hipóteses em termos de poderem ser verificadas, tomámos as seguintes proposições como linha orientadora da investigação:

1. A emergência do gosto de ler, das práticas e dos hábitos de leitura está relacionada com a iniciação familiar ao mundo dos livros – ler e contar histórias tradicionais e outras –, sendo de crer que o efeito seja tanto mais estável e durável quanto mais importantes para a criança e o jovem são as pessoas que os introduzem no mundo do simbólico.

2. Os meios familiares onde os livros fazem parte da mobília da casa e onde a leitura é uma actividade frequente – ler alto, conversar sobre o que se lê, incentivar a ler – tendem a desenvolver nos seus membros mais jovens o gosto pela leitura; nas famílias onde a leitura é pouco frequente, o gosto de ler e a prática da leitura tendem a ser esporádicos ou casuais, excepto em casos especiais, de reacção às constrações que o meio impõe.

3. A influência da mãe, pelo acompanhamento que faz dos trabalhos escolares dos filhos e pela sua maior proximidade relacional com eles, tende a ser mais importante do que a do pai na criação do gosto e das práticas de leitura.

4. O papel da escola é fundamentalmente o de reforçar e reorientar as predisposições e práticas familiares, obrigando ao contacto com o livro nos programas disciplinares, facilitando a sua consulta nas bibliotecas escolares, e incentivando à leitura através dos professores. Neste quadro genérico o papel dos grupos de pares é de reforçar, quer as predisposições iniciais quer as induzidas, sendo o *tonus* cultural destes grupos – lúdico ou reflexivo, orientado para a relação ou para as tarefas – favorecedor ou não dessas práticas.

5. Por razões de maturidade diferencial entre jovens da mesma idade e de alguns traços psicológicos próprios, os rapazes tendem a ler menos do que as raparigas.

6. O percurso da aprendizagem suscitado pela leitura vai no sentido de uma situação em que ela é pouco interiorizada para uma outra em que se produz uma progressiva autonomia em relação a todas as tutelas que lhe determinaram a emergência e a consolidação, familiares, escolares ou grupais.

Outras hipóteses, necessárias à interpretação das atitudes e dos comportamentos próprios de cada um dos ciclos serão feitas nos respectivos capítulos.

7. METODOLOGIA DE RECOLHA DA INFORMAÇÃO

A principal preocupação metodológica havida na recolha da informação sobre que se baseia o presente estudo foi a de conseguir amostras significativas dos diversos graus de ensino, de forma a poder extrapolar os resultados obtidos, em função das especificidades próprias de cada um deles. Este desiderato teve reflexos em dois aspectos fundamentais do trabalho: o desenho das amostras e a formulação dos questionários. Pretendendo-se captar o desenvolvimento do gosto e hábitos de leitura de alunos com capacidades muito diferentes, distinguíram-se cinco populações: alunos do 1.º e 2.º anos do primeiro ciclo, alunos do 3.º e 4.º anos do mesmo ciclo, alunos do 2.º ciclo, alunos do 3.º ciclo e alunos do ensino secundário.

Amostras

No que respeita às sondagens, sendo a principal condicionante científica desta investigação a obtenção de amostras representativas para cada um dos grupos de alunos referidos acima, admitiu-se que poderiam existir variáveis de natureza sociogeográfica com interesse para a detecção, análise e explicação do gosto de ler e dos hábitos de leitura. Foram, pois, tidas em conta no seu desenho a região, o tipo de habitat, o regime do curso (regular ou recorrente) e o tipo de estabelecimento frequentado (público ou privado).

As amostras foram calculadas com base nas estatísticas da população escolar de 2005-06, em razão de os dados referentes ao ano lectivo em que foi feito o trabalho de campo (2006-07) não estarem disponíveis à data em que teve de se ultimar essa preparação. Em função disso, foram obtidas as amostras que constam do Quadro 1, no qual também se transcrevem os totais de alunos que constam do Recenseamento Escolar de 2006-07 (GIASE 2007), de forma a entrever a relação entre as amostras desejadas e efectivas e a população escolar de cada grau de ensino.

Quadro 1. População e amostras

Graus de Ensino	Alunos Do ciclo	Amostras planeadas	Amostras efectivas	% de alunos Inquiridos
1.º ciclo	420118	8759	7488	1,8
2.º ciclo	207255	5075	4852	2,3
3.º ciclo	297827	7346	6766	2,3
Secundário	193807	6095	4738	2,4
Total	1119007	27275	23844	2,1

Fonte: GIASE 2007 e CEPCEP/CESOP 2007

Alguns elementos necessários à verificação da representatividade das amostras são dados no Apêndice I. Nele se vê que esse objectivo primordial foi conseguido. Podem-se, por isso, extrapolar os resultados das sondagens para a população de cada um dos ciclos e para a população escolar em geral, não só em termos das variáveis de natureza sociogeográfica, mas também das que relevam de atitudes e comportamentos específicos de determinados meios socioeconómicos e culturais. A natureza das amostras realizadas garante a validade de tal operação.

Questionários

No que se refere aos questionários, dividimos a população escolar em função das suas especificidades, elaborando cinco inquéritos, um para cada um dos ciclos após o primeiro, e dois para este, já que era necessário adaptá-los às capacidades e práticas de leitura dos alunos dos dois primeiros e dos dois últimos anos deste grau de ensino. Os formulários de todos eles encontram-se nos Apêndices IV-VII.

Esta diferenciação dos grupos de alunos em termos de apetências, gostos, exigências e preparação para a leitura, teve em conta, como já foi referido, as investigações sobre os estádios de desenvolvimento da leitura formulados por Chall (1983). Em função disso, deu-se particular atenção à construção dos questionários aos alunos do 1.º ciclo, com vista à superação das dificuldades inerentes à inquirição das populações muito jovens. Desta forma, as perguntas que lhes foram feitas, como se poderá ver nos apêndices respectivos, eram acompanhadas de imagens que tornassem sensível o seu conteúdo.

O grau de complexidade dos questionários aumentava com o grau de ensino a que se dirigiam, como se vê na estatística do quadro seguinte.

Quadro 2. Número de perguntas por inquérito

Graus de ensino	N
1.º ciclo: 3.º e 4.º anos	18
1.º ciclo: 3.º e 4.º anos	30
2.º ciclo	50
3.º ciclo	69
Secundário	78

Houve ainda a preocupação de colocar as mesmas perguntas aos alunos do 2.º e 3.º ciclos e aos do secundário, de forma a captar o desenvolvimento nos gostos e nos hábitos de leitura nestes graus de ensino. Em todos os inquéritos foram feitas as mesmas perguntas de caracterização sociodemográfica. A parte específica de cada questionário teve também em conta as exigências escolares dos respectivos ciclos.

Trabalho de campo

Os inquéritos foram preenchidos pelos alunos em sala de aula. Os professores que os administraram receberam informação específica sobre a forma de orientar os alunos nesse preenchimento, a qual foi fornecida pessoalmente pelos colaboradores do Centro de Estudos e Sondagens de Opinião, da Universidade Católica Portuguesa, a quem o Centro de Estudos dos Povos e Culturas de

Expressão Portuguesa, responsável pela investigação, entregou a realização dos inquéritos, por ser a entidade universitária mais competente para o fazer e por ter longa experiência neste tipo de trabalhos. Para que os professores visualizassem a maneira correcta de proceder, foi, além disso, colocado na internet um vídeo com exemplos de como devia ser conduzida a inquirição.

Todos os Conselhos Executivos das Escolas onde decorreu o trabalho de campo foram previamente contactados pelos serviços do GIASE. Estes Conselhos designaram um professor com o qual foram programados todos os procedimentos a seguir. A óptima colaboração dada pelos funcionários do GIASE envolvidos nesta magna operação, bem como pelos Conselhos Executivos e pelos professores designados para o seu acompanhamento, e ainda pelos que procederam à aplicação dos questionários foi a principal causa do bom sucesso da recolha de dados.

As escolas que participaram nesta inquirição foram 237. O seu elenco, dividido por ciclos (distinguindo dois grupos no primeiro), consta do apêndice II deste trabalho. O tratamento da informação recolhida foi feito com o programa SPSS 14.0 e suas rotinas.

8. RACIONAL DA APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Este trabalho compreende seis capítulos: os três primeiros são dedicados à apresentação, discussão e análise dos resultados dos três primeiros ciclos de ensino; o quarto e o quinto, aos alunos do secundário; o derradeiro faz a comparação das atitudes e práticas de leitura dos alunos dos três últimos graus de ensino.

O Cap. 1 analisa e interpreta os resultados aos alunos do primeiro ciclo. E porque nele foram feitos dois inquéritos independentes, também a sua interpretação tem duas partes.

No Cap. 2, é feita a análise das respostas dos alunos do segundo ciclo, tentando ver as grandes linhas de comportamentos nele expressas e dando às suas variações uma interpretação global.

Trabalho semelhante é feito no Cap. 3, dedicado aos alunos do terceiro ciclo, com especial ênfase no estudo das variáveis de natureza sociológica explicativas das variações comportamentais neles encontrados.

As respostas dos alunos do ensino secundário, pela extensão do respectivo inquérito e pelo debate de algumas questões metodológicas comuns à elaboração de todos eles (as quais mais cabalmente poderiam ser tratadas neste lugar), são objecto de dois capítulos, o quarto e o quinto.

Finalmente, no Cap. 6, faz-se a comparação de algumas questões comuns aos inquéritos aos alunos do 2.º e 3.º ciclos bem como do secundário, no sentido de detectar e interpretar grandes linhas de evolução nos gostos, nas práticas e nos hábitos de leitura destes três grupos de estudantes, numa espécie de análise longitudinal, sucedânea da análise transversal feita nos capítulos anteriores.

O trabalho termina com uma conclusão reassumptiva das principais aquisições feitas ao longo da análise, seguida da bibliografia utilizada. No final, são incluídos diversos anexos com as informações a que já antes se fez referência.

CAP. 1. O PRIMEIRO CICLO E OS COMPORTAMENTOS RELACIONADOS COM A LEITURA

CARLOS LIZ¹

Este primeiro capítulo da investigação sobre os comportamentos relacionados com a leitura na população escolar incide sobre um grupo etário com características irrepetíveis: a entrada na idade escolar e o abandono da exclusiva ou dominante protecção familiar. A criança situa-se perante novos enquadramentos, com outra estruturação do tempo e das suas ocupações. E, sobretudo, ganha novas sociabilidades, muito mais concentradas em pessoas da sua idade e condição.

Esta ruptura não é, no entanto, absoluta. De facto, sobretudo nos primeiros dois anos de escolaridade do 1º ciclo há múltiplos sinais de contiguidade ou complementaridade entre casa e escola, familiares e amigos, gerando comportamentos híbridos. O tema leitura entronca directamente neste quadro de experiência – há um “vai-vem” permanente no processo de aprendizagem, como não voltará a ocorrer.

A par destas mudanças, mais clássicas, de vida promovidas pelo “sair de casa” ou pelo entrar na escola, outras mudanças igualmente profundas estão a surgir. As crianças de 6 a 10 anos da segunda metade da primeira década do século XXI situam-se em pleno período de mudança de modelos sociais, com a entrada na sociedade em rede. E, se as primeiras mudanças próprias da idade são já amplamente conhecidas, as novas alterações exigem alguma reflexão. Desde logo, porque estamos perante verdadeiras mudanças de mentalidade, formas de ver e sentir o mundo à sua volta, emergindo traços espontâneos de globalização, apreensão de modos interactivos como norma relacional com equipamentos quotidianos, ganhando outras dimensões de espaço – desmultiplicação de territórios de experiência pessoal e social – e de tempo – com evidente compressão e domínio dos ciclos curtos.

As tecnologias de informação, cuja massificação é contemporânea desta geração de crianças, permitem ampliar as suas representações da realidade, seja no plano dos conteúdos, com conseqüente alargamento do campo de imaginação, seja no plano da sociabilidade, com entradas em novas redes, em novas e simultâneas comunidades de pertença. Ao real que torna mais próximo, junta-se o virtual que liga tudo e todos.

Se para muitos contemporâneos adultos este quadro é abordado num plano mais cognitivo, compreendendo-se com mais ou menos dificuldade as suas profundas implicações na organização da sociedade e na sua transformação, para as crianças portuguesas de 2007 este quadro é vivido

¹ Com a colaboração de Tânia Sofia Correia na análise multidimensional.

naturalmente. Muitas crianças descobrirão, mesmo, e rapidamente, que são elas as autoras desta nova ordem.

Pensar hábitos, comportamentos e gostos de ler neste novo contexto civilizacional constitui um exercício muito atraente, sobretudo quando se dispõe de um inquérito robusto no plano amostral e no plano do tratamento estatístico dos dados apurados. A realidade em transformação impõe-se, pergunta após pergunta, começando logo pelo contexto competitivo em que se move a leitura.

Ler sempre concorreu com actividades mais activas no domínio psicomotor, como jogar e brincar com outras crianças; e desde há décadas que concorre com meios sugestivos como a televisão e os audiovisuais. Mais recentemente surgiu um novo actor: os jogos electrónicos e as suas consolas. Mas, em qualquer uma destas expressões tecnológicas estamos perante situações de relativo isolamento, num formato «stand alone».

O que há de radicalmente novo é a internet e a sua natureza de ligação em tempo real. Nem sequer se trata apenas de uma lógica de serviços partilhados, trata-se de uma sistemática possibilidade de activação em qualquer momento e, simplificando, em qualquer lugar de links com outros parceiros de crescimento. Esta propriedade de ligação que, como vimos, amplia até dimensões nunca antes vistas o quadro dos possíveis, introduz um salto qualitativo no ambiente em que se processa a leitura.

Ao livro são agora colocadas novas exigências. Não lhe basta ir buscar argumentos de natureza histórica, de algum tipo de superioridade moral auto-afirmada. Como tudo na vida da alta competição contemporânea, ao livro e à leitura é exigida uma proposta de valor clara, atractiva, portadora de benefícios tangíveis para o seu utilizador. E num quadro de aguerrida gama de concorrentes, quanto à ocupação do cada vez menor «tempo livre», importa que o livro saiba construir e comunicar uma forte identidade.

A verdade é que dispõe de um relevante quadro de atributos para edificar essa personalidade, que terá que ser irresistível e diferenciadora. Circunscendo a análise ao universo de alunos do 1º ciclo, o inquérito permite identificar aspectos como estes:

– O livro integra o sistema de passagem de conhecimento e de visão do mundo entre gerações. O conceito e a materialidade do livro têm o seu início no âmbito familiar. É em torno dele que se vão criar, por certo, fortes memórias afectivas, nos marcantes momentos da primeira infância.

– O livro apresenta uma natureza física inconfundível, uma volumetria própria, supõe um determinado conjunto de mecanismos de usabilidade que são só seus. Mas, sobretudo, implica significativamente na paisagem da casa, interfere nos *layouts* e nos fluxos de habitabilidade. Um livro significa, quase automaticamente, o seu plural, criando uma mancha visual expectavelmente atraente ou, pelo menos, relevante.

– O livro constitui-se, em boa medida, como um marcador de identidade dos estudantes, sinalizando para os que entram no 1º ciclo um novo estatuto de cidadania, o debutar de uma nova e longa etapa, em que a aprendizagem passa de difusa a estruturada, em que se descobre que o prazer e as sensações estéticas também se podem definir e, ao longo da vida, submeter a análise descobrindo padrões.

Por tudo isto se compreenderá a importância verdadeiramente estratégica, no sentido de acções pensadas a longo prazo, com sustentabilidade e antecipação de evolução (e involução), do modo como se estabelece a leitura nos primeiros anos de escolaridade. O modo como se procede à entrada no sistema terá profundas implicações na relação futura com o ler.

E, nesta matéria, interessa pontuar como será essencial que o quadro afectivo e cognitivo em que crescem as crianças de 6 e 7 anos, sobretudo, é um quadro de responsabilidade e influência partilhada entre pais e professores. A articulação destas instâncias educativas torna-se crítica, particularmente nesta fase.

Dir-se-á que sempre foi assim, mas talvez valha a pena situar a problemática da leitura no seu contexto competitivo actual, com novos e poderosos intervenientes, nomeadamente na área digital. Todos os estudos apontam para uma penetração exponencial das novas tecnologias, à medida que a criança cresce. Neste sentido, não actuar de modo decisivo nas etapas iniciais da escolarização, pode significar a menorização do ler e do livro.

O conceito de hábito deverá ser convocado para esta análise. De facto, hábitos mais fortes, estabelecidos no início de um percurso, adquirem uma resiliência superior em novos contextos a que, saudavelmente, todos devem estar expostos. Neste inquérito é já possível observar como evoluem as configurações do ler, na passagem dos vários anos de vida e de escolaridade. São configurações de enfraquecimento da relação com a leitura e com os livros, qualitativa e quantitativamente.

Futuras investigações deverão ter em conta o peso, felizmente crescente, do pré-escolar no que respeita à aquisição de competências de leitura e da ligação mais ampla, mesmo que oral, das grandes narrativas tradicionais, que enunciam arquétipos, definem molduras culturais, ligam gerações. É que a institucionalização do pré-escolar, traz para o 1º ciclo uma função de fixação de anteriores conhecimentos, uma formalização e não tanto uma revelação, uma inicialização, como noutras épocas.

Os resultados do inquérito serão apresentados do seguinte modo:

Consideramos separadamente dois sub-universos: o 1º e o 2º ano, por um lado, e o 3º e o 4º ano, por outro. A dimensão generosa das amostras permite esta segmentação com suficiente tranquilidade para a análise. Trata-se de uma opção metodológica assente na efectiva diversidade dos grupos 6/7anos e 8/9 anos em matéria de etapas de desenvolvimento psicossocial e de nível de aprendizagem da leitura (e da escrita).

Faremos, depois, alguns exercícios de observação evolutiva entre as duas etapas do 1º ciclo, como aliás sucederá ao longo do conjunto do estudo, procurando uma leitura mais longitudinal de atitudes e comportamentos da população escolar portuguesa do 1º ao 12º ano.

Em cada sub-universo, opta-se por seguir um percurso que começa na inquirição de hábitos de vida fora do meio escola, em casa e em espaços públicos, seguindo para o que se gosta de fazer na escola. Entraremos, depois, na compreensão dos factores que podem influenciar a leitura, no campo familiar e da sociabilidade interpares.

Os resultados finais do inquérito revelaram-se muito pertinentes, quanto ao modo de olhar para o que se passa no interior dos agregados familiares, parecendo-nos importante observar com atenção dois

fenómenos distintos: a infra-estrutura da casa, quanto ao número de livros e ao modo como eles ocupam o espaço doméstico, por um lado, e por outro, uma dimensão mais emocional, expressa nas relações entre pais e filhos, que envolvem o livro e a leitura.

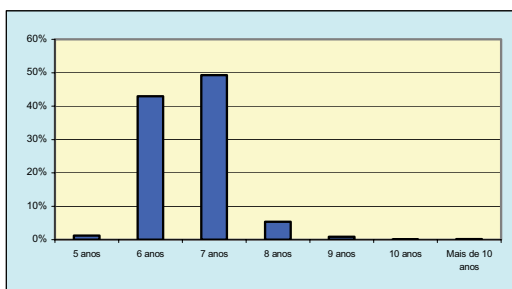
Na última parte deste capítulo estudaremos de modo mais incisivo a relação entre os pequenos respondentes e os livros, em termos de atitudes, comportamentos e gostos face aos livros, incluindo já títulos de obras – domínio em que o estudo de vários suportes de comunicação para um mesmo conteúdo se revelará muito instrutivo para uma reflexão fecunda em torno da identidade do produto livro.

Por fim, serão colocadas algumas questões, que ao longo da pesquisa e do processo de reflexão em seu redor, se foram impondo e que poderão ganhar muito em ter uma visibilidade pública, capaz de ajudar ao grande debate que está subjacente aos propósitos do Plano Nacional de Leitura.

Caracterização das populações inquiridas

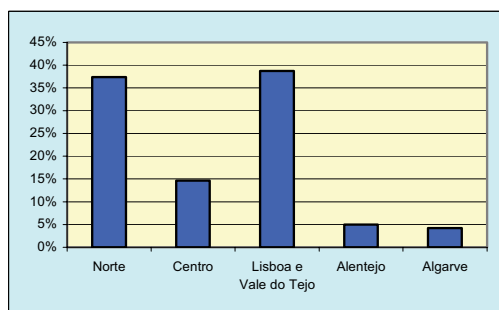
A amostra de alunos do 1.º e do 2.º anos foi constituída por 3682 crianças, das quais 50,4% eram rapazes. A grande maioria dos inquiridos tinha entre 6 (42,9%) e 7 anos (49,3%), havendo situações marginais de crianças com idades próximas dos 10 anos, conforme se mostra no gráfico.

Gráfico 1. Idade dos inquiridos dos 1.º e 2.º anos



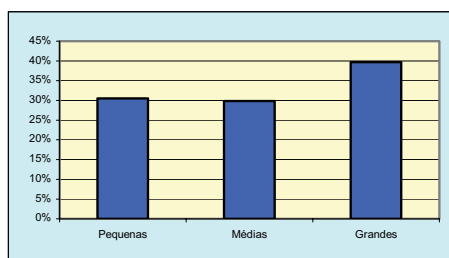
A distribuição dos inquiridos, por região NUTII, reflecte as assimetrias do país, com grandes concentrações populacionais, e consequentemente de alunos, na região Norte (37,4%) e na região Lisboa e Vale do Tejo (38,7%).

Gráfico 2. Distribuição da amostra de alunos dos 1.º e 2.º anos do 1.º ciclo por NUTII



Uma variável que muitas vezes se revela explicativa de atitudes e comportamentos é a dimensão do local de habitação. Sendo impossível saber exactamente a dimensão do lugar onde cada aluno reside, optámos por estratificar a amostra em função da dimensão (medida pelo número de eleitores) da freguesia onde está localizada a escola. Ficámos assim com três grupos: as freguesias muito pequenas (menos de 3000 eleitores), as médias (entre 3000 e 10000 eleitores) e as grandes (mais de 10000 eleitores). Os alunos dos 1.º e 2.º anos de escolaridade que fizeram parte da amostra dividiam-se por estes grupos: 30,5% estudavam em escolas localizadas em pequenas freguesias, 29,8% em médias e 39,7% em grandes.

Gráfico 3. Distribuição da amostra de alunos dos 1.º e 2.º anos do 1.º ciclo por dimensão da freguesia



Fazemos notar que esta divisão estatística apenas serviu para a definição da amostra. A análise dos dados separará as localidades em termos de rurais, semi-urbanas e urbanas, usando para o efeito caracterizações de natureza sociológica.

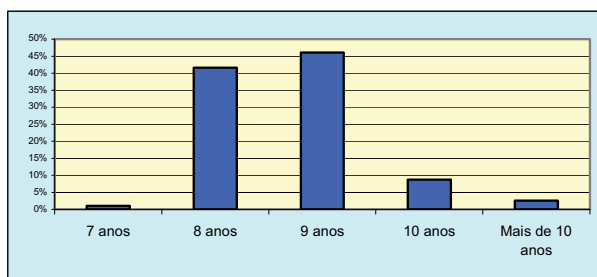
Quanto ao tipo de ensino frequentado (privado vs público), a amostra divide-se da mesma maneira que a população: cerca de 90% dos alunos estudam em escolas públicas e 10% em escolas privadas (Quadro 3).

Quadro 3. Tipo de ensino

Tipo de Ensino	População		Amostra	
	N	%	N	%
Público	420354	89,5	3319	90,1
Privado	49089	10,4	363	9,9
Total	469443	100,0	2682	100,0

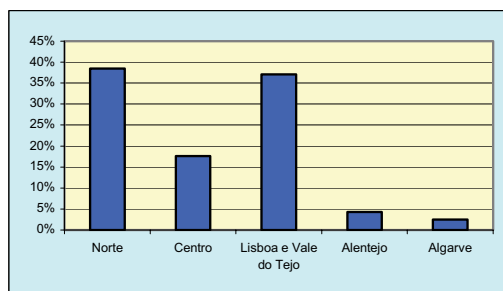
A amostra de alunos dos 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo era composta por 3806 crianças, das quais 50,2% do sexo masculino. A distribuição por idades mostra uma grande prevalência de meninos e meninas com 8 e 9 anos (41,6% e 46,1%, respectivamente) (Gráfico 4) – as idades “normais” para a frequência destes anos de ensino, tendo em conta a época do ano (Novembro a Fevereiro) em que o inquérito foi realizado.

Gráfico 4. Idade dos inquiridos dos 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo



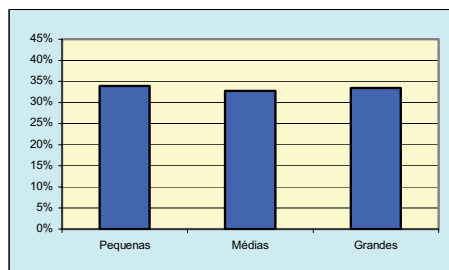
A distribuição dos alunos por NUTII mostra, como era de esperar, a prevalência das regiões Norte (38,5% dos alunos) e Lisboa e Vale do Tejo (37,1%).

Gráfico 5. Distribuição da amostra de alunos dos 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo por região NUTII



No que respeita à dimensão do lugar, que, como vimos a propósito da amostra de alunos dos 1.º e 2.º anos, remete para a dimensão da freguesia, nota-se que a amostra se distribui quase equitativamente pelos três estratos, havendo 33,9% de alunos a estudar em escolas localizadas em pequenas freguesias, 32,7% em médias e 33,4% em grandes.

Gráfico 6. Distribuição da amostra de alunos dos 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo por dimensão da freguesia



Quanto ao tipo de ensino (privado ou público), temos nesta amostra 91% de alunos a estudar em escolas públicas e 9% em escolas privadas.

1 PRIMEIRO E SEGUNDO ANOS

Hábitos de vida fora da escola

Jogar no computador ou na consola (54%) e ver televisão (52%) ocupam os dois primeiros lugares na lista de actividades referidas pelos alunos do 1º e 2º ano do 1º ciclo, quando não estão na escola.

A dimensão lúdica apoiada na tecnologia, que permite a interactividade, ultrapassa o consumo, mais passivo, de televisão, sinalizando um novo padrão de entretenimento e de relação com os conteúdos.

As duas actividades que se seguem, por ordem decrescente de referência, mas com percentagens muito próximas das duas primeiras, são de natureza diferente e permitem pensar num saudável sentido de equilíbrio de vida por parte das crianças: 50% anda de bicicleta e 49% brinca com os animais.

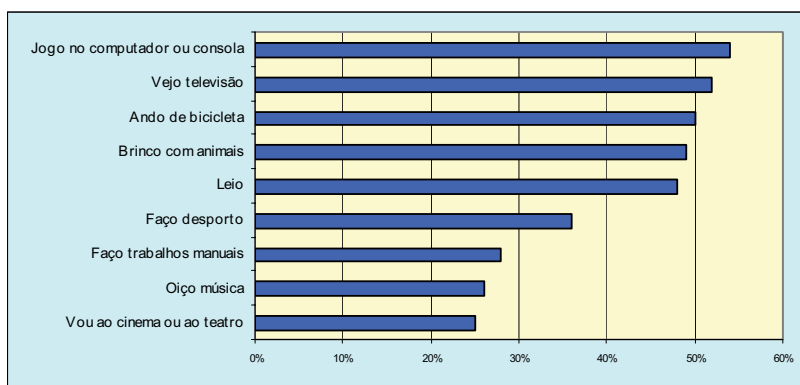
Ler é indicado como actividade habitual fora da escola por 48% dos entrevistados, integrando desse modo o núcleo de 5 actividades mais referidas, a uma considerável distância das restantes: fazer desporto (36%), fazer trabalhos manuais (28%), ouvir música (26%) e ir ao cinema ou ao teatro (25%).

Ler, questão central no nosso trabalho, referenciada como actividade habitual fora da escola por 48% das crianças, apresenta alterações relevantes, de acordo com múltiplas variáveis:

– Lê-se mais no 2º ano (55%) do que no 1º (41%) como seria de esperar neste estágio de desenvolvimento².

- P6. Que é que costumam fazer quando não estão na escola?**
- Leio
 - Oiço música
 - Faço trabalhos manuais
 - Faço desporto
 - Brinco com os animais
 - Vejo televisão
 - Vou ao cinema ou ao teatro
 - Ando de bicicleta

Gráfico 7. Hábitos de vida fora da escola



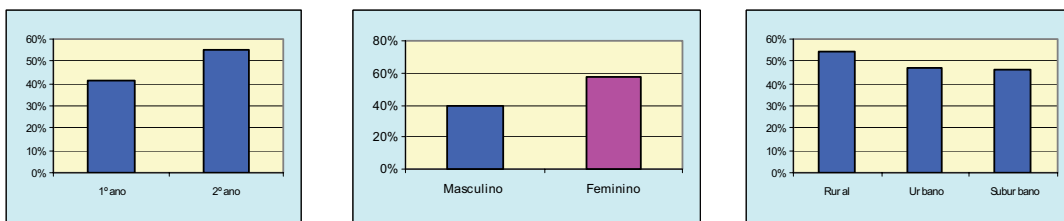
– As raparigas afirmam ler muito mais (58%) do que os rapazes (39%), tendência que se irá prolongar ao longo da vida escolar³.

² $\chi^2=70,33$; $p=0,00$.

³ $\chi^2 = 119,30$; $p=0,00$.

– As crianças que vivem em habitat rural lêem mais (54%) do que as que vivem em meio urbano (47%) ou semi-urbano (46%)⁴.

Gráfico 8. Hábitos de leitura fora da escola, por ano, sexo e habitat



Veremos, agora, para este primeiro capítulo sobre hábitos de vida fora da escola, como se comportam as distintas variáveis utilizadas para esta análise:

Estar a jogar no computador ou na consola, que reúne 54% do total da amostra, é sobretudo praticado pelos rapazes – 61% contra 47% por parte das raparigas. Os rapazes tendem a andar mais de bicicleta (53%) do que as raparigas (44%).

Fazer desporto (36% do total) é uma prática mais disseminada nos rapazes – 50% contra apenas 21% do que sucede no segmento feminino⁵, sucedendo o inverso, embora de modo mais equilibrado, na actividade trabalhos manuais (28%) em que 34% das raparigas se opõem aos 22% de rapazes⁶.

Quadro 4. Hábitos fora da escola, por sexo (percentagens)

Que é que costumam fazer quando não estás na escola?	Sexo	
	Masculino	Feminino
Leio	39,0	57,6
Ouço música	23,6	28,3
Faço trabalhos manuais	22,3	33,9
Faço desporto	50,1	21,3
Brinco com os animais	46,0	51,7
Vejo televisão	51,8	52,0
Vou ao cinema ou ao teatro	21,4	28,5
Jogo no computador ou na consola	60,8	47,4
Ando de bicicleta	56,9	43,5

Ver televisão é bastante uniforme, podendo, no entanto, destacar-se o comportamento da variável habitat, que vai desde os 53% de urbano ou 46% de semi-urbano, para atingir o ponto máximo de 60% no meio rural.

Andar de bicicleta também atinge a maior intensidade no habitat rural (58%, contra 50% no urbano e 46% no semi-urbano).

⁴ $\chi^2 = 16,34$; $p=0,00$.

⁵ $\chi^2=36,83$; $p=0,00$.

⁶ $\chi^2=19,411$; $p=0,00$.

Quadro 5. Hábitos fora da escola, por habitat (percentagens)

Que é que costumás fazer quando não estás na escola?	Habitat		
	Rural	Urbano	Semi-urbano
Leio	46,7	54,4	45,8
Ouço música	25,1	29,7	24,1
Faço trabalhos manuais	29,9	29,3	25,0
Faço desporto	34,5	39,0	35,6
Brinco com os animais	48,6	52,0	47,1
Vejo televisão	52,5	60,0	46,3
Vou ao cinema ou ao teatro	27,2	21,4	24,6
Jogo no computador ou na consola	54,3	57,6	51,8
Ando de bicicleta	50,1	58,0	46,0

A principal diferença encontrada no que respeita a brincar com os animais tem a ver com a variável idade: 54% dos mais pequenos, do 1º ano, têm essa actividade fora da escola contra 44% dos que já estão no 2º ano.

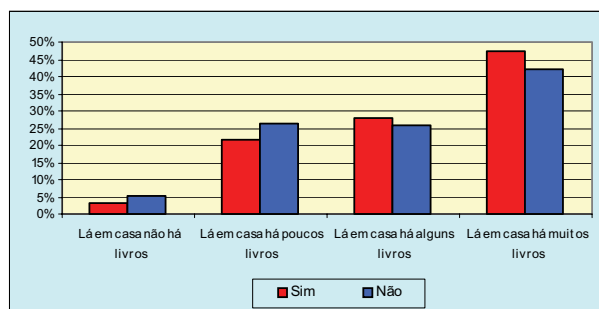
Quadro 6. Hábitos fora da escola, por ano (percentagens)

Que é que costumás fazer quando não estás na escola?	Ano	
	1º ano	2º ano
Leio	40,8	55,1
Ouço música	23,1	28,4
Faço trabalhos manuais	27,6	28,3
Faço desporto	39,3	32,9
Brinco com os animais	53,7	44,3
Vejo televisão	49,9	53,9
Vou ao cinema ou ao teatro	30,2	19,9
Jogo no computador ou na consola	53,4	55,0
Ando de bicicleta	51,4	49,4

Ouvir música não apresenta diversidade especial de comportamento pelas variáveis definidas, a não ser a tendência para ser mais frequente à medida que sobe o número de livros percebidos, tal como sucede com ir ao cinema ou ao teatro (25% do total).

Uma nota interessante a ter em conta, que se irá observar mais vezes no estudo, refere-se ao número de livros que há em casa dos respondentes, verificando-se uma tendência no sentido de que quanto maior for o número de livros, maior a prática (e o gosto) de ler. Neste caso, quem tem em casa alguns ou muitos livros lê significativamente mais do que quem só tem poucos ou, mesmo, não tem livros em casa⁷.

Gráfico 9. Gosto pela leitura, por quantidade de livros em casa



⁷ $\chi^2 = 23,47$; $p=0,00$.

O que se gosta de fazer na escola

Fazer contas é a actividade preferida (60%) pelos alunos do 1º e 2º ano, seguindo-se praticamente ao mesmo nível o brincar no recreio (59%).

Seguem-se outras tarefas curriculares como ler e escrever (50%) e fazer desenhos (46%). As boas percentagens indicadas – para contas, ler e escrever e desenhos – podem indiciar uma boa partida para a vida escolar. As experiências iniciais parecem estar a satisfazer os pequenos alunos, predispondo a desenvolvimentos satisfatórios, no plano da aprendizagem.

Estar no computador reúne 42% de respostas, podendo significar alguma relativização do seu valor emocional (estamos a tratar do que mais agrada) em contexto escolar de 1º e 2º ano, em que há novidades muito relevantes como fazer contas ou ler e escrever. Noutro registo, a eventual ausência de computador na escola pode explicar o lugar subalterno do computador no ranking de agrados.

Conversar com os amigos é citada como actividade preferida por apenas 23% dos respondentes, o que pode ficar a dever-se ao peso cimeiro de brincar no recreio, muito mais amplo em termos de participação e de exercício de sociabilidade.

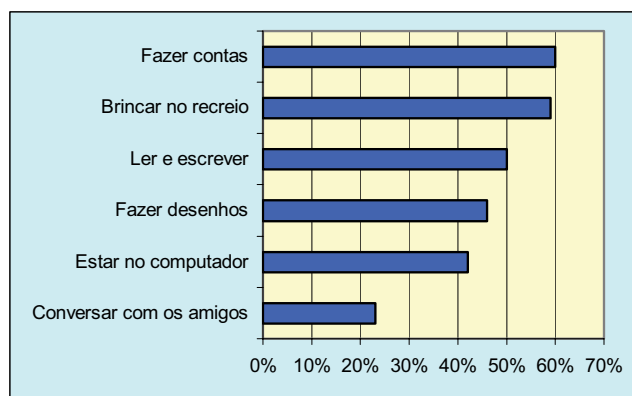
P5. Que é que gostas mais de fazer na escola?

- Brincar no recreio
- Ler e escrever
- Conversar com os amigos
- Fazer contas
- Fazer desenhos
- Estar no computador

Considerando o conjunto de actividades que as crianças mais gostam de ter na escola, observa-se uma maior preferência por parte dos rapazes em:

- brincar no recreio (76% contra 42% das raparigas)
- conversar com os amigos (26% contra 20%)
- fazer contas (62% contra 58%)
- estar no computador (43% contra 39%)

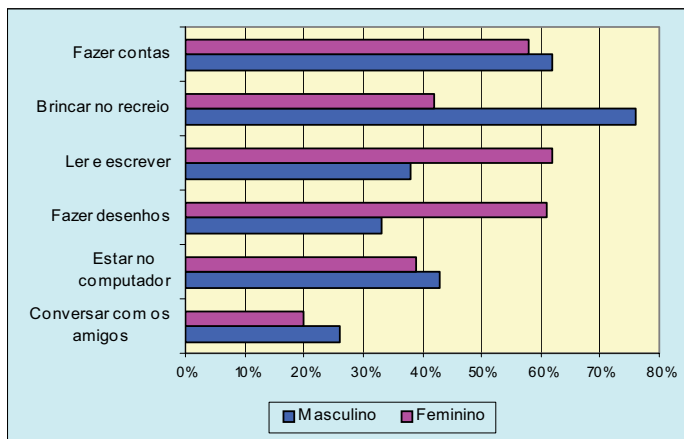
Gráfico 10. As actividades que mais gostam de fazer na escola



As raparigas, pelo seu lado, preferem:

- de um modo muito claro ler e escrever (62% contra 38% dos rapazes)
- fazer desenhos (61% contra 33%)⁸.

Gráfico 11. As actividades que mais gostam de fazer na escola, por sexo



Olhando mais de perto para a actividade ler e escrever, é possível registar algumas variações tendenciais nas seguintes variáveis:

- frequência do ensino público com menos interesse (49%) por ler e escrever, do que o ensino privado (54%);

Quadro 7. Actividades que mais gostam de fazer na escola, por tipo de ensino (percentagens)

Que é que mais gostas de fazer na escola?	Ensino	
	Público	Privado
Brincar no recreio	58,9	61,9
Ler e escrever	49,1	54,3
Conversar com os amigos	22,7	29,0
Fazer contas	59,4	62,8
Fazer desenhos	46,2	48,6
Estar no computador	43,4	30,7

- estar no 2º ano, já noutra plano de experiência e formação de competências de leitura, leva a um maior interesse pela leitura e escrita – 53% contra 46% dos alunos do 1º ano;

Quadro 8. Actividades que mais gostam de fazer na escola, por ano (percentagens)

Que é que mais gostas de fazer na escola?	Ano	
	1º ano	2º ano
Brincar no recreio	59,8	58,6
Ler e escrever	46,1	52,8
Conversar com os amigos	22,7	24,0
Fazer contas	61,6	58,1
Fazer desenhos	48,2	44,7
Estar no computador	42,3	42,0

⁸ Relações estatisticamente significativas para brincar no recreio: $\chi^2 = 414,14$; $p=0,00$; ler e escrever: $\chi^2 = 191,19$; $p=0,00$; conversar com os amigos: $\chi^2 = 17,24$; $p=0,00$; fazer contas: $\chi^2 = 6,30$; $p<0,01$; fazer desenhos: $\chi^2 = 289,30$; $p=0,00$; estar no computador: $\chi^2 = 14,78$; $p=0,00$.

– gosto superior junto de quem recebe e/ou oferece livros (53% de quem recebe contra 42% de quem não recebe livros como prenda).

Quadro 9. Actividades que mais gostam de fazer na escola, por prendas (percentagens)

Que é que mais gostas de fazer na escola?	Pelo Natal ou nos teus anos costumavas receber prendas de livros?		Quando vais a uma festa de anos costumavas oferecer livros?	
	Sim	Não	Sim	Não
Brincar no recreio	56,8	65,4	57,0	62,6
Ler e escrever	52,6	42,4	52,3	45,6
Conversar com os amigos	23,3	23,0	23,2	23,4
Fazer contas	60,3	58,6	62,3	55,8
Fazer desenhos	46,9	45,2	46,9	45,7
Estar no computador	41,3	44,2	41,1	43,8

A influência familiar na leitura

Infra-estruturas em casa

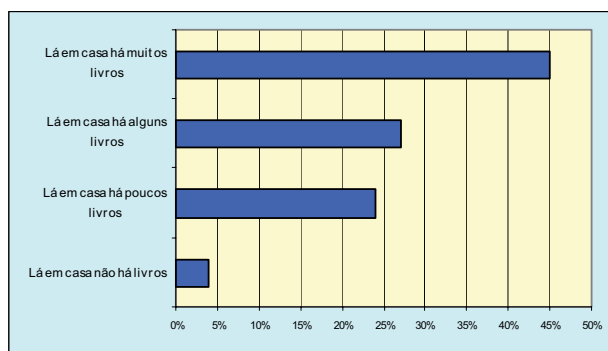
Quase metade (45%) das crianças inquiridas considera que em sua casa “há muitos livros” – uma medida necessariamente qualitativa, ilustrada no questionário por desenhos de mais ou menos estantes –, sublinhando o carácter físico do livro, um objecto com *design* próprio que compete com outros objectos no espaço doméstico.

P7. Quantos livros, mais ou menos, há em tua casa?
 – Não há livros
 – Há poucos livros
 – Há alguns livros
 – Há muitos livros

A ideia de haver muitos livros não pode ser lida fora da natureza do observador – fisicamente pequeno, sem experiência nem termos comparativos –, um observador que estará certamente longe das preocupações de adequar a resposta às conveniências sociais e, que por isso responde num quadro de ingenuidade, que interessa lembrar.

Cerca de 27%, entretanto, afirma que há alguns livros lá em casa, percentagem que desce para 24% na classificação «há poucos livros», ficando apenas 4% para a hipótese «lá em casa não há livros».

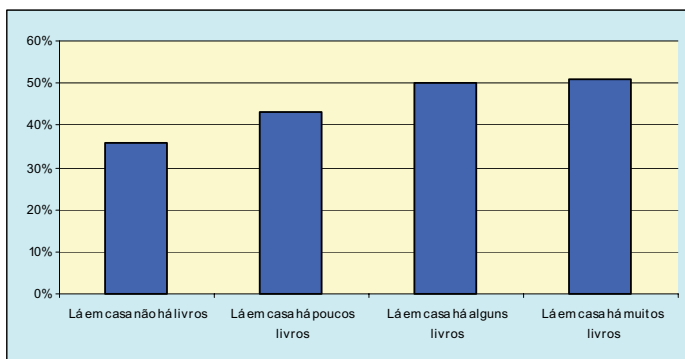
Gráfico 12. Quantidade de livros que tem em casa



Feitas as contas, mais de dois terços dos alunos do 1º e 2º ano sente que vive numa família que tem livros em casa – factor, que como veremos ao longo do estudo, é determinante para criar hábitos e gosto pela leitura. Dir-se-ia que uma casa com livros cria um cenário de proximidade com a prática de

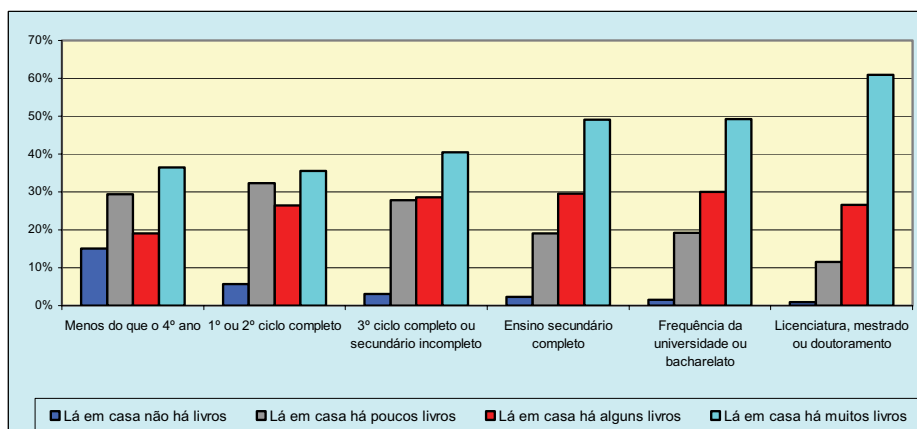
leitura, sendo evidente a relação entre quantidade percebida de livros existentes em casa e a intensidade e qualidade de leitura.

Gráfico 13. Quantidade de livros que tem em casa, por hábito de ler fora da escola



A quantidade de livros que «há lá em casa» está muito relacionada com a variável instrução da mãe: quanto maior é o grau de ensino obtido, maior é o número de livros que os pequenos entrevistados afirmam ter em suas casas⁹.

Gráfico 14. Quantidade de livros existente em casa, por grau de instrução da mãe



Se nos fixarmos na hipótese extrema «lá há em casa há muitos livros», podemos ainda registrar resultados mais elevados junto dos seguintes segmentos:

- alunos do sector privado, 63% face aos 43% do público¹⁰;

⁹ $\chi^2 = 230,61$; $p=0,00$.

¹⁰ $\chi^2 = 68,38$; $p=0,00$.

Quadro 10. Quantidade de livros em casa, por tipo de ensino (percentagens)

Quantos livros, mais ou menos, há em tua casa?	Ensino	
	Público	Privado
Lá em casa não há livros	4,5	0,6
Lá em casa há poucos livros	25,5	12,5
Lá em casa há alguns livros	27,5	23,6
Lá em casa há muitos livros	42,5	63,3

– alunos do 1º ano, 48% contra 42% do 2º ano¹¹;

Quadro 11. Quantidade de livros em casa, por ano (percentagens)

Quantos livros, mais ou menos, há em tua casa?	Ano	
	1º ano	2º ano
Lá em casa não há livros	5,3	3,0
Lá em casa há poucos livros	25,3	23,1
Lá em casa há alguns livros	21,5	32,3
Lá em casa há muitos livros	47,9	41,6

– crianças a quem são contadas histórias, 49% perante 36% junto de quem não ouve histórias contadas em casa¹²;

Quadro 12. Quantidade de livros em casa, por hábito de ouvir histórias (percentagens)

Quantos livros, mais ou menos, há em tua casa?	As pessoas com quem vives costumam contar-te histórias?	
	Sim	Não
Lá em casa não há livros	3,0	6,6
Lá em casa há poucos livros	21,0	31,1
Lá em casa há alguns livros	27,5	26,4
Lá em casa há muitos livros	48,5	36,0

– crianças que recebem livros como prendas, 48% contra 35% em que tal não ocorre¹³.

Quadro 13. Quantidade de livros em casa, por prendas (percentagens)

Quantos livros, mais ou menos, há em tua casa?	Pelo Natal ou nos teus anos costumam receber prendas de livros?	
	Sim	Não
Lá em casa não há livros	2,4	8,7
Lá em casa há poucos livros	21,4	31,1
Lá em casa há alguns livros	28,0	25,0
Lá em casa há muitos livros	48,2	35,2

Uma imensa maioria (93%) faz questão de afirmar que tem em sua casa um lugar para guardar os seus próprios livros – reforçando-se esta dimensão logística, de consideração pelo objecto livro, também enquanto elemento de afirmação identitária da criança.

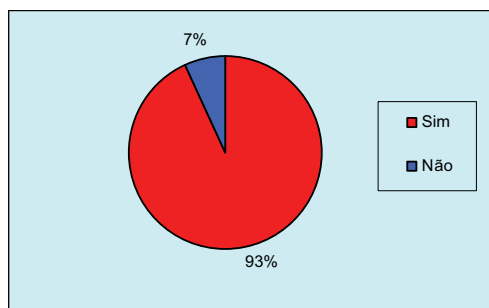
P8. Tens em tua casa um lugar para guardar os teus livros?
 – Sim
 – Não

¹¹ $\chi^2 = 59,58$; $p=0,00$.

¹² $\chi^2 = 82,29$; $p=0,00$.

¹³ $\chi^2 = 125,99$; $p=0,00$.

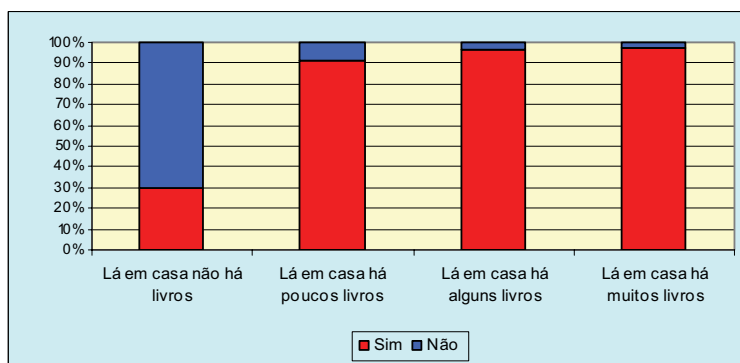
Gráfico 15. Lugar em casa para guardar os livros



Ter em casa um lugar para guardar os seus próprios livros é uma característica quase universal. Mesmo assim, vale a pena observar mais de perto estes resultados. Assim, podemos concluir que:

- quantos mais livros se tem em casa, mais se tem esse lugar.

Gráfico 16. Quantidade de livros existente em casa, por local em casa para guardar os livros



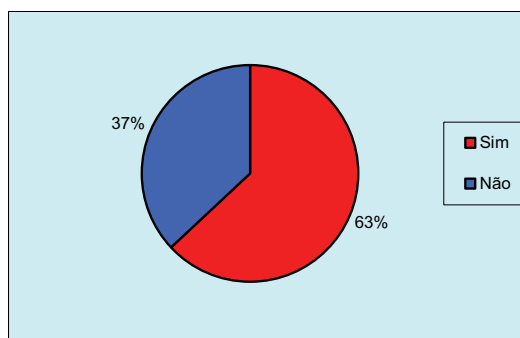
– quem recebe e/ou oferece livros (95% contra 87% de quem não recebe e 95% de quem oferece contra 89% de quem não oferece) tem em casa um lugar para guardar os seus próprios livros.

Uma confortável maioria (63%) indica dispor, em sua casa, de uma mesa que «só serve para trabalhos de casa», uma mesa onde a criança estuda e põe as coisas da escola quando chega a casa.

P9. Onde estudas e pões as tuas coisas da escola quando chegas a casa?

- Numa mesa que só serve para trabalhos de casa
- Numa outra mesa lá de casa

Gráfico 17. Ter uma mesa em casa para os trabalhos da escola



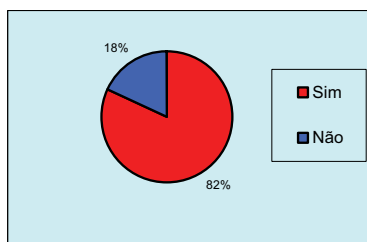
Considerando que os trabalhos de casa recorrem a livros, poderemos continuar a pensar que os livros se apresentam suficientemente salvaguardados no universo espacial e funcional dos lares.

Comportamento dos familiares

O estudo indica haver uma relação de grande intensidade entre pais e filhos, quanto à realização dos trabalhos de casa: 82% das crianças refere que os seus pais as ajudam a cumprir as tarefas trazidas da escola.

P17. Os teus pais ajudam-te a fazer os trabalhos de casa?
– Sim
– Não

Gráfico 18. Ajuda dos pais nos trabalhos de casa



A ajuda na realização dos trabalhos de casa por parte dos pais é muito mais visível nos alunos que frequentam o ensino público (83%) do que no privado (75%), ainda que, naturalmente, se mantenha muito elevada em ambos os formatos¹⁴.

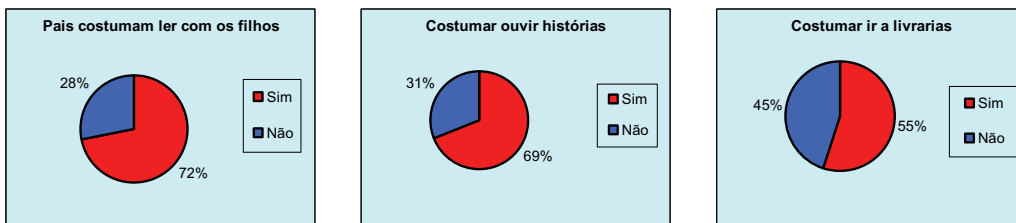
Esta proximidade ajudará a compreender as elevadas percentagens de comportamentos no domínio da leitura:

- perto de $\frac{3}{4}$ (72%) da amostra aponta para que os pais costumam ler livros com os seus filhos;
- cerca de 69% dos adultos com quem as crianças vivem costuma contar histórias aos mais pequenos;

¹⁴ $\chi^2 = 12,35; p=0,00$.

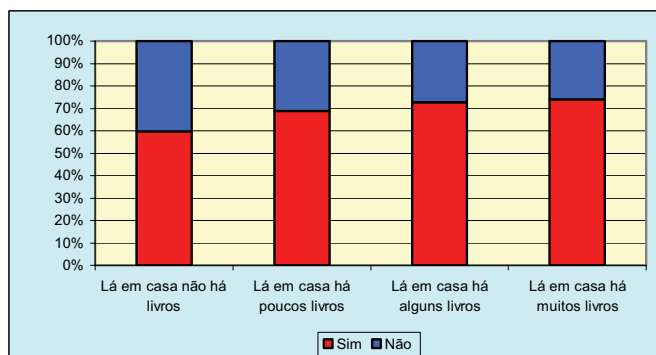
– a maioria (55%) das pessoas com quem estes estudantes do 1º e do 2º ano habitam, costuma ir com eles a livrarias.

Gráfico 19. Pais costumam ir com os filhos a livrarias, costumar ouvir histórias, costumar ir as livrarias



Há uma evidente relação positiva entre o costume de pais e filhos lerem livros em conjunto – 72% no total da amostra – e o número de livros que se tem em casa, como mostra o gráfico seguinte¹⁵.

Gráfico 20. Quantidade de livros existente em casa, por leitura conjunta entre pais e filhos



Encontram-se, entretanto, outras variáveis com desvios significativos face ao total e que ajudam a um melhor entendimento dos resultados do inquérito:

– receber e/ou oferecer livros continua a ter uma forte implicação na leitura, já que 76% que recebe se opõem a 62% que não recebe¹⁶ e 78% que oferece se opõe a 62% que não oferece no que respeita a ler livros em conjunto com os pais¹⁷;

– muito significativa é a diferença entre quem ouve contar histórias, 83%, e quem não ouve contar histórias em casa, 47%¹⁸, fazendo corresponder em boa medida a prática de ler livros em conjunto com os filhos e de lhes contar histórias.

¹⁵ $\chi^2 = 19,25$; $p=0,00$.

¹⁶ $\chi^2 = 67,30$; $p=0,00$.

¹⁷ $\chi^2 = 42,01$; $p=0,00$.

¹⁸ $\chi^2 = 474,27$; $p=0,00$.

Os resultados directos relativos à pergunta “as pessoas com quem vives costumam contar-te histórias?” em que 69% respondem afirmativamente e 31% negativamente articulam-se com as tendências já observadas:

– há mais costume de contar histórias em casa com mais livros, junto de quem recebe e oferece livros como prenda, de quem tem os pais a ler livros em conjunto e, claramente, de quem frequenta o privado (75%) face ao público (69%)¹⁹.

A ida a livrarias – mais de metade das crianças portuguesas do 1º e 2º ano de escolaridade frequenta esses espaços comerciais indo com as pessoas com quem vive – apresenta-se como um comportamento muito vivo ao longo das diferentes variáveis consideradas:

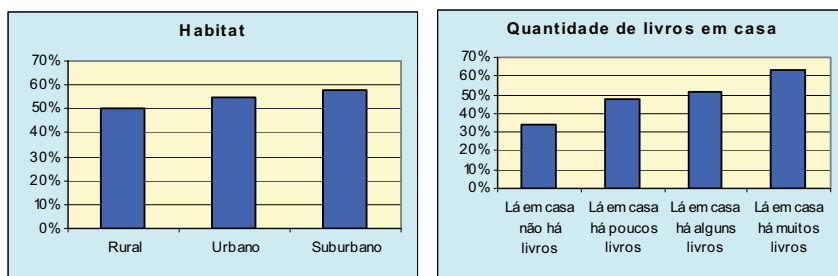
– as livrarias são mais frequentadas por crianças de meios semi-urbanos (58%) e urbanos (55%) do que rurais (50%), com óbvia correspondência com a implantação de grandes espaços comerciais e deste tipo de equipamento cultural;

– há uma relação directa com o número de livros tidos em casa, sendo que quantos mais livros se tem, mais se vai a livrarias, atingindo os 63% de frequência desses pontos de venda junto de quem afirma que “lá em casa há muitos livros”;

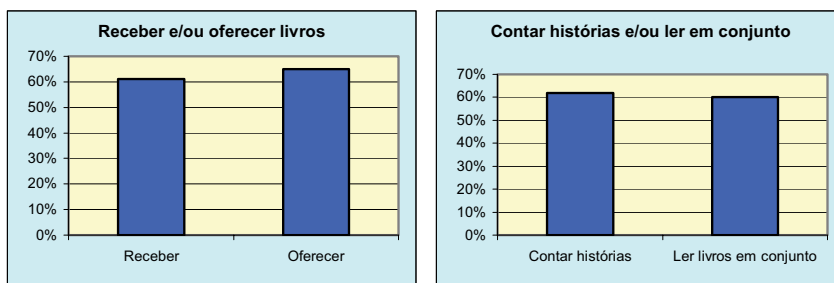
– nesta mesma linha se pode ver a relação com o tópico receber e oferecer livros, evidenciando-se que quanto mais se recebe e oferece, mais se frequenta livrarias (61% e 65%, respectivamente, contra 41% e 40% que não recebe nem oferece);

– em 62% dos casos em que se contam histórias às crianças verifica-se o ir a livrarias, contra 41% das situações em que não se contam histórias, resultados muito semelhantes ao “ler livros em conjunto” (60% que lêem, face a 43% que não lêem).

Gráfico 21. Ida a livrarias, por diferentes variáveis



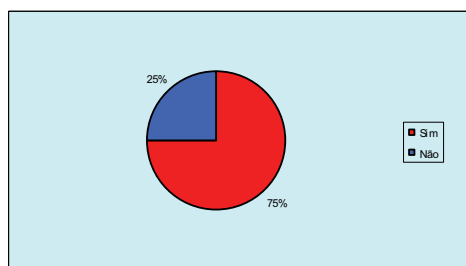
¹⁹ Relações estatisticamente significativas para: receber livros como prenda: $\chi^2 = 96,86$; $p=0,00$; oferecer livros como prenda: $\chi^2 = 151,45$; $p=0,00$; pais lêem livros em conjunto com as crianças: $\chi^2 = 474,27$; $p=0,00$; ensino: $\chi^2 = 5,11$; $p=0,00$.



Como dado de enquadramento a estes resultados importa reter a percentagem de 75% de respostas para o item «as pessoas com quem vives costumam ler coisas de gente crescida». Apesar da indispensável vaguidão da expressão «coisas de gente crescida» o importante é que as crianças sentem um ambiente à sua volta de prática de leituras.

P12. As pessoas com quem vives costumam ler coisas de gente crescida?
 – Sim
 – Não

Gráfico 22. Hábitos de leitura das pessoas crescidas



Por fim, verifica-se que o costume de ler coisas de gente crescida por parte de quem vive com as crianças entrevistadas estaria, previsivelmente, relacionado com variáveis como:

- número de livros em casa;
- receber e/ou oferecer livros;
- contar histórias às crianças;
- ler livros em conjunto com os filhos.

Quadro 14. Hábitos de leitura das pessoas crescidas, por diferentes variáveis (percentagens)

Quantidade de livros em casa	As pessoas com quem vives costumam ler coisas de gente crescida?	
	Sim	Não
Lá em casa não há livros	3	8
Lá em casa há poucos livros	22	29
Lá em casa há alguns livros	27	26
Lá em casa há muitos livros	47	37
Receber e/ou oferecer livros		
Receber	75	64
Oferecer	66	52
Ouvir contar histórias		
Sim	72	62
Não	28	38
Ler livros em conjunto		
Sim	74	65
Não	26	35

A relação com os amigos

O livro como prenda de aniversário ou pelo Natal constitui, neste inquérito, uma aproximação ao tema influência dos amigos na criação de hábitos e gosto pela leitura. Os resultados obtidos neste ponto revelam uma forte actividade de troca do bem cultural que é o livro.

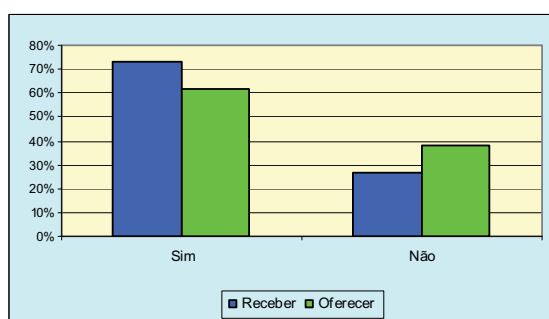
P15. Pelo Natal ou nos teus anos costumam receber prendas de livros?

P16. Quando vais a uma festa de anos costumam oferecer livros?

- Sim
- Não

Assim, observa-se que 73% dos estudantes do 1º e 2º ano afirma costumar receber prendas de livros pelo Natal ou pelos seus anos, contra 27% em que tal não sucede. Simetricamente, 62% costuma oferecer livros quando vai a uma festa de anos, algo que não acontece com 38% dos inquiridos.

Gráfico 23. Livros como presente



Embora a probabilidade de serem os pais os decisores destas ofertas de livros, há uma óbvia implicação das crianças neste processo, que objectivamente aumenta a visibilidade do livro no universo infantil, promovendo a sua leitura, ou «consulta».

O livro estabelece-se como uma prenda com um conjunto positivo de atributos, desde a simples conveniência de acesso ao ponto de venda até a uma aceitável relação qualidade/preço e à facilidade com que se pode trocar em caso de título repetido, passando pela sinalização cultural que será transmitida por quem oferece, no sentido de uma maior qualificação e prestígio social.

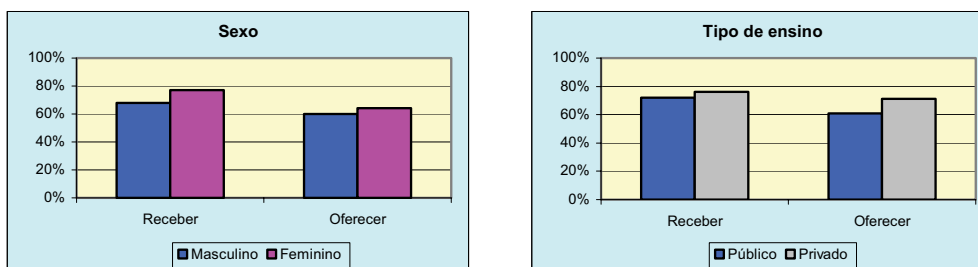
Focalizando no acto de receber salientam-se variáveis, como o sexo – em que as meninas costumam receber mais vezes livros (77%) do que os rapazes (68%) como prenda de aniversário ou Natal –, ou a instrução da mãe – tão mais elevada, quanto mais vezes se recebem livros²⁰.

Do lado do oferecer constata-se que os alunos do ensino privado tendem a oferecer mais frequentemente livros como prenda aos seus amigos, 71%, do que os da escola pública, 61%²¹.

²⁰ Relações estatisticamente significativas para: sexo: $\chi^2 = 37,70$; $p=0,00$; instrução da mãe: $\chi^2 = 63,55$; $p=0,00$.

²¹ $\chi^2 = 13,97$; $p=0,00$.

Gráfico 24. Livros como presente, por sexo e tipo de ensino



Atitudes e comportamentos face aos livros

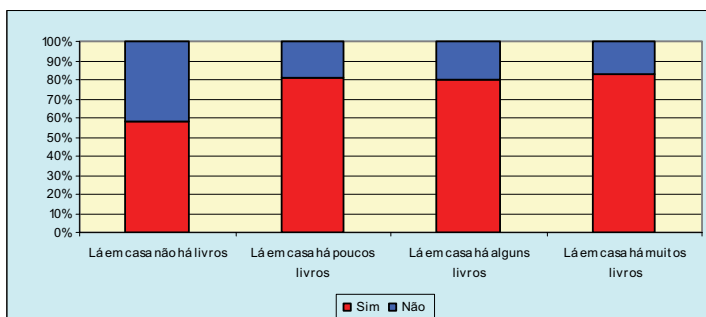
O contacto físico com os livros, nesta idade e estágio de leitura, ultrapassa a leitura propriamente dita, pelo que faz sentido colocar a questão: costumam ver imagens de livros sozinho?

As respostas obtidas evidenciam uma expressiva maioria (80%) no sentido afirmativo, mostrando uma curiosidade activa em torno dos livros e das suas imagens.

P10. Costumas ver imagens de livros sozinho?
 – Sim
 – Não

Tendencialmente podemos observar que, quantos mais livros há em casa, mais é costume ver imagens de livros, sozinho²². A curiosidade precisa, de facto, de incidir sobre matéria disponível, como o gráfico seguinte evidencia.

Gráfico 25. Costume ver imagens de livros sozinhos, por quantidade de livros em casa



²² $\chi^2 = 53,99$; $p=0,00$.

Receber livros (83%) gera maior procura de imagens do que não receber (74%), havendo ainda relação entre casa em que os adultos lêem coisas de gente crescida (82%) face às casas em que tal não sucede (75% apenas).

A observação individual de imagens nos livros é menor nos alunos que frequentam o privado (73%) face aos que estão no ensino público (81%).

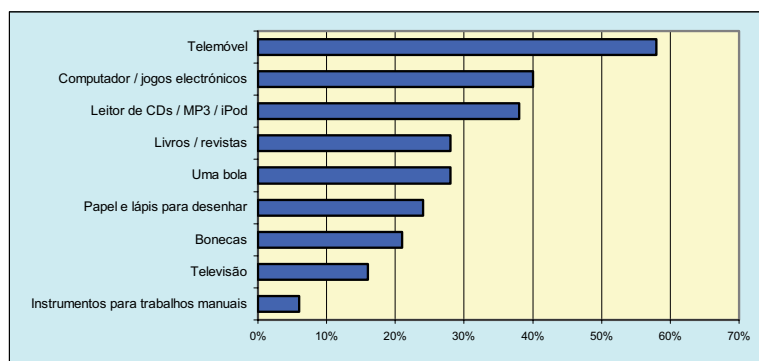
O questionário utilizado procurou «dramatizar» a relação dos pequenos entrevistados com o tema livros e revistas, formulando um hipotético cenário de privação de contacto com os amigos. Seguiu-se uma lista de 9 objectos ou conjunto de objectos, devidamente ilustrados para facilitar a resposta.

Os resultados finais são particularmente interessantes, colocando os livros e revistas numa posição que podemos classificar de muito promissora, tendo em conta a fase muito inicial da competência leitura por parte das crianças.

P4. Imagina que ias para um sítio onde não podias ver os teus amigos durante duas semanas. O que é que levavas contigo? (escolhe uma, duas ou três respostas)

- Telemóvel
- Televisão
- Uma bola
- Computador / jogos electrónicos
- Bonecas
- Instrumentos de trabalhos manuais
- Livros / revistas
- Leitor de CDs / MP3 / iPod
- Papel e lápis para desenhar

Gráfico 26. Objectos escolhidos para passar duas semanas sem ver os amigos



Como seria de esperar o telemóvel ocupa uma primeira posição bem destacada –58% das referências – correspondendo a uma óbvia necessidade de comunicação à distância, mas deixando entrever a função multi-usos deste equipamento, cada vez mais visto e utilizado como centro de entretenimento multimédia.

A questão coloca-se, portanto, nos restantes objectos transportáveis para essas duas semanas de isolamento. Todos eles constituem possibilidades de ocupação de cada criança consigo mesma, sem interacção directa, e em tempo real, com o exterior, admitindo que o computador foi entendido a partir da função jogos electrónicos e sobretudo *off line*, já que não se referia a internet.

O computador/jogos electrónicos (40%) e o leitor de CDs/MP3/iPod (38%) ocupam os dois primeiros lugares da lista, para lá do telemóvel, indiciando uma adequada literacia tecnológica por parte de boa parte dos inquiridos. A interactividade, a ludicidade e forte componente visual e sonora destes equipamentos justificam a sua escolha tão ampla.

Num terceiro nível encontramos livros e revistas (28%) e bola (28%) com idêntico nível de escolha, deixando mais para trás as opções papel e lápis para desenhar (24%) e bonecas (21%).

A televisão é significativamente relegada para o penúltimo lugar, com apenas 16% de crianças a escolhê-la como objecto a levar para essas duas semanas longe dos amigos. Um resultado que só é pior para a opção «instrumentos para trabalhos manuais», com 6% de referências.

Vejam agora este tema a partir da variável sexo, precisamente a mais forte em termos explicativos, nesta questão.

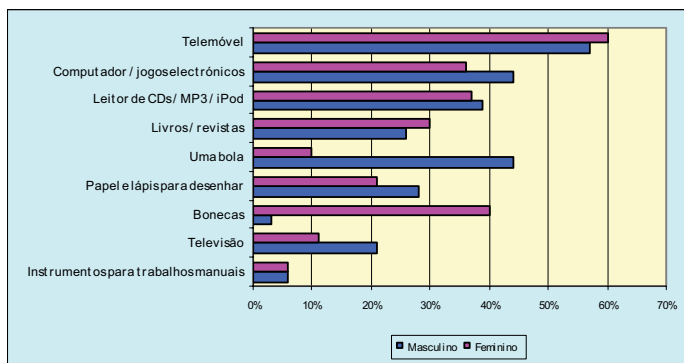
Assim, teremos do lado das raparigas uma clara ou mais intensa opção por:

- bonecas, 40% contra 3% dos rapazes²³;
- livros e revistas, 30% contra 26%²⁴;
- papel e lápis para desenhar, 28% contra 21%²⁵.

Quanto aos rapazes as suas escolhas são mais expressivas face às raparigas nos domínios seguintes:

- bola, 44% contra 10% das meninas²⁶;
- computadores/jogos electrónicos, 44% contra 36%²⁷;
- televisão, 21% contra 11%²⁸.

Gráfico 27. Objectos escolhidos para passar duas semanas sem ver os amigos, por sexo



Focalizando a análise na resposta livros/revistas, verifica-se haver variações relevantes de comportamento nos seguintes casos:

- quem anda no 2º ano escolhe mais livros/revistas (31%) do que quem anda no 1º (25%)²⁹;

²³ $\chi^2 = 717,04$; $p=0,00$.

²⁴ $\chi^2 = 10,48$; $p<0,01$.

²⁵ $\chi^2 = 20,98$; $p=0,00$.

²⁶ $\chi^2 = 501,38$; $p=0,00$.

²⁷ $\chi^2 = 27,41$; $p=0,00$.

²⁸ $\chi^2 = 60,11$; $p=0,00$.

²⁹ $\chi^2 = 12,85$; $p=0,00$.

– quem frequenta o ensino privado tem a mesma atitude (31% escolhe livros) face a quem anda no público (25%)³⁰.

A última e muito relevante pergunta incluída no questionário apresentava um conjunto de 10 imagens representando, na maior parte dos casos, capas de livros com personagens conhecidos, à partida, pelos respondentes.

A lista inclui 5 histórias tradicionais, produções mais recentes como Nemo e Harry Potter, clássicos da BD como Astérix e duas colecções literárias juvenis como Uma Aventura e o Clube das Chaves.

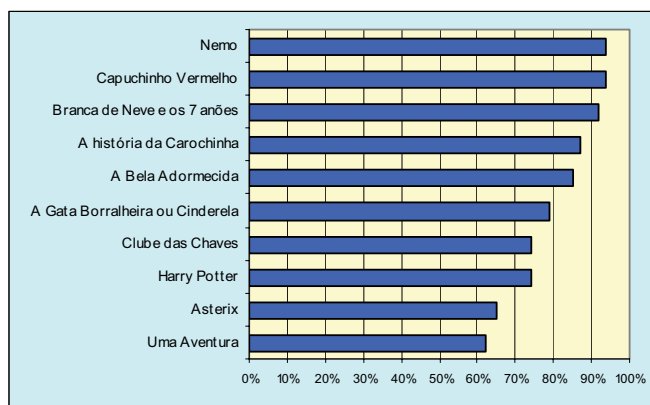
As 5 histórias tradicionais são largamente reconhecidas, provindo muito desse conhecimento provavelmente da infantil e pré-primária, no qual se destaca o Capuchinho Vermelho (94%) e a Branca de Neve e os sete anões (92%). Nemo (94%) consegue intrometer-se nesta primeira linha de notoriedade. A História da Carochinha (87%), a Bela Adormecida (85%) e a Cinderela (79%) situam-se nos lugares seguintes.

Harry Potter e o Clube das Chaves são conhecidos por cerca de $\frac{3}{4}$ das crianças (74%), estando no final da lista, com percentagens ainda muito significativas, Asterix (65%) e Uma Aventura (62%).

PI8. Tens em seguida várias histórias. Para cada uma delas, diz-nos se as conheces?

- Capuchinho Vermelho
- Harry Potter
- Branca de Neve e os 7 anões
- Uma aventura
- Nemo
- A Bela Adormecida
- A história da Carochinha
- Asterix
- A Gata Borralheira ou Cinderela
- Clube das Chaves

Gráfico 28. Notoriedade de algumas personagens / histórias



Podemos concluir que há uma forte proximidade entre todas estas histórias e heróis e as crianças portuguesas dos primeiros anos de escolaridade, sendo que a leitura terá aqui um papel relevante entre as várias formas de aceder aos conteúdos, como veremos nos resultados relativos aos anos seguintes.

³⁰ $\chi^2 = 5,17; p=0,00$.

A existência de mais ou menos livros em casa é a variável mais presente, criando-se relações directas entre maior número de livros em casa e o conhecimento das histórias mais recentes, não tradicionais:

Quadro 15. Notoriedade de histórias, por sexo (percentagens)

Tens em seguida várias histórias. Para cada uma delas, diz-nos se as conheces?	Sexo	
	Masculino	Feminino
Capuchinho Vermelho	92	97
Harry Potter	82	65
Branca de Neve e os 7 anões	88	97
Uma Aventura	65	58
Nemo	93	93
Bela Adormecida	78	92
Carochinha	84	90
Asterix	76	55
Gata Borralheira ou Cinderela	71	87
Clube das Chaves	75	74

Quadro 16. Notoriedade de histórias, por tipo de ensino (percentagens)

Tens em seguida várias histórias. Para cada uma delas, diz-nos se as conheces?	Tipo de Ensino	
	Público	Privado
Capuchinho Vermelho	94	94
Harry Potter	73	81
Branca de Neve e os 7 anões	93	89
Uma Aventura	62	57
Nemo	93	96
Bela Adormecida	85	82
Carochinha	86	85
Asterix	65	71
Gata Borralheira ou Cinderela	79	78
Clube das Chaves	74	76

Quadro 17. Notoriedade de histórias, por habitat (percentagens)

Tens em seguida várias histórias. Para cada uma delas, diz-nos se as conheces?	Habitat		
	Rural	Semi-urbano	Urbano
Capuchinho Vermelho	95	94	94
Harry Potter	65	75	77
Branca de Neve e os 7 anões	93	92	92
Uma Aventura	62	62	61
Nemo	91	94	94
Bela Adormecida	85	86	85
Carochinha	89	88	84
Asterix	58	67	68
Gata Borralheira ou Cinderela	79	80	79
Clube das Chaves	74	75	74

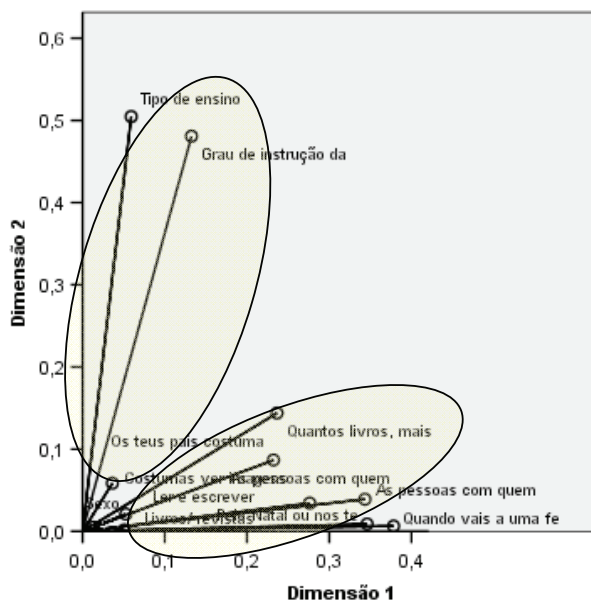
A variável receber e oferecer livros volta a marcar a sua presença, sendo mais evidente a sua relevância nos casos do Capuchinho Vermelho, Nemo e Branca de Neve e os Sete Anões.

Quadro 18. Notoriedade de histórias, por prenda (percentagens)

Tens em seguida várias histórias. Para cada uma delas, diz-nos se as conheces?	Pelo Natal ou nos teus anos costumavas receber prendas de livros?		Quando vais a uma festa de anos costumavas oferecer livros?	
	Sim	Não	Sim	Não
Capuchinho Vermelho	95	91	95	92
Harry Potter	76	68	79	66
Branca de Neve e os 7 anões	94	89	94	90
Uma Aventura	66	52	66	55
Nemo	95	89	96	89
Bela Adormecida	88	78	88	80
Carochinha	89	81	90	81
Asterix	68	58	70	57
Gata Borralheira ou Cinderela	82	71	83	73
Clube das Chaves	77	67	78	69

Num total máximo de 29 dimensões, verificou-se que apenas duas bastariam para reproduzir a multidimensionalidade da informação recolhida. Estas duas dimensões explicam cerca de 19% da variância total (11,5% na primeira dimensão e 7,4% na segunda).

Gráfico 29. Medidas de Discriminação das variáveis em estudo



O gráfico apresenta todas as variáveis incluídas nesta análise, encontrando-se em cada elipse as variáveis que melhor discriminam cada dimensão. O quadro seguinte apresenta, de uma forma mais clara, quais as variáveis incluídas em cada dimensão. De referir o facto das variáveis P4.7 e P10 não terem um grande contributo para a distinção das dimensões. Tal poderá ser comprovado pelo facto da sua representação gráfica se encontrar perto da origem, na diagonal principal.

Quadro 19. Medidas de discriminação das variáveis em estudo

Variáveis	Dimensão		Média
	1	2	
Tipo de ensino	0,059	0,505	0,282
Sexo	0,053	0,021	0,037
Livros/ revistas	0,013	0,005	0,009
Ler e escrever	0,051	0,002	0,026
Quanto livros, mais ou menos, há em tua casa?	0,236	0,144	0,190
Costumas ver imagens de livros sozinho?	0,036	0,059	0,047
Os teus pais costumam ler livros contigo?	0,232	0,087	0,159
As pessoas com quem vives costumam contar-te histórias?	0,343	0,039	0,191
As pessoas com quem vives costumam ir contigo a livrarias?	0,276	0,034	0,155
Pelo Natal ou nos teus anos costumavas receber prendas de livros?	0,346	0,009	0,177
Quando vais a uma festa de anos costumavas oferecer livros?	0,378	0,006	0,192
Grau de instrução da mãe	0,133	0,481	0,307
Total	2,157	1,391	1,774

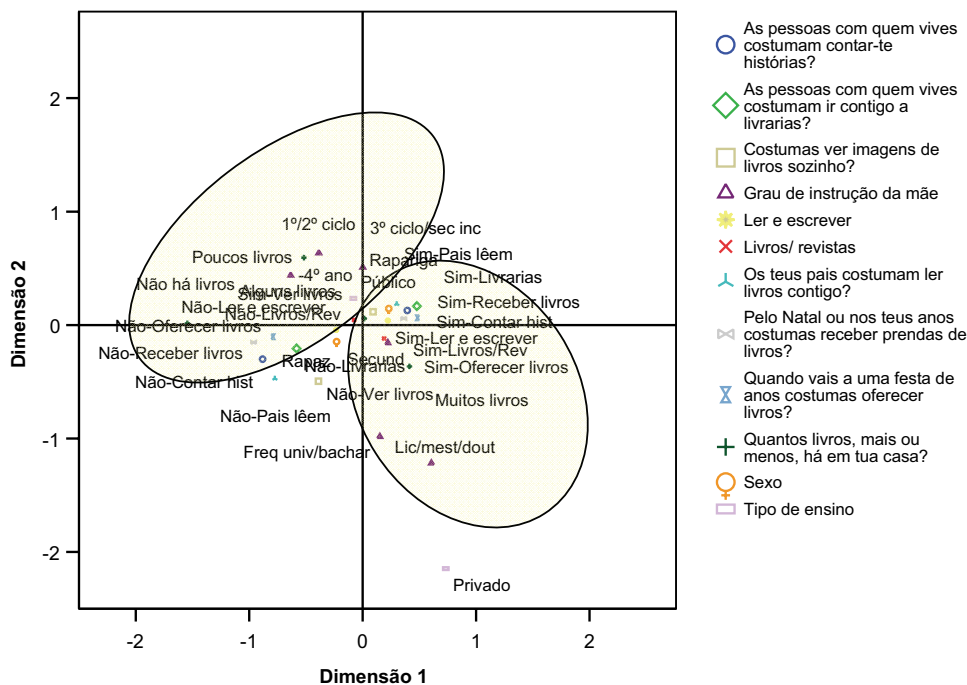
Na dimensão 1 encontramos uma associação entre variáveis maioritariamente referentes à *proximidade com os livros*. De um modo geral, são variáveis relacionadas com o livro e com a prática da leitura. A dimensão 2 diz respeito essencialmente às *condições de origem dos alunos*, apoiando-se, para tal, na escolaridade da mãe e no tipo de ensino frequentado. Contudo, poderemos estender um pouco mais esta análise ao observarmos quais os traços diferenciadores de cada dimensão.

Assim, na primeira dimensão que diz respeito à *proximidade com os livros* existe tendencialmente uma associação entre ser do sexo masculino, não levar livros e revistas para quando estivessem longe dos amigos, não gostar de ler e escrever na escola, ter poucos ou nenhuns livros em casa, os pais não lerem livros com os alunos, não contarem histórias, não os levarem a livrarias e não haver hábito de receber e oferecer livros. Tal está em oposição com ser do sexo feminino, levar livros e revistas para quando estivessem longe dos amigos, gostar de ler e escrever na escola, ter alguns ou muitos livros em casa, os pais lerem, contarem histórias e deslocarem-se a livrarias e receber e oferecer livros.

Na dimensão referente às *condições de origem dos alunos* encontramos uma associação privilegiada entre, por um lado, frequentar o ensino privado, costumar ver livros sozinho e graus de ensino (da mãe) mais elevados e, por outro lado, frequentar o ensino público, não costumar ver livros sozinho e níveis de ensino inferiores (menos do que o 4º ano, 1º e 2º ciclos e 3º ciclo e secundário incompleto).

O gráfico apresenta a projecção destas categorias num plano de dois eixos (que correspondem às duas dimensões apresentadas), definindo-se assim diferentes perfis de alunos.

Gráfico 30. Representação gráfica da multidimensionalidade



Antes de mais é difícil traçar perfis de alunos, visto as categorias encontrarem-se muito perto da origem. Contudo podemos vislumbrar 2 grupos: um que agrega os meninos que gostam de ler e

escrever, que levam livros e revistas consigo, que dizem ter muitos livros em casa, cuja mãe tem um nível de ensino superior, que oferecem e recebem livros e que frequentam o ensino privado. Denominamos este grupo de *leitores em potencial*. Com este perfil, espera-se que estes meninos no futuro não só gostem de ler, como possuam esse hábito. Seria interessante acompanhar estes alunos e perceber se um ponto de partida tão auspicioso corresponde a um maior interesse pela leitura nos anos futuros.

Um segundo grupo que chamamos de *leitores em dificuldade* seria formado por todos os outros alunos. Alunos que nesta fase da sua vida estão mais longe da leitura e dos livros. Serão estes, cremos, aqueles a quem deverá ser dado um maior incentivo na descoberta das letras e dos livros.

2. TERCEIRO E QUARTO ANOS

A vida fora da escola

O quadro de resultados relativos à intensidade com que são praticadas 10 actividades pré seleccionadas revela um bom nível de equilíbrio por parte das crianças portuguesas, que conseguem conciliar actividades intelectuais e físicas, mais individuais e mais sociais, com e sem incorporação das tecnologias de informação.

Podemos, assim, observar que praticamente todas as crianças, que estão a frequentar o 3º e 4º ano de escolaridade:

– vêem televisão (99%), uma prática que surge menos isolada do que se poderia pensar, tendo em conta que 51% dos inquiridos afirma que, muitas vezes, os pais os ajudam a compreender as coisas que lêem ou vêem na Televisão, sendo de apenas 8% as crianças a quem os pais nunca ajudam a compreender o que passa no ecrã;

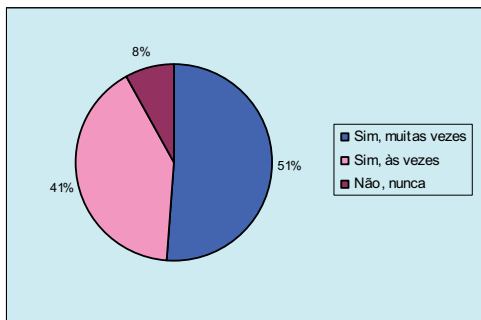
– lêem (97%);

– passeiam com os pais (93%).

P8. Que é que costumás fazer quando não estás na escola? (para cada um dos actos dizer se é: nunca, algumas vezes ou muitas vezes)

- Leio
- Oiço música
- Faço trabalhos manuais
- Faço desporto
- Passeio com os meus pais
- Vejo televisão
- Vou ao cinema ou ao teatro
- Jogo no computador ou consola
- Ando de bicicleta
- Brinco com os animais

Gráfico 31. Ajuda dos pais a compreender as coisas que vêem na televisão

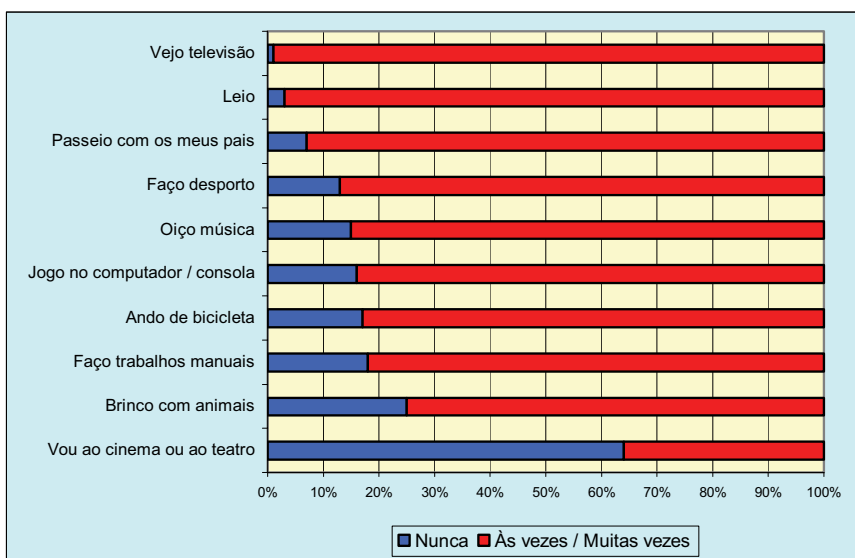


A grande maioria, porém:

- faz desporto (87%);
- ouve música (85%);
- joga no computador/consola (84%);
- anda de bicicleta (83%);
- faz trabalhos manuais (82%).

Por fim, são amplamente maioritárias actividades como brincar com os animais (75%) ou ir ao cinema ou ao teatro (36%).

Gráfico 32. Hábitos de vida fora da escola



Passando a um plano de maior detalhe, a partir da diferenciação de intensidade de prática – às vezes ou muitas vezes – chegamos a um quadro mais estreito, mas ainda muito equilibrado:

Quadro 20. Hábitos fora da escola (percentagens)

Que é que costumás fazer quando não estás na escola?	Nunca	Às vezes	Muitas vezes
Leio	3	70	27
Ouço música	15	61	24
Faço trabalhos manuais	18	60	23
Faço desporto	13	45	43
Passeio com os meus pais	7	58	35
Vejo televisão	1	33	66
Vou ao cinema ou ao teatro	36	59	5
Jogo no computador ou na consola	16	43	41
Ando de bicicleta	17	51	33
Brinco com animais	25	35	40

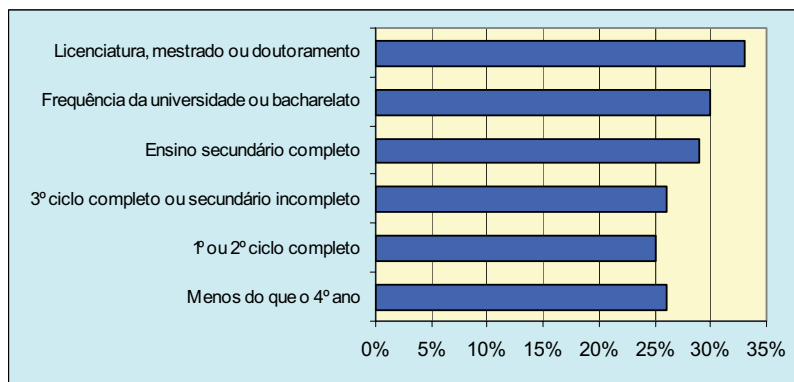
O cinema e o teatro são locais frequentados às vezes pela maior parte dos entrevistados (59%), sendo apenas de 5% a percentagem dos que o fazem muitas vezes – a actividade menos intensamente praticada de todas.

Conduzindo a análise para a leitura, constata-se que esta actividade é realizada muitas vezes por 27% das crianças do 3º e 4º ano de escolaridade, sendo 70% o valor encontrado para a frequência “às vezes”. Veremos ao longo deste capítulo como lidar com esta configuração, necessariamente qualitativa e subjectiva, numa população em que praticamente todos os seus membros lêem, ainda que de modo pouco frequente ou menos sistemático.

Dirigindo a análise para a situação «ler, muitas vezes», podem ser observadas diferenças significativas num conjunto de variáveis:

– no plano sociodemográfico, verifica-se que aumenta a leitura frequente à medida que sobe o grau de instrução da mãe;

Gráfico 33. Hábito de leitura fora da escola, por grau de instrução da mãe



– no que respeita à articulação com outros comportamentos face aos livros, regista-se que quem vai à livraria, 33%, lê mais frequentemente do que quem não vai, 19%³¹; e que, quem mais livros leu (crescendo desde os 6% de nenhum livro ou dos 15% de menos de 5 até aos 33% de 11 a 20 livros e 47% de mais do que 20 livros já lidos sozinho), mais lê quando não está na escola³².

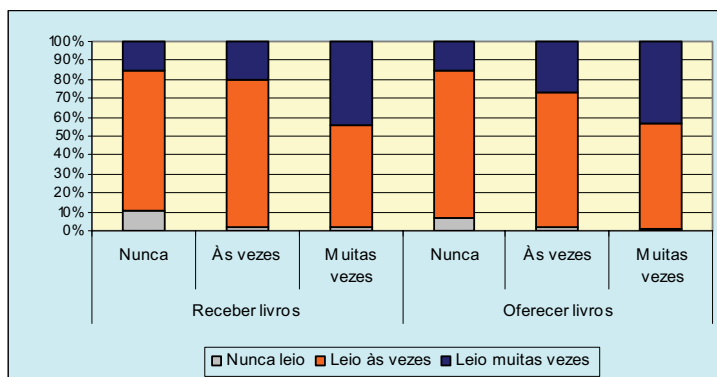
– também o receber ou oferecer livros se relaciona directamente com ler muitas vezes, como se observa no gráfico seguinte³³.

³¹ $\chi^2 = 104,28$; $p=0,00$.

³² $\chi^2 = 474,82$; $p=0,00$.

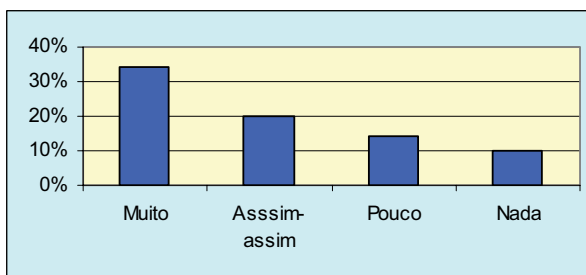
³³ Relações estatisticamente significativas para: receber livros; $\chi^2 = 311,77$; $p=0,00$; oferecer livros: $\chi^2 = 165,09$; $p=0,00$.

Gráfico 34. Receber e oferecer livros, por hábito de leitura fora da escola



– a interação com os amigos tem aqui particular relevância, já que, quanto mais os amigos gostam de ler (desde os 34% de gostam muito, descendo progressivamente até aos 10% dos que não gostam nada), mais surge referenciada a situação de «leio muitas vezes, quando não estou na escola»³⁴.

Gráfico 35. Hábito de leitura fora da escola, por gosto pela leitura dos maiores amigos



Uma nota para os resultados relativos ao jogar no computador ou consola, em que há um claro predomínio dos rapazes (54%) relativamente às raparigas (28%)³⁵, uma concentração nos graus intermédios de instrução da mãe³⁶ e – mais importante para a análise – uma relação relevante com o gosto que os amigos têm em ler – quanto menos gostam, mais jogam no computador ou consola³⁷.

P12. Já alguma vez foste...
 – À opera ou a um concerto de música clássica
 – A um concerto de música
 – A feiras ou festas populares
 – Ver futebol ou outros desportos
 – A um museu ou ver uma exposição
 – A uma biblioteca fora da escola

Focalizando as actividades fora da escola em espectáculos, eventos ou equipamentos culturais, chegamos a resultados muito sugestivos, no que respeita ao nível de experimentação (a pergunta é formulada nestes termos: «já alguma vez foste...») destes jovens estudantes do 1º ciclo:

– 86% já foi a feiras ou festas populares;

³⁴ $\chi^2 = 143,21$; $p=0,00$.

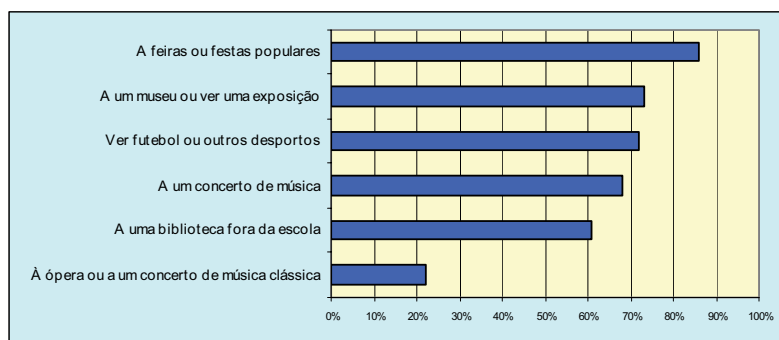
³⁵ $\chi^2 = 294,387$; $p=0,000$

³⁶ $\chi^2 = 93,742$; $p=0,000$

³⁷ $\chi^2 = 16,84$; $p=0,00$

- 73% esteve num museu ou viu uma exposição;
 - 72% foi ao futebol ou viu outros desportos;
 - 68% já foi a um concerto de música;
 - 61% já esteve numa biblioteca fora da escola.
- E apenas 22% foi à ópera ou a um concerto de música clássica.

Gráfico 36. Experiência de ida a eventos culturais/desportivos



Provavelmente muitas destas presenças em espectáculos ou equipamentos culturais terá sido proporcionada pelas escolas de 1º ciclo ou anteriores, sendo de sublinhar a recordação viva que tais acontecimentos geram nas crianças inquiridas. Interessa-nos em particular destacar os elevados valores registados para museus e bibliotecas fora da escola, com relação mais directa com o tema hábitos de leitura.

Do conjunto de espectáculos, eventos e equipamentos culturais a que as crianças de 3º e 4º ano terão alguma vez ido, 2 deles surgem muito relacionados com a temática da leitura.

A ida a um museu ou a uma exposição (73% do total da amostra) – estando claramente ligada ao grau mais elevado de instrução da mãe³⁸ e aos meios urbano e semi-urbano, sobre o rural³⁹ – surge ainda relacionada com o receber e/ou oferecer livros como prenda de anos ou Natal⁴⁰, com o número de livros lidos sozinho⁴¹, com a quantidade percebida de livros que existe em casa⁴², com os hábitos de ler da gente crescida (sim 77%, não 65%)⁴³ e, ainda, com a frequência do privado (85%) sobre o público (72%)⁴⁴.

³⁸ $\chi^2 = 128,76$; $p=0,00$.

³⁹ $\chi^2 = 25,17$; $p=0,00$

⁴⁰ Relações estatisticamente significativas para: receber livros: $\chi^2 = 95,38$; $p=0,00$; oferecer livros: $\chi^2 = 66,34$; $p=0,00$.

⁴¹ $\chi^2 = 133,26$; $p=0,00$.

⁴² $\chi^2 = 112,68$; $p=0,00$.

⁴³ $\chi^2 = 51,61$; $p=0,00$.

⁴⁴ $\chi^2 = 26,82$; $p=0,00$.

Gráfico 37. Ida a um museu ou exposição, por grau de instrução da mãe

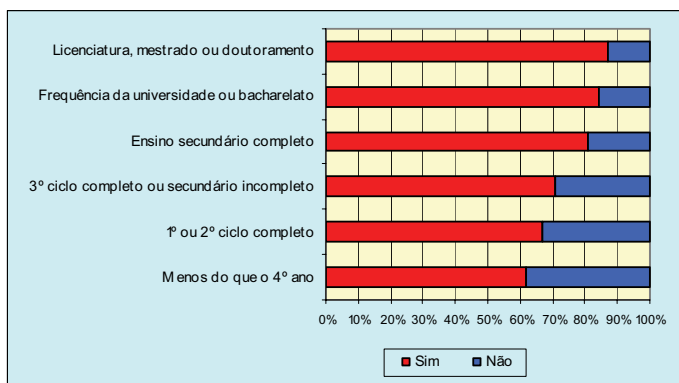


Gráfico 38. Ida a um museu ou exposição, por receber/oferecer livros

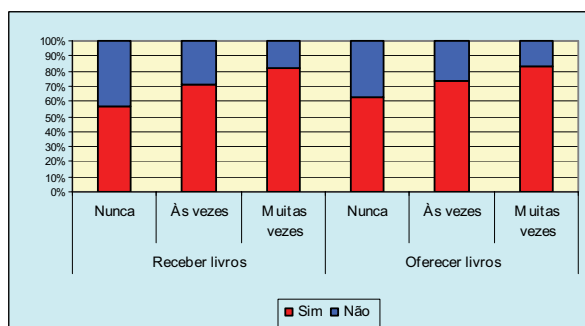
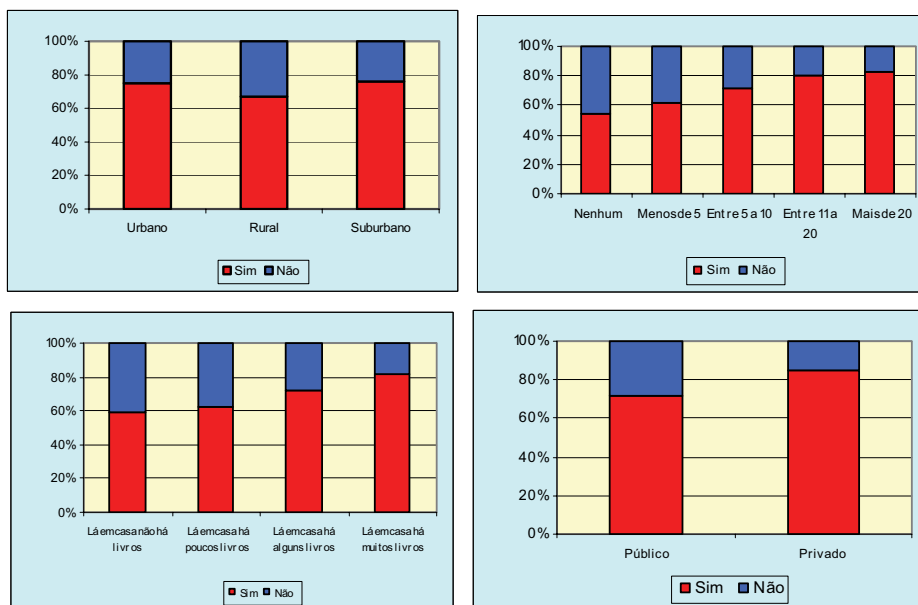
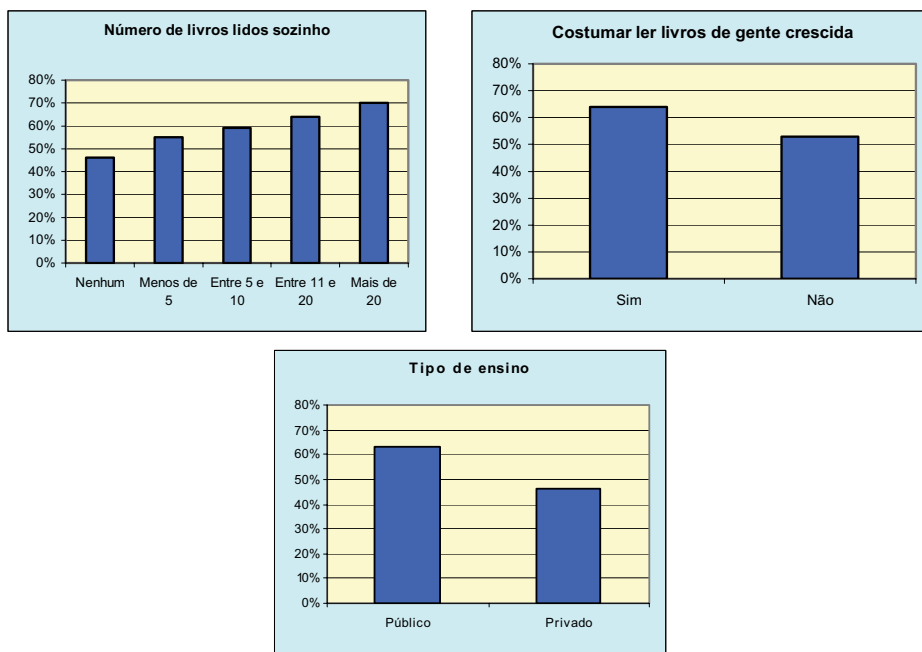


Gráfico 39. Ida a um museu ou exposição, por habitat, quantidade de livros lidos sozinho, quantidade de livros existentes em casa, ensino



A ida a uma biblioteca fora da escola (prática de 61% do total dos alunos de 3º e 4º ano), é mais evidente à medida que se sobe na variável número de livros lidos sozinho⁴⁵, nos hábitos de ler da gente crescida (64% sim e 53% não)⁴⁶ e na frequência do público (63%) sobre o privado (46%)⁴⁷.

Gráfico 40. Ida a uma biblioteca, por habitat, número de livros lidos sozinho, costumar ler livros de gente crescida, tipo de ensino



Outro dado muito importante nesta observação de comportamentos fora do universo escolar, propriamente dito, tem a ver com a escrita por parte das crianças. Foi elaborada uma lista de 6 tipos de comunicação escrita – 3 mais «clássicas» (um diário, uma poesia, uma carta) e 3 com suporte das tecnologias de informação (um email, um sms, uma mensagem no messenger).

- P27. Já alguma vez escreveste:**
- Um diário
 - Uma poesia
 - Uma carta
 - Um e-mail
 - Um SMS
 - Uma mensagem no messenger

Apesar de estarmos perante tipos de acesso diferenciados, já que todos podem escrever com papel e lápis, mas nem todos têm um computador ou telemóvel à disposição, constata-se um bom desempenho dos métodos e formatos tradicionais de expressão:

- 85% já escreveu uma carta;
- 63% escreveu uma poesia;
- 55% já alguma vez escreveu (parte de) um diário.

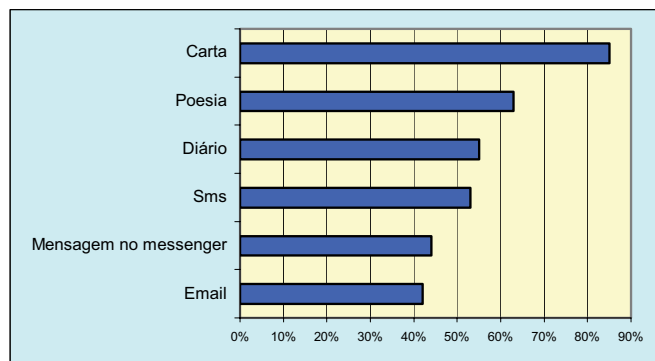
⁴⁵ $\chi^2 = 55,02$; $p=0,00$.

⁴⁶ $\chi^2 = 38,76$; $p=0,00$.

⁴⁷ $\chi^2 = 34,49$; $p=0,00$.

Reflectindo a popularidade do telemóvel, verifica-se que mais de metade do universo de alunos dos 3º e 4º anos já escreveu um sms, enquanto 44% enviou uma mensagem por *messenger* e 42% por email.

Gráfico 41. Comunicação escrita



O maior ou menor número (percebido) de livros que existem em casa está directamente relacionado com as 6 práticas de escrita que foram consideradas. Seja no formato diário, poesia, carta ou, por outro lado, email, sms e *messenger*, por outro, em todos eles a percentagem de quem escreve sobe à medida de quem mais livros tem em casa.

Precisamente o mesmo sucede com o número de livros lidos sozinho pelas crianças entrevistadas, bem como no que se refere ao receber livros como prenda, excepção feita aos sms de telemóvel, demasiado massificados para permitir distinções de comportamento a este nível.

Esta tão explícita ligação entre escrever e ler é muito interessante, podendo ainda acrescentar-se alguma variação sociodemográfica que ajuda a completar a análise: a instrução da mãe surge como variável explicativa para os formatos poesia, email e mensagem no *messenger* – mais instrução, mais escrita naquelas plataformas. O ano frequentado marca igualmente a diferença, sobretudo nos usos de meios digitais⁴⁸.

De um modo ou de outro, fica a observação de que há uma manifesta vontade de comunicar também por escrito, alargando o campo de plataformas e, consequentemente, de linguagens e estilos, junto das

novíssimas gerações de portugueses. Os mais pequenos não parecem estar disponíveis para se focalizarem apenas num ou noutra recurso de expressão, por mais atraente que ele possa parecer. Dir-se-ia que querem simplesmente utilizar tudo o que esteja à sua disposição.

P6. Imagina que queres falar com um amigo que está longe de ti. Como é que falavas com ele? (escolhe uma ou duas respostas)

- Por carta ou postal
- Falando ao telemóvel
- Por e-mail ou *messenger*
- Por mensagem escrita no telemóvel (sms)

⁴⁸ Relações estatisticamente significativas para: escrever poesia: $\chi^2 = 22,88$; $p=0,00$; escrever um e-mail: $\chi^2 = 92,18$; $p=0,00$; escrever uma mensagem no *messenger*: $\chi^2 = 6,46$; $p=0,00$.

Isso mesmo se pode confirmar no quadro seguinte. À pergunta sobre como falar com um amigo que está longe, respondem os pequenos entrevistados de modo muito bem distribuído:

– 57% usam a voz e fala pelo telemóvel.

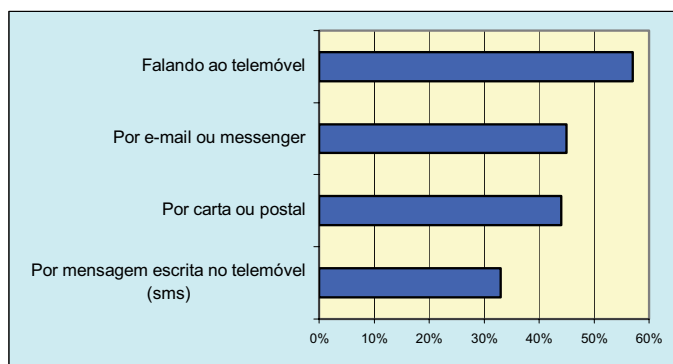
Mas,

– 45% preferem escrever um email ou usar o *messenger*;

– 44% optam por escrever uma carta ou postal;

– 33% também preferem escrever, mesmo que no estilo mais conciso de um sms do telemóvel.

Gráfico 42. Comunicação à distância



O que se gosta de fazer na escola

Quando se chega ao 3º e ao 4º ano, passado o impacto de novos conhecimentos e novas competências para adquirir, os conteúdos escolares perdem algum protagonismo face aos desafios da sociabilidade.

Brincar no recreio – 65% de referências – surge no primeiro lugar destacado quando se pensa no que se gosta mais de fazer na escola.

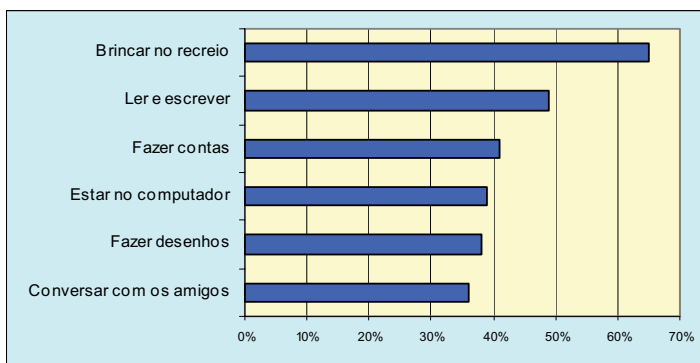
Ler e escrever atinge praticamente os 50% – 49% mais exactamente – como actividade preferida, quando se está na escola, distanciando-se de áreas como fazer contas (que estava em primeiro lugar nos dois anos iniciais de escolaridade) com 41% de referências e de fazer desenhos, com 38%. A este mesmo nível de indicações para o que se gosta mais de fazer na escola encontra-se o estar no computador – 39%.

Conversar com os amigos está por perto com 36%, fechando o arco de preferências encimado por outra e mais ampla actividade social, a de brincar no recreio.

P7. Que é que gostas mais de fazer na escola?

- Brincar no recreio
- Ler e escrever
- Conversar com os amigos
- Fazer contas
- Fazer desenhos
- Estar no computador

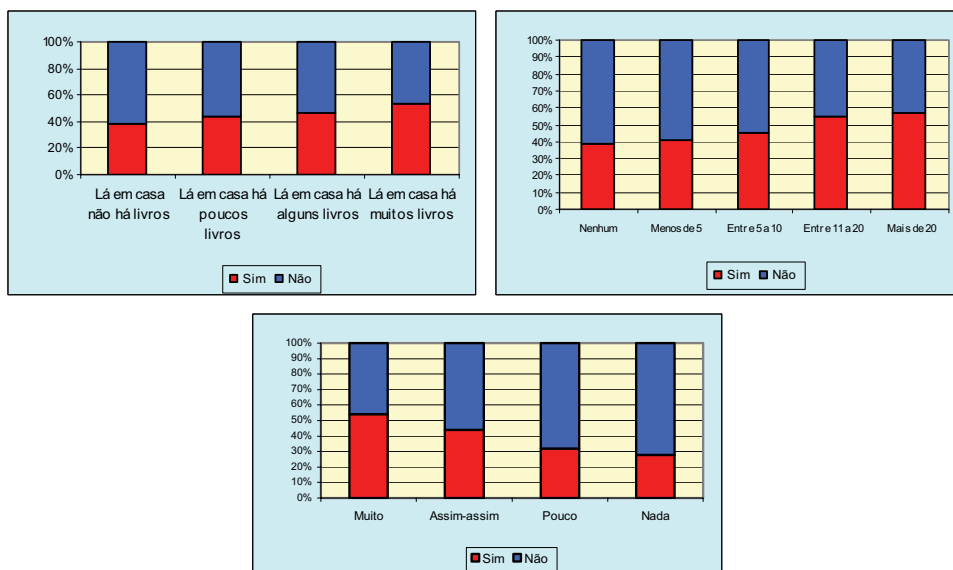
Gráfico 43. As actividades que mais gostam de fazer na escola



Ler e escrever é referenciada como actividade preferida para fazer na escola por 49% dos inquiridos. Uma opção essencialmente partilhada por:

- raparigas, 60%, contra 38% de rapazes,
- e, noutro plano, por:
 - quem tem mais livros em casa, subindo dos 39% de quem não tem nenhum até aos 53% de quem tem muitos⁴⁹;
 - quem leu mais livros sozinho, desde os 39% que não leu nenhum até aos 57% que leu mais de 20 livros⁵⁰;
 - quem tem mais amigos que gostam muito de ler, 54%, face aos amigos que não gostam nada, 28%⁵¹.

Gráfico 44. Ler e escrever, por quantidade de livros em casa, quantidade de livros lidos, gosto dos amigos



⁴⁹ $\chi^2 = 20,43$; $p=0,00$.

⁵⁰ $\chi^2 = 67,19$ $p=0,00$.

⁵¹ $\chi^2 = 67,75$; $p=0,00$.

A influência familiar na leitura

As infra-estruturas em casa

Cerca de 80% dos alunos do 3º e 4º ano considera que em suas casas há alguns, ou mesmo, muitos livros, sendo residual (2%) a percentagem dos que afirmam não haver livros em casa.

Comparando com os resultados obtidos para o 1º e 2º ano verifica-se que diminui a percentagem dos que consideram haver muitos livros – era de 45% nesses anos iniciais e fixa-se, agora no 3º e 4º ano, nos 39%. Uma diminuição compensada pela subida da percentagem para “lá em casa há alguns livros”, que passa de 27% para 40% quando se é mais velho.

Quase todos (96%) os respondentes indicam ter em sua casa um lugar para guardar os seus livros, mas só 63% (a percentagem observada para os dois primeiros anos) diz ter uma mesa que só serve para estudar, pôr as coisas da escola e fazer os trabalhos de casa.

P9. Quantos livros, mais ou menos, há em tua casa?

- Lá em casa não há livros
- Lá em casa há poucos livros
- Lá em casa há alguns livros
- Lá em casa há muitos livros

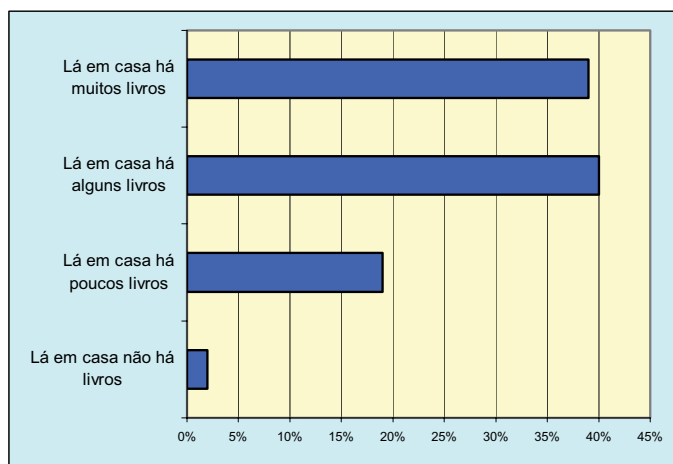
P10. Tens lugar em tua casa para guardar os teus livros?

- Sim
- Não

P11. Onde estudas e pões as tuas coisas da escola quando chegas a casa?

- Numa mesa que serve só para isso
- Numa outra mesa lá de casa

Gráfico 45. Quantidade de livros que tem em casa

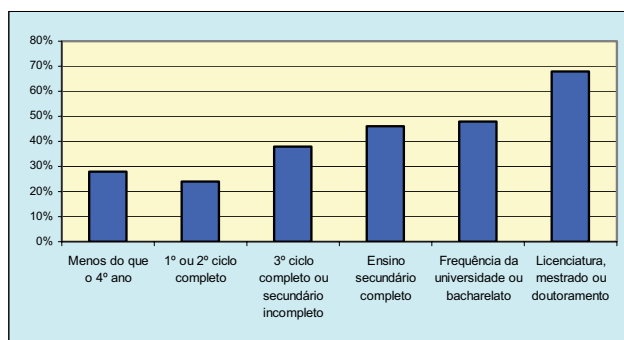


Haver «lá em casa muitos livros» surge relacionado com variáveis de natureza sócio-económica, como a frequência do ensino privado (58%) ou público (37%)⁵² e o grau de instrução da mãe (sempre subindo desde os 28% da base da escolaridade até aos 68% do topo educativo)⁵³.

⁵² $\chi^2 = 75,47$; $p=0,00$.

⁵³ $\chi^2 = 497,85$; $p=0,00$.

Gráfico 46. Muitos livros em casa, por grau de instrução da mãe



Como temos visto, há relações muito próximas entre este tópico de número de livros e as situações de receber e oferecer livros, do número de livros lidos sozinho, dos hábitos de ler da gente crescida e, até, da intensidade de leitura dos amigos.

A mesma lógica relacional se estabelece a propósito de «ter em casa um lugar para guardar os livros» e de «ter uma mesa que só serve para os trabalhos de casa».

Comportamentos dos familiares

Perto de $\frac{3}{4}$ dos inquiridos (73%) verifica que as pessoas com quem vive costumam «ler coisas de gente crescida», um número suficientemente expressivo para criar um cenário favorável à leitura.

Este cenário tende a concretizar-se, de algum modo, em dois indicadores relevantes:

- mais de metade (57%) dos pequenos estudantes ouve essas pessoas crescidas contarem-lhes histórias;
- percentagem sensivelmente idêntica (58%) refere que os crescidos vão com eles a livrarias.

A relação entre pais e filhos tende a ser vista como bastante intensa, também no que se refere ao tema escola. Os resultados obtidos apontam para serem muito poucas as situações em que os pais não falam com os seus filhos sobre o que se passa na escola ou que não ajudam a fazer os trabalhos de casa – é, pelo menos, esta a perspectiva dos filhos, significando que não se sentem sozinhos nesse domínio central das suas vidas. Assim, 59% diz que os pais falam muitas vezes sobre o que se passa na escola, sendo que 39% entende que isso sucede às vezes; e 40% refere que os pais ajudam muitas vezes a fazer os trabalhos de casa, ocorrendo o mesmo às vezes para 52% das crianças.

Em termos mais comportamentais dos familiares tudo se relaciona de modo previsivelmente semelhante. As pessoas com quem os pequenos entrevistados vivem lêem coisas de gente crescida, contam histórias e vão com os filhos a livrarias tanto mais quanto há mais livros «lá em casa». Da

P15. As pessoas com quem vives costumam...

- Ler coisas de gente crescida
- Contar-te histórias
- Ir contigo a livrarias

P24. Os teus pais falam contigo sobre o que se passa na escola?
P25. Os teus pais ajudam-te a fazer os trabalhos de casa?

- Sim, muitas vezes
- Sim, às vezes
- Não, nunca

mesma maneira, nestes casos, as crianças recebem e oferecem livros como prenda, o número de livros que as crianças leram sozinhas é maior e é maior o gosto pela leitura dos maiores amigos dos inquiridos.

O grau de instrução da mãe está permanentemente presente, verificando-se que quanto mais elevado ele é, mais elevada é a percentagem de ocorrência das 3 situações que estamos a analisar.

A relação entre pais e filhos em matéria de acompanhamento das coisas da escola – falar sobre o que lá se passa e ajudar a fazer os trabalhos de casa – segue a mesma tendência: é tanto mais intensa, quanto maior relação existe com os livros.

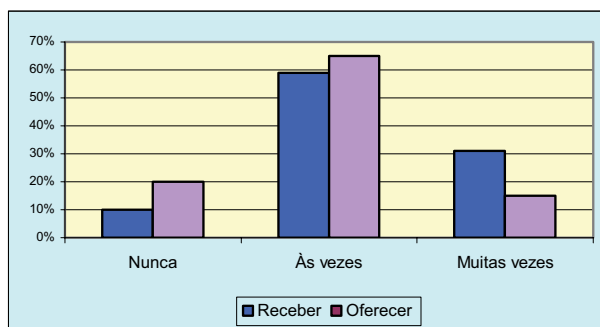
A relação com os amigos

Há uma intensa troca social em torno dos livros, de acordo com os resultados deste estudo – prática que reputamos muito importante na criação de hábitos e gosto pela leitura, dada a constante e significativa presença desta variável nos cruzamentos ensaiados entre perguntas. De facto, apenas 10% dos alunos do 3º e 4º ano nunca costuma receber livros como prendas no Natal e/ou no aniversário, sendo que 59% recebe às vezes e 31% muitas vezes.

- P17. Pelo Natal ou nos teus anos costumavas receber prendas de livros?**
P18. Quando vais a uma festa de anos costumam oferecer livros?
- Nunca
 - Às vezes
 - Muitas vezes

Olhando pelo lado da oferta, em que a situação ocorre mais entre amigos e não tanto entre familiares e não inclui o Natal, constata-se que a percentagem dos que nunca oferecem livros se cifra em apenas 20%, registando-se 65% que o faz às vezes e 15% que oferece muitas vezes livros.

Gráfico 47. Livros como presente



De certo modo, esta simetria prolonga-se em matérias como o gosto de ler ou as conversas que se têm entre amigos sobre o que se anda a ler. 56% dos entrevistados considera que os seus amigos gostam muito de ler, 37% acha que eles gostam assim-assim e só 7% define como pouco ou nenhum o gosto de ler dos seus amigos.

Por outro lado, $\frac{3}{4}$ das crianças portuguesas deste nível de escolaridade fala às vezes, ou muitas vezes, sobre histórias que leu ou lhe contaram, com os amigos.

São números muito expressivos, com elevado grau de coerência lógica face ao conjunto do questionário respondido e que acentuam a existência de uma paisagem suficientemente ocupada por histórias partilhadas interpares, que correm em plataformas multimédia e impressas, sem que se criem conflitos destrutivos de valor.

Tudo indica que esta generalização de oferecer livros, já analisada aquando do estudo dos resultados do 1.º e 2.º ano, tem um papel determinante na criação de hábitos e da formação do gosto de ler.

Este comportamento de intensa troca social fica «consolidado» quando se constata que quem tem mais amigos que gostam muito de ler, ou com quem se fala acerca de histórias são os alunos do 3.º e 4.º ano que mais lêem livros sozinhos e que mais recebem ou oferecem livros como prenda.

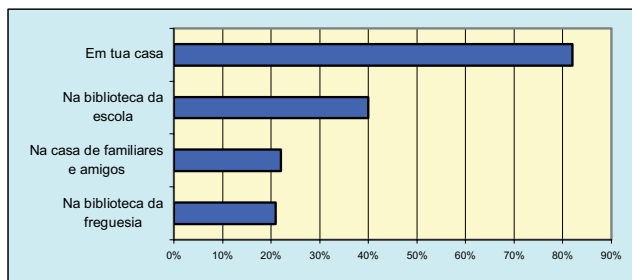
Atitudes e comportamentos face aos livros

A grande maioria (82%) dos livros lidos pelas crianças deste nível de ensino encontra-se em suas casas; o que se distancia claramente de outros possíveis locais como a biblioteca da escola, com 40% de referências, a casa de familiares e amigos, com 22%, ou ainda a biblioteca da terra ou da freguesia, com 21%.

P16. Onde é que encontras os livros que tu lêes? (escolhe uma ou duas respostas)

- Em tua casa
- Na biblioteca da escola
- Na casa de familiares e amigos
- Na biblioteca da tua terra ou da tua freguesia

Gráfico 48. Locais onde encontra os livros que lê



P13. Quantos livros já leste sozinho?

- Nenhum
- Menos de 5
- Entre 5 e 10
- Entre 11 e 20
- Mais de 20

Esta disponibilidade de livros encontra como resposta um apreciável número de livros já lidos por estes alunos de 3.º e 4.º ano, já que 25% indica ter lido mais de 20 livros sozinho e outros 20% referem ter lido entre 11 e 20 livros, aproximadamente. A percentagem maior nesta escala encontra-se precisamente no intervalo 5 a 10 livros – 32% de referências – sendo que menos de $\frac{1}{4}$ (23%) leu menos de 5 livros ou mesmo nenhum até agora.

Uma outra abordagem, utilizando uma outra escala que termina em «mais de 50 livros», encontra-se na pergunta sobre o número de livros lidos com os pais. Verifica-se que 67% dos entrevistados leram até 10 livros com os seus pais (a percentagem correspondente em leitura sozinho era mais baixa: 55%), enquanto 17% leu, acompanhado, entre 10 e 50 livros; e 6% leu mesmo mais de 50 livros.

P14. Quantos livros já leste com os teus pais?

- Nenhum
- Menos de 5
- Entre 5 e 10
- Entre 11 e 50
- Mais de 50

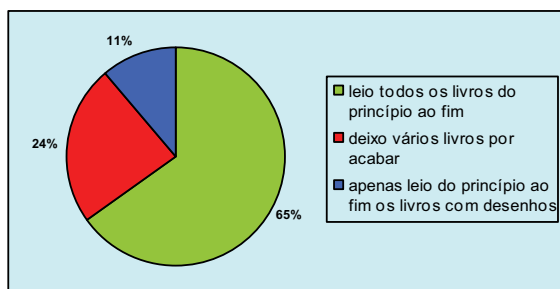
O modo como os livros são lidos – mais ou menos completo – introduz uma dimensão qualitativa, que ajuda a uma melhor definição dos hábitos de leitura. Podemos constatar que 65% dos

P28. Há pessoas da tua idade que lêem livros do princípio ao fim e outras que não lêem os livros todos. Qual é o teu caso?

- Leio todos os livros do princípio ao fim
- Deixo vários livros por acabar
- Apenas leio do princípio ao fim os livros com desenhos

inquiridos lê todos os livros do princípio ao fim, sendo que 11% só o faz quando os livros contêm desenhos. A reter, os 24% de crianças do 3.º e 4.º ano que deixam vários livros por acabar.

Gráfico 49. Forma como lêem os livros

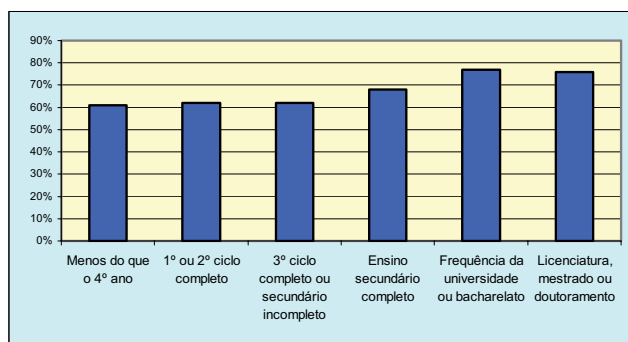


Ler os livros do princípio ao fim – situação que corresponde, como vimos a 65% do total da amostra – acontece mais claramente junto de crianças com mães com maior grau de instrução⁵⁴ e, também, junto de quem frequenta o ensino privado face ao público – 64% e 76% respectivamente⁵⁵, voltando a ser relevante tudo o que se relaciona com maiores níveis de proximidade com os livros.

⁵⁴ $\chi^2 = 70,056; p=0,000$

⁵⁵ $\chi^2 = 22,592; p=0,000$

Gráfico 50. Ler os livros do princípio ao fim, por grau de instrução da mãe

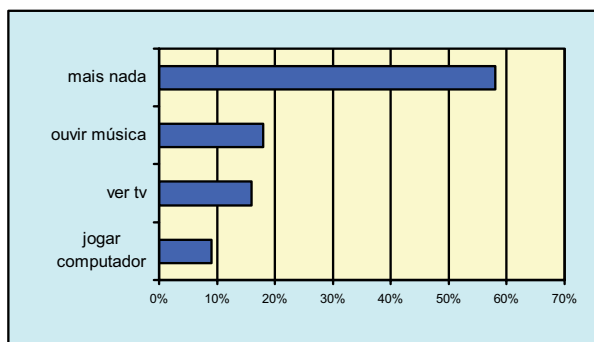


Este tema da capacidade de retenção da atenção por parte dos livros em relação aos seus jovens leitores é, ainda, aprofundado quando se questiona acerca de outras coisas que se fazem quando se está a ler um livro. Uma significativa maioria (66%) afirma que quando está a ler, não faz mais nada. Os restantes distribuem-se entre ouvir música (21%), ver televisão (19%) ou jogar computador (10%) ao mesmo tempo que lêem um livro.

P30. Quando lê um livro, também costumamos fazer outras coisas?

- Ouvir música
- Ver televisão
- Jogar computador
- Quando estou a ler, não faço mais nada

Gráfico 51. O que costuma fazer enquanto lê



Na mesma linha da análise anterior se podem ler os resultados por variáveis do grau de concentração de leitura num livro, não se costumando fazer qualquer outra coisa.

Estes resultados continuam a permitir pensar que os livros desempenham um papel muito relevante na vida das crianças portuguesas que frequentam o 3.º e 4.º anos, ou pelo menos de uma expressiva maioria delas. Importando ter a maior segurança possível em torno desta perspectiva, foi directamente perguntado como é que os entrevistados tratavam os seus livros, usando para esse efeito uma escala «realista».

P29. Como tratas os teus livros?

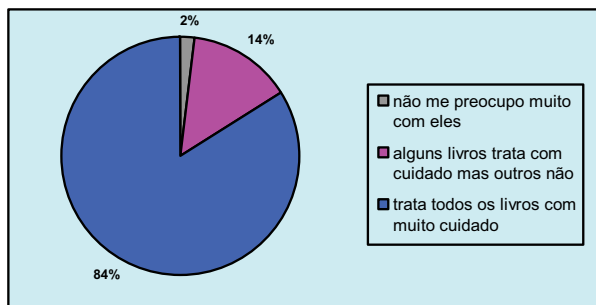
- Não me preocupo muito com eles
- Alguns livros trato com cuidado mas outros não
- Trato todos os livros com muito cuidado

Os resultados confirmam a boa relação com os livros, numa fase do desenvolvimento em que as crianças procuram ainda ganhar conforto no processo de descodificação da escrita, e ter progressiva

familiaridade com as palavras, a sua constituição física – morfológica e fonológica – o seu agrupamento em frases e textos simples. Os livros são repositórios fixos, estáveis, de todo este compacto de saberes a descobrir e aprofundar, sendo importante conservá-los até pela sua possível multi-utilização, que decorrerá deste processo de tentativa-erro, que constituirá boa parte da aprendizagem nesta fase de revelação da linguagem escrita.

Assim: 84% dos inquiridos afirma tratar todos os livros com muito cuidado; 14% diz tratar alguns livros com cuidado, mas outros não; e 2% considera que não se preocupa muito com eles.

Gráfico 52. Forma como tratam os livros



Aproximando a análise do tema central do gosto e dos aspectos mais emocionais da relação entre leitor e livros, chegamos a uma pergunta relevante: «imagina que ias para um sítio onde não podias ver os teus amigos durante duas semanas. O que é que levavas contigo?»

Observando o quadro completo de resultados, podemos estabelecer um conjunto de linhas interpretativas fundamentais para a compreensão deste tema: o dado mais significativo reside na trilogia de objectos, que não são (essencialmente) para comunicar com o exterior (como é o caso evidente do telemóvel, que alcança a percentagem de 68%) que as crianças levariam consigo para esse sítio afastado dos amigos, durante duas semanas. Essa trilogia é composta por leitor de cds/mp3/ipod (38%), por computador/jogos electrónicos (35%) e por livros/revistas (32%).

P5. Imagina que ias para um sítio onde não podias ver os teus amigos durante duas semanas. O que é que levavas contigo? (escolhe uma, duas ou três respostas)

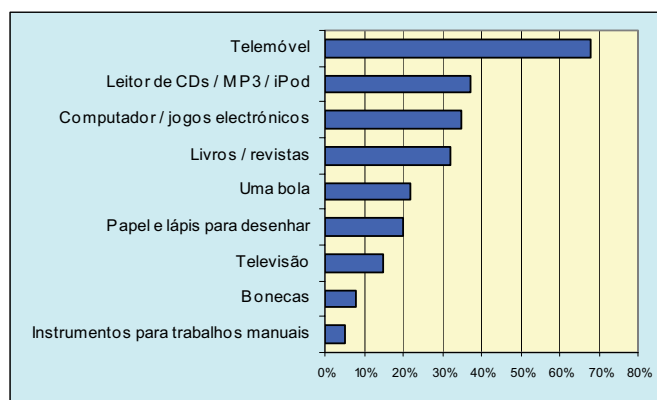
- Telemóvel
- Televisão
- Uma bola
- Computador / jogos electrónicos
- Bonecas
- Instrumentos de trabalhos manuais
- Livros / revistas
- Leitor de CDs / MP3 / iPod
- Papel e lápis para desenhar

O carácter «dramatizado» da pergunta confere-lhe maior significado qualitativo. A escrita impressa e os formatos concretos – livro e revista (nesta fase há, aliás, alguma semelhança formal entre estes dois tipos de publicação) – integram, objectivamente, o quadro de equipamento base das crianças portuguesas à volta dos 8 e 9 anos, quando se trata de gerir tempos livres, fora das estritas obrigações escolares, onde aliás o livro também tem o seu lugar obrigatório.

Os outros bens transportáveis para o «sítio onde não podias ver os teus amigos...» apresentam-se com resultados modestos, desde o papel e lápis para desenhar (20%) até aos instrumentos para trabalhos manuais (5%), passando pela bola (22%, com grande destaque para os meninos) e pelas bonecas (8%, nas meninas) – resultados que dão conta de uma crescente presença do virtual face ao real, sinalizando a mudança mais profunda de modelo de sociedade, no sentido da sociedade em rede.

É ainda sinal visível de mudança de modelo, pelo menos no que se refere a modelo de entretenimento, o lugar secundário que a televisão ocupa neste quadro. Dir-se-á que há questões objectivas, que terão estado no espírito do respondente – por exemplo, o tema prático do transporte do televisor, ou a questão de inadequação da programação durante todo o dia (no tal sítio há todo o tempo disponível, calcula-se) sendo que a maior parte dessa programação não é dirigida a crianças deste nível etário e de escolaridade. De qualquer modo, 15% para o “grande” meio TV é, de facto, pouco.

Gráfico 53. Objectos escolhidos para passar duas semanas sem ver os amigos



Já em plena rota de compreensão das dimensões mais emocionais do ler, a análise da pergunta que fala de «ir para um sítio onde não podias ver os teus amigos durante duas semanas» traz-nos algumas evidências que reforçam este circuito «compacto» de ler mais, ter mais livros, ter amigos que gostam de ler, receber e oferecer livros e ainda o grau mais elevado de instrução da mãe.

A opção levar livros/revistas é, entretanto, mais escolhida pelas raparigas do que pelos rapazes – 39% e 26% respectivamente⁵⁶.

Uma pergunta determinante, até pelo modo directo como está formulada, é a de saber se, afinal, «gosta de ler?». A escala semântica construída mostra-se adequada ao nível de ingenuidade dos inquiridos, procurando-se uma fácil adesão ao discurso e modo de pensar dos pequenos respondentes: muito, assim-assim, pouco, nada. Temos, portanto, razões para ler com suficiente tranquilidade as respectivas respostas:

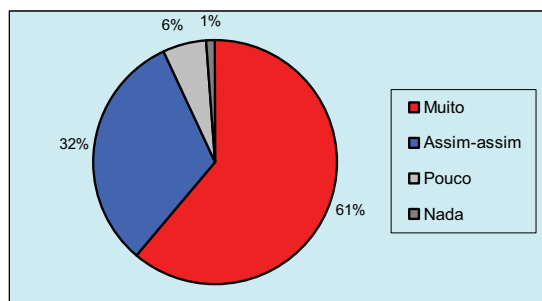
P19. Gostas de ler?
 – Muito
 – Assim assim
 – Pouco
 – Nada

- gosto muito de ler: 61%
- gosto assim-assim: 32%

⁵⁶ $\chi^2 = 62,37; p=0,00$.

- gosto pouco: 6%
- não gosto nada: 1%

Gráfico 54. Gosto pela leitura



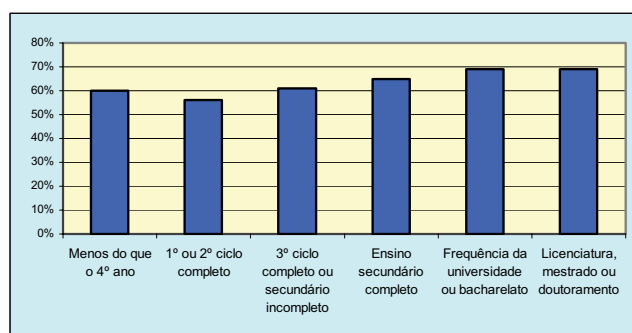
Levando em linha de conta tudo o que temos vindo a observar, os resultados fazem sentido. Uma evidente maioria de alunos do 3.º e 4.º ano demonstram o seu gosto pela leitura, sendo igualmente muito relevante que apenas 7% exprima com matizada clareza o seu afastamento emocional do acto de ler.

Esta pergunta central merece uma análise mais detalhada, a partir dos vários cruzamentos de perguntas realizados:

- as raparigas gostam manifestamente mais de ler do que os rapazes – 71% e 51% respectivamente⁵⁷, sendo de realçar, em todo o caso, que sensivelmente metade dos rapazes portugueses que frequentam o 3.º e 4.º ano gostam muito de ler;

- o gosto cresce em crianças cujas mães têm um grau de instrução mais elevado, como se observa nesta sequência praticamente sempre a subir – 60, 56, 61, 65, 69, 69⁵⁸;

Gráfico 55. Gosto muito de ler, por grau de instrução da mãe



- as crianças que mais gostam de ler têm como maiores amigos outras crianças que gostam muito de ler: 71% de meninos que têm amigos que gostam muito de ler, também gostam muito de ler⁵⁹;

⁵⁷ $\chi^2 = 157,252$; $p=0,000$

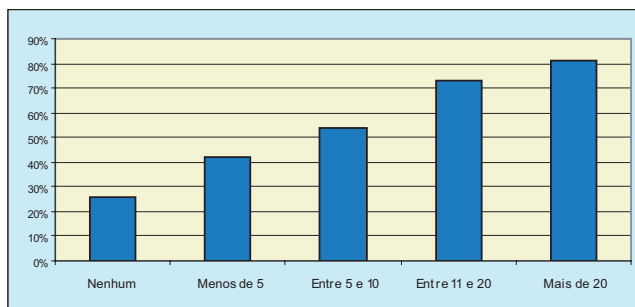
⁵⁸ $\chi^2 = 44,454$; $p=0,000$

⁵⁹ $\chi^2 = 354,12$; $p=0,00$.

– quem tem mais livros em casa gosta mais de ler: de quem não tem livros em casa ou tem alguns, apenas 49% afirma gostar muito de ler, percentagem que atinge os 71% junto de quem afirma haver “muitos livros lá em casa”⁶⁰;

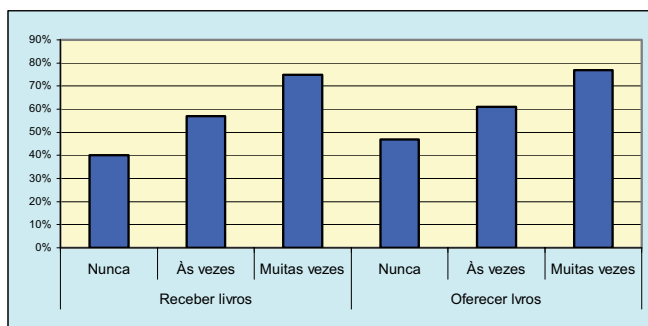
– quanto mais se lê, mais se gosta, como se retira imediatamente da leitura do gráfico seguinte, em que cresce continuamente o gosto à medida que se sobe nos intervalos de livros lidos sozinho⁶¹;

Gráfico 56. Gosto muito de ler, por quantidade de livros lidos



Confirma-se também aqui, o que temos vindo a observar ao longo do estudo: há uma evidente relação entre a intensidade de troca de prendas-livro e a relação atitudinal e comportamental para com a leitura. Quantos mais livros se recebem e/ou se oferecem, mais se gosta de ler⁶².

Gráfico 57. Gosto muito de ler, por receber/oferecer livros



Estes resultados enfatizam a importância do *acesso físico aos livros* como factor determinante para a criação de hábitos e gosto pela leitura. Um acesso que tem a sua maior expressão em casa, de onde resulta a dependência das características socio-económicas da família. Mais instrução está, ainda, directamente relacionada com o poder de compra e com o frequentar o ensino particular. Estas duas

⁶⁰ $\chi^2 = 181,91$; $p=0,00$.

⁶¹ $\chi^2 = 707,94$; $p=0,00$.

⁶² Relações estatisticamente significativas para: receber livros: $\chi^2 = 270,06$; $p=0,00$; oferecer livros: $\chi^2 = 185,06$; $p=0,00$.

variáveis – instrução da mãe e frequência do ensino particular – podem ser utilizadas como proxy para o status económico do agregado.

O acesso ao livro corre também no registo das trocas sociais por ocasião de aniversários e do Natal, que alarga os limites do ambiente doméstico, enquanto «paisagem de livros». O livro, como vimos, é uma prenda muito conveniente, sendo de esperar que a prática se generaliza ainda mais. Um esperar que se pode converter em iniciativa dos diversos actores sociais responsáveis pela leitura, promovendo o valorizar o acto de receber e oferecer um livro – afinal, algo sobre o qual existe uma predisposição claramente favorável e que tem resultados benéficos comprovados.

Interessará, e muito, conhecer sobre que conteúdos incide esta atitude favorável à leitura, que temos vindo a encontrar ao longo do estudo, que histórias captam o interesse destes recém-leitores de cerca de 8 e 9 anos. Tal como sucedeu no inquérito do 1.º e 2.º ano, também aqui considerámos uma lista pré-definida de 10 histórias, mais tradicionais ou mais recentes, indo um pouco além do mero conhecimento, desta vez.

A pergunta consistiu em saber se para cada uma dessas histórias o aluno já ouviu contar, já viu o filme e/ou leu o livro.

O gráfico seguinte mostra a totalidade de resultados obtidos, sendo de realçar o seguinte:

– das 10 histórias postas à consideração dos respondentes, 6 foram sobretudo conhecidas a partir do audiovisual (filme, televisão): Harry Potter, Branca de Neve e os Sete Anões, Uma Aventura, Nemo, Asterix e Clube das Chaves;

– 3 destas histórias mostram um certo equilíbrio entre os 3 formatos de acesso – ouvir contar, ver o filme, ler o livro: Capuchinho Vermelho, A Bela Adormecida, A Gata Borracheira ou Cinderela;

– 1 história, a História da Carochinha tem o seu maior acesso a partir de ouvir contar, reflectindo porventura o seu carácter de história mais portuguesa e com menos disseminação multimédia.

Concentrando-nos na coluna das histórias lidas em livro observa-se que a maioria das crianças já leu o Capuchinho Vermelho, a Branca de Neve e os Sete Anões e a Bela Adormecida. Quase metade conhece um livro da Gata Borracheira, completando-se com a História da Carochinha (42%) o leque de histórias tradicionais.

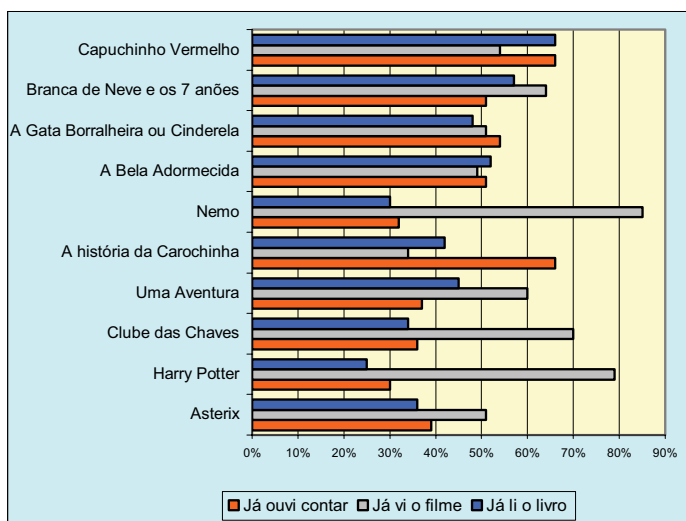
Os «clássicos» modernos, Uma Aventura e Clube das Chaves, atingem percentagens de 45% e 34%, respectivamente, reflectindo os bons níveis de penetração no mercado já conhecidos. Asterix obtém, em livro, valores da ordem dos 36%, ligeiramente acima dos 34% de Clube das Chaves.

Para o fim da lista formato livro ficam 2 grandes sucessos do audiovisual, particularmente do cinema: Nemo com 30% e Harry Potter com 25%.

P23. Tens em seguida várias histórias. Para casa uma delas diz-nos se já as ouviste contar? Já viste o filme? Já leste o livro?

- Capuchinho Vermelho
- Harry Potter
- Branca de Neve e os 7 anões
- Uma aventura
- Nemo
- A Bela Adormecida
- A história da Carochinha
- Asterix
- A Gata Borracheira ou Cinderela
- Clube das Chaves

Gráfico 58. Forma como tomou conhecimento de algumas histórias



O livro e as histórias que cada um deles contém são, também comprovadamente, factor de intensificação do relacionamento interpessoal – os pais acompanham, de modo significativo os seus filhos, nestas idades correspondendo ao 1.º ciclo, nos seus percursos em torno de palavras, textos, personagens e imagens associadas. Os livros são simultaneamente plataforma de relação e instrumento individual de trabalho de descodificação, ganhando aqui evidentes vantagens competitivas face a outros suportes de texto escrito.

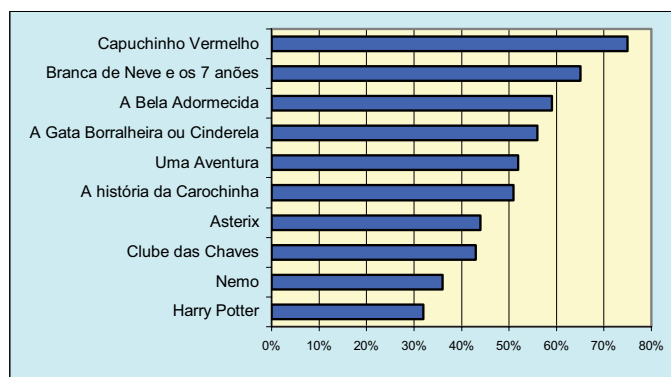
O relacionamento interpessoal, para o qual os livros contribuem, é igualmente válido no quadro da sociabilidade – essencial nesta fase de crescimento – e das relações com os amigos. Uma história para ser partilhada precisa de ser história, não apenas no nível abstracto das ideias e do enredo, mas também nas condições em que se acede a ela. E aqui o livro está acompanhado por outras formas como o filme, no cinema ou a televisão, ou de algum modo também pelo computador, no *online* ou em jogos *off line*.

O importante é insistir neste resultado: o livro surge como um fornecedor qualificado de histórias, um alimentador eficaz da imaginação e de progressiva compreensão do mundo, a par de outros meios, sem que haja sinais de substituição, antes de acumulação de recursos de leitura.

Retomemos, agora de modo mais fino, o conhecimento e o modo de acesso a um conjunto de 10 grandes títulos, centrando-nos na procura de um perfil para os que referem ter lido o livro, para além de, com maior ou menor intensidade, terem também ouvido contar essas histórias ou visto o filme.

O resultado mais relevante e que se impõe de modo irrecusável é este: quantos mais livros o respondente leu sozinho ou sozinha, mais leu cada uma dessas 10 histórias em livro.

Gráfico 59. Leitura das 10 histórias, por quantidade de livros lida (mais de 20 livros)



Poder-se-á concluir que estas histórias compõem certamente o portfólio dos «grandes» pequenos leitores (aqui definidos como tendo lido sozinho mais de 20 livros), devendo sublinhar-se que esse portfólio inclui as histórias tradicionais, que se ouviram contar, e também as histórias que nasceram de livros, foram à televisão e continuam em livro, com clara aceitação e, ainda, embora menos intensamente, histórias que nasceram perceptivamente como filmes e se fixaram em livro, prolongando (ou antecipando) o interesse das audiências infantis.

Ler o livro de coleções como *Uma Aventura* ou *Clube das Chaves* é algo que se torna mais visível junto de crianças cujas mães tem um nível de instrução mais elevado⁶³ – tal não se verifica com as histórias tradicionais, em que o formato livro porventura já existia em casa, passando de pais para filhos, ou ainda porque esses livros mais clássicos existiriam na escola, nomeadamente na pré-primária.

Dirigindo a análise para a variável sexo, é de registar uma clara preferência das raparigas pelas histórias tradicionais universais, não havendo distinção de género na portuguesa *História da Carochinha*⁶⁴. Os rapazes distinguem-se das raparigas por terem lido, mais do que elas, *Harry Potter*⁶⁵ e *Asterix*⁶⁶.

Multidimensionalidade

TÂNIA SOFIA CORREIA

Tendo em conta o número de variáveis em análise, verificou-se que, num total máximo de 30 dimensões, apenas duas bastariam para reproduzir a multidimensionalidade da informação recolhida. Estas duas dimensões explicam cerca de 16,2% da variância total (9,4% na primeira dimensão e 6,8% na segunda).

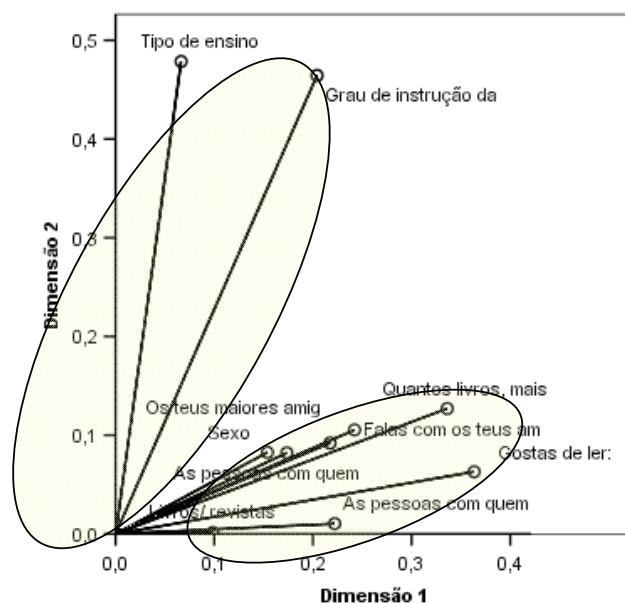
⁶³ Relações estatisticamente significativas para *Uma Aventura* ($\chi^2 = 9,574$; $p=0,000$); para *Clube das Chaves* ($\chi^2 = 20,477$; $p=0,000$).

⁶⁴ $\chi^2 = 20,845$; $p=0,000$

⁶⁵ $\chi^2 = 59,772$; $p=0,000$

⁶⁶ $\chi^2 = 98,840$; $p=0,000$

Gráfico 60. Medidas de Discriminação das variáveis em estudo



À semelhança do que foi feito para o 1º e 2º anos, as elipses desenhadas no gráfico contêm as variáveis que melhor distinguem cada dimensão. O quadro seguinte permite-nos ter uma percepção mais clara dos resultados.

Quadro 21. Medidas de Discriminação das variáveis em estudo

	Dimensão		Média
	1	2	
Tipo de ensino	0,066	0,479	0,272
Sexo	0,174	0,082	0,128
Quantos livros, mais ou menos, há em tua casa?	0,336	0,127	0,232
As pessoas com quem vives costumam contar-te histórias?	0,154	0,083	0,118
As pessoas com quem vives costumam ir contigo a livrarias?	0,222	0,010	0,116
Grau de instrução da mãe	0,204	0,464	0,334
Gostas de ler:	0,363	0,063	0,213
Os teus maiores amigos gostam de ler:	0,217	0,092	0,155
Falas com os teus amigos sobre as histórias que leste ou que te leram?	0,242	0,105	0,174
Livros/ revistas	0,098	0,001	0,050
Total activo	2,078	1,507	1,792

Apesar de algumas variáveis introduzidas nas análises do 1º/2º anos e 3º/4º anos serem diferentes, os resultados apontam numa mesma direcção. Também aqui a primeira dimensão é caracterizada por uma associação entre variáveis alusivas à *proximidade com os livros*, como a pertença de livros, o gosto pela leitura e a prática de actividades relacionadas com a leitura; e a segunda dimensão diz respeito às *condições de origem dos alunos*, novamente com a escolaridade da mãe e o tipo de ensino frequentado a marcarem esta dimensão.

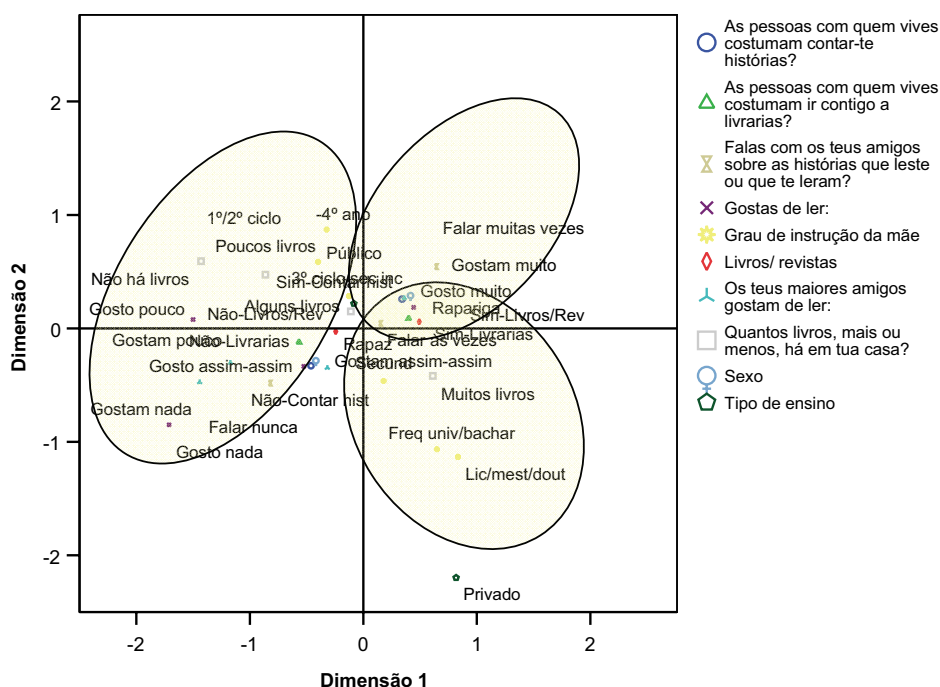
Repetindo o mesmo procedimento atrás utilizado, há que esmiuçar um pouco mais cada dimensão, revelando quais os traços distintivos de cada uma delas. Deste modo, para a dimensão *proximidade com os livros* há tendencialmente, por um lado, uma associação entre ser do sexo masculino, não levar livros e revistas para quando estivessem longe dos amigos, ter alguns, poucos ou nenhuns

livros em casa, os pais não contarem histórias e não os levarem a livrarias, os alunos e seus amigos gostarem assim-assim, pouco ou nada de ler e nunca falar sobre livros com amigos. E, por outro lado, encontramos uma associação entre ser do sexo feminino, levar livros e revistas, ter muitos livros em casa, os pais contarem histórias e deslocarem-se a livrarias, gostar muito de ler, os amigos gostarem muito de ler e falar muitas vezes e às vezes com os amigos sobre os livros que se lêem.

Tal como acontecia no 1º e 2º anos, na dimensão 2, *condições de origem dos alunos*, verifica-se uma associação entre frequentar o ensino privado e graus de ensino (da mãe) mais elevados, em oposição a frequentar o ensino público e níveis de ensino inferiores (menos do que o 4º ano, 1º e 2º ciclos e 3º ciclo e secundário incompleto).

No gráfico seguinte podemos observar a projecção destas categorias num plano de dois eixos (correspondentes às duas dimensões descritas), definindo-se, novamente, diferentes perfis de alunos.

Gráfico 61. Representação gráfica da multidimensionalidade



Uma vez mais várias categorias encontram-se muito próximas da origem o que dificulta a definição de grupos. Não obstante, podemos apontar três grupos. Um grupo, *leitores em dificuldade*, formado pelos meninos cujas mães têm níveis de escolaridade mais baixos, que não gostam de ler (ou gostam menos), cujos amigos não gostam de ler (ou gostam menos), que não têm tanta proximidade com o livro e com a leitura (não levariam livros e revistas, não falam com os amigos do que lêem e têm menos livros em casa).

Um outro grupo, *leitores motivados*, agrega essencialmente questões relacionadas com a leitura: falar dos livros que se lêem, gostar muito de ler e ter amigos que gostam muito de ler, levar livros e revistas se estivessem fora de casa, longe dos amigos.

Por último, um perfil, *leitores em potencial*, que agrega alunos que manifestamente apresentam melhores condições de existência que poderão potenciar a leitura: ter muitos livros em casa e mães com níveis de escolaridade mais elevados.

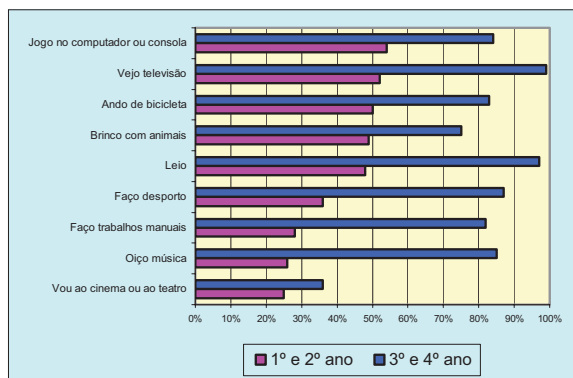
3. O 1º E 2º ANOS VS. O 3º E 4º ANOS

A análise dos resultados dos inquéritos relativos ao 1.º ciclo não ficaria completa sem que ensaiássemos algumas comparações entre as duas subetapas desta fase da vida escolar das crianças.

Considerando a sua pertinência e a semelhança, ou mesmo identidade, entre perguntas utilizadas nos dois questionários, chegámos ao seguinte conjunto de temas, sobre os quais se pode pensar de modo evolutivo: hábitos de vida fora da escola; o que se gosta de fazer na escola; a influência familiar na leitura; a relação com os amigos; e atitudes e comportamentos face aos livros.

No que aos hábitos de vida fora da escola diz respeito, temos os dados do Gráfico 62. Ainda que não sejam directamente comparáveis – no questionário de 1º e 2º ano as hipóteses de resposta eram «sim» ou «não» e no 3º e 4º as hipóteses, «muitas vezes», «algumas vezes» e «nunca», somando «muitas vezes» e «algumas vezes» obtemos um equivalente (melhorado) do «sim».

Gráfico 62. Hábitos de vida fora da escola



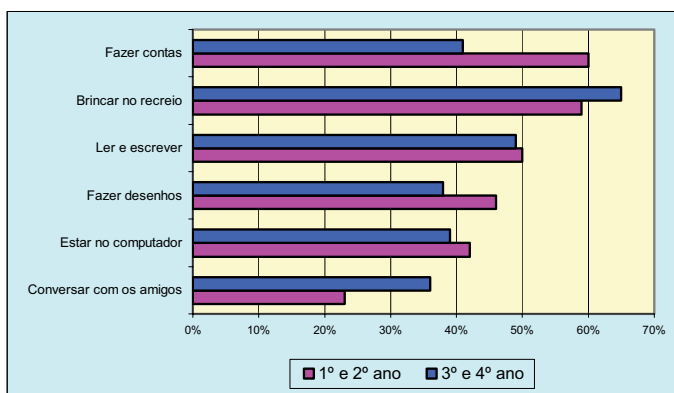
Ficam evidentes alguns saltos de comportamento a partir do 3º ano:

– o ouvir música, que vai tornar-se um símbolo de crescimento e autonomia adolescente, e também os trabalhos manuais (expressão talvez demasiado vasta para entendermos de que estamos a falar, neste contexto fora da escola) surgem com diferenças maiores;

– ler e fazer desporto, partindo de bases diferentes, mostram-se também muito mais presentes na vida das crianças. No que se refere a ler, estamos perante a confirmação de que já se consegue ler, depois de um período de aprendizagem centrada nos aspectos técnicos de descodificação próprios do 1º e 2º ano.

No que respeita às actividades de que mais gosta de fazer na escola temos o Gráfico 63.

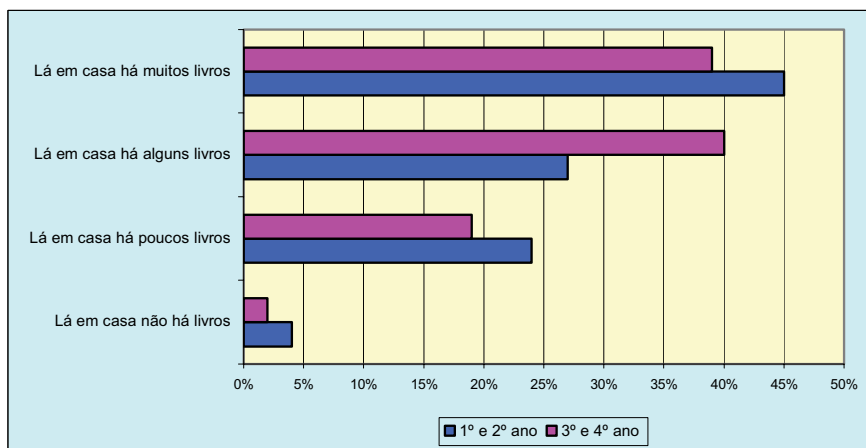
Gráfico 63. As actividades que mais gostam de fazer na escola



Sublinham-se nele os ganhos de sociabilidade na passagem para o 3º e 4º ano: brinca-se mais no recreio e conversa-se (muito) mais com os amigos, que entretanto se criaram na escola.

Fazer contas perde um pouco do impacto inicial, o mesmo sucedendo com o já mais conhecido «fazer desenhos» ou «estar no computador». Neste quadro de subidas e descidas de gostos de actividade dentro da escola, assinala-se a estabilidade do ler e escrever, que se afirma para o 3º e 4º ano como a segunda actividade preferida.

Gráfico 64. Quantidade de livros que têm em casa



Registe-se no Gráfico 64 uma possível reavaliação da quantidade de livros percebida. Não havendo razões plausíveis para pensar que as casas dos alunos do 3º e 4º ano têm, ou “perdem” livros comparativamente com as dos alunos do 1º e 2º ano, fica a hipótese de haver novos critérios de avaliação das quantidades, mais realistas e proporcionados, à medida que se cresce e se vão vendo, fora de casa, muitos mais livros.

Os dois gráficos seguintes referem-se a questões de ordem logística: lugar próprio para guardar livros e mesa para os trabalhos de casa. Os resultados não variam, praticamente, entre as duas fases do

1º ciclo, revelando que o tema se resolve cedo, com algum investimento familiar na maioria das situações.

Gráfico 65. Existência de lugar para guardar os livros

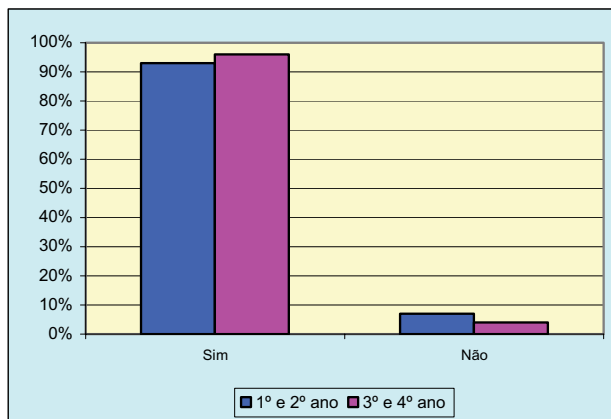
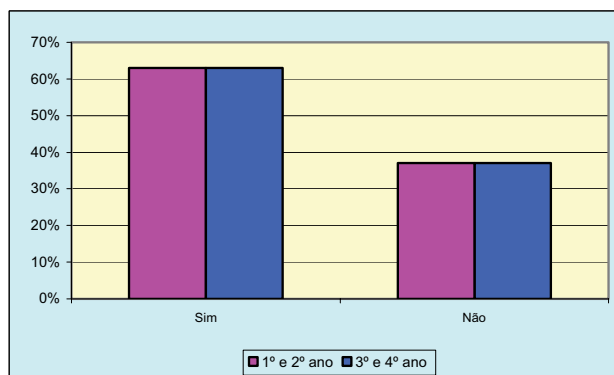


Gráfico 66. Existência de mesa para trabalhos escolares



Também no que se refere aos hábitos de leitura dos adultos com quem as crianças entrevistadas vivem, se verifica uma estabilidade de comportamentos entre 1º e 2º ano, por um lado, e 3º e 4º, por outro.

Gráfico 67. As pessoas com quem vives costumam ler coisas de gente crescida?

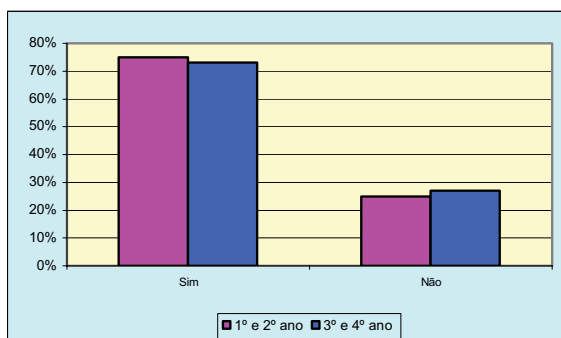
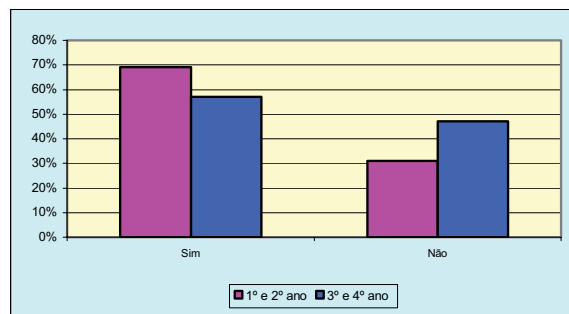


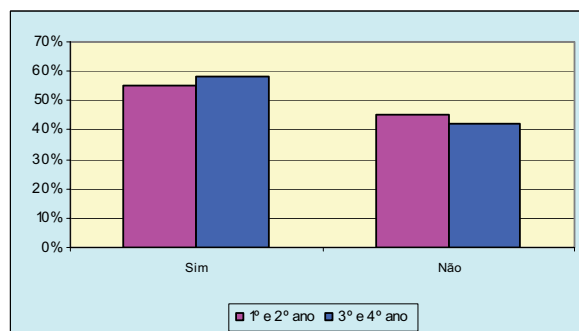
Gráfico 68. As pessoas com quem vives costumam contar-te histórias?



É já dentro do 1º ciclo que se começa a manifestar o afastamento entre crianças e adultos no que se refere ao contar histórias aos mais pequenos: há uma quebra ligeiramente superior a 10 pontos percentuais na passagem do 1º e 2º ano para o 3º e 4º, apesar de ser ainda maioritário o número de alunos destes anos quem ouve contar histórias em casa.

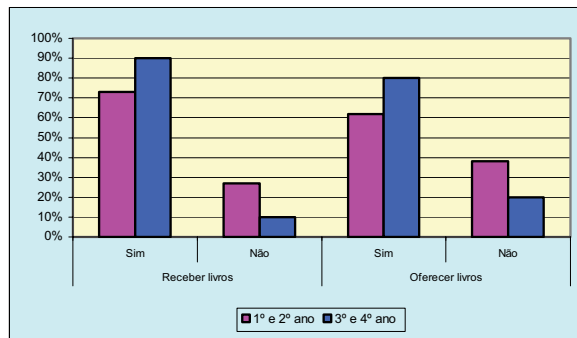
Inversamente, como se observa no gráfico seguinte, cresce ligeiramente o número de alunos que costuma ir a livrarias com as pessoas com quem vive. Quase 60% de respostas para esta situação no 3º e 4º ano servem para consolidar esta ordem de grandeza, reforçando a ideia de que existe elevada exposição dos mais pequenos face aos livros – uma dimensão relacional muito importante na criação de hábitos e gosto pela leitura.

Gráfico 69. As pessoas com quem vives costumam ir contigo a livrarias?



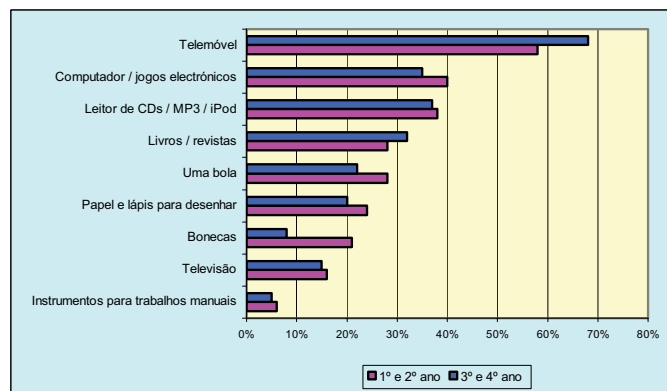
Por fim, é de salientar que a troca social em torno dos livros ganha maior peso com a passagem do 1º e 2º anos para o 3º e 4º. Neste segmento, cerca de 90% recebe livros de presente e 80% oferece este bem cultural como prenda aos seus amigos. Algo que se pode relacionar com a elevada frequência declarada de livrarias, trazendo consistência suplementar àquele dado.

Gráfico 70. Livros como presente



No último gráfico comparativo (Gráfico 71) regista-se que apenas dois objectos são mais requisitados pelos alunos do 3º e 4º ano face aos seus colegas mais novos: o telemóvel e os livros/revistas. Sendo de natureza distinta, ambos reflectem uma maior proximidade das crianças: ao telemóvel, porque são mais crescidos e terão mais contactos, aos livros, porque agora já saberão ler bem.

Gráfico 71. Objectos escolhidos para passar duas semanas sem ver os amigos



De notar a acentuada queda de bonecas, que as meninas estarão a relativizar e a menos acentuada, mas igualmente queda da bola, por certo junto dos rapazes.

CAP. 2. A LEITURA NOS ALUNOS DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

TÂNIA SOFIA CORREIA

Enquanto aos alunos do 1.º ciclo era proposto um inquérito com imagens que facilitava o seu preenchimento, considerou-se que os alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico estavam preparados para completar um inquérito um pouco mais complexo, em parte semelhante aos aplicados aos alunos do 3.º Ciclo e do Ensino Secundário⁶⁷. Na verdade, a passagem do 1.º para o 2.º ciclo implica muitas mudanças a nível escolar (novas disciplinas, um maior número de professores, uma nova organização do horário escolar) que têm óbvias implicações na forma como os alunos gerem os seus tempos livres e consequentemente aquilo que fazem com eles.

Neste sentido, é possível que os tempos dedicados à leitura ou o gosto por esta actividade tenham, neste período, profundas alterações. A par destas mudanças, é sabido que é neste período que se dá uma profunda transformação no modo como os alunos lêem e apreendem os diversos conteúdos. Segundo a teorização de Chall (1983: 20-23), aos 10-12 anos, grosso modo, o 2.º ciclo do ensino básico, os jovens, que até então se encontram numa fase de aprendizagem centrada na linguagem, em aprender a ler, começam a centrar as leituras no conteúdo daquilo que é apreendido, em ler para aprender. É, pois, imperioso perceber quais são os factores determinantes na construção do gosto pela leitura e do hábito de ler e qual o papel do livro na vida destes jovens. Procuraremos dar resposta a estas questões, tomando em consideração, de uma forma geral, três eixos de análise: a família, a escola e os grupos de pares.

É, muitas vezes, no seio familiar que os jovens têm o seu primeiro contacto com o livro e com a leitura, podendo, por isso, estar na socialização primária dos alunos a chave para o seu interesse pela leitura. Espera-se que os pais que facultam aos seus filhos um maior contacto desde cedo com o livro estejam a contribuir para o desenvolvimento do gosto e de prática da leitura nos filhos. Da mesma forma, a escola e o grupo de pares poderão, igualmente, ter um forte papel na modelação do gosto pelo livro. Espera-se que os jovens que mostram maior apetência por aquela actividade sejam os que na escola são mais incentivados à prática da mesma e que têm no seu grupo de amigos/colegas, companheiros no gosto pelo livro.

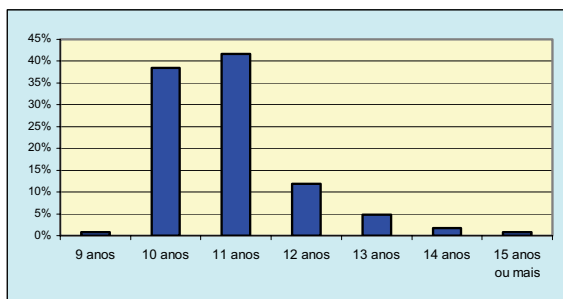
⁶⁷ Algumas temáticas abordadas nos questionários do 3.º Ciclo e do Ensino Secundário não foram incluídas no questionário aos alunos do 2.º Ciclo, por tal não se justificar, devido à idade dos alunos e ao seu grau de desenvolvimento intelectual.

Antes, porém, de nos debruçarmos sobre as razões que levam os alunos a ler, há que perceber quem são estes meninos e meninas que frequentam o 2.º Ciclo do Ensino Básico.

1. OS ALUNOS DO 2.º CICLO – CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

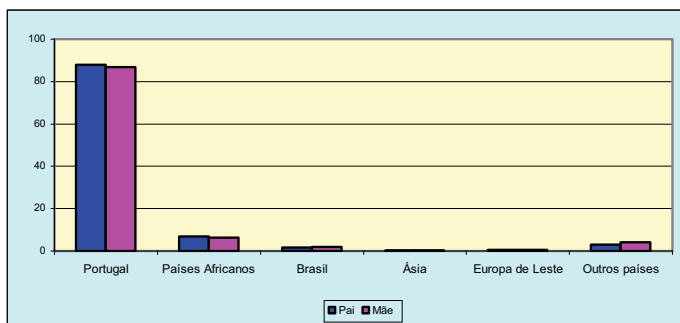
Foram inquiridos 4852 alunos, sendo 51,7% rapazes. Tal como no 1.º ciclo, uma larga maioria de alunos tem a idade expectável para o ano lectivo que frequenta, havendo 41,6% de crianças com 11 anos, 38,4% com 10 anos e 11,9% com doze.

Gráfico 72. Idade dos inquiridos do 2.º ciclo



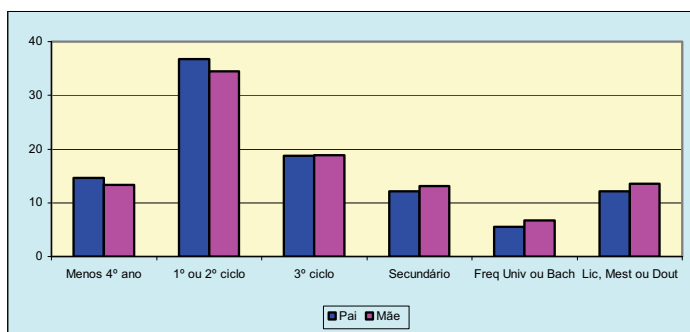
A grande maioria dos meninos nasceram em Portugal (92,9%), cerca de 1,3% nasceram em países africanos e o mesmo número são de origem brasileira; 3,7% nasceram noutros países não especificados. No que respeita aos pais e mães destes alunos a distribuição é semelhante mas encontramos mais pais de origem estrangeira, como se pode ver no gráfico seguinte.

Gráfico 73. Origem do pai e mãe dos alunos



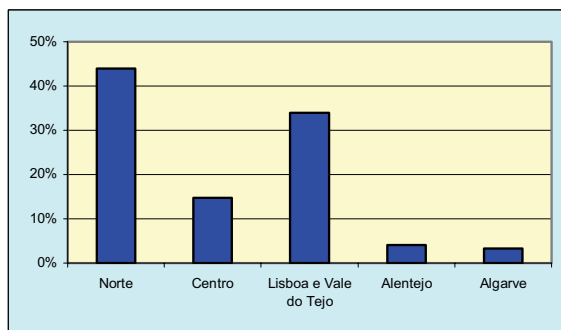
No que respeita ao grau de instrução dos pais dos alunos, espera-se que esta seja uma variável central na explicação do gosto e do hábito de leitura dos alunos. Verifica-se uma grande simetria entre as qualificações dos pais e das mães, sendo visíveis, no entanto, as qualificações mais elevadas das mães.

Gráfico 74. Grau de instrução do pai e mãe dos alunos



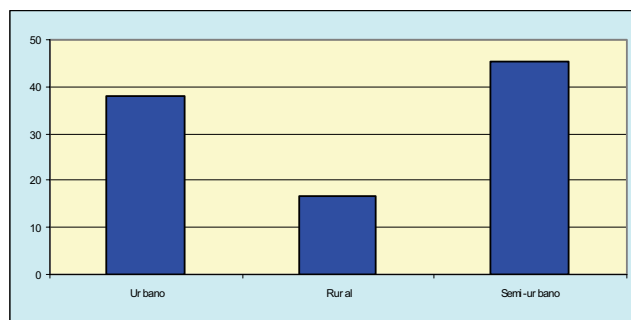
A distribuição dos alunos participantes por região NUTII reflecte as assimetrias do país, havendo uma larga maioria de crianças a estudar em escolas sitas em freguesias das regiões Norte (43,9% do total) e Lisboa e Vale do Tejo (33,9%).

Gráfico 75. Distribuição da amostra de alunos do 2.º ciclo por região NUTII



Os alunos encontram-se também distribuídos por habitat. Na construção desta variável, dois critérios foram tidos em consideração: por um lado, um critério objectivo traduzido em termos quantitativos na dimensão da freguesia e, por outro lado, um critério mais subjectivo, de ordem sociológica, que visava caracterizar o tipo de freguesia. Por exemplo, não fazia qualquer sentido chamar rurais a freguesias claramente urbanas simplesmente por serem de pequena dimensão. A distribuição de inquiridos pelos três tipos de habitat mostra uma diminuição percentual de alunos em escolas localizadas em freguesias rurais. Na amostra em estudo, 16,7% dos inquiridos estudavam em escolas de freguesias rurais, 45,4% em escolas de freguesias semi-urbanas e 38% em escolas de freguesias urbanas.

Gráfico 76. Distribuição da amostra do 2.º ciclo por dimensão da freguesia



Quanto ao tipo de ensino, a percentagem de alunos a frequentar o ensino privado (16,9%) é aqui maior do que aquela que se encontrou no 1.º ciclo e também ligeiramente superior ao encontrado na população (11,8%). No que respeita ao nível de ensino frequentado pelos alunos inquiridos, cerca de 53% frequentavam o 5.º ano e 47% o 6.º ano.

2. REPRESENTAÇÕES E HÁBITOS DE LEITURA

Os alunos do 2.º Ciclo gostam de ler? Possuem já o hábito da leitura?

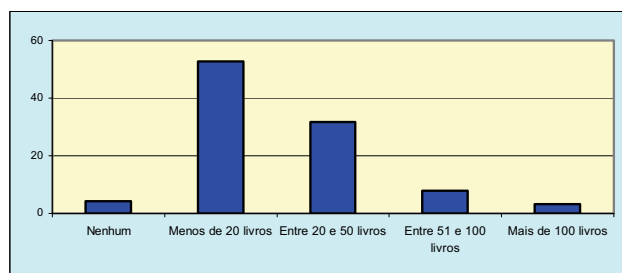
A avaliação do gosto pela leitura pode ser feita a partir de diversos indicadores. Neste caso, para dar resposta àquelas questões, iremos analisar quatro. Dois de cariz mais objectivo – pedia-se aos alunos para quantificarem quer o número de livros lidos quer o tempo despendido na leitura – e dois considerados mais subjectivos, visto dependerem da apreciação que os alunos fazem de si e do seu gosto por aquela prática.

P7. Quantos livros já leste, sem contar com os escolares?
– Nenhum
– Menos de 20 livros
– Entre 20 e 50 livros
– Entre 51 e 100 livros
– Mais de 100 livros

Quando indagados acerca do número de livros que já leram, sem contar com os escolares, cerca de 52,7% dizem ter lido menos de 20 livros e 31,8% entre 20 a 50 livros. Tendo em conta, as suas idades e o facto de terem aprendido a ler aos 6/7 anos, um aluno com 11 anos teria lido, em média, cerca de 5 livros por ano (se contabilizarmos 4 anos e 20 livros lidos no total). Este valor deverá estar acima da média de muitos adultos. Contudo, não sabemos quais os tipos de livros (não escolares) contabilizados. Poderão ter contribuído para este índice de leitura, por exemplo, livros de banda desenhada que, à partida, são pequenos e de fácil compreensão. Destaque-se os 3,2% de alunos que já leram mais de 100 livros. Entre os jovens, são as raparigas quem diz já ter lido mais livros⁶⁸.

⁶⁸ $\chi^2=82,83$; $p=0,00$.

Gráfico 77. Número de livros lidos pelos alunos do 2.º Ciclo



O tempo de leitura diário poderá ser, também, um bom indicador do hábito de leitura. Os alunos,

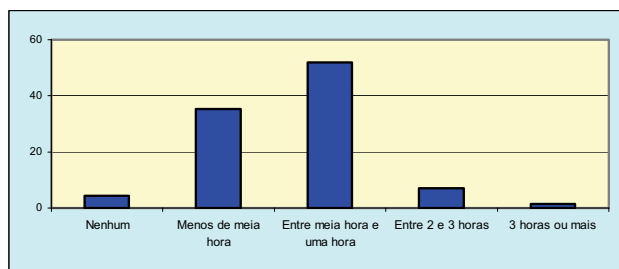
P8. Mais ou menos quanto tempo dedicas, por dia, à leitura (de livros, jornais ou revistas)?

- Nenhum
- Menos de meia hora
- Entre meia hora e 1 hora
- Entre 2 e 3 horas
- 3 e mais horas

na sua maioria, parecem dedicar parte do seu tempo livre à leitura de livros, jornais ou revistas. Cerca de 52% dedica entre meia hora a uma hora diária a esta actividade e 8,4% dedica-lhe mais de duas horas. Apenas 4,4% dizem não dispor qualquer momento do seu dia em actividades de leitura extra-escolar. Uma vez mais são as raparigas quem parece ter uma maior proximidade com a prática da leitura⁶⁹, dedicando-lhe, igualmente, mais tempo: cerca de 10% das raparigas

lêem mais de duas horas diárias ao passo que esta percentagem para os rapazes é de 7%.

Gráfico 78. Tempo de leitura diário



É de supor que os alunos provenientes de famílias com maiores níveis de escolaridade, sejam aqueles que mais livros lêem e que mais tempo dediquem a essa actividade (acreditando-se, igualmente, que tal facto sirva para fomentar o gosto por esta actividade). Espera-se que pais com maior escolaridade tenham maior contacto com a leitura e os jovens adquiram desde cedo esse mesmo hábito. Tal facto parece comprovar-se, pois conforme aumenta o nível de escolaridade dos pais⁷⁰ aumenta a percentagem de livros lidos pelos jovens e de horas dedicadas à leitura⁷¹.

P14. Gostas de ler?

- Muito
- Assim-assim
- Pouco
- Nada

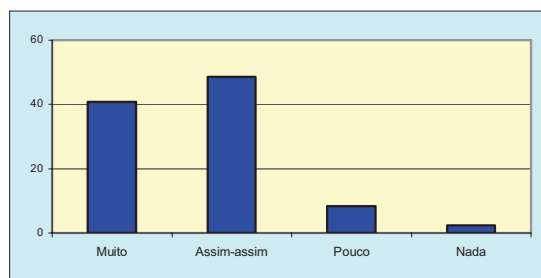
⁶⁹ $\chi^2=126,68; p=0,00$.

⁷⁰ Optou-se por se considerar sempre nos cruzamentos a escolaridade do pai (P46.1). Uma vez estar fortemente correlacionada com a escolaridade da mãe ($p=0,733; p=0,00$), podemos supor que os resultados seriam semelhantes.

⁷¹ P7: $\tau_b=0,146; p=0,00$; P8: $\tau_b=0,073; p=0,00$.

Correndo o risco de se obterem respostas discordantes das práticas de leitura dos jovens inquiridos, foi perguntado directamente aos alunos se estes gostavam de ler. A esmagadora maioria disse gostar «muito» (40,7%) ou «assim-assim» (48,6%) de ler. Apenas 8,3% disseram gostar «pouco» de ler e 2,3% não gostar «nada». Apesar de quer rapazes quer raparigas gostarem de ler, são novamente as jovens alunas quem demonstra ter uma maior predilecção por esta actividade: 85,0% dos rapazes gostam muito ou assim-assim de ler contra 94,1% das raparigas⁷². A escolaridade dos pais interfere novamente no gosto pela leitura dos filhos, encontrando-se uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis ($\tau_b=0,094$; $p=0,00$). Quanto maior o nível de instrução do pai, maior o gosto pela leitura do filho(a) ($p=0,109$; $p=0,00$).

Gráfico 79. Gostas de ler?



Entre os alunos que disseram gostar pouco ou não gostar nada de ler, a razão principal prende-se com o facto dessa tarefa ser aborrecida (62,6% dos casos). Foram indicadas outras razões com uma percentagem de casos igualmente elevada, como o facto de ser uma tarefa muito demorada (51,6%) ou cansar a vista (35,7%). De referir que em cerca de 26% dos casos, os alunos referiram que ainda não encontraram um livro que lhes agradasse (Quadro 22).

Quadro 22. Razões para não gostar de ler

Porque não gosta ou gosta pouco de ler	Respostas		Casos
	N	%	%
É aborrecido	295	28,9	62,6
Cansa a vista	168	16,5	35,7
Faz-me dores de cabeça	117	11,5	24,8
Leva muito tempo	243	23,8	51,6
Não se aprende nada de novo	41	4,0	8,7
Ninguém me incentiva a ler	35	3,4	7,4
Nunca encontrei um livro que me agradasse	121	11,9	25,7
Total	1020	100,0	216,6

Porém, entre aqueles que referiram gostar de ler muito ou assim-assim (Quadro 23), a principal razão para a leitura prende-se com o desejo de conhecer coisas novas (78,0% dos casos). Em seguida, encontra-se a diversão que os alunos encontram na leitura (61,6%) e a capacidade que adquirem para ler legendas de filmes (44,2% dos casos). A influência da família é aqui referida em 20,5% dos casos. Os amigos e professores parecem ter um peso idêntico na influência que têm no gosto de ler: cerca de 10% dos casos referidos para ambas as categorias.

⁷² $\chi^2=224,47$; $p=0,00$.

Quadro 23. Razões para gostar de ler

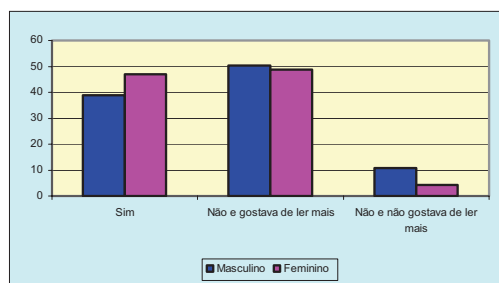
Razões para gostar de ler	Respostas		Casos
	N	%	%
O desejo de conhecer coisas novas	3224	29,7	78,0
O desejo de me exprimir bem	1167	10,7	28,2
Não querer ficar de lado nas conversas	406	3,7	9,8
O exemplo dos pais e familiares	848	7,8	20,5
Ganhar a capacidade de ler as legendas de filmes	1826	16,8	44,2
A diversão que encontro na leitura	2546	23,4	61,6
A influência dos professores	423	3,9	10,2
O exemplo dos amigos	425	3,9	10,3
Total	10865	100,0	262,8

Outra questão que aborda a apreciação subjectiva dos inquiridos acerca da sua prática de leitura diz respeito à percepção que eles têm da quantidade de obras que lêem. As respostas, independentemente do sexo dos jovens, distribuem-se entre os 42,8% de respondentes que acham que já lêem bastante e não querem ler mais, 49,6% que acham não ler muito e gostariam de ler mais e os 7,6% que consideram não ler muito mas não querem alterar esse facto. Tais valores podem ser indicativos do reconhecimento por parte dos alunos da importância da leitura. Quase metade da amostra considera não ler o suficiente e quer dedicar mais tempo a essa actividade. No sentido das análises realizadas anteriormente, questionámo-nos se seriam as raparigas que demonstram ter maior gosto pela leitura, sendo elas quem deseja ler mais, sentindo-se insatisfeitas com a quantidade de leituras efectuadas (espera-se que alguém que goste de ler sinta que precisa de ler mais).

P17. Achas que lêes bastante?
 – Sim
 – Não e gostava de ler mais
 – Não e não gostava de ler mais

No Gráfico 80 constata-se que as raparigas estão menos insatisfeitas do que os rapazes no que toca à *quantidade* de leitura efectuada, sendo estas diferenças significativas⁷³. A ser assim, tal parece contradizer o que seria, à partida, expectável.

Gráfico 80. Se lê bastante, em função do género



Contudo, no Gráfico 80 há muitas mais raparigas do que rapazes a considerar que lêem bastante (1078 raparigas para 955 rapazes). Para perceber se são efectivamente as meninas quem gosta mais de ler há que juntar uma outra variável à análise: o gosto pela leitura (P14). O Quadro 24 dá-nos os resultados.

⁷³ $\chi^2=81,42; p=0,00$.

Quadro 24. Percentagens de alunos que lêem bastante, em função do gosto de ler e do género

Sexo	Acha que lê bastante?	Gostas de ler?			
		Muito	Assim-assim	Pouco	Nada
Masculino	Sim	57,8	39,0	2,9	0,3
	Não e gostava de ler mais	17,9	68,1	12,5	1,5
	Não e não gostava de ler mais	1,2	36,3	39,0	23,6
Feminino	Sim	76,0	23,1	8,0	0,1
	Não e gostava de ler mais	31,0	62,3	6,0	0,7
	Não e não gostava de ler mais	2,0	51,0	29,6	17,3

Destacam-se alguns valores: os dos que pensam que lêem bastante e gostam muito de ler (57,8% para os rapazes e 76% para as raparigas); os de quem, apesar de gostar muito de ler, acha que não lê o suficiente e gostaria de ler mais (17,9% para os rapazes e 31% para as raparigas) e os que dizem não ler, não gostar de ler e não querer ler mais (23,6% para rapazes e 17,3% para raparigas). Estes resultados tornam bem patentes as diferenças entre os sexos no que toca ao gosto pela leitura. As raparigas gostam mais de ler do que os rapazes, lêem mais do que os rapazes e, mesmo assim, sentem-se insatisfeitas, pois gostariam de ler mais⁷⁴.

Serão estas diferenças de género extensíveis aos géneros literários preferidos pelos alunos do 2.º Ciclo? Ou estarão outras variáveis na origem de diferenças de gosto literário? A escolaridade dos pais é uma variável a equacionar, pois espera-se que filhos de pais mais instruídos tenham preferências conotadas com uma literatura mais erudita. O próprio gosto pela actividade da leitura poderá condicionar o tipo de leituras escolhidas. Equaciona-se que alunos que gostem menos de ler se aproximem de géneros como a banda desenhada e os livros juvenis, em detrimento da poesia ou do romance.

Todavia, antes de avançarmos, quais são os géneros literários que mais cativam os nossos jovens alunos?

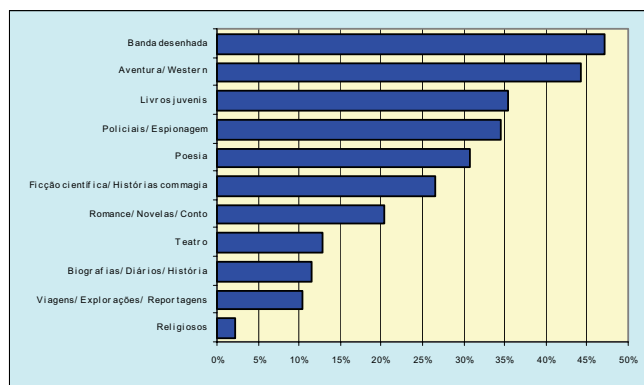
A banda desenhada é referida como preferida em 47,2% dos casos, a aventura/*western* em 44,3% e os livros juvenis em 35,4%. Interessante é verificar que a poesia surge à frente nas preferências de géneros literários como a ficção científica/histórias com magia e o romance/novelas/conto que se poderiam julgar mais próximos dos inquiridos (Gráfico 81).

O sexo assume-se novamente como uma variável importante na formação do gosto. É notória a distinção entre rapazes e raparigas no que respeita ao gosto pelos diversos géneros literários⁷⁵. A preferência dos rapazes vai para géneros ligados à aventura e à acção, como sejam os livros policiais/espionagem, os livros de aventura/*western*, banda desenhada, viagens/explorações/reportagens e ficção científica/histórias com magia. Os restantes géneros literários são apontados como preferidos por mais raparigas que rapazes. Aliás, estes dados vêm confirmar uma ideia de senso comum que conota os rapazes com leituras de aventura e acção e as raparigas com leituras mais *calmas*, ligadas ao romance e à poesia.

⁷⁴ Relação estatisticamente significativa – rapazes: $\chi^2=1027,14$; $p=0,00$; raparigas: $\chi^2=866,08$; $p=0,00$.

⁷⁵ Relações estatisticamente significativas ($p=0,00$) entre os géneros literários e o sexo dos alunos, excepto para o género livros religiosos.

Gráfico 81. Géneros literários preferidos pelos respondentes



Equacionou-se que a escolaridade dos pais influenciasse o tipo de leitura realizado pelos alunos. Apesar de se terem encontrado relações estatisticamente significativas entre alguns géneros literários preferidos pelos alunos e a escolaridade de seus pais⁷⁶, a multiplicidade de resultados não nos permite confirmar ou rejeitar a hipótese acima enunciada. Não existe uma separação clara entre os gostos dos alunos em virtude da sua proveniência ser de uma família mais ou menos instruída. Contudo, não nos podemos esquecer que estamos a lidar com uma população muito jovem, que estará agora, provavelmente, a descobrir o gosto pela leitura e a tomar contacto com géneros literários até então desconhecidos. Como tal, talvez seja ainda cedo para que o nível cultural de seus pais se manifeste no tipo de leituras preferidas pelos alunos. Nesta fase de vida a influência dos pais far-se-á muito mais sentir não tanto no género de leitura preferencial mas no acesso à leitura (e aos livros) e na criação do hábito e do gosto pela leitura.

No que toca à relação entre o gosto pela leitura e o género das obras literárias preferidas não conseguimos efectuar uma análise conclusiva. Se é verdade que entre os alunos que dizem gostar pouco ou não gostar nada de ler, géneros como a banda desenhada, policiais/espionagem, aventura/*western* e livros juvenis surgem como preferidos, indo de encontro ao enunciado previamente, também é verdade que estes são, igualmente, os géneros literários favoritos daqueles que dizem gostar muito ou assim-assim de ler⁷⁷. Neste ponto há a ressaltar por um lado, o número reduzido de alunos que não gostam de ler (apenas 510 dizem gostar ou pouco ou nada de ler) e, por outro lado, a preferência esmagadora, por parte dos jovens, por livros de banda desenhada e aventura/*western*, o que estará, sem dúvida, a condicionar os resultados obtidos.

Hábitos de leitura não dizem respeito somente à leitura de livros, implicam também a forma como estes são lidos e o que se investe na leitura. Os leitores são diferentes, assim como a forma como

⁷⁶ Relações estatisticamente significativas para a Poesia ($\chi^2=85,56$; $p=0,00$); para o Romance/novelas/conto ($\chi^2=20,96$; $p<0,01$); para o Teatro ($\chi^2=44,13$; $p=0,00$); para Policiais/espionagem ($\chi^2=32,29$; $p=0,00$), para Viagens/explorações/reportagens ($\chi^2=12,18$; $p<0,05$) e para Ficção científica/histórias com magia ($\chi^2=30,81$; $p=0,00$).

⁷⁷ Relações estatisticamente significativas ($p<0,01$), excepto para: Romance/novelas/conto, Teatro, Religiosos e Viagens/explorações/reportagens.

abordam o livro e a leitura. Um leitor que deixe o livro a meio, que salte páginas ou que faça outras actividades enquanto lê (como ver televisão ou ouvir música) é certamente diferente de um leitor que não descansa enquanto não termina o livro, que faz anotações ou fichas de leitura e que é mesmo capaz de o ler outra vez. Quais são, então, os hábitos de leitura dos alunos do 2.º Ciclo? A questão 22 contém um conjunto de alíneas que permite caracterizar o tipo de leitor.

Os alunos inquiridos podem considerar-se leitores fiéis e interessados: raramente têm um livro e não o lêem (45,6%) ou só em algumas vezes tal acontece (43,6%); 83,8% nunca deixa o livro a meio ou fá-lo algumas vezes; 71% nunca salta páginas ou vai ver o final; 76,5% nunca lê mais do que um livro ao mesmo tempo; 67% nunca ouve música e 69,6% não vê televisão enquanto lê. Porém, as suas respostas indicam falta de interesse em guardar as impressões que a leitura lhes provocou: 57,1% dos alunos nunca faz anotações ou anota frases e 29,8% fá-lo algumas vezes; 56,6% nunca sublinha expressões/frases e 28,2% fá-lo apenas algumas vezes e cerca de 78% nunca faz resumos ou fichas de leitura ou fá-lo algumas vezes (Quadro 25).

Quadro 25. Quando tens um livro de histórias, com que frequência te acontece (percentagens)

	Nunca/ raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre/ quase sempre
Ter o livro e não o ler	45,6	43,6	6,9	3,9
Deixar o livro a meio	40,4	43,4	12,6	3,6
Saltar páginas/ ir ver o final	71,0	17,6	7,0	4,4
Não descansar enquanto não o lês todo	33,8	35,9	16,0	14,2
Ler o livro 2 ou mais vezes	41,3	35,6	13,9	9,2
Ler mais de 1 livro ao mesmo tempo	76,5	15,7	5,0	2,8
Fazer anotações no livro ou anotar frases	57,1	29,8	8,2	4,9
Sublinhar expressões/frases	56,6	28,2	9,2	6,0
Ler em voz alta	37,2	34,0	16,6	12,2
Ouvir música enquanto lês	67,0	18,8	7,4	6,7
Ver um programa de Tv enquanto lês	69,6	20,2	5,9	4,4
Fazer um resumo ou ficha de leitura	43,9	34,0	12,3	9,7

Se estas frases de alguma forma permitem perceber os comportamentos dos alunos face à leitura, espera-se que aqueles (comportamentos) se encontrem consonantes com o gosto que os alunos dizem ter pela leitura. Tal vem a confirmar-se quando cruzamos estas diferentes posturas perante a leitura com o prazer sentido a ler. Os resultados das correlações são todos eles estatisticamente significativos ($p=0,00$) e, mais, há uma coerência entre a percepção do gosto e a prática, ou melhor, o tipo de prática de leitura. Verificamos que o gosto pela leitura aumenta, por um lado, ao passo que diminuem comportamentos dissuasores da leitura como ter um livro e não o ler ($p=-0,360$), deixar um livro a meio ($p=-0,290$), saltar páginas ($p=-0,240$), ouvir música ($p=-0,137$) ou ver televisão ($p=-0,194$) enquanto se lê. E, por outro lado, aumenta à medida que aumentam comportamentos relativos a *boas práticas* de leitura como, por exemplo, não se descansar enquanto não se lê o livro até ao fim ($p=0,219$), ler o mesmo livro duas ou mais vezes ($p=0,245$), fazer um resumo ou uma ficha de leitura ($p=0,162$) ou fazer anotações ($p=0,094$).

Ao cruzarmos este conjunto de comportamentos com o tempo diário despendido em leitura obtêm-se resultados muito semelhantes aos verificados atrás. Todas as correlações são significativas ($p=0,00$) e apresentam

P23. Quando ouves falar de leitura, que palavras te vêm mais frequentemente à lembrança?

- Prazer
- Utilidade
- Fuga
- Aborrecimento
- Aprendizagem
- Esforço
- Diversão
- Imaginação
- Inutilidade
- Dever

um sentido interpretativo semelhante ao então enunciado. Desta forma, vemos confirmada uma coerência entre a percepção do gosto pela leitura e as práticas de leitura, não só ao nível do tempo despendido naquele acto, como ao nível dos comportamentos perante o acto de ler.

Aliadas aos hábitos de leitura e importantes formadoras do gosto pela leitura são as ideias, as representações, que os alunos têm sobre a leitura; no fundo, o que sentem em relação ao acto de ler. A pergunta 23 do questionário procurou perceber quais são os conceitos mais importantes para os inquiridos quando estes pensam em leitura.

Quadro 26. Palavras associadas à leitura

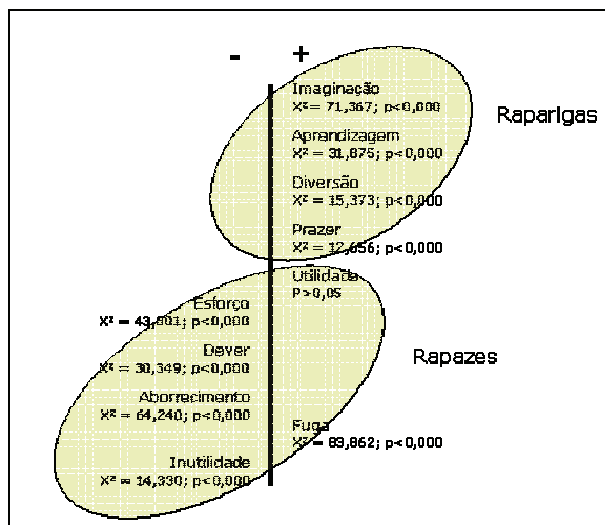
Palavras associadas à leitura	Respostas		Casos
	N	%	%
Imaginação	2881	22,1	61,2
Aprendizagem	2457	18,8	52,2
Diversão	2309	17,7	49,0
Prazer	2169	16,6	46,0
Utilidade	1057	8,1	22,4
Esforço	704	5,4	14,9
Dever	538	4,1	11,4
Aborrecimento	476	3,7	10,1
Fuga	333	2,6	7,1
Inutilidade	113	0,9	2,4
Total	13037	100,0	276,7

Observando o Quadro 26, constata-se que os conceitos associados à leitura têm uma conotação positiva: imaginação (61,2%); aprendizagem (52,2%); diversão (49,0%); prazer (46,0%); utilidade (22,4%). Tal facto apresenta alguma consistência com o facto da maioria dos alunos gostar de ler. Com valores bem mais baixos surgem as categorias inutilidade (2,4%); fuga (7,1%); aborrecimento (10,1%); dever (11,4%); esforço (14,9%).

Visto haver uma separação tão clara entre valores positivos e negativos associados à leitura, há que fazer uma chamada de atenção para o conceito «fuga». Este pressupõe que a leitura seja uma fuga à realidade, algo que transporta os indivíduos para um outro mundo e, neste sentido, teria uma conotação positiva. Tendo em conta a sua pontuação e os resultados obtidos para as outras categorias, é possível que os alunos não tenham entendido o seu significado e daí a sua pouca expressividade na amostra.

O Quadro 26 mostra claramente a separação entre os conceitos relacionados com a leitura com uma conotação positiva e os conceitos com uma conotação mais negativa (com a ressalva para «fuga»). Perante tal, importa perceber se nestas tomadas de posição face à leitura tem influência, por exemplo, o género dos respondentes. Se tomarmos em consideração o facto de as raparigas demonstrarem maior gosto pela leitura, podemos equacionar que serão elas quem mais contribui para associar à leitura conceitos com conotações mais positivas.

Gráfico 82. Palavras associadas à leitura, segundo a conotação atribuída e o género dos respondentes



A figura acima apresenta as palavras associadas à leitura, divididas entre conotações negativas (à esquerda) e positivas (à direita), por ordem decrescente de frequência. Tal como vimos atrás, «imaginação» é o atributo mais associado à leitura, estando «inutilidade» no campo oposto. Esta figura apresenta ainda os resultados obtidos através do cruzamento da variável sexo pelas diversas *palavras*. Isso permite-nos observar que não só existe uma separação entre conotações positivas e conotações negativas, como essa separação é operacionalizada através da variável sexo.

Para as raparigas (mais do que para os rapazes) a leitura é um acto de prazer. Prazer que vem aliado à imaginação e à diversão, numa perspectiva mais lúdica, e à aprendizagem, numa perspectiva mais utilitária. Já para os rapazes, a leitura é encarada como uma obrigação. Os rapazes lêem, porque devem ler. Eles consideram-na inútil, causadora de aborrecimento e de esforço. Uma vez mais, ficam bem patentes as diferenças entre géneros que se têm vindo a desenhar: as raparigas mais próximas do livro e do gosto pela leitura.

Ainda em relação à figura, duas pequenas ressalvas. Primeira, «fuga» é a única palavra associada à leitura com uma conotação positiva a figurar no *grupo* dos rapazes. Tal poderá, como já foi dito, ter ficado a dever-se a uma má interpretação por parte dos alunos. É possível que tenha sido interpretada como *fuga à leitura* e não como uma *fuga à realidade*. Segunda, «utilidade» é o único conceito que não se mostrou significativo no cruzamento com o sexo. Na verdade, ambos os sexos tendem a posicionar-se de forma muito semelhante. Contudo, olhando para os valores percentuais, entre os alunos que consideram a leitura útil, 50,8% são rapazes (daí esta palavra surgir no *grupo* dos rapazes).

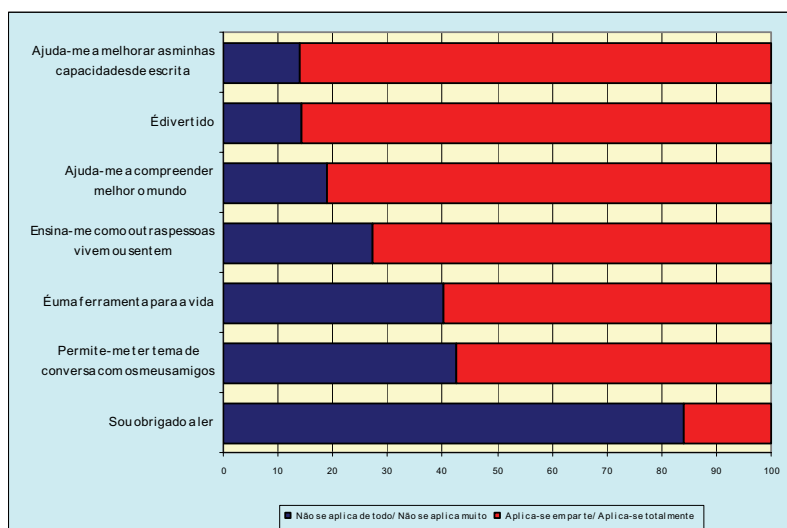
P13. Como sabes, as pessoas lêem por diversos motivos. Em que medida as seguintes frases se aplicam a ti?

- É uma ferramenta para a vida
- Ensina-me como outras pessoas vivem ou sentem
- Ajuda-me a compreender melhor o mundo
- É divertido
- Sou obrigado a ler
- Permite-me ter tema de conversa com os meus amigos
- Ajuda-me a melhorar as minhas capacidades de escrita

Um complemento a esta questão pode ser encontrado na P13, que apresenta sete possíveis motivos para a leitura, perante os quais os jovens teriam que se posicionar, indicando se tal «não se aplica de todo», «não se aplica muito», «aplica-se em parte» ou «aplica-se muito» ao seu caso. O Gráfico 83 apresenta os resultados obtidos, após junção das categorias de resposta: por um lado, «não se aplica de todo» e «não se aplica muito» e, por outro lado, «aplica-se em parte» e «aplica-se muito».

Novamente, surgem conotações positivas associadas aos motivos para a leitura. A leitura ajuda a melhorar as capacidades de escrita (86,2%), é divertida (85,6%), ajuda a compreender melhor o mundo (81,2%) e ensina os alunos a perceber como as outras pessoas vivem ou sentem (72,9%)⁷⁸. O Gráfico 83 revela, igualmente, que os jovens não se sentem obrigados a ler, já que 83,9% diz não se aplicar de todo ou não se aplicar muito a obrigatoriedade da leitura. Isto é, a leitura é encarada como algo que dá prazer, que é útil e não como algo que são forçados a fazer.

Gráfico 83. Motivos associados à leitura



Estas questões mostram-se significativas quando cruzadas com o sexo dos respondentes ($p < 0,01$). Refira-se apenas, a título de curiosidade, que as meninas tendem a mostrar-se mais concordantes que os rapazes com as várias frases (com valores percentuais superiores nas categorias «aplica-se em parte» e «aplica-se totalmente»), excepto para a «sou obrigado a ler». Aqui são os rapazes quem mais refere aplicar-se em parte ou totalmente, o que se encontra consonante com o gosto pela leitura demonstrado pelos alunos do sexo masculino.

⁷⁸ Valores conjuntos das categorias «aplica-se em parte» e «aplica-se totalmente».

3. O LUGAR DO LIVRO/DA LEITURA

Mais do que perguntar directamente aos jovens se estes gostam de ler (até porque, colocada assim a questão, espera-se que a maioria responda afirmativamente), importa perceber se nas suas escolhas de tempos livres/lazer se reflecte o gosto e a apetência pela leitura. Espera-se, à partida, que aqueles que mais contacto têm com actividades culturais sejam também aqueles que mais próximos estão da leitura.

No início do questionário (P2) era perguntado aos alunos quais os três objectos, numa lista de nove, que levariam com eles, caso ficassem isolados durante 15 dias, longe de casa. A lista era composta por vários objectos que fazem parte do dia-a-dia dos alunos: telemóveis, livros, televisão, MP3, bola, entre outros. Os objectos escolhidos pelos alunos não só serviriam para os caracterizar, enquanto, por exemplo, pessoas mais activas (na escolha da bola e dos instrumentos de trabalhos manuais) ou mais reflexivas (na escolha de livros e revistas) mas, também, para perceber qual o lugar que os objectos de leitura ocupam no seu *ranking* de objectos mais importantes.

Como não será de estranhar, o telemóvel domina as escolhas dos alunos. Cerca de 82,1% de casos comprovam-no. Aliás, estranho é haver quase 20% de casos em que os alunos não escolhem este objecto. Tendo em conta o lugar central (e crescente) que o telemóvel ocupa na vida das crianças e adolescentes e o facto de estarem supostamente num local isolado, o telemóvel seria visto quase como um objecto obrigatório. O que já se poderá estranhar um pouco são as percentagens obtidas para as categorias «alguns livros» e «revistas de entretenimento» (juntas perfazem 71,7% dos casos). Aliás, os livros surgem, a seguir ao telemóvel, como os objectos mais vezes escolhidos pelos alunos. Tal facto, por si só, não é suficiente para perceber o lugar do livro nas vidas destes alunos mas parece ir ao encontro dos resultados analisados anteriormente. Os alunos não só expressam o seu gosto pela leitura de uma forma directa (quando inquiridos acerca do mesmo) como de uma forma indirecta, através das escolhas que efectuam. Assim, verifica-se uma consistência entre as práticas dos alunos (escolha dos objectos de leitura) e as suas representações e gosto pela leitura. Por último, é de destacar a presença da tecnologia nas vidas destes jovens: em 72,4% dos casos foram escolhidos como objectos a levar para um local isolado o computador e os leitores de CDs, MP3, iPod (Quadro 27).

A escolha destes objectos não é arbitrária. Os rapazes preferem objectos mais relacionados com a actividade física e a tecnologia (computador, televisão, rádio, bola, instrumentos para trabalhos manuais). As raparigas, por seu lado, preferem objectos de cultura: livros, revistas, música (leitor de CDs/MP3/iPod).

P2. Supõe, para começar, que te diziam que ias ficar, fora de casa, num sítio isolado durante 15 dias. Que objectos levavas contigo?

- Telemóvel
- Computador
- Alguns livros
- Televisão
- Rádio
- Leitor de CDs/MP3/iPod
- Revistas de entretenimento
- Uma bola
- Instrumentos para trabalhos manuais

Quadro 27. Objectos que o aluno levaria consigo

Que objectos levavas contigo?	Respostas		Casos
	N	%	%
Telemóvel	3863	28,10	82,10
Computador	1141	8,30	24,30
Alguns livros	2537	18,40	53,90
Televisão	976	7,10	20,70
Rádio	532	3,90	11,30
Leitor de CDs/MP3/iPod	2261	16,40	48,10
Revistas de entretenimento	835	6,10	17,80
Uma bola	1067	7,80	22,70
Instrumentos para trabalhos manuais	546	4,00	11,60
Total	13758	100,00	292,50

Uma vez mais verifica-se uma distinção clara entre os géneros⁷⁹, estando novamente as raparigas associadas a actividades mais introspectivas e reflexivas. Por isso, a preferência por livros e revistas por parte das jovens alunas apenas vem confirmar o que anteriormente foi apurado: o seu maior gosto pela leitura em comparação com os rapazes.

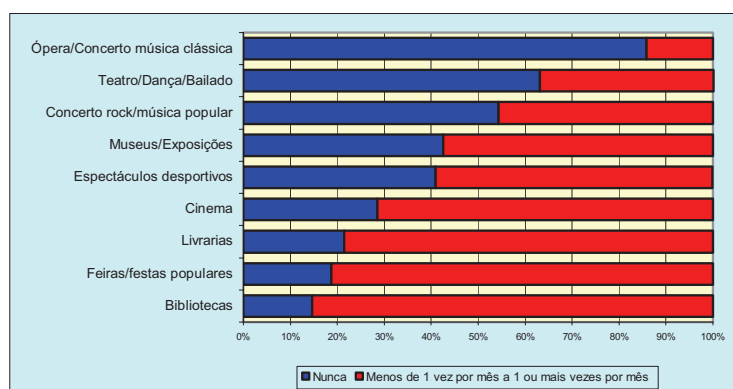
Como se referiu atrás, as escolhas para a ocupação dos tempos livres podem ser fortes indicadores para a presença de livros e da leitura na vida destes alunos. Foram incluídas no questionário nove questões (P5.1 a P5.9) que pretendiam perceber qual a assiduidade com que os alunos frequentavam uma série de locais que os colocam em contacto com a cultura, seja ela mais erudita ou mais popular.

O Gráfico 84 apresenta, por ordem crescente, a frequência a cada um dos locais indicados em P5. Como seria de esperar, em parte devido às idades dos inquiridos, os eventos considerados pertencentes a uma cultura mais erudita (ópera, concerto de música clássica, teatro, dança, bailado) são os menos frequentados pelos alunos.

P5. Quantas vezes, nos últimos 12 meses, foste:

- Ao cinema
- Ao teatro/dança/bailado
- À ópera/concerto de música clássica
- A um concerto rock/música popular
- A feiras/feitas populares
- A espectáculos desportivos
- A museus/exposições
- A bibliotecas
- A uma livraria

Gráfico 84. Ocupação de tempos livres



⁷⁹ Relações estatisticamente significativas entre o sexo e os seguintes objectos escolhidos: telemóvel ($\chi^2=46,92$; $p=0,00$); computador ($\chi^2=63,29$; $p=0,00$); alguns livros ($\chi^2=213,84$; $p=0,00$); televisão ($\chi^2=14,08$; $p=0,00$); rádio ($\chi^2=3,91$; $p<0,05$); leitor de CDs/MP3/iPod ($\chi^2=37,53$; $p=0,00$); revistas de entretenimento ($\chi^2=39,95$; $p=0,00$); uma bola ($\chi^2=615,76$; $p=0,00$).

No outro extremo encontram-se as idas à biblioteca, às livrarias e a feiras/festas populares. Apenas 14,6% dos alunos nunca foram a uma biblioteca nos últimos 12 meses e 47,5% foram uma ou mais vezes por mês. Tais valores poderão encontrar explicação, por um lado, no facto dos planos curriculares implicarem idas à biblioteca para consulta de livros para alguns trabalhos e, por outro lado, é, muitas vezes, na biblioteca que se encontram os computadores com ligação à internet. Mais à frente, será interessante verificar qual a principal razão para a frequência da biblioteca: para poder aceder à internet ou para poder aceder à leitura?

Concentrando a nossa atenção nos alunos que frequentam livrarias e bibliotecas, importa perceber quem são eles. Supõe-se serem as raparigas, mais do que os rapazes, devido ao seu maior gosto pela leitura, quem mais contribui para os valores observados atrás. Também a origem social dos alunos, traduzida na escolaridade dos pais, poderá estar intimamente relacionada com os locais de lazer. Espera-se que pais com maior nível de escolaridade proporcionem aos seus filhos um contacto mais próximo com actividades culturais, ditas mais eruditas, e com a leitura, neste caso traduzida em idas a bibliotecas e a livrarias.

Efectivamente as raparigas são mais assíduas no que respeita a visitas a bibliotecas e a livrarias⁸⁰. Aliás, de uma maneira geral, vemos as raparigas como frequentadoras mais assíduas de todos os locais indicados⁸¹, à excepção dos espectáculos desportivos⁸² e dos concertos de rock/música popular⁸³, que os rapazes parecem visitar com maior frequência.

A escolaridade dos pais assume-se como uma variável explicativa dos locais de lazer frequentados pelos filhos. Na verdade, a frequência de locais como cinemas, teatros/bailados, óperas, museus e livrarias está relacionada com a instrução dos pais dos alunos. A frequência daqueles locais é maior para os alunos cujos pais possuem níveis de instrução mais elevados. Pelo contrário, os pais dos alunos que dizem frequentar feiras e festas populares apresentam graus de escolaridade mais baixos⁸⁴. Quanto às bibliotecas, não se encontrou qualquer relação entre a visita a estes locais e a instrução dos pais. Tal poderá ficar a dever-se ao facto de serem locais que os alunos visitam na escola, na companhia de colegas e inseridos no contexto de aula, ou em horários em que os pais não os podem acompanhar.

Vimos que, tanto o género dos alunos como a escolaridade dos pais, são importantes para perceber a maior ou menor frequência de visita a cada um dos locais indicados. Mas, isso, por si só, não basta para perceber a importância destes contactos culturais na formação do gosto ou do hábito de leitura. Correlacionando a frequência de visita àqueles locais com o gosto pela leitura (P14), constatamos

⁸⁰ Bibliotecas: $\chi^2=96,97$; $p=0,00$; livrarias: $\chi^2=113,66$; $p=0,00$.

⁸¹ Cinema: $\chi^2=9,46$; $p<0,01$; teatro/dança/bailado: $\chi^2=127,73$; $p=0,00$; feiras/festas populares: $\chi^2=21,20$; $p=0,00$; museus/exposições: $\chi^2=18,80$; $p=0,00$.

⁸² Espectáculos desportivos: $\chi^2=192,30$; $p=0,00$.

⁸³ Concertos de rock/música popular: $\chi^2=15,88$; $p=0,00$.

⁸⁴ Cinema $\rho=0,277$; $p=0,00$; Teatro/dança/bailado $\rho=0,134$; $p=0,00$; Ópera/concerto de música clássica $\rho=0,061$; $p=0,00$; Feiras/festas populares $\rho=-0,129$; $p=0,00$; Museus/exposições $\rho=0,223$; $p=0,00$; Livrarias $\rho=0,125$; $p=0,00$.

existir uma correlação positiva (embora em alguns casos fraca) entre as variáveis⁸⁵. Ou seja, ao aumentar o número de visitas aos locais mencionados, aumenta o gosto pela leitura (e vice-versa). Parece, pois, confirmar-se que o contacto com a cultura, principalmente na sua forma mais erudita, potencia o gosto pela leitura.

4. OS LIVROS NA VIDA FAMILIAR

O gosto pela leitura e a sua prática são fortemente condicionados pela socialização primária dos indivíduos. É lícito pensar que em casas onde existam livros e o hábito da leitura entre os familiares, os filhos sejam incentivados a ler e ganhem esse mesmo gosto. O livro não é um objecto estranho, é algo que está próximo de si e do seu dia-a-dia.

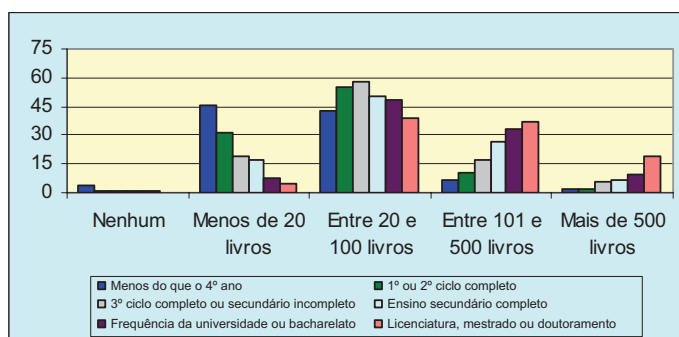
Quando inquiridos acerca de quantos livros existem em sua casa, 73% dos alunos referem existir mais de 20 livros, sendo que 50,1% diz existirem entre 20 a 100 livros. Somente 1,4% admite não existir qualquer livro em sua casa.

Quadro 28. Quantos livros, mais ou menos, existem em tua casa?

Livros que tem em casa:	N	%	% válida
Nenhum	69	1,4	1,4
Menos de 20 livros	1224	25,2	25,7
Entre 20 e 100 livros	2388	49,2	50,1
Entre 101 e 500 livros	819	16,9	17,2
Mais de 500 livros	271	5,6	5,7
Subtotal	4771	98,3	100
Não responde	81	1,7	
Total	4852	100	

É possível que o número de livros disponíveis em casa se relacione com o grau de instrução do pai. Espera-se que pais mais instruídos tenham tido ao longo da sua vida maior contacto com os livros e com a leitura, existindo em suas casas uma maior quantidade de obras literárias.

Gráfico 85. Número de livros em casa, em função da instrução do pai do aluno



⁸⁵ Correlações estatisticamente significativas para Cinema $\rho=0,045$; $p<0,01$; Teatro/dança/bailado ($\rho=0,125$; $p=0,00$); Ópera/concerto de música clássica ($\rho=0,046$; $p<0,01$); Concerto rock/música popular ($\rho=0,035$; $p<0,05$); Feiras/festas populares ($\rho=0,057$; $p=0,00$); Museus/exposições ($\rho=0,152$; $p=0,00$); Bibliotecas ($\rho=0,192$; $p=0,00$) e Livrarias ($\rho=0,221$; $p=0,00$).

Deixando de lado as percentagens relativas aos que não têm nenhum livro, muito semelhantes em todos os níveis de ensino, de acordo com o Gráfico 85, a distribuição do número de livros pelos diversos níveis de instrução é a esperada. Verificamos que até aos 100 livros conforme aumenta o nível de instrução dos pais, diminui a percentagem de alunos que dizem existir em sua casa até 100 livros; a partir dos 101 livros, à medida que o nível de instrução aumenta, aumenta, também, o número de livros existentes em casa. Tal é confirmado com testes estatísticos que demonstram a existência de relação significativa entre as variáveis, com um coeficiente de associação de valor mediano⁸⁶.

Então, até que ponto a existência de (mais) livros em casa aumenta o gosto pela leitura? Cruzando estas variáveis (número de livros existentes em casa com o gosto pela leitura) verifica-se uma relação positiva entre as variáveis⁸⁷.

Os géneros literários disponíveis em casa dos alunos também poderão condicionar fortemente a sua apetência para a leitura e a formação de um gosto literário. São estes os livros que estarão mais próximos dos alunos, aqueles a que têm um mais fácil acesso. Nem sempre é fácil para um jovem desta idade deslocar-se a uma livraria e escolher um

livro para si. Que livro escolher? É em sua casa que, provavelmente, tem o primeiro contacto com a leitura e com os livros. Se nesta casa existirem diversos géneros literários e estes suscitarem o seu interesse e curiosidade, então, facilmente passará à leitura e poderá crescer um gosto e um prazer na leitura.

Já atrás vimos quais os livros que os alunos do 2.º ciclo preferem. Serão coincidentes com aqueles que dizem existir em suas casas em maior quantidade? Na verdade, sim.

O Gráfico 86 apresenta os géneros literários que os alunos referiram existir em suas casas. Os géneros com maior expressão são, curiosamente, também os livros que se encontram mais perto dos inquiridos, que farão parte do seu universo de escolhas literárias: livros de banda desenhada, livros juvenis e livros de aventura (talvez até por serem os que conhecem melhor). Os géneros literários menos presentes em suas casas são o teatro, o religioso e a literatura de viagens. Todavia, aqui há a fazer um pequeno apontamento. Até que ponto os alunos têm noção da existência de alguns destes géneros literários em suas casas? Para muitos deles, ainda não houve um contacto com certos géneros, como o teatro, as biografias, a literatura de viagens. Na escola ainda não constituíram matéria de estudo. Os seus gostos, até devido à sua idade, prendem-se com outras temáticas. Logo, é possível, que alguns destes géneros se encontrem subrepresentados.

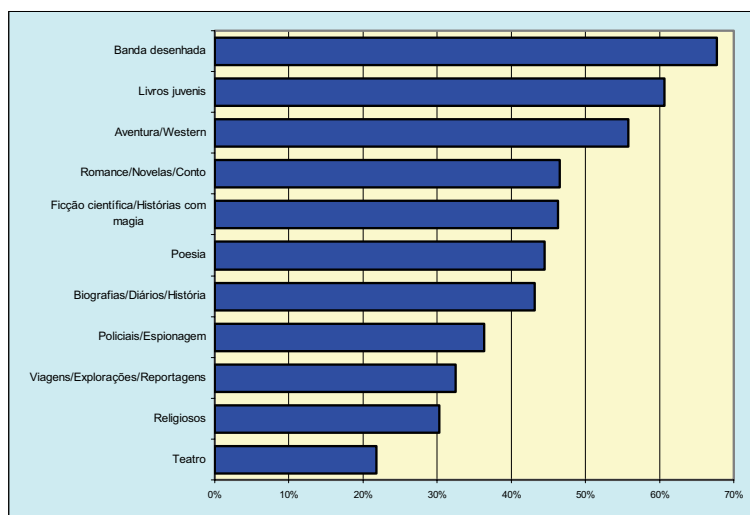
P10.2. E de todos estes géneros quais os que tens em tua casa?

- Poesia
- Romance/Novelas/Conto
- Teatro
- Policiais/espionagem
- Livros juvenis
- Biografias/diários/história
- Aventuras/Western
- Banda desenhada
- Religiosos
- Viagens/explorações/reportagens
- Ficção científica/histórias com magia

⁸⁶ $\tau_b=0,342$; $p=0,00$; $\rho=0,400$.

⁸⁷ $\tau_b=0,186$; $p=0,00$ e $\rho=0,205$; $p=0,00$.

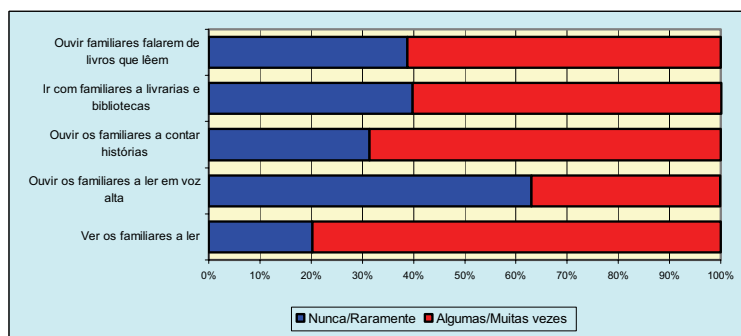
Gráfico 86. Géneros literários existentes em casa dos respondentes



Os pais (e restante família) têm um importante contributo na formação do gosto pela leitura. Espera-se que em meios familiares onde há um incentivo à leitura, onde os jovens contactem desde cedo com adultos que têm hábitos de leitura e que lêem para eles, esses jovens cresçam adquirindo uma maior predisposição para o gosto pela leitura.

Neste sentido, os alunos foram questionados sobre a frequência dos hábitos de leitura dos seus familiares. No inquérito foi incluído um conjunto de questões (P37) que visava perceber quantas vezes na sua vida os alunos tinham visto os seus familiares lerem, contarem histórias, falarem de livros ou irem a bibliotecas/livrarias. O Gráfico 87 mostra-nos qual a distribuição percentual para cada uma dessas questões. A categoria «ouvir os familiares a ler em voz alta» foi a menos frequente na vida dos alunos (20,3%). Pelo contrário, cerca de 80% dos alunos diz ter visto os seus familiares a ler algumas ou muitas vezes e 68,6% ouviram contar histórias. 40% dos respondentes dizem nunca ter ido a livrarias e bibliotecas com familiares.

Gráfico 87. Frequência dos hábitos de leitura dos familiares dos alunos

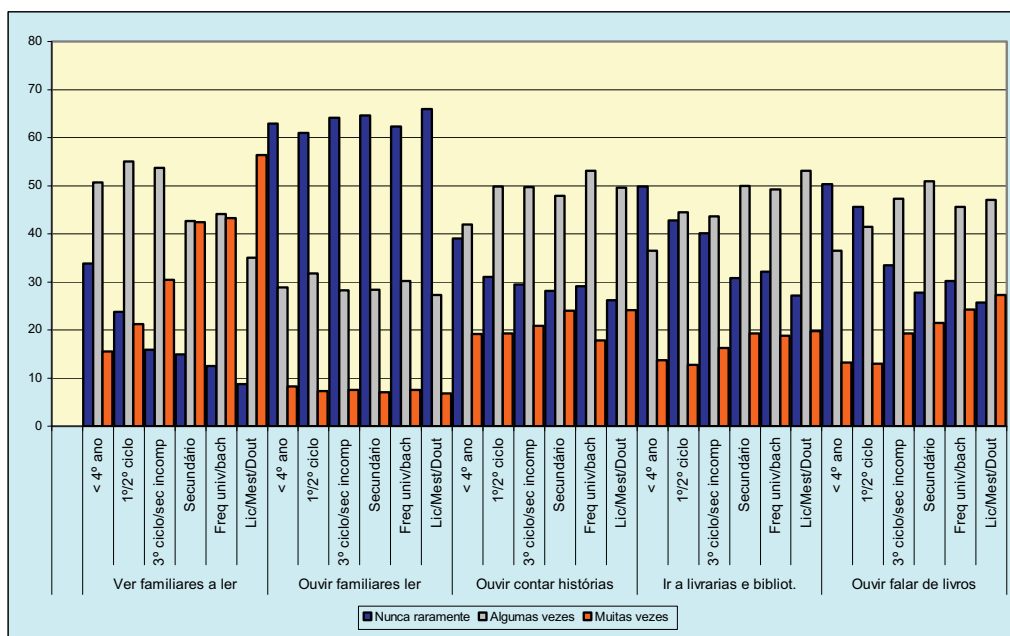


Até que ponto, então, a socialização primária dos alunos influencia o seu gosto pela leitura? Equaciona-se que são os pais com níveis de escolaridade mais elevados quem mais investe na formação

do hábito e do gosto de ler. Julga-se serem estes quem, ao longo da vida dos alunos, mais contactos proporcionaram com o livro e com a leitura. Lembramos, por exemplo, que é em casa destes pais (mais instruídos) que existe uma maior quantidade de livros, podendo haver, pelo menos, desde cedo uma maior aproximação da criança com o objecto *livro*. Espera-se que jovens que dizem ter maior gosto pela leitura ou que lhe dediquem mais tempo diário sejam também aqueles que tiveram um contacto mais próximo e mais frequente com a leitura, seja vendo os familiares lerem, seja ouvindo histórias ou indo a bibliotecas e livrarias.

Como fica patente no Gráfico 88, de um modo geral, a níveis de instrução mais elevados corresponde uma maior frequência de contacto com a leitura. Se excluirmos a questão «ouvir os familiares ler» que não apresenta qualquer relação com os graus de instrução dos pais, para as restantes questões é estatisticamente significativo que conforme aumenta o nível de escolaridade aumenta a frequência de contacto com a leitura e vice-versa⁸⁸.

Gráfico 88. Frequência de contacto com a leitura, segundo a escolaridade do pai

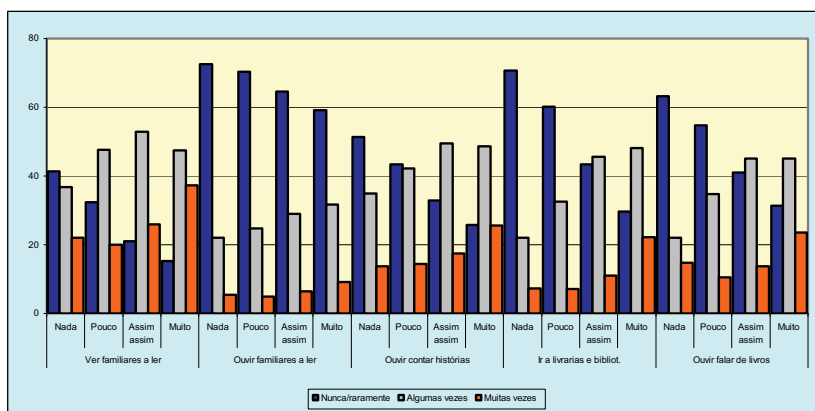


Outra questão levantada atrás dizia respeito ao gosto pela leitura e ao tempo que lhe é dedicado. Espera-se que a um maior contacto com a leitura na infância dos alunos corresponda um maior envolvimento com a leitura no presente. Tal parece ser comprovado pelos dados obtidos. Mas, vamos por partes.

⁸⁸ Ver familiares ler: $\chi^2=413,38$; $p=0,00$ e $\rho=0,288$; ouvir contar histórias: $\chi^2=35,54$; $p=0,00$ e $\rho=0,068$; ir a livrarias e bibliotecas: $\chi^2=98,53$; $p=0,00$ e $\rho=0,138$; ouvir familiares falar dos livros que lêem: $\chi^2=176,04$; $p=0,00$ e $\rho=0,193$.

Existe uma relação estatisticamente significativa entre o gosto actual pela leitura e o contacto com esta actividade durante a infância⁸⁹. Consta-se que ao aumentar o contacto com actividades ligadas à leitura durante a infância, aumenta o gosto que os alunos dizem ter com esta tarefa. Tal facto poderá ser confirmado no gráfico seguinte.

Gráfico 89. Frequência de contacto com a leitura, segundo o gosto dos alunos pela leitura



Por exemplo, para as questões «ouvir os familiares ler em voz alta» ou «ouvir contar histórias» a distribuição das respostas é completamente proporcional: as barras cinzentas e laranjas (correspondentes à maior frequência de contacto com as 5 actividades na infância) aumentam gradualmente, à medida que aumenta o gosto dos jovens pela leitura.

Em sentido inverso encontramos as barras azuis (correspondentes à menor frequência de contacto) que decaem conforme aumenta o gosto pela leitura, denunciando serem os meninos que menos contacto tiveram com actividades de leitura na infância aqueles que agora se sentem menos próximos do livro e do gosto pela leitura.

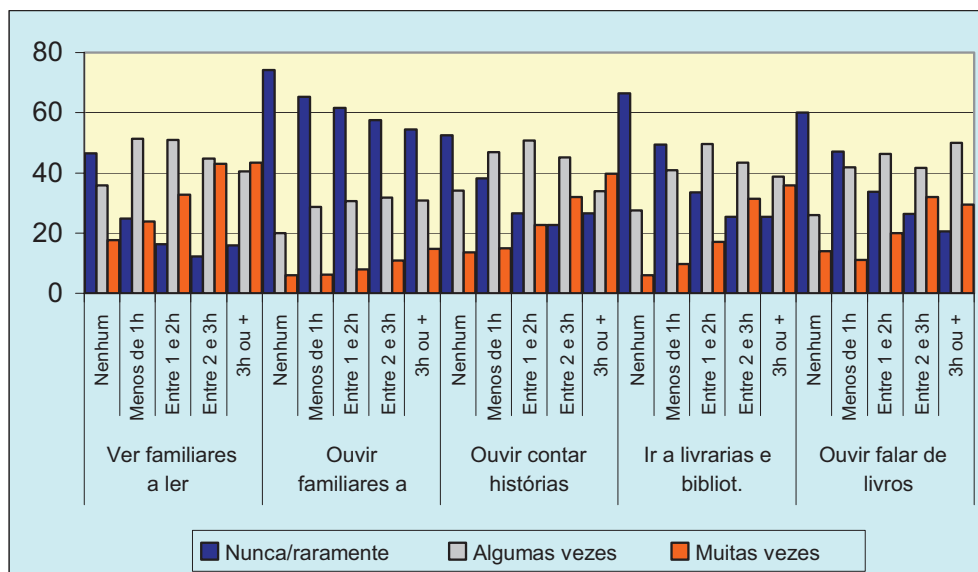
Desta forma, podemos, desde já, destacar o importante papel desempenhado pelos pais (e pela restante família) na criação do gosto e do hábito da leitura. São os jovens que desde cedo tiveram contacto com actividades de leitura, proporcionadas pela família, aqueles que hoje em dia mais gostam de ler. Pelo contrário, a maioria dos alunos que disseram nunca ou raramente ter efectuado alguma das actividades mencionadas são aqueles que disseram menos gostar de ler.

Outra forma de aferirmos o envolvimento presente dos alunos com a leitura é através do tempo que lhe dedicam. Aliás, enquanto o gosto pela leitura é algo que é percebido pelos alunos, algo que poderá ser difícil de mensurar e cujo processo de *medição do gosto* poderá ser diferente de aluno para aluno, o tempo de leitura diário é uma variável objectiva, concreta: uma prática de leitura quantificável. Assim, partimos da hipótese que os jovens que dedicam mais tempo à leitura são aqueles que no

⁸⁹ Ver familiares ler: $\chi^2=148,72$; $p=0,00$ e $p=0,162$; ouvir familiares ler: $\chi^2=33,69$; $p=0,00$ e $p=0,081$; ouvir contar histórias $\chi^2=103,57$; $p=0,00$ e $p=0,139$; ir a livrarias e bibliotecas: $\chi^2=259,80$; $p=0,00$ e $p=0,224$; ouvir familiares falar dos livros que lêem: $\chi^2=162,66$; $p=0,00$ e $p=0,171$.

passado também se encontravam mais próximos do acto de ler, fosse ouvindo histórias, ouvindo ler em voz alta ou indo a bibliotecas e livrarias.

Gráfico 90. Frequência de contacto com a leitura, segundo o tempo de leitura diário



A hipótese mostra-se verdadeira, existindo relações estatisticamente significativas entre o tempo diário de leitura e o contacto passado com actividades ligadas à leitura⁹⁰. O Gráfico 90 ilustra esses resultados. De uma maneira geral, verificamos que são os alunos que menos contacto tiveram com a leitura na infância aqueles que actualmente menos tempo dedicam a esta actividade. Repara-se que ao aumentar a frequência de contacto com actividades ligadas à leitura na infância (excepto ouvir os familiares falar sobre livros que apresenta algumas oscilações), aumenta também o tempo de leitura actual (visível nas barras laranja).

A influência da família é decisiva quando se discute o gosto e o hábito de leitura dos jovens alunos a frequentar o 2.º Ciclo do Ensino Básico. Seja porque pais mais instruídos proporcionam desde cedo aos seus filhos mais actividades relacionadas com o acto de ler, seja porque uma maior frequência destas actividades gera nos alunos um maior gosto pela leitura, traduzido (também) em mais tempo dedicado a esta actividade, a marca da influência familiar é incontornável e essencial na construção de novos leitores.

⁹⁰ Ver familiares ler: $\chi^2=188,95$; $p=0,00$ e $\rho=0,172$; ouvir familiares ler: $\chi^2=31,70$; $p=0,00$ e $\rho=0,068$; ouvir contar histórias: $\chi^2=164,56$; $p=0,00$ e $\rho=0,171$; ir a livrarias e bibliotecas: $\chi^2=277,11$; $p=0,00$ e $\rho=0,225$; Ouvir familiares falar dos livros que lêem: $\chi^2=202,37$; $p=0,00$ e $\rho=0,194$.

Quando indagados acerca do tipo de coisas que eram lidas ou contadas em suas casas quando eram mais novos, os alunos mencionam, em maior número, os contos tradicionais e as histórias infantis (66,2% dos casos). Tal facto, também poderá ser entendido, devido à idade dos respondentes. Com 10, 11 anos é natural que o contacto que tiveram com a leitura, mesmo através dos familiares, estivesse relacionado com livros infantis. Da mesma forma, 41,2% dos casos dizem respeito a jornais e revistas. No fundo, temáticas *mais apropriadas* à sua idade. De qualquer forma, são de destacar os 29,4% de casos que referem terem tido contacto com novelas, romances, poesia e outra literatura.

Quadro 29. Que coisas ouviste ler ou contar em voz alta, em tua casa, quando eras mais novo

Coisas que ouviu ler/contar em voz alta	Respostas		Casos
	N	%	%
Nada	610	7,0	13,1
Contos tradicionais e histórias infantis	3090	35,7	66,2
Livros de história ou biografias	959	11,1	20,5
Novelas/romances/poesia e outra literatura	1374	15,9	29,4
Bíblia ou outros livros religiosos	703	8,1	15,1
Jornais e revistas	1925	22,2	41,2
Total	8661	100,0	185,4

Ainda de destacar o papel dos pais e da família no fornecimento de livros aos alunos. É em casa que os alunos encontram a maior parte dos livros que lêem (75,2% dos casos)⁹¹. Cerca de 45% dizem ter recebido 3 ou mais livros dos seus pais e apenas 20% não recebeu nenhum (P40). Também os familiares (e amigos) foram potenciais impulsionadores do hábito de leitura: 41,7% dos alunos receberam 1 ou 2 livros e 36,7% receberam 3 ou mais livros.

Quadro 30. Livros oferecidos pelos pais e por familiares e amigos

Livros oferecidos	Pelos pais			Por familiares e amigos		
	N	%	% válida	N	%	% válida
Nenhum	935	19,3	20,1	1044	21,5	21,6
1 ou 2	1611	33,2	34,7	2015	41,5	41,7
3 ou mais	2101	43,3	45,2	1773	36,5	36,7
Total	4647	95,8	100	4832	99,6	100
Nr	205	4,2		20	0,4	
Total	4852	100		4852	100	

Serão os alunos que mais livros recebem, quer de pais quer de amigos, aqueles que afirmam ter um maior gosto pela leitura? De acordo com os dados apurados tal questão tem resposta afirmativa. Existe uma relação significativa e positiva entre o gosto pela leitura e o número de livros oferecidos⁹². Conforme aumenta o número de livros recebidos pelos alunos, aumenta o gosto pela leitura. Contudo, é impossível perceber o que origina esta relação: são as ofertas de livros aos alunos que despertam em si o gosto pela leitura ou é o seu gosto por esta actividade que leva os seus familiares e amigos a oferecerem-

P18. Com que frequência falas em casa sobre os livros que estás a ler?

- Todos os dias ou quase todos os dias
- Uma ou duas vezes por semana
- Uma ou duas vezes por mês
- Nunca ou quase nunca

⁹¹ Na P39 – Onde é que encontras a maior parte dos livros que lês? –, cerca de 75,2% dos casos referem em sua casa, 54,4% na biblioteca da escola, 40,1% compra na livraria, 21,1% na biblioteca local, 14,9% na casa de parentes e amigos, 12,7% compra no supermercado e apenas 1,7% dos casos refere não ler livros.

⁹² Livros oferecidos pelos pais: $\chi^2=493,03$; $p=0,00$ e $\rho=0,299$; livros oferecidos por amigos e familiares: $\chi^2=375,83$; $p=0,00$ e $\rho=0,248$.

lhes livros? Tal é impossível de saber mas diríamos que uma premissa não pode existir sem a outra, complementando-se.

Por fim, referimos duas questões que ajudam a compreender a centralidade que a família assume no acto de ler. Primeira, quando questionados acerca da frequência com que falam em casa sobre os livros que estão a ler (P18), a maioria dos alunos (61,9%) refere falar sobre livros uma ou duas vezes por semana (38,5%) ou todos os dias (23,4%). Decorrente deste cenário, e do que até aqui foi analisado, chegamos às seguintes hipóteses: são as raparigas quem conversa mais em casa sobre os livros que lêem; são os jovens, filhos de pais mais instruídos, aqueles que mais partilham as suas leituras com a família; são os alunos que dizem gostar mais de ler e que despendem mais tempo com essa actividade aqueles que, em casa, mais falam do que estão a ler.

Efectivamente todas as hipóteses se confirmam. As raparigas não só dizem gostar mais de ler, como falam mais em casa sobre os livros que lêem⁹³. Os filhos de pais mais instruídos são aqueles que mais partilham as suas leituras em casa⁹⁴. Apesar da medida de correlação ser baixa permite-nos perceber que ao aumentar a escolaridade dos pais, aumenta a frequência de conversa sobre livros em casa. Quanto ao gosto pela leitura e ao tempo dedicado à leitura, estes mostram-se, igualmente, significativos quando cruzados com a frequência de diálogo sobre livros. Na verdade, são os jovens que dizem gostar mais de ler⁹⁵ e os que mais tempo dedicam àquela actividade⁹⁶ os que mais falam, em casa, sobre os livros que lêem.

Segunda, quando questionados sobre com quem costumam falar do que lêem, os alunos referem maioritariamente a família, sendo o pai e, principalmente, a mãe as suas escolhas principais quando o tema é leitura. No Quadro 31, fica uma vez mais patente a centralidade e a importância que a família assume no acto de ler.

Quadro 31. Com quem falas do que lês?

Com quem falas do que lês?	Respostas		Casos
	N	%	%
Mãe	3190	31,4	66,2
Pai	1814	17,8	37,7
Avó/Avó	844	8,3	17,5
Irmão/Irmã	1404	13,8	29,2
Amigo(a)	1544	15,2	32,1
Professor(a)	534	5,3	11,1
Bibliotecário(a)	124	1,2	2,6
Com ninguém	712	7,0	14,8
	10166	100,0	211,1

⁹³ $\chi^2=70,96$; $p=0,00$.

⁹⁴ $\tau_b=-0,026$ e $\rho=-0,031$; $p<0,05$.

⁹⁵ $\tau_b=-0,337$ e $\rho=-0,374$; $p=0,00$.

⁹⁶ $\tau_b=-0,293$ e $\rho=-0,329$; $p=0,00$.

5. O GRUPO DE PARES E A LEITURA

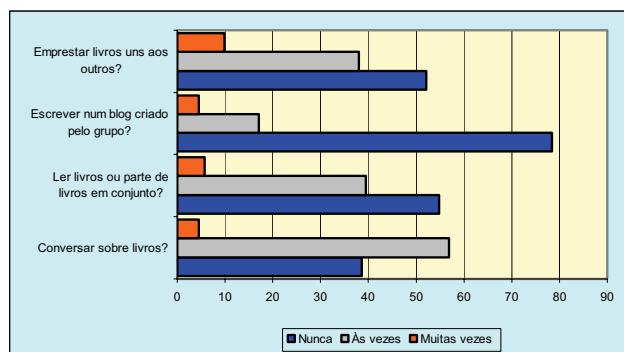
Havia no inquérito uma questão (P36) que estende as considerações anteriores a uma outra dimensão da socialização, a da emulação entre o grupo de pares, sobre cuja importância não será necessário insistir, dada a abundante teorização que sobre ela tem vindo a ser produzida em sede psicossociológica pelo menos desde que Thrasher (1927) se debruçou sobre a cultura própria dos bandos, para não falar de outros que o precederam, como Cooley (1909: 25-31). De facto, se o grupo de pares constitui o termo de referência das atitudes mais ou menos constante ao longo da vida, a sua importância é extrema nas idades a que nos estamos a referir. Os jovens por volta dos 12 anos, como já refere este clássico (Cooley *ibid.*), são particularmente atreitos à influência de seus iguais em idade na formação das atitudes e na configuração dos comportamentos, o que faz com que, por vezes, se constituam em unidades autónomas relativamente ao meio social imediato, familiar ou escolar, até ao ponto de se desenvolverem microculturas contraditórias, pelo menos em parte, das normas sociais mais comuns.

Não pôde o inquérito explorar todas as questões com interesse para perceber o efeito do grupo de pares na formação do gosto e dos hábitos de leitura. Os únicos itens de resposta incluídos na pergunta 36 diziam respeito apenas a algumas práticas de leitura ou de escrita, designadamente o ler livros em conjunto, o conversar sobre livros, etc., por serem estas as questões que mais directamente se relacionam com o nosso tema e por nelas se encontrarem algumas indicações sobre a importância dos amigos e colegas na emergência do gosto de ler, por mais grosseiros que estes indicadores pareçam.

P36. No teu grupo de amigos com que frequência acontece o seguinte:

- Conversar sobre livros
- Ler livros ou parte de livros em conjunto
- Escrever num blog criado pelo grupo
- Empréstimo de livros uns aos outros

Gráfico 91. Influência do grupo de pares



Os resultados sobre que o Gráfico 91 foi construído mostram, porém, que não é muito frequente que os inquiridos pratiquem o que estava suposto em cada um dos itens de resposta: em três deles, a percentagem dos que nunca o fizeram é mesmo superior a 50%; e a escrita num *blog* criado pelo grupo é referida

P34. Quais as características de que mais gostas num(a) amigo(a)?

P35. E quais as características de que mais gostas num colega de grupo de trabalho?

- Que seja organizado
- Que seja popular
- Que conheça bem as matérias
- Que leia muito
- Que seja divertido
- Que seja inteligente

como nunca ter acontecido por quase 80% dos respondentes. Sendo esta tecnologia tão recente e avançada, não admira que tantos alunos a não tenham experimentado. Mas surpreende que 4,5% diga que isso lhes acontece «muitas vezes». E a surpresa é tanto maior quanto este número é igual ao dos que dizem «conversar sobre livros» «muitas vezes» e apenas um pouco inferior aos que referem a mesma frequência no «ler livros em conjunto» (5,7%). Só o emprestar livros, com os seus 9,9%, parece distanciar-se, pela positiva, daqueles valores. Se atendermos à categoria intermédia, «às vezes», observamos que o conversar sobre livros é a actividade, das propostas, que tem maior aderência por parte dos alunos.

Como seria de esperar, o gosto pela leitura encontra-se relacionado com as actividades de escrita e leitura desenvolvidas com os amigos. Se excluirmos «escrever um *blog*», as restantes actividades vêm aumentar a sua frequência conforme aumenta o gosto expresso pela leitura⁹⁷.

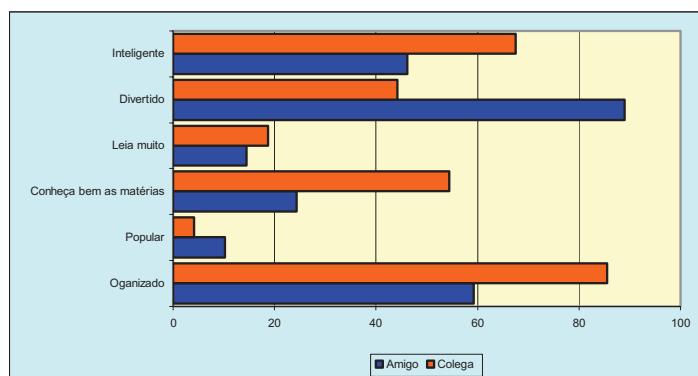
A influência dos amigos na criação do gosto pela leitura estava igualmente subentendida em duas perguntas (P34 e P35) inspiradas em testes sociométricos, em cada uma das quais os respondentes podiam escolher três itens. As seis características, ou qualidades, que delas constam podem ser agrupadas em três núcleos: sociabilidade (popular e divertido); tarefas (organizado e conhecer bem as matérias); e capacidades (inteligente e ler muito), que correspondem, grosso modo, a outros tantos tipos de estudantes: os fixos, os marrões e os inteligentes.

Os resultados referentes a estas perguntas estão representados no Gráfico 92, onde são bem claras as diferenças entre as características/qualidades apreciadas num amigo e num colega de grupo de trabalho.

De facto, o que mais se destaca neste gráfico é que os respondentes, apesar da sua pouca experiência de vida, fizeram escolhas perfeitamente racionais. Assim, nas suas respostas, o ser organizado, o conhecer bem as matérias e o ser inteligente é muito menos importante para a amizade do que para o trabalho. Pelo contrário, o ser divertido é uma característica apreciada relativamente à amizade, muito mais do que relativamente ao estudo e ao trabalho.

⁹⁷ Conversar sobre livros: $\tau_b=0,232$ e $\rho=0,245$; $p=0,00$. Ler livros ou parte de livros em conjunto: $\tau_b =0,140$ e $\rho=0,149$; $p=0,00$. Emprestar livros uns aos outros: $\tau_b=0,126$ e $\rho=0,135$; $p=0,00$.

Gráfico 92. Qualidades apreciadas num amigo e num colega de trabalho



O ser popular é o item que tem valores mais baixos. O ler muito não é reconhecido como uma das características mais importantes tanto para a amizade como para o trabalho: apenas 14,5% e 18,7% escolhem esta característica em cada um dos casos.

Quadro 32. Núcleos de características

	Amizade	Trabalho
Sociabilidade	99,1	48,4
Tarefas	83,6	139,9
Capacidades	60,7	86,3

O Quadro 32 agrupa os núcleos de características segundo as definições feitas acima, separando-os pelos temas da «amizade» e do «trabalho». Assim resumidos, os resultados ainda parecem mais coerentes. Destacam-se, no conjunto, os itens orientados para as tarefas (organizado e conhecer bem as matérias) como predominantes na área do trabalho, como seria de esperar.

6. O LUGAR DA LEITURA NA ESCOLA

Foram incluídas no inquérito algumas questões que pretendiam aferir as experiências de leitura na escola. A escola, a par dos pais/familiares e do grupo de pares, é um importante interveniente na construção do gosto e das práticas de leitura. É na escola que muitos alunos têm pela primeira vez contacto com a leitura. Além disso, a forma como são ensinados e motivados poderá condicionar toda a sua relação com os livros. Neste sentido, há que perceber se a leitura é fomentada na escola seja pelos professores, seja através de trocas de livros entre colegas, seja com idas à biblioteca. O que está em causa é o contacto com o livro e com a leitura.

P26. No último mês, quantas vezes os teus professores te recomendaram que lesse livros?

- Nenhuma
- 1-4 vezes
- 5-10 vezes
- 11 e mais vezes

No que respeita ao incentivo por parte dos docentes, cerca de 47,5% dos alunos referiram que aqueles, no último mês anterior à inquirição, tinham recomendado a leitura de livros 1 a 4 vezes. Cerca de 33,6% referiram que os seus professores não tinham sequer recomendado a leitura de livros.

Quadro 33. Número de vezes que foi recomendado aos alunos que lessem

N.º de vezes	N	%	% válida
Nenhuma	1620	33,4	33,6
1-4 vezes	2288	47,2	47,5
5-10 vezes	547	11,3	11,4
11 e mais vezes	364	7,5	7,6
Subtotal	4819	99,3	100
Não responde	33	0,7	
Total	4852	100	

Espera-se que os alunos que gostem mais de ler correspondam àqueles que mais motivados foram para a prática da leitura pelos seus professores. Isso reflectir-se-á, da mesma forma, na frequência de leitura que expressam ter. Contudo os dados apontam noutra direcção. Se é verdade que existe uma correlação positiva⁹⁸, embora muito fraca, entre o número de horas dedicadas à leitura e o número de vezes que os professores recomendaram que os alunos lessem, quando se trata do gosto pela leitura, a intervenção dos professores parece perder ainda mais força. Ainda que se verifique uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis, a relação é inversa⁹⁹. Quer isto dizer que os alunos que gostam mais de ler foram aqueles que mencionaram ter sido menos incentivados à leitura pelos seus professores. Esta análise sugere que *mandar ler* pode efectivamente aumentar o número de horas dedicadas a esta actividade, mas também pode não contribuir para aumentar o prazer que se retira da leitura. Fica uma questão que não poderá encontrar resposta nestes dados: será que os alunos vêem no incentivo à leitura, por parte dos seus professores, mais um trabalho escolar, uma obrigação, e não uma sugestão a um acto de prazer? Será que, mais do que recomendar a leitura de livros, o desenvolvimento de actividades relacionadas com a leitura, como troca de livros entre os alunos, criação de bibliotecas de turma, deslocações à biblioteca da escola, criação de jornais, não serão mais eficientes na criação do gosto e do hábito de leitura?

No que respeita à troca de livros entre os alunos nas suas turmas, 75,8% dos alunos diz tal não existir. No mesmo sentido, cerca de 62,6% dos jovens dizem não existir uma biblioteca de turma para a qual os alunos contribuam com livros.

Não obstante, apesar da troca de livros entre os jovens não ser uma prática amplamente desenvolvida, julgamos que, quando tal prática existe em contexto escolar (da turma), podemos ver aumentar o gosto pela leitura e o tempo a ela dedicado. Os dados parecem confirmar a hipótese. É entre os alunos que gostam mais de ler que encontramos uma maior percentagem de alunos que referem existir troca de livros na turma¹⁰⁰. Apesar do número de alunos que troca livros (1153) ser bastante inferior ao número de alunos que não troca (3618), não podemos deixar de verificar que, do total de alunos que dizem não gostar nada de ler, 20% faz troca de livros na turma, aumentando esse valor para 26,5% no caso dos alunos que dizem gostar muito de ler.

⁹⁸ $\chi^2=40,62$; $p=0,00$; $\rho=0,022$.

⁹⁹ $\chi^2=43,17$; $p=0,00$; $\rho=-0,031$.

¹⁰⁰ $\chi^2=11,978$; $p<0,01$.

P29. Quantas vezes foste, no último mês, à biblioteca da escola?

- Nunca
- 1-2 vezes
- 3-4 vezes
- 5 ou mais vezes

Como seria de esperar, o mesmo raciocínio é válido quando se trata do tempo diário dedicado à leitura¹⁰¹. Considerando as ressalvas expressas atrás, entre os alunos que dedicam mais tempo à leitura encontramos as percentagens mais elevadas daqueles que dizem fazer troca de livros com os colegas de turma (cerca de 27% dos alunos que dedicam mais de 3 horas diárias à leitura trocam os seus livros com os

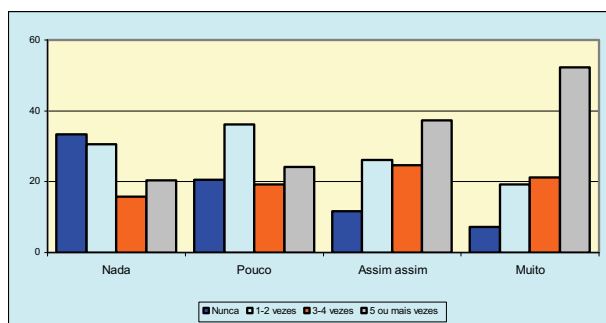
colegas contra 21% dos que dedicam menos de meia hora).

A biblioteca da escola é frequentada com alguma assiduidade: 41,8% dos alunos referiu ter ido à biblioteca 5 ou mais vezes no mês que antecedeu a realização do inquérito, 47,0% disse ter ido entre uma e quatro vezes e somente 11,1% não tinham ido à biblioteca. Entre os alunos, são as raparigas quem mais se desloca a este local¹⁰², o que se encontra, de alguma forma, concordante com o que temos visto até aqui. Recordamos que, por norma, são as meninas quem diz mais gostar de ler e quem mais tempo dedica a esta actividade.

O tipo de ensino também se mostra importante para caracterizar a frequência da biblioteca. São os jovens pertencentes a estabelecimentos de ensino público quem mais frequenta este espaço¹⁰³: 66,4% dos alunos do ensino público foram mais de 3 vezes à biblioteca contra 55,4% dos alunos do ensino privado. Facto que poderá ser explicado pelo número de livros que os alunos dizem existir em suas casas. Os alunos que frequentam estabelecimentos de ensino privado têm mais livros em casa do que os seus colegas que frequentam escolas públicas¹⁰⁴. Daí a possibilidade destes necessitarem mais de recorrer à biblioteca da escola para encontrar os livros que precisam.

Cabe agora perceber até que ponto a visita à biblioteca da escola se relaciona com o gosto e com a prática da leitura. O Gráfico 93 pode elucidar-nos nesse sentido.

Gráfico 93. Frequência da biblioteca da escola em função do gosto pela leitura



¹⁰¹ $\chi^2=14,80$; $p<0,01$.

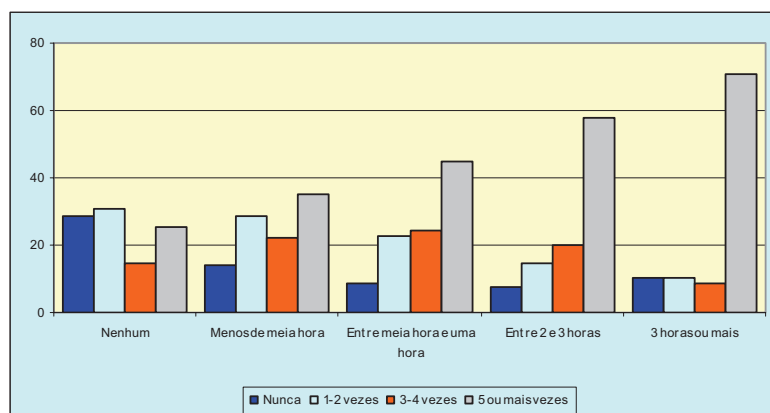
¹⁰² $\chi^2=88,56$; $p=0,00$.

¹⁰³ $\chi^2=45,46$; $p=0,00$.

¹⁰⁴ $\chi^2=79,63$; $p=0,00$; $cc=0,128$.

O gráfico mostra-nos que é entre os alunos que dizem gostar mais de ler (muito e assim-assim) que o número de visitas à biblioteca é maior. Da mesma forma, os alunos que têm menos gosto por aquela actividade são os que menos frequentam este espaço¹⁰⁵. Como seria expectável, também o número de visitas à biblioteca varia consoante o número de horas dedicadas à leitura¹⁰⁶. No Gráfico 94 é claramente visível o número de visitas à biblioteca aumentar conforme aumenta o tempo diário dedicado à leitura (e vice-versa).

Gráfico 94. Frequência da biblioteca da escola em função do tempo diário dedicado à leitura



Mas, o que leva estes alunos à biblioteca da escola? Maioritariamente, os alunos deslocam-se à biblioteca com objectivos escolares, seja para preparar trabalhos escolares (60,9%), seja para ler livros de matéria de estudo (45,5%). Contudo, uma boa parte deles também procura a biblioteca com um objectivo lúdico: em 49,6% dos casos, os alunos deslocam-se à biblioteca para procurar livros para ler nos tempos livres. É interessante verificar que ainda há um número significativo de alunos que requisita livros na biblioteca (45,2%); infelizmente, o questionário não nos diz se eles se destinam a um usufruto de carácter mais lúdico ou de estudo. A biblioteca é, ainda, um local privilegiado para aceder à internet e em 42,9% dos casos os alunos fazem-no.

Quadro 34. Razões para deslocação à biblioteca da escola

Para que é que foste à biblioteca?	Respostas		Casos
	N	%	%
Para ler livros sobre matérias de estudo	1885	14,4	45,5
Para procurar livros para ler nos tempos livres	2051	15,7	49,6
Para ler jornais ou revistas	626	4,8	15,1
Para preparar trabalhos escolares	2522	19,3	60,9
Para passar o tempo	1559	11,9	37,7
Para requisitar livros	1869	14,3	45,2
Para acompanhar o professor numa actividade escolar	792	6,1	19,1
Para ir à internet	1776	13,6	42,9
Total	13080	100,0	316,0

¹⁰⁵ $\tau_b=0,194$; $\rho=0,216$; $p=0,00$.

¹⁰⁶ $\tau_b=0,161$; $\rho=0,182$; $p=0,00$.

É lícito pensar que finalidades de visita tão diferentes corresponderão a perfis de visitantes distintos. Já conhecemos as razões por que os alunos frequentam a biblioteca, interessa agora perceber quem são estes alunos, quais as suas características. As razões apontadas pelos alunos estarão relacionadas, por exemplo, com o seu género? Temos visto que as meninas surgem como as mais próximas da leitura e do estudo. Podemos, também, cogitar que os alunos que gostam mais de ler (e lhe dedicam mais tempo livre) se dirigem à biblioteca por motivos diferentes dos expressos pelos alunos que gostam menos daquela actividade.

Quanto ao género, novamente se confirmam as diferenças entre raparigas e rapazes. As primeiras, temos visto, têm um maior gosto pela leitura e as razões para as suas visitas à biblioteca comprovam-no uma vez mais. As jovens alunas deslocam-se à biblioteca claramente com um objectivo de estudo ou de ocupação de tempos livres, sendo o livro ou a leitura objectivos centrais naquela deslocação. Estas alunas frequentam a biblioteca maioritariamente para ler livros sobre matérias de estudo, para procurar livros para ler nos tempos livres, para preparar trabalhos escolares e para requisitar livros¹⁰⁷. Já os segundos procuram a biblioteca com objectivos lúdicos e não necessariamente pelo mero prazer de ler. Os rapazes deslocam-se à biblioteca da escola essencialmente para ler jornais ou revistas, para passar o tempo e para ir à internet¹⁰⁸.

No que se refere ao gosto pela leitura, este parece interferir nas motivações das visitas à biblioteca. Se, por um lado, os jovens que gostam mais de ler (e que dedicam mais tempo a esta actividade) se deslocam à biblioteca para ler livros sobre matérias de estudo, para procurar livros para ler nos tempos livres, para preparar trabalhos escolares ou para requisitar livros¹⁰⁹; jovens que dizem gostar menos de ler (e que despendem menos tempo diário naquela actividade) preferem a biblioteca para ler jornais e revistas, para passar o tempo (as relações não são estatisticamente significativas mas os resultados descritivos permitem retirar estas ilações) ou para ir à internet¹¹⁰. O Gráfico 95 ilustra estas conclusões.

Duas actividades extracurriculares que poderão servir como fortes impulsionadoras à leitura são a colaboração num jornal da escola e a participação num grupo de teatro. Quanto ao jornal escolar, cerca de 56,1% dos alunos disseram existir um jornal na escola que frequentam. Destes, somente 20,3% afirmaram já ter escrito para esse jornal. Como seria de esperar, é entre estes alunos que o gosto pela leitura é maior¹¹¹: 51,5% dos alunos que escrevem para o jornal da escola gostam muito de ler. A título de curiosidade, são as raparigas quem mais desenvolve este tipo de actividade (55,0% dos alunos que escrevem para o jornal da escola são raparigas).

¹⁰⁷ Ler livros sobre matérias de estudo: $\chi^2=22,18$; $p=0,00$; procurar livros para ler nos tempos livres: $\chi^2=57,21$; $p=0,00$; preparar trabalhos escolares: $\chi^2=82,31$; $p=0,00$; requisitar livros: $\chi^2=87,04$; $p=0,00$.

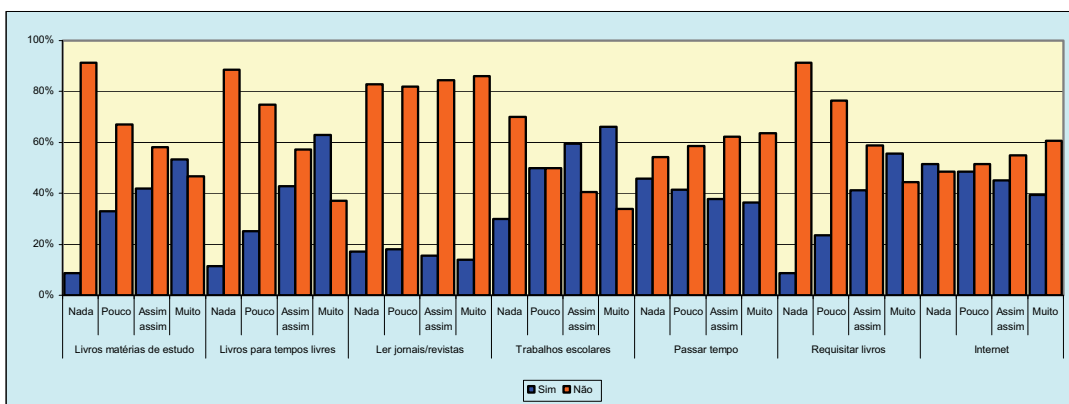
¹⁰⁸ Ler jornais ou revistas: $\chi^2=28,94$; $p=0,00$; passar o tempo: $\chi^2=8,56$; $p<0,01$; ir à internet: $\chi^2=26,89$; $p=0,00$.

¹⁰⁹ Ler livros sobre matérias de estudo: $\chi^2=111,39$; $p=0,00$; procurar livros para ler nos tempos livres: $\chi^2=274,87$; $p=0,00$; preparar trabalhos escolares: $\chi^2=65,37$; $p=0,00$; requisitar livros: $\chi^2=184,40$; $p=0,00$.

¹¹⁰ $\chi^2=18,65$; $p=0,00$.

¹¹¹ $\chi^2=19,30$; $p=0,00$.

Gráfico 95. Razões para deslocação à biblioteca da escola, segundo o gosto pela leitura



A participação num grupo de teatro poderá ser indicadora de gosto pela leitura. A representação é indissociável do acto de ler e os dados vêm comprová-lo. Apenas 9,2% dos alunos fazem parte de um grupo de teatro (441 jovens). Contudo, entre estes, mais de metade (54%) diz gostar muito de ler¹¹².

Para finalizar este tema, e procurando dar resposta à pergunta anteriormente formulada, o contacto com o livro é sem dúvida importante na formação do gosto pela leitura. Vimos que os alunos com uma maior participação em actividades com ela relacionadas, como deslocações à biblioteca da escola ou troca de livros entre colegas, demonstram um maior gosto por aquela actividade. À escola, como importante formador dos jovens, cabe-lhe a tarefa de incentivar a leitura, não apenas recomendando a leitura de livros mas incentivando o contacto com o livro, tornando-o um objecto mais próximo dos alunos.

7. A TECNOLOGIA E A LEITURA

Num mundo em que o acesso aos meios informáticos está cada vez mais facilitado, a leitura fica cada vez menos confinada aos meios tradicionais em papel. Falar de gosto e hábitos de leitura sem falar de internet seria menosprezar uma importante fonte de leituras para estes jovens. É na internet que muitos jovens encontram os livros, as revistas ou os jornais que lêem. Aliás, vimos atrás

P9. E, quanto tempo, mais ou menos, passas por dia na internet?

- Nenhum
- Menos de meia hora
- Entre meia hora e 1 hora
- Entre 2 e 3 horas
- 3 horas ou mais

que uma percentagem significativa de jovens

(42,9%), especialmente rapazes, procura a biblioteca da escola para aceder à internet. Passar o tempo livre a navegar pela internet não é necessariamente sinónimo de falta de interesse ou de gosto pela leitura.

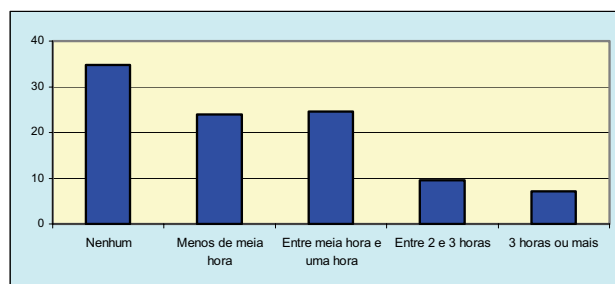
P24. Já alguma vez descarregaste (fizeste o download de) algum livro da internet?

- Sim
- Não

¹¹² $\chi^2=34,81$; $p=0,00$.

Antes de percebermos qual a relação entre o gosto e a prática de leitura e a utilização da internet, há que olhar para o panorama geral. Grande parte dos alunos inquiridos (90,1%) nunca tinha feito o *download* de um livro da internet. Tal poderá ser pouco significativo se pensarmos que dificilmente um jovem entre os 10 e os 12 anos faria o *download* de um livro completo. Quanto ao tempo diário despendido na internet, a maioria dos alunos (48,5%) navega até cerca de uma hora. Sendo que 34,8% diz mesmo não utilizar a internet diariamente. No lado oposto, 16,7% dos alunos navega mais de duas horas.

Gráfico 96. Tempo diário passado na internet



No questionário foi ainda incluída uma série de questões que pretendia aferir acerca dos hábitos de leitura na internet. Assim, 46,1% dos jovens do 2.º Ciclo do Ensino Básico dizem nunca utilizar a internet para ler livros, 58,1% nunca lêem *blogs* e 41,1% nunca usam a internet para ler jornais ou revistas. A consulta de dicionários e enciclopédias *on-line* parece ser o que mais entusiasma estes jovens: apenas 37,7% dizem nunca o ter feito. Nesta perspectiva, a internet assume um carácter utilitário, servindo de instrumento de estudo ou de auxílio ao estudo. Uma grande parte dos jovens não utiliza a internet com o intuito de ler, como um substituto do livro, da revista ou do jornal. E os jovens que efectivamente utilizam a internet para ler livros ou *blogs* ou revistas e jornais? Estes jovens, são também eles que dizem gostar de ler? São aqueles que diariamente dedicam mais tempo à leitura? Ou os utilizadores da internet são distintos dos utilizadores do livro?

Ao cruzarmos o tempo de leitura diário com o tempo passado *on-line* verificamos existir uma correlação positiva, embora muito fraca¹¹³, entre as variáveis. Os tempos despendidos em ambas as actividades parecem crescer passo a passo. Isto aponta para que na contabilização do tempo dedicado à leitura por dia esteja somado o tempo passado na internet a ler.

No que toca ao gosto pela leitura e o tempo passado na internet, a relação entre estas variáveis é quase significativa¹¹⁴, contudo em sentido inverso. Parece haver aqui alguma incongruência. Se, por um lado, quem lê mais é também quem mais navega, quem mais navega tende a gostar menos de ler. Neste ponto há a ter em consideração a variável sexo. São os rapazes quem, em relação às raparigas, dizem

¹¹³ $\tau_b=0,051$ e $\rho=0,059$; $p=0,00$.

¹¹⁴ $\tau_b=-0,025$; $p=0,053$.

gostar menos de ler; mas, são também eles os maiores utilizadores da internet, navegando mais horas¹¹⁵ e fazendo mais *downloads* de livros¹¹⁶.

Como seria de esperar, os alunos que dizem já ter feito *download* de um livro são também aqueles que dizem gostar mais de ler. Da mesma forma, quem diz ler com maior frequência livros na internet¹¹⁷ ou consultar dicionários e enciclopédias¹¹⁸ são também os alunos que dizem mais gostar de ler.

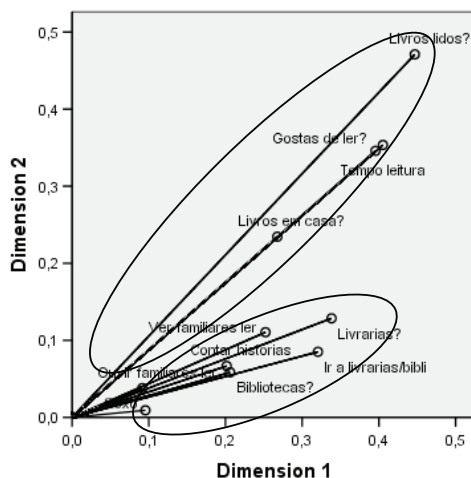
8. PERFIS DE LEITORES

Será que todos os alunos inquiridos são iguais? Vimos que uma elevada percentagem gosta de ler. E os outros alunos? Os que não gostam? Mesmo dentro de um grupo tão grande que diz gostar de ler, serão todos iguais ou existirão diferentes perfis de leitores? Com estes objectivos em mente, houve que proceder à escolha das várias questões a considerar na análise. Assim, optou-se por privilegiar aquelas que melhor caracterizaram anteriormente os alunos, a nível do gosto e da sua prática de leitura.

Os resultados que de seguida se apresentam foram obtidos a partir da aplicação da técnica de Análise de Correspondências Múltiplas (ACM). Em linhas gerais, este método permite reduzir a dimensionalidade do espaço de partida, otimizando a homogeneidade das variáveis e potenciando uma representação gráfica (por via de planos) da multidimensionalidade daquele espaço.

Num total máximo de 38 dimensões, decidiu-se que somente duas bastariam para reproduzir a multidimensionalidade da informação recolhida. Estas duas dimensões explicam cerca de 17,1% da variância total (10,5% na primeira dimensão e 6,6% na segunda).

Gráfico 97. Medidas de discriminação das variáveis em estudo



¹¹⁵ $\chi^2=37,11$; $p=0,00$.

¹¹⁶ $\chi^2=45,71$; $p=0,00$.

¹¹⁷ $\tau_b=0,115$; $p=0,00$.

¹¹⁸ $\tau_b=0,135$; $p=0,00$.

O Gráfico 97 mostra-nos quais as variáveis que melhor discriminam cada dimensão. Ao olharmos para ele somos tentados a considerar a existência de duas dimensões, cada uma composta pelas variáveis incluídas em cada uma das elipses representadas no gráfico. Contudo, isso não é verdade. É certo que variáveis como a frequência de bibliotecas/livrarias e a frequência com que certas actividades relacionadas com a leitura eram efectuadas na infância são claramente pertencentes à dimensão 1; já a quantidade de livros em casa ou o gosto pela leitura poderiam facilmente considerar-se na dimensão 2. Contudo, também elas fazem parte da dimensão 1. Estas variáveis não têm um poder discriminatório acentuado, daí o seu posicionamento no eixo diagonal. A segunda dimensão é essencialmente caracterizada pela variável referente ao número de livros lidos, exceptuando os escolares (P7 no questionário). O Quadro 35 mostra-nos quais as variáveis pertencentes a cada dimensão.

Quadro 35. Medidas de discriminação das variáveis

Medidas de discriminação	Dimensão		Média
	1	2	
p5.8 Bibliotecas	0,206	0,059	0,132
p5.9 Livrarias	0,338	0,129	0,233
p6 Livros em casa	0,268	0,235	0,251
p7 Livros lidos	0,447	0,471	0,459
p8 Tempo leitura	0,405	0,354	0,379
p14 Gostas de ler	0,396	0,346	0,371
p37.1 Ver familiares ler	0,252	0,111	0,181
p37.2 Ouvir familiares ler	0,092	0,038	0,065
p37.3 Contar histórias	0,202	0,067	0,134
p37.4 Ir a livrarias/ bibliotecas	0,321	,085	0,203
p50 Sexo	0,096	0,009	0,052
Total	3,021	1,902	2,461

Podemos, então, concluir que as variáveis escolhidas são muito homogéneas, não havendo uma grande diferenciação do posicionamento das mesmas em planos multidimensionais. Isso vem reforçar a análise desenvolvida anteriormente: é difícil traçar perfis de leitores, quando todos os jovens apresentam comportamentos e representações tão semelhantes. Como vimos atrás, os alunos na sua maioria gostam de ler e esse gosto encontra-se em consonância com os comportamentos perante a leitura que dizem ter. Isso leva-nos a considerar que bastaria apenas uma dimensão (um plano) para representar as variáveis escolhidas. Não obstante, a um nível meramente indicativo, apresentam-se os restantes resultados, pois, achamos, poderão indiciar pistas de investigação a ser abordadas nas análises dos restantes níveis escolares. Espera-se que no 3.º Ciclo do EB e, principalmente, no ensino secundário as representações e as práticas relacionadas com a leitura estejam mais definidas e sedimentadas, conduzindo a uma maior multiplicidade de posicionamentos face aos diversos assuntos abordados no questionário.

Assim sendo, olhando para dentro de cada dimensão, iremos explorar os traços que as diferenciam. Na Dimensão 1 existe tendencialmente uma associação entre, por um lado, maior frequência de visitas a bibliotecas e livrarias (fosse com os familiares na infância, fosse nos últimos 12 meses), maior frequência de actividades relativas à leitura na infância (ver familiares ler, ouvir familiares a ler, ouvir familiares a contar histórias), ter mais livros em casa (de 20 livros a mais de 500), despender mais tempo diário em leitura (desde 30 minutos a mais de 3 horas), gostar muito de ler e ser do sexo feminino. Por outro lado, existe uma associação entre ser do sexo masculino, gostar assim-assim, pouco ou nada de ler, ter poucos (menos de 20) ou nenhuns livros em casa, despender menos de 30 minutos

diários em leitura, raramente ou nunca ter contacto com actividades de leitura na infância e frequências de visita a livrarias e bibliotecas muito pequenas (nunca ou menos de uma vez por mês).

Na Dimensão 2, temos uma associação entre já ter lido entre 20 a mais de 100 livros não escolares ao longo da vida, em oposição a não ter lido nenhum ou menos de 20 livros.

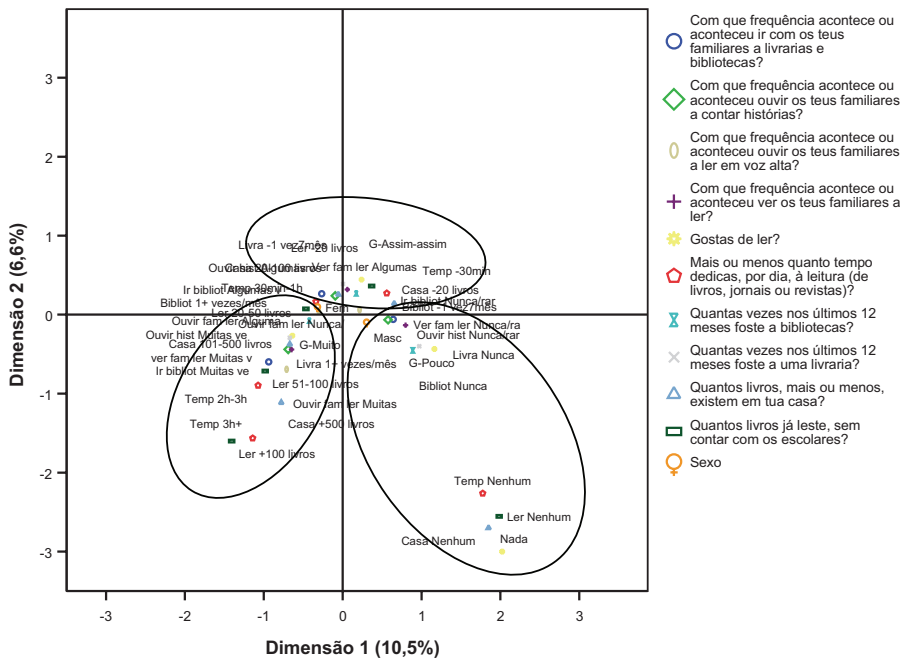
O Gráfico 98 representa a projecção destas categorias num plano de dois eixos (que correspondem às duas dimensões apresentadas), permitindo identificar distâncias e oposições entre aquelas categorias. Desta forma, pretendem-se definir grupos de alunos que tendencialmente partilham as mesmas características, contribuindo-se, assim, para a definição de perfis de alunos.

O quadrante inferior direito (2.º quadrante) traça o perfil do *não-leitor*. Estes alunos caracterizam-se por não ler, por não gostar (ou gostar pouco) de ler e pelo pouco acesso que têm ou tiveram ao longo da sua vida a locais ou actividades que envolvam o contacto com o livro e com a leitura.

No quadrante inferior esquerdo (3.º quadrante), pelo contrário, encontramos os alunos que gostam mais de ler, que têm e tiveram na infância acesso a actividades que envolvem a leitura, como ir a livrarias e bibliotecas; e contacto desde cedo com a leitura, fosse porque os pais/familiares liam ou contavam histórias, fosse pelo número elevado de livros em casa. Este perfil agrega ainda os alunos que mais tempo dedicam à leitura diariamente. Temos, portanto, o perfil do *leitor dedicado*.

Por fim, o terceiro grupo agrega os restantes alunos, aqueles que têm representações e práticas de leitura intermédias aos dois grupos anteriores – *o leitor mediano*. Isto é, gostam de ler assim-assim, tiveram alguns contactos na infância com actividades relacionadas com a leitura, têm alguns livros em casa, etc.

Gráfico 98. Projecção das categorias em estudo/Perfis de leitura



Ressalve-se que esta análise pretende, apenas, dar algumas pistas de estudo. Há que ler os resultados apresentados com parcimónia, já que as categorias se encontram muito próximas do ponto da origem o que dificulta a sua alocação a um perfil (grupo) ou a outro. Na verdade, devido à sua proximidade, podemos considerá-las relevantes para ambos os grupos.

CAP. 3. ATITUDES E PRÁTICAS DE LEITURA DOS ALUNOS DO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

JOÃO H. C. ANTÓNIO

Este capítulo é dedicado ao último ciclo de escolaridade obrigatório. A primeira parte do capítulo serve para apresentar de forma sucinta a amostra de alunos deste ciclo. Em seguida, partindo da descrição dos hábitos culturais destes estudantes, procuram-se explicações para comportamentos diferenciados de leitura. Estas poderão derivar de factores de ordem psicológica, como características de personalidade, ou de desenvolvimento, como a idade ou o ano de escolaridade. Embora alguns destes aspectos sejam analisados, centramos a nossa atenção nas explicações de nível social, nomeadamente as que se reflectem no papel e importância dos actores e contextos sociais mais relevantes, sejam a família, a escola ou os pares.

1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

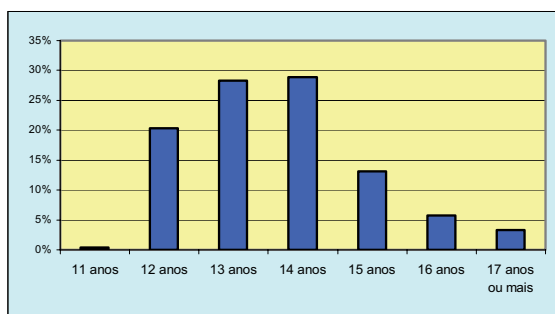
Fizeram parte da amostra do 3.º ciclo 6766 alunos, repartidos pelos três anos de escolaridade (7.º ano: 33,7%; 8.º ano: 34,2%; 9.º ano: 32,1%), sendo 47,9% do sexo masculino. A distribuição de rapazes e raparigas por anos escolares não é uniforme, observando-se uma predominância de raparigas nos 8.º e 9.º anos, algo que se acentuará, como veremos no capítulo seguinte, no ensino secundário (Quadro 36).

Quadro 36. Distribuição dos respondentes por ano de escolaridade e sexo

Ano frequentado	Sexo				Total N
	Masculino		Feminino		
	N	%	N	%	
7.º Ano	1132	50,2	1121	49,8	2253
8.º Ano	1077	46,9	1220	53,1	2297
9.º Ano	1005	46,6	1150	53,4	2155
Total	3214	47,9	3491	52,1	6705

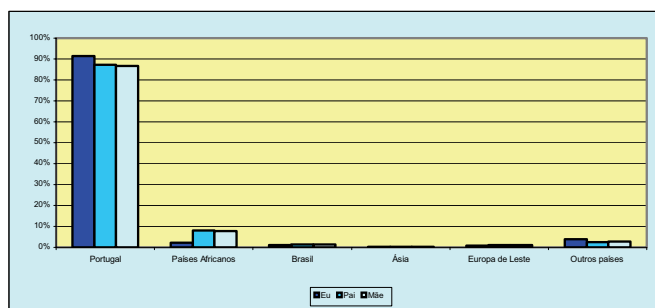
Como seria de esperar, embora ainda se observem idades-tipo (entre os 12 e os 14 anos), é visível uma maior dispersão dos alunos do que a detectada nos ciclos anteriores (Gráfico 99). No momento da inquirição, 20,3% dos alunos tinham doze anos, 28,3% tinham treze e 28,9% tinham catorze.

Gráfico 99. Idade dos inquiridos do 3.º ciclo



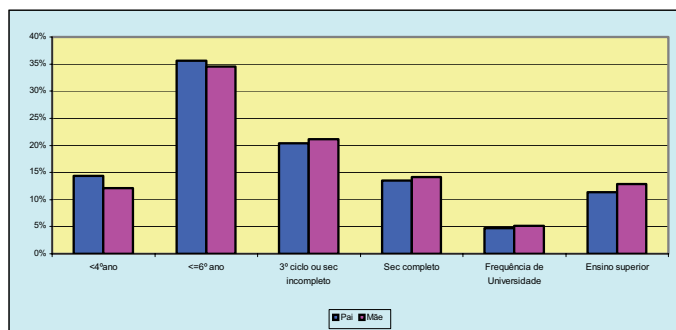
Aproximadamente um em cada 10 estudantes nasceu fora de Portugal. Destes, 2,2% nasceram em países africanos, 1% no Brasil, 0,4% em países asiáticos, 0,8% em países do leste europeu e 4% noutros países. Entre os pais destas crianças encontra-se uma maior percentagem de pessoas que nasceram fora do país, com especial destaque para os que nasceram em países africanos que são 8% do total de pais e 7,9% do total de mães.

Gráfico 100. País de nascimento dos estudantes do 3.º ciclo e dos seus pais



O grau de escolaridade dos pais, apresentado tal como reportado pelos alunos, havendo portanto alguma probabilidade acrescida de erro, é o que consta no Gráfico 101.

Gráfico 101. Escolaridade dos pais dos estudantes do 3.º ciclo



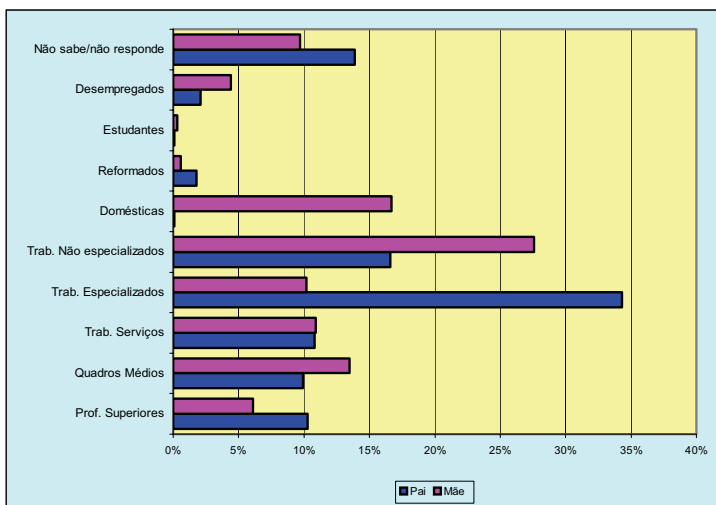
As distribuições, quer relativas à escolaridade do pai quer relativas à da mãe, apresentam a forma esperada, revelando o baixo nível de instrução que ainda se verifica no país e mostrando as diferenças

entre sexos, com mais mães que pais com níveis de instrução mais elevados e com mais pais que mães entre os progenitores menos escolarizados.

As profissões mais referidas como sendo a mais recente dos pais são, no caso dos pais, um trabalho especializado (34,3%) e no caso das mães um trabalho não especializado (27,6%).

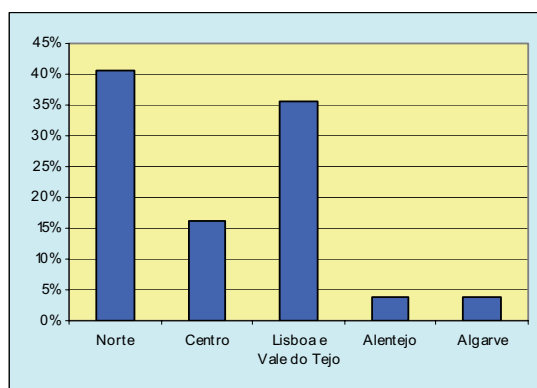
P66. Qual a ocupação ou profissão mais recente do teu pai e mãe?

Gráfico 102. Ocupação ou profissão dos pais dos estudantes do 3.º ciclo



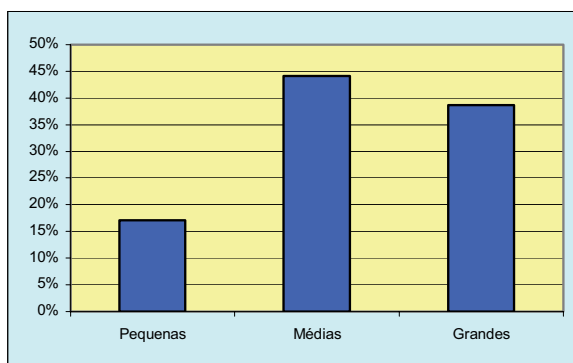
Entre os inquiridos, 40,6% estudavam na região Norte, 35,6% em Lisboa e Vale do Tejo, 16,0% no Centro, 3,7% no Alentejo e os outros 3,7% no Algarve.

Gráfico 103. Distribuição da amostra de alunos do 3.º ciclo por NUTII



A maior parte estuda em freguesias de média (44,1%) e grande (38,7%) dimensão, em função do carácter urbano dos lugares onde estes estabelecimentos de ensino estão situados.

Gráfico 104. Distribuição da amostra do 3.º ciclo por dimensão da freguesia



Quanto ao tipo de ensino, 14,7% dos inquiridos estudam em estabelecimentos de ensino privados.

2. A LEITURA E OS HÁBITOS CULTURAIS

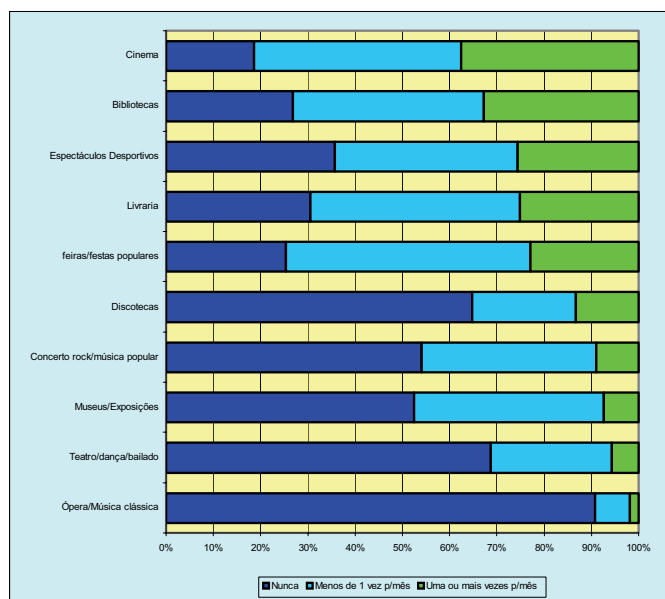
A leitura nestas idades acontece por obrigação, no contexto dos programas escolares, mas também em situações de lazer ou por vontade de conhecimento, para além do exigido pela escola. Nesta perspectiva, o enquadramento dos hábitos de leitura terá de ser realizado num contexto mais amplo, que englobe outras práticas culturais como o consumo de música, teatro ou cinema. Uma das perguntas colocadas aos alunos (P6) prendia-se com esse tipo de práticas, permitindo observar diferentes padrões de hábitos, que poderão ser parte da explicação das atitudes e comportamentos dos estudantes perante a leitura.

Observamos, no que diz respeito à sua generalização entre os estudantes, três grupos de actividades culturais. Um primeiro conjunto, que é praticado pela maioria, consiste na ida ao cinema, a bibliotecas, a espectáculos desportivos, a livrarias e a festas ou feiras populares. Um segundo grupo seria formado por idas a discotecas, concertos de música rock, pop ou afins e visitas a museus. Finalmente, um último conjunto, composto por actividades restringidas a pequenos fragmentos populacionais como seriam a presença em espectáculos de teatro, dança, bailado e, ainda mais raro, ópera ou música clássica (Gráfico 105).

P6. Quantas vezes, nos últimos 12 meses, foste:

- Ao cinema
- Ao teatro / dança / bailado
- À ópera / concerto de música clássica
- A um concerto rock / música popular
- A discotecas
- A feiras / festas populares
- A espectáculos desportivos
- A museus, exposições
- A bibliotecas
- A uma livraria

Gráfico 105. Hábitos culturais dos estudantes do 3.º ciclo

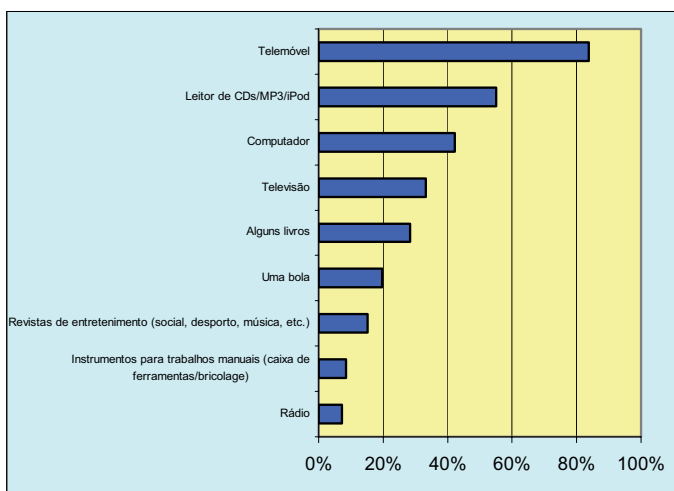


Centrando-nos nos livros, a pergunta que iniciava o questionário, conduzia o inquirido para um cenário hipotético no qual ele ficaria isolado, fora de casa, durante 15 dias, e pedia-se que, a partir de uma lista de objectos seleccionasse três para levar consigo. Sem surpresa, o telemóvel foi o objecto referido por um maior número de alunos (83,8% do total). Se iriam para um local isolado, o objecto maior da comunicação neste início de século teria de ser levado. Segue-se o leitor de CDs ou MP3, para ouvir música (55,1%), o que também não espanta, dada a idade dos respondentes, na qual a música joga um papel fundamental, mesmo em termos identitários. Seguem-se computador (42,3%), televisão (33,2%) e livros (28,4%) (Gráfico 106).

P3. Supõe, para começar, que te diziam que ias ficar, fora de casa, num sítio isolado durante 15 dias. Que objectos levavas contigo?

- telemóvel
- computador
- alguns livros
- televisão
- rádio
- leitor de CDs/MP3/iPod
- revistas de entretenimento (social, desporto, música, etc.)
- uma bola
- instrumentos para trabalhos manuais (caixa de ferramentas/bricolage)

Gráfico 106. Objectos escolhidos pelos alunos para levar para um local isolado



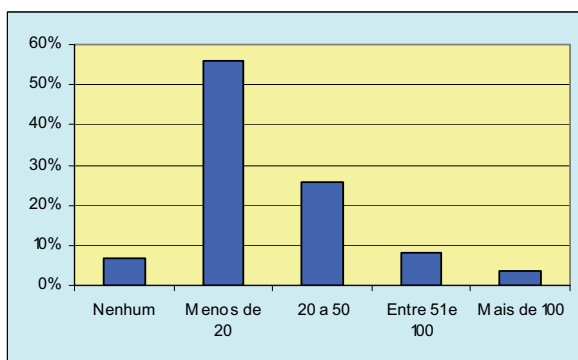
3. A PRÁTICA DA LEITURA

Várias perguntas colocadas no inquérito permitem conhecer com algum pormenor a prática da leitura dos estudantes portugueses. No caso dos do 3.º ciclo, atendendo às suas respostas à primeira destas questões (P8), nota-se que a maioria (62,7%) leu menos de 20 livros (excluindo os livros escolares), sendo que 6,7% afirma não ter lido nenhum. No outro lado desta distribuição encontram-se os 3,6% dos alunos que, segundo afirmam, leram mais de 100 livros ao longo da sua vida.

P8. Quantos livros já leste, sem contar com os escolares?

- Nenhum
- Menos de 20 livros
- Entre 20 e 50
- Entre 51 e 100 livros
- Mais de 100 livros

Gráfico 107. Número aproximado de livros não escolares lidos pelos alunos do 3.º ciclo



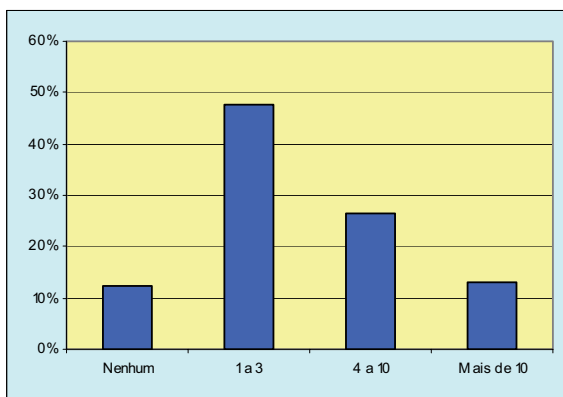
Para obter um resultado mais próximo do momento da resposta, que permitisse aos inquiridos uma estimativa mais exacta dos livros efectivamente lidos, foi incluída no questionário uma pergunta (P15) a respeito dos que leram durante o último ano. Consistentemente com as respostas à pergunta 8, quase metade (47,8%) dos alunos referiu ter lido entre 1 a 3 livros não escolares nos últimos 12 meses.

Nos extremos estão os 13,1% que leram mais de 10 livros e 12,5% que não leram nenhum. Os restantes 26,6% leram entre 4 e 10 livros não escolares.

P15. Quantos livros não escolares, mais ou menos, leste ao longo dos últimos 12 meses?

- Nenhum
- 1-3 livros
- 4-10 livros
- Mais de 10 livros

Gráfico 108. Número de livros não escolares lidos por alunos do 3.º ciclo durante o último ano

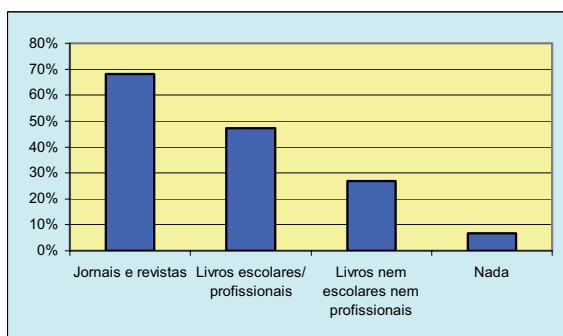


Na mesma linha da questão anterior, perguntou-se aos estudantes sobre aquilo que leram na semana passada, se jornais e revistas, se livros escolares¹¹⁹, se livros nem escolares nem profissionais, se nada. A primeira opção foi escolhida por dois em cada três inquiridos (68,2%), a segunda por quase metade (47,3%) e a terceira por 27% dos alunos. Apenas 6,8% dos alunos responderam não ter lido coisa alguma na última semana (Gráfico 109).

P12. Que é que leste durante a última semana?

- Jornais e revistas
- Livros escolares ou profissionais
- Livros nem escolares nem profissionais
- Não li nada

Gráfico 109. Tipo de leituras de alunos do 3.º ciclo na última semana



¹¹⁹ Embora no texto se utilize, por motivos de simplificação, a expressão «livros escolares», referimo-nos sempre a livros escolares, técnicos, profissionais, ou científicos.

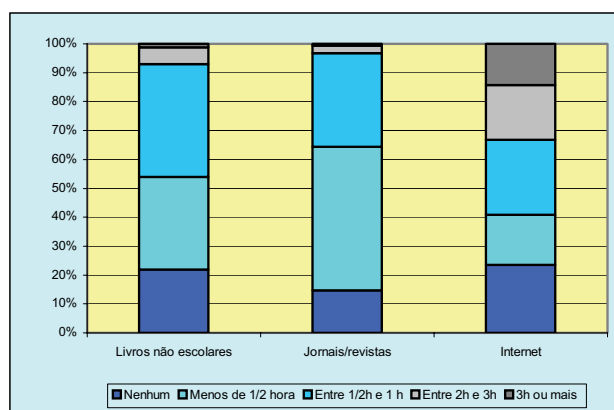
Internet, jornais e revistas

Os estudantes foram também questionados sobre o tempo que despendiam por dia a ler livros não escolares (P9), jornais e revistas (P10) e na internet (P11). Como se observa no Gráfico 110, a percentagem de alunos que não dedica qualquer tempo a ler livros não escolares (22%) é idêntica à que não consulta a internet (23,6%). No entanto, a percentagem de alunos que gasta duas, três ou mais horas na internet (33,1%) é muito superior à daqueles que gastam o mesmo tempo a ler livros que não tenham relação com os seus trabalhos escolares (7%).

P9. Mais ou menos quanto tempo dedicas, por dia, à leitura de livros não escolares?

- Nenhum
- Menos de 1/2 hora
- Entre 1/2 hora e 1 hora
- Entre 2 e 3 horas
- 3 horas ou mais

Gráfico 110. Tempo dedicado à leitura e à internet por alunos do 3.º ciclo



Antes de retomar os livros não escolares, dediquemo-nos à análise da leitura de jornais e revistas e do tempo despendido na internet.

Das respostas à pergunta 10, ficámos a saber que 14,6% dos alunos não lêem jornais ou revistas, e quase metade da amostra (49,8%) gasta menos de meia hora com este tipo de leituras. Quase todos os restantes (32,3% do total) gastam entre 30 minutos e uma hora por dia, 2,7% dizem despendir cerca de duas a três horas e 0,6% dos inquiridos referem um dispêndio de tempo superior a três horas diárias.

Para completar esta informação, surgia, em fase posterior do questionário, um bloco de perguntas dedicadas à leitura de jornais ou revistas. Numa primeira, perguntava-se se o aluno lera algum artigo de jornal na semana anterior, tendo 57% dos inquiridos respondido afirmativamente. Como seria de esperar, por serem os jornais com maior circulação, os jornais mais lidos eram os desportivos ou os diários de informação geral.

P34. Na última semana, leste algum artigo de jornal?

- Sim
- Não

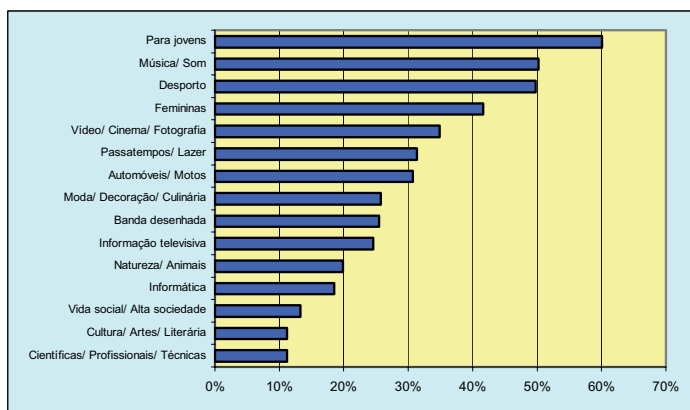
P37. No último mês, leste algum artigo numa revista?

- Sim
- Não

Uma pergunta semelhante, feita a respeito da leitura de revistas, permite saber que 77,6% dos alunos leu pelo menos uma revista durante o último mês. As revistas lidas são dos mais variados tipos, havendo uma maior percentagem de casos em revistas dedicadas ao público jovem (lidas por 60,1% dos

inquiridos), revistas de música (50,2%), desporto (49,8% do total e 75,7% dos rapazes) e femininas (41,6% do total e 58,5% das raparigas).

Gráfico 111. Tipos de revistas lidas no último mês pelos alunos do 3.º ciclo



Ainda a propósito da leitura de jornais e revistas, inquiriu-se a parte da amostra que afirmou ter lido pelo menos um artigo de jornal na última semana sobre a frequência com que lia jornais ou revistas de informação geral. As respostas obtidas mostram uma realidade diversificada, desde os 20,1% de leitores diários (ou quase diários) aos 21,3%¹²⁰ que apenas lê de vez em quando ou raramente, passando pelos 31,5% de respondentes que dizem ler este tipo de media várias vezes por semana e pelos 26,9% que apenas o fazem aos fins-de-semana.

P36. Com que frequência lê jornais ou revistas de informação geral?

- Todos os dias ou quase
- Várias vezes por semana
- Só ao fim-de-semana
- De vez em quando/raramente
- Nunca lê jornais ou revistas

Sobre a internet, a partir das respostas à pergunta 11, sabe-se que 23,6% dos estudantes do 3.º ciclo não a utilizam, 17,2% passam menos de 30 minutos por dia a navegar, 26,1% passam nela entre 30 e 60 minutos por dia, 18,8% cerca de duas ou três horas e 14,3% mais de três horas.

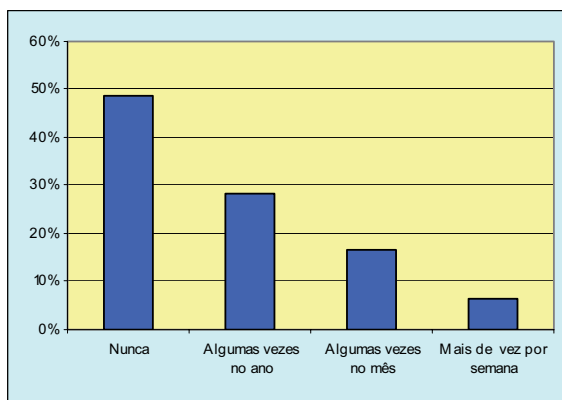
Tal como para os jornais e revistas, também para as práticas ligadas à leitura na internet houve um bloco de perguntas. A partir destas foi possível apurar que apenas 7% dos estudantes descarregaram pelo menos uma vez um livro da internet. Porém, cerca de metade afirmaram já ter lido livros na internet. Concretamente, 6,5% dos inquiridos dizem ler livros na internet mais que uma vez por semana, 16,7% referem fazê-lo algumas vezes por mês e 28,3% algumas vezes por ano.

P32. Já alguma vez descarregaste (fizeste o download de) algum livro da internet?

- Sim
- Não

¹²⁰ Incluindo 1,4% que preferiu afirmar que nunca lê jornais ou revistas de informação geral.

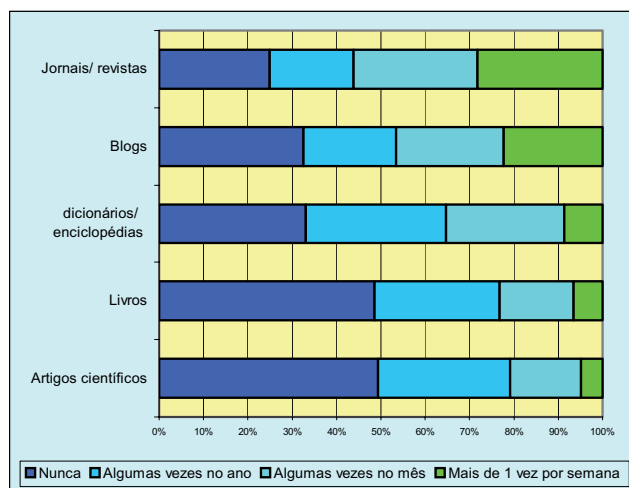
Gráfico 112. Frequência de leitura de livros na internet (alunos do 3.º ciclo)



Comparando a utilização da internet para a leitura de livros com a sua utilização para outras leituras, constata-se que livros e artigos científicos são dos conteúdos menos lidos, havendo frequências de consulta mais elevadas para dicionários e enciclopédias, *blogs* e, acima de tudo, jornais e revistas (Gráfico 113).

P33.1. Com que frequência costumam ler livros na Internet?
 – Nunca
 – Algumas vezes no ano
 – Algumas vezes no mês
 – Mais de 1 vez por semana

Gráfico 113. Leituras na internet



A relação entre o tempo despendido na internet e o tempo dedicado à leitura em suporte papel é algo que seguramente preocupa muitos pais. Sabíamos já, e os dados deste estudo confirmam-no, que entre o tempo consumido a ver televisão e o tempo dedicado à leitura existe uma relação negativa. Utilizando como teste estatístico o coeficiente de correlação de Spearman, verifica-se que quanto mais tempo um jovem dedica a ver televisão durante os dias de aulas, menos tempo dedica à leitura de livros não escolares ($\rho=-0,121$; $p=0,00$). No entanto, quanto mais tempo o aluno gasta a ver televisão, mais tempo dedica à leitura de jornais e revistas ($\rho=0,111$; $p=0,000$) e mais tempo está on-line ($\rho=0,149$;

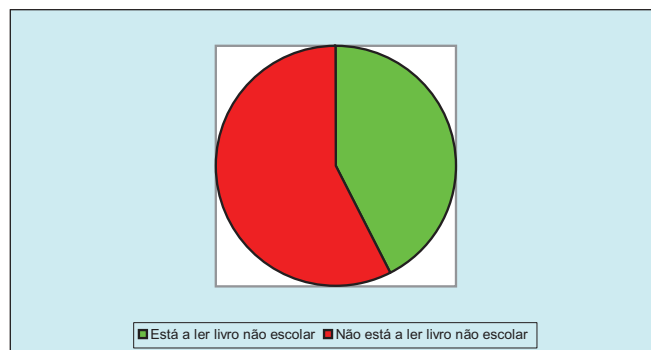
$p=0,00$). Deste modo, da conjugação desta correlação positiva entre o tempo de televisão e o tempo de internet com a correlação negativa entre televisão e leitura de livros não escolares poderia ser esperada uma correlação negativa entre tempo dedicado à internet e tempo dedicado à leitura de livros não escolares, o que se verifica em valores quase insignificantes ($t=-0,026$; $p<0,05$). Isto significa que não existe uma relação única entre o tempo dedicado à internet e o tempo dedicado à leitura de livros, mas que a associação entre as duas práticas deverá depender dos conteúdos procurados na internet. De facto, os alunos que mais a utilizam para leitura de livros ($\rho=0,205$; $p=0,00$), artigos científicos ($\rho=0,169$; $p=0,00$), dicionários ou enciclopédias ($\rho=0,222$; $p=0,00$) tendem a ler mais livros não escolares. Já a leitura de *blogs* ou de jornais ou revistas não se encontra relacionada com o tempo dedicado à leitura de livros não escolares. Ou seja, estas práticas não estão associadas a maiores tempos de leitura mas também não estão associadas a menores.

Leitura e auto-avaliação de leitor

Um dos resultados mais simples, e ao mesmo tempo mais revelador do panorama actual da leitura de livros é o relativo às respostas à pergunta: «Estás a ler neste momento algum livro não escolar?» Mais de metade dos alunos do 3.º ciclo de escolaridade não estava a ler nenhum livro à data da inquirição. Mais exactamente, 57,5% responderam «não» à pergunta 13 (Gráfico 114).

P13. Estás a ler neste momento algum livro não escolar?
 – Sim
 – Não

Gráfico 114. Percentagem de alunos do 3.º ciclo que no momento da inquirição estavam a ler um livro não escolar



Repare-se (Quadro 37) na diferença existente entre a percentagem de leitores de livros não escolares obtida na pergunta 13 (42,5%) e a percentagem que indicou ter lido livros não escolares na última semana (27%).

Quadro 37. Relação entre os livros lidos na última semana e se está a ler algum neste momento (percentagens)

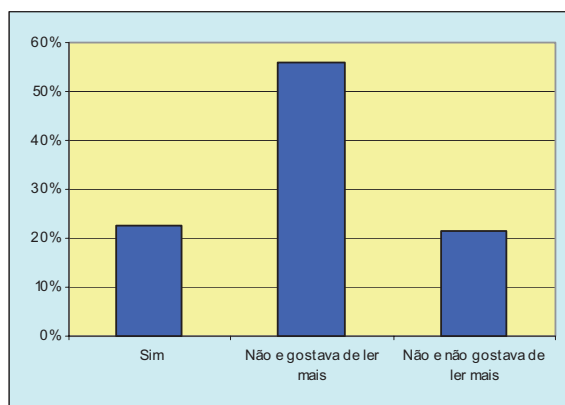
Livros nem escolares nem profissionais lidos na última semana	Se está a ler algum livro não escolar		Total
	Sim	Não	
Sim	50,1	10,3	27,1
Não	49,9	89,7	72,9
Total	100,0	100,0	100,0

Esta diferença resulta de duas situações. Por um lado, cerca de 10% dos alunos que não estavam a ler um livro não escolar no momento da inquirição tinham lido algum na semana anterior. Por outro, metade (49,9%) dos inquiridos que estavam a ler um livro não escolar não tinham pegado nele na semana anterior.

Conhecendo já o que lêem e quanto tempo lêem os nossos inquiridos, importa saber se, na sua percepção, consideram que lêem o suficiente ou se gostariam de ler mais. Não sabemos se fruto do pressentimento da deseabilidade social da resposta, se por de facto corresponder à realidade, encontramos uma maioria de alunos (56%) a reconhecer que não lê bastante mas que gostaria de ler mais. Dos restantes, 22,6% considera que lê bastante e 21,4% diz que nem lê bastante nem gostaria de ler mais.

P25. Achas que lêes bastante?
 – Sim
 – Não e gostava de ler mais
 – Não e não gostava de ler mais

Gráfico 115. Auto-percepção de quantidade de leitura



Um dado interessante é a forte associação entre o tempo dedicado à leitura e a percepção de ser esse tempo bastante ($p=0,486$; $p=0,000$). Ou seja, entre os alunos que efectivamente lêem mais encontram-se em maior percentagem os alunos que julgam ler o suficiente e entre os que menos lêem encontra-se um maior número de pessoas que reconhecem não ler o suficiente.

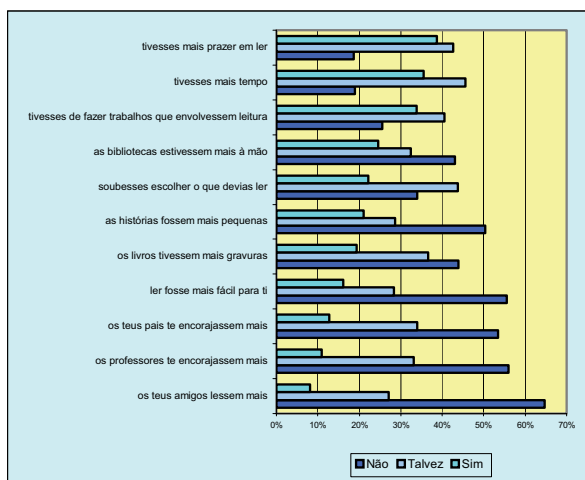
Quadro 38. Comparação entre o tempo dedicado à leitura e a auto-percepção desse tempo (percentagens)

Se acha que lê bastante	Mais ou menos quanto tempo dedicas, por dia, à leitura de livros não escolares				
	Nenhum	Menos de meia hora	Entre meia hora e uma hora	Entre 2 e 3 horas	3 horas ou mais
Sim	4,5	12,6	33,8	58,9	79,3
Não e gostava de ler mais	42,8	66,0	59,0	37,2	18,3
Não e não gostava de ler mais	52,7	21,4	7,2	3,9	2,4

Continuando a análise destes dados relativos das auto-percepções procurámos conhecer as principais desculpas apresentadas pelos estudantes para não lerem mais. Ou melhor, procurámos, pela positiva, saber o que deveria acontecer para que lessem mais. Nenhuma das alternativas possíveis de resposta recolhe o apoio de mais de 40% dos estudantes. Ainda assim, importa referir que a alternativa indicada por mais alunos é uma justificação pessoal – «se tivesse mais prazer em ler» – seguida da

expectável «falta de tempo». A terceira razão que faria mais alunos aumentar as suas leituras é a obrigação – «se tivesse de fazer trabalhos que envolvessem leitura» (Gráfico 116).

Gráfico 116. Leria mais se... (alunos do 3.º ciclo)



Os locais de leitura

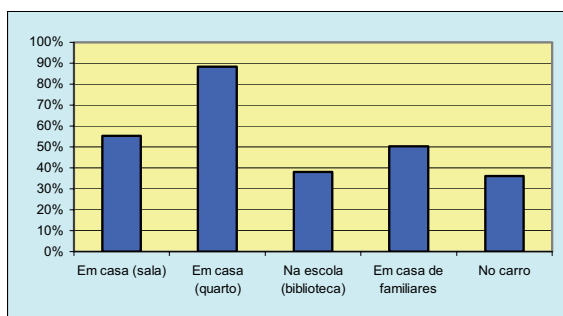
Para conhecer estes jovens leitores será também preciso atender aos locais que preferem para essa prática. A este respeito foram colocadas três questões, dizendo a primeira respeito aos lugares da casa onde os respondentes lêem, a segunda aos lugares da escola e a terceira a outros lugares. Uma vez que os inquiridos podiam assinalar as respostas que quisessem, sem constrangimento de número, em cada uma das questões, apresentamos no Gráfico 117 o número de respostas positivas relativamente ao total de respondentes, por só esta percentagem nos dar verdadeiramente a noção de quais são os locais de leitura por eles preferidos.

P17. Quando estás em casa, onde costumás ler?

- Sala
- Quarto
- Casa de banho
- Cozinha
- Escritório
- Jardim / quintal/ varanda
- Não leio em casa

A primeira conclusão que tiramos destes dados é que a leitura é uma actividade que se faz em casa. Não é a escola, nem o ar livre, mas a casa (própria ou de familiares) que constitui o local onde mais jovens do 3.º ciclo lêem. E, dentro de casa, a preferência vai para o quarto, espaço onde 88,2% dos respondentes afirma ler habitualmente.

Gráfico 117. Locais mais comuns de leitura



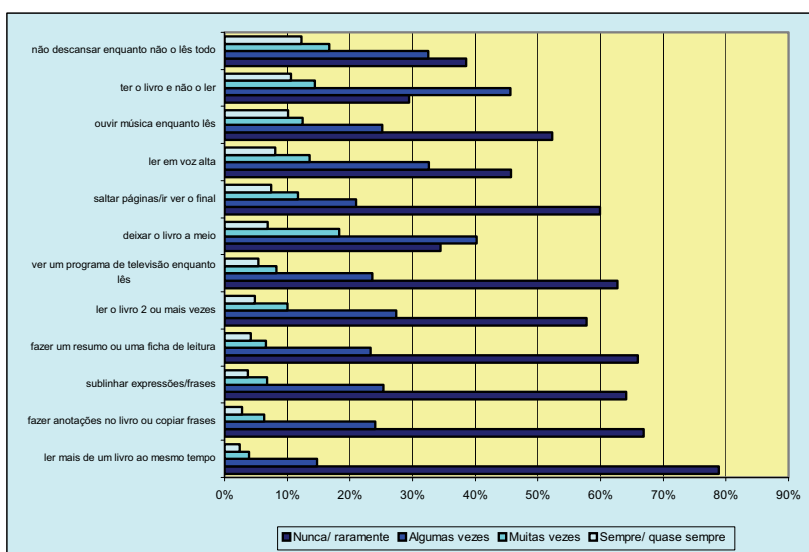
Hábitos de leitor

Num trabalho de investigação sobre hábitos de leitura, que tem como principal preocupação a descrição e avaliação da atitude perante a leitura, assim como a explicitação do tempo a ela dedicado, terá também interesse a exposição de alguns comportamentos associados à leitura, os hábitos de leitor. Para que fiquem registados, deixamos o gráfico seguinte, no qual se observa como poucos são os hábitos comuns a muitos leitores. Apenas a título de exemplo, note-se como “não descansar enquanto não lê o livro todo” e “ter o livro e não o ler”, dois hábitos aparentemente contraditórios, estão entre os referidos por maior número de alunos.

P16. Que género de obras de literatura mais gostas de ler? (Podes escolher até 3) E de todos estes géneros quais os que tens em tua casa?

- Poesia
- Romance/novelas/conto
- Teatro
- Policiais / espionagem
- Livros juvenis
- Biografias / diários/ história
- Aventuras /Western
- Banda Desenhada
- Religiosos
- Viagens/explorações/ reportagens
- Ficção científica/ Histórias com magia
- Crítica/ Ensaio /Política/Filosóficos

Gráfico 118. Hábitos de leitor: “Com que frequência te acontece...”



4. PREFERÊNCIAS

Os gostos e as preferências de cada um constituem variáveis interessantes para a explicação dos hábitos e comportamentos de leitura.

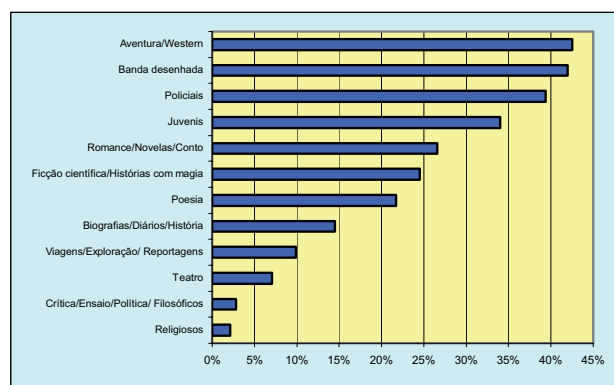
Analisando o Gráfico 119, que representa os gêneros literários de acordo com as predileções dos alunos do 3.º ciclo, apontaríamos a existência de quatro grandes grupos de tipos de obras literárias, criados em função das preferências dos estudantes. Um primeiro, que agruparia os livros de Aventura/Western, Banda desenhada, Policiais e Juvenis, gêneros que foram escolhidos por um mínimo de 34% dos alunos e um máximo de 42,5%. São estes os tipos de obras que são indicados como um dos seus três preferidos por pelo menos um terço dos estudantes.

Um segundo grupo seria formado pelos Romances/Novelas/Contos (26,6%), Ficção científica (24,5%) e Poesia (21,7%), gêneros escolhidos como um dos seus três preferidos por cerca de 20 – 25% dos alunos.

As Biografias, livros de História, de Viagens, Reportagens e Teatro formariam o terceiro grupo, com baixas percentagens de jovens, que variam entre os 7,1% e os 14,5%.

O quarto e último grupo é o dos gêneros ultra-minoritários. Apenas 2,8% dos alunos indicaram ter preferência por livros de Crítica / Ensaio / Política / Filosóficos. E, no caso dos livros Religiosos, essa percentagem desce para 2,1%.

Gráfico 119. Tipos de obras preferidos pelos alunos do 3.º ciclo

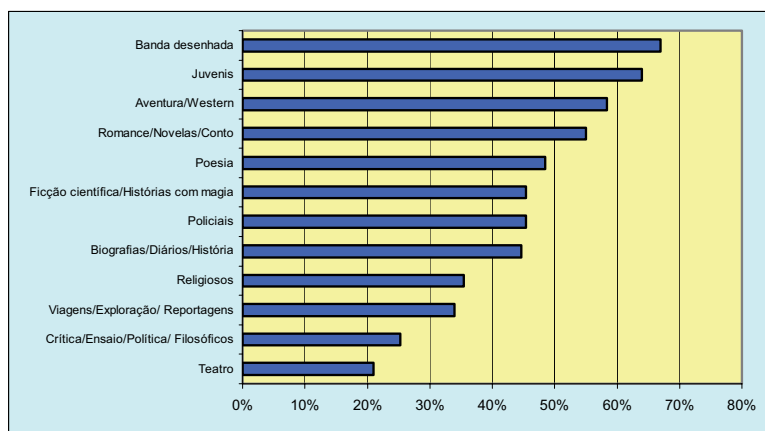


Como é óbvio, nem sempre aquilo de que gostamos deriva do que temos à mão. Porém, não será nunca de excluir que aquilo de que dispomos condicione ou, pelo menos, ajude a formatar as nossas inclinações, nem que seja porque, para gostar, é preciso conhecer; ora, ter em casa, é já uma parte do caminho que conduz ao conhecer.

Analisando os resultados apresentados no Gráfico 120, a primeira observação que se nos oferece fazer é a de que parece ser ainda limitado o conhecimento das obras existentes «lá de casa», uma vez que mais de 60% dos estudantes sabem que o que lá existe são os livros deles (os mesmos gêneros que recolheram maiores preferências). De qualquer modo, porque muitos já se deram, seguramente, ao trabalho de vasculhar, ou no mínimo observar, as estantes fora do seu quarto, a análise dos dados

permite dizer que existe alguma semelhança entre as preferências e a disponibilidade de livros, embora se não possa afirmar que haja uma relação estreita entre estas duas variáveis. Os maiores contrastes em relação ao Gráfico 119 são os livros Religiosos que, sendo indicados por 35,4% dos estudantes como existindo em sua casa, se destacam em relação aos livros de Crítica / Ensaio / Política / Filosóficos. A dar razão às gentes do Teatro, que lamentam não só a falta de público mas também a falta de leitores de obras teatrais, os dados vêm confirmar esta lacuna: apenas 21% dos estudantes assinalam a existência de tal tipo de livros em sua casa. Por outro lado, a afirmação de que 21% dos lares portugueses com jovens no 3.º ciclo têm obras teatrais em sua casa pode ser entendida como uma boa percentagem. Não esquecer, porém, que bastaria haver um livro de Gil Vicente na biblioteca familiar para que a afirmação pudesse ser feita.

Gráfico 120. Tipos de obras que os alunos do 3.º ciclo têm em casa



5. O PAPEL DA LEITURA

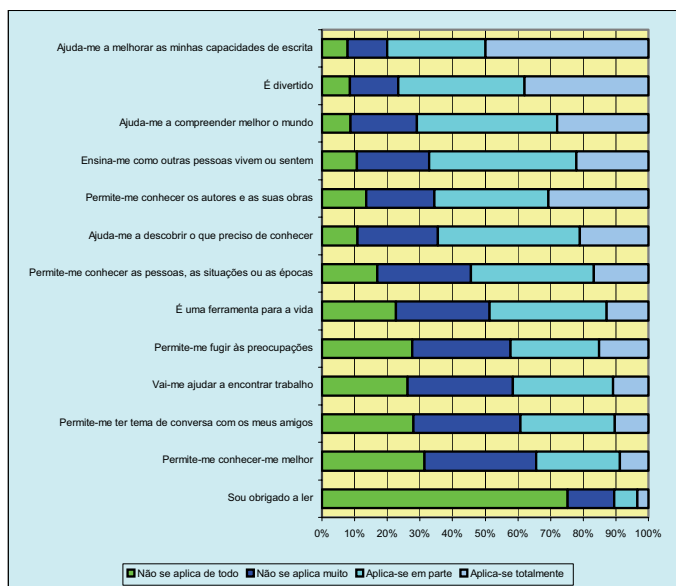
Qual a razão de ler? A maioria dos estudos sociológicos, e também este, como veremos adiante, têm como preocupação apontar explicações exógenas para o comportamento de leitura, provenientes do contexto escolar, dos pares ou da família. Mas um dado interessante para este estudo é certamente o conhecimento do conjunto de razões que são apontadas pelos estudantes como motivações para a leitura: “Eu leio porque...” E as distribuições das respostas representadas no gráfico seguinte são elucidativas de um quadro que está longe de ser tão negro como tantas vezes ouvimos e lemos a propósito dos mais jovens enquanto leitores.

Ordenadas de cima para baixo segundo uma ordem descendente de concordância, as frases do Gráfico 121 mostram que os estudantes do 3.º ciclo, segundo as suas próprias palavras, lêem para melhorar as suas capacidades de escrita (80% dos inquiridos responderam que esta ideia se aplicava ao seu caso), porque é divertido (76,7%), para melhor compreender o mundo (70,9%) ou para saber como outras pessoas vivem ou sentem (67,1%) e porque a leitura é um veículo importante para o conhecimento (64,5%). Por outro lado, estão em minoria os alunos que associam a leitura ao auto-conhecimento (34,4%), assim como os que dizem ler para melhor se inserirem no grupo de amigos (39,3%) ou para aumentar as suas possibilidades de inserção no mundo laboral (41,6%). Ler por obrigação apenas é reconhecido por 10,5% dos alunos do 3.º ciclo.

P20. Como sabes, as pessoas lêem por diversos motivos. Em que medida as seguintes frases se aplicam a ti?

- É uma ferramenta para a vida
- Vai-me ajudar a encontrar trabalho
- Ensina-me como outras pessoas vivem ou sentem
- Ajuda-me a compreender melhor o mundo
- É divertido
- Ajuda-me a descobrir o que preciso de conhecer
- Permite-me fugir às preocupações
- Sou obrigado a ler
- Permite-me conhecer-me melhor
- Permite-me ter tema de conversa com os meus amigos
- Permite-me conhecer as pessoas, as situações ou as épocas
- Permite-me conhecer os autores e as suas obras
- Ajuda-me a melhorar as minhas capacidades de escrita

Gráfico 121. Motivos para a leitura reconhecidos pelos alunos do 3.º ciclo



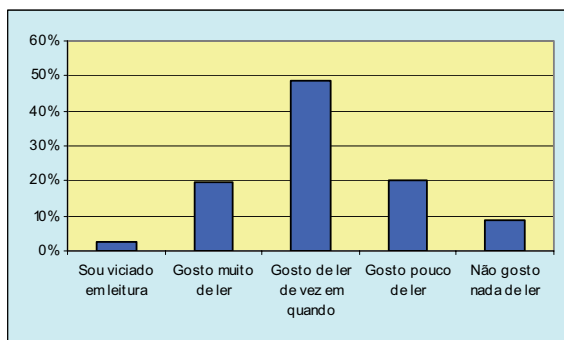
Voltando às perguntas simples, os alunos foram questionados sobre as frases que melhor exprimiam o seu gosto pela leitura (Gráfico 122). Para quase metade dos estudantes (48,6%) o gosto pela leitura é intermitente – gostam de ler, mas apenas de quando em vez. No pólo negativo da escala de respostas surgem 8,9% dos

P21. Qual das seguintes frases exprime melhor o teu gosto pela leitura?

- Sou viciado em leitura
- Gosto muito de ler
- Gosto de ler de vez em quando
- Gosto pouco de ler
- Não gosto nada de ler

inquiridos que asseguram não gostar nada de ler; e há 20,2% que gostam pouco de o fazer. Pelo contrário, 19,4% disseram gostar muito de ler e 2,8% reconheceram-se como viciados em leitura.

Gráfico 122. Gosto pela leitura

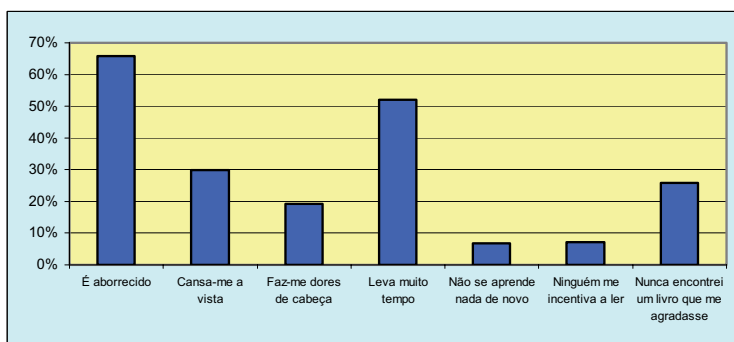


Entre aqueles que responderam não gostar ou gostar pouco de ler, os motivos mais frequentemente avançados prendem-se com o tédio (65,8% dos casos) e com o tempo que demora a ler (52,1%).

P22. Porque não gostas/gostas pouco de ler?

- É aborrecido
- Cansa a vista
- Faz-me dores de cabeça
- Leva muito tempo
- Não se aprende nada de novo
- Ninguém me incentiva a ler
- Nunca encontrei um livro que me agradasse

Gráfico 123. Motivos apontados para não gostar ou gostar pouco de ler



Procurámos também saber, pela positiva, quais os motivos que levam os estudantes (mesmo aqueles que só lêem às vezes) a gostar de ler. E notámos que a obtenção de conhecimento (73% dos casos) e a diversão (63,3%) são as razões mais apontadas. As restantes ficam a grande distância.

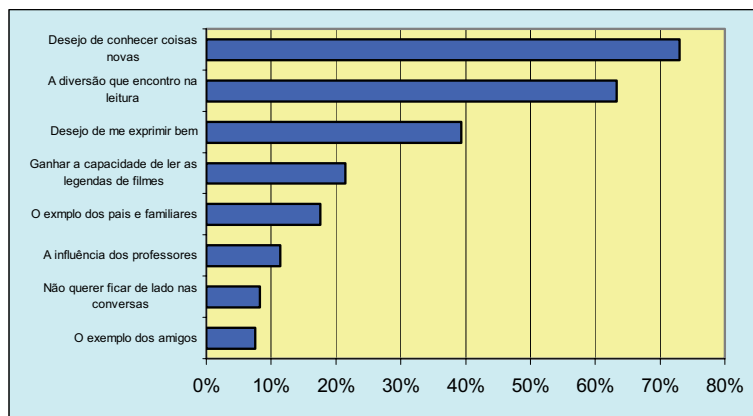
P23. Que é que te leva a ler?

- O desejo de conhecer coisas novas
- O desejo de me exprimir bem
- Não querer ficar de lado nas conversas
- O exemplo dos pais e familiares
- Ganhar a capacidade de ler as legendas de filmes
- A diversão que encontro na leitura
- A influência dos professores

Seguem-se dois motivos utilitários, o desejo de se exprimir bem (39,3%) e «ganhar a capacidade de ler as legendas de filmes» (21,5%).

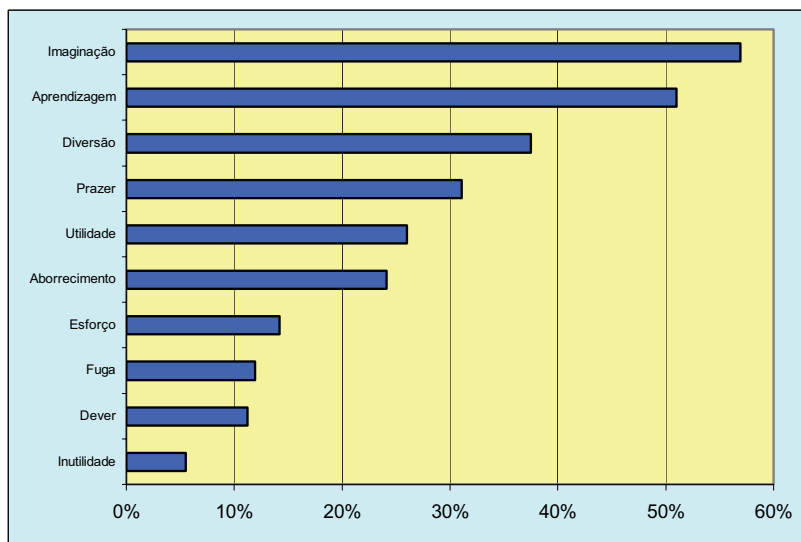
Como contribuição para discussão sobre a influência de pais, professores e pares na sedimentação de hábitos de leitura, ficam os resultados referentes à pergunta 23, os quais estão expressos no Gráfico 124.

Gráfico 124. Motivos para ler



A principal constatação patente no gráfico é que tanto o papel da família, com os seus 17,6%, como o dos professores (11,4%) e amigos (7,5%), está longe de ser preponderante. O exemplo ou o aconselhamento das pessoas que estão próximas dos respondentes são muito inferiores aos factores individuais, designadamente a aquisição de novos conhecimentos e a diversão que a leitura traz consigo. O que prima é, pois, o que tem a ver com o crescimento intelectual e a ludicidade do conhecimento, tal como havíamos visto anteriormente (Gráfico 121).

Gráfico 125. Palavras associadas à leitura



6. DIFERENÇAS FACE À LEITURA

Depois de uma breve caracterização da amostra e de uma descrição um pouco mais pormenorizada dos grandes números envolvendo a leitura, procuraremos nesta fase, analisar quais as variáveis que contribuem para explicação da atitude e do comportamento face à leitura. Para medir a atitude utilizaremos uma escala já apresentada (Gráfico 122) que expressa o gosto pela leitura e, para o comportamento, a medida de horas dedicadas à leitura de livros não escolares (primeira coluna do Gráfico 110).

Começamos pelo estudo de variáveis sociodemográficas, seguindo-se as de desenvolvimento e as que procuram expressar o papel dos pais, da escola e dos pares na construção do leitor.

Variáveis sociodemográficas

As primeiras variáveis em análise são a região e o tipo de habitat (urbano, semi-urbano ou rural, em função do tamanho e localização da freguesia). Para o primeiro caso não temos qualquer hipótese formulada, no sentido de pensar que habitam numa determinada região pessoas com mais pendor para a leitura. Foi uma variável importante para garantir que todo o território continental se encontrava devidamente representado na amostra mas não será aqui sequer equacionada como possível determinante de hábitos culturais. Já o habitat sim, poderíamos ter motivos para supor que alunos de meios urbanos gostassem mais de ler ou tivessem comportamentos de leitura mais enraizados. Por outro lado, poderíamos assumir que seria também neste meio que encontraríamos maior percentagem de alunos que não lêem por haver nas cidades maiores acessibilidade a tecnologias mais recentes. Segundo os nossos dados, não há diferença significativa quer no gosto quer no comportamento de leitura em função do habitat.

Esperada, seria a diferença entre alunos do ensino público e do ensino privado, que se confirma, embora seja ténue. Os estudantes do ensino privado gostam mais de ler¹²¹ e passam mais tempo a fazê-lo¹²² que os estudantes do ensino público.

Quadro 39. Atitude face à leitura, por tipo de ensino (percentagens)

Tipo de ensino	Atitude face à leitura				
	Viciado em leitura	Gosto muito de ler	Gosto de ler de vez em quando	Gosto pouco de ler	Não gosto nada de ler
Público	2,6	18,8	48,6	20,8	9,2
Privado	4,4	22,9	48,6	16,8	7,3

Quadro 40. Tempo dedicado à leitura, por tipo de ensino (percentagens)

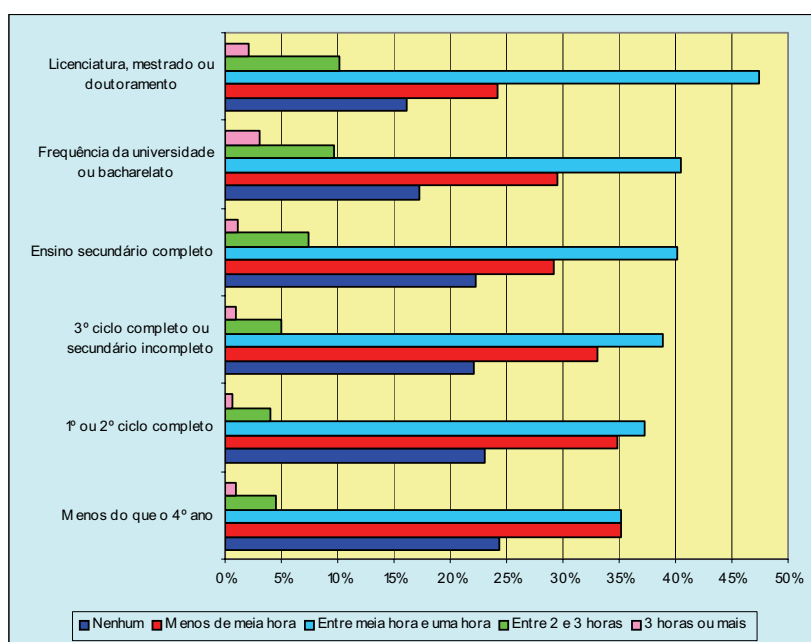
Tipo de ensino	Tempo dedicado, por dia, à leitura de livros não escolares				
	Nenhum	Menos de meia hora	Entre meia hora e uma hora	Entre 2 e 3 horas	3 horas ou mais
Público	22,6	32,2	38,5	5,4	1,2
Privado	18,0	31,4	41,3	7,9	1,3

¹²¹ $\chi^2=28,08$; $p=0,00$.

¹²² $\chi^2=19,59$; $p<0,01$.

O nível de instrução dos pais será, seguramente, das variáveis mais importantes para explicar o gosto e a prática da leitura, na medida em que a percentagem de pessoas com gosto pela leitura será maior entre os mais instruídos e o gosto pela leitura dos pais seria (não o poderemos confirmar) provavelmente a variável mais importante na compreensão do gosto pela leitura no jovem. Havendo uma forte correlação entre a instrução dos progenitores ($\rho=0,725$; $p=0,00$), optámos por indicar apenas o grau de instrução da mãe nas análises seguintes. Estas vieram confirmar a nossa hipótese de existir uma correlação positiva entre o grau de escolaridade dos pais e a atitude e comportamento de leitura – quanto mais elevado o grau, maior o tempo de leitura ($\rho=0,113$; $p=0,00$) e mais positiva a atitude face à leitura ($\rho=0,122$; $p=0,00$).

Gráfico 126. Tempo dedicado à leitura, por escolaridade da mãe



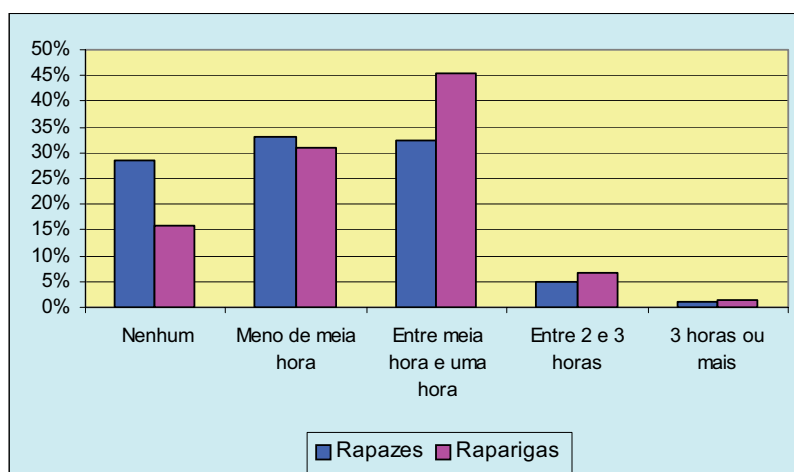
Num país cada vez mais multicultural e com tão pouca informação estatística oficial sobre imigração e sobre minorias étnicas, será sempre importante recolher dados que permitam a análise das minorias aos mais diversos níveis. Não tendo este texto o objectivo de analisar em detalhe nenhum grupo minoritário, apenas avançaremos uma comparação da atitude e comportamento de leitura de grupos de alunos de origens nacionais diferentes. Deste modo, recorrendo aos nossos dados, apenas poderemos dizer que os estudantes com origens familiares nos países da Europa de leste destacam-se dos restantes pois entre eles é superior a percentagem de grandes leitores e de alunos que dizem gostar muito de ler ou ser viciados em leitura.

A leitura – uma questão de género

Um aspecto muitas vezes relevante, embora por vezes descurado, nas questões da aprendizagem é a influência dos papéis de género. Os conjuntos de atitudes, comportamentos e mesmo valores que são normalmente expectáveis de serem tomados e aplicados pelas pessoas pelo simples motivo de serem do sexo masculino ou feminino poderão ter influência nos comportamentos de leitura e, porque não, nos gostos, de rapazes e raparigas.

Numa primeira análise, é de interesse observar como a leitura é muito mais comum nas raparigas que nos rapazes. Referindo alguns números, veja-se como 65,5% dos rapazes (i.e., dois em cada três) não estavam a ler qualquer livro não escolar à data da inquirição enquanto nas raparigas essa percentagem desce para 50%¹²³. Coerentemente, as raparigas passam mais tempo a ler do que os rapazes¹²⁴ (Gráfico 127). Mas, entre os grandes leitores (aqueles que lêem 3 ou mais horas por dia) a percentagem de ambos os sexos é idêntica (1,2%). Também no número de livros lidos até à data encontra-se uma diferença significativa entre sexos¹²⁵ com grande expressividade entre os que referem não ter lido qualquer livro: enquanto 10,1% dos rapazes estão nesta condição, essa percentagem é de apenas 3,4% nas raparigas (Gráfico 128).

Gráfico 127. Tempo dedicado à leitura de livros não escolares, por sexo

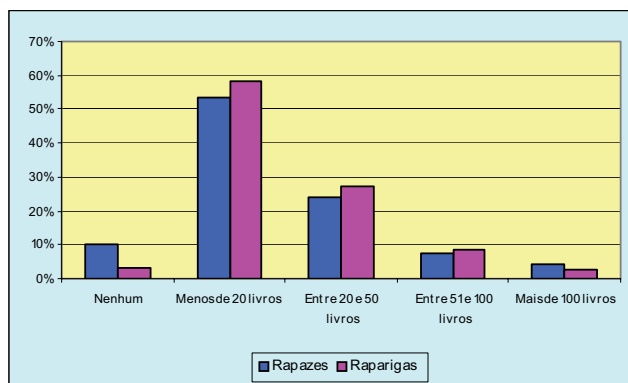


¹²³ $\chi^2=162,46; p=0,00$.

¹²⁴ $\chi^2=210,65; p=0,00$.

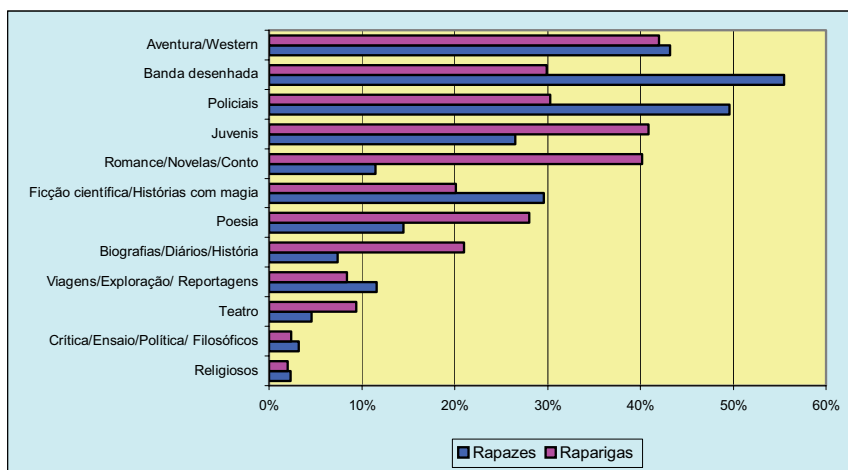
¹²⁵ $\chi^2=136,01; p=0,00$.

Gráfico 128. Número de livros não escolares lidos até à data, por sexo



Também as preferências literárias estão de algum modo associadas ao sexo dos alunos. Os rapazes preferem maioritariamente a banda desenhada (55,5%), os policiais (49,6%) e os livros de aventura (43,2%). As raparigas apresentam maior dispersão de preferências, sendo os três géneros com maior percentagem de escolha a aventura (42%), os juvenis (40,9%) e o romance (40,2%). Encontram-se diferenças significativas entre sexos no que respeita ao número de preferências por banda desenhada, policiais, juvenis, romance, ficção científica, poesia, biografias, viagens e teatro¹²⁶ (Gráfico 129).

Gráfico 129. Tipos de obras preferidos pelos alunos do 3.º ciclo, por sexo

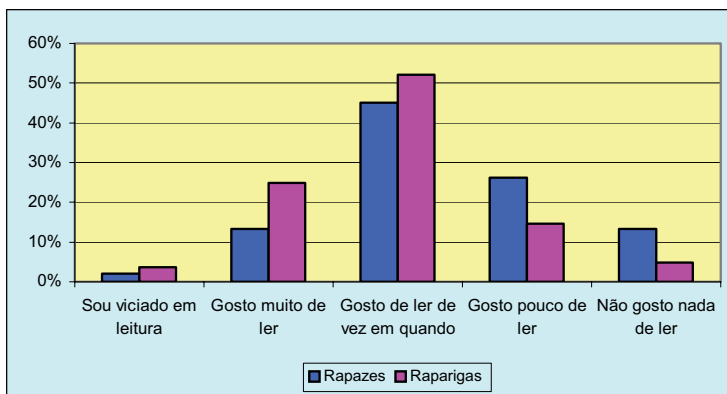


Na mesma linha, a atitude das raparigas perante a leitura é mais positiva que a dos rapazes (Gráfico 130). Como se mostra no gráfico, as raparigas são maioritárias nas três hipóteses de resposta representadas à esquerda (viciadas em leitura: 3,6% contra 2,1%; «gosto muito de ler»: 24,9% das

¹²⁶ Banda desenhada: $\chi^2=388,43$; $p=0,00$; policiais: $\chi^2=225,60$; $p=0,00$; juvenis: $\chi^2=133,64$; $p=0,00$; romance: $\chi^2=609,66$; $p=0,00$; ficção científica: $\chi^2=70,81$; $p=0,00$; poesia: $\chi^2=154,68$; $p=0,00$; biografias: $\chi^2=212,83$; $p=0,00$; viagem: $\chi^2=16,20$; $p=0,00$; teatro: $\chi^2=51,04$; $p=0,00$.

raparigas e apenas 13,4% dos rapazes; «gosto de ler de vez em quando»: 52,1% e 45%, respectivamente) e minoritárias nas duas à direita («gosto pouco de ler»: 14,6% das raparigas e 26,2% dos rapazes e «não gosto nada de ler»: 4,8% entre elas e 13,3% entre eles).

Gráfico 130. Atitudes face à leitura, por sexo



Passando a variáveis relacionadas com o desenvolvimento individual, observa-se a existência de uma associação negativa entre idade e leitura neste ciclo¹²⁷. Uma possível explicação para este afastamento da leitura em função do aumento da idade poderia ser dada pela repetição de anos – seriam os alunos repetentes que provocariam esta associação. Porém, analisando a afeição à leitura em função do ano de escolaridade, voltamos a encontrar a associação negativa – embora mais enfraquecida –, i.e., a percentagem de estudantes que lêem pouco e gostam pouco de ler aumenta à medida que se passa de ano¹²⁸.

7. A ESCOLA

O papel dos professores

Os professores têm certamente a possibilidade de marcar ou fazer um leitor. A sua influência pode não ser na maioria dos casos tão determinante como a dos pais ou mesmo a dos pares, mas num ou noutro indivíduo têm um papel decisivo. Abordaremos primeiramente em traços breves alguns esforços dos professores para, fora do programa habitual, incentivar a leitura, tendo em vista uma posterior abordagem de enquadramento do professor no processo de construção e desenvolvimento de práticas de leitura.

P39. Algum dos teus professores te pediu para fazer fichas de leitura de livros que não fazem parte do programa?
 – Sim
 – Não

¹²⁷ Gosto: $\tau_b = -0,171$; $p = 0,00$; horas de leitura: $\tau_b = -0,144$; $p = 0,00$.

¹²⁸ Lêem pouco: $\tau_b = -0,092$; $p = 0,00$; gostam pouco de ler: $\tau_b = -0,059$; $p = 0,00$.

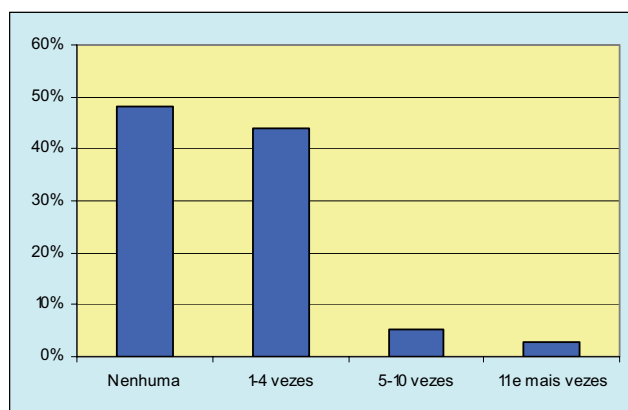
Uma prática que, segundo os alunos, os poderia incentivar a ler mais é a realização de fichas de leitura, na medida em que reconhecem que leriam mais se tivessem de fazer mais trabalhos que envolvessem a leitura (ver Gráfico 116). Neste sentido, uma forma de incentivar essa prática poderia passar por pedir aos alunos, como trabalho para avaliação, a realização de fichas de leitura sobre livros de qualquer área, incluindo romances ou livros de literatura juvenil. Ao que parece, esta é já uma prática desenvolvida por alguns dos professores do 3.º ciclo, pois 37,4% dos alunos disseram que já algum professor lhes tinha pedido para fazer uma ficha de leitura sobre livros não constantes do programa escolar.

O papel dos professores, enquanto agentes educativos de primeira linha e, muitas vezes, enquanto paradigma de saber que não tem paralelo no quadro familiar, também poderá ser o de aconselhamento de livros. A este respeito foram colocadas duas perguntas no questionário. As respostas à primeira (P40) dizem-nos que um pouco menos de metade dos alunos (48,1%) não se recorda de, no último mês, algum dos seus professores lhe ter recomendado que lesse. Por outro lado, 43,8% recordam ter ouvido essa recomendação entre uma e quatro vezes ao longo do mês anterior à inquirição, 5,1% entre 5 a 10 vezes e 2,9% terá ouvido 11 ou mais vezes.

P40. No último mês, quantas vezes os teus professores te recomendaram que leses livros?

- Nenhuma
- 1-4 vezes
- 5-10 vezes
- 11 e mais vezes

Gráfico 131. Número de vezes que, no último mês, os professores recomendaram a leitura de livros



A outra questão remetia para a recomendação concreta de algum livro ao longo do último mês. Enquanto 37,5% dos alunos do 3.º ciclo ouviram pelo menos um professor recomendar um livro de que tivesse gostado, os restantes 62,5% não ouviram nenhum conselho do género no último mês.

P41. No último mês, ouviste algum(a) professor(a) recomendar um livro de que ele (a) tenha gostado?

- Sim
- Não

A oferta e a fruição das condições existentes

Voltando atrás (Gráfico 116), 24,6% dos alunos disseram que leriam mais, e 32,4% que talvez lessem mais, se tivessem bibliotecas mais à mão. Essa é uma previsão que poderemos validar testando o

efeito de duas práticas que existem nalgumas escolas – a biblioteca de turma e a troca de livros entre colegas de turma – nos comportamentos e na atitude perante a leitura. Quase ¼ (24,1%) dos alunos disseram ter uma biblioteca de turma e 21,6% responderam que era costume na sua turma a troca de livros entre colegas.

O que se pode concluir a partir dos dados desta sondagem é que a troca de livros, mas não a mera existência de uma biblioteca de turma, está positivamente associada com o tempo de leitura de livros não escolares e com o gosto pela leitura. Ou seja, os alunos em cujas turmas a troca de livros é um hábito despendem mais tempo por dia com a leitura de livros não escolares¹²⁹ e gostam mais de ler¹³⁰.

P42. Na tua turma costuma haver troca de livros entre os alunos?
P43. Há alguma biblioteca de turma para a qual os alunos levem livros?
 – Sim
 – Não

Quadro 41. Tempo dedicado à leitura em função da existência de troca de livros na turma (percentagens)

Tempo	Troca de livros	
	Sim	Não
Nenhum	12,4	24,5
Menos de meia hora	30,8	32,5
Entre meia hora e uma hora	46,3	37
Entre 2 e 3 horas	8,7	5
3 horas ou mais	1,8	1,1

Quadro 42. Gosto pela leitura em função da existência de troca de livros na turma (percentagens)

Gosto pela leitura	Troca de livros	
	Sim	Não
Sou viciado em leitura	5,4	2,1
Gosto muito de ler	26,4	17,5
Gosto de ler de vez em quando	49,4	48,4
Gosto pouco de ler	14,2	21,9
Não gosto nada de ler	4,6	10,1

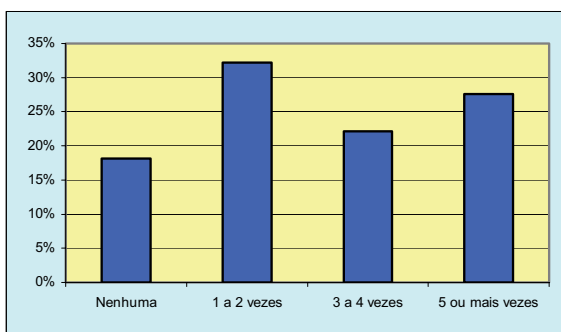
Procurámos também conhecer o grau de generalização de algumas actividades extra-curriculares ligadas à leitura e à escrita desenvolvidas na escola. Considerámos três actividades. Uma primeira, de carácter mais institucional, e que poderá não decorrer exclusivamente da vontade do aluno, que consiste na utilização da biblioteca da escola. Como é mostrado no Gráfico 132, a frequência da utilização da biblioteca é bastante diversificada entre alunos (nunca: 18,1%; 1-2 vezes: 32,2%; 3-4 vezes: 22,1%; 5 ou mais vezes: 27,6%).

P45. Quantas vezes foste, no último mês, à biblioteca da escola?
 – Nunca
 – 1-2 vezes
 – 3-4 vezes
 – 5 ou mais vezes

¹²⁹ $\chi^2=134,68; p=0,00$.

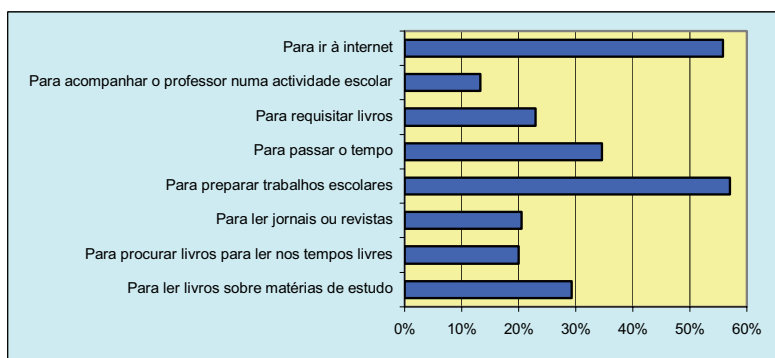
¹³⁰ $\chi^2=160,58$.

Gráfico 132. Número de idas à biblioteca da escola no último mês



Para esta população são dois os motivos essenciais à compreensão da sua utilização da biblioteca escolar: a preparação de trabalhos escolares e a utilização de computadores ligados à internet (que em muitas escolas apenas existem na biblioteca). O primeiro motivo foi referido por 57% dos estudantes e o segundo por 55,8%.

Gráfico 133. Motivos das idas à biblioteca da escola no último mês (alunos do 3.º ciclo)



A segunda actividade remete para a participação num grupo de teatro, actividade extra-curricular que pressupõe a aplicação da leitura e da escrita num contexto de maior informalidade – 7,6% dos alunos do terceiro ciclo responderam fazer parte dum grupo de teatro. A terceira consiste na realização dum jornal escolar, seja em que formato for (papel, parede, electrónico). Metade (49,8%) dos alunos inquiridos disseram saber da existência de um jornal na sua escola e destes, um em cada cinco (21,4%) já escreveu pelo menos uma vez para ele.

Mas qual a relação destas actividades com a leitura? Os nossos dados demonstram a existência de associações positivas entre todas elas e o gosto e a prática de leitura. Ou seja, entre aqueles que mais vão à biblioteca, que escrevem em jornais escolares ou que pertencem a grupos de teatro encontram-se maiores percentagens de alunos que gostam de ler e que efectivamente lêem. Numa fase posterior, em análise multivariada, logo explicitaremos quais das actividades poderão ter maior peso na compreensão do gosto e da prática da leitura.

8. OS AMIGOS E AS PRÁTICAS DE ESCRITA E LEITURA

A par da escola e da família, os amigos são factor estruturante e essencial à compreensão dos comportamentos e atitudes de cada um, sejam a respeito da leitura, sejam a propósito de muitos outros objectos ou práticas sociais.

Entre o grupo de amigos, quer nas qualidades individuais de cada um deles quer nas actividades desenvolvidas em conjunto, poderemos certamente encontrar boas explicações para a atitude perante a leitura. Façamos, em primeiro lugar, a comparação entre as características mais apreciadas num amigo e aquelas que os elementos da nossa amostra mais prezam num colega de estudo ou trabalho. Aos alunos foi pedido que, de entre seis características, escolhessem as que mais gostam de ver num amigo ou amiga e num ou numa

P50. Quais as características de que mais gostas num(a) amigo(a)? E num colega de grupo de trabalho?

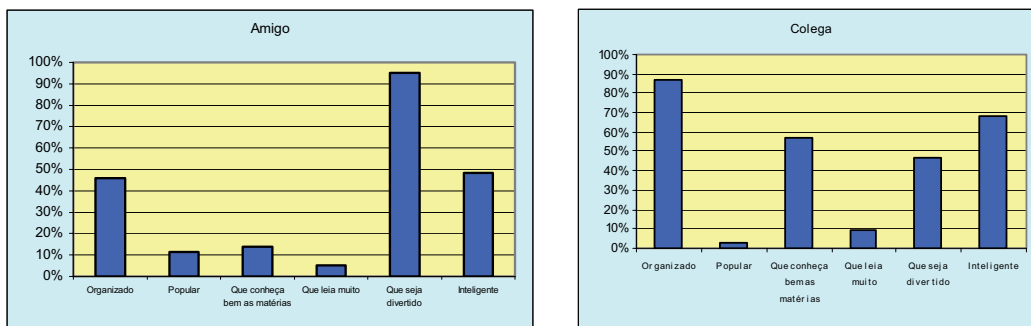
- Que seja organizado
- Que seja popular
- Que conheça bem as matérias
- Que leia muito
- Que seja divertido
- Que seja inteligente

colega. Poderiam escolher até um máximo de três. Das características propostas, uma recolhe unanimidade a respeito de amigos – 95,1% dos alunos querem que os seus amigos sejam divertidos. A inteligência (referida por 48,3% dos respondentes) e a capacidade de organização (46%) também são apreciadas num amigo. A característica referida por um menor número de pessoas como algo que gostam num amigo foi: «que leia muito» (5,1%).

Quanto a colegas de trabalho, as características indicadas por maior número de pessoas foram a organização (86,8%), a inteligência (68,2%), o conhecimento das matérias (57,2%). «Que seja divertido» foi ainda referido por 46,6% dos alunos. «Que leia muito» ou «que seja popular» tem importância apenas para uma minoria (9,4% e 2,7%, respectivamente).

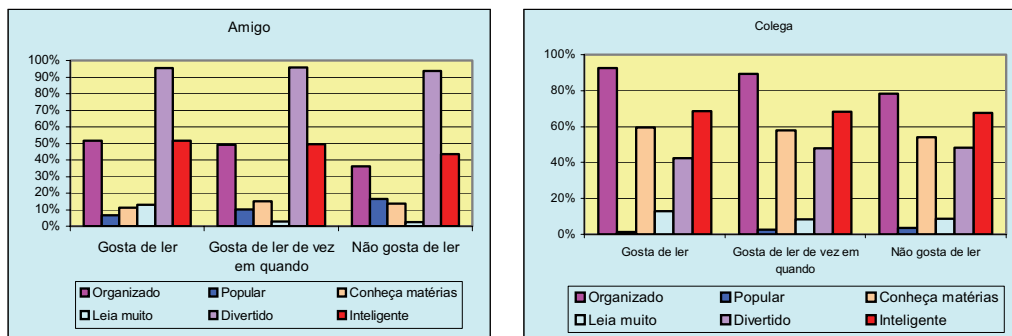
Ler muito não é, afinal, das características mais valorizadas pelos estudantes num amigo e mesmo num colega de trabalho. Parece ainda subsistir a ideia do marrão, do jovem que se coloca (é colocado) à margem para ler e que não convive com pessoas da mesma idade em actividades que não as escolares. Talvez não seja necessariamente a leitura, mas sim o excesso de leitura («ler muito») que provoca a conotação negativa desta característica.

Gráfico 134. Características mais apreciadas num amigo ou num colega



Dividindo os alunos de acordo com o seu gosto pela leitura, verifica-se que os padrões de escolha das características são semelhantes nos três grupos. A diversão é a sempre a característica preferida num amigo, seguida de inteligência e da organização. Existem, porém, algumas diferenças importantes. Entre os que gostam de ler, apenas 6,6% valorizam o facto do amigo ser popular enquanto essa percentagem sobe para 16,4% entre os que não gostam de ler. Do mesmo modo, como se pode ver no Gráfico 135, a percentagem de alunos que elegem as características organizado, inteligente e que leia muito desce à medida que desce o gosto pela leitura.

Gráfico 135. Características mais apreciadas num amigo ou num colega, por atitude face à leitura



Actividades entre amigos ligadas à leitura

Para além do estudo destas características e da relação da sua escolha com a atitude perante a leitura, cremos ser de interesse divulgar os dados recolhidos acerca de práticas associadas à leitura realizadas pelo grupo de amigos.

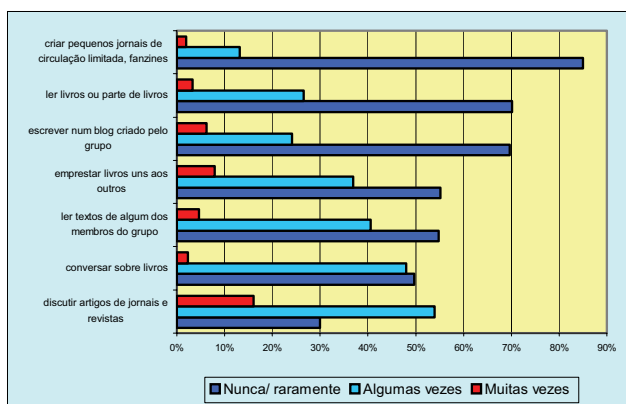
Os grandes números mostram que metade dos alunos do 3.º ciclo (49,7%) nunca conversam sobre livros com amigos (ou apenas o faz raramente) e 29,9% nunca discutem

P53. No teu grupo de amigos com que frequência acontece o seguinte?

- conversar sobre livros
- ler textos de algum dos membros do grupo
- ler livros ou partes de livros
- criar pequenos jornais de circulação limitada, fanzines
- escrever num blog criado pelo grupo
- discutir artigos de jornais e revistas
- emprestar livros uns aos outros

artigos de jornais ou revistas com eles. Por outro lado, 45,2% dos alunos lêem, pelo menos de quando em vez, textos entre amigos e 29,8% afirma ler, no mesmo contexto, livros ou partes de livros. Quanto a actividades de escrita, note-se o maior relevo dos *blogs* que conquistam 30,3% dos alunos, ou seja, o dobro daqueles que escrevem em jornais de circulação limitada ou fanzines (15%).

Gráfico 136. Actividades do grupo de amigos relacionadas com a leitura (alunos do 3.º ciclo)



9. O PAPEL DA FAMÍLIA

Embora reconheçamos o papel da escola, dos professores e dos pais na formação de atitudes e comportamentos em geral e, no caso concreto, relacionados com a leitura e a escrita, estávamos à partida seguros da relevância maior da família para a construção do gosto pela leitura. Por esse motivo, foi a propósito deste grupo que um maior número de questões foram colocadas, com o objectivo de melhor aceder a possíveis explicações do gosto e da prática capazes de fornecer os elementos necessários à actuação política e pedagógica sobre elas, a fim de fomentar o gosto e a prática pela leitura.

Acesso aos livros

Mesmo sabendo que o país dispõe já de uma boa rede de bibliotecas, designadamente escolares, que favorecem o desenvolvimento da leitura, acreditamos que ainda é o acesso directo e constante ao livro, em casa, que tem o efeito mais directo e significativo no gosto pela leitura e na sua prática. A existência de muitos livros em casa é, de resto, consequência do papel que a

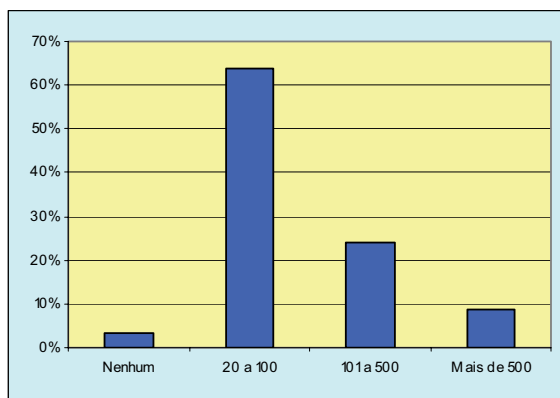
leitura tem na vida dos adultos, os quais, pelos seus exemplos e incentivos dão a conhecer à criança ou ao adolescente o valor que ela tem nas suas vidas. No limite, diríamos que não seria preciso mais que a simples observação de comportamento dos pais ou de outros familiares para que crianças e adolescentes se apercebam de que a leitura é imprescindível a quem queira estar a par de tudo o que de mais significativo as sociedades produzem.

A pergunta 7 do questionário aplicado aos alunos do 3.º ciclo permite-nos fazer uma ideia do panorama geral do número de livros existente nas casas destes alunos. Dizemos uma ideia, porque apenas nos reportamos ao que os alunos recordam, em sala de aula, sem poder ir a casa contar os livros. Tendo em conta estas limitações, comuns a qualquer sondagem, observa-se que quase dois em cada três (63,9%) estudantes deste ciclo afirmam haver em sua casa entre 20 e 100 livros. Apenas 8,8% dos inquiridos responderam haver mais de 500 livros.

P7. Quantos livros, mais ou menos, existem em tua casa?

- Nenhum
- Menos de 20
- Entre 20 e 100 livros
- Entre 101 e 500 livros
- Mais de 500 livros

Gráfico 137. Número aproximado de livros existentes em casa dos alunos do 3.º ciclo

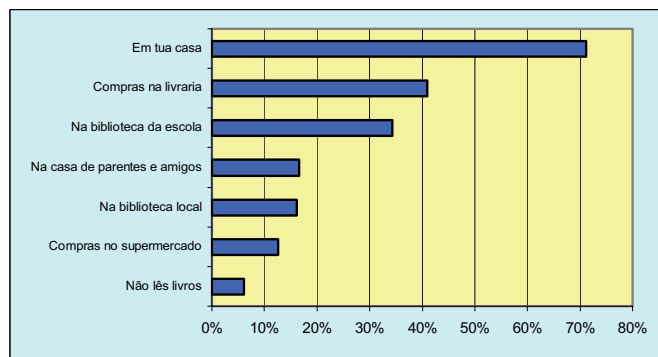


Os locais privilegiados de acesso aos livros podem ser confirmados através das repostas à pergunta 56. A casa é o local de acesso principal, o único a recolher mais de 50% de respostas, indicado por 71,1% dos alunos. A livraria (40,9%) e a biblioteca da escola (34,3%) são os locais que se seguem, com percentagens de resposta muito superiores ao supermercado (12,6%) e à biblioteca local (16,2%).

P56. Onde é que encontras a maior parte dos livros que lês?

- em tua casa
- na casa de parentes e amigos
- na biblioteca da escola
- na biblioteca local
- compras na livraria
- compras no supermercado
- não lês livros

Gráfico 138. Locais privilegiados de acesso aos livros (3.º ciclo)



Como seria de esperar, o número de livros existente em casa está significativamente correlacionado com o gosto e a prática da leitura¹³¹ (Gráfico 139 e Gráfico 140).

Gráfico 139. Tempo despendido a ler por dia, por número de livros existente em casa

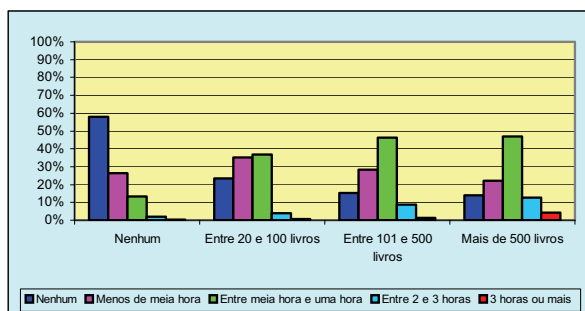
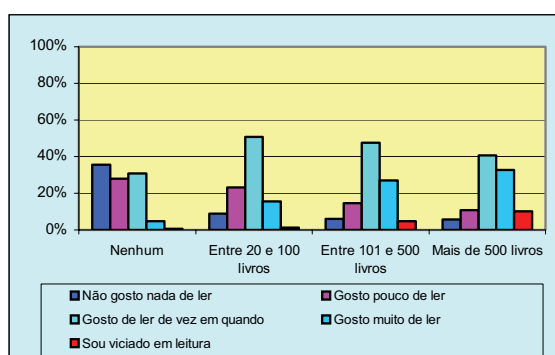


Gráfico 140. Gosto pela leitura, por número de livros existente em casa



Os pais e a leitura

Se o número de livros poderá ser visto como um sinal da atitude dos pais perante a leitura, os comportamentos de leitura, ou com ela relacionados, dos pais são uma efectiva consequência dessa atitude. Como se mostra no Gráfico 141, se ver um familiar a ler é algo usual entre os alunos do 9º ano (ainda assim, um em cada cinco – 20,8% – nunca ou raramente viu), já ouvir os familiares a falar dos livros que leram (nunca ou raramente: 41,4%; algumas vezes: 41,2%; muitas vezes: 17,4%), ir com eles a bibliotecas ou livrarias (nunca ou raramente: 51,7%; algumas vezes: 37,5%; muitas vezes: 10,6%) ou ouvi-los ler em voz alta (nunca ou raramente: 69,7%; algumas vezes: 25,9%; muitas vezes: 4,4%) não são ocorrências tão comuns, podendo, por isso, ser factor de distinção entre aqueles que gostam e os que não gostam de ler.

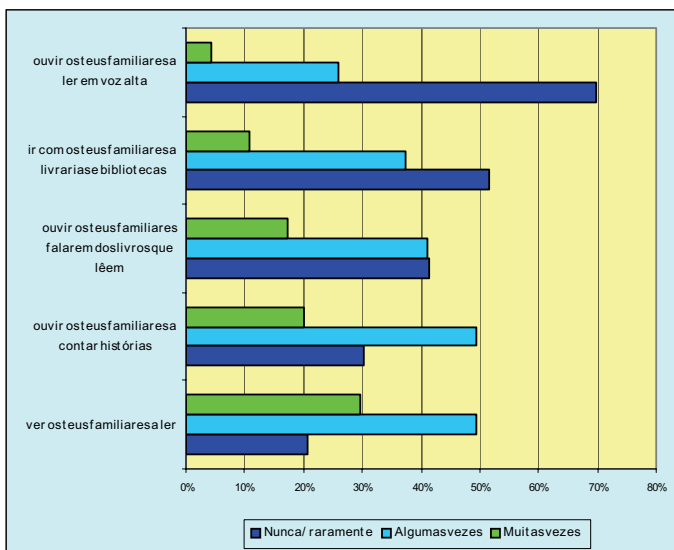
P54. Com que frequência acontece, ou aconteceu, na tua vida?

- ver os teus familiares a ler
- ouvir os teus familiares a ler em voz alta
- ouvir os teus familiares a contar histórias
- ir com os teus familiares a livrarias e bibliotecas
- ouvir os teus familiares falarem dos livros que lêem

¹³¹ Gosto; $\tau_b=0,221$; $p=0,00$; prática da leitura: $\tau_b=0,192$; $p=0,00$.

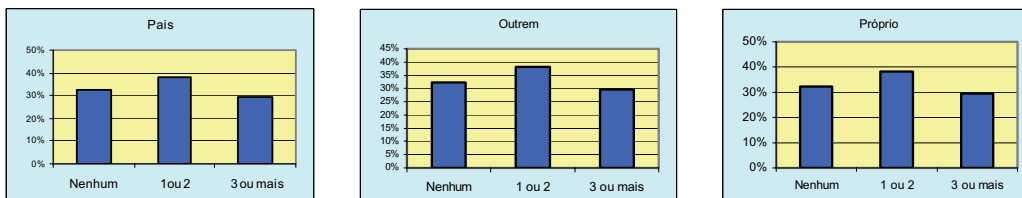
Acontece que todos estes comportamentos estão relacionados com o gosto pela leitura e com o número de horas de leitura. Os alunos que mais vêem os seus familiares a ler, que mais vezes os ouvem ler em voz alta, que mais vezes os ouvem contar histórias ou falar dos livros que leram e que mais frequentam livrarias e bibliotecas com os pais são os alunos que mais lêem. Como todas estas variáveis são significativas em análise univariada, deixamos para a análise multivariada quaisquer comentários sobre as mais significativas.

Gráfico 141. Comportamentos relacionadas com a leitura entre os familiares directos



Uma outra prática reveladora da importância atribuída à leitura pela família e por outras pessoas próximas é a oferta de livros. O panorama que este estudo mostra é o de uma sociedade que oferece poucos livros àqueles que ainda estão em fase de formação.

Gráfico 142. Livros oferecidos pelos pais e por outrem ou comprados pelo próprio no último ano

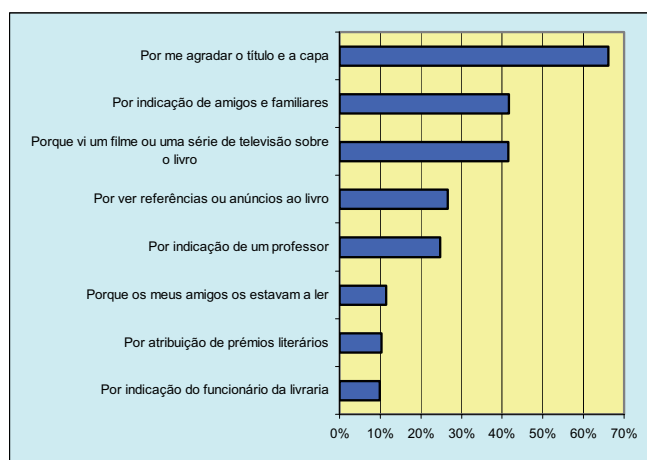


Outra variável que se revelou relacionada com a leitura é o associativismo em torno de livros. Entre os nossos inquiridos, 18,3% disse ser sócio (ou alguém do seu agregado familiar) de um clube de livros e, entre associados, encontra-se, como seria de esperar, maior gosto pela leitura do que entre os restantes estudantes.

10. A ESCOLHA DOS LIVROS

Muito interessante é o facto de, independentemente de quem oferece, a escolha dos livros que se lêem parecer resultar essencialmente da relação entre o indivíduo e o livro pois o factor mais vezes referido como determinante para a escolha é a atracção pelo título e capa e outros dos factores essenciais para maior número de pessoas reportam ao conhecimento prévio do conteúdo (ou parte) através da televisão ou cinema (41,5%) ou por referências ou anúncios (26,6%). Tal não significa, porém que a recomendação directa de amigos, familiares ou professores não seja importante. Pelo contrário, 41,7% dos alunos dizem escolher os livros que lêem por recomendação de amigos e familiares e 24,7% por indicação de um professor.

Gráfico 143. A escolha dos livros



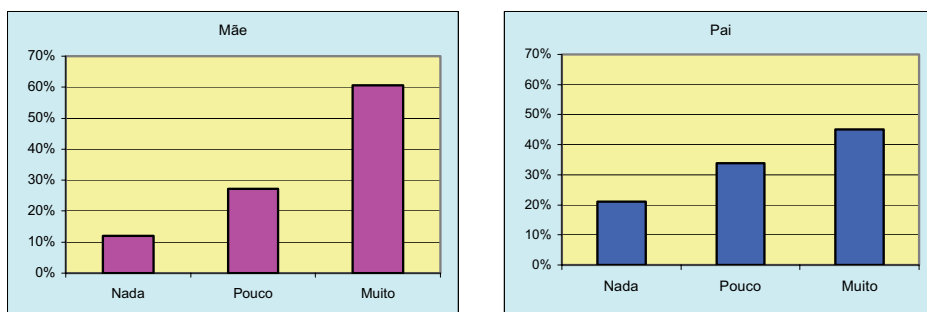
Vimos já a relação do número de livros em casa, do hábito de oferta de livros, e dos comportamentos familiares associados à leitura com o gosto pela leitura e o tempo a ela dedicada. Todas estas variáveis poderão ser consideradas formas de incentivo à leitura. Porém, cremos ter interesse verificar uma última variável que incide sobre a percepção que os alunos fazem desse incentivo. Aos olhos dos alunos, o incentivo à leitura é uma tarefa geralmente desempenhada pelas mães¹³². Apenas 12,1% dos alunos dizem que a sua mãe não os incentiva ler, contra 60,6% que referem um papel muito activo da mãe neste incentivo.

P62.1. A tua mãe e o teu pai incentivam-te a ler?

- Muito
- Pouco
- Nada

¹³² Na questão era também introduzida a hipótese de responder acerca do encarregado de educação caso o aluno não vivesse com nenhum dos pais.

Gráfico 144. Incentivo à leitura por parte da mãe e do pai



Mas qual o resultado? Há sucesso resultante desse incentivo? Os mais incentivados lêem mais? E gostam mais de ler? Sim! E sim! O gosto pela leitura e o tempo a ela dedicado¹³³ são maiores entre os alunos mais incentivados. Estes são resultados válidos, e muito parecidos, para pais e mães, sendo, por esse motivo, apenas apresentados os respeitantes ao incentivo da mãe.

Gráfico 145. Gosto pela leitura em função do incentivo dado pela mãe

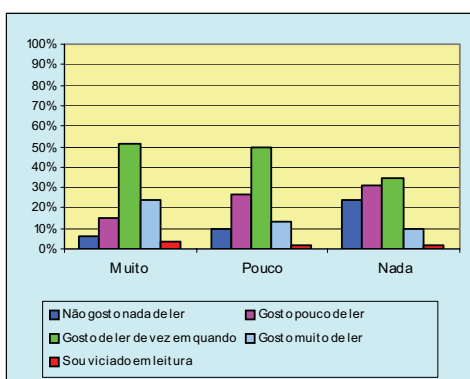
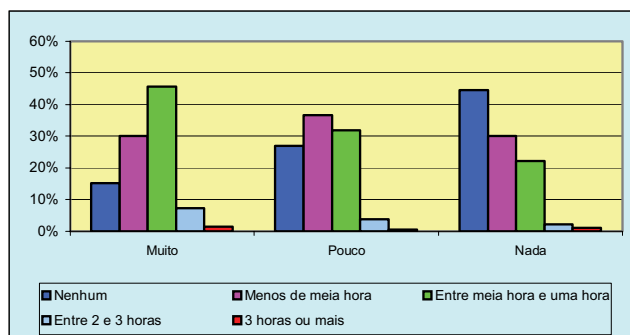


Gráfico 146. Tempo despendido a ler por dia em função do incentivo dado pela mãe

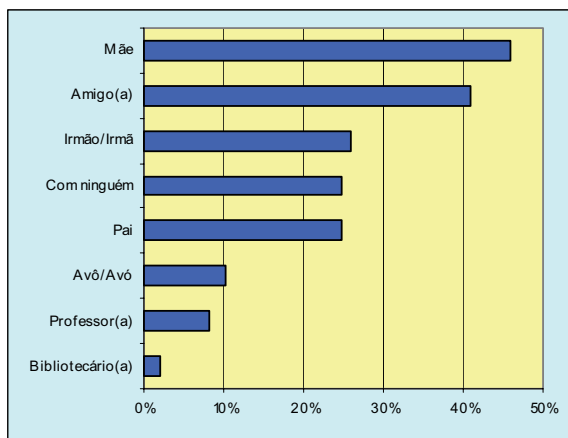


¹³³ Gosto: $\tau_b=0,228$; $p=0,00$; tempo: $\tau_b=0,230$; $p=0,00$.

A pergunta 61 do questionário é elucidativa do papel da família, e particularmente da mãe, no desenvolvimento da leitura e dos gostos literários nestas idades. Pedia-se aos estudantes que indicassem, a partir de uma lista, sem restrição de número de respostas, as pessoas com quem falavam do que liam. A mãe recolhe respostas positivas de quase metade dos participantes (45,8%). Segue-se o amigo (ou amiga) (40,9%), os irmãos (25,9%) e o pai (24,8%). Professores e bibliotecários são apenas referidos por minorias (8,2% e 2%, respectivamente). Um quarto dos inquiridos (24,8%) afirmaram que não falam com ninguém sobre os livros que lêem.

P61. Com quem falas do que lês?
 – mãe
 – pai
 – avô/avó
 – irmão/irmã
 – amigo(a)
 – professor(a)
 – bibliotecário(a)
 – com ninguém

Gráfico 147. Pessoas com quem os alunos falam do que lêem



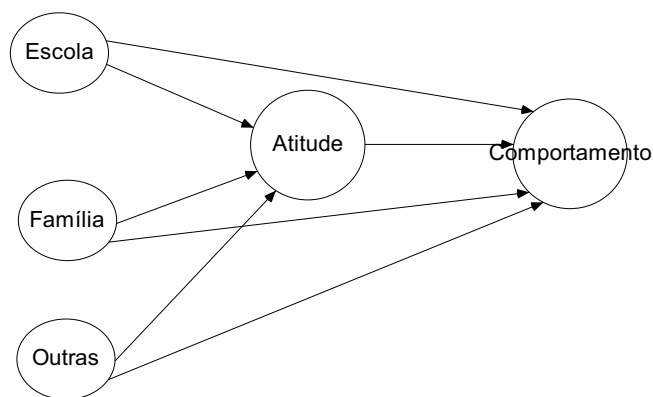
11. DETERMINANTES DO GOSTO E DA PRÁTICA DA LEITURA

Como ficou demonstrado, são muitas as variáveis que se encontram relacionadas com o gosto pela leitura e com o tempo dedicado a ler. O que importa agora é apresentar uma análise multivariada que permita separar o trigo do joio, ou seja, que indique claramente quais as variáveis mais importantes para compreender porque é que uns alunos gostam de ler e outros não e porque é que uns lêem mais que outros. Claro que nunca daremos uma resposta completa, uma vez que muitos factores de relevo para esta compreensão não terão sido aqui sequer afluídos. Mas, segundo cremos, os resultados que obtivermos desta análise serão já suficientes para o debate, a reflexão e, quem sabe, alguma intervenção sobre estes assuntos.

Dada a natureza da maior parte dos indicadores utilizados para medir as variáveis, análises multivariadas para variáveis não contínuas, como a análise de correspondências múltiplas utilizada nos capítulos anteriores seriam, provavelmente, as mais indicadas. Porém, tendo em conta que os indicadores utilizados para medir a atitude e o comportamento de leitura são escalas de 5 pontos e, conceptualmente, as variáveis em questão são, de natureza, contínuas, pensamos que seria interessante realizar uma abordagem metodológica diferente, que permite um fácil entendimento dos resultados e

que, ainda que com algumas ressalvas, não vem totalmente a despropósito. Aplicaremos então um modelo de equações estruturais, utilizando o software AMOS.

Gráfico 148. Modelo relacional de factores, atitude e comportamento de leitura



O modelo em estudo previa que um conjunto de variáveis, que foram apresentadas ao longo do capítulo – ligadas ao tipo de ensino (privado vs. público), ao habitat, à família, às práticas escolares, a comportamentos (como o número de horas de visionamento de televisão) e ao desenvolvimento pessoal, como a idade ou o ano de escolaridade – contribuísem para explicar o gosto pela leitura e a prática da leitura. Mais concretamente, previa-se que estas variáveis influenciassem directamente o gosto pela leitura e que este fosse a principal causa do número de horas de leitura, embora admitindo que todas as variáveis pudessem influenciar directamente o comportamento. Simplificando, o modelo seria semelhante ao que se apresenta em seguida. À esquerda estão algumas das variáveis independentes, no meio a atitude face à leitura (o gosto) e à direita o comportamento de leitura, aqui medido pelo número de horas de leitura.

Numa primeira fase foram inseridas no modelo todas as variáveis com relações significativas quer com a atitude quer com o comportamento, para que, seguidamente, se conservassem apenas aquelas que se mantivessem significativas.

Deste processo resultou um modelo¹³⁴ que poderá ser facilmente compreendido através dos quadros seguintes. No Quadro 43 estão assinaladas as variáveis que contribuem para a explicação do gosto pela leitura, por ordem decrescente de importância. A variável com maior peso é o sexo, pois as raparigas gostam muito mais de ler do que os rapazes. Como vimos anteriormente, esta diferença não deve, em nossa opinião, ser encarada como uma fatalidade genética, mas antes como resultante dos papéis de género, que poderão estar a afastar os rapazes da leitura ou a conduzir maior número de raparigas até ela.

¹³⁴ $\chi^2=12919,4$; $p=0,000$.

Continuando a descer no quadro, seguem-se seis variáveis: as idas a bibliotecas ou livrarias com os pais; o número de livros existente em casa; a idade; o incentivo à leitura garantido pelos progenitores (como explicitado anteriormente, foi nossa opção colocar apenas a mãe no modelo); as horas passadas a ver televisão; e as idas à biblioteca da escola. A presença de quatro variáveis relativas à família neste grupo, mostram como esta é determinante na formação do gosto pela leitura. Aspectos como a frequência de idas com os filhos a livrarias ou bibliotecas ($\beta=0,166$), a quantidade de livros existente em casa ($\beta=0,140$) e o incentivo familiar à leitura ($\beta=0,115$), que poderão ser tomados como sinais do gosto pela leitura dos pais, conduzem a uma atitude mais positiva perante a leitura. No sentido inverso, não gostar de ler resulta, em parte, da ausência de livros, de incentivo e conhecimento e utilização dos espaços de leitura e troca de livros.

Uma variável que não é expressão directa do gosto pela leitura dos pais, mas que ainda assim, encontra-se no âmbito das variáveis que dizem respeito à família é o número de horas de visionamento de televisão. De facto, os alunos que mais vêem televisão gostam menos de ler ($\beta=-0,114$). Como ficou antes demonstrado, esta relação directa que era já esperada não se repete na relação entre consumo de internet e leitura, que tem contornos mais complexos.

A idade dá-nos uma indicação que poderá ser preocupante, pois nota-se que, em geral, os alunos mais velhos gostam menos de ler do que os mais novos ($\beta=-0,123$), fenómeno que não é na totalidade explicado pelo efeito dos repetentes.

Das variáveis alusivas a práticas escolares, apenas a frequência da biblioteca de escola ($\beta=0,113$) entra neste grupo de variáveis com maior poder preditivo. Contudo, a troca de livros ente colegas de turma ou escrever num jornal escolar são práticas que também contribuem para predizer o gosto pela leitura.

Quadro 43. Variáveis explicativas da atitude perante a leitura

Pergunta	Nome da variável	B normalizado
p69	Sexo	0,206*
p54.4	Ir a bibliotecas ou livrarias com pais	0,166***
p7	Quantidade de livros em casa	0,140***
p68	Idade	-0,123***
p62.1	Incentivo da mãe	0,115 ***
p4	Horas de televisão	-0,114 ***
p45	Idas a biblioteca escolar	0,113 ***
P42	Troca de livros	0,060 ***
P54.3	familiares a contar histórias	0,046 ***
P48	Escrever num jornal escolar	0,045 **
P54.1	ver familiares a ler	0,040 ***
P1	Ano escolar	0,029 **
Ens	ensino público ou privado	0,024 *
P49	Pertença a grupo de teatro	0,023 *

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,00$

Depois de referidas as variáveis que mais contribuem para a explicação do gosto, importa passar à explicação do comportamento. Ora, a variável que maior contributo garante é a própria atitude. Ou seja, as pessoas que mais gostam de ler são as que mais horas passam a ler, o que não traz qualquer novidade, a não ser pelo elevado valor de predição, significando que todas as variáveis que influenciam o gosto pela leitura influenciam também, mesmo que apenas indirectamente, o número de horas de leitura. Mas para além da influência indirecta há ainda algumas que influenciam directamente o comportamento de

leitura. Tendo apenas em conta as variáveis que apresentam pesos (β) superiores a 0,05, encontramos o ano escolar, com os alunos do 9º ano a indicar menos tempo de leitura diário que os alunos do oitavo e estes, por sua vez, que os do 7º ano, e as variáveis ligadas à família que já apresentavam maior peso no quadro anterior: o incentivo da mãe, a ida a bibliotecas ou livrarias e a quantidade de livros em casa.

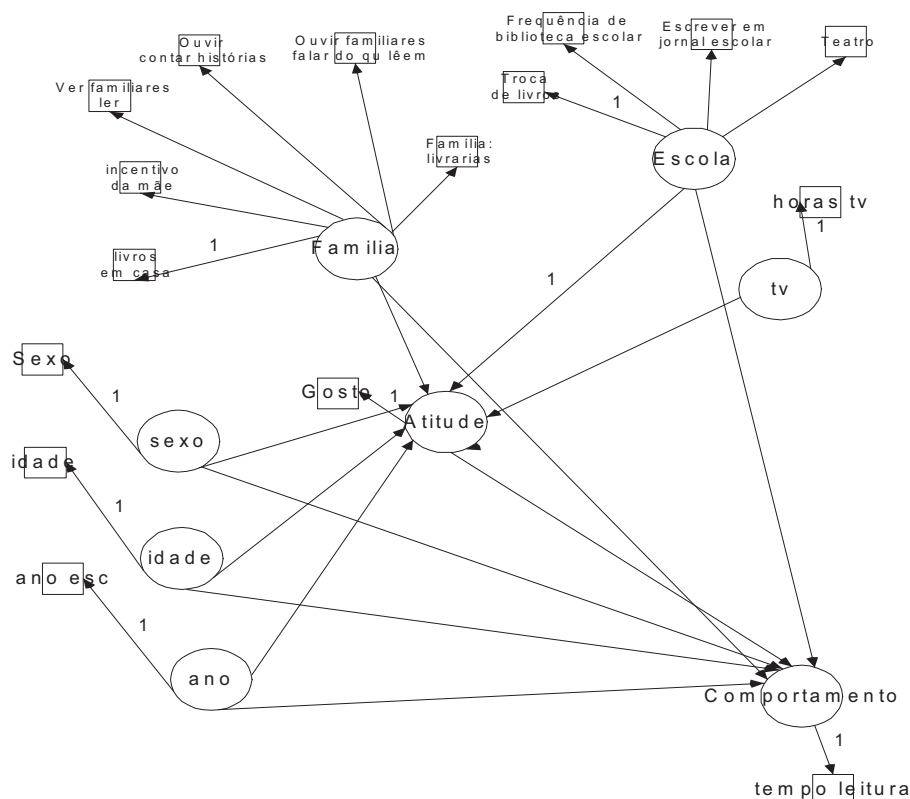
Quadro 44. Variáveis explicativas do comportamento de leitura

Pergunta	Nome da variável	β normalizado
Atitude	Gosto pela leitura	0,509***
P1	Ano escolar	-0,081***
P62.1	Incentivo da mãe	0,074***
P54.4	Ir a bibliotecas ou livrarias com pais	0,064***
P7	Quantidade de livros em casa	0,051***
P54.5	Ouvir pais falar do que leram	0,042***
P42	Troca de livros	0,034***
P69	Sexo	0,031**
p68	Idade	0,030**
p45	Idas a biblioteca escolar	0,029**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,00$

O Gráfico 149 apresenta um modelo no qual se dividiram as variáveis determinadas pela família e pela escola nesses dois grupos para tentar obter uma melhor imagem do peso de um e outro meio no gosto e na prática da leitura.

Gráfico 149. Modelo relacional de factores, atitude e comportamento de leitura



Como se mostra nos dois quadros seguintes, que permitem visualizar a hierarquia dos factores, a família é o factor mais importante para compreender o gosto pela leitura. As variáveis associadas à escola apresentam, no seu conjunto, um peso significativamente inferior.

Quadro 45. A escola e a família na explicação da atitude perante a leitura

Nome da variável	β normalizado
Família	0,345 ***
Sexo	0,211 ***
Idade	-0,146 ***
Horas de Televisão	-0,119 ***
Escola	0,098 ***
Ano escolar	0,034 **
p0,01; *p<0,00	

Quadro 46. A escola e a família na explicação do comportamento de leitura

Nome da variável	β normalizado
Atitude (gosto)	0,419 ***
Família	0,331 ***
Ano escolar	0,096 ***
Escola	0,073 ***
Idade	-0,410 **
Sexo	0,040 **
p0,01; *p<0,00	

Ao expormos estes resultados temos a noção que de algum modo poderemos sugerir que apenas a família interessa, visto ser ela o factor com maior relevância. Não poderá ser mais errada, tal interpretação. O que estes resultados demonstram de uma forma clara é que apesar do papel dominante da família, as variáveis associadas à escola têm um peso significativo no gosto e na prática da leitura. Ou seja, o gosto e a prática da leitura são explicados essencialmente por variáveis associadas à família mas existe uma parte significativa dessa explicação que é garantida por variáveis escolares, tais como a frequência da biblioteca escolar, a troca de livros em sala de aula, a participação em jornais de escola ou em grupos de teatro. Assim sendo, não deveremos olhar estes resultados como prova da incapacidade da escola para mudar o rumo dos acontecimentos no percurso de vida dos seus alunos. Pelo contrário, a leitura destes resultados permite afirmar que a escola é exactamente o local onde as crianças e os adolescentes, particularmente as de famílias com menores recursos (financeiros, académicos, simbólicos), poderão ter contacto com os livros e com o estímulo que lhes poderá estar a faltar em sua casa. Não é a substituição dos pais pela escola, mas a compreensão e explicitação do papel de combate às desigualdades sociais e de garante de igualdade de oportunidades que a escola deve desempenhar. Estes resultados permitem ainda sugerir a importância da escola como factor de inclusão, capaz de mostrar aos jovens, essencialmente aos mais desfavorecidos, outras realidades diferentes daquelas que preenchem o seu quotidiano familiar. É uma escola exigente, com boas condições físicas e bom corpo docente, com bibliotecas de livros e computadores, com trabalhos de grupo, com pesquisa, com leituras dentro e fora do programa, com actividades extra-curriculares, com alunos de diferentes estratos sociais, a escola que, no ensino obrigatório, será capaz de promover eficazmente o gosto pela leitura e o aumento do tempo dedicado à leitura.

CAP. 4. O GOSTO DE LER E AS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO SECUNDÁRIO

MÁRIO F. LAGES

O presente capítulo estuda as atitudes e as práticas de leitura dos alunos do ensino secundário, dentro e fora do espaço escolar. Como notámos na Introdução, tais alunos podem ser colocados, segundo as definições de Chall, em dois estádios diferentes, o quarto e o quinto. Em termos etários, o quarto estádio vai dos 14 aos 18 anos e é caracterizado pelo desenvolvimento de múltiplos pontos de vista. O quinto, atingido tipicamente aos 18 e mais anos, supõe a aquisição de uma visão própria do mundo numa contínua construção e reconstrução de mundividências anteriores, ou, se quisermos, da desconstrução dos pressupostos teóricos e ideológicos que até então tinham dominado o pensamento, com vista a novas sínteses, fundadas eventualmente sobre outros pressupostos. Tendo 78% dos nossos inquiridos entre 15 e 17 anos, a probabilidade maior é que estejam no quarto estádio. No essencial, constituem um nicho cultural distinto do dos alunos dos ciclos anteriores.

No entanto, as questões a desenvolver neste capítulo dizem menos respeito ao que lhes é comum do que ao que os diferencia, de forma a descobrir porque é que alguns, segundo os termos do inquérito, são «viciados na leitura» e outros «não gostam nada de ler», e porque há quem nunca tenha lido nenhum livro e quem já leu mais de 100 ao longo da sua não muito longa vida.

Mais especificamente, o que nos interessa é definir o complexo de factores que determinam as atitudes destes alunos, desde as experiências familiares aos contactos com os colegas e professores, e que levam a diferentes práticas de leitura e escrita, sem esquecer o que resulta das características individuais e do meio social dos respondentes; tudo isto devendo ser formulado em termos de identificação das circunstâncias, imediatas ou longínquas, que levam às opiniões e factos registados nas respostas, numa gradação teórica do respectivo contributo para a compreensão final dos hábitos de leitura.

Conquanto, pois, tomemos como aceite que os alunos do secundário se encontram maioritariamente no quarto estádio de desenvolvimento do gosto e das práticas de leitura, a nossa principal preocupação estará em explorar a riqueza de situações retratadas nos inquéritos, de maneira a descobrir a forma como se definem os percursos individuais e se estruturam as influências interindividuais e colectivas.

Este programa geral será tratado em dois capítulos: neste desenvolver-se-á tudo o que tem a ver com a caracterização do gosto e da prática da leitura e, no seguinte, as questões relacionadas com os factores institucionais e interaccionais que para eles contribuem. Depois de referir alguns dados caracterizadores dos alunos inquiridos em termos sociodemográficos, distinguiremos neste capítulo três

grandes questões, tratadas em 18 pontos: o gosto de ler e as suas condicionantes; as práticas de leitura e suas circunstâncias; e as novas práticas de leitura.

1. CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DOS INQUIRIDOS

A amostra de alunos sobre que nos vamos debruçar era constituída por 4738 indivíduos, 43% dos quais pertenciam ao sexo masculino e 57% ao feminino. O Quadro 47 dá conta da sua distribuição em termos de anos de escolaridade e sexo. Nele faltam 76 inquiridos que não responderam a uma das perguntas da tabela.

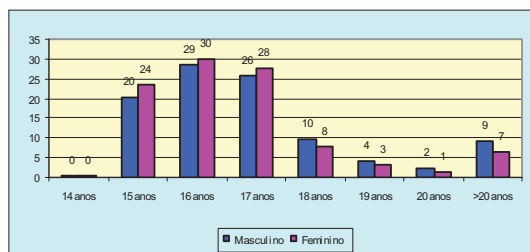
Quadro 47. Distribuição dos respondentes por ano de escolaridade e sexo

Ano frequentado	Sexo				Total
	Masculino		Feminino		
	N	%	N	%	
10.º Ano	731	42,9	974	57,1	1705
11.º Ano	665	42,6	896	57,4	1561
12.º Ano	603	43,2	793	56,8	1396
Total	1999	42,9	2663	57,1	4662

O sexo feminino era, pois, mais numeroso do que o masculino em todos os anos que compõem este nível de ensino. Não existindo dados publicados, ou disponíveis, que refiram a proporção de rapazes e raparigas neste grau de ensino e nos anos que o compõem, não podemos dizer se a amostra está enviesada em termos de género. Mas é provável que a diferença resulte do maior abandono escolar de rapazes.

Um segundo elemento caracterizador é a idade dos respondentes, cujas diferenças sexuais são representadas no Gráfico 150, onde se vê que a distribuição é quase normal, estando os seus valores modais nos 16 anos. Das suas estatísticas deduz-se que as raparigas são significativamente mais jovens do que os rapazes¹³⁵.

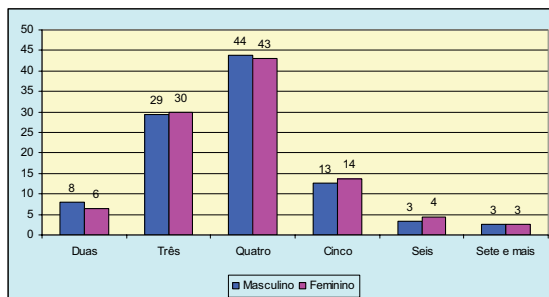
Gráfico 150. Distribuição dos respondentes por idades e sexo



Um terceiro elemento caracterizador da nossa amostra é o número de pessoas da família dos alunos, apresentado no Gráfico 151, através do qual vemos que as famílias modais têm quatro pessoas. A sua média é de 3,7 pessoas nas famílias dos rapazes e 3,8 nas das raparigas. Sabemos ainda que não há diferenças significativas entre os sexos nessa distribuição.

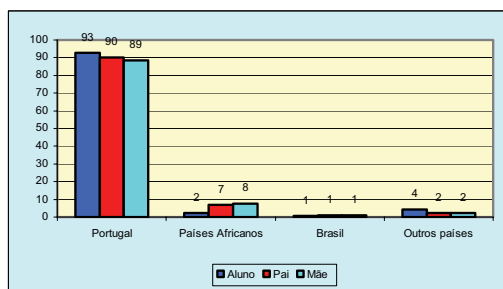
¹³⁵ $\chi^2=32,88$; $p=0,00$.

Gráfico 151. Percentagens de alunos, segundo o número de pessoas na família em que vivem



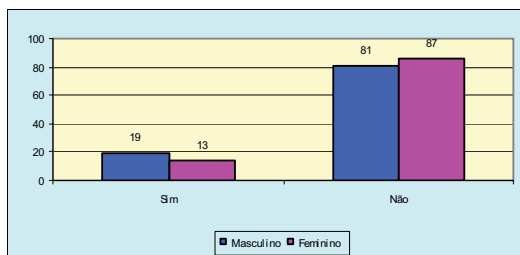
Tendo sido perguntado aos alunos da amostra qual o país onde eles, seus pais e mães tinham nascido, obtivemos os resultados do Gráfico 152, os quais evidenciam uma diferença sensível entre a percentagem de inquiridos nascidos em Portugal relativamente a seus pais e suas mães, designadamente a estas (4 pontos percentuais de diferença), as quais se devem sobretudo aos que nasceram em países africanos.

Gráfico 152. Percentagens de alunos, segundo o país onde nasceu o aluno, seu pai e sua mãe



Uma outra característica sobre que foram inquiridos os alunos era a sua qualidade de trabalhador-estudante. Os resultados, separados por sexos, são os que se encontram no Gráfico 153.

Gráfico 153. Se o aluno é ou não trabalhador-estudante, segundo o sexo

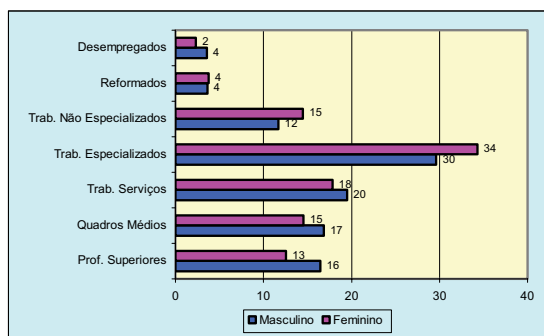


Havendo, como era de esperar, muitos mais rapazes do que raparigas com estatuto de trabalhador-estudante (19 contra 13%), também se verifica que a diferença é estatisticamente significativa¹³⁶.

¹³⁶ $\chi^2=24,32$; $p=0,00$; $\phi=0,072$.

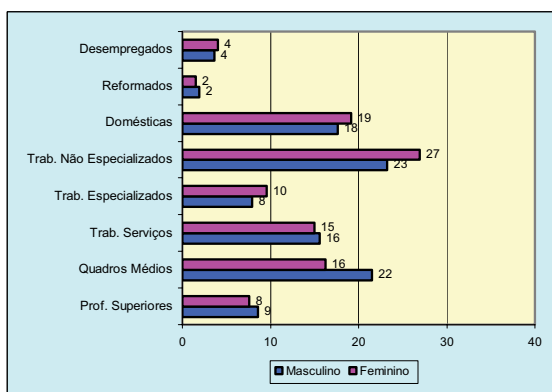
A distribuição dos alunos por sexos em função da profissão/ocupação do pai mostra que as famílias das raparigas têm estatuto socioprofissional inferior às dos rapazes¹³⁷.

Gráfico 154. Distribuição dos alunos segundo a ocupação do pai, por sexos



Diferenças igualmente significativas e praticamente idênticas¹³⁸ são as que separam as raparigas dos rapazes em termos da profissão/ocupação da mãe, sendo de destacar que os alunos e alunas cujas mães têm profissões superiores são percentualmente muito menos numerosos do que os que referem idêntica posição relativamente a seus pais.

Gráfico 155. Distribuição dos alunos segundo a ocupação da mãe, por sexos



Algumas destas características serão pouco utilizadas na sequência deste estudo, seja porque a sua distribuição, muito desequilibrada, não permite a obtenção de medidas estatísticas válidas, como é o caso do local do nascimento dos pais; seja porque, no que se refere à profissão/ocupação dos pais, as indicações dadas pelos alunos nem sempre são suficientemente precisas, o que leva a codificações mais ou menos incertas; seja ainda porque a informação nelas obtida pode, com vantagem, ser substituída pela variável instrução da mãe e do pai, mais exacta, porque não sujeita a codificações *a posteriori*.

¹³⁷ $\chi^2=27,95$; $p=0,00$; $\phi=0,084$.

¹³⁸ $\chi^2=28,04$; $p=0,00$; $\phi=0,083$.

2. O GOSTO DE LER E AS SUAS CONDICIONANTES

O gosto de ler é a atitude-mãe das práticas e hábitos de leitura. Por isso foi objecto de várias perguntas que pretendiam identificá-la, quer na sua formação quer na sua expressão. Com elas não se obtiveram, porém, sentimentos e atitudes mas a sua afloração à consciência dos inquiridos no momento em que, respondendo ao inquérito, tiveram de os racionalizar.

A opção imaginária pela leitura

Todo o acto de ler implica uma escolha entre actividades mais ou menos agradáveis que, ou fazem parte da função de alguém, que nela se diverte relativamente a trabalhos mais exigentes, ou, não tendo um trabalho intelectual, com ela preenche o seu tempo de lazer, em alternativa com outras actividades lúdicas.

Esta dimensão substitutiva e recreativa esteve na base da elaboração da P4, com que praticamente se abria o questionário, nela se descrevendo uma situação imaginária: ficar o respondente isolado, fora de casa, durante quinze dias. E pedia-se-lhe que escolhesse, desse elenco de nove objectos, os três que levaria consigo. A intenção da pergunta era, pois, verificar quais as preferências espontâneas dos alunos pelas coisas de uso diário e nelas entrever o apego diferencial que os suportes da leitura tinham nesse universo de objectos sedutores e de uso mais ou menos comum.

O pressuposto da pergunta era que os itens elencados revelariam características pessoais a utilizar no aprofundamento ou confirmação de outros traços caracterológicos que interessam à explicação dos gostos e das práticas de leitura, indiciados noutras perguntas. De facto, os itens de resposta propostos podem ser agrupados em núcleos distintos. Pressupunha-se que os alunos mais activos escolheriam objectos que lhes permitissem desenvolver tal característica (uma bola ou um instrumento para trabalhos manuais); os mais passivos escolheriam objectos que os não retirariam de uma atitude de simples espectadores, usufruindo do que outros realizaram (televisão e rádio); os mais interactivos e «modernos» mostrar-se-iam seduzidos pelas máquinas e *gadgets* que estão na crista da onda da actualidade (computador e leitores de CDs/MP3); e os mais reflexivos, tenderiam a escolher materiais que lhes facultassem o desenvolvimento e interiorização dos seus conhecimentos (livros e revistas).

Fora desta classificação fica o telemóvel, por ser pouco distintivo – está hoje omnipresente nas mãos de todos – e por a situação suposta quase exigir a sua escolha, já que seria o único meio de contacto com familiares e amigos durante esse longo período de isolamento. Neste caso, ainda mais do que no dia-a-dia comum, ele seria como que uma extensão imprescindível de si mesmo, já que ninguém pode viver ou sobreviver sem comunicar com outrem.

Os dados de base desta pergunta estão expressos no Quadro 48.

P4. Supõe, para começar, que te diziam que ias ficar, fora de casa, num sítio isolado durante 15 dias. Que objectos levavas contigo?

- Telemóvel
- Computador
- Alguns livros
- Televisão
- Rádio
- Leitor de CDs/MP3/iPod
- Revistas de entretenimento
- Uma bola
- Instrumentos para trabalhos manuais

Quadro 48. Objectos preferidos pelos respondentes

Que objectos levavas	Respostas		Casos
	N	%	%
Telemóvel	3555	26,4	77,7
Computador	2282	17,0	49,8
Alguns livros	1578	11,7	34,5
Televisão	1521	11,3	33,2
Rádio	418	3,1	9,1
Leitor de CDs/MP3/iPod	2337	17,4	51,0
Revistas	608	4,5	13,3
Uma bola	639	4,7	14,0
Instrumentos para trabalhos manuais	519	3,9	11,3
Total	13457	4578	293,9

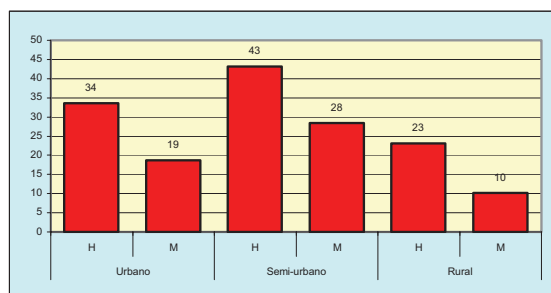
Das percentagens de casos que dele constam, e pelas quais se sabe quantos alunos escolheram cada item relativamente ao número de respondentes válidos, 4578, podemos deduzir que quase todos escolheram três itens. Apenas 6,1% o não fizeram.

O facto mais relevante do quadro é, porém, que o telemóvel constitui um dos objectos prioritários para mais de $\frac{3}{4}$ dos respondentes, não os distinguindo tanto como alguns dos outros itens. Mas também isso precisa de ser qualificado, o que faremos analisando algumas das circunstâncias que contribuem para que 22,3% dos alunos inquiridos o não tenham referido como objecto a levar para o local isolado de que a pergunta falava.

Vários factores podem ser aduzidos para explicar o facto. O mais óbvio é que alguns dos respondentes ou não tinham telemóvel ou não costumavam utilizá-lo, à partida parecendo que isso aconteceria sobretudo em contexto rural. Mas os dados não confirmam tal suposição, pois são os alunos de tal meio que menos dele prescindem. É o que se verifica no Gráfico 156, onde as respostas foram separadas pelo habitat e pelo sexo dos respondentes.

Para a sua interpretação, tenha-se em conta que as distribuições sobre que se baseia o gráfico são significativas, tanto no que se refere aos rapazes, como às raparigas¹³⁹ e que os respectivos coeficientes de contingência (cc) são bastante modestos (respectivamente, 0,073 e 0,069), o que significa que as variações são pouco importantes. Destas estatísticas pode deduzir-se que, em termos de habitat, os rapazes se diferenciam ligeiramente menos entre si do que as raparigas.

Gráfico 156. Respondentes que não levariam telemóvel para um sítio isolado, por habitat e sexo



¹³⁹ Rapazes: $\chi^2=10,21$; $p<0,01$; raparigas: $\chi^2=12,48$; $p<0,01$.

Mas o mais interessante do gráfico está em que há muitos mais rapazes do que raparigas que não levariam o telemóvel consigo na situação virtual suposta na pergunta e que são os respondentes do meio rural que menos prescindiriam dele, como se a necessidade de comunicação neles estivesse ainda mais radicalizada do que nos alunos da cidade, seja porque estão habituados a comunicar mais frequentemente, seja porque suportam menos o distanciamento e o isolamento. Sendo grandes as diferenças (11% para os rapazes e 9% para as raparigas) não se pode supor que sejam devidas a respostas enganosas.

Complementarmente a esta interpretação, vejamos as diferenças em termos da classificação dos respondentes em activos, passivos, reflexivos e modernos, como propusemos acima, e recalculamos os dados originais do Quadro 48 em função dela, distinguindo dois grupos, sob as designações de «estremes», quando os dois itens da respectiva categoria foram seleccionados conjuntamente, e «mistos» quando foi escolhido apenas um. Os resultados são os que constam do Quadro 49.

Quadro 49. Preferências conjuntas e separadas pelos itens caracterizadores de atitudes

Tipos	Estremes		Mistos	
	N	%	N	%
Activos	71	1,5	1087	22,9
Passivos	77	1,6	1862	39,3
Modernos	848	17,9	3512	74,1
Reflexivos	107	2,3	2079	43,9
Total de respostas	4738	23,3	8540	180,2

Deste quadro destacamos a percentagem de respondentes que escolheram conjuntamente livros e revistas, os dois itens que definem a categoria «reflexivos» estremes: 2,3%. Parecendo pequena, só é ultrapassada pela dos «modernos» estremes, compreensivelmente mais ampla (17,0%), por na sua definição entrarem computadores e leitores de MP3, objectos de desejo de todos os jovens de hoje.

O verdadeiro significado do número de reflexivos só pode ser entrevisto quando o comparamos com o dos «activos» e «passivos», em cuja definição entram instrumentos mecânicos e bolas, televisões e rádios. Ora estes, em conjunto, não chegam a perfazer a percentagem obtida pelos «reflexivos» estremes. Os objectos de leitura não estão, pois, tão mal colocados como parece. De resto, olhando para a percentagem de respondentes que escolhem, ou um livro ou uma revista, em conjunto com outros objectos, não podemos deixar de ser sensíveis ao facto de que quase metade (43,9%) o faria.

A intensidade do gosto de ler

De forma mais directa e precisa, a questão relativa ao gosto de ler, deduzida imprecisamente até aqui, foi objecto de uma pergunta específica que tem subjacente uma escala semântica da intensidade do gosto, a qual vai da sua total ausência até à paixão pela leitura – «sou viciado na leitura» – expressão propositadamente extremada, onde o livro é comparado a uma droga adictiva. Fosse ou não entendida neste sentido, tal limite superior da escala foi certamente identificado como um grau acima do gostar «muito» de ler. Os alunos que por ela optaram contam-se por isso, entre

P23. Qual das seguintes frases exprime melhor o teu gosto pela leitura?

- Sou viciado na leitura
- Gosto muito de ler
- Gosto de ler de vez em quando
- Gosto pouco de ler
- Não gosto nada de ler

os que não conseguem passar sem ter um livro, uma revista ou um jornal nas mãos e aproveitar todos os momentos para ler.

As respostas obtidas constam do Quadro 50.

Quadro 50. Frases que melhor exprimem o gosto pela leitura

Nível de gosto pela leitura	N	%	% válida
Sou viciado em leitura	221	4,7	4,7
Gosto muito de ler	1141	24,1	24,2
Gosto de ler de vez em quando	2215	46,7	47,0
Gosto pouco de ler	833	17,6	17,7
Não gosto nada de ler	303	6,4	6,4
Subtotal	4713	99,5	100,0
Não responde	25	0,5	
Total	4738	100,0	

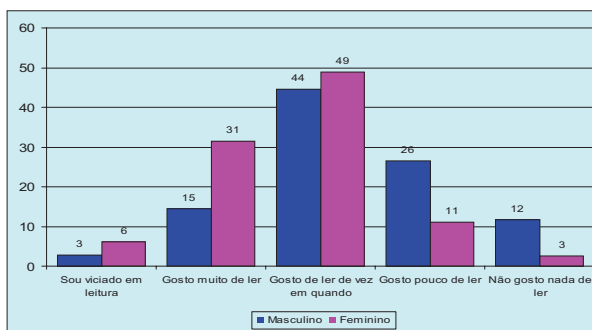
Um dos aspectos mais marcantes destas estatísticas está em que a sua distribuição é quase perfeitamente normal, com um ligeiro enviesamento positivo. Juntando, com efeito, os respondentes que gostam muito de ler com os viciados na leitura, obtemos o número de 28,9%, um pouco superior ao dos que gostam pouco ou nada de ler, os quais somam 24,0%. No entanto, os que não gostam nada de ler (6,4%) são percentualmente mais numerosos do que os que se encontram no pólo oposto (4,7%). De qualquer maneira, a moda da distribuição, com 47,0% dos respondentes, está nos que gostam de ler de vez em quando.

As diferenças de género e de idade

A possibilidade de haver diferenças na intensidade do gosto pela leitura em função do género dos respondentes, leva-nos a considerar a hipótese de as raparigas terem uma distribuição mais enviesada para os valores positivos do que os rapazes. O racional desta suposição é, por um lado, a maior maturidade das raparigas com idênticas idades dos rapazes e a sua maior reflexividade, eventualmente decorrente desse facto. Além disso, sendo presumivelmente mais emotivas e tímidas, essas características poderão levá-las a refugiar-se mais na leitura do que os rapazes.

Tendo esta segunda parte da hipótese de ser explorada mais adiante, apresentamos no Gráfico 157 os elementos básicos da diferenciação dos gostos em função do sexo dos respondentes.

Gráfico 157. Intensidade do gosto de ler, em função do género



Vê-se nele que a hipótese formulada tem razão de ser. De facto, num total de 4642 casos válidos, as diferenças, quando analisadas em função do sexo, são bastante grandes. E os testes estatísticos garantem que são não só significativas¹⁴⁰ mas que a associação, medida pelo coeficiente de contingência, é bastante elevada. As respostas relativas aos graus do gosto de ler em função do sexo exprimem, pois, atitudes e sentimentos que distinguem os sexos, sendo as diferenças subjacentes favoráveis às raparigas.

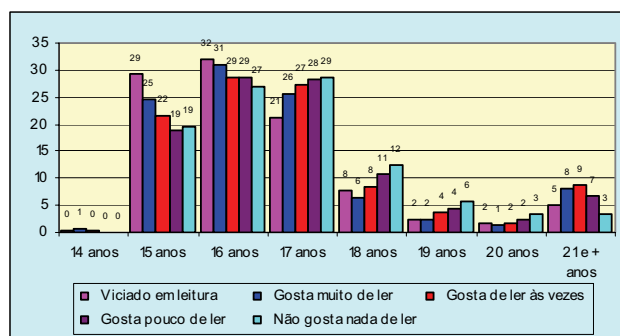
Quando a esta análise acrescentamos a idade, torna-se mais difícil prever, em termos teóricos, o sentido das diferenças no gosto de ler. Nenhuma regularidade no desenvolvimento emotivo e intelectual, em termos de género, é tão coerente que nos permita formular alguma hipótese acerca do sentido das suas relações. Não parece, no entanto, irracional pensar que, aos 15-16 anos, os jovens sejam menos afirmativos do gosto pela leitura do que os de idades posteriores, quando a crise da adolescência começa a ser menos perturbadora. A maturidade seria indutora, a partir de um determinado limiar, do desenvolvimento do gosto de ler.

O Gráfico 158, não dá, porém, razão a estas deduções; pelo contrário, contradi-las de forma que não podemos deixar de aceitar o que indicam, dada a significância das suas estatísticas¹⁴¹.

De facto, o gráfico mostra como que dois movimentos opostos: até aos 16 anos, são muitos mais os respondentes que dizem ser viciados em leitura do que os que assumem não gostar nada de ler, regredindo as percentagens entre estes extremos, em cada um dos três grupos em causa, de forma bastante regular.

Pelo contrário, entre os 18 e os 20 anos, são muitos mais os que não gostam nada de ler do que os viciados em leitura. Fora destas tendências estão os alunos de 21 e mais anos, que têm uma distribuição próxima da normal.

Gráfico 158. Intensidade do gosto de ler, em função da idade



Estas diferenças, dada a regularidade com que se apresentam e a contradição que implicam em relação ao que seria razoável supor, necessitam de ser explicadas. Uma interpretação simples e plausível

¹⁴⁰ $\chi^2=465,52$; $p=0,00$; $cc=0,302$.

¹⁴¹ $\chi^2=74,11$; $p=0,00$; $\tau_b=0,065$.

é a de que os alunos de 17-18 anos tendem a olhar para si mesmos de forma mais objectiva dos que os de 15-16 anos.

Com tal pressuposto concordaria o facto de os jovens de 15 anos ainda serem mais radicais na expressão da sua apetência extrema pela leitura (a diferença entre os que dizem ser viciados na leitura e os do pólo contrário é de 10 pontos percentuais) do que os de 16 anos (para os quais a diferença se cifra em apenas 5 pontos). Quanto mais jovens, mais o desejo assumiria o lugar da realidade. A sedução pela leitura dos alunos dos 15-16 anos seria, pois, mais fruto da imaginação produzida pelo desejo de se afirmar do que de um facto verdadeiro. Veremos mais tarde outras situações em que se verificam os mesmos processos de produção imagética de si mesmo.

3. TRAÇOS DE PERSONALIDADE E GOSTO DE LER

Esta tentativa de explicação das diferenças no gosto de ler em função da idade e do sexo, não passam de deduções, algumas delas fundadas nos dados recolhidos, outras decorrentes de hipóteses produzidas racionalmente. Não têm, porém, um suporte factual suficiente. Por isso completamos a análise feita até aqui estudando a relação entre traços de personalidade e gosto pela leitura.

Uma caracterização elementar da personalidade

Sendo impossível aceder a definições do carácter dos respondentes através de questionário sociológico, tentámos, mesmo assim, obter indicações sobre alguns traços psicológicos que pudessem ser relacionados com as suas atitudes face à leitura. A matéria é, porém, fugidia e incerta. Ao captar indícios, dela está certamente ausente o essencial. Por outro lado, a sua validade depende do cumprimento conjunto de três condições – serem os indicadores suficientemente distintivos e inequívocos, induzirem as perguntas ao seu reconhecimento (o que geralmente implica uma reflexão prévia por parte dos respondentes segundo conceitos semelhantes aos utilizados no inquérito) e estar o respondente disposto a responder com verdade ao que lhe era perguntado, o que não está assegurado.

De facto, ninguém pode garantir que estes dois últimos requisitos tenham sido cumpridos. E o inquérito também não fornece elementos que nos habilitem a dizer se o foram. Dependendo a qualidade das respostas de sentimentos e reacções a que não temos acesso, resta-nos presumir que os inquiridos tenham sido sinceros e tenham compreendido o que estava implicado na pergunta.

Mas isso não nos dispensa de discutir se os termos em que se pedia aos alunos uma avaliação psicológica de si mesmos (P68) são suficientes e claros. Como se vê na caixa ao lado, requeria-se deles que se auto-classificassem em termos de timidez, empreendedorismo, racionalidade, reflexividade, ousadia e emotividade, conceitos que indiciam traços psicológicos relevantes para o nosso propósito,

P68. Consideras-te uma pessoa:

- Tímida
- Empreendedora
- Racional
- Reflexiva
- Ousada
- Emotiva

ao tocarem, cada um com dois itens de sentido convergente, três áreas essenciais de definição da personalidade: a emotividade, a inteligência e a projecção de si em realizações que perdurem. Isto no que

respeita à suficiência. Quanto à clareza, não a podemos avaliar, pois depende do percurso intelectual dos respondentes, que desconhecemos. Mas os conceitos são relativamente simples para este grau de ensino.

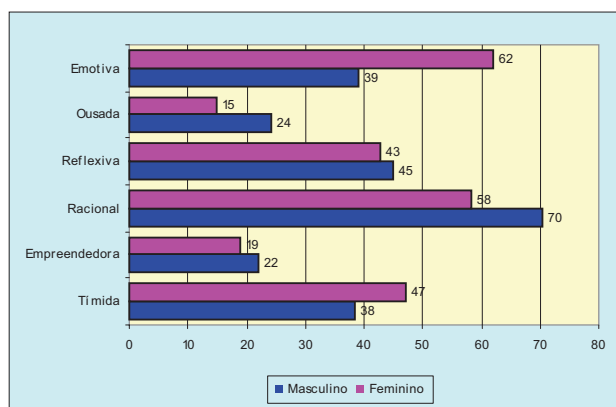
Uma vez esclarecidas estas questões metodológicas fundamentais, e necessárias à crítica dos resultados obtidos, devemos acrescentar que tomamos como pressuposto geral da sua utilização o que foi definido na Introdução: que as características individuais, diferenciadas em termos de sexo, são imprescindíveis à explicação das atitudes face à leitura e à sua prática; e que as personalidades por elas definidas, se reflectem nessas práticas. Armados destes pressupostos, podemos passar à análise do modo como se verificam.

O primeiro resultado a referir é que, tendo os respondentes, em função da rubrica que acompanhava a pergunta, a possibilidade de escolher até três itens, apenas 58,4%, num total de 11.201 respostas, o fizeram. Por outro lado, dos resultados de ambos os sexos deduzimos que os mais escolhidos são a racionalidade (63%), a emotividade (52%) a reflexividade (18%) e a timidez (18%). Menos frequentes são a ousadia e o empreendedorismo, ambos com cerca de 8%.

No entanto, estes dados globais têm menos interesse para o nosso argumento do que a análise das diferenças sexuais na avaliação que cada respondente faz de si mesmo e dos seus reflexos na intensidade do gosto de ler, já que é racional supor que as raparigas se afirmem menos racionais e ousadas do que os rapazes, os quais, por seu lado, tenderão a considerar-se menos tímidos e emotivos do que elas.

Para comprovar esta hipótese, elaborámos o Gráfico 159 que diferencia as opções dos respondentes em função do género.

Gráfico 159. Características de personalidade dos respondentes em função do sexo



Nele se vê que a hipótese se confirma: as raparigas consideram-se muito mais tímidas do que os rapazes (9 pontos percentuais de diferença) e mais emotivas (23 pontos). Pelo contrário, os rapazes distanciam-se das raparigas sobretudo na racionalidade (12 pontos) e na ousadia (9 pontos).

Estes resultados são relevantes para a explicação do gosto pela leitura. Como vimos a propósito do Gráfico 157, as raparigas gostam muito mais de ler do que os rapazes. Por outro lado, as diferenças

na percepção de si próprio, em termos de género, são significativas em todos os itens de caracterização pessoal, à excepção da reflexividade¹⁴²; e que os testes estatísticos mostram que os três itens que mais discriminam são, por ordem decrescente, a emotividade, a racionalidade e a ousadia, todos eles com coeficientes de contingência entre 0,225 e 0,115.

A questão da agregação dos traços caracterológicos

Sendo tão claramente distinta, em função do sexo, a forma como os respondentes olham para si mesmos, não parece incorrecto pensar que há características de personalidade mais associadas ao gosto de ler do que outras. Coloca-se, por isso, a questão de saber qual a agregação que mais logicamente reduz os seis itens originais, de forma a desenvolver outras hipóteses de diferenciação dos respondentes e assim simplificar e, eventualmente, robustecer a análise.

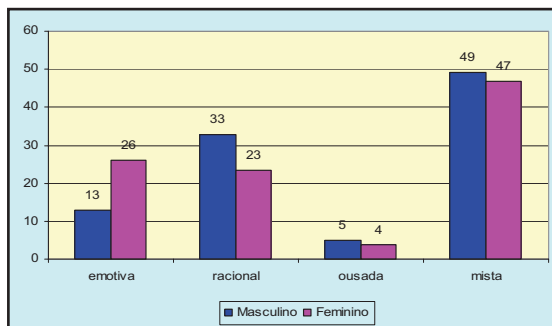
A primeira tentação lógica é reduzi-los a dois caracteres principais antagónicos que poderiam ser designados, segundo uma denominação popularizada, de introvertidos e extrovertidos, o primeiro definido pelo conjunto emotividade-timidez-reflexividade, e o segundo, pela racionalidade-ousadia-empendedorismo. Tais categorias revelaram-se, porém, inadequadas à análise: quando retidas apenas as respostas positivas aos itens que as compunham, apenas 332 respondentes (106 rapazes e 226 raparigas) ficavam claramente identificados com uma ou com outra. A categoria excedentária agregava, pois, 97% dos respondentes. Mesmo assim, nos pouco casos que respondiam à classificação, a ideia de que os rapazes se diferenciam das raparigas justifica-se, dela decorrendo que estas são muito mais introvertidas do que rapazes (86 e 51%, respectivamente).

Quer porque se não se podem deixar fora da análise 97% dos inquiridos, quer porque grande parte dos respondentes apenas escolheu dois itens de resposta, quer ainda porque a análise de significância das distribuições destacou três itens como mais discriminantes – a emotividade, a racionalidade e a ousadia –, pareceu-nos adequado reduzir os traços caracterológicos dos respondentes a três tipos, a que demos os nomes de «emotivo», «racional» e «ousado», o primeiro juntando a emotividade e a timidez, o segundo, a reflexividade e a racionalidade e o terceiro, a ousadia e o empreendedorismo. Considerámos, além disso, que estas designações só deveriam ser atribuídas quando os respondentes tivessem escolhido ambos os itens da respectiva categoria. Aos que não cumpriam este requisito, foi dado o nome de «mistos».

Os resultados desta agregação e do seu cruzamento pelo sexo dos respondentes são os que o Gráfico 160 mostra.

¹⁴² Tímida: $\chi^2=34,30$; $p=0,00$; $cc=0,086$; empreendedora: $\chi^2=7,37$; $p<0,01$; $cc=0,040$; racional: $\chi^2=79,28$; $p=0,00$; $cc=0,123$; reflexiva: $\chi^2=2,57$; $p=0,11$; $cc=0,024$; ousada: $\chi^2=61,67$; $p=0,00$; $cc=0,115$; emotiva: $\chi^2=243,59$; $p=0,00$; $cc=0,225$.

Gráfico 160. Características sintéticas de personalidade dos respondentes, segundo o sexo



Dele resulta que as raparigas afirmam ser muito mais emotivas do que os rapazes (26 contra 13%) e menos racionais do que eles (23 contra 33%). No entanto, no que toca às outras categorias, as diferenças são pequenas. No conjunto, porém, os rapazes e as raparigas identificam-se de forma significativamente diferente¹⁴³. Daí o podemos dizer que os rapazes da amostra têm personalidades um pouco menos definidas do que as raparigas.

A associação entre os tipos caracterológicos e o gosto de ler

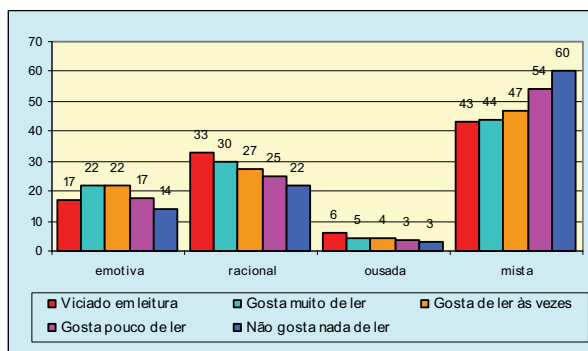
O interesse destas categorizações não está, porém, na diferenciação caracterológica entre os sexos – os psicólogos têm classificações muito mais adequadas do que estas – mas na sua utilização para distinguir as atitudes perante a leitura. Admitindo que em cada um destes tipos de personalidade há respondentes que gostam muitíssimo e outros que não gostam nada de ler, a hipótese que se coloca é que a intensidade no gosto cresce das pessoas emotivas para as racionais e destas para as ousadas. Na base do pressuposto está que as racionais são mais objectivas do que as emotivas e as ousadas mais apaixonadas do que os racionais.

Antes, porém, de estudar os dados que parecem confirmar a hipótese, vejamos como se distribuem os respondentes em função dos graus de gosto pela leitura e dos tipos caracterológicos assim definidos (Gráfico 161). E reframos, desde logo, que as diferenças detectadas são significativas,¹⁴⁴ pois só depois de saber de tal facto é que podemos tirar conclusões das diferenças encontradas.

¹⁴³ $\chi^2=138,25$; $p=0,00$; $cc=0,170$.

¹⁴⁴ $\chi^2=50,68$; $p=0,00$; $cc=0,103$.

Gráfico 161. Relação entre tipos de personalidade e intensidade do gosto de ler

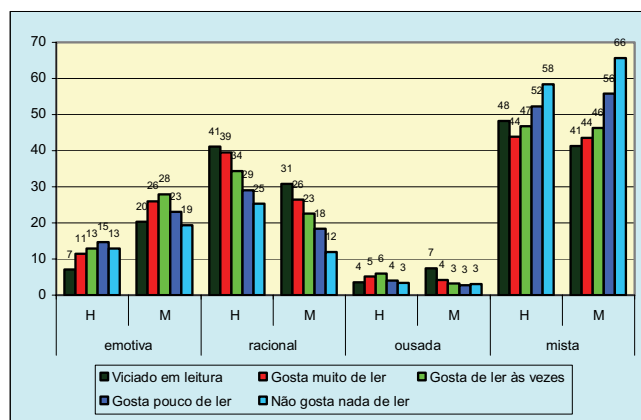


Mais do que olhar para os níveis de cada um dos tipos caracterológicos, naturalmente dependentes do número de respondentes, o que interessa no gráfico é a regressão ou o crescimento nos graus de intensidade do gosto de ler. Assim, começando pelos que têm tendência mais clara, notamos que, no tipo racional, as pessoas que não gostam nada de ler são muito menos numerosas do que as viciadas na leitura (11 pontos percentuais de diferença). Decréscimo semelhante é o que se verifica nos ousados. Os emotivos, porém, não têm uma tendência clara, sendo menos numerosos os viciados em leitura do que os que gostam muito de ler e os que gostam de ler algumas vezes. Por outro lado, nos mistos, crescem as percentagens dos que gostam muitíssimo para os que não gostam nada de ler. Nenhuma destas observações vai, porém, no sentido da hipótese.

Não diremos, porém, o mesmo se calcularmos as diferenças percentuais entre os viciados em leitura e os que não gostam nada de ler: 17% nos emotivos, 33% nos racionais e 48% nos ousados. Tais cálculos contradizem os dados observados directamente no gráfico, mas correspondem à verdadeira diferença entre as percentagens. E vão no sentido da comprovação da hipótese formulada. Podemos, pois, dizer que, entre os ousados, os que gostam mesmo de ler são mais decididos no seu gosto do que os emotivos e os racionais.

Quando analisamos a relação entre estas mesmas variáveis e lhes acrescentamos o sexo como elemento suplementar de diferenciação, a configuração das relações torna-se aparentemente mais confusa (Gráfico 162). Mas também é mais rica de informação; e, por isso, merece que sobre ela nos debrucemos.

Gráfico 162. Intensidade do gosto de ler, por características da personalidade, e sexo



Tendo em conta que os testes estatísticos mostram que as diferenças encontradas são significativas, tanto no que respeita ao sexo masculino como ao feminino¹⁴⁵, este gráfico introduz pormenores que não são inteiramente consentâneos com o que observámos a propósito do anterior e com as hipóteses que pareciam ser por ele sustentadas. Permite, por isso, qualificar algumas das afirmações feitas acima, designadamente no que se refere ao sentido das apetências expressas pelos respondentes.

Olhando em primeiro lugar para a categoria racional, notamos que este traço de personalidade é bastante mais assumido pelos rapazes do que pelas raparigas e que a intensidade do gosto pela leitura decresce monotonamente em ambos os sexos. No entanto, nos rapazes passa de um máximo de 41% de viciados pela leitura para um mínimo de 25% que não gosta nada de ler (16 pontos percentuais de diferença), enquanto que, nas raparigas, a diferença absoluta entre as percentagens é de 19 pontos.

Por outro lado, os rapazes que se dizem emotivos afirmam menos frequentemente serem viciados na leitura do que não gostar nada de ler – 7 e 13% respectivamente –, num crescimento quase regular entre os dois extremos. Nas raparigas, porém, a distribuição é normal: as categorias extremas têm quase o mesmo nível (19 e 20%) e a categoria intermédia – ler às vezes – tem a percentagem mais elevada (28%). Finalmente, no que se refere à categoria mista, a distribuição cresce quase monotonamente dos 48 para os 58% nos rapazes e dos 41 para os 66% nas raparigas.

De todos estes dados deduz-se que o sentido da distribuição de rapazes e raparigas pelos diferentes graus de gosto de ler, em função dos seus tipos caracterológicos agregados e do sexo, é contraditório, o que leva a um pseudo R^2 de Nagelkerke de apenas 0,019 num modelo de regressão ordinal em que os graus de gosto fossem a variável independente. Os tipos caracterológicos assim definidos mal explicavam, pois, 2% das variações constantes da amostra.

¹⁴⁵ Masculino: $\chi^2=26,91$; $p<0,01$; $cc=0,116$; feminino: $\chi^2=41,70$; $p=0,00$; $cc=0,124$.

4. AS IDEIAS ASSOCIADAS AO GOSTO DE LER

A pergunta P36 tentava captar emoções, atitudes e ideias associadas espontaneamente pelos inquiridos à palavra leitura, mediante a escolha de três de dez itens de resposta. Uma das intenções da pergunta era perceber se a intensidade do gosto pela leitura está associada com qualquer destas ideias. Podendo, por outro lado, este conjunto de palavras ser agrupado em dois subconjuntos, um com aspectos mais positivos – prazer, utilidade, aprendizagem, diversão e imaginação – e o outro – fuga, aborrecimento, esforço, inutilidade e dever –, com possíveis conotações negativas, considerámos interessante verificar a hipótese de que quem mais gosta de ler traz mais facilmente à memória os primeiros e que quem gosta menos de ler evocaria sobretudo os segundos.

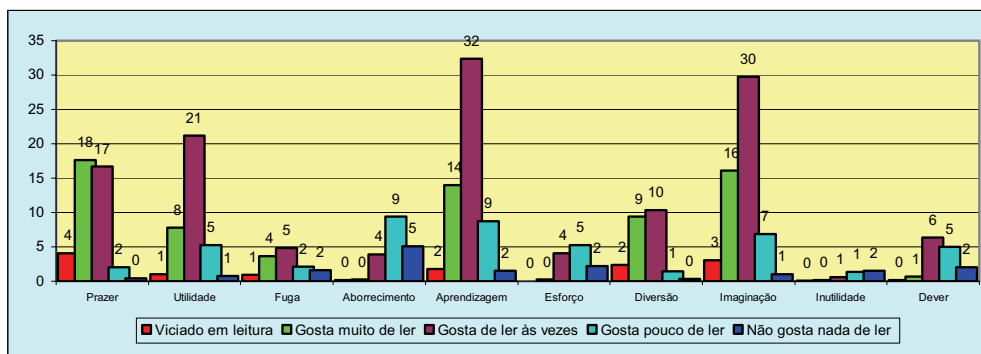
P36. Quando ouves falar de leitura, que palavras te vêm mais frequentemente à lembrança?

- Prazer
- Utilidade
- Fuga
- Aborrecimento
- Aprendizagem
- Esforço
- Diversão
- Imaginação
- Inutilidade
- Dever

Tendo em conta os resultados referentes às características psicológicas dos respondentes, considerámos igualmente possível que os emotivos tomariam a leitura como uma espécie de favorecimento da emoção e de fuga do real e que a procurariam mais do que os ousados, os quais seriam propensos a ler pelas razões inversas (a sua maneira de ser levá-los-ia mais a agir do que a reflectir); por fim, que os racionais tenderiam a olhar para a leitura com olhos mais práticos, o que lhes proporcionaria, para além da satisfação das emoções imediatas, uma introdução aos mistérios do mundo na beleza das construções imagéticas e no drama da condição humana de que a boa literatura é feita.

Estas hipóteses complexas podem começar a ser descortinadas na análise dos resultados do cruzamentos das ideias associadas à leitura com a intensidade no gosto de ler, representados no Gráfico 163, onde as percentagens se referem às respostas obtidas em cada item sobre o total de respondentes válidos (4626).

Gráfico 163. O gosto de ler em função das ideias associadas à leitura



Tendo em conta que as diferenças dentro de cada ideia são significativas¹⁴⁶, podemos desde logo notar que quem se diz viciado na leitura assinala preponderantemente ideias como (por ordem decrescente) prazer, imaginação, diversão, aprendizagem e utilidade, ou seja, todas as que compõem a dimensão positiva. No mesmo sentido vão as percentagens dos que gostam muito de ler, cuja ordem de escolha é quase idêntica (prazer, imaginação, aprendizagem, diversão e utilidade), apenas a aprendizagem trocando de lugar com a diversão, talvez porque este grupo é mais realista do que o primeiro. Seja como for, o gosto de ler está fortemente ligado a ideias positivas.

Para os que não gostam nada de ler, ao contrário, as ideias que mais lhes afloram à lembrança são, por ordem decrescente das respectivas percentagens, as opostas: aborrecimento, esforço, dever, inutilidade e fuga. Esta ordem não é, porém, retida por quem gosta pouco de ler, que escolhe a aprendizagem, a imaginação, o esforço, a utilidade e o dever, juntando assim notas positivas com negativas. Parece, pois, que o seu pouco gosto de ler os leva a ser menos radicais do que quem não gosta nada de ler. No conjunto, estas escolhas são coerentes, mesmo as exceções.

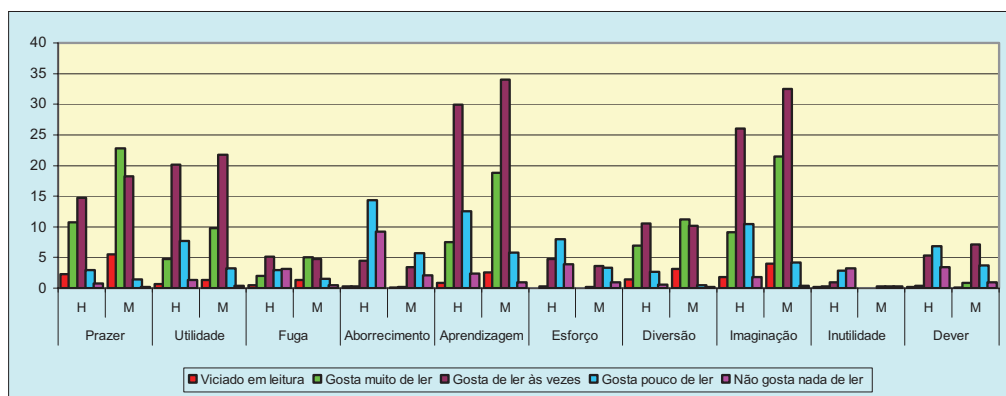
Por outro lado, se olharmos para as ideias mais assinaladas pelos que gostam de ler de vez em quando, notamos que o elenco ainda é mais heteróclito: aprendizagem, imaginação, utilidade, prazer e diversão (esta a nível muito mais baixo). O primeiro lugar da aprendizagem mostra que a escolha dos que não gostam muito de ler vai na linha de uma racionalidade que seria mais própria dos que gostam menos de ler do que dos que gostam muito ou muitíssimo, para os quais o prazer de ler está acima de todos os outros sentimentos ou conceitos.

De maneira a entrever as diferenças entre os sexos no que respeita às relações entre as ideias sugeridas pela palavra leitura e a intensidade do gosto pela leitura, elaborámos o Gráfico 164 que, na sua complexidade, mostra alguns factos significativos, tanto do ponto de vista estatístico¹⁴⁷ como do sentido que se lhes pode atribuir.

¹⁴⁶ Prazer: $\chi^2=1112,18$; $p=0,00$; $\phi=0,491$; utilidade: $\chi^2=196,50$; $p=0,00$; $\phi=0,206$; fuga: $\chi^2=65,58$; $p=0,00$; $\phi=0,119$; aborrecimento: $\chi^2=1771,27$; $p=0,00$; $\phi=0,619$; aprendizagem: $\chi^2=309,37$; $p=0,00$; $\phi=0,259$; esforço: $\chi^2=566,68$; $p=0,00$; $\phi=0,350$; diversão: $\chi^2=402,86$; $p=0,00$; $\phi=0,295$; imaginação: $\chi^2=402,55$; $p=0,00$; $\phi=0,295$; inutilidade: $\chi^2=459,62$; $p=0,00$; $\phi=0,316$; dever: $\chi^2=353,01$; $p=0,00$; $\phi=0,277$.

¹⁴⁷ Prazer: rapazes: $\chi^2=454,74$; $p=0,00$; $\phi=0,484$; raparigas: $\chi^2=555,22$; $p=0,00$; $\phi=0,461$; utilidade: rapazes: $\chi^2=111,15$; $p=0,00$; $\phi=0,239$; raparigas: $\chi^2=84,77$; $p=0,00$; $\phi=0,180$; fuga: rapazes: $\chi^2=41,06$; $p=0,00$; $\phi=0,145$; raparigas: $\chi^2=30,12$; $p=0,00$; $\phi=0,107$; aborrecimento: rapazes: $\chi^2=705,05$; $p=0,00$; $\phi=0,602$; raparigas: $\chi^2=910,05$; $p=0,00$; $\phi=0,590$; aprendizagem: rapazes: $\chi^2=189,57$; $p=0,00$; $\phi=0,312$; raparigas: $\chi^2=94,37$; $p=0,00$; $\phi=0,190$; esforço: rapazes: $\chi^2=188,59$; $p=0,00$; $\phi=0,311$; raparigas: $\chi^2=338,28$; $p=0,00$; $\phi=0,360$; diversão: rapazes: $\chi^2=216,16$; $p=0,00$; $\phi=0,333$; raparigas: $\chi^2=199,31$; $p=0,00$; $\phi=0,275$; imaginação: rapazes: $\chi^2=177,51$; $p=0,00$; $\phi=0,302$; raparigas: $\chi^2=164,39$; $p=0,00$; $\phi=0,251$; inutilidade: rapazes: $\chi^2=191,34$; $p=0,00$; $\phi=0,314$; raparigas: $\chi^2=104,29$; $p=0,00$; $\phi=0,200$; dever: rapazes: $\chi^2=117,37$; $p=0,00$; $\phi=0,246$; raparigas: $\chi^2=250,24$; $p=0,00$; $\phi=0,309$.

Gráfico 164. Ideias associadas à leitura, em função da intensidade do gosto de ler e o sexo dos respondentes



Deles destacamos os traços mais marcantes: as raparigas são mais sensíveis do que os rapazes a ideias como prazer (diferença de 17 pontos percentuais), imaginação (13 pontos), aprendizagem (9 pontos), diversão (3 pontos) e utilidade (2 pontos), ou seja, todas as dimensões positivas. Os rapazes, pelo contrário, destacam mais os conceitos de aborrecimento (diferença de 17 pontos), esforço (9 pontos), inutilidade (7 pontos), dever (3 pontos) e fuga (1 ponto). Podemos, pois, dizer que as raparigas são bastante mais positivas do que os rapazes nas conotações que atribuem à palavra leitura. Se, com efeito, juntarmos os pontos percentuais positivos em que elas superam os rapazes, obtemos um total de 44, enquanto que os rapazes somam 36 pontos a mais em tudo o que implica alguma negatividade. De resto, se não houvesse mais nada para significar o diferencial das atitudes deles e delas, bastaria reter as conotações dos sentimentos-líder evocados em cada uma destas populações: prazer para as raparigas e aborrecimento para os rapazes.

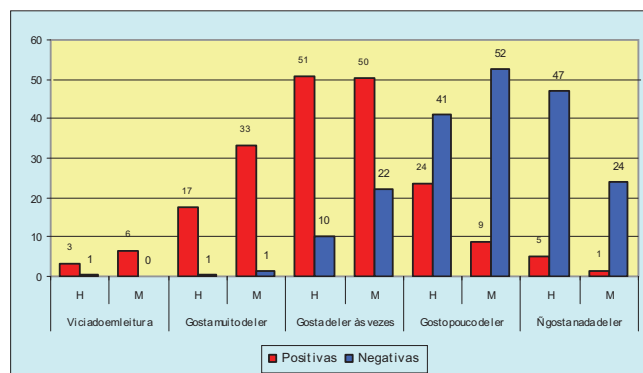
Tudo isto pode ser formalizado através de cálculos em que é usado o modelo de regressão ordinal. Deles retemos que o nível de gosto de ler está fortemente relacionado com as ideias associadas à palavra leitura. O resultado mais notório deste tratamento estatístico é que o pseudo R^2 de Nagelkerke ascende a 0,470, o que significa que 47% dos graus de gosto de ler são explicados pelas atitudes fundamentais que trouxeram à lembrança dos respondentes as ideias associadas à palavra leitura.

As preferências masculinas e femininas por ideias com conotações negativas e positivas, que acabámos de referir, levam-nos a examiná-las nesta forma agregada. As suas variações – significativas em ambos os sexos e com altos coeficientes de associação¹⁴⁸ – são as que constam do Gráfico 165 que representa os graus de intensidade do gosto de ler em função das conotações negativas e positivas das ideias originais, em função do género dos respondentes.

O mais interessante do gráfico está, porém, em que confirma, de forma que diríamos dramática, as hipóteses formuladas: as ideias conotadas negativamente situam-se preponderantemente na parte direita do gráfico, ao passo que as ideias positivas se distribuem normalmente por todo ele. As ideias negativas são, pois, induzidas pelo não gostar de ler.

¹⁴⁸ Masculino: $\chi^2=579,06$; $p=0,00$; $\phi=0,546$; feminino: $\chi^2=572,53$; $p=0,00$; $\phi=0,468$.

Gráfico 165. Ideias negativas e positivas associadas à leitura, em função da intensidade do gosto de ler, segundo o sexo dos respondentes



De resto, mostrando o Gráfico 164 que as raparigas têm atitudes muito mais positivas do que os rapazes nos graus mais altos do gosto de ler (ser viciado em leitura e gostar muito de ler) e mais negativas nos dois seguinte (gostar de ler às vezes e gostar pouco de ler), pode concluir-se que a responsabilidade pela distribuição normal das ideias positivas por todos os graus do gosto cabe às raparigas.

Em razão disto, perguntámo-nos se não seria correcto recalculer a regressão ordinal usando apenas três níveis de gosto pela leitura: «alto», «médio» e «baixo», o primeiro agregando os viciados em leitura e os que gostam muito de ler, o segundo, os que gostam de ler às vezes e, finalmente, o terceiro, os que gostam pouco ou não gostam nada de ler. Tomando, pois, estes níveis como variável independente e mantendo as ideias originais que a palavra leitura evoca, obtemos um pseudo R^2 de Nagelkerke igual a 0,480, ligeiramente superior ao calculado com as duas séries originais. O máximo que este modelo pode explicar seria de 48%.

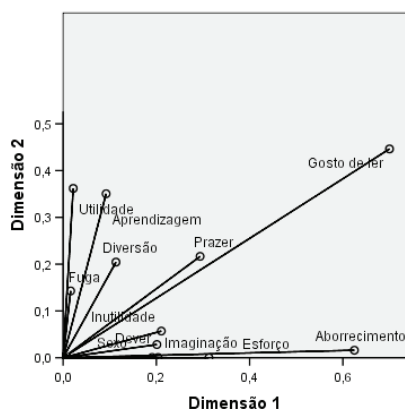
A análise das correlações das variáveis transformadas pelo método das correspondências múltiplas em que entraram não só a variável gosto de ler mas também as ideias associadas à leitura e o sexo levou aos resultados do Quadro 51.

Quadro 51. Correlações das variáveis transformadas

	Nível do gosto	Prazer	Utilidade	Fuga	Aborrecimento	Aprendizagem	Esforço	Diversão	Imaginação	Inutilidade	Dever
Prazer	0,417										
Utilidade	0,103	-0,163									
Fuga	0,035	0,020	0,184								
Aborrecimento	0,603	0,345	0,202	0,057							
Aprendizagem	0,159	-0,085	0,146	0,248	0,294						
Esforço	0,338	0,263	0,123	-0,001	0,320	0,196					
Diversão	0,254	0,199	-0,192	0,076	0,225	-0,185	0,167				
Imaginação	0,280	0,019	-0,115	0,095	0,323	0,003	0,240	-0,021			
Inutilidade	0,278	0,134	0,130	0,053	0,308	0,200	0,122	0,100	0,188		
Dever	0,262	0,253	0,065	-0,062	0,240	0,122	0,155	0,179	0,274	0,022	
Sexo	0,309	0,165	0,025	0,009	0,207	0,084	0,131	0,037	0,125	0,171	0,047

Nele se vê que as mais fortes correlações, no que se refere ao gosto, são com o aborrecimento, o prazer, e o esforço. Por outro lado, o prazer está fortemente correlacionado com o aborrecimento e com o dever.

Gráfico 166. Representação gráfica das medidas de discriminação



Ao representar esta análise no Gráfico 166, verificamos que o gosto de ler é a variável que mais discrimina nas duas dimensões, na mesma linha estando o prazer. Na primeira dimensão a ideia que mais fortemente discrimina é a de aborrecimento, em cuja linha está também o esforço e mais recuado a imaginação, dever e inutilidade, muito menos discriminantes do que o primeiro. Na segunda dimensão temos o grupo constituído pela utilidade e a aprendizagem, a que se pode agregar o conceito de diversão.

5. O GOSTO DE LER E A ORIENTAÇÃO POLÍTICA

Perguntámos igualmente aos alunos da amostra qual a orientação política com que mais se identificavam (P67), utilizando uma escala que ia da esquerda à direita, passando pelo centro esquerda, o centro e o centro direita.

A intenção da pergunta era não tanto de os classificar ideologicamente mas de usar essa informação como variável explicativa das atitudes e comportamento de que temos notícia pelo inquérito, designadamente dos que se referem aos graus do gosto de ler.

Por detrás da sua formulação estava um conjunto de pressupostos que podem ser formulados nos seguintes termos: os respondentes dos extremos do espectro político têm maior apetência pela leitura do que os situados ao centro; os do pólo da esquerda são mais fortes leitores do que os da direita; e, finalmente, as raparigas tendem a ler mais do que os rapazes com orientação política semelhante.

O racional destas hipóteses está em que os extremos implicam maior consciencialização política do que o centro, e que a leitura tem, ou teve, um papel importante na sua aquisição, quanto mais não seja reforçando o que tinha sido despertado pelo meio social imediato. E pareceu-nos razoável pensar

P67. Com que orientação política te identificas mais?

- Esquerda
- Centro-esquerda
- Centro
- Centro-direita
- Direita

que esta consciencialização seria mais forte à esquerda do que à direita, pelo menos na aceção democrática desta (a única captada no inquérito), em razão da componente de luta que a esquerda supõe e concretiza.

Antes, porém, de analisar se, e como, estas hipóteses têm razão de ser, vejamos através do Quadro 52 qual a percentagem de inquiridos que não se definiram em termos de orientação política – em função dos três níveis do gosto de ler (alto, médio e baixo) definidos acima –, e que, por isso, não constam das reflexões que faremos mais adiante.

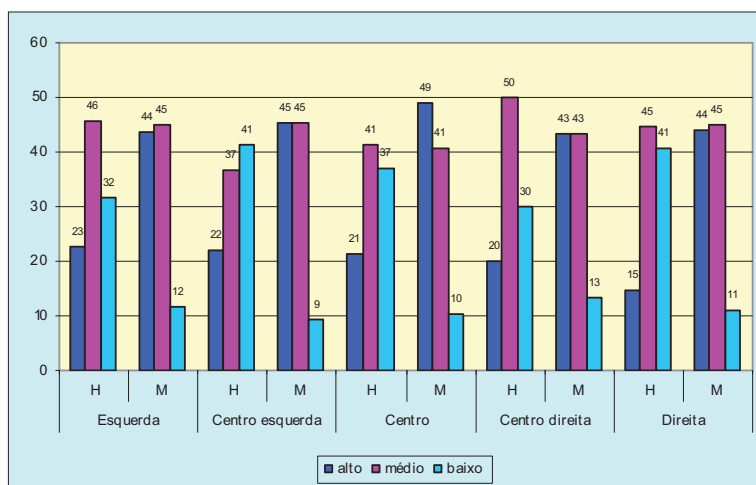
Quadro 52. Percentagens de não-respondentes à pergunta sobre a orientação política, em função do nível de gosto pela leitura

Gosto de ler	Rapazes	Raparigas
Alto	49,0	67,4
Médio	55,8	74,9
Baixo	58,9	77,2

Neste quadro observamos três factos importantes: que a indefinição política afecta grande parte dos respondentes e mais as raparigas (cerca de $\frac{3}{4}$) do que os rapazes (mais de metade), numa diferença de cerca de 18 pontos percentuais em todos os níveis de gosto de ler; que esta indefinição é tanto maior quanto menos se gosta de ler; e ainda que, tanto para eles como para elas, cresce de forma idêntica (10 pontos percentuais) entre os que têm um alto nível de leitura e os que assumem gostar pouco ou não gostar nada de ler (compendiados na categoria «baixo»).

Estas tendências, mais ou menos esperadas, constituem o pano de fundo onde se projectam os dados do Gráfico 167, para cujas estatísticas apenas contribuíram 1581 respondentes (863 rapazes e 718 raparigas). Nele utilizamos os três níveis do gosto de ler definidos acima.

Gráfico 167. Níveis de apetência pela leitura em função do sexo e da orientação política dos respondentes



Uma nota prévia se impõe: por nos interessar apenas a configuração do gosto em função do quadro ideológico em que os respondentes válidos se situam, não foram incluídos no gráfico os

respondentes que não se definiram do ponto de vista da orientação política, embora as respectivas respostas tenham entrado para os cálculos de significância¹⁴⁹.

Posto isto, damos atenção a alguns factos mais significativos. No que respeita ao alto gosto de ler, as percentagens masculinas decrescem monotonamente à medida que se passa da esquerda para a direita (23, 23, 21, 20 e 15%). O mesmo não acontece, porém, com as raparigas com o mesmo alto gosto de ler: tendo em geral mais do dobro das percentagens dos rapazes com a mesma atitude, crescem da esquerda para o centro e decrescem para a direita, como se vê na respectiva série: 44, 45, 49, 43 e 44 %.

No conjunto, estes dados não se conformam com a hipótese. O comportamento das raparigas é mesmo contrário ao que nela se supunha. E o dos rapazes só concorda com ela no que respeita ao maior gosto de ler dos que se identificam com a esquerda; mas os que se identificam com a direita não gostam de ler mais do que os do centro, antes pelo contrário.

O facto de não encontrarmos regularidades ou tendência nas outras categorias reforça a necessidade de ser prudente na interpretação. Isso, porém, não retira importância às diferenças entre rapazes e raparigas no alto gosto de ler. Pelo contrário confirma muitas das observações que temos vindo a fazer.

6. O GOSTO DE LER E A INSTRUÇÃO DESEJADA

É racional pensar que o gosto de ler tem a ver com o que se pretende fazer no futuro, sobretudo se a actividade com que se sonha depende de um alto investimento no estudo e na formação avançada. Se, porém, esta relação é quase intuitiva, as formas e modalidades por ela assumidas estão longe de ser evidentes. Por isso se introduziu no questionário a P71, que estabelece uma escala de graus de ensino desde o 12.º ano até ao doutoramento, na mira de estabelecer esses modos de verificação. A análise deverá, portanto, identificar as imagens que os respondentes fazem das exigências próprias de cada grau de ensino e que tipo de progressão pensam ser necessária para atingir cada um deles, à partida pressupondo-se que se prefiguram dificuldades acrescidas e não necessariamente lineares, de grau para grau.

P71. Qual o grau de instrução que pretendes obter?

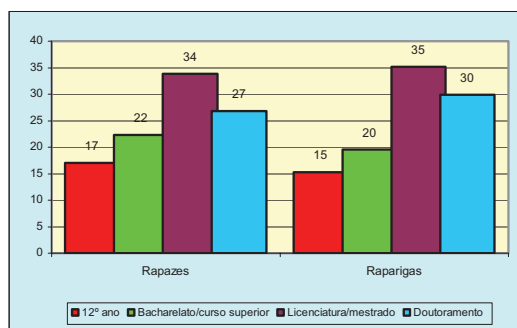
- 12.º ano
- Bacharelato/curso superior
- Licenciatura/mestrado
- Doutoramento

Dos vários aspectos que a análise pode assumir, um deles está representado no Gráfico 168, que mostra serem as raparigas bastante diferentes dos rapazes¹⁵⁰ nas suas aspirações, desejando mais do que eles continuar os seus estudos: 65% pensa fazer uma licenciatura ou mais, ao passo que apenas 61% dos rapazes têm idêntica intenção.

¹⁴⁹ Masculino: $\chi^2=22,40$; $p<0,05$; $t_b=0,068$; feminino: $\chi^2=21,99$; $p<0,05$; $t_b=0,078$.

¹⁵⁰ $\chi^2=10,50$; $p<0,05$; $cc=0,048$.

Gráfico 168. Nível de instrução pretendido em função do sexo



Particularmente notórias são, neste gráfico, as percentagens dos que sonham chegar ao doutoramento, 27% para os rapazes e 30% para as raparigas. Trata-se, como é evidente, de desejos que poderão ou não cumprir-se. Mas precisamente porque exprimem um ideal e porque, em certa mediada, o gosto de ler também tem uma dimensão projectiva, é muito provável que estas duas variáveis estejam fortemente relacionadas.

De forma a verificá-lo, recorremos a uma análise de correspondências. Dela obtivemos os perfis de linha que apresentamos no Quadro 53, cujas células mostram a proporção que lhes cabe no cruzamento da intensidade do gosto de ler com o nível de instrução desejado.

Quadro 53. Perfis de linha da intensidade do gosto de ler com o grau de ensino desejado

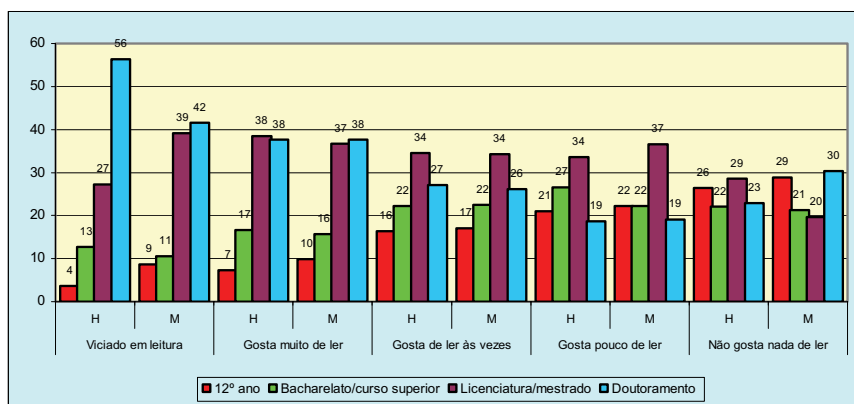
Gosto de ler	Grau de instrução desejado			
	12.º ano	Bachar./ curso super.	Licenciatura/ mestrado	Doutoramento
Viciado em leitura	0,073	0,110	0,365	0,452
Gosto muito de ler	0,092	0,161	0,371	0,376
Gosta de ler às vezes	0,169	0,225	0,342	0,264
Gosto pouco de ler	0,215	0,252	0,345	0,188
Não gosta nada de ler	0,268	0,221	0,265	0,245

Do quadro resulta, em geral, que as proporções relativas a ser viciado em leitura em função do grau de ensino desejado crescem quase exponencialmente do 12º ano para o doutoramento, onde têm o maior peso de toda a tabela – 0,452. O mesmo acontece com o gostar muito de ler, embora aqui o crescimento não seja tão rápido.

A maior diferença, na categoria viciados em leitura, entre as proporções relativas ao doutoramento quando comparadas com as da licenciatura, do que a que existe entre os que desejam este grau comparativamente com o bacharelato, mostra que a hipótese avançada é correcta: que os respondentes que mais lêem têm uma clara noção de que só com muita leitura poderão aspirar ao último grau de ensino; e que o empenhamento no estudo e na leitura não é necessariamente linear de grau para grau.

Estes resultados para ambos os sexos não permitem ver o contributo de cada um deles para os efeitos encontrados. Para fazer uma ideia precisa da questão, elaborámos o Gráfico 169, que cruza os cinco graus do gosto de ler com os da instrução desejada, em função do género do respondente.

Gráfico 169. Níveis de gosto de ler e de aspirações de prosseguimento de estudos em função do sexo



As relações nele expressas permitem-nos qualificar de forma substancial os resultados do Quadro 53, designadamente no que respeita à importância crescente do vício de ler em função dos graus de instrução desejada. Certo é, com efeito, que os que gostam muitíssimo de ler são dominantes entre aqueles que pretendem chegar ao doutoramento.

Mas o peso desta categoria não é dado tanto pela percentagem de raparigas, como seria de esperar em função dos resultados de muitas das análises anteriores, mas sim pela dos rapazes. E esta é uma novidade, pelo menos, curiosa. Segundo ela, os rapazes viciados na leitura projectam muito mais fortemente o seu desejo de excelência intelectual do que as raparigas.

É, por isso, legítimo perguntar se isso não decorre de que elas são mais realistas do que eles, não se deixando guiar tanto por sonhos sem viabilidade. Tanto quanto os dados, em termos de consistência com outras análises, nos permitem dizê-lo, talvez seja isso o que efectivamente acontece.

7. O GOSTO DE LER E O TIPO DE OBRAS EXISTENTES EM CASA

Se podemos considerar que, em termos gerais, o gosto de ler emerge de factores que, numa acepção ampla, decorrem da estrutura da personalidade, temos igualmente de dizer que também depende das condições concretas, estruturais ou conjunturais, em que o jovem se desenvolve pessoal e socialmente. A família e o contexto que ela proporciona são o horizonte necessário à análise.

Vários aspectos foram inquiridos sobre esta temática. Desenvolvê-los-emos mais adiante neste capítulo e no capítulo seguinte. De momento, trazemos para a análise e debate das condições de emergência do gosto de ler os resultados da P9, onde se inquiria de coisas relativamente genéricas e pouco precisas: o tipo de livros dominantes em casa, livros de estudo ou profissionais e obras de literatura ou lazer.

P9. Os livros que tens em casa são:
 – Sobretudo livros de estudo ou profissionais
 – Sobretudo obras de literatura/lazer
 – Tanto de uns como de outros

A ideia subjacente à pergunta (que se seguia a uma outra sobre o número de livros existentes em casa, a estudar mais adiante) era que nesta simples divisão de tipos de livros estavam incorporados dois meios socioculturais diferentes, segundo duas dominantes, a técnico-científica e a literária. E o

pressuposto era que, para as idades em estudo, uma biblioteca onde só houvesse livros de literatura suscitaria maior interesse do que uma outra em que os livros técnicos fossem dominantes, mesmo tendo em conta que as sociedades, incluindo a nossa, estão cada vez mais tecnicizadas e que o atractivo das obras tecnológicas está a transformar o gosto, passados como estão os tempos em que, como até ao último quartel do século passado, o conhecimento da literatura era o principal passaporte de entrada na chamada cultura erudita.

Como se vê pela sua formulação na caixa respectiva, os termos da pergunta são elementares e reductores. A sua simplicidade poderá, no entanto, proporcionar respostas mais correctas do que as que se obteriam com maiores especificações como, por exemplo, pedindo para que se referisse o número aproximado de vários tipos de livros, de forma a obter uma imagem mais exacta do meio cultural em causa.

A simplicidade não quer, porém, dizer que as respostas sejam verdadeiras ou precisas. Como sempre, captamos mais as imagens que os respondentes têm dos factos do que os factos em si mesmos. Porém, só as imagens são importantes, pois só em função delas é que os sentimentos, as atitudes e os comportamentos se definem.

De qualquer maneira, os resultados obtidos são os que foram transcritos para o Quadro 54.

Quadro 54. Tipo de livros dominantes na casa dos respondentes

Tipos de livros dominantes em casa	N	%	% válida
Sobretudo livros de estudo ou profissionais	503	10,6	10,9
Sobretudo obras de literatura/lazer	727	15,3	15,7
Tanto de uns como de outros	3396	71,7	73,4
Subtotal	4626	97,6	100,0
Não responde	112	2,4	
Total global	4738	100,0	

Lê-se neste quadro que as situações antagónicas não são as mais comuns, quer porque a realidade é indistinta, quer porque os respondentes não conseguiram avaliar a preponderância relativa de cada tipo de livros, quer ainda pelas dificuldades de rememorar e sopesar, nos poucos instantes de que os inquiridos dispunham para a sua resposta, a natureza dos livros que tinham em casa. Assim, quase $\frac{3}{4}$ dos respondentes diz haver equilíbrio entre o tipo de livros existentes na sua habitação. Verifica-se, por outro lado, que as obras literárias apenas superam as técnicas em 5%.

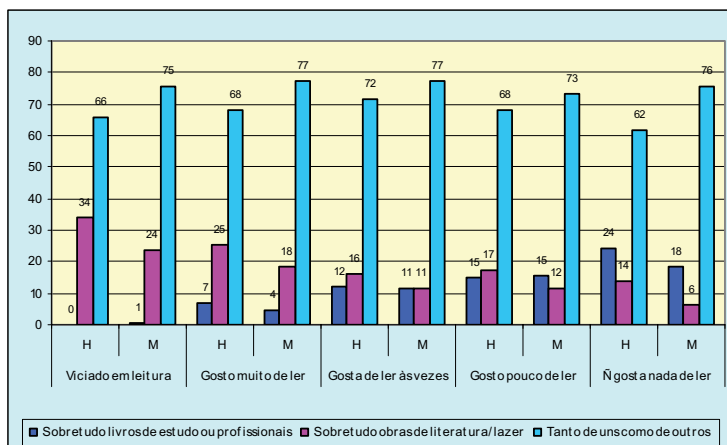
O interesse destes dados não está, porém, nestes números, mas na possibilidade de, por eles, saber se a apetência pela leitura está positivamente relacionada, como parece plausível, com os alunos terem em casa mais livros de literatura e de lazer do que livros profissionais. Para fazer uma ideia exacta dos factos, elaborámos o Gráfico 170, a respeito do qual podemos referir que as diferenças são significativas tanto no que toca aos rapazes como às raparigas¹⁵¹.

Nele se mostra que os respondentes gostam tanto mais de ler quanto mais obras de literatura e lazer têm em sua casa. O contrário verifica-se, no essencial, a respeito dos livros de estudo ou

¹⁵¹ Rapazes: $\chi^2=59,94$; $p=0,00$; $cc=0,173$; raparigas: $\chi^2=91,04$; $p=0,00$; $cc=0,184$.

profissionais, cuja percentagem vai crescendo à medida que a apetência pela leitura diminui. Conclui-se, pois, que o gosto de ler é induzido pela existência em casa de obras de literatura ou de diversão.

Gráfico 170. Intensidade do gosto de ler em função do tipo de livros existentes em casa, por sexos



Se, porém, atendermos às diferenças de género, notamos que os rapazes têm percentagens mais elevadas do que as raparigas em todos os itens, seja de obras de literatura e lazer, seja de livros de estudo e profissionais, o que não corresponde exactamente ao que esperávamos, tendo em conta alguns dos resultados anteriores. Para a sua avaliação correcta, devemos, no entanto, ter em conta as percentagens dos que se não decidem por nenhuma das alternativas. Se fossem eliminadas, as relações entre as duas categorias restantes seriam modificadas.

Tendo tudo isto em mente, podemos concluir que a análise confirma a hipótese de que a existência em casa de livros de literatura suscita maior gosto de ler do que a dos livros de estudo e profissionais, e que as excepções relativas ao género devem ser em parte atribuídas ao facto de as raparigas serem mais cuidadosas no que afirmam do que os rapazes, não se arriscando a dizer tanto como eles o tipo de livros dominante em suas casas. A natureza imprecisa da pergunta leva, pois, a concluir sobre um traço de carácter que não estava suposto aquando da sua formulação. E esse, sim, concorda com tudo o que temos vindo a descobrir em termos de diferenças de género na população inquirida e com o que se deduz de outros pontos deste trabalho.

8. OS LIVROS E A POLINIZAÇÃO DO GOSTO DE LER

A questão em análise pode, no entanto, ser aprofundada mediante o estudo da P18, que especificava o tipo de livros que os respondentes tinham em casa e que era composta de duas partes, a primeira sobre os sentimentos e a segunda sobre os factos. Os sentimentos referiam-se ao género de livros de que o respondente mais gostava de ler; e os factos, ao tipo de livros que efectivamente tinha em sua casa. Na primeira parte da pergunta, o respondente podia optar por, no máximo, três hipóteses de resposta; na segunda podia escolher quantas quisesse.

Subjacente à pergunta estava a ideia de que existe, como se verificou nas páginas anteriores, uma relação entre os livros não profissionais ou de estudo de que o inquirido dispunha e o seu gosto de ler efectivo. De facto, a pergunta comentada no ponto anterior não passava de uma aproximação grosseira do que se pretendia com esta, sobretudo na sua segunda parte.

Começamos, pois, o nosso comentário por analisar as relações entre as respostas às duas partes da pergunta, ilustrando com dados de facto a hipótese de que a disponibilidade de obras literárias ajuda a criar o gosto de ler.

Os dados de base

De forma a ter diante de nós os elementos fundamentais, coloquemos nas três primeiras colunas de dados do Quadro 55 as respostas relativas aos tipos de obras existentes em casa e nas três últimas, as referentes aos tipos de obras de que o respondente mais gosta.

Quadro 55. Tipos de obras literárias que o respondente tem em casa e de que gosta

Tipos de obras literárias	Tem em casa			Gosta		
	Respostas		Casos	Respostas		Casos
	N	%	%	N	%	%
Poesia	2703	9,2	59,9	804	7,1	19,4
Romance/Novelas/Conto	3426	11,7	76,0	2009	17,7	48,5
Teatro	1179	4,0	26,1	219	1,9	5,3
Policiais/Espionagem	2503	8,5	55,5	1697	14,9	41,0
Livros juvenis	3123	10,6	69,2	813	7,2	19,6
Biografias/Diários/História	2722	9,3	60,4	1144	10,1	27,6
Aventura/Western	2531	8,6	56,1	1114	9,8	26,9
Banda desenhada	2943	10,0	65,3	1115	9,8	26,9
Religiosos	1973	6,7	43,7	118	1,0	2,8
Viagens/Explorações/Reportagens	1858	6,3	41,2	604	5,3	14,6
Ficção científica/Histórias com magia	2635	9,0	58,4	1368	12,1	33,0
Crítica/Ensaio/Política/Filosóficos	1764	6,0	39,1	347	3,1	8,4
Total	29360	100,0	651,0	11352	100,0	274,1

No que respeita ao tipo de livros existentes em casa, um dos dados mais óbvios do quadro é que, em média, cada respondente assinalou 6,5 espécies, com predomínio de romances e similares (76,0%), logo seguidos de livros juvenis (69,2%), de livros de banda desenhada (65,3%), de biografias e livros de história (60,4%) e de ficção científica (58,4%). Com excepção das biografias e livros de história, são sobretudo as obras de imaginação, as que mais estão presentes nas casas dos nossos alunos. Entre as menos comuns, com valores entre os 4,0% e os 6,7%, estão, por ordem crescente, as peças de teatro, as obras de crítica e ensaio, os livros de viagens e explorações e as obras religiosas.

O que de mais significativo há nas duas partes do quadro é, porém, que a ordem por que as categorias neles aparecem está longe de coincidir. Se, com efeito, os romances/novelas/contos estão em primeiro lugar nas duas listas, o segundo lugar do gosto é ocupado pelos livros policiais e de espionagem (41,0%), que no primeiro elenco tinham o oitavo lugar; a ficção científica/histórias com magia, que nesta última parte do quadro tem o terceiro lugar, ocupa o sexto no das existências; e os livros juvenis,

P18. Que género de obras de literatura mais gostas de ler? E de todos estes géneros quais os que tens em casa?

- Poesia
- Romance/novelas/conto
- Teatro
- Policiais/espionagem
- Livros juvenis
- Biografias/diários/história
- Aventuras/Western
- Banda desenhada
- Religiosos
- Viagens/explorações/reportagens
- Ficção científica, histórias com magia
- Crítica/ensaio/política/filosóficos

que nestas ocupam o segundo lugar são relegados para o sétimo em termos de gosto. Situação diferente é a dos livros religiosos que tinham, no elenco das existências, um honroso quarto lugar a contar do fim e, no do gosto, não passam do último. Por fim, a poesia, no elenco do gosto, está ao nível dos livros juvenis e bastante acima das obras de viagens/explorações/reportagens ou da crítica/ensaio/política/filosóficos; mas no quadro das existências está colocada em 4.º lugar.

As associações entre as existências e o gosto

Estas relações visuais podem ser analisadas mais precisamente através da análise da associação existente entre a existência de livros e o gosto, cujos resultados estão reportados no Quadro 56, do qual foram excluídos todos os coeficientes não significativos. Para a sua leitura tenha-se em conta que em coluna está o tipo de livros de que os respondentes dizem gostar. O seu nome está representado pela letra que precede os itens da primeira coluna, referente aos livros que têm em casa.

Quadro 56. Coeficientes de associação ϕ entre o ter livros em casa e o gosto de ler

Tem em casa	Gosta											
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
A-Poesia	0,120 ^b				-0,081 ^b		-0,034 ^a		-0,040 ^a	0,034 ^a	0,057 ^b	0,039 ^a
B-Romance...		0,329 ^b			-0,035 ^a	0,037 ^a			-0,101 ^b			
C-Teatro			0,169 ^b	0,036 ^a	-0,046 ^b							
D-Policiais...	-0,096 ^b	-0,055 ^b	-0,064 ^b	0,326 ^b	-0,102 ^b				-0,055 ^b		0,102 ^b	
E-Liv. juvenis	-0,120 ^b		-0,051 ^b		0,201 ^b				-0,075 ^b		0,056 ^b	
F-Biografias...		0,044 ^b			-0,051 ^b	0,305 ^b	-0,076 ^b	-0,069 ^b		0,037 ^a		
G-Aventura...	-0,077 ^b			0,065 ^b		-0,058 ^b	0,303 ^b	-0,040 ^a	-0,054 ^b	-0,037 ^a	0,045 ^b	-0,056 ^b
H-Banda des.	-0,061 ^b	-0,094 ^b	-0,044 ^b	0,074 ^b	-0,043 ^b	-0,046 ^b		0,284 ^b	-0,089 ^b	-0,044 ^b	0,074 ^b	-0,038 ^a
I-Religiosos		0,043 ^b							0,148 ^b			
J-Viagens...	-0,051 ^b	-0,072 ^b		0,052 ^b	-0,075 ^b				-0,035 ^a	0,274 ^b	0,051 ^b	
K-Ficção C.	-0,115 ^b	-0,060 ^b	-0,054 ^b	0,059 ^b	-0,068 ^b	-0,037 ^a		0,035 ^a	-0,056 ^b		0,365 ^b	
L-Crítica...					-0,070 ^b	0,038 ^a	-0,049 ^b			0,061 ^b		0,253 ^b

^a-significativo a 5%.

^b-significativo a 1%.

Se atentarmos nos itens em que o valor de ϕ – uma estatística de correlação entre variáveis nominais – é significativo, notaremos que as associações mais fortes estão colocadas na diagonal da matriz, o que significa que a existência de determinado tipo de livros em casa induz o gosto de ler, de acordo com o que tínhamos suposto. O facto de não encontrarmos em nenhuma coluna ou linha valores que se lhes possam comparar assegura-nos de que a hipótese formulada se verifica.

Se, por outro lado, olharmos bem para estes valores, verificamos que as associações mais fortes se referem, por ordem decrescente – entre 0,365 e 0,303 –, à «ficção científica/histórias de magia», «romance/novelas/conto», «policiais/espionagem», «biografias/diários/história» e «aventuras/*western*». O segundo grupo em função da relevância das associações – entre 0,284 e 0,201 –, inclui, por ordem igualmente decrescente, as categorias «banda desenhada», «viagens/explorações/reportagens», «crítica/ensaio/política/filosóficos» e «livros juvenis». O último, é constituído pelas obras de «teatro», livros «religiosos» ou de «poesia», estando os seus coeficientes entre 0,169 e 0,120. Estes agrupamentos, impostos pela dimensão dos coeficientes respectivos, são por si mesmos interessantes de examinar.

Em função do primeiro grupo, ficamos a saber que o que mais seduz os respondentes é a vida de pessoas, reais ou imaginárias, estando estas mais fortemente representadas. Este resultado comprova o que foi assinalado mais acima. A sedução com as histórias é, de resto, consentânea com a forma que o

homem tem de se descobrir, a qual implica sempre uma alteridade reconhecida e valorizada, a mais comum sendo a das histórias exemplares, tradicionais ou não, onde se tenta encontrar o significado do quotidiano, paradigmaticando-o.

Por outro lado, o segundo grupo, coloca-nos numa dimensão próxima do âmbito específico das obras elaboradas para jovens – livros juvenis e banda desenhada –, e do mundo da reflexão e da política. Nisto configuram-se dois tipos de atitudes, sendo a primeira própria das idades dos nossos respondentes e a segunda, determinada pelo aprofundamento das questões suscitadas pelo seu crescimento intelectual e pela formação política. Por último, temos, numa posição que diríamos «natural», os livros de teatro, religiosos, e de poesia.

Esta gradação do gosto em função da presença de livros em casa segue, pois, segundo parece, um lei que vai, no essencial, do mais fácil e divertido e fantasioso, para o mais exigente e profundo. O lugar ocupado pelo item «crítica/ensaio/política/filosófico», inadequado dentro desta lógica, leva-nos a admitir que alguns dos nossos respondentes se aproximam do quinto estágio de desenvolvimento de leitura. No entanto, as indicações que podemos retirar desta colocação na série não são suficientes para o afirmar.

A polinização do gosto

As observações que acabámos de fazer estão condicionadas pela associação entre a existência de livros e o gosto de ler. Podemos, porém, a partir da primeira parte da P18, estabelecer as mútuas relações entre os diversos tipos de livros, dando a esta análise o nome de polinização do gosto, com o qual significamos o efeito que o gosto de ler de um tipo de livros exerce sobre cada um dos outros. A metáfora significaria que o gosto tem afinidades que se reproduzem, seja por potenciação, seja por exclusão.

Para ver este efeito calculámos as estatísticas do Quadro 57, onde se registam as correlações das variáveis transformadas entre o gosto de ler vários tipos de literatura, tendo retirado dele todos os valores que, segundo a estatística ϕ (de que resultam os mesmos valores mas nem sempre o mesmo sinal), não são significativos. Para estes cálculos foi utilizado o procedimento conhecido pelo nome de correspondências múltiplas.

Retendo, para começo do comentário, os valores superiores a 0,1, notamos que a poesia está positivamente relacionada com os livros policiais, de aventura, banda desenhada e ficção científica, como se a divagação poética tivesse uma contraparte em cada um destes tipos de leitura. Da mesma maneira, o gosto por obras romanescas está sobretudo associado aos livros policiais, aos livros de aventuras, aos livros de viagem e de ficção científica. Por outro lado, a ficção científica agrega a si sobretudo os livros de aventura e as obras teatrais. Por último, as obras religiosas não têm relações fortes com mais nenhum tipo de livros, estando curiosamente mais relacionadas, positivamente, com os livros policiais e, negativamente, com os livros juvenis. A categoria da crítica e ensaio tem uma correlação relativamente forte com os livros de aventuras.

Quadro 57. Correlação das variáveis transformadas pelo procedimento das correspondências múltiplas

Gosta	Gosta										
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
A-Poesia											
B-Romance...	0,033										
C-Teatro	0,075	0,004									
D-Policiais...	0,161	0,139	0,087								
E-Livr. Juvenis	-0,083	-0,043		0,144							
F-Biografias...	-0,044		-0,035	0,184	-0,048						
G-Aventura...	0,170	0,130	0,085		0,060	0,201					
H-Banda des.	0,109	0,280	0,080	-0,057	0,053	0,177	-0,042				
I-Religiosos	0,033	-0,036		0,057	-0,048		0,074	0,042			
J-Viagens...	0,094	0,147	0,049	-0,083	0,106		-0,076	-0,072	0,038		
K-Ficção c.	0,172	0,158	0,111	-0,035	0,130	0,181		-0,035	0,049	-0,066	
L-Crítica...		-0,093		0,094	-0,099		0,146	0,093	0,037		0,057

Em tudo isto, não se vê, porém, uma linha de contaminações de gostos que seja totalmente coerente, a não ser que tomemos, numa opção obviamente arbitrária, apenas os valores acima dos 0,180. Nesse caso destacar-se-ia como muito forte (0,280), a correlação entre a banda desenhada e as obras romanescas, como forte (0,201), a existente entre as biografias e os livros de aventuras. Numa escala abaixo estaria a relação entre as biografias, por um lado, e os livros policiais, a ficção científica e a banda desenhada, por outro.

A banda desenhada e as biografias parecem, pois, ser os tipos de literatura que se destacam em termos de polinização do gosto, possivelmente porque concitam mais a atenção dos respondentes, os quais, no entanto, nem nas estatísticas das existências nem nas do gosto colocam tais géneros literários em primeiro lugar.

9. O GOSTO DE LER E O QUADRO INSTITUCIONAL

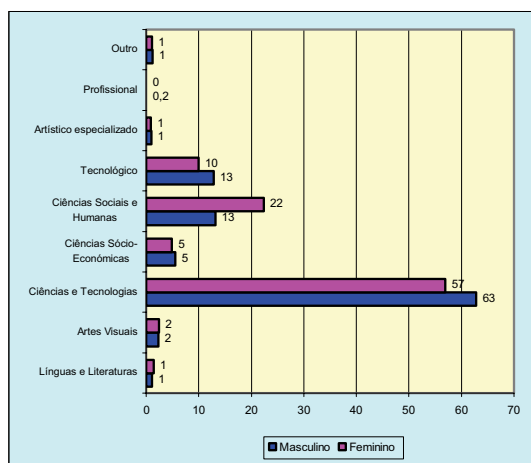
Foram colhidas no inquérito outras informações sobre três situações institucionais que podem ter influência no gosto dos estudantes: o ramo de ensino frequentado, o tipo de escola, e o regime de estudos. Por detrás destas perguntas estava a ideia de que as diferenças nestes condicionamentos poderiam estar relacionadas com o gosto de ler, já que, se em termos teóricos a escola não é a instituição que mais directamente contribui para a sua formação, é uma das que mais ajuda a mantê-lo e a desenvolvê-lo.

Em termos mais concretos, relacionados com as perguntas em causa, parece intuitivo que o ramo de ensino diferencia em termos de predisposições e práticas de leitura. Por outro lado, também não parece incorrecto pensar que o tipo de escola frequentada (pública ou privada) ou o facto de o respondente ser ou não trabalhador-estudante, com vivências por vezes muito diferenciadas, não esteja relacionado com o gosto de ler. Daí que mereça ser adequado aprofundar o sentido em que essas relações hipotéticas se estabelecem.

O ramo de ensino e o gosto de ler

Antes de formularmos e testarmos as hipóteses relacionadas com o sentido da relação entre o ramo de ensino e o gosto de ler, demos atenção à distribuição dos respondentes pelo ramo de ensino que frequentam, separando-os por género (Gráfico 171).

Gráfico 171. Ramo de ensino frequentado pelos alunos da amostra, por sexo



O gráfico mostra que, em geral, os alunos inquiridos estão, por ordem decrescente, em cursos de ciências e tecnologias, de ciências sociais e tecnológicas. Todos os outros ramos de ensino têm frequências relativamente marginais.

Se, porém, distinguirmos entre rapazes e raparigas e verificarmos que as suas diferenças são estatisticamente significativas¹⁵², podemos afirmar com segurança que os primeiros preferem os cursos científicos e tecnológicos e que as raparigas se concentram mais nos cursos científico-humanísticos, nos de ciências sociais e humanas e nas áreas artísticas.

Em termos percentuais, as diferenças do conjunto dos cursos de ciências e tecnologias e tecnológicos, ascende a 10 pontos a favor dos rapazes, enquanto que nas ciências sociais e humanas as raparigas superam os rapazes em 9 pontos. Mas nas outras categorias, as diferenças são mínimas, particularmente no que se refere às ciências socio-económicas.

O interesse analítico desta variável está em saber se há correspondência entre o curso e as características pessoais de quem o frequenta, e se essas características determinam um relacionamento diferente com a leitura, porque mais directamente associadas ao ramo de ensino escolhido ou seguido.

Na base, porém, o que está em causa é saber se a escolha do ramo de ensino foi ou não feita pelo próprio a partir de uma ideia clara do que melhor correspondia aos seus dotes intelectuais, emotivos e maneira de ser, por mais impreciso que seja esse conhecimento, ou se ela se deveu à oferta disponível na zona de residência, ou à influência ou imposição do encarregado de educação ou de outrem.

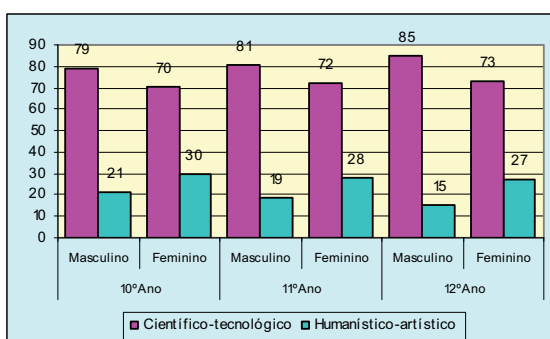
Não havendo no inquérito nenhuma pergunta específica sobre esta matéria, apenas podemos formular a hipótese de que as decisões individuais são hoje mais frequentes do que as imposições vindas do exterior, sobretudo nos meios urbanos. Nestes termos, a escolha do curso teria alguma componente de características pessoais percebidas pelos respondentes, por mais imperfeita que fosse essa percepção.

¹⁵² $\chi^2=72,98$; $p=0,00$.

Tendo, por outro lado, alguns dos ramos de ensino escassa expressão na amostra e configurando este conjunto de cursos duas atitudes possivelmente diferenciadas em termos de modos de pensar e de se relacionar com a leitura, definimos, para efeitos de prossecução da análise, dois tipos: os cursos científico-tecnológicos (que englobam as ciências e tecnologias, as ciências socio-económicas, os cursos tecnológicos e os cursos profissionais); e os cursos humanístico-artísticos (que incluem as línguas e literaturas, as artes visuais, as ciências sociais e humanas, os artísticos especializados e outros).

Feito este rearranjo, chegámos à distribuição amostral apresentada no Gráfico 172, onde se distinguem as preferências masculinas e femininas, segundo os anos frequentados pelos respondentes. Nele evidencia-se que os cursos científico-tecnológicos são seguidos por cerca de 2/3 dos respondentes, e que as percentagens dos alunos da amostra aumentam tanto para os rapazes como para as raparigas ao longo dos anos de escolaridade.

Gráfico 172. Distribuição por sexo dos respondentes segundo o tipo de ensino frequentado



No entanto, estes dados só têm interesse quando utilizados para a diferenciação do gosto e da prática da leitura. E no que se refere ao primeiro destes aspectos, é possível supor que os alunos dos cursos humanístico-artísticos manifestem maior apetência por ela do que os dos cursos científico-tecnológicos, mesmo tendo em conta que as opções por uns e por outros nem sempre correspondem a predisposições interiores para qualquer deles. Consideramos, na verdade, que mesmo que não exista essa diferenciação à partida, poderia vir a ser produzida: a necessidade e a prática criariam o mecanismo do gosto.

No entanto, a análise revelou que não há diferenças significativas entre os tipos de ensino e a apetência pela leitura, seja esta tomada nos cinco graus originais, seja nos três níveis agregados. As incertezas referidas acerca da correspondência entre tipos de ensino seguido, em termos das condições de escolha, bem como a multiplicidade de factores que podem interferir no gosto, fazem com que as diferenças eventualmente existentes tenham sido efectivamente eliminadas. De resto, a sua não significância é extremamente alta: em 46% e 98% das amostras, respectivamente para os sexos masculino e feminino, encontraríamos as poucas diferenças detectadas. Não restam, pois, dúvidas sobre que não são diferentes os graus de gosto pela leitura em função do tipo de ensino frequentado pelos respondentes.

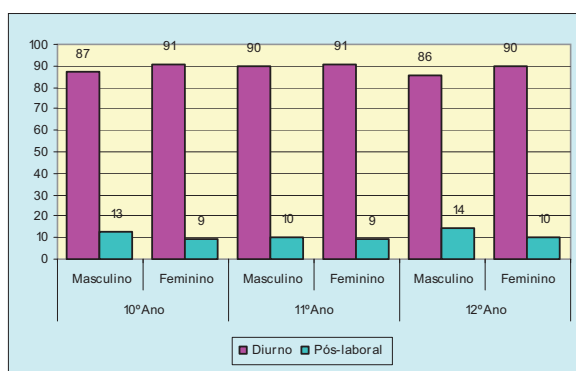
O regime de ensino

Com interesse semelhante para a interpretação dos dados é o regime de frequência escolar, o qual estava categorizado no inquérito em termos de diurno e pós-laboral, o primeiro correspondente ao ensino regular e o segundo ao recorrente.

A hipótese que levou à introdução desta variável ia no sentido de dizer que alguns alunos do ensino recorrente poderiam ter maior apetência pela leitura, por serem mais velhos e terem vivências favoráveis ao desenvolvimento do gosto de ler. No sentido contrário estaria que o trabalho não lhes deixaria muito tempo para isso e que alguns deles retornaram à escola depois de a terem abandonado extemporaneamente, o que denotaria, em muitos casos, um escasso gosto pelo estudo e pela leitura. Em termos conceptuais, não é, pois, claro qual o sentido das relações a esperar. No entanto, a questão merece ser analisada, quanto mais não seja para excluir a suspeita de que exista associação entre as variáveis em causa.

De forma a ter disponíveis todos os elementos necessários à discussão do tema, apresentamos no Gráfico 173 a informação básica sobre a distribuição dos alunos pelo regime de estudos e sexo, em função do ano que frequentam.

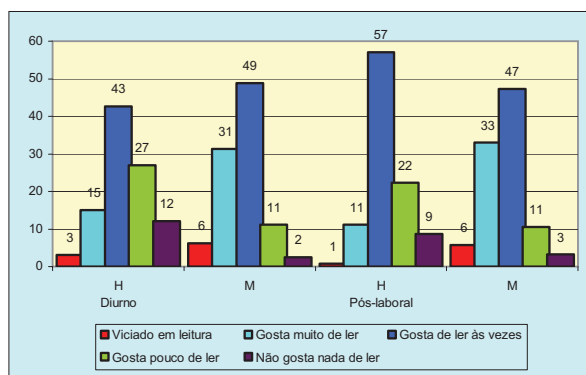
Gráfico 173. Distribuição dos respondentes em função do horário de frequência das aulas



Nele vemos que há poucas diferenças na distribuição, tanto para o sexo masculino, como para o feminino. De resto, os testes estatísticos confirmam que as diferenças não são significativas, pelo que se não justifica distinguir, na sequência, os anos em que os alunos se encontram.

Se, porém, formos ao fundo da questão – se o gosto de ler se diferencia em função da variável regime de ensino – vemos (Gráfico 174) que há razão para colocar a hipótese.

Gráfico 174. Graus de intensidade do gosto em função do regime de ensino e o sexo do respondente



A análise do gráfico mostra que as hesitações conceptuais expressas acima têm razão de ser e que a associação não é a mesma para ambos os sexos. Os testes estatísticos dizem, com efeito, que as diferenças nos graus do gosto em função do regime de escolaridade são significativas para o sexo masculino, mas não para o feminino¹⁵³: o pequeno diferencial de 6 pontos percentuais no número de trabalhadores-estudantes masculinos, verificado no Gráfico 153, significaria situações muito mais diversificadas para eles do que para elas. Podemos, além disso, acrescentar que, se reduzíssemos as categorias originais da intensidade do gosto pela leitura aos três níveis definidos mais acima – alto, médio e baixo – os testes estatísticos seriam praticamente idênticos aos que acabamos de referir.

É, além disso, de pôr em evidência que as distribuições referentes ao sexo feminino são fundamentalmente idênticas nos dois regimes, designadamente nos dois itens mais favoráveis (viciado na leitura e gostar muito de ler): 6 e 31% no diurno e 6 e 33% no pós-laboral. Por outro lado, estes valores são bastante mais elevados, tanto no ensino regular como no recorrente, do que o dos rapazes: respectivamente, 3 e 15% e 1 e 11%. No conjunto destes dois graus, as raparigas excedem, pois, os rapazes em 18 pontos percentuais no ensino diurno e 25 pontos no ensino recorrente.

A frequência de um curso nocturno parece não deixar lugar para o gosto de ler nos rapazes mas não altera o comportamento das raparigas. Será que por detrás disto não se encontram factores como uma maior dispersão masculina por actividades fora de casa e uma maior retenção das raparigas no seio da família, bem como a sua maior maturidade emotiva e intelectual?

O gosto de ler e o tipo de escola

A terceira componente do quadro institucional da frequência do sistema de ensino refere-se ao tipo de escola frequentada, pública ou privada. Havendo informação no inquérito sobre ela, decidimos verificar se o ensino privado suscita ou está relacionado com mais gosto pela leitura do que o ensino público, ou se, pelo contrário, é este que tem mais influência na formação do gosto de ler. Todavia não são muitos os elementos que nos permitem dirimir teoricamente a questão, não só porque, em termos

¹⁵³ Masculino: $\chi^2=19,87$; $p<0,01$; $cc=0,100$; feminino : $\chi^2=0,98$; $p=0,91$; $cc=0,019$.

factuais, as situações são muito diferenciadas, mas também porque não foram recolhidas algumas variáveis que poderiam ser importantes para a diferenciação dos tipos, como, por exemplo, no ensino privado, se se trata de internatos ou externatos e, no ensino público, qual o tipo de actividades culturais que promovem.

Não havendo informação relevante deste género, nenhum elemento caracterizante da cultura de escola é utilizável neste contexto. Por isso temos de tomar a distinção entre escolas públicas e privadas pelo seu valor facial. O que podemos analisar, como em tudo o mais, são os efeitos dominantes de situações complexas. E não nos parece possível supor que algum destes tipos de instituições esteja associado a um maior ou menor gosto pela leitura, não nos comprometendo, portanto, com a formulação de nenhuma hipótese, seja num sentido, seja noutro.

Os dados confirmam a correcção desta opção. De facto, nem quando tomamos os graus originários de intensidade de gosto pela leitura, nem quando os reduzimos aos três níveis antes referidos, encontramos diferenças significativas entre os tipos de escola no que se refere aos gostos de ler dos estudantes que seguem o ensino destes dois tipos de estabelecimentos escolares.

10. AS RAZÕES EXPLÍCITAS PARA GOSTAR OU NÃO DE LER

Para além das associações que se podem deduzir do inquérito pelo tratamento estatístico das variáveis, há nele duas perguntas, colocadas logo a seguir à que inquiria sobre a intensidade do gosto ler, com as quais se podem analisar as razões consciencializadas pelos inquiridos para gostar ou não de ler. É o que analisamos em seguida em duas partições: as razões para gostar de ler e as razões para não gostar de ler.

As razões para gostar de ler

Aos alunos que na P23 reponderam que gostavam de ler «de vez em quando», gostavam «muito» de ler ou eram «viciados na leitura», foi colocada a P25 sobre as razões que os levavam a ler. Nas hipóteses de resposta à pergunta estavam incluídos itens de natureza relacional («a influência dos professores», «o exemplo dos pais e familiares», «o exemplo dos amigos»), bem como outros pessoais,

relacionadas com questões de imagem e de *status* («não querer ficar de lado nas conversas», «o desejo de me exprimir bem»), e ainda outros respeitantes à aquisição de competências específicas («o desejo de conhecer coisas novas», «ganhar a capacidade de ler as legendas de filmes»), ou ainda, simplesmente, a diversão que se encontra na leitura.

As respostas estão reunidas no Quadro 58, do qual se deduz que 61,9% dos respondentes não aproveitaram as três hipóteses de resposta que lhes eram facultadas pela rubrica apenas à pergunta.

P25. Que é que te leva a ler?

- O desejo de conhecer coisas novas
- O desejo de me exprimir bem
- Não querer ficar de lado nas conversas
- O exemplo dos pais e familiares
- Ganhar a capacidade de ler as legendas de filmes
- A diversão que encontro na leitura
- A influência dos professores
- O exemplo dos amigos

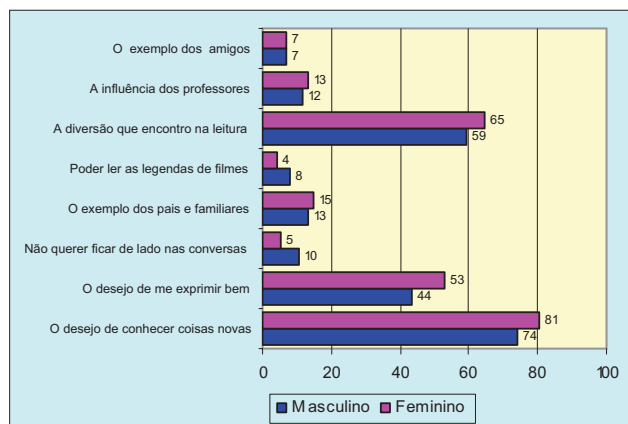
Quadro 58. Razões para gostar de ler

Razões para ler	Respostas		Casos
	N	%	%
O desejo de conhecer coisas novas	2754	32,9	78,3
O desejo de me exprimir bem	1763	21,1	50,1
Não querer ficar de lado nas conversas	251	3,0	7,1
O exemplo dos pais e familiares	509	6,1	14,5
Ganhar a capacidade de ler as legendas de filmes	195	2,3	5,5
A diversão que encontro na leitura	2203	26,3	62,6
A influência dos professores	457	5,5	13,0
O exemplo dos amigos	243	2,9	6,9
Total	8375	100,0	238,1

O que no quadro parece mais significativo é o facto de mais de $\frac{3}{4}$ dos respondentes assumirem que a principal razão para ler é o desejo de conhecer coisas novas, logo seguida da diversão encontrada na leitura, e do desejo de se exprimir bem. Assim, as principais razões para ler, ou têm a ver com o progresso pessoal, ou com a diversão encontrada, ou ainda com a necessidade de garantir *status* e de criar uma imagem favorável de si mesmo.

Por outro lado, quando analisamos estas distribuições em função do sexo, chegamos às percentagens expressas no Gráfico 175, calculadas sobre um total de 3465 casos válidos.

Gráfico 175. Razões para gostar de ler, em função do sexo



O que mais nele se destaca é que as raparigas escolhem, mais frequentemente do que os rapazes e de forma significativamente diferente¹⁵⁴, os itens «desejo de conhecer coisas novas», «a diversão que encontra na leitura», «o desejo de se exprimir bem». Os rapazes, pelo contrário, são mais sensíveis, de forma igualmente significativa¹⁵⁵, aos itens «não querer ficar de lado nas conversas» e «poder ler as legendas dos filmes». Os itens «o exemplo de amigos», «a influência dos professores» e «o exemplo dos familiares», ou seja, todos os que exprimem influências interindividuais, não discriminam as escolhas em termos do género dos respondentes, já que se não revelam significativas as pequenas diferenças neles

¹⁵⁴ Conhecer coisas novas: $\chi^2=19,31$; $p=0,00$; exprimir-se bem: $\chi^2=28,73$; $p=0,00$; diversão encontrada na leitura: $\chi^2=9,88$; $p<0,01$.

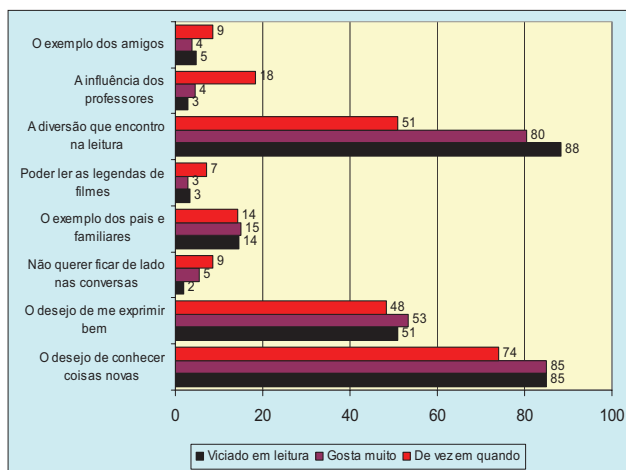
¹⁵⁵ Não ficar de lado nas conversas: $\chi^2=32,61$; $p=0,00$; ler legendas de filmes: $\chi^2=16,95$; $p=0,00$.

registadas. Daqui parece deduzir-se que as raparigas são mais receptivas a valores intimistas e os rapazes aos que têm a ver com a imagem ou com a diversão, segundo aquilo que seria de esperar.

Perguntámo-nos igualmente se não haveria diferenças significativas nas escolhas dos itens da P25 em função da intensidade do gosto de ler, já que nos parecia que os viciados na leitura deveriam escolher os itens que, de uma maneira ou de outra, conotassem o prazer retirado dela, ao passo que quem só gosta de ler «de vez em quando» daria mais importância aos factores sociais.

Para ver em que medida a hipótese se verifica, elaborámos o Gráfico 176, onde os três níveis positivos do gosto de ler estão cruzados com as razões de ler identificadas. (Os resultados são referentes a 8375 respostas de 3518 respondentes.)

Gráfico 176. Razões para gostar de ler, por intensidade do gosto de ler



A hipótese é, em parte, confirmada, já que a diversão é mais mencionada pelos viciados na leitura do que por todos os outros. Da mesma maneira, a influência dos professores (mas não o exemplo de pais e familiares), vem no sentido do que se verificou anteriormente. E o desejo de conhecer coisas novas diferencia apenas entre os médios e os bons e óptimos leitores.

Quanto à significância destes dados, refere-se que apenas o exemplo de pais e familiares não tem diferenças significativas e que os itens que mais diferenciam são a diversão que os respondentes de ambos os sexos encontram na leitura, a influência dos professores e o gosto de conhecer coisas novas, todos eles com coeficiente de contingência superiores a 0,100¹⁵⁶. Todos os outros – o «exemplo dos amigos», «ganhar capacidade de ler as legendas dos filmes», «não ficar de lado nas conversas», «desejar exprimir-se bem» –, têm diferenças menores¹⁵⁷.

¹⁵⁶ Diversão: $\chi^2=340,19$; $p=0,00$; $cc=0,296$; professores: $\chi^2=148,53$; $p=0,00$; $cc=0,201$; coisas novas: $\chi^2=58,20$; $p=0,00$; $cc=0,128$.

¹⁵⁷ Amigos: $\chi^2=27,85$; $p=0,00$; $cc=0,089$; ler legendas: $\chi^2=26,93$; $p=0,00$; $cc=0,087$; conversas: $\chi^2=20,33$; $p=0,00$; $cc=0,076$; exprimir-se bem: $\chi^2=7,57$; $p<0,05$; $cc=0,046$.

E se repararmos nos dados referentes à intensidade de gosto de ler, separados por sexos, vemos que o desejo de conhecer coisas novas tem diferenças significativas tanto para rapazes ($p < 0,05$) como para raparigas ($p = 0,00$); que o não querer ficar de lado nas conversas é significativo para ambos os sexos ($p < 0,05$), bem como a aquisição da capacidade de ler as legendas dos filmes ($p < 0,01$ para ambos); e que a diversão discrimina menos os níveis de apetência dos rapazes, do que das raparigas¹⁵⁸, tal como a influência dos professores é menos forte neles do que nelas¹⁵⁹. Um pouco nesta linha se situam as diferenças relativas ao exemplo dos amigos, que são insignificantes no que se refere aos rapazes ($p = 0,14$) mas não às raparigas ($p = 0,00$). Finalmente, referimos dois itens onde as diferenças não são significativas em nenhum dos géneros: o desejo de se exprimir bem e o exemplo de pais e familiares.

Desta massa de informações e números, destacamos três factos: a irrelevância, a nível consciente, do exemplo dos pais e familiares na diferenciação do gosto, como se ele não tivesse modalidades em todas as circunstâncias; a maior discriminação no gosto, em termos da influência dos professores, no que diz respeito às raparigas mas não aos rapazes, o que parece significar que as primeiras são mais influenciáveis e os segundos mais independentes; e, finalmente, a não influência dos amigos na diferenciação do gosto dos rapazes, mas sim no das raparigas, o que confirma os resultados de observações anteriores.

As razões para não gostar de ler

Complementar da pergunta sobre as razões que levavam os alunos a gostar de ler, havia um outra que tentava captar as razões interiorizadas pelos respondentes para gostar pouco ou não gostar nada de ler. Trata-se da P24, cuja formulação se encontra ao lado e a que falta a rubrica que dizia que os inquiridos podiam escolher até três itens de resposta.

Os dados brutos e as percentagens desta pergunta estão transcritos no Quadro 59, no qual se vê que os respondentes não aproveitaram as três hipóteses de resposta que lhes eram dadas. Aliás, 5% nem duas escolheu.

P24. Porque é que não gostas ou gostas pouco de ler?

- É aborrecido
- Cansa a vista
- Faz-me dores de cabeça
- Leva muito tempo
- Não se aprende nada de novo
- Ninguém me incentiva a ler
- Nunca encontrei um livro que me agradasse

Quadro 59. Razões para não gostar de ler

Razões	Respostas		Casos
	N	%	%
É aborrecido	724	33,8	65,9
Cansa a vista	241	11,2	21,9
Faz-me dores de cabeça	137	6,4	12,5
Leva muito tempo	581	27,1	52,9
Não se aprende nada de novo	41	1,9	3,7
Ninguém me incentiva a ler	117	5,5	10,7
Nunca encontrei um livro que me agradasse	304	14,2	27,7
Total	2145	100,0	195,4

¹⁵⁸ Rapazes: $\chi^2=95,60$; $p=0,00$; $cc=0,271$; raparigas: $\chi^2=239,67$; $p=0,00$; $cc=0,309$.

¹⁵⁹ Rapazes: $\chi^2=20,91$; $p=0,00$; $cc=0,131$; raparigas: $\chi^2=136,73$; $p=0,00$; $cc=0,239$.

Dele se destaca que 66% dos respondentes consideram que ler é aborrecido. No mesmo sentido se pode-se ler o item «nunca encontrei um livro que me agradasse», o qual tem o segundo maior número de respostas, correspondentes a 28%. No conjunto, estas duas razões são, pois, invocadas por 93,6% dos respondentes que, ou não gostam nada, ou gostam pouco de ler. Mas se a este valor acrescentarmos a percentagem dos que dizem que «leva muito tempo», a qual, em certa medida, estende o sentido das respostas anteriores, obtemos uma percentagem de 146,5.

Podemos, pois, dizer que as razões relacionadas com a não atractividade da leitura são as que mais condicionam o pouco ou nenhum gosto de ler, pelo menos ao nível das razões expressas pelos respondentes.

Estes dados não podem deixar de ser comparados com os que apresentámos no Gráfico 176, onde verificámos que 88% dos viciados a leitura, 80% dos que gostam muito de ler e 51% dos que gostam de ler de vez em quando referem justamente o conceito de diversão para gostar de ler. As principais razões para gostar ou não gostar de ler são, pois, quase diametralmente opostas. De facto, neste gráfico, apenas o desejo de conhecer coisas novas tem percentagens ligeiramente superiores à diversão retirada da leitura. Aqui, porém, a noção contrária – não se aprende nada de novo –, aparece em último lugar com apenas 4% das respostas.

Devemos, por outro lado, notar que um número significativo de inquiridos – num total de 34,4% – menciona razões de natureza física – cansar a vista, fazer dores de cabeça –, para justificar o seu pouco ou nenhum gosto de ler. Por fim, a falta de incentivos recebe a adesão de 11% das respostas.

Não deixaremos de fazer um breve comentário à segunda percentagem mais alta do quadro – levar muito tempo – referida por 53% dos respondentes. Necessariamente vago (a sua especificação exigia outras perguntas que se não justificavam na economia geral do inquérito), este item presta-se a várias interpretações. Será que os inquiridos entenderam esta hipótese de resposta como significando que a leitura leva muito tempo porque não possuem técnicas de leitura rápida? Ou será que leva muito tempo quando se quer utilizá-lo para coisas mais interessantes e sedutoras? Ou será, ainda, que os livros, havidos em mente ao responderem, eram muito longos e cansativos, como alguns dos que fazem parte do programa escolar? Hipóteses que não podemos dirimir.

Não restam, no entanto, dúvidas de que mais de metade dos respondentes acham que a leitura uma actividade morosa; e 2/3 consideram mesmo que é aborrecida. Felizmente que tais opiniões apenas afectam, no máximo, 15% da população inquirida.

11. CONDIÇÕES SOCIOGEOGRÁFICAS DO GOSTO DE LER

A continuação da análise destas variáveis explicativas da emergência, manutenção e desenvolvimento do gosto de ler, deverá ser feita mediante o estudo da sua associação com variáveis sociogeográficas, como o tipo de habitat e a região. A questão é, porém, difícil. De facto, se alguns conceitos usados anteriormente nos fizeram hesitar na definição do sentido das relações, nestes os factores de complexificação estão para além do que é possível controlar teoricamente. Havendo entre o

gosto de ler e o habitat ou a região um sem número de mediações, perguntamo-nos mesmo se é legítimo investigar as suas relações, já que não nos é possível imaginar em que condições se potenciam ou eliminam, e em que casos as suas retroacções se reforçam ou emasculam.

Ainda assim não deixa de ser pertinente estudar os dados disponíveis, seja para confirmar, seja para pôr em causa os resultados até aqui obtidos. E o nosso primeiro ponto, por ser esta a matéria onde, apesar de tudo, mais facilmente se pode vislumbrar o sentido da associação entre o gosto de ler e as condições sociogeográficas, é o habitat.

Gosto de ler e habitat

Apesar da progressiva disseminação de algumas das condições específicas da vida urbana, como a literacia e o acesso a bens culturais eruditos, as diferenças entre os meios rurais e os tipicamente citadinos, particularmente no que respeita ao favorecimento da criação e desenvolvimento do gosto de ler e dos hábitos de leitura, ainda são relevantes, seja no número e qualidade de livrarias e bibliotecas, seja no acesso a bens culturais mais refinados, seja nos temas predominantes ou ocasionais de conversa, etc. Por isso, não seria estranho que os jovens que vivem em meios urbanos se diferenciasssem significativamente dos que vivem em meios rurais ou semi-urbanos, embora a diferença entre estes e os urbanos se esbatam cada vez mais.

As considerações teóricas que fomos fazendo ao longo das páginas precedentes e alguns resultados oportunamente comentados apontam, no entanto, para que as variáveis de natureza sociológica só mediatamente têm influência na definição do gosto. E sabemos que os factores psicológicos não se manifestam sempre linearmente mas obedecem a mecanismos reactivos que, por vezes, invertem o sentido de influência dos factores interaccionais e as imposições do sistema social.

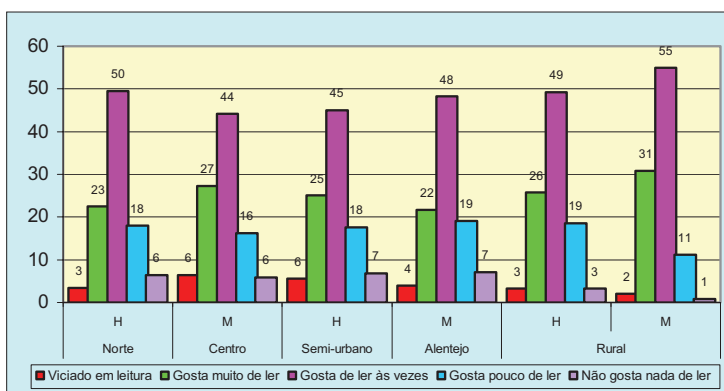
Sendo assim, não será de rejeitar inteiramente a hipótese de que alguns jovens dos meios rurais, sem condições para serem viciados na leitura, venham a desenvolver essa atitude, em contraposição com os dos meios urbanos que, tendo à sua disposição tudo o que pode favorecer o gosto de ler, estão sobretudo interessados em actividades menos letradas. E, como em tudo o que diz respeito aos fenómenos sociais, só captamos médias de atitudes e comportamentos conjuntos, mesmo quando sectorizados, não é possível prever com rigor para que lado tende a balança do gosto de ler.

Não obstante, e tudo bem pesado, ousamos dizer que a hipótese mais provável é da existência de diferenças entre os jovens rurais, semi-urbanos e urbanos no que a isso se refere. Os traços diferenciadores, com efeito, não decorrem apenas do que englobamos nas culturas familiares, grupais, escolares e comunitárias, mas também das condições de vida que essas culturas consagram e a que dão forma. Por isso, tudo aquilo que diremos a propósito do factor família pode ser entendido, estendendo as concepções de Bernstein (1975), como resultante de uma estrutura das relações com reflexos nas estruturas do pensamento, dos sentimentos e das emoções e que tudo isso se diferencia em termos de habitat.

Para verificar a racionalidade destes pressupostos, calculámos os dados do Gráfico 177, onde a semelhança de atitudes de rapazes e raparigas esconde alguns factos que se não coadunam com a

proposta de leitura dos dados antes formulada. De facto, se a hipótese genérica das diferenças em função do tipo de habitat se confirma, isso acontece apenas para o sexo feminino, pois só para ele as diferenças são significativas¹⁶⁰. É, de notar, além disso, o sentido negativo da associação, o qual mostra não serem as distribuições consistentes. E note-se que a medida de associação relativa às raparigas é extremamente baixa e inferior à do sexo masculino.

Gráfico 177. Intensidade do gosto de ler em função do habitat e do sexo



Do gráfico deduz-se por outro lado, que as raparigas viciadas na leitura são, em todos os meios sociogeográficos, bastante mais numerosas do que os rapazes. Somando as percentagens deste item com as do gostar muito de ler, obtemos a seguinte série de percentagens, respectivamente para os meios urbano, semi-urbano e rural: 38, 38 e 33% para as raparigas e 19, 16 e 12% para os rapazes. As diferenças entre géneros são, pois, relevantes. E, se bem que os testes mostrem haver em toda a distribuição diferenças significativas entre habitats no que respeita às raparigas, no que se refere às duas categorias mais altas de apetência pela leitura, não são significativos para as raparigas urbanas e semi-urbanas. Ao contrário, os rapazes, neste particular, cumpririam a hipótese de que partimos, se a distribuição masculina fosse significativa, o que não acontece dentro dos limites habitualmente considerados como aceitáveis.

O mais interessante destes resultados está, porém, em que, por eles, se confirma que as atitudes básicas perante a leitura se distinguem em termos de género e que essas diferenças só podem ser estruturais, no sentido de que decorrem de modos de ser, estar e sentir distintivos dos sexos.

Gosto de ler e diferenças regionais

Existe na nossa base de dados uma segunda variável de natureza sociogeográfica – a região –, que pode ser utilizada para verificar se há diferenças de atitudes em função do local de residência e se o seu diferencial se conforma com o que a teoria é capaz de interpretar e integrar. Na sequência, veremos,

¹⁶⁰ Raparigas: $\chi^2=20,49$; $p<0,01$; $t_b=-0,007$; rapazes: $\chi^2=13,36$; $p=0,10$.

pois, se as regiões do Continente – Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve –, definidas em termos dos seus limites oficiais actuais, ajudam a compreender as atitudes referentes à intensidade do gosto de ler que os respondentes se atribuíram.

No entanto, se era possível encontrar alguma racionalidade para a diferenciação das atitudes em função do habitat, por ser uma variável em cuja definição entram critérios de natureza sociológica, no que respeita à região torna-se quase impossível imaginar em que sentido as associações se processarão, já que a variável foi definida pelas instâncias oficiais apenas com base em função de critérios geográficos e administrativos. Havendo nelas elementos de diferenciação, designadamente em termos de culturas de base e de modos de ser e sentir dos seus habitantes, não entrevemos características ou factores que, sendo dominantes em alguma ou algumas regiões, as discriminem de forma a permitir-nos elaborar hipóteses interpretativas das diferenças nelas eventualmente existentes.

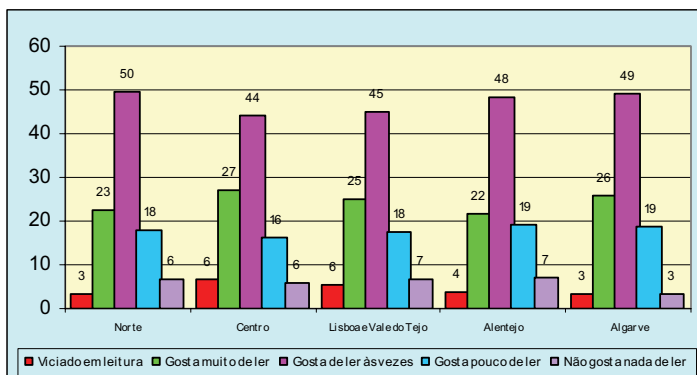
Especificando melhor, as dificuldades que esta questão coloca, dizem respeito a que os factores culturais diferenciadores só mediatamente se reflectem nas atitudes e nos comportamentos. Tais factores, assim como todos os demais que cabem sob a designação genérica de condições sociológicas de diferenciação, não se encontram distribuídos uniformemente em cada uma delas; e não é possível, nem o inquérito tem elementos para isso, ordenar com propriedade o elenco das condições relevantes e estabelecer teoricamente as suas relações.

Certo é que, em Lisboa e Vale do Tejo, por exemplo, o carácter hegemónico da capital e da sua área metropolitana, faz com que o modo de vida urbana distinga esta região, por exemplo, do Alentejo e, eventualmente, do Centro ou do Norte. Mas não é possível estabelecer *a priori* em que medida e em que sentido as diferenças funcionam. E ainda menos seguro é prever em que medida a região da capital se distancia do Algarve, já que alguns indicadores as afastam e outros as aproximam, como, por exemplo, em termos demográficos, a percentagem de filhos fora do casamento ou a taxa de divórcios.

Sendo, pois, demasiado complexas as interacções das componentes sociais e culturais dos fenómenos subjacentes à emergência e manutenção e intensidade do gosto de ler, remetemo-nos à simples observação dos factos e a dar alguns elementos de interpretação do que observamos.

Os dados fundamentais da relação entre a intensidade do gosto de ler e a região estão representados no Gráfico 178.

Gráfico 178. Intensidade do gosto de ler em função da região



Contrariamente ao que seria de esperar, o gosto de ler, quando analisado em função das duas categorias mais positivas – viciado em leitura e gostar muito de ler – não é mais elevado em Lisboa e Vale do Tejo do que na região Centro. Pondo, com efeito, por ordem decrescente, o somatório destas duas respostas, obtemos a seguinte série: Centro (34%), Lisboa e Vale do Tejo (31%), Algarve (29%), Norte e Alentejo (ambos com 26%).

O Algarve, como se tinha sugerido a partir de dados que nada têm a ver com estes, está próximo de Lisboa e Vale do Tejo. Não são, porém, claros os factores que contribuem para que o Centro se afaste tanto das outras regiões.

Por outro lado, se para além dos cruzamentos reportados no gráfico introduzirmos o sexo dos respondentes, verificamos que a distribuição referente aos rapazes é significativa, mas não a das raparigas, invertendo portanto as relações referidas a propósito do habitat¹⁶¹.

Podendo estes factos ser apressadamente interpretados como pondo em causa as observações feitas a propósito da maior apetência das raparigas pela leitura como decorrendo de estruturas psicológicas profundas, deve-se referir que as diferenças entre rapazes e raparigas no que respeita às atitudes mais positivas face à leitura – ser viciado na leitura e gostar muito de ler – se mantêm em todas as regiões. No Centro, somam 42,8, contra 20,8% de rapazes; em Lisboa e Vale do Tejo, 37,5 contra 20,7%; no Algarve, 37,8 contra 12,5%; no Norte, 35,5 contra 14,5%; e no Alentejo, 35,0 contra 11,2%.

Se estes são os factos, não podemos retirar do inquérito a sua razão de ser. E nem a teoria nem outros indicadores permitem encontrar razões seguras para a sua compreensão.

12. PRÁTICAS DE LEITURA E SUAS CIRCUNSTÂNCIAS

Analisadas que estão as atitudes e predisposições relativamente à leitura, suas justificações patentes e ocultas, passamos a estudar os fundamentos das práticas e das suas manifestações na leitura de livros, jornais e revistas, a partir de dois tipos de perguntas, relacionadas quer com as atitudes fundamentais referentes às práticas, quer com a estimativa da extensão e profundidade com que o acto de ler ocorre na população inquirida.

O primeiro tipo – atitudes fundamentais – era representado por uma só pergunta e suas especificações; as que se referiam à leitura de livros iam desde o número de livros jamais lidos pelos respondentes até aos que estavam a ler no momento em que responderam ao inquérito, passando pelo que leram no último ano ou estavam a ler na última semana; e as referentes à leitura de revistas seguiam padrão semelhante.

Por ser mais fundamental, e por fazer uma transição teórica mais suave com as grandes linhas do ponto anterior, começamos por desenvolver o primeiro tipo de questões relacionados com a prática da leitura, subordinado ao título de:

¹⁶¹ Rapazes: $\chi^2=27,40$; $p<0,05$; $cc=0,117$; raparigas: $\chi^2=23,11$; $p=0,11$; $cc=0,093$.

As motivações fundamentais

As atitudes perante a leitura, exploradas até aqui sob o ângulo do gosto, tiveram no inquérito um desenvolvimento numa longa pergunta (ou, mais propriamente, um conjunto de 13 perguntas independentes) em que se pretendia saber quais as motivações fundamentais do respondente para ler. Pode-se, por isso, considerar tal questão como a mediação necessária entre o estudo do gosto e da prática, pois estabelece os fundamentos desta e faz a síntese do gosto, não abstractamente, como tem sido visto até aqui, mas em termos da sua concretização em expressões que significam atitudes circunstanciadas.

A pergunta em causa, P22, em termos directos, inquiria sobre questões tão diversas como: o conhecimento de pessoas e situações genéricas de existência («conhecer as pessoas, as situações ou as épocas»), saber «como outras pessoas vivem ou sentem», «conhecer os autores e as suas obras», «compreender melhor o mundo», «descobrir o que preciso de conhecer»; a utilidade pessoal do conhecimento obtido na leitura («conhecer-me melhor», «ferramenta para a vida», «ajuda para encontrar trabalho», «ter tema de conversa com os meus amigos», «melhorar as minhas capacidades de escrita»); e três atitudes que podem ser reduzidas a três palavras: diversão, fuga e obrigação («é divertido», «permite-me fugir às preocupações» e «sou obrigado a ler»).

P22. Como sabes, as pessoas lêem por diversos motivos. Em que medida as seguintes frases se aplicam a tí?

- É uma ferramenta para a vida
- Vai-me ajudar a encontrar trabalho
- Ensina-me como outras pessoas vivem ou sentem
- Ajuda-me a compreender melhor o mundo
- É divertido
- Ajuda-me a descobrir o que preciso de conhecer
- Permite-me fugir às preocupações
- Sou obrigado a ler
- Permite-me conhecer-me melhor
- Permite-me ter tema de conversa com os meus amigos
- Permite-me conhecer as pessoas, as situações ou as épocas
- Permite-me conhecer os autores e as suas obras
- Ajuda-me a melhorar as minhas capacidades de escrita

A respeito de cada uma destas expressões os inquiridos deviam pronunciar-se em termos de uma das seguintes hipóteses de resposta: «não se aplica de todo», «não se aplica muito», «aplica-se em parte», ou «aplica-se totalmente».

Das respostas obtidas em cada um destes itens, o Quadro 60 faz um resumo, juntando as duas categorias intermédias, sob a expressão «aplica-se medianamente». Para maior facilidade de leitura dos dados, colocámo-los por ordem decrescente dos que dizem que determinado item se lhes aplica totalmente.

Quadro 60. Motivos para ler, segundo a intensidade da sua verificação

Motivos para ler	Não se aplica		Aplica-se medianamente		Aplica-se totalmente	
	N	%	N	%	N	%
Melhorar as capacidades de escrita	149	3,8	1975	43,5	2553	66,4
Conhecer os autores e as suas obras	341	8,6	2758	61,3	1570	40,9
É divertido	320	8,1	2872	63,6	1458	37,9
Compreender melhor o mundo	206	5,2	3145	69,5	1317	34,3
Conhecer as pessoas, as situações ou as épocas	334	8,5	3227	71,6	1109	28,9
Ensina-me como os outros vivem ou sentem	299	7,6	3369	74,7	994	25,9
É uma ferramenta para a vida	465	11,8	3248	72,1	960	25,0
Ajuda a descobrir o que preciso de conhecer	263	6,7	3541	78,8	857	22,3
Fugir às preocupações	1061	26,9	2791	62,8	811	21,1
Ter tema de conversa com amigos	1083	27,4	3178	71,6	399	10,4
Conhecer-me melhor	1227	31,1	3102	70,1	321	8,4
Ajuda a encontrar trabalho	1038	26,3	3338	75,5	277	7,2
Sou obrigado a ler	3117	78,9	1341	30,5	193	5,0
Total	9903	250,6	37885	845,4	12819	333,7

Como se lê na última coluna do quadro, o item que recebe mais completa adesão dos respondentes é a melhoria da sua capacidade de escrita (66%) e, a uma distância bastante grande (41%), o conhecer os autores e suas obras. Particularmente bem colocada está a ideia de que a leitura é divertida. Nas três ideias mais plenamente aceites temos, pois, quer aspectos utilitários, quer questões do conhecimento nos seus aspectos concretos, quer ainda o sentimento de diversão retirada da leitura.

Os três itens seguintes («compreender melhor o mundo», «conhecer as pessoas, as situações ou as épocas» e «ensina-me como os outros vivem ou sentem»), com valores entre 34 e 26%, têm a ver com questões de conhecimento genérico do mundo proporcionado pela leitura. As expressões que vêm em seguida têm referências mais pessoais: desde o ser uma ferramenta para a vida, com 25% de casos, até ter tema de conversa com os amigos, que se fica pelos 10%. No final vêm dois motivos que talvez tivessem parecido abstractos, o «conhecer-se melhor» e «ajuda a encontrar trabalho», o primeiro porque é, por natureza, abstracto e o segundo, porque a leitura e o trabalho têm tal solução de continuidade temporal para a maioria dos alunos que só mediante um grande esforço de reflexão é que lhe entreveriam o nexo.

No fundo da tabela está o ser obrigado a ler, apenas assumido plenamente por 5% dos respondentes, número que se deve comparar com os 6,4% de respostas dos que dizem não gostar nada de ler (Quadro 50). A proximidade dos dois números é em si mesma indicativa da verdade subjectiva de um e outro. O contexto diferente terá levado alguns alunos que não gostavam nada de ler a não concordar inteiramente com o «não se aplica de todo» e escolher outra resposta.

Por outro lado, o facto de tão poucos respondentes terem escolhido este último item é, em si mesmo, positiva. E sabe-se, pelo cruzamento das suas respostas com a P22, que a sua distribuição corresponde ao que era de esperar, já que quase todos os que a escolheram, também não gostam nada de ler; e as diferenças são significativas¹⁶².

Por outro lado, o coeficiente de Kendall, com valor muito elevado, é o único com sinal positivo no conjunto dos cruzamentos de que damos as estatísticas fundamentais no Quadro 61, a que também acrescentamos os valores do pseudo R^2 de Nagelkerke, resultantes do tratamento, segundo o procedimento das regressões ordinais, de cada um destes itens com o gosto de ler.

Um dos mais importantes resultados deste quadro está em que o item com distribuição mais discriminante é a diversão que os inquiridos encontram na leitura. O que vem a seguir é ser a leitura uma ferramenta para a vida e o ser tema de conversa com os amigos. Estes três itens têm altos valores na estatística de Kendall.

E, se olharmos para a última coluna do quadro, verificamos que aqueles em que os níveis do gosto estão mais associados a cada uma destas razões para ler são, por ordem decrescente, o ser divertido, o ser uma ferramenta para a vida, o fugir às preocupações, o ser obrigado a ler, o conhecer melhor as pessoas e o compreender melhor o mundo. Em todos eles o gosto explica 10% ou mais das motivações para ler. Neles destaca-se, porém, o R^2 relativo à diversão, que atinge os 29%.

¹⁶² $\chi^2=860,26$; $p=0,00$; $\tau_b=0,310$.

Quadro 61. Estatísticas dos cruzamentos da P22 com a P23 (intensidade do gosto de ler)

P22	Valores da tabela de contingência		Pseudo R ² de Nagelkerke
	χ^2	T _b	P23
Motivos para ler			
É divertido	1832,96	-0,461	0,293
É uma ferramenta para a vida	970,70	-0,352	0,184
Fugir às preocupações	834,20	-0,327	0,160
Sou obrigado a ler	860,26	0,310	0,152
Conhecer as pessoas, as situações ou as épocas	653,40	-0,277	0,118
Compreender melhor o mundo	560,14	-0,240	0,098
Ajuda a descobrir o que preciso de conhecer	554,06	-0,229	0,088
Conhecer-me melhor	547,10	-0,264	0,109
Conhecer os autores e as suas obras	541,70	-0,237	0,099
Ensina-me como os outros vivem ou sentem	479,95	-0,225	0,088
Melhorar as capacidades de escrita	474,79	-0,210	0,081
Ter tema de conversa com amigos	328,76	-0,198	0,067
Ajuda a encontrar trabalho	103,88	-0,070	0,014

No mesmo sentido de percebermos outros fundamentos destas motivações, analisaremos futuramente que condições pessoais ou sociais estão associadas às respostas das demais frases da pergunta, designadamente aquelas que obtiveram mais ampla adesão por parte dos respondentes – melhoria das capacidades de escrita, conhecimento dos autores e suas obras e melhor conhecimento do mundo –, o que supõe um tratamento aprofundado das várias hipóteses de explicação, sua compatibilidade e complementaridade.

Factos e imagens das práticas de leitura

A pergunta mais genérica do inquérito sobre a prática da leitura – o prato da balança oposto à intensidade do gosto de ler –, era a P10, que tinha a formulação que se vê na caixa ao lado. Inquirindo explicitamente sobre o número de livros jamais lidos pelo respondente, sem incluir os livros escolares, pretendia definir cinco grupos de leitores, paralelos dos cinco graus de apetência pela leitura: os não-leitores (nenhum livro), os que lêem pouco (nenhum ou menos de 20 livros), os bons leitores (entre 20 e 50), os muito bons leitores (entre 51 e 100) e os superleitores (mais de 100 livros lidos).

A pergunta exigia aparentemente muito da memória dos inquiridos. Na verdade, porém, podia ser respondida com relativa facilidade, por duas razões principais: os factos inquiridos eram para todos os respondentes relativamente recentes e as categorias tinham amplitude suficiente, sobretudo nas categorias mais altas, para que as respostas pudessem ser exactas.

P10. Quantos livros já leste, sem contar com os escolares?
 – Nenhum
 – Menos de 20 livros
 – Entre 20 e 50
 – Entre 51 e 100 livros
 – Mais de 100 livros

O Quadro 62 dá conta dos números brutos obtidos. De acordo com eles, o número de superleitores é bastante elevado – 6,6% –, percentagem que se pode comparar com a obtida na P23 sobre a intensidade do gosto de ler, onde 4,7% se declararam viciados na leitura. Mas nem as perguntas nem as categorias de resposta eram conceptualmente equivalentes nestas duas questões, pelo que não surpreendem as diferenças. O que não nos impede de afirmar que são da mesma ordem de grandeza. E se juntarmos a esta percentagem de superleitores os muito bons leitores, obtemos um total de 16,6%, todos eles tendo lido mais de 50 livros ao longo da vida.

Quadro 62. Número de livros lidos, sem contar com os escolares

Livros já lidos	N	%	% válida
Nenhum	186	3,9	3,9
Menos de 20 livros	2408	50,8	51,0
Entre 20 e 50 livros	1344	28,4	28,5
Entre 51 e 100 livros	470	9,9	10,0
Mais de 100 livros	310	6,5	6,6
Subtotal	4718	99,6	100,0
Não responde	20	0,4	
Total	4738	100,0	

Certo é que a este número devemos contrapor o dos que leram menos de 20 livros ou não leram nenhum, que somam 53,9%. Mas isso não obsta a que os restantes 28,9% tenham lido entre 20 e 50 livros, o que, em termos absolutos, representa um bastante bom nível de leitura, sobretudo se tivermos em conta que nas respostas não estavam incluídos os livros escolares ou os jornais e revistas. Assim, independentemente da projecção de auto-imagens favoráveis que possam estar contidas nestas percentagens, os números indicam que uma grande parte dos nossos jovens estudantes tem uma prática de leitura muito razoável.

P17. Quantos livros não escolares, mais ou menos, leste ao longo dos últimos 12 meses?

- Nenhum
- 1-3 livros
- 4-10 livros
- Mais de 10 livros

A segunda pergunta, por ordem decrescente de generalidade, que inquiria sobre as práticas de leitura era a P17, de natureza igualmente quantitativa. Nela se perguntava sobre o número de livros não escolares que o respondente teria lido no último ano.

As respostas obtidas são as que constam do Quadro 63, do qual se deduz um nível de leitura bastante considerável por parte de grande parte dos respondentes.

Quadro 63. Livros não escolares lidos nos últimos 12 meses

	N	%	% válida
Nenhum	537	11,3	11,4
1-3 livros	2436	51,4	51,8
4-10 livros	1312	27,7	27,9
Mais de 10 livros	418	8,8	8,9
Subtotal	4703	99,3	100,0
Não responde	35	0,7	
Total	4738	100,0	

De facto, só 11% dos alunos inquiridos responderam não ter lido nenhum livro ao longo do ano. Mas mais de 1/3 leu mais de 4 livros. E 52% leram entre um e três livros.

A terceira pergunta sobre o tema – P14 – tentava perceber (de maneira menos sensível à projecção de uma imagem favorável de si, por se tratar de um período próximo daquele em que os inquiridos preenchiam o questionário), qual o tipo de leitura por eles feito na última semana, distinguindo entre jornais e revistas, livros de estudo e semelhantes, e obras de literatura.

P14. Que é que leste durante a última semana?

- Jornais e revistas
- Livros escolares/profissionais/técnicos/científicos
- Obras de literatura (livros não escolares ou profissionais)
- Não li nada

As respostas brutas são as reportadas no Quadro 64.

Quadro 64. O que os inquiridos leram na semana anterior ao inquérito

Tipos de leituras	Respostas		Nº de casos
	N	%	%
Jornais e revistas	3353	39,3	71,1
Livros escolares/profissionais/técnicos/científicos	3167	37,1	67,2
Obras de literatura (livros não escolares ou profissionais)	1814	21,3	38,5
Não li nada	194	2,3	4,1
Total	8528	100,0	180,9

O que há de mais notório neste quadro é que apenas 4% de inquiridos admitiram não ter lido nada durante a última semana, nem mesmo livros escolares, uma situação estranha para quem frequentou aulas e teve de preparar lições; a não ser que estas respostas signifiquem que não fizeram trabalhos de casa. Podendo, com efeito, os inquiridos assinalar todas as hipóteses propostas, ser-lhes-ia fácil ter optado pelo item referente aos livros escolares, que aliás estava colocado antes da última hipótese. A ordem que os itens tinham na pergunta garante, pois, que esta percentagem de não-leitores é real. Por isso, mesmo tendo em conta que se refere a uma semana em concreto, que pode não ter sido representativa de outras situações, somos levados a considerá-la como o limite do número de não-leitores habituais. Tudo parece orientar nesse sentido.

Um outro aspecto a pôr em evidência é que apenas 81% dos respondentes assinalaram mais do que um item de resposta. As interfaces entre estes tipos de leitura são as seguintes: dos que leram jornais e revistas, 68,8% também leram livros escolares e similares e 34,8% leram obras de literatura; e dos que leram obras escolares ou técnicas, 39,7% também leram obras literárias. A interface mais forte é, pois, a que se estabelece entre os livros de estudo e as revistas, como era de esperar.

A pergunta da série que, do ponto de vista da proximidade com o momento em que foi feito o inquérito, lhe era contígua – a P15 –, inquiria sobre se o respondente estava a ler algum livro não escolar. A intenção que lhe estava subjacente era a de controlar o nível efectivo de leitura de livros não escolares entre a população do ensino secundário, de uma forma simples e concreta.

P15. Estás a ler neste momento algum livro não escolar?
 – Sim
 – Não

Os resultados constam do quadro seguinte, no qual se vê que o número efectivo de bons ou muito bons leitores é de 51%, número semelhante ao dos que no Quadro 63 leram durante o último ano 1-3 livros, onde se encontrou o número de 52%.

Quadro 65. Se o inquirido está a ler algum livro não escolar

	N	%	% válida
Sim	2393	50,5	50,9
Não	2307	48,7	49,1
Subtotal	4700	99,2	100,0
Não responde	38	0,8	
Total	4738	100,0	

Sabe-se, no entanto, através do cruzamento destas duas perguntas que estes 51% se repartiram, no que respeita aos livros não escolares lidos no último ano, da seguinte maneira: 2,0% não leram nenhum livro, 43,8% leram entre 1 e 3 livros, 39,5% leram entre 4 e 10 livros, e finalmente, 14,7% leram mais de 10 livros.

A última pergunta relativa à avaliação da prática de leitura – a P11 – tinha como intenção estimar um outro parâmetro desta prática, o tempo gasto por dia na leitura de livros não escolares. Recorrendo à memória do respondente e obrigando-o a fazer uma espécie de média de lembranças, as suas respostas estão muito mais sujeitas a uma projecção das imagens favoráveis do que as duas anteriores, dada a tendência natural de recordar o que é agradável e toma-lo como regra, generalizando-o.

P11. Mais ou menos quanto tempo dedicas, por dia, à leitura de livros não escolares?

- Nenhum
- Menos de ½ hora
- Entre ½ hora e 1 hora
- Entre 2 e 3 horas
- 3 horas ou mais

Seja como for, os resultados obtidos são os que constam do Quadro 66.

Quadro 66. Tempo dedicado, por dia, à leitura de livros não escolares

Tempo	N	%	% válida
Nenhum	1085	22,9	23,0
Menos de ½ hora	1520	32,1	32,2
Entre ½ e 1 hora	1765	37,3	37,4
Entre 2 e 3 horas	296	6,2	6,3
3 horas ou mais	52	1,1	1,1
Subtotal	4718	99,6	100,0
Não responde	20	0,4	
Total	4738	100,0	

Alguns destes dados surpreendem. Em primeiro lugar, porque quase 70% dos respondentes afirmaram dedicar algum tempo do seu dia à leitura de livros não escolares, embora para alguns dos 32,2% que disseram dedicar-lhe menos de ½ hora isso não representasse mais do que alguns minutos e para 37,4%, cerca de 45 minutos (ou porventura um pouco menos já que, não tendo a escala intervalos regulares, isso fazia implicitamente deslocar para baixo o ponto médio das categorias). Grandes leitores, com mais de duas horas de leitura diária de livros não escolares são, porém, apenas 7,4%, o que nos coloca na mesma escala de grandeza das respostas relativas ao gosto de ler e ao número de livros lidos.

Género e práticas de leitura

Em diversos momentos dos comentários feitos a propósito dos números globais deste conjunto de perguntas, colocámos a questão da possível alteração dos factos em função de uma tendência espontânea de os dourar, não porque se pretendesse alterá-los mas porque, sendo a memória selectiva, dá mais importância ao que é favorável a uma boa imagem de si. Fomos, por isso, ordenando no nosso comentário as perguntas em função da proximidade dos factos inquiridos com o momento em que o questionário foi preenchido. Em razão disso, designámos no nosso ordenamento teórico das coisas, algumas delas como memorial-intensivas – a P10, a P11 e, em menor grau, a P17 – e distinguimo-las das que inquiram sobre factos recentes. E pensámos que as primeiras teriam um grau de fiabilidade relativamente mais baixo do que as segundas.

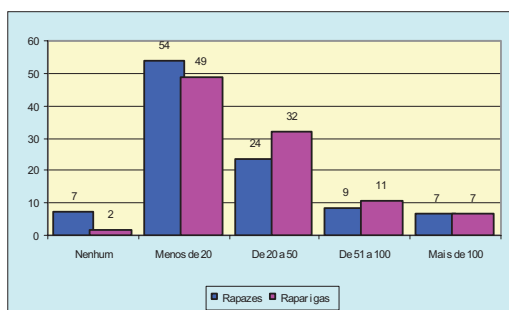
Para colocarmos, no entanto, estas questões críticas na perspectiva justa, referimos que os nossos inquiridos estariam porventura menos sujeitos aos efeitos de imprecisão da memória, do que, por exemplo, os adultos ou as pessoas idosas, não só porque os factos relativos a toda a vida anterior, como os da P10, aconteceram poucos anos antes, mas também porque os jovens dos 15 aos 18 anos têm geralmente uma grande preocupação de ser verdadeiros e justos. A técnica de inquérito, em que não havia um entrevistador a que se devesse responder (o respondente era apenas confrontado por um papel a preencher), favorecia a sinceridade nas respostas. De resto, nem sequer se verificou – tanto quanto se pode avaliar pelo modo como foram preenchidos os questionários –, que os alunos tivessem brincado com as perguntas, respondendo jocosamente, como é frequente em grupos de jovens.

Estes são os factos e as condições de fiabilidade dos dados. Passemos pois a diferenciá-los, em primeiro lugar em termos de género, deixando para mais tarde a análise das questões sobre a maior ou menor fiabilidade das respostas, de forma a retirar deles toda a informação possível, não lhes dando crédito pelo seu valor facial mas tendo em conta todos os elementos que a crítica impõe.

Tendo sido detectadas diferenças significativas nas atitudes masculinas e femininas em quase todos os aspectos sob que temos vindo a analisar os graus do gosto de ler, e de maneira tão constante e uniforme que as apelidamos de estruturais, não podemos deixar de verificar se estas variações se reproduzem nas perguntas sobre as práticas de leitura, cujos números globais acabámos de apresentar.

O primeiro aspecto a reter é o do número de livros lidos ao longo da vida dos respondentes, cujos valores são apresentados no Gráfico 179.

Gráfico 179. Livros lidos ao longo da vida, em função do género

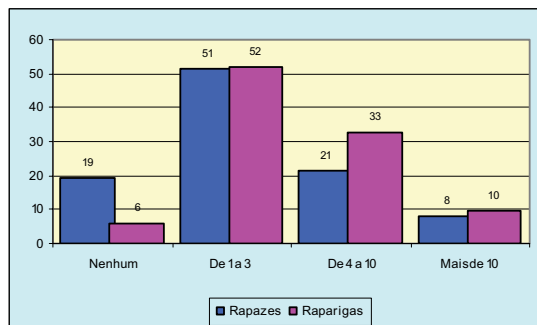


De tão claros, estes números quase não necessitam de comentário. Não é, com efeito, evidente que as raparigas têm níveis de leitura mais elevados do que os rapazes nas categorias dos bons (32 contra 24%) e muito bons leitores (11 contra 9%) e que os rapazes têm mais fortes percentagens nas dos que, ou não lêem nada (7 contra 2%), ou lêem pouco (54 contra 49%)? Sendo tudo isto claro e significativo¹⁶³, também é certo que os superleitores do sexo masculino são tão numerosos como os do sexo feminino (ambos com 7%). Nesta categoria, pois, as práticas de leitura são equivalentes.

¹⁶³ $\chi^2=129,01$; $p=0,00$; $cc=0,164$.

Padrão essencialmente idêntico é o que encontramos a respeito das práticas de leitura em função do género, expresso no Gráfico 180 que apresenta os dados referentes ao número de livros não escolares lidos pelos respondentes ao longo do ano anterior à data em que preencheram o inquérito.

Gráfico 180. Livros não escolares lidos pelos respondentes no último ano, segundo os sexos



A respeito dos seus números, referimos que, sendo a sua distribuição significativa¹⁶⁴, discrimina mais do que a do gráfico anterior. Nele se confirmam, de resto, aqueles resultados, com algumas cambiantes dignas de nota. Se, com efeito, tanto cá como lá, a percentagem de rapazes não-leitores excede a das raparigas, são muito maiores as diferenças respeitantes ao gráfico dos livros lidos no último ano do que as relativas aos livros lidos ao longo da vida (13 pontos percentuais no primeiro caso contra 5 no segundo), como se a proximidade dos factos reportados no Gráfico 180 não tivesse permitido aos rapazes alterar ou esquecer-se do que efectivamente lhes tinha acontecido. Esta diferença pode, aliás, ser mais cabalmente confirmada pelas estatísticas que dizem respeito a estes dois gráficos, colocadas em nota.

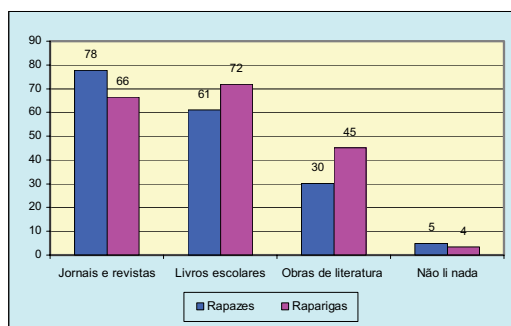
Um outro aspecto a referir diz respeito à P14 que, como se viu, tentava captar as preferências dos respondentes relativamente a três tipos de leituras: jornais e revistas, livros de estudo ou similares e obras de literatura. Nalguns destes itens estava sobretudo em causa a diversão, noutros o prazer de ler e noutros ainda o dever a cumprir. Três fundamentos distintos, pois, para três itens. Por outro lado, a pergunta aproxima mais os factos inquiridos do momento da resposta, o que pode ter contribuído para que as deturpações espontâneas da memória fossem minoradas.

Para avaliar a questão começamos por olhar para os resultados do Gráfico 181, onde as respostas são separadas por sexo, referindo que as suas diferenças são significativas em todos os itens reportados¹⁶⁵, e que a categoria em que os sexos mais se diferenciam são as obras literárias, com vantagem para as raparigas, que também ultrapassam os rapazes na leitura de livros escolares, profissionais, técnicos e científicos. Em compensação têm práticas de leitura inferiores às deles no que respeita a jornais e revistas.

¹⁶⁴ $\chi^2=232,88$; $p=0,00$; $cc=0,219$.

¹⁶⁵ Jornais e revistas: $\chi^2=69,84$; $p=0,00$; $cc=0,122$; livros escolares e similares: $\chi^2=61,46$; $p=0,00$; $cc=0,114$; obras literárias: $\chi^2=108,78$; $p=0,00$; $cc=0,151$; não-leitores: $\chi^2=5,75$; $p<0,05$; $cc=0,035$.

Gráfico 181. Tipo de leituras feitas pelos respondentes na semana anterior ao inquérito, em função do sexo



Relativamente a estes resultados, não deixaremos de afirmar que a maior atenção às coisas da actualidade por parte dos rapazes (12 pontos percentuais, a favor deles) bem como a preferência das raparigas pela *res litteraria* (15 pontos percentuais a mais para elas) podem não depender de causas circunstanciais mas revelar modos de estar e sentir estruturalmente distintos.

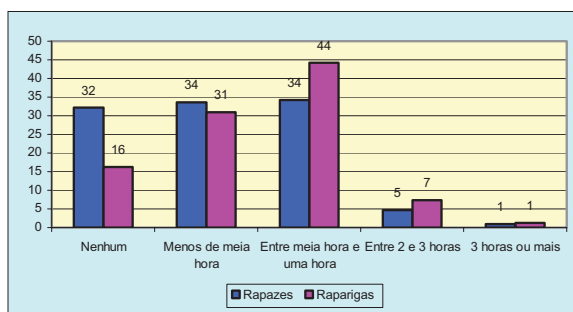
Se isso for verdade, teremos de dizer que o antigo chavão de que as mulheres se não interessam pela política, com tudo o que lhe está associado, ainda parece estar presente hoje e constituir um traço definidor de género. De resto, a maior atenção das raparigas aos livros escolares ou profissionais (11 pontos a seu favor) vai no sentido de um maior apego ao dever. E mesmo a pequena diferença respeitante a não ter lido nada (um ponto percentual, favorável às raparigas) parece confirmar tudo o que os outros itens indicam.

A respeito da P15, que inquiria sobre se, aquando da realização do inquérito, os respondentes estavam a ler alguma obra literária, pressupusemos que os seus resultados se diferenciariam ainda mais do que os referentes a idêntico item do Gráfico 181, pela simples razão de que a proximidade dos factos controlaria os fantasmas da memória. Mas a hipótese não se verifica: enquanto no Gráfico 181 a diferença entre os sexos, na categoria obras de literatura é de 15 pontos percentuais, na P15 encontramos uma diferença de 33 pontos. De facto, 33,7% para os rapazes e 66,3% das raparigas afirmam estar a ler um livro de literatura. E mesmo se isolarmos esta categoria, no gráfico acima, de todas as demais, a diferença máxima encontrada é de 20 pontos percentuais entre os rapazes e as raparigas.

A derradeira questão que na série em análise tem interesse para a diferenciação entre os sexos é a que se refere ao tempo dedicado diariamente pelos estudantes à leitura de livros não escolares, ou seja, a obras literárias (P11). Os resultados da sondagem estão representados no Gráfico 182, a respeito do qual se pode dizer que as suas diferenças são altamente significativas do ponto de vista estatístico e que o coeficiente de associação que as resume é bastante elevado¹⁶⁶.

¹⁶⁶ $\chi^2=215,82$; $p=0,00$; $cc=0,211$.

Gráfico 182. Tempo dedicado por dia à leitura de livros não escolares



Dois resultados merecem especial atenção: a diferença entre rapazes e raparigas que dizem não dedicar nenhum tempo à leitura de obras literárias, 32 para 16%, e a referente à categoria entre meia e uma hora, onde as raparigas superam os rapazes em 15 pontos percentuais.

Repare-se, por outro lado, que a alta percentagem de respondentes que dizem não passar nenhum tempo a ler tal tipo de obras, 23% em média, segundo o Quadro 66, não contradiz os 41% dos casos que, segundo o Quadro 64, dizem não ter lido nada. Não tendo as respectivas perguntas iguais referentes, apresentam aspectos complementares.

Do que se não pode duvidar é que a literatura não cativa no dia-a-dia quase um quarto dos estudantes do secundário. Destes, porém, a maior parte é constituída por rapazes que, segundo o Gráfico 181, preferem leituras mais leves e actuais: jornais e revistas.

13. O GOSTO DE LER E AS PRÁTICAS DE LEITURA

A associação entre a intensidade do gosto de ler e as práticas de leitura é, em si mesma, intuitiva. Não o são, porém, as modalidades assumidas por esta associação na amostra, mesmo tendo em conta as observações feitas até aqui, quer a respeito da primeira, quer da segunda variável. Aliás, as diferenças mais consistentes até agora encontradas, relativas ao género dos respondentes, não nos permitem formular nenhuma hipótese previsional acerca do sentido das relações existentes entre o gosto e as práticas a não ser em termos muito genéricos, como será dizer que, quanto maior o gosto, maior é a prática da leitura, verdade óbvia que não adianta nada ao que se sabia antes de começarmos esta investigação.

Há, no entanto, uma questão que tem vindo a ser indiciada e que nos pode fazer avançar na apreciação correcta das situações, ao introduzir um momento crítico relativamente a alguns dados que parecem contraditórios, em razão não só das diferenças na formulação das perguntas, mas também do diferencial de controle factual que elas requerem ou suscitam. Ou seja, interessa saber se as imagens que os respondentes dão de si próprios ao falar do gosto, por um lado, e das práticas, por outro, são consistentes, ou se, pelo contrário, estiveram sujeitas a processos de rememoração infiel. Por outras palavras, temos de verificar em que medida as pessoas que responderam ao inquérito, tinham uma imagem dos factos coincidentes com a realidade ou se os fantasmas dos factos foram referidos em vez deles.

De maneira a dar uma resposta a esta questão não retomamos todos os itens estudados na partição anterior, mas apenas aqueles em que o efeito projectivo é mais notório, relacionando a intensidade do gosto de ler com o número de livros não escolares lidos ao longo da vida (P23 e P10). Para o fazer, cruzámos as respostas a estas duas perguntas e colocámos os resultados obtidos no Quadro 67, o qual tem variações significativas e altamente relacionadas¹⁶⁷.

Tendo estas percentagens sido calculadas sobre o total de respondentes válidos, são nele apresentadas com duas casas decimais, de forma a revelar algumas pequenas incongruências que atribuímos ao efeito projectivo. Assim, na coluna dos viciados na leitura, as duas primeiras linhas, referentes a nenhum ou menos de 20 livros lidos, têm alguns respondentes que não podiam arrogar-se tal título.

Quadro 67. Percentagens sobre o total de respondentes do cruzamento dos gosto de ler com o número de livros não escolares lidos

Livros	Viciado em leitura	Gosto muito de ler	Gosto de ler às vezes	Gosto pouco de ler	Não gosto nada de ler	Total
Nenhum	0,04	0,02	0,62	1,15	2,11	3,94
< 20 livros	0,11	4,69	27,88	14,27	3,96	50,91
De 20 a 50 livros	1,19	10,78	14,44	1,92	0,23	28,56
De 51 a 100 livros	1,32	5,41	3,02	0,21	0,04	10,01
> 100 livros	2,02	3,28	1,09	0,13	0,06	6,58
Total	4,69	24,17	47,05	17,68	6,41	100,00
Respondentes	220	1135	2209	830	301	4695

Da mesma maneira, nos que gostam muito de ler, pelo menos 0,02% do total escolheram incorrectamente este item de resposta. Mais marcantes ainda são as correcções observadas nos que, gostando apenas de ler de vez em quando, dizem ter lido 51 ou mais livros e dos que, gostando pouco de ler ou não gostando nada de ler, dizem ter lido 20 ou mais livros.

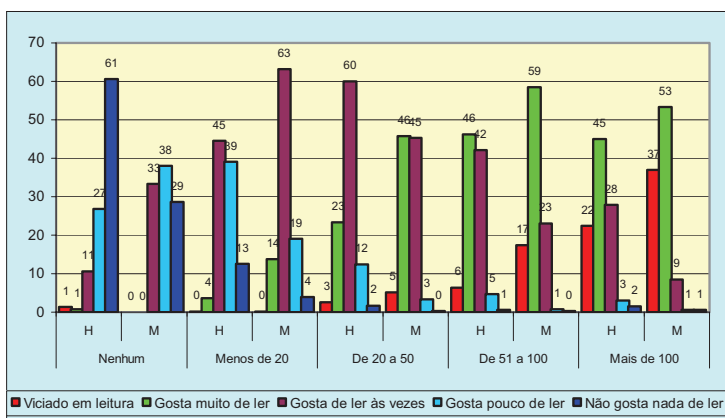
Somando este conjunto de percentagens improváveis, chegamos a 12,6% de respostas incorrectas, o máximo de respondentes que, segundo estas deduções, terão deixado que a imagem de si ou a incúria tivesse contaminado as suas respostas. Não tendo, porém, estas perguntas limites perfeitamente equivalentes nos itens que as constituem, a margem de erro não pode ser estabelecida. Esta crítica dos dados permite-nos apenas estabelecer balizas ao que é afirmado pela teoria da projecção imagética. Mas não nos dá a sua dimensão exacta.

Tendo tudo isto em conta, podemos ver como o sexo dos respondentes determina atitudes diferenciadas na forma como fizeram corresponder as práticas de leitura às imagens de si, especificando em termos sexuais o que se encontra no quadro anterior. Fazemo-lo através do Gráfico 183, cujas distribuições são altamente significativas e correlacionadas, tanto no que se refere ao sexo masculino, como ao feminino¹⁶⁸.

¹⁶⁷ $\chi^2=2525,19$; $p=0,00$; $\tau_b=-0,530$.

¹⁶⁸ Rapazes: $\chi^2=1131,69$; $p=0,00$; $\tau_b=-0,540$; raparigas: $\chi^2=1199,44$; $p=0,00$; $\tau_b=-0,527$.

Gráfico 183. Associação entre o gosto de ler e o número de livros escolares lidos, em função do sexo



Estabelecida a significância dos dados e o sentido das associações existentes, podemos verificar que o entendimento dado pelos respondentes ao que é necessário para ser um bom ou um superleitor é bastante fluido. No entanto, as raparigas parecem ser bastante mais lógicas e rigorosas do que os rapazes nesta definição, já que nenhuma disse ser viciada em leitura sem ter pelo menos lido 20 livros, ao invés de alguns deles (cerca de 1%) que afirmaram ser superleitores sem terem lido nenhum.

No essencial, porém, os dados do gráfico são bastante coerentes, designadamente nesta categoria de viciados na leitura, onde só há percentagens dignas de nota a partir dos 20-50 livros lidos. De resto, a curva de crescimento deste tipo de leitores está em harmonia com o que seria de esperar: não só aumenta o diferencial entre rapazes e raparigas como crescem de forma exponencial as percentagens de uns e outras à medida que nos aproximamos da última categoria de livros lidos.

Da mesma maneira, no que se refere aos que gostam muito de ler, as percentagens vão subindo muito regularmente ao longo do gráfico, sendo as raparigas maiores leitoras do que os rapazes. E até a ligeira quebra das percentagens, tanto nos rapazes como nas raparigas, no grupo dos leitores de 100 ou mais livros, é coerente com uma correcta identificação do gosto de ler, já que os que faltam se classificaram, correctamente, como viciados na leitura.

Igualmente coerente, no essencial, é a distribuição quase normal das respostas dos que gostam de ler algumas vezes, e a queda constante, a partir de altos valores no princípio do gráfico para valores quase nulos, dos que gostam pouco ou não gostam nada de ler. Aqui se encontram, no entanto, algumas classificações ilógicas: 8% de rapazes que dizem gostar pouco de ler, dizem ter lido 50 livros ou mais (a percentagem de raparigas é de 2%); e 2% de rapazes e 1% de raparigas dizem não gostar nada de ler mas leram 50 livros ou mais. Tudo isto corresponde a imprecisões mais ou menos espectáveis e não põem em risco a coerência essencial dos dados; o que não nos impede de verificar que, erro por erro, os rapazes erram muito mais do que as raparigas.

Tendo adquirido, de forma quase elementar, a consistência essencial dos dados referentes às perguntas fundamentais de avaliação do gosto e das práticas de leitura entre os estudantes do ensino secundário, podemos tentar descobrir com segurança quais as variáveis explicativas das variações nas práticas de leitura, percorrendo as variáveis utilizadas anteriormente, e estendendo e aprofundando a

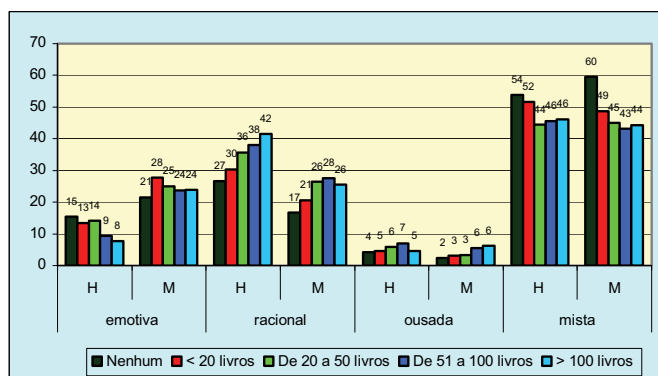
reflexão sobre as circunstâncias e factores que fazem com que as predisposições para ler se transformem em actos de leitura. Neste processo estaremos particularmente atentos ao que diferencia o gosto das práticas, de forma a retirar daí elementos úteis a uma explicação psicossociológica dos comportamentos dos jovens estudantes portugueses no grau de ensino prévio à eventual entrada na universidade.

14. PRÁTICAS DE LEITURA E TRAÇOS CARACTEROLÓGICOS

O racional que nos leva a supor que a prática da leitura pode estar relacionada com os traços caracterológicos individuais é semelhante ao que enunciamos a propósito do gosto de ler. Em termos gerais não parece incorrecto supor que os livros efectivamente lidos, bem como outros actos de leitura, são o corolário necessário, porventura remodelado, do gosto. Não será, por isso, de supor que a análise das respostas às perguntas sobre as práticas traga resultados muito diferentes dos já estudados. Mas isso não nos dispensa de verificar se tal concordância existe e se as modalidades da sua verificação alteram o quadro em que as reflexões anteriores foram feitas. Interessa-nos, com efeito, não só saber se o gosto coincide com a prática, mas também descobrir as circunstâncias em que isso acontece.

De forma a desenvolver ordenadamente este conjunto de intenções, começamos por analisar as relações entre as características da personalidade e o número de livros lidos, em função do sexo, de que temos uma representação no Gráfico 184.

Gráfico 184. Número de livros lidos, por características da personalidade e sexo



Quem o compare com o Gráfico 162, que mostrava o cruzamento da pergunta referente à intensidade do gosto pela leitura com os mesmos traços de personalidade, verificará que ambos referem realidades muito semelhantes, se tiver em conta que as tendências aparentemente invertidas dentro de cada grupo decorrem de que, no Gráfico 162, as categorias mais positivas se encontravam à esquerda e as mais desfavoráveis à direita, ao contrário do que acontece no Gráfico 184. O paralelismo dos resultados, natural e previsível, merece ser posto em evidência, já que mostra a coerência das duas distribuições.

O que de mais interessante há nesta compaginação de figuras não é, porém, este paralelismo aparente, mas o que se pode retirar da comparação dos respectivos testes estatísticos e se resume à

constatação de que o gosto de ler discrimina melhor os comportamentos em função do sexo do que o número de livros lidos. De facto, os valores referentes ao Gráfico 162¹⁶⁹ são bastante mais elevados do que os relativos ao gráfico acima¹⁷⁰. Conclui-se, pois, que entre o gosto de ler e as práticas de leitura alguma coisa se perdeu e que as práticas homogeneizam mais os respondentes do que os gostos. De facto, sendo o gosto mais originário e radical, não estaria tão sujeito às constrações de tempo, lugar e estado, que condicionam a prática da leitura.

Sendo as perguntas que levaram a estes resultados diferentes em termos de contaminação imagética – a referente aos graus de intensidade do gosto está muito mais dependente dessa imagem ideal do que a relativa ao número de livros lidos, mais factual e precisa –, interrogámo-nos sobre se não seria vantajoso trazer à discussão da validade dos resultados outros factos semelhantes àqueles e se as diferenças estatísticas se não esfumariam, à medida que as perguntas cruzadas com a P68 agregada se tornavam mais concretas.

No sentido de comprovar a hipótese, analisámos as perguntas referentes às práticas de leitura em termos da carga projectiva que nelas poderia existir, de forma a colocá-las numa série ascendente de concretude. E pareceu-nos que a P11 devia ser colocada antes da P17, a qual estaria menos sujeita a esses efeitos. De facto, inquirindo a P11 sobre o tempo gasto por dia na leitura de livros não escolares e a P17, sobre o número de livros não escolares lidos durante o último ano, a primeira estaria mais sujeita a incorporar fantasmas projectivos do que a segunda, precisamente porque podia evocar na mente do respondente, não um dia normal, mas aquele em que leu coisas mais interessantes ou, eventualmente, aquele em que foi mais feliz, lendo. A P17, mais factual, estaria mais protegida desse efeito.

Ambas, de resto, seriam mais concretas do que a relativa ao número de livros lidos ao longo da vida – em cuja fixação entra uma parte não desprezível de imaginação, normalmente enviesada no sentido de favorecer a auto-imagem – e, sobretudo, à que inquiria sobre o gosto de ler – toda ela feita de projecções favoráveis, independentemente do desejo de ser fiéis à verdade que os respondentes certamente tinham, em razão da metodologia de inquérito e da idade dos respondentes, como se referiu.

Em termos da P11, a hipótese a formular é que os resultados do seu cruzamento com a P68, agregada segundo as categorias que figuram no Gráfico 184, seriam menos discriminatórios do que os relativos ao número de livros lidos. Os cálculos mostram que tal suposição se verifica: as variações deixam de ser significativas para os rapazes, mas não para as raparigas¹⁷¹.

Com a mesma intenção, cruzámos a pergunta P68 (agregada) com a P17 (livros lidos no último ano), na expectativa de encontrar testes estatísticos mais frágeis do que os anteriores, ou mesmo insignificantes. E foi isso o que verificámos: nem para os rapazes, nem para as raparigas, as diferenças são significativas já que os valores de p são muito superiores a 0,05¹⁷².

¹⁶⁹ Rapazes: $\chi^2=26,91$; $p<0,01$; $cc=0,116$; raparigas: $\chi^2=41,70$; $p=0,00$; $cc=0,124$,

¹⁷⁰ Rapazes: $\chi^2=22,55$; $p<0,05$; $cc=0,106$; raparigas: $\chi^2=25,61$; $p<0,05$; $cc=0,098$.

¹⁷¹ Rapazes: $\chi^2=14,17$; $p=0,28$; $cc=0,084$; raparigas: $\chi^2=24,77$; $p<0,05$; $cc=0,096$.

¹⁷² Rapazes: $\chi^2=10,87$; $p=0,28$; $cc=0,074$; raparigas: $\chi^2=14,30$; $p=0,11$; $cc=0,073$.

Estes resultados, deduzidos teoricamente e confirmados na prática, mostram que, quanto mais reais são os comportamentos transcritos nas respostas, menos a projecção das imagens as diferenciam. O progressivo desaparecimento da significância, até ao ponto de incluir as raparigas que, em todos os cruzamentos até agora estudados sempre resistiram à homogeneização a que os rapazes são particularmente sensíveis é, quanto a nós, um argumento forte para a sua aceitação.

15. IDEIAS LIGADAS À PRÁTICA DA LEITURA

A via intimista das justificações das diferenças nas práticas de leitura pode ser prosseguida através do estabelecimento das relações entre as perguntas referentes à leitura efectiva e a P36 que, como vimos, contém conceitos e afectos suscitados nos respondentes pela menção do termo leitura. O interesse deste estudo, onde se repetem os pressupostos usados na análise das diferenças no gosto de ler, é o de permitir examinar relações mais concretas do que as estudadas então, de forma a verificar se as gradações da significância em função da sua maior ou menor concretude também se encontram nos sentimentos e ideias que a leitura evoca.

A hipótese que se pretende demonstrar neste ponto, e que une, de alguma maneira, alguns dos pressupostos mais específicos deduzidos anteriormente, é que, sendo a P36 fundamentalmente ideológica, os conceitos e afectos nela expressos são mais discriminantes quando cruzados com respostas projectivas do que naquelas em que os respondentes tinham diante de si situações objectivas. De forma a verificá-la, estudamos em seguida, através do Quadro 68, a progressão ou regressão dos valores do χ^2 resultantes do cruzamento entre as ideias suscitadas pela palavra leitura, quer com número de livros lidos ao longo da vida (P36xP10), quer com os livros não escolares lidos no último ano (P36xP17), quer ainda com o tempo diário dedicado à leitura (P36xP11), na suposição de que nestes conjuntos se reflectem selectivamente os fantasmas da memória com que a realidade é entrevista.

Quadro 68. Valores do χ^2 das tabelas de contingência da P36 com três outras perguntas

	P36 x P10		P36 x P17		P36 x P11	
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
Prazer	286,39	316,53	270,96	269,94	248,17	219,52
Utilidade	29,36	33,10	30,37	37,51	45,76	23,73
Fuga	26,10	25,17	14,31	11,11 ^b	7,03 ^b	3,21 ^b
Aborrecimento	266,07	222,40	314,39	309,16	348,98	390,27
Aprendizagem	38,30	40,87	63,36	31,38	67,15	32,17
Esforço	90,60	116,88	95,68	109,81	87,00	132,16
Diversão	154,20	116,91	169,77	150,21	155,67	122,81
Imaginação	81,56	51,86	105,13	57,12	79,99	47,54
Inutilidade	112,48	13,40	110,89	26,63	124,73	27,94
Dever	46,96	110,72	60,18	150,74	77,12	143,07

p=0,00 para todos os casos excepto ^a p<0,01 e ^b p<0,05

Da análise do quadro resultam coisas aparentemente contraditórias, designadamente no que se refere às ideias que têm maiores diferenças, prazer e aborrecimento, anteriormente tomadas como paradigmáticas das atitudes perante a leitura, respectivamente, de raparigas e rapazes. Com efeito, parece, à primeira vista, ilógico que, de conjunto para conjunto de perguntas, os valores de χ^2 decresçam no que toca ao prazer e aumentem no que respeita ao aborrecimento. Mas se atentarmos em que incarnam os extremos das atitudes negativas e positivas, tais regressões e progressões não são ilógicas.

Faz, na verdade, sentido que, sendo o prazer um constructo ideológico abstracto que pode ter ou não a ver com a realidade, a projecção feita na P36xP10 seja mais forte do que na P36xP11: os prazeres intelectuais antigos são mais facilmente dourados pela memória do que os presentes. Dos aborrecimentos, porém, mais concretos e imediatos, os mais relevantes são os que acabámos de viver. Notamos, no entanto, que as diferenças sexuais nem sempre são consistentes com a hipótese: no aborrecimento, o χ^2 do grupo P36xP11 é maior nas raparigas do que nos rapazes quando nos anteriores grupos era menor; e no prazer é menor, quando seria de esperar o contrário.

A lógica que está implícita nas progressões entre grupos de perguntas esbate-se, porém, em quase todas as outras ideias, a não ser em dois conceitos: o de fuga, o menos discriminatório de todos, que segue o padrão do prazer; e o dever, o segundo menos discriminatório, que tem como paradigma o aborrecimento.

Dispensamo-nos de tentar impor lógica às outras ideias, não só porque, tratando-se de simples conceitos, podem ter conotações misturadas, mas também porque, medindo o χ^2 diferenças entre valores reais e esperados, só é sensível ao conjunto das diferenças da distribuição mas não a cada um dos seus itens. De resto, para termos uma confirmação suficiente da hipótese, bastaria olhar para os resultados dos valores mais discriminantes. E, aí, ela existe. A reprodução desses padrões nas ideias menos discriminatórias seria um reforço inesperado mas, em última análise, lógico, já que a velha teoria, consagrada nos aforismos, diz que os extremos se tocam.

Em complemento desta análise, e numa perspectiva mais global das relações entre as perguntas que implementam graus diferenciados de projecções memoriais, podemos ver o Quadro 69, onde são apresentados os pseudo R^2 de Nagelkerke, resultantes de regressões ordinais onde foram tomadas como variáveis dependentes as respostas às P10, P17 e P11 e como variável independente, ou apenas a P36 (segunda coluna do quadro), ou esta pergunta em conjunto com o sexo do respondente (terceira coluna), ou ainda estas duas variáveis juntamente com a instrução do pai (P74a) e da mãe (P74b), cujos resultados estão expressos na quarta coluna do quadro. Em qualquer destes modelos foi usada a função logito. Note-se, no entanto, que, nos modelos mais complexos, as células vazias eram por vezes muito numerosas, o que não nos dá segurança acerca da sua robustez. Podemos, apesar disso dizer que, como se esperava, o modelo mais complexo também é o que mais diferenças explica.

Quadro 69. Pseudo R^2 de Nagelkerke em função de algumas variáveis independentes e três modelos

Variável dependente	Variáveis independentes		
	P36	P36 + P78	P36+P78 +P74a+P74b
P10	0,237	0,239	0,302
P17	0,271	0,277	0,321
P11	0,255	0,266	0,278

Não é essa, porém, a informação mais interessante do quadro, mas sim o facto, já detectado na análise do Quadro 68 e confirmado pelos pseudo R^2 acima consignados, de que a P11 talvez se deva colocar, em termos de implementação projectiva conjunta, antes da P17. O efeito das ideias que não seguem nem os paradigmas do prazer nem os do aborrecimento faz com que as correlações do quadro

sejam maiores em todos os modelos quando a variável dependente é o número de livros lidos durante os último ano (P17) do que quando se trata do número de horas diárias dedicadas à leitura (P11).

De qualquer maneira, as correlações mais baixas em todos os modelos considerados são as referentes ao número de livros lidos em longo da vida (P10), o que confirma a parte fundamental das hipóteses avançadas.

Em termos mais substantivos, o quadro mostra que as ideias associadas à palavra leitura «explicam» 24% das variações verificadas no número de livros lidos ao longo da vida, 27% das referentes aos livros lidos ao longo no último ano e 26% do tempo diário dedicado à leitura, e que estas percentagens são maiores à medida que introduzimos mais variáveis nos respectivos cálculos, de tal maneira que os valores em que entra não só a variável ideias mas também o sexo dos respondente e o grau de instrução de seus pais e mães sobem respectivamente para 30, 32 e 28%.

16. PRÁTICAS DE LEITURA E FACTORES FAMILIARES

Como constatámos mais acima, a propósito da intensidade no gosto de ler, faz sentido supor que quem lê mais foi condicionado pelo nível de instrução familiar, expressa no inquérito pelas variáveis nível de escolaridade dos pais e número e tipo de livros existentes em casa. E também aqui, tal como a respeito do gosto de ler, supomos que a influência da instrução da mãe é mais relevante do que a do pai, aspecto que poderá ser comodamente avaliado através do cruzamento do número de livros lidos pela instrução do pai e da mãe dos respondentes.

Neste sentido, apresentamos no Quadro 70, por grupo categorial definido na primeira coluna, as percentagens de cada grau de instrução relativamente ao respectivo subtotal de casos, tornando possível, desta forma, visualizar as diferenças entre o efeito da instrução do pai e da mãe.

De forma a fazer algumas deduções desta massa de dados, tomemos os valores relativos aos superleitores com pais licenciados. Neles vemos que as percentagens referentes à instrução da mãe são bastante maiores do que as relativas à instrução do pai. E tão grandes são as diferenças – 9,2 pontos percentuais para os rapazes e 9,5 para as raparigas – que todas as outras percentagens referentes à influência da instrução da mãe são mais baixas do que as do pai (à excepção do primeiro grupo).

No mesmo sentido vai o que se pode retirar dos respondentes que leram entre 51 e 100 livros (com diferenças menos marcantes: 3,3 pontos percentuais para os rapazes e 5,6 para as raparigas), dos que leram entre 20-50 (diferenças de 3,7 e 3,6 pontos), ou dos que leram menos de 20 livros (diferenças de 2,4 e 0,4 pontos). De resto, no que se refere a quem não leu nada, as diferenças relativas às raparigas passam a ser mais baixas do que as dos rapazes (-1,4 e -2,5), como se estes números fossem determinados por uma lei de influência decrescente das mães à medida que diminui a leitura efectiva dos filhos.

Quadro 70. Percentagens de número de livros lidos pelos respondentes em função do grau de instrução do pai e da mãe, segundo o sexo

Livros lidos	Grau de instrução	Instrução do pai		Instrução da mãe	
		Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Nenhum ^(a)	Menos do que o 4.º ano	19,0	27,5	15,4	24,4
	1.º ou 2.º ciclo completo	34,3	35,0	33,8	31,7
	3.º ciclo completo	19,7	12,5	27,9	17,1
	Ensino secundário completo	11,7	15,0	10,3	24,4
	Frequência univ./ bacharelato	5,8	7,5	4,4	2,4
	Licenciatura ou mais	9,5	2,5	8,1	0,0
	Subtotal de casos	137	40	136	41
Menos de 20 livros ^(b)	Menos do que o 4.º ano	12,4	14,5	10,1	15,3
	1.º ou 2.º ciclo completo	34,7	41,9	32,7	41,0
	3.º ciclo completo	20,6	21,2	23,2	21,1
	Ensino secundário completo	14,8	11,2	14,4	11,7
	Frequência univ./ bacharelato	6,5	3,9	6,1	3,3
	Licenciatura ou mais	10,9	7,2	13,5	7,6
	Subtotal de casos	1039	1238	1048	1253
Entre 20 e 50 livros ^(c)	Menos do que o 4.º ano	5,6	9,0	5,0	7,2
	1.º ou 2.º ciclo completo	27,1	33,8	27,0	34,9
	3.º ciclo completo	20,8	25,4	19,6	22,4
	Ensino secundário completo	21,9	14,4	21,8	14,8
	Frequência univ./ bacharelato	8,2	6,3	6,5	6,1
	Licenciatura ou mais	16,3	11,1	20,0	14,7
	Subtotal de casos	461	822	459	832
Entre 51 e 100 livros ^(d)	Menos do que o 4.º ano	3,6	4,7	3,6	2,9
	1.º ou 2.º ciclo completo	19,2	24,5	18,9	26,1
	3.º ciclo completo	21,0	25,9	17,2	22,1
	Ensino secundário completo	15,6	19,1	18,3	15,4
	Frequência univ./ bacharelato	14,4	5,8	12,4	7,9
	Licenciatura ou mais	26,3	20,1	29,6	25,7
	Subtotal de casos	167	278	169	280
Mais de 100 livros ^(e)	Menos do que o 4.º ano	4,8	5,5	9,4	4,1
	1.º ou 2.º ciclo completo	12,7	20,7	10,2	20,7
	3.º ciclo completo	20,6	21,3	16,5	17,8
	Ensino secundário completo	21,4	20,7	18,9	18,9
	Frequência univ./ bacharelato	12,7	11,6	7,9	8,9
	Licenciatura ou mais	27,8	20,1	37,0	29,6
	Subtotal de casos	126	164	127	169
Total	Geral de casos	1930	2542	1939	2575

^(a) Instrução do pai n.s.; instrução da mãe $\chi^2=11,19$; $p<0,05$; $cc=0,214$.

^(b) Instrução do pai $\chi^2=31,74$; $p=0,00$; $cc=0,117$; instrução da mãe $\chi^2=56,05$; $p=0,00$; $cc=0,194$.

^(c) Instrução do pai $\chi^2=28,73$; $p=0,00$; $cc=0,148$; instrução da mãe $\chi^2=22,59$; $p=0,00$; $cc=0,228$.

^(d) Instrução do pai $\chi^2=13,77$; $p<0,05$; $cc=0,173$; instrução da mãe n.s.

^(e) Instrução do pai n.s.; instrução da mãe n.s.

Os dados assim comentados são, porém, uma parte mínima da informação contida no quadro. A explicitação de outras relações seria, porém morosa e pouco elucidativa, pelo que decidimos sintetizar este conjunto heteróclito através do modelo das regressões ordinais, tomando como variável dependente o número de livros lidos e como variáveis explicativas a instrução do pai e da mãe, bem como o sexo do respondente. No entanto o valor explicativo deste conjunto de variáveis no número de livros lidos é muito escasso: o pseudo R^2 de Nagelkerke apenas explica 9,0% dos efeitos, menos ainda do que se verificou com o mesmo modelo para a relação entre graus de intensidade do gosto de ler e as mesmas variáveis; o que de resto confirma a hipótese dos efeitos decrescentes em função da concretude das perguntas.

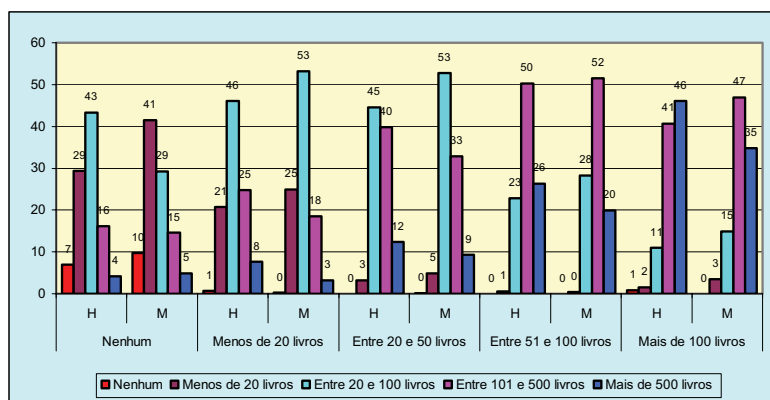
Um dos possíveis efeitos da família nas práticas de leitura poderá estar ligado ao número de pessoas nela existentes. O racional desta relação está em que nas famílias mais numerosas há maior interação e emulação, informação e debate, e que esses factos podem ter um efeito benéfico no enraizamento do gosto e na prática da leitura. A nossa hipótese é, portanto, a de que, *coeteris paribus*, os níveis de leitura sejam mais elevados nas famílias mais numerosas. Para o verificar retomámos os cálculos que acabámos de mencionar, tomando os valores da P10 como variável dependente, a instrução do pai e da mãe com factores e o número de pessoas na família como covariante. O modelo,

nesse caso melhora ligeiramente os valores que acabámos de referir: o valor do pseudo R^2 de Nagelkerke sobe para 0,095.

Este efeito positivo da dimensão da família pode ainda confirmar-se com o tratamento seguinte: se tomarmos o número de livros lidos (P10) como variável dependente e, como factores, a instrução do pai e da mãe e a P23 (gosto de ler), obtemos um valor do pseudo R^2 de Nagelkerke de 0,443. E se, a esse modelo, acrescentarmos o número de pessoas na família ele sobe para 0,445. Todos os ensaios de correlações ordinais feitos mostram que a introdução do número de pessoas acrescenta entre 0,2 a 0,5% às explicações obtidas sem ele.

A relação entre o número de livros lidos e os livros existentes em casa, representada no Gráfico 185, cujas percentagens foram calculadas relativamente ao total de livros lidos por cada sexo, apresenta uma configuração muito diferente da que encontrámos na relação número de livros lidos e gosto de ler. Sendo as suas distribuições altamente significativas¹⁷³, verificamos que as suas correlações são muito mais fortes do que as encontradas naquela análise ($\tau_b = -0,228$ para os rapazes e a $-0,241$ para as raparigas), os sinais negativos decorrendo do facto de os itens mais positivos se encontrarem à direita da distribuição, ao contrário do que aparece nesta. Ora este aumento confirma algumas das nossas deduções, já que podem ser interpretadas como significando que, no gosto de ler, há variáveis muito mais íntimas do que as que estão em análise e que a leitura efectiva é potenciada fortemente pelas condições imediatas de que o leitor dispõe para exercer o seu gosto.

Gráfico 185. Livros lidos, em função dos livros existentes em casa e o sexo dos respondentes



Da leitura deste gráfico, destacamos dois factos principais. O primeiro é que, enquanto as famílias com 20 a 100 livros têm uma distribuição inclinada para a esquerda (o que indica que tendem a albergar pessoas que lêem menos), as que têm entre 101 e 500 livros têm uma distribuição inclinada para a direita (o que significa que as pessoas que ali vivem tendem a ler muitos livros). O segundo é que, nas casas onde há menos de 20 livros, por um lado, e mais de 500 livros, por outro, essas tendências se polarizam, crescendo os primeiros de forma notória para a esquerda do gráfico e os segundos para a direita.

¹⁷³ Rapazes: $\chi^2=472,26$; $p=0,00$; $\tau_b=0,487$; raparigas $\chi^2=769,71$; $p=0,00$; $\tau_b=0,539$.

Estes resultados podem ser analisados de forma conjunta no Quadro 71, onde são apresentados os perfis de linha desta distribuição.

Quadro 71. Perfis de linha do número de livros lidos com os livros existentes em casa

Livros de literatura lidos	Livros existem em casa				
	Nenhum	Menos de 20 livros	Entre 20 e 100 livros	Entre 101 e 500 livros	Mais de 500 livros
Nenhum	0,076	0,319	0,405	0,157	0,043
Menos de 20 livros	0,005	0,232	0,498	0,213	0,052
Entre 20 e 50 livros	0,001	0,043	0,496	0,355	0,105
Entre 51 e 100 livros	0,000	0,004	0,264	0,511	0,221
Mais de 100 livros	0,003	0,026	0,134	0,443	0,394
Massa	0,006	0,145	0,447	0,296	0,106

Nele se vê que o factor que mais peso tem na não-leitura está entre as categorias de menos de 20 e 20-100 livros, sobretudo nesta. O mesmo, com maior preponderância da última categoria, se verifica para os que leram menos de 20 livros. Na categoria subsequente (leitores de 20 a 50 livros), o peso maior provém desta última categoria, assessorada pela seguinte (entre 101 e 500 livros), a qual assume o papel dominante nas outras categorias de leitores, na última das quais a existência de mais de 500 livros se faz sentir bastante fortemente.

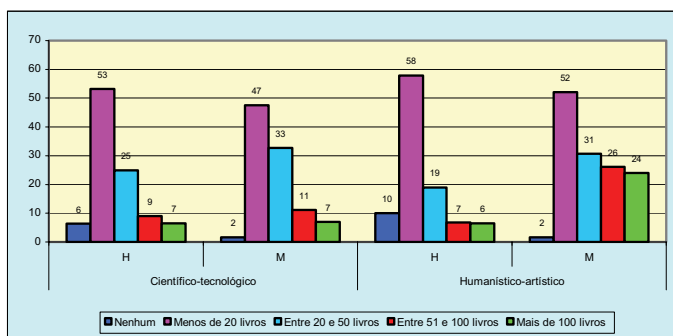
17. OUTRAS VARIÁVEIS DIFERENCIADORAS

Seguindo os inquiridos tipos diferentes de cursos poderá perguntar-se se esse facto tem relevância no número de livros lidos, desde sempre ou no ano anterior ao preenchimento do questionário. Em termos de fundamentação das hipóteses, consideramos suficientes as reflexões já feitas a respeito da relação entre esta variável e o gosto de ler. Tendo, porém, constatado, na sequência das reflexões suscitadas pelo Gráfico 172, que não havia diferenças significativas quando se cruza o gosto de ler com o tipo de escola frequentada, não é de supor que aqui os resultados sejam muito diferentes. Apesar disso, sendo o gosto de ler em grande parte anterior à frequência escolar e requerendo os cursos humanístico-artísticos competências e práticas de leitura muito diferentes das dos científico-tecnológicos, é possível que as relações que ali não existiam se revelem aqui.

Neste sentido, procedemos ao cruzamento destas duas variáveis, separadas pelo sexo dos respondentes. Os resultados são os que constam do Gráfico 186, para cuja leitura se nota que, se a distribuição do sexo masculino é significativa, o mesmo não acontece com o feminino,¹⁷⁴ por muito que pareça o contrário, já que as alunas dos cursos humanísticos que lêem mais de 51 livros são muito mais numerosas do que as dos cursos científicos (50 e 18%, respectivamente), enquanto que essas diferenças para o sexo masculino, nas mesmas categorias, não ultrapassam os 13 e 16%.

¹⁷⁴ Rapazes: $\chi^2=13,11$; $p<0,05$; raparigas: $\chi^2=5,24$; $p=0,26$.

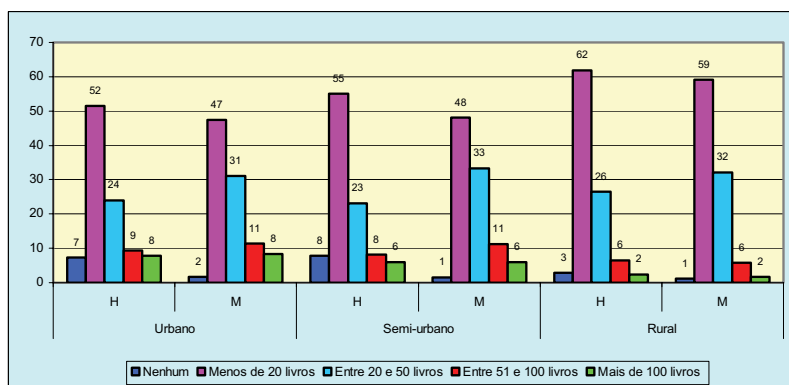
Gráfico 186. Livros lidos, em função do tipo de curso frequentado e o sexo dos respondentes



Mas quando se procede ao mesmo tipo de tratamento entre o número de livros lidos no último ano, perde-se a significância da distribuição referente ao sexo masculino. Desta sorte, não podemos dizer, com segurança, que haja uma relação entre o número de livros lidos e o tipo de cursos frequentado. A razão das diferenças detectadas está, pois, em factores de natureza muito mais profunda do que os supostos nestas variáveis.

Perante estes resultados, pode-se perguntar se faz sentido analisar as relações entre o número de livros lidos (ao longo da vida ou no último ano) e o habitat e região. Os resultados obtidos no cruzamento destas duas variáveis com o gosto de ler (cf. os comentários feitos a propósito do Gráfico 177 e do Gráfico 178), sugerem, no entanto, que convém verificar se aqui se repetem os resultados ali obtidos ou se neles se encontram relações mais sólidas e significativas.

Gráfico 187. Livros de literatura lidos, em função do habitat e o sexo dos respondentes



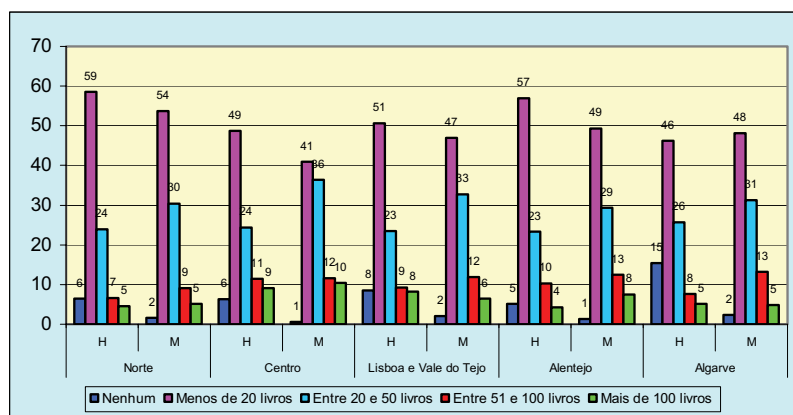
Cruzámos, pois, o número de livros de literatura lidos pelo habitat, e representámos as estatísticas obtidas, separadas por sexos, no Gráfico 187, acerca do qual se pode dizer que, ultrapassando as nossas melhores expectativas, as distribuições são significativas¹⁷⁵ e que estas estatísticas melhoram

¹⁷⁵ Rapazes: $\chi^2=18,12$; $p<0,05$; $\tau_b=-0,042$; raparigas: $\chi^2=28,88$; $p<0,01$; $\tau_b=-0,050$.

substancialmente as então encontradas: o que, em termos dos níveis do gosto de ler não era consistente, passou a sê-lo no que se refere à prática de leitura.

E se olharmos para os dados que constam do Gráfico 188 (que mostra a relação entre os livros de literatura lidos em função da região e o sexo do respondente) e soubermos que as distribuições são significativas, tanto no que se refere aos rapazes como às raparigas¹⁷⁶, a nossa surpresa ainda mais aumenta, sobretudo porque não temos justificação plausível para estes factos, tal como a não conseguirmos ao analisar a relação entre gosto de ler e região, onde a região Centro aparecia com mais leitores, e sobretudo leitoras, seduzidos pela leitura.

Gráfico 188. Livros de literatura lidos, em função da região e o sexo dos respondentes



Se, com efeito, juntarmos as duas últimas categorias (51 e mais livros) obtemos 21% de rapazes e 22% de raparigas na região Centro, enquanto que em Lisboa e Vale do Tejo esses valores atingem apenas, respectivamente, 17 e 18%; no Alentejo, 15 e 20%; no Algarve, 13 e 18%; e, finalmente, no Norte 11 e 14%. Quando comparamos estes valores com os referidos no comentário ao Gráfico 178, verificamos que, lá como cá, o Centro ocupa o primeiro lugar, Lisboa e Vale do Tejo o segundo: e o Alentejo e o Algarve trocam de lugar.

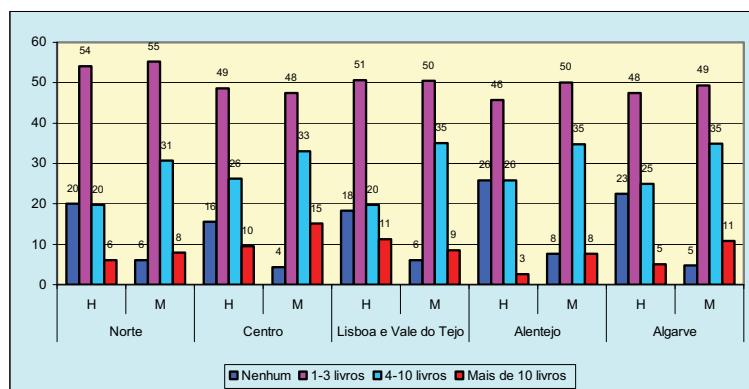
O cruzamento da variável região pelo número de livros não escolares lidos durante o ano anterior à realização do inquérito deu resultados substancialmente concordantes com os que acabámos de comentar, como se pode ver através da análise do Gráfico 189, que tem distribuições significativas tanto no que se refere aos rapazes como às raparigas¹⁷⁷.

Estes dados confirmam a posição hegemónica da região Centro, como se pode ver pela soma das percentagens das duas categorias de maiores leitores (4-10 e mais de dez livros), onde temos a seguinte série, com as percentagens dos rapazes em primeiro lugar: Centro, 36 e 48%; Algarve, 30 e 46%; Lisboa e Vale do Tejo, 31 e 44%; Alentejo, 28 e 42%; Norte, 26 e 39%.

¹⁷⁶ Rapazes: $\chi^2=34,51$; $p<0,01$; $cc=0,130$; raparigas: $\chi^2=39,52$; $p<0,01$; $cc=0,121$.

¹⁷⁷ Rapazes: $\chi^2=53,60$; $p<0,01$; $cc=0,129$; raparigas: $\chi^2=30,41$; $p<0,01$; $cc=0,107$.

Gráfico 189. Livros não escolares lidos no último ano, em função da região e o sexo dos respondentes



A surpresa perante a significância dos resultados referentes à região é reforçada quando verificamos que o habitat, quando relacionado com o número de livros lidos no ano anterior à realização do inquérito (P17), tem valores não significativos¹⁷⁸. Ora, em termos teóricos, esta ventilação devia ser mais discriminante do que a região.

Esta contradição leva-nos, pois, a olhar com alguma reserva para o valor explicativo da região ou do habitat na diferenciação das atitudes e práticas de leitura, embora em termos factuais não resem dúvidas de que a primeira, tanto no que respeita ao número de livros lidos ao longo da vida como no último ano, tem estatísticas significativas. E também não sofre contestação o facto de que as regiões se posicionam de forma substancialmente consistente nos cruzamentos com a pergunta relativa à intensidade do gosto ler e com as duas que acabamos de comentar. No entanto, este último facto não é dirimente: mostrando a coerência das respostas aos dois tipos de perguntas, não justificam o facto de os alunos da região Centro lerem mais do que os das outras zonas do país.

18. A LEITURA DE JORNAIS E REVISTAS

O inquérito tinha várias questões sobre outros tipos de leitura, designadamente de jornais e revistas, cujo estudo complementa o que temos vindo a fazer. Nem só de livros impressos em papel, sejam de literatura, sejam técnicos ou profissionais, é feito o mundo dos contactos com a escrita e com o que a imprensa coloca, todos os dias, à disposição de quem quer estar actualizado, tanto no domínio do pensamento, como das artes, das ciências ou das técnicas, da política, da vida social ou dos *faits-divers*. Daí o esforço que houve em captar os elementos essenciais da caracterização do estado actual da leitura desses objectos mais efémeros de informação.

¹⁷⁸ Rapazes: $\chi^2=6,54$; $p=0,37$; raparigas $\chi^2=9,21$; $p=0,16$.

Importância real da leitura de jornais e revistas

Algumas dessas perguntas referiam-se a coisas substantivas, ou seja, aos conteúdos desse variado mundo da imprensa periódica, outras inquiriam simplesmente sobre factos e circunstâncias relativas à prática da leitura.

Uma das primeiramente colocadas no inquérito com essa intenção era a P12 que inquiria sobre o tempo diário dedicado à leitura de jornais e revistas e seguia, nos termos que se encontram na caixa ao lado, o modelo de outras já comentadas. Os resultados gerais são os que constam do quadro seguinte., onde os factos mais relevantes são os seguintes: apenas 12,6% dos respondentes assumem não dedicar tempo nenhum à leitura de jornais e revistas; e a sua grande maioria tem níveis de leitura notórios em todos os sentidos, sobretudo se tivermos em conta que estes dados são cumulativos com os referentes à leitura de livros.

P12. Quanto tempo dedicas, por dia, à leitura de jornais e revistas?

- Nenhum
- Menos de ½ hora
- Entre 1/2 hora e 1 hora
- Entre 2 e 3 horas
- 3 horas ou mais

Quadro 72. Tempo diário dedicado à leitura de jornais e revistas

Tempo	N	%	% válida
Nenhum	596	12,6	12,6
Menos de ½ hora	2541	53,6	53,7
Entre 1/2 e 1 hora	1493	31,5	31,6
Entre 2 e 3 horas	79	1,7	1,7
3 horas ou mais	20	0,4	0,4
Subtotal	4729	99,8	100,0
Não responde	9	0,2	
Total	4738	100,0	

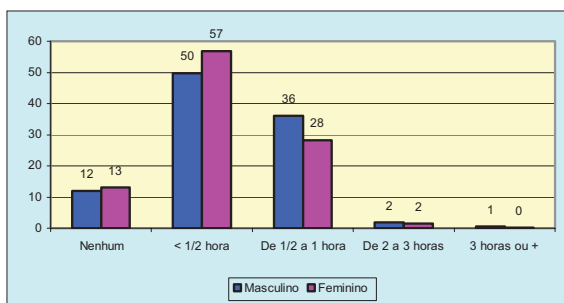
Quem se habituou a ouvir dizer que o povo português lê pouco e que os estudantes não fogem à regra fica, pois, surpreendido com o facto de 53,7% dos respondentes dizerem que dedicam cerca de 15 minutos diários a esta actividade, e de quase um terço gastar, por dia, cerca de 45 minutos a ler jornais e revistas. E coloca naturalmente a questão de saber se estes números correspondem à realidade ou se estão empolados. Importa, por isso, discutir a sua validade.

Como é evidente, o género de perguntas agora comentadas não capta realidades indesmentíveis mas impressões, susceptíveis, como todo o que é impreciso e fluido, de algum enviesamento, derivado, quer de que este tipo de médias (pela dificuldade de as fazer nos poucos momentos disponíveis para a resposta) está intrinsecamente sujeito a inexactidões, quer de que a proximidade de alguns factos faz com que se tome por habitual o que na realidade é exemplar ou extraordinário, quer ainda pelo esbatimento da visão em função do véu que a necessidade de preservar a face lança sobre o olhar. Certo é que, no presente inquérito, como já referimos, este último condicionamento estava minimizado; no entanto, o que provém da natureza das perguntas e das condições habituais de resposta dificilmente pode ser eliminado.

Não valendo a pena insistir sobre esta questão teórico-metodológica, vejamos se podemos saber da importância destes desvirtuamentos nas estatísticas referidas no quadro, ou se, pelo contrário, temos de considerar tais dados como fidedignos. Façamos, para tanto, o cruzamento desta pergunta com o

sexo dos respondentes e apresentemos os seus resultados de forma a tornar sensíveis as diferenças comportamentais em termos do género dos respondentes (Gráfico 190)¹⁷⁹.

Gráfico 190. Tempo diário dedicado à leitura de jornais e revistas, pelo sexo dos respondentes



A primeira observação que este gráfico suscita é que as raparigas são bastante mais comedidas do que os rapazes nos tempos que dizem gastar a ler jornais ou revistas. Este facto não pode, no entanto, ser interpretado no sentido de que as suas respostas são mais correctas. Como sabemos de análises anteriores, as respondentes do sexo feminino são menos receptivas ou atentas do que os rapazes às coisas do dia-a-dia. Por outro lado, as diferenças registadas no gráfico poderiam ter como única explicação o seu maior rigor nas respostas, já antes observado.

Estas duas deduções não nos permitem, pois, dizer que os resultados não são consistentes. De facto, a haver imprecisões, elas estariam repartidas de maneira semelhante por todos os respondentes, independentemente do sexo.

Outros elementos existem, porém, que nos podem ajudar a aquilatar da qualidade destes números. Sabemos, por exemplo (Quadro 66), que a percentagem dos que dizem não ler livros não escolares é de 23%. Por outro lado, os números referidos no Quadro 64 dizem que 71,1% de respondentes leu jornais ou revistas na semana anterior à realização do inquérito. Compaginando estes resultados e tendo em conta que é razoável a menor percentagem de leitores de livros de literatura do que de jornais e revistas, obtemos um valor de leitores destas duas categorias que vai dos 70 aos 77%.

O primeiro destes valores é confirmado pelo Quadro 73, apresentado já a seguir. E do segundo temos uma projecção extremada no Quadro 77, onde lemos que 84,3% dos respondentes leram um artigo de revista no último mês. Mas, mesmo tomando o valor subentendido nas respostas consignadas ao Gráfico 190, o qual já de si também está exagerado em relação aos demais – por se referir ao mês enquanto que estes se referem à semana – ainda estaríamos longe dos 11-12% mencionados no gráfico do tempo diário dedicado à leitura. Forçoso é, pois, dizer que os resultados deste gráfico estão sobrevalorizados pelos mecanismos referidos anteriormente. E o efeito é maior, como já abundantemente referimos, quando as perguntas são genéricas e projectadas no tempo indefinido.

¹⁷⁹ Diferenças estatisticamente significativas: $\chi^2=37,78$; $p=0,00$.

Estas observações estão confirmadas, como dissemos, pelas respostas à P39 que dizia, «Na última semana, leste algum artigo de jornal?», segundo o que se lê no quadro seguinte.

Quadro 73. Se na última semana leu algum artigo de jornal

	N	%	% válida
Sim	3306	69,8	69,9
Não	1422	30,0	30,1
Subtotal	4728	99,8	100,0
Não responde	10	0,2	
Total	4738	100,0	

De facto, embora a pergunta restrinja o âmbito da leitura aos jornais, a coincidência dos seus valores com os do Quadro 72, faz supor que os respondentes tiveram em mente a imprensa periódica no seu conjunto.

Esta deambulação pelos resultados de diversas perguntas relativas à leitura de jornais e revistas, conquanto não nos dê um número preciso de respondentes que lêem habitualmente uns e outras – nem isso é o que se pode retirar de inquérito – permite-nos dizer que entre 70 e 80% os lêem. A coincidência genérica das respostas a perguntas feitas em momentos muito diferentes do inquérito aponta neste sentido.

Tudo isto pode ser ainda confrontado com as respostas à P41, que, segundo a formulação que se lê na caixa respectiva, inquiria sobre a frequência com que os respondentes liam jornais e revistas. Os seus números globais são os reportados no Quadro 74.

P41. Com que frequência lê jornais e revistas de informação geral?
 – Todos os dias ou quas
 – Várias vezes por semana
 – Só no fim de semana
 – De vez em quando/ raramente
 – Nunca lê jornais ou revistas

Quadro 74. Frequência com que são lidos jornais ou revistas de informação geral

	N	%
Todos os dias ou quase	832	17,6
Várias vezes por semana	1065	22,5
Só ao fim de semana	788	16,6
De vez em quando/ raramente	559	11,8
Nunca lê jornais diários ou revistas	21	0,4
Subtotal	3265	68,9
Não responde	1473	31,1
Total	4738	100,0

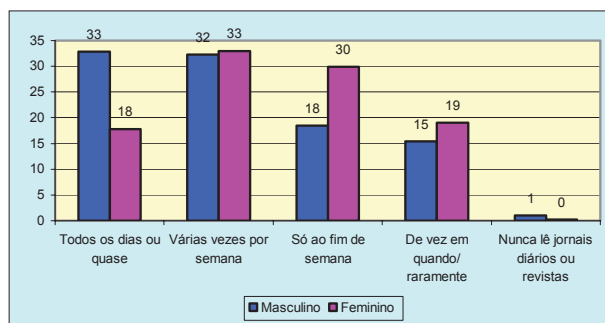
O que mais nele chama a atenção são os 31,1% de não respondentes, que resultam da soma de 30,0 de respondentes que não teriam lido nenhum artigo de jornal (e que por isso não respondem a esta pergunta), mais alguns que, devendo responder, o não fizeram.

Para fazer uma ideia de quem não lê habitualmente a imprensa periódica, teremos, pois, de acrescentar aos 30% que não leram jornais na última semana (Quadro 74) os que dizem nunca ler jornais ou revistas, num total de 31,5%. Este resultado corresponde, substancialmente ao complemento dos 69-70% a que chegamos acima, por via indirecta.

As diferenças de género na leitura de jornais

A partir de alguns resultados anteriores, é de presumir que as diferenças entre rapazes e raparigas sejam consideráveis. Para o verificar, elaborámos o Gráfico 191, que distribui as respostas válidas do Quadro 74.

Gráfico 191. Frequências da leitura de jornais e revistas, pelo sexo dos respondentes



Constatamos através dele que, sendo muito semelhante a percentagem de rapazes e raparigas que lêem jornais e revistas várias vezes por semana – cerca de 1/3 –, nas demais categorias as diferenças entre estes grupos são muito grandes: enquanto um terço de rapazes faz tal tipo de leitura todos os dias, ou quase, 30% das raparigas só lê nos fins-de-semana. Há, pois, na amostra duas maneiras muito diferentes de se relacionar com as notícias da actualidade, tendo os rapazes mais sede de informação imediata, porventura porque mais sensíveis às questões da actualidade.

Esta questão poderá ser entrevista de maneira mais completa através do exame dos dados de uma das perguntas (P40) com que se pretendia ultrapassar a simples nomenclatura dos tempos gastos na leitura, do ter lido ou não jornais durante a última semana, ou da frequência com que isso acontecia, enveredando nitidamente pela identificação das apetências e preferências por conteúdos diferenciadores, com base no tipo de jornais lidos.

P40. Que tipo de jornal leste na última semana?

- Diário
- Semanário
- Desportivo
- Regional/local
- Cultural
- Musical
- Religioso
- Técnico-profissional
- Outro

Para compreender os resultados desta pergunta, deve-se ter presente que nenhuma rubrica a acompanhava. Assim, os alunos inquiridos tinham de escolher apenas um dos tipos de jornais que dela constam. Com é óbvio, estas escolhas podiam recair sobre jornais lidos tanto habitual como ocasionalmente. No caso de o respondente ter lido mais do que um, certamente seleccionou ou o que estava mais de harmonia com a sua maneira de ser, ou o que mais provocou a sua emoção (porque chocante ou emotivo), etc. E sendo as respostas referidas a uma semana concreta (a que precedeu a data do inquérito), devem ser tomadas como representativas de um conjunto diversificado de situações e de estados de espírito. As estatísticas básicas são as do Quadro 75.

Sendo esperado, o facto de os jornais diários terem mais respostas (40%) não é o resultado mais importante deste quadro. Na verdade, o que mais se nota é o número de respondentes (38%) que dizem ter lido um dos jornais desportivos. De lado ficam apenas 62% de leitores que preferem outros tipos de

jornais, dos quais os semanários representam mais de metade. Para os restantes ficam, pois, percentagens marginais. Por isso, excluimo-los das análises posteriores.

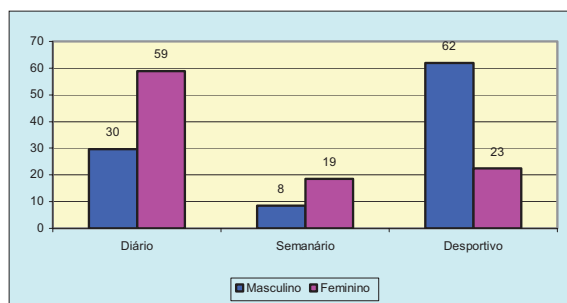
Quadro 75. Tipo de jornal lido na última semana

Tipo de jornal	N	%	% válida
Diário	1127	23,8	39,5
Semanário	347	7,3	12,2
Desportivo	1080	22,8	37,9
Regional/Local	131	2,8	4,6
Cultural	47	1,0	1,6
Musical	65	1,4	2,3
Religioso	2	0,0	0,1
Técnico-profissional	17	0,4	0,6
Outro	37	0,8	1,3
Total	2853	60,2	100,0
Não responde	1885	39,8	
Total	4738	100,0	

Tendo em conta as observações feitas a propósito do Gráfico 191, é de supor que as raparigas leiam mais semanários do que os rapazes. E também, em função do que sabe da maior sedução destes pelo futebol e pelo desporto, também não é difícil imaginar que obtenham neste tipo de jornais percentagens muito mais elevadas do que elas.

O que se encontra no Gráfico 192 é, pois, no essencial, uma demonstração de que, quando os comportamentos são muito diferenciados, a sua expressão não passa de uma tautologia das hipóteses.

Gráfico 192. Leitura de alguns tipos de jornais em função do sexo dos respondentes



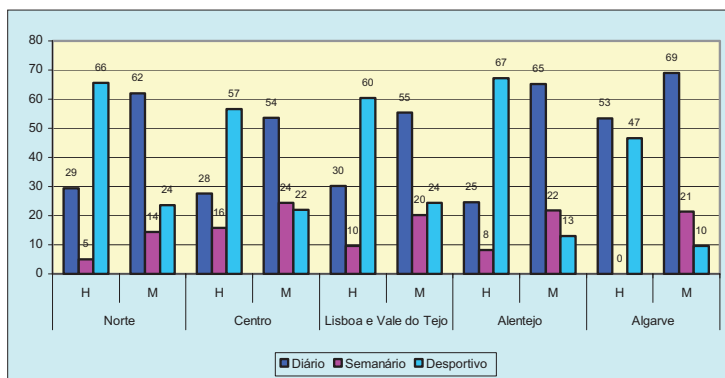
Mas se isso é verdade, também não deixa de o ser que não imaginármos que os testes estatísticos fossem tão robustos e significativos¹⁸⁰ e que as diferenças na leitura de jornais desportivos ascendessem a 39 pontos percentuais a favor dos rapazes e que nos semanários, pelo contrário, as raparigas tivessem 11 pontos a mais do que eles. Da mesma maneira, não nos era possível prever que as raparigas fossem mais leitoras de jornais diários do que os rapazes, já que este facto contradiz, em certa medida, a dedução feita acima a propósito do Gráfico 192 sobre a imediatez das atitudes masculinas ou, mais acima ainda, sobre a menor importância dada pelas raparigas à *res política*.

¹⁸⁰ $\chi^2=398,95$; $p=0,00$; $\varphi=0,398$.

Podendo esta matéria ser explorada mediante diversas variáveis, restringimo-nos ao seu estudo em função da região e do habitat, por a prática deste tipo de leitura estar fortemente condicionada pela existência de suportes de leitura, os quais não estão distribuídos uniformemente pelo território do Continente.

O Gráfico 193 mostra a distribuição das respostas referentes à leitura dos três tipos de jornais retidos para a análise – diários, semanários e desportivos – pelas regiões do Continente, em função do sexo; acrescentando-se que as diferenças nele detectadas são significativas, tanto para os rapazes como para as raparigas¹⁸¹.

Gráfico 193. Leitura de alguns tipos de jornais em função da região e do sexo dos respondentes

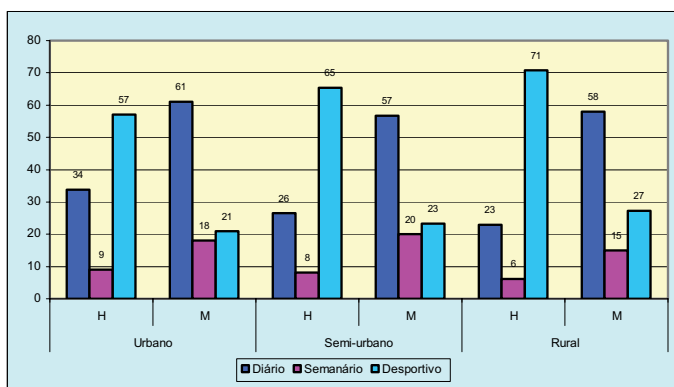


Do que se lê no gráfico, destacamos três factos principais. O primeiro é que os jornais diários são muito mais lidos pelas raparigas do que os jornais desportivos. A diferença entre as respectivas percentagens é de mais do dobro em todas as regiões. No Alentejo chega a ser cinco vezes maior e, no Algarve, quase sete. O segundo é que os rapazes têm comportamentos diametralmente opostos: lêem mais do dobro de jornais desportivos do que diários, excepto no Algarve. O terceiro refere-se aos semanários, os quais são, em todas as regiões, mais lidos pelas raparigas do que pelos rapazes.

Poder-se-ia pensar que este padrão se devia repetir no cruzamento dos tipos de jornais com o habitat. E aparentemente assim é, como se pode constatar numa análise visual do Gráfico 193.

¹⁸¹ Rapazes: $\chi^2=35,83$; $p=0,00$; $cc=0,166$; raparigas: $\chi^2=20,51$; $p<0,01$; $cc=0,127$.

Gráfico 194. Leitura de alguns tipos de jornais em função habitat e do sexo dos respondentes



Quanto, porém, constatamos que só a distribuição dos rapazes é significativa¹⁸², temos de renunciar a retirar conclusões das suas semelhanças com o que verificámos acerca das regiões.

Este conjunto de perguntas acerca de atitudes e práticas de leitura de jornais era completado com uma outra – P22 – cuja formulação se encontra na caixa ao lado.

Em boa verdade, o seu conteúdo podia ser estudado num ponto posterior sobre os hábitos de leitura, já que, no essencial, o que nela se refere, são formas mais ou menos permanentes de ler. Como, porém, faz sequência aos temas já tratados, completando-os, estudamo-la aqui.

P42. Os jornais diários e semanários estão organizados por secções/suplementos. Quais os que te interessam mais ou lês mais frequentemente?

- Política
- Secção internacional
- Artigos de opinião/editorial
- Anuncios/publicidade/classificados
- Cartas dos leitores
- Notícias desportivas
- Cultura
- Notícias religiosas
- banda desenhada
- Notícias de desastres/calamidades/atentados/crime
- Secção económica
- Vida\ social (festas privadas...)/previsões astrológicas/passatempos
- Problemas sociais (trabalho, educação, ecologia, saúde, etc)

Para a boa interpretação dos resultados obtidos, deve-se acrescentar que nela havia uma rubrica que dizia poder o respondente escolher até 4 itens. As respostas são as que foram transcritas para o Quadro 76.

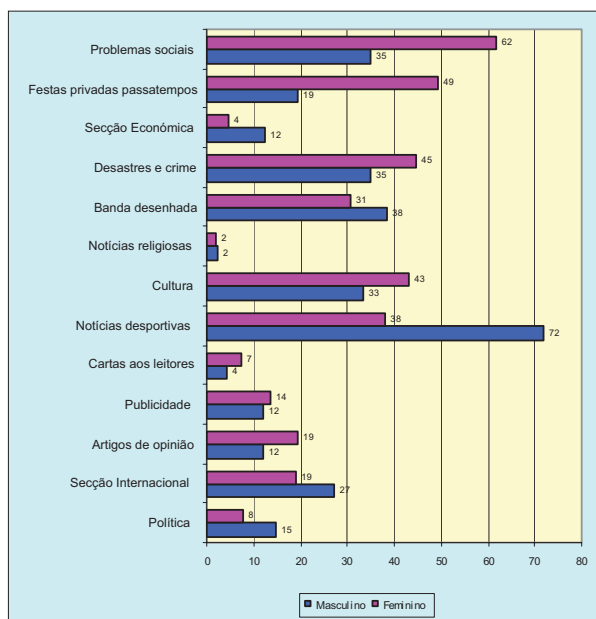
¹⁸² Rapazes: $\chi^2=12,80$; $p<0,05$; raparigas: $\chi^2=4,33$; $p=0,36$.

Quadro 76. Secções de jornais lidas pelos respondentes

Secções / suplementos	Respostas		Casos
	N	%	%
Política	490	3,3	10,8
Secção Internacional	1016	6,8	22,4
Artigos de opinião/ Editorial	740	4,9	16,3
Anúncios/ Publicidade/ Classificados	583	3,9	12,9
Cartas aos leitores	280	1,9	6,2
Notícias desportivas	2366	15,8	52,2
Cultura	1775	11,8	39,2
Notícias religiosas	99	,7	2,2
Banda desenhada	1527	10,2	33,7
Notícias de desastres/ calamidades/ atentados/ crime	1824	12,2	40,3
Secção Económica	360	2,4	7,9
Vida social (festas privadas...)/ Previsões astrológicas/ passatempos	1665	11,1	36,8
Problemas sociais (trabalho, educação, ecologia, saúde, etc)	2284	15,2	50,4
Total	15009	100,0	331,3

Verificando-se que 31% dos respondentes escolheram mais de três itens e tomando apenas as percentagens de casos superiores a 30%, notamos que os itens que mais chamaram a sua atenção foram, por ordem decrescente, as notícias desportivas (52%), as notícias de desastres e crimes (40%), a vida social, a astrologia e passatempos (37%), os problemas sociais (50%), a cultura (39%) e a banda desenhada (34%). A partir do fundo da tabela, estão as notícias religiosas (2%), as cartas aos leitores (6%), e a secção económica (8%). Dois itens apenas – anúncios e notícias religiosas – não diferenciam significativamente o género dos respondentes. Por isso não os referiremos na continuação deste comentário.

Gráfico 195. Leitura de alguns tipos de jornais em função habitat e do sexo dos respondentes



Vemos, por outro lado, no Gráfico 195, e podemos com mais precisão comprová-lo com os valores de χ^2 que colocamos em nota¹⁸³, que os itens que mais diferenciam, com vantagem para os rapazes, são, como era de esperar, as notícias desportivas (33 pontos percentuais de diferença), a secção internacional (8 pontos), a secção económica (8 pontos), a banda desenhada (8 pontos) e a política (7 pontos).

As raparigas levam vantagem, por ordem igualmente decrescente das diferenças, no que se refere à vida social e passatempos (30 pontos), aos problemas sociais (26 pontos), aos desastres e crime (10 pontos), à cultura (10 pontos), aos artigos de opinião (7 pontos) e às cartas dos leitores (3 pontos).

As diferenças de género na leitura de revistas

As questões tratadas na partição anterior dizem apenas respeito à leitura de jornais e ao que neles era destacado pelos respondentes. Tal matéria pode, no entanto, ser completada com a análise de mais duas questões em que as revistas e os seus conteúdos foram objecto de escolhas por parte dos alunos inquiridos.

A primeira tinha uma formulação simples: «No último mês leste algum artigo numa revista?» As possibilidades de resposta eram apenas «sim» e «não». Os dados que lhe dizem respeito são os que constam do Quadro 77.

Quadro 77. Se no último mês leu algum artigo numa revista

	N	%	% válida
Sim	3975	83,9	84,3
Não	742	15,7	15,7
Subtotal	4717	99,6	100,0
Não responde	21	0,4	
Total	4738	100,0	

Quando os comparamos com os que lhe correspondem nos jornais (Quadro 75), a nossa primeira impressão é que as revistas são muito mais lidas do que os jornais (14 pontos percentuais de diferença).

¹⁸³ Política: $\chi^2=57,12$; $p=0,00$; internacional: $\chi^2=41,87$; $p=0,00$; opinião: $\chi^2=40,74$; $p=0,00$; anúncios: $\chi^2=2,06$; $p=0,15$; cartas: $\chi^2=17,64$; $p=0,00$; desporto: $\chi^2=489,30$; $p=0,00$; cultura: $\chi^2=42,29$; $p=0,00$; notícias religiosas: $\chi^2=0,40$; $p=0,53$; banda desenhada: $\chi^2=28,88$; $p=0,00$; desastres: $\chi^2=42,76$; $p=0,00$; economia: $\chi^2=96,73$; $p=0,00$; vida social: $\chi^2=424,69$; $p=0,00$; problemas sociais: $\chi^2=305,77$; $p=0,00$.

Não podemos, no entanto, esquecer que, enquanto a pergunta relativa aos jornais se referia à leitura feita na última semana, a das revistas tinha como horizonte temporal um mês por inteiro. Sem ser, pois, impossível que as revistas fossem mais lidas do que os jornais, parte das diferenças detectadas devem ser atribuídas a esta não coincidência do período sobre que se inquiria.

Se distinguirmos a prática de leitura de revistas por sexos, vemos que as raparigas frequentam muito mais, e significativamente do ponto de vista estatístico¹⁸⁴, este género publicações do que os rapazes: 58,5 e 41,5% respectivamente.

Informação mais rica é a que podemos retirar da análise dos resultados da P44, que tinha a formulação que se encontra na caixa ao lado, donde não consta a rubrica que dizia poderem os respondentes assinalar todos os tipos de revistas que tivessem lido. Quando, com efeito, olhamos para as frequências obtidas em cada um destes itens, verificamos (Quadro 78), que cada inquirido disse ter lido, em média, mais de 4 tipos durante o último mês e que os preferidos, com mais de 40% de escolhas, são, por ordem decrescente, as revistas para jovens e de desporto, as femininas e as de musica e som.

P44. Que tipo de revista leste, pelo menos uma vez, no último mês?

- Automóveis/motos
- Banda desenhada
- Científicas/profissionais/técnicas
- Cultura / artes / literárias
- Desporto
- Femininas
- Informática
- Informação televisiva
- Moda/decoração/culinária
- Música/som
- Natureza/animais
- Passatempos/lazer
- Vida social/alta sociedade
- Video/cinema/fotografia
- Para jovens
- Outra

Quadro 78. Tipos de revistas lidas, pelo menos uma vez, no último mês

Tipos de revistas	Respostas		Casos
	N	%	%
Automóveis/motos	968	5,7	24,7
Banda desenhada	603	3,6	15,4
Científicas/profissionais/técnicas	1001	5,9	25,5
Cultura/artes/literárias	785	4,6	20,0
Desporto	1741	10,3	44,4
Femininas	1637	9,6	41,8
Informática	823	4,9	21,0
Informação televisiva	848	5,0	21,6
Moda/decoração/culinária	1148	6,8	29,3
Música/som	1563	9,2	39,9
Natureza/animais	635	3,7	16,2
Passatempos/lazer	860	5,1	21,9
Vida social/alta sociedade	1030	6,1	26,3
Video/ Cinema/ Fotografia	1266	7,5	32,3
Para jovens	1747	10,3	44,6
Outra	309	1,8	7,9
Total	16964	100,0	432,8

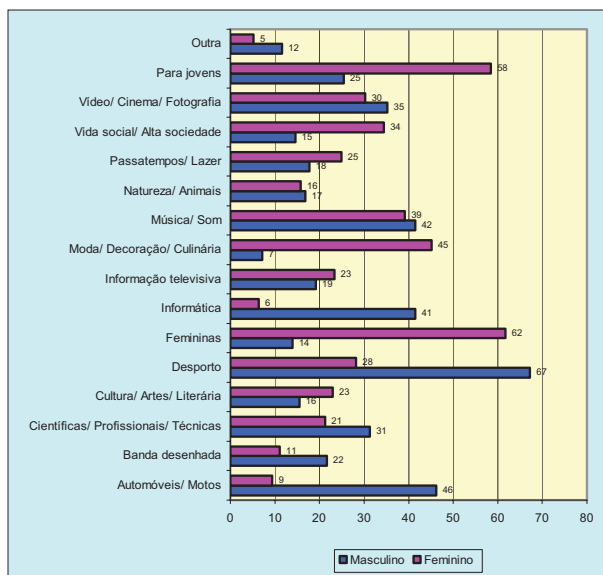
Um pouco mais abaixo, com 32% de escolhas, está a categoria vídeo/cinema/fotografia. Na casa dos 20% encontram-se as revistas de moda/decoração/culinária, de vida social/alta sociedade, as de questões científicas/profissionais/técnicas, as de automóveis/motos, as de informática, as de informação televisiva, as de passatempos/lazer e as de cultura/artes/literárias.

A informação compendiada neste quadro é mais útil para o nosso propósito quando se distinguem estas preferências em função do género dos respondentes. É, com efeito, evidente que rapazes e raparigas são muito diferentes na leitura de alguns destes tipos de revistas, a mais óbvia

¹⁸⁴ $\chi^2=18,95$; $p=0,00$.

devendo ser as que se referem às revistas femininas, certamente mais apelativas para elas do que para eles. Outras há, porém, que têm sentido contrário, por se ter convencionado, e o gosto ir nesse sentido, serem mais próprias do sexo masculino, como as revistas de automóveis. O pormenor destas suposições, não só relativamente às revistas que à partida se sabe discriminarem em termos de género, mas também de todas as outras, pode ser visto em detalhe no Gráfico 196.

Gráfico 196. Revistas lidas no último mês, em função do sexo dos respondentes



Como era previsível, as quatro revistas que mais discriminam a favor das raparigas são as revistas femininas (48 pontos percentuais de diferença), de moda (38 pontos), para jovens (33 pontos), e de vida social/alta sociedade (20 pontos). A dominante é, pois, a moda e a vida de sociedade e tudo o que respeita ao mundo feminino. Aquelas em que os rapazes superam as raparigas em mais de 30 pontos são as de desporto (39%), de automóveis/motos (37%), e de informativa (35%), ou seja, desporto e tecnologias. Num escalão inferior, à volta de 10 pontos percentuais, estão as de banda desenhada (11%) e as científico-técnico-profissionais (10%), estas últimas confirmando o pendor tecnológico dos rapazes.

Numa síntese em que apenas fossem referidos os aspectos mais relevantes das escolhas de leitura dos rapazes e das raparigas, diríamos que os papéis sociais, expressos nestas escolhas, continuam a funcionar em termos de estereótipos mais ou menos permanentes: o rapaz escolhe em função de uma imagem de si que lhe impõe tudo o que tem a ver com a vida fora de casa e com a expressão de qualidades ditas viris, ao passo que a rapariga prefere fundamentalmente o que lhe permite desenvolver um projecto de desenvolvimento pessoal.

Sendo esta sùmula exagerada, pois elimina muitas diferenças importantes, está de acordo com o que vimos a propósito do que mais atrai a atenção nas leituras de jornais, onde as raparigas estavam sobretudo interessadas no que respeita à vida social e passatempos, aos desastres e crime, à cultura, aos artigos de opinião e às cartas dos leitores, temas todos eles com uma forte conotação

intimista e de afirmação pessoal. Mesmo a atenção ao problemas sociais não se afasta desta classificação, por serem possivelmente entendidos mais em termos de identificação com as pessoas, numa perspectiva de intervenção remediadora, do que como uma questão que necessite de ser resolvida politicamente.

Podemos, de resto, confirmar estas deduções, *a contrario*, com os tipos de secções dos jornais a que os rapazes dão atenção, referidos acima: para além do paradigma maior da sedução masculina com o desporto (e com a banda desenhada), todas as outras atenções prioritárias estão voltadas para a dimensão social da situação humana, para as questões internacionais e para a vida económica e política.

19. AS NOVAS PRÁTICAS DE LEITURA

Grande parte do que até aqui foi dito referiu-se às práticas tradicionais de leitura nas quais se supõe que os textos incluídos em livros, jornais ou revista, tinham como suporte o papel. Modernamente, porém, a leitura electrónica é cada vez mais comum entre as populações que têm acesso às tecnologias informáticas, designadamente nos jovens estudantes dos grupos etários estudados. O computador é hoje usado no trabalho e nas actividades de lazer, e constitui um meio de obter informação antes reservada a especialistas. Navegar na internet tornou-se uma prática bastante comum entre os estudantes, nomeadamente em pesquisas para trabalhos escolares.

Pode-se, por isso, dizer que a internet começa a competir com os livros, os jornais e as revistas na ocupação dos tempos livres dos jovens e na busca de elementos de informação actualizada sobre os mais diversos assuntos. A abundância e a actualização constante da informação nela encontrada dão possibilidades de pesquisa que superam todos os modos de ler conhecidos até há bem pouco tempo. Livros, jornais e revistas podem ali ser percorridos e relidos sem gastos em sítios públicos cada vez mais universalmente disponíveis.

De facto, algumas das maiores bibliotecas universitárias estão a ser digitalizadas e disponibilizadas para quem queira utilizar o novo suporte de leitura; e a lista de *e-books* existentes, especialmente em língua inglesa, parece inexaurível. Todos os dias, de resto, estão a ser acrescentados milhares de documentos e livros de acesso livre e gratuito ao acervo e disponibilizados mediante alguns simples *clicks* no computador.

Não admira, por isso, que também entre os jovens estudantes esta revolução tenha vindo a criar uma nova geração de leitores, já apelidada de geração net (Chaves *et al.*, 2007), a qual não conta apenas com os livros e jornais e revistas impressos, mas recorre cada vez mais a esses materiais e os percorre no ecrã de computador.

No sentido de captar a importância que os novos media assumem na vida dos alunos, sobretudo na sua dimensão de facilitação e promoção da leitura, foram feitas várias perguntas. Numa delas (P13) pedia-se aos inquiridos que avaliassem o número de horas que passavam diariamente na internet, independentemente do fim com que o faziam. A intenção era a de saber qual o peso que este meio

P13. Quanto tempo, mais ou menos, passas por dia na Internet?

- Nenhum
- Menos de 1/2 hora
- Entre 1/2 hora e 1 hora
- Entre 2 e 3 horas
- 3 horas ou mais

tem nos hábitos dos alunos e verificar, entre outras questões, em que medida a sedução da novidade tecnológica atinge os meios sociais representados na nossa amostra. Supunha-se mesmo que os nossos respondentes gastassem mais tempo na internet do que na leitura de livros jornais e revistas em suporte de papel.

Para verificarmos estas suposições, elaboramos o Quadro 79, onde, para além das respostas relativas a esta pergunta, estão transcritas as relativas a uma pergunta semelhante e com os mesmos itens de respostas – a P12 –, onde se inquiria textualmente: «Quanto tempo dedicas, por dia, à leitura de jornais e revistas?».

Quadro 79. Horas diárias passadas na internet ou dedicadas à leitura de jornais e revistas

Tempo	Na internet (P13)		A ler jornais e revistas (P12)	
	N	% válida	N	% válida
nenhum	679	14,4	596	12,6
Menos de ½ hora	834	17,6	2541	53,7
Entre ½ e 1 hora	1433	30,3	1493	31,6
Entre 2 e 3 horas	1069	22,6	79	1,7
3 horas ou mais	714	15,1	20	,4
Subtotal	4729	100,0	4729	100,0
Não responde	9		9	
Total	4738		4738	

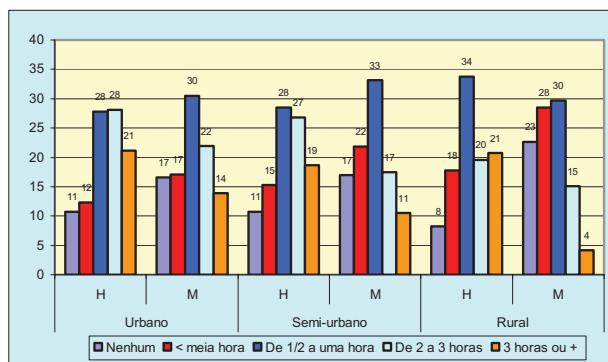
Nele se vê que só 14,4% dos alunos afirmam não gastar nenhum tempo na internet e que um número parecido (12,6%) não dedica nenhum tempo a ler jornais e revistas. Encontramos números semelhantes entre as duas perguntas na categoria entre ½ e 1 hora. A grande diferença entre elas está, porém, em que, enquanto 53,7% dos que lêem jornais e revistas o fazem durante menos de meia hora, esta mesma categoria apenas regista 17,6% quando se trata da internet. O que falta é repartido para tempos mais alargados perante o computador. De facto, 22,6% dizem passar entre 2 e 3 horas diante do ecrã e 15,1% ficam perante ele mais de 3 ou mais horas (ao todo, 37,7%), enquanto que, a ler jornais e revistas, apenas encontramos 2,1% em ambas estas categorias.

As diferenças entre estas distribuições parecem razoáveis e seguem genericamente as hipóteses que se podem formular sobre o assunto. Mas não poderemos saber se as altas percentagens de tempo passado no computador corresponde a traços comportamentais reais dos nossos estudantes, ou se nelas está incorporada uma parte de fantasia autopromocional. Não há, porém, no inquérito nenhum elemento que nos permita responder à questão. Mas isso não nos dispensa de verificar a sua consistência com outras informações, o que, de resto, nos permitirá examinar em que contextos esta distribuição faz sentido e aqueles em que eventuais contradições nos levam a suspeitar de intromissões fantasiosas entre a realidade e a sua expressão.

Neste sentido, passamos a analisar as diferenças dos tempos gastos na internet (comparando-os com os dedicados à leitura de jornais e revistas), em função das variáveis região e do habitat que consideramos particularmente aptas a controlar a lógica das distribuições encontradas, por supormos que o número de internautas aumenta ao passar do habitat rural para o semi-urbano e deste para o urbano e que, porventura os alunos de Lisboa e Vale do Tejo, bem como o Algarve e, eventualmente, o Centro terão percentagens um pouco mais altas entre aqueles que passam duas ou mais horas diárias na internet, do que os de outras regiões.

Os resultados referentes ao habitat são os apresentados no Gráfico 197.

Gráfico 197. Tempo gasto na internet, por habitat e sexo



O que há de mais significativo neste gráfico é o facto de os rapazes consumirem muitos mais conteúdos informáticos do que as raparigas e de as diferenças nas distribuições segundo o habitat seguirem, no essencial, o que supusemos. No entanto, as diferenças a respeito das raparigas e dos rapazes não têm a mesma importância, já que só as primeiras são estatisticamente significativas¹⁸⁵. Daqui deduzimos que a internet é uma força homogeneizadora no que diz respeito aos rapazes e que, seja qual for o habitat, as suas atitudes são substancialmente as mesmas. Relativamente às raparigas, pelo contrário, os meios sociais em que habitam são determinantes do seu uso da internet.

Estes factos obrigam, pois, a dar atenção às diferenças entre um e outro sexo, porque disso depende a compreensão das suas atitudes perante as novas tecnologias. Atentando, por exemplo, na categoria «nenhum» tempo gasto na internet, vemos que a percentagem de raparigas é maior do que o dos rapazes em todos os tipos de habitat e que é maior no meio rural. Da mesma maneira, se olharmos para a categoria oposta a esta – gastar 3 ou mais horas, por dia, na internet – verificamos que a percentagem respeitante aos rapazes é sistematicamente superior à das raparigas, diminuindo monotonamente do meio urbano para o rural. E desce tanto nele que apenas 4% referem tal categoria, quando 21% dos rapazes do mesmo meio a escolhem. Este facto, aliás, leva-nos a suspeitar que, pelo menos aqui, os rapazes do meio rural tomaram a nuvem por Juno. A nota feita a propósito de idênticas estranhezas, encontradas no Gráfico 170, só confirma que o fenómeno não está localizado nesta pergunta.

Para interpretar o Gráfico 198, referimos antes de mais que as suas distribuições em termos de sexo são significativas¹⁸⁶, pelo que se pode dizer com seguranças que os sexos se diferenciam no uso da internet em termos da região de residência. Ora pelo menos uma percentagem sustenta as suspeitas de inverdade em algumas das respostas dadas pelos alunos inquiridos, a dos 27% de rapazes que no

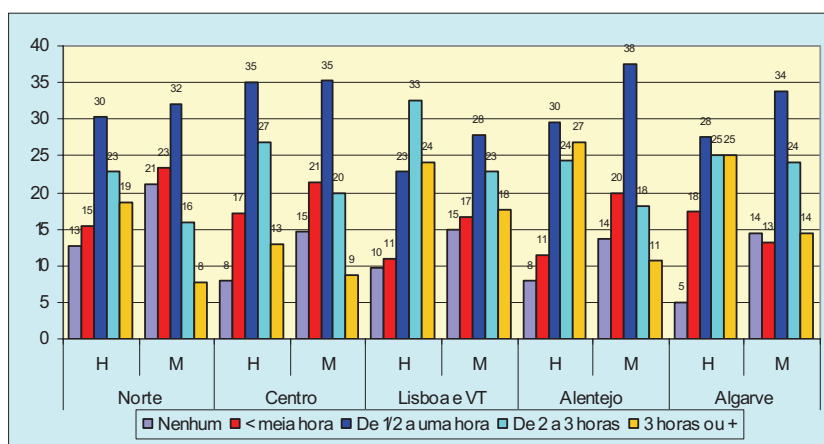
¹⁸⁵ Raparigas $\chi^2=48,43$; $p=0,00$; $\tau_b=-0,058$; rapazes $\chi^2=12,80$; $p=0,12$; $\tau_b=-0,034$.

¹⁸⁶ Rapazes: $\chi^2=62,17$; $p=0,00$; $cc=0,176$; raparigas: $\chi^2=97,84$; $p=0,00$; $cc=0,192$.

Alentejo dizem passar 3 ou mais horas por dia na internet, quando apenas 11% das raparigas da mesma região e 24% dos rapazes de Lisboa e Vale do Tejo afirmam o mesmo.

Da mesma maneira, mesmo tendo em conta a menor tendência para as tecnologias por parte das raparigas, referida a propósito de outras perguntas, parece um pouco estranho que no Norte apenas 8% das raparigas diga que gasta 3 ou mais horas na internet, quanto 19% dos rapazes o fazem. E não deixa de ser curioso que a mais baixa percentagem (5%) de respondentes que dizem não gastar nenhum tempo na internet se encontre entre os rapazes do Algarve quando na mesma região 14% das raparigas afirmam o mesmo.

Gráfico 198. Tempo gasto na internet, por região e sexo



Não sendo estas dúvidas superáveis, tomamos os resultados como bons, deles deduzindo o Quadro 80 onde são apresentadas as médias de horas gastas pelos respondentes, separados por sexos, em cada uma das regiões.

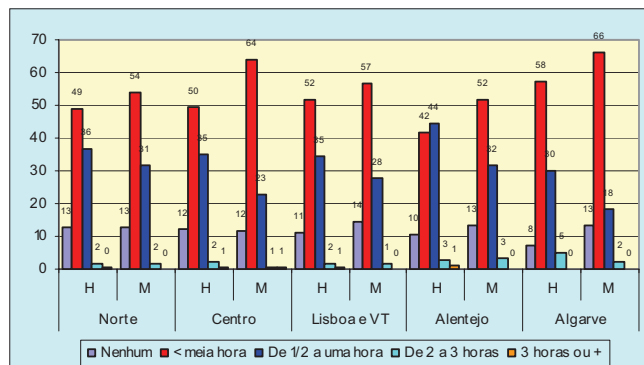
Quadro 80. Número médio de horas diárias gastas na internet, por região e sexo

Região	Rapazes	Raparigas
Norte	1,49	0,96
Centro	1,43	1,12
Lisboa e VT	1,85	1,44
Alentejo	1,80	1,16
Algarve	1,75	1,39

Nele lemos que a região onde os alunos do sexo masculino passam menos tempo na internet é o Centro; e o Norte, no que se refere às raparigas. Por outro lado, como era de esperar, a região com mais alta média é Lisboa e Vale do Tejo, em ambos os sexos. Estranhamente, porém, no que toca aos rapazes, o Alentejo ocupa o segundo lugar, mas não no que respeita às raparigas. Estamos em crer que as respostas destas são mais fidedignas, à semelhança do que deduzimos a propósito do Gráfico 170.

De forma a controlar estes resultados, comparámo-los com a distribuição dos tempos de leitura de jornais e revistas (Gráfico 199), e notamos que os dados referentes aos rapazes não são significativos¹⁸⁷ ao contrário dos das raparigas.

Gráfico 199. Tempo dedicado à leitura de jornais e revistas, por habitat e sexo



Em termos gerais o gráfico mostra maior regularidade do que o referente à internet. O que não impede de verificar que os jovens alentejanos do sexo masculino ainda se afirmem muito maiores leitores – o que é muito pouco provável em termos de materiais disponíveis – do que os de qualquer outra região do país, como se mostra no Quadro 81.

Quadro 81. Número médio de horas diárias dedicadas à leitura de jornais e revistas, por região e sexo

Região	Rapazes	Raparigas
Norte	0,45	0,42
Centro	0,47	0,37
Lisboa e VT	0,46	0,39
Alentejo	0,53	0,45
Algarve	0,49	0,36

Este conjunto de observações mostra que, quer os tempos gastos na internet, quer os relacionados com a leitura de jornais e revistas não podem ser tomados pelo seu valor facial; e que é provável terem as raparigas respondido com mais verdade às perguntas aqui comentadas.

Esta análise é, porém, apenas prévia ao que mais interessa no presente estudo e que tem a ver com o que é efectivamente lido na internet. Sobre esta matéria foram feitas duas perguntas. A primeira, P37, inquiria sobre se alguma vez o respondente tinha descarregado algum livro no computador, nela havendo duas hipóteses de resposta, sim e não. A segunda, P38, de formulação mais complexa, inquiria sobre a frequência com que os respondentes costumavam ler um conjunto de espécimes de leitura: livros, artigos científicos, *blogs*,

P37. Já alguma vez descarregaste (fizeste o download de) algum livro da internet?

- Sim
- Não

P38. Com que frequência costumavas ler livros, artigos científicos, blogs, jornais/revistas e dicionários em formato digital na internet?

- Livros
- Artigos científicos
- Blogs (páginas pessoais)
- Jornais/revistas
- Dicionários/enciclopédias

¹⁸⁷ $\chi^2=30,45$; $p<0,05$; $cc=0,107$.

jornais ou revistas e dicionários ou enciclopédias, para cada um deles podendo ser escolhida uma resposta de uma escala ascendente: «nunca», «algumas vezes no ano», «algumas vezes no mês» ou «mais de uma vez por semana».

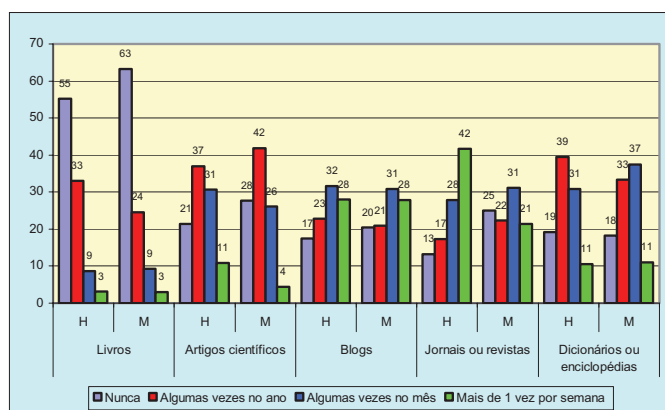
Começando pela análise dos resultados referentes à última pergunta, registamos no Quadro 82 o número de respondentes a cada um dos tipos de leitura na internet.

Quadro 82. Respondentes por sexo aos itens da leitura na internet

Tipos	H	M
Livros	1977	2646
Artigos científicos	1976	2629
Blogs	1972	2629
Jornais ou revistas	1984	2627
Dicionários ou enciclopédias	1980	2642

O Gráfico 200 mostra como este respondentes se distribuem pelas categorias de resposta e as diferenças nas frequências desses objectos de leitura, em função do sexo.

Gráfico 200. Tempo dedicado à leitura de jornais e revistas, por habitat e sexo



Acrescentando que essas diferenças destes itens são significativas, à excepção dos *blogs*¹⁸⁸, duas observações são suscitadas pelo gráfico. A primeira é que a percentagem dos que nunca leram um livro na internet é muito mais elevada do que a de todas as outras categorias. A segunda é que, como é habitual em tudo o que tem a ver com técnicas, as raparigas aparecem desfavorecidas em relação aos rapazes, tanto neste como em todos os outros itens, à excepção da consulta de dicionários e enciclopédias, onde a percentagem das que nunca fizeram nenhuma é ligeiramente inferior à dos rapazes.

A excepção que a distribuição da leitura de livros na internet faz relativamente a todos as demais espécies de objectos de leitura, pode ser aprofundada através do exame dos resultados referentes à P37

¹⁸⁸ Livros: $\chi^2=41,42$; $p=0,00$; $cc=0,095$; artigos: $\chi^2=97,22$; $p=0,00$; $cc=0,144$; blogs: $\chi^2=7,25$; $p=0,06$; $cc=0,040$; jornais: $\chi^2=252,95$; $p=0,00$; $cc=0,228$; dicionários: $\chi^2=26,37$; $p=0,00$; $cc=0,075$.

em que se inquiria sobre se os inquiridos alguma vez de lá tinham descarregado algum livro. As diferenças, em termos de sexos, são as que estão transcritas no Quadro 83.

Quadro 83. Respondentes que já alguma vez descarregaram um livro da internet, por sexos

	Rapazes		Raparigas	
	N	%	N	%
Sim	419	21,1	199	7,5
Não	1571	78,9	2462	92,5
Total	1990	100	2661	100

Nele se vê que tal prática é quase três vezes mais frequente nos rapazes do que nas raparigas, já que 21,1% dos primeiros dizem tê-lo feito alguma vez, enquanto que apenas 7,5% raparigas afirma o mesmo.

Estas estatísticas parecem indicar que o livro electrónico é sobretudo procurado como objecto de lazer e não como fonte de informação, circunstanciada e completa, para trabalhos escolares, já que tal tipo de informação não é geralmente requerida neste nível de ensino. As diferenças de percentagens de quem leu uma ou mais vezes algum livro na internet (rapazes 45%, raparigas 37%) para os que leram artigos científicos (rapazes 79%, raparigas 72%) ou consultaram enciclopédias (rapazes 81% e raparigas 82%), parece orientar nesse sentido.

No que respeita à leitura – já que não foram inquiridas outras utilizações – a internet parece ser utilizada pelos estudantes do ensino secundário sobretudo como meio de obter informação actualizada e fácil, porventura em complemento da que encontram nas bibliotecas familiares, escolares e outras.

Em complemento da informação obtida sobre os livros lidos na internet, foram formuladas duas outras perguntas sobre se os respondentes tinham feito alguma leitura em língua estrangeira (P28) e em qual delas (P29), com o objectivo não só de caracterizar os respondentes mas também de ver o nível de penetração das principais línguas europeias entre os alunos do ensino secundário.

P28. Leste, durante os últimos 12 meses, alguma obra em língua estrangeira?

- Sim
- Não

P29. (SE SIM) Em que língua?

- Inglês
- Francês
- Alemão
- Espanhol
- Outra

Para uma boa interpretação dos dados, acrescenta-se que a P29 era de escolha única. Os alunos eram, pois, obrigados a referir a língua em que estava escrita a última, ou a mais marcante das obras lidas, caso tivessem lido mais do que uma. Não tendo sido dada qualquer instrução suplementar, as suas respostas podiam reflectir um caso ou o outro. Fosse qual fosse a razão da escolha, o interesse das respostas era sempre o mesmo: caracterizar os respondentes em termos da língua estrangeira que mais facilmente aflorava à sua memória ou que a reflexão, liderada certamente pela emoção deixada pela obra para eles mais significativa, os levou a preferir.

As estatísticas básicas referentes a estas duas perguntas são as que constam dos dois quadros seguintes, em ambos os casos se distinguindo o sexo dos respondentes.

Quadro 84. Se os respondentes leram no último ano uma obra em língua estrangeira, por sexos

	Rapazes		Raparigas		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sim	482	24,2	558	21,0	1040	22,4
Não	1507	75,8	2096	79,0	3603	77,6
Total	1989	100	2654	100	4643	100

Dizendo este quadro que 22,4% de todos os respondentes teriam lido uma obra em língua estrangeira no último ano e sabendo nós pelos testes estatísticos que as diferenças de género são significativas¹⁸⁹, a conclusão a retirar é que os rapazes do ensino secundário estariam mais abertos ao mundo exterior e à sua produção intelectual do que as raparigas. Tal resultado não é, porém, seguro. Como temos referido, os rapazes são mais sensíveis à produção de auto-imagens favoráveis do que as raparigas, as quais, em diversos pontos desta análise nos pareceram mais objectivas. Por isso estas diferenças devem ser lidas com alguma prudência.

O mesmo se deverá dizer dos resultados que constam do Quadro 85, obviamente dependentes do anterior, onde as diferenças são igualmente significativas em termos de género¹⁹⁰.

Quadro 85. Em que língua estava escrita a obra lida, por sexos

	Rapazes		Raparigas		Total	
	N	%	N	%	N	%
Inglês	362	78,9	403	74,8	765	76,7
Francês	28	6,1	82	15,2	110	11,0
Alemão	18	3,9	6	1,1	24	2,4
Espanhol	19	4,1	24	4,5	43	4,3
Outra	32	7,0	24	4,5	56	5,6
Total	459	100	539	100	998	100

Do que não há dúvida é que a língua escolhida por mais de $\frac{3}{4}$ dos alunos inquiridos é o inglês, a uma grande distância do francês que ocupa o segundo lugar e do espanhol, colocado em terceiro. Não deixaremos, porém, de notar que, enquanto nas diferenças relativas ao inglês os rapazes têm mais 4 pontos percentuais, nas referentes ao francês têm menos 9 pontos. Não havendo no inquérito elementos que nos permitam verificar a verdade destes dados ou explicá-los, apenas os registamos.

¹⁸⁹ $\chi^2=6,72$; $p<0,01$.

¹⁹⁰ $\chi^2=30,21$; $p=0,00$; $cc=0,171$.

CAP. 5. FACTORES INSTITUCIONAIS E INTERACCIONAIS NA DEFINIÇÃO DO GOSTO E DOS HÁBITOS DE LEITURA DOS ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO

MÁRIO F. LAGES

As observações feitas no capítulo anterior acerca dos factores da emergência do gosto de ler e da sua consolidação em práticas de leitura necessitam, segundo o programa por nós definido para a análise dos resultados do inquérito aos alunos do ensino secundário, de ser completadas, quer com o exame das condições institucionais que levam à sua produção, quer com o estudo dos elementos que no inquérito podem ser utilizados para abordar a questão dos hábitos de leitura.

Neste entendimento, o presente capítulo debruça-se sobre três tipos de factores: o familiar, o escolar e o do grupo de pares, colocando-os na sequência que têm não só em termos teóricos mas também do espaço que lhes foi reservado no inquérito, o qual de alguma maneira estava em consonância com aquilo que teoricamente tinha sido definido como relevante. Assim, na primeira partição deste capítulo, desenvolveremos o tema do factor família e, na segunda, a do factor escola e da interacção interpares, a que acrescentaremos, em terceiro lugar, o estudo de várias opiniões sobre a leitura e suas condicionantes. No final trataremos da questão dos hábitos de leitura.

No tratamento destes quatro grandes temas acontecerá retomar um ou outro aspecto dos que já foram referidos, numa perspectiva, porém, diferente. De facto, no comentário a um inquérito tão complexo como o que estamos a analisar, a interacção dos factores não se estabelece apenas ao nível das atitudes e dos comportamentos, mas também do próprio discurso que sobre eles pode ser feito.

1. O FACTOR FAMÍLIA

Em função disto, retomamos a análise feita sobre o gosto da leitura em função dos factores familiares, indo um pouco mais além do que dissemos anteriormente a propósito do número de livros existentes na habitação, do número de pessoas que a compõem e da instrução dos pais.

Como sabemos, o gosto de ler começa geralmente a construir-se na família, ao ver ler e ouvir contar histórias, ao receber livros de presente, ao ser incentivado a ler, ao manusear os livros colocados numa estante da casa, etc. É mesmo de crer que tudo o que ocorre na família em termos de leitura contribua mais fortemente para a criação do gosto do que o que acontece no grupo de pares e na escola, pelo menos no que se refere aos primeiros níveis de ensino. Todos os actos iniciais são em certa medida iniciáticos e, por isso, marcantes.

A sedução produzida pelas histórias ouvidas na infância constitui, assim, a mediação necessária ao desenvolvimento da imaginação que as imagens dos media posteriormente reforçam. As modalidades da influência da família na emergência do gosto de ler constituem, pois, a matéria a desenvolver.

O gosto de ler e o nível de instrução familiar

O primeiro aspecto que nos pode introduzir nesta temática é o que deriva da provável relação entre o grau de instrução dos pais e a intensidade no gosto de ler. E colocámos como hipótese que também neste aspecto a influência da mãe é superior à do pai, o racional do pressuposto estando em que a mãe acompanha mais comumente o percurso escolar dos filhos e molda mais frequentemente as suas atitudes, positivas ou negativas.

Para iniciar esta demonstração colocamos no Quadro 86 as percentagens obtidas em cada uma das partições da intensidade do gosto de ler, em termos do género dos pais dos respondentes, percentagens estas calculadas sobre os subtotais de casos de cada grau de gosto de leitura.

Quadro 86. Graus de gosto pela leitura em função do grau de instrução do pai e da mãe do respondente, segundo o sexo, em termos percentuais

Gosto de leitura	Grau de instrução	Instrução do pai		Instrução da mãe	
		Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Viciado em leitura ^(a)	Menos do que o 4.º ano	3,6	3,9	8,9	5,1
	1.º ou 2.º ciclo completo	17,9	31,6	16,1	25,0
	3.º ciclo completo	21,4	20,0	17,9	25,0
	Ensino secundário completo	23,2	21,9	21,4	21,2
	Frequência univ./ bacharelato	14,3	9,0	5,4	6,4
	Licenciatura ou mais	19,6	13,5	30,4	17,3
	Subtotal de casos	56	155	56	156
Gosta muito de ler ^(b)	Menos do que o 4.º ano	6,7	9,6	4,9	7,5
	1.º ou 2.º ciclo completo	20,0	32,4	17,7	32,8
	3.º ciclo completo	21,4	25,4	23,0	21,8
	Ensino secundário completo	20,4	13,5	18,4	15,1
	Frequência univ./ bacharelato	10,9	6,1	10,2	4,9
	Licenciatura ou mais	20,7	12,9	25,8	17,9
	Subtotal de casos	285	799	283	812
Gosta de ler de vez em quando ^(c)	Menos do que o 4.º ano	9,2	12,2	9,7	11,6
	1.º ou 2.º ciclo completo	31,8	38,6	29,8	39,0
	3.º ciclo completo	20,0	22,0	19,7	21,4
	Ensino secundário completo	15,8	13,7	16,9	12,9
	Frequência univ./ bacharelato	7,3	4,7	7,1	4,9
	Licenciatura ou mais	16,0	8,9	16,8	10,1
	Subtotal de casos	850	1242	858	1255
Gosta pouco de ler ^(d)	Menos do que o 4.º ano	10,9	4,3	8,4	16,3
	1.º ou 2.º ciclo completo	34,8	36,7	33,9	38,4
	3.º ciclo completo	20,5	22,7	22,6	17,6
	Ensino secundário completo	17,2	10,5	16,6	10,7
	Frequência univ./ bacharelato	7,6	5,2	5,1	5,5
	Licenciatura ou mais	9,0	10,5	13,5	11,4
	Subtotal de casos	512	286	513	289
Não gosta nada de ler ^(e)	Menos do que o 4.º ano	17,5	16,7	10,3	23,8
	1.º ou 2.º ciclo completo	28,3	36,7	30,8	31,7
	3.º ciclo completo	22,0	18,3	25,9	23,8
	Ensino secundário completo	13,9	16,7	10,7	7,9
	Frequência univ./ bacharelato	6,3	1,7	5,4	1,6
	Licenciatura ou mais	12,1	10,0	17,0	11,1
	Subtotal de casos	223	60	224	83
Total	Geral de casos	1926	2542	1934	2575

^(a) Instrução do pai n.s.; instrução da mãe n.s.

^(b) Instrução do pai $\chi^2=35,97$; $p=0,00$; $cc=0,179$; instrução da mãe $\chi^2=36,15$; $p=0,00$; $cc=0,179$.

^(c) Instrução do pai $\chi^2=41,21$; $p=0,00$; $cc=0,139$; instrução da mãe $\chi^2=42,07$; $p=0,00$; $cc=0,140$.

^(d) Instrução do pai n.s.; instrução da mãe $\chi^2=18,51$; $p<0,01$; $cc=0,150$.

^(e) Instrução do pai n.s.; instrução da mãe n.s.

Para o bom entendimento destes resultados deve-se atentar nas notas ao quadro, onde estão colocadas os testes estatísticos. Nelas se vê que as diferenças, tanto em função da instrução do pai como da mãe, são significativas em todos os graus de gosto, excepto na primeira categoria (viciados em leitura) e na última (não gosta nada de ler), e também, no que respeita ao pai, nos que gostam pouco de ler. Mas

esta insignificância dentro dos graus de instrução de pais e mães não impede a comparação entre os grupos definidos em função da instrução de um e outro progenitor.

Indo, porém, além destas essenciais notas metodológicas, de forma a retirar desta massa de dados aparentemente indecifrável algumas indicações acerca da relação entre a instrução dos pais e as diferenças atitudinais de rapazes e raparigas, atentemos nas percentagens relativas à licenciatura do pai e da mãe nas respostas dos que se afirmam viciados na leitura. Aí notamos que, tanto nos rapazes como nas raparigas, há mais frequentemente uma mãe licenciada do que um pai com o mesmo grau: 30,4% para os rapazes e 17,3% para as raparigas, quando se trata da instrução da mãe e apenas 19,3% e 13,5% respectivamente quando está em causa a instrução do pai. A diferença é, pois, de mais 13 pontos percentuais no primeiro caso e de apenas 4 pontos no segundo.

Diferenças igualmente positivas para a influência materna podem ser retiradas da comparação dos resultados referentes à instrução superior dos pais relativamente aos respondentes que gostam muito de ler, nos quais se verifica haver 5 pontos percentuais, a favor da instrução da mãe, nos alunos de ambos os sexos.

Estas diferenças esbatem-se, porém, no seguinte nível de gosto pela leitura. Mas são retomadas, de forma, diríamos, envergonhada, nos dois últimos graus, com a particularidade de que as diferenças só têm alguma expressão no que se refere aos rapazes, os quais continuam a ser mais influenciados pela mãe do que pelo pai: 4,5 pontos de diferença para os que gostam pouco de ler e 4,9 pontos para os que não gostam nada de ler. Porém, quase não há diferenças no que respeita ao sexo feminino (no máximo 1 ponto percentual).

Embora alguns destes dados pareçam contraditórios e se refiram a diferenças não significativas intrasexo dos pais, mostram que a influência da mãe é maior do que a do pai. E exerce-se mais no sexo masculino do que no feminino, o que qualifica a hipótese colocada, de forma relativamente consistente.

Analisando este conjunto de dados mais rigorosamente através da técnica das regressões ordinais onde entram as variáveis que temos vindo a utilizar – intensidade do gosto de ler, por um lado, como variável dependente (reduzido aos três níveis referidos acima, alto, médio e baixo), e instrução do pai e da mãe e sexo do respondente como factores – chegamos a um pseudo R^2 de Nagelkerke relativamente baixo, pois apenas explica 12,5% das diferenças analisadas.

O gosto de ler e o número de livros existentes em casa

Incluída igualmente no questionário estava a P8 que faculta um outro aspecto do nível de instrução familiar, ao inquirir sobre número de livros existentes na casa do respondente. Subjacente à questão e ao seu tratamento está a ideia de que existe correlação estreita entre o nível de ensino dominante em casa e o número de livros nela existentes, já que o saber formal está, em grande parte, incorporado neles.

Por outro lado, supunha-se que a existência de livros disponíveis para um manuseamento livre e espontâneo, sem sair de casa, seria um factor do

P8. Quantos livros, mais ou menos, existem em tua casa?
– Nenhum
– Menos de 20
– Entre 20 e 100 livros
– Entre 101 e 500 livros
– Mais de 500 livros

desenvolvimento do gosto de ler. O racional da hipótese é quase intuitivo. A oportunidade cria a necessidade. Por isso, quem não tem objectos de leitura à mão, ou tende a ler pouco, ou tendo, por qualquer circunstância, sentido a sedução de conhecer coisas novas através da leitura, tenta satisfazer de forma extremada o imperioso desejo de se instruir, pedindo livros emprestados, frequentando bibliotecas, lendo em livrarias, etc. O mais habitual é, porém, que os livros existentes em casa criem a curiosidade e o gosto de ler.

Antes porém de verificar se a hipótese é confirmada pelos dados, convirá introduzir uma nota metodológica sobre os itens de resposta sugeridos pela pergunta, reduzidos a cinco, quando noutros inquéritos (por ex. MultiDados 2005) há alguns mais. Consideramos que estas categorias discriminam suficientemente os meios sociais que nos interessa distinguir: famílias onde o acesso à leitura é muito escasso (nenhum livro ou menos de 20); famílias com livros com alguma diferenciação criadora de curiosidade (20 a 100 livros); famílias onde há condições para uma razoável prática de leitura (entre 101 e 500); e, finalmente, famílias com grandes interesses intelectuais, onde os livros constituem provavelmente um elemento da actividade diária de um ou mais membros da família (mais de 500). Considerou-se, com efeito, que mais especificações só dariam uma falsa imagem de precisão, só verdadeira se os respondentes tivessem feito previamente uma contagem dos livros que tinham em casa e tivessem de memória esses números. Apenas os bibliófilos o fazem e retêm, o que certamente não era o caso dos nossos respondentes que, quando muito, guardavam uma vaga impressão da quantidade de livros existentes na sua habitação.

As estatísticas básicas relativas à pergunta são as que constam do Quadro 87, no qual se mostra que a moda da distribuição, com 44,7% de respondentes válidos, está, como era de supor, nas famílias com 20 a 100 livros. No entanto, a distribuição está nitidamente inclinada para os valores mais altos, já que os respondentes que dizem ter em casa 101 e mais livros somam 40,2%.

O facto mais saliente deste quadro é, porém, que apenas 10,6% dos inquiridos têm em casa um número de livros que, em termos das condições materiais, é favorável ao desenvolvimento diferenciado do gosto ler.

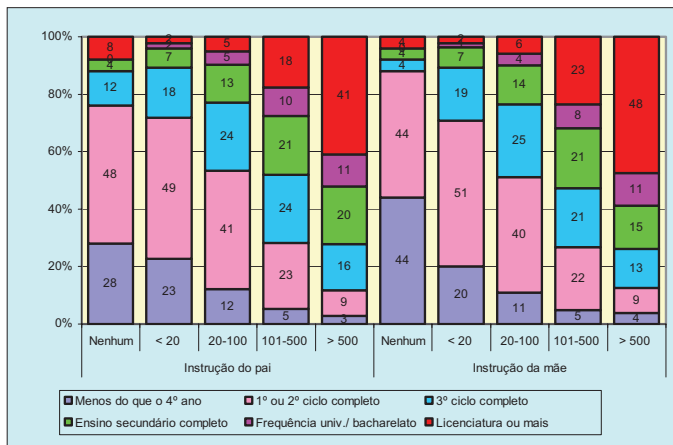
Quadro 87. Número de livros existentes em casa dos respondentes

Livros em casa	N	%	% válida
Nenhum	27	0,6	0,6
Menos de 20 livros	685	14,5	14,5
Entre 20 e 100 livros	2108	44,5	44,7
Entre 101 e 500 livros	1396	29,5	29,6
Mais de 500 livros	500	10,6	10,6
Subtotal	4716	99,5	100,0
Não responde	22	0,5	
Total	4738	100,0	

A relação entre o número de livros existentes em casa e o grau de instrução dos pais dos inquiridos impõe-se por si mesma, como já referimos. Não é, apesar disso, indiferente estimar o valor dessa associação, distinguindo entre o grau de instrução do pai e da mãe. Resultados anteriores levam-nos, com efeito, a supor que, para igual nível de instrução, há mais livros onde o nível de instrução mais elevado é detido pela mulher.

Com a intenção de provar esta suposição, elaboramos o Gráfico 201, onde estão representados os resultados obtidos do cruzamento do número de livros existentes em casa dos respondentes com o grau de instrução de seus pais e mães.

Gráfico 201. Número de livros existentes em função da instrução do pai e da mãe



Quem olhar atentamente para o gráfico verificará que a associação antes suposta se confirma, em geral. Os testes estatísticos mostram, aliás, que as distribuições são significativas, tanto no que respeita à instrução do pai como da mãe¹⁹¹. E não se pode deixar de pôr em evidência que os valores da estatística de Kendall são bastante elevados, o que revela uma forte associação entre as duas variáveis. E sendo ligeiramente maior a da mãe, nisso se vê que a sua instrução determina mais o número de livros existentes em casa do que a do pai.

O que de mais importante o gráfico tem para o presente contexto é, porém, o que dele se pode retirar em termos de confirmação dos papéis diferenciais do homem e da mulher na emergência do gosto de ler de seus filhos.

Para abordar a questão, em vez de analisar comparativamente todas as categorias, fixámo-nos nas duas extremas: «nenhum» e «500 livros ou mais». Começando por esta, notamos que o número de respondentes que dizem ter tal número de livros é bastante mais numeroso quando se trata de uma mãe com um diploma acadêmico (48%) do que de um pai (41%), o que, estando de acordo com os resultados registados acerca dos graus de sedução pela leitura, também confirma a hipótese formulada.

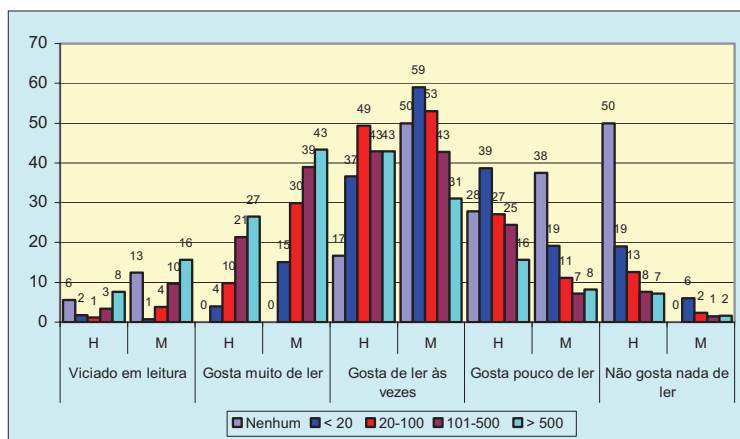
No mesmo sentido podem ser lidos os dados relativos a quem não tem nenhum livro em casa, o que acontece com 8% dos pais com uma licenciatura, mas somente com 4% das mães com idêntico grau de ensino. Não entramos do detalhe da análise das restantes categorias de famílias; mas podemos dizer que o que delas retiráramos não alteraria estes resultados.

Munidos da concordância destas observações com o que vimos anteriormente, podemos passar ao estabelecimento da relação entre o número de livros existentes em casa e o gosto de ler assumido

¹⁹¹ Pai: $\chi^2=1036,21; p=0,00; \tau_b=0,371$; mãe: $\chi^2=1151,88; p=0,00; \tau_b=0,384$.

pelos respondentes, distinguindo-os segundo o sexo. Os resultados deste cruzamento estão representados no Gráfico 202.

Gráfico 202. Gosto de ler, em função do número de livros existentes em casa e o sexo dos respondentes



Começando pelos dados da categoria «viciado em leitura», dois factos se destacam. O primeiro é que as raparigas se distanciam dos rapazes. Como foi assinalado acima, 42% das primeiras assume essa atitude, ao passo que, nos rapazes, apenas 29% o fazem. O segundo tem a ver com a distribuição dos rapazes e das raparigas viciados em leitura: a percentagem de quem não tem nenhum livro em casa e é viciado em leitura (6% dos rapazes e 13% das raparigas) é muito superior à de quem tem menos de 20 livros; e só é marginalmente inferior a quem tem mais de 500 livros (8% para os rapazes e 16% para as raparigas).

A explicação desta distribuição anómala encontra-se possivelmente nas atitudes mencionadas na hipótese antes formulada: o desejo redundando em paixão quando não é satisfeito e esta leva a remover todas as dificuldades. E sendo o padrão idêntico, tanto nos rapazes como nas raparigas, isso indica que estamos perante factos não ocasionais mas estruturais. Em confirmação desta interpretação está a verificação de que ninguém dos dois sexos afirma gostar muito de ler não tendo nenhum livro em casa, parecendo, pois, que só a paixão dos viciados em leitura é determinante.

E note-se que esta conclusão não é contradita pelas percentagens dos que, não tendo livros em casa, gostam de ler às vezes (12% dos rapazes e 50% das raparigas), ou gostam pouco de ler (24 e 38%, respectivamente). De facto, o seu desejo relativamente escasso pode ser satisfeito com facilidade com os livros lidos, por exemplo, nas bibliotecas escolares.

Estas observações são, em certa medida, confirmadas pelas altas percentagens que a categoria «nenhum livro em casa» tem na distribuição dos que gostam pouco ou não gostam nada de ler: em ambos os sexos decresce a percentagem dos que têm tais atitudes à medida que o número de livros em casa aumenta.

Este conjunto complexo de factos em que tanto as diferenças masculinas como femininas são significativas¹⁹², mostra que as associações negativas são dominantes e bastante elevadas. Mas isso não retira validade ao que observámos acerca das relações positivas entre a intensidade do gosto de ler e a quantidade de livros em casa. Acontece, porém, que a relação essencialmente positiva para os que são viciados na leitura ou dos que gostam muito de ler é absorvida pela relação contrária dos que gostam pouco ou não gostam nada de ler. Mas, como vimos, também eles são sensíveis à existência de livros em casa, porque lhes diminui o não gosto de ler. A tendência diferente da distribuição de cada grau de intensidade de gosto de ler, positiva na parte direita do gráfico, substancialmente normal ao meio e negativa na parte esquerda, quer dizer fundamentalmente que o número de livros em casa favorece o gosto de ler.

Os paradigmas da leitura em família

Por detrás destes factores que cabem sob a designação genérica de circunstâncias sociológicas do gosto de ler, há outros mais subtis, sugeridos por algumas perguntas do inquérito, que decorrem do valor exemplar dos gestos, das palavras e das atitudes que, em sentido genérico, podem ser tomadas como manifestações da cultura familiar e que interferem no gosto e nas práticas de leitura. E quando falamos de cultura familiar, não nos referimos aos aspectos eruditos que o contexto parece sugerir, mas aos modelos de comportamento assumidos e transmitidos nas múltiplas interações que constituem o essencial da vida familiar e a fonte e circunstância da formação da personalidade dos seus membros.

Uma das perguntas onde se tratava globalmente desta matéria era a P60 que inquiria acerca de acontecimentos indutores da prática de leitura, não por um mecanismo autoritário qualquer, mas pelo efeito subtil da inculcação exemplar. Tentando-se nela captar imagens, próximas ou remotas, de um leitor familiar colocado sob a luz diáfana das experiências originais, coadas pela memória que tudo doura, o que se pretendia era chegar a esse momento em que o modelo se fixou na retina e na memória dos respondentes e ver se os factos assim rememorados, em função da sua frequência – «nunca», «algumas vezes» e «muitas vezes», como se especificava na rubrica que acompanhava a pergunta – tiveram ressonâncias nos gostos e nas práticas em análise.

P60. Com que frequência acontece ou aconteceu na tua vida:

- Ver os teus familiares a ler
- Ouvir os teus familiares ler em voz alta
- Ouvir os teus familiares a contar histórias
- Ir com os teus familiares a livrarias ou bibliotecas
- Ouvir os teus familiares falarem dos livros que
- ..

Para verificar esse efeito, começamos por reproduzir no Quadro 49 os resultados brutos obtidos em cada um dos itens da pergunta, destacando os que nos permitem aceder ao que nos interessa – os dados da coluna «muitas vezes» –, por serem os que mais diferenciam os factos em causa.

¹⁹² Rapazes: $\chi^2=199,05$; $p=0,00$; $\tau_b=-0,228$; raparigas: $\chi^2=239,63$; $p=0,00$; $\tau_b=-0,241$.

Quadro 88. Frequência com que ocorrem determinados actos indutores da leitura

	Nunca/raramente		Algumas vezes		Muitas vezes		Total
	N	%	N	%	N	%	N
Ver familiares a ler	717	15,3	2275	48,4	1705	36,3	4697
Ouvir familiares ler em voz alta	3224	68,8	1273	27,2	187	4,0	4684
Ouvir familiares a contar histórias	886	18,9	2537	54,2	1254	26,8	4677
Ir com familiares a livrarias ou bibliotecas	2149	46,0	1941	41,6	578	12,4	4668
Ouvir familiares falarem do que lêem	1569	33,6	2186	46,7	921	19,7	4676

Destas percentagens deduzimos que, dos actos evocadores de atitudes favoráveis face a leitura, o mais frequentemente mencionado é o ver os familiares a ler (36%), e que o de menor percentagem – o ouvir os familiares a ler em voz alta – obteve 4%. Entre um e outro está o ir com familiares a livrarias ou bibliotecas (27%).

A pequena percentagem que o ler em voz alta tem não nos surpreende. Esta forma de preencher os tempos livres era própria de épocas mais recuadas – até cerca da primeira metade do século passado –, quando a leitura era, para algumas classes de lazer, uma forma de entretenimento, que foi posteriormente substituída pelas novelas da rádio e da televisão. Mas isso não impede que uma atitude que lhe está relacionada – ouvir contar histórias – seja referida por mais de 1/5 dos respondentes, dando a esse acto a segunda maior percentagem do conjunto.

Uma das variáveis que temos vindo a utilizar regularmente na análise como factor de diferenciação é do género dos respondentes. Mas a sua utilização no caso concreto não faz sentido, já que os factos reportados pelos respondentes não dependem de atitudes próprias mas de actos caracterizadores das famílias. De resto, alguns destes actos não se distinguem significativamente, como era de prever. E os que têm variações significativas, não têm significado analítico.

Não diremos o mesmo da sua diferenciação em termos da região e habitat, onde quase todos os itens têm variações significativas, como se pode ver no quadro seguinte, no qual se constata que apenas o ouvir familiares a contar histórias não é significativo em termos de habitat.

Quadro 89. Estatísticas de significância do cruzamento da P60 pela região e pelo habitat

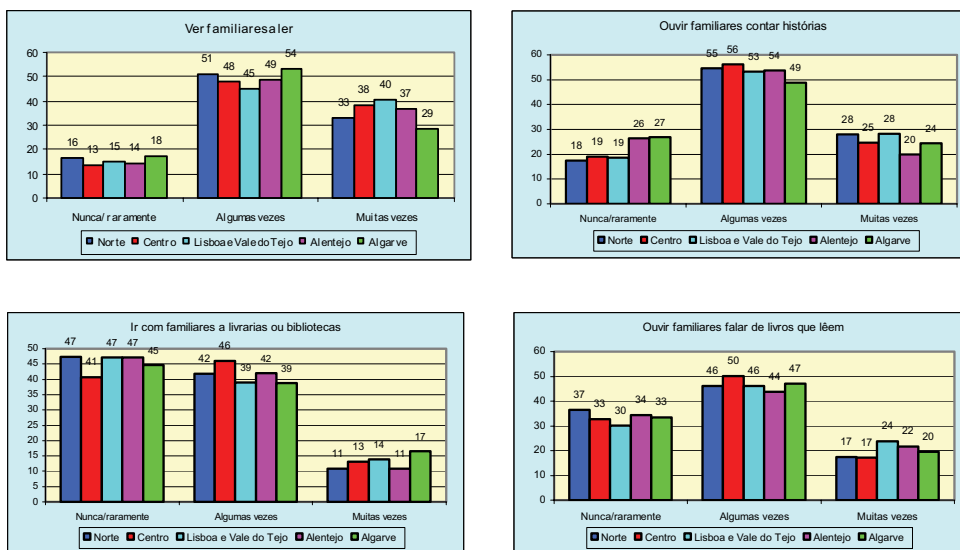
P60	Região		Habitat	
	χ^2	ϕ	χ^2	T_b
Ver familiares a ler	28,35	0,078	41,25	-0,077
Ouvir familiares ler em voz alta	19,28 ^b	0,064	15,09 ^b	-0,009
Ouvir familiares a contar histórias	24,18 ^a	0,072	6,72 ^c	-0,004
Ir com familiares a livrarias ou bibliotecas	22,24 ^a	0,069	11,98	0,021
Ouvir familiares falarem do que lêem	35,00	0,087	62,30	-0,100

Todas p=0,00, excepto ^a p<0,01; ^b p<0,05; ^c n.s.

Os valores do χ^2 deste conjunto de perguntas revelam que as questões sobre «ver familiares a ler» e «ouvir familiares a falar do que lêem» discriminam mais por habitat do que por região. O contrário acontece com a «ida com familiares a livrarias e bibliotecas» e com o «ouvir familiares ler em voz alta». Mas não entrevemos justificação para estes factos.

Seja como for, as distribuições por região das percentagens relativas às questões mais discriminantes, são as que se encontram representadas no Gráfico 203, no qual notamos não haver consistência nas diferenças relativamente aos actos nele referidos.

Gráfico 203. Actos indutores da leitura, em função da região



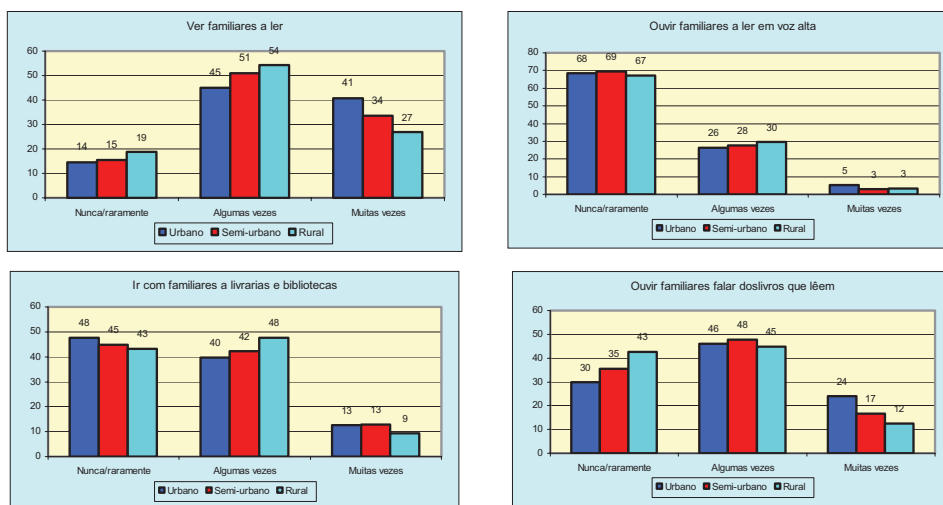
De facto, Lisboa e Vale do Tejo é a área com maior percentagem de respondentes (40%) que viram muitas vezes os seus familiares a ler, sendo esta percentagem mais elevada em 7 pontos percentuais do que no Norte, e em 11 pontos relativamente ao Algarve. No entanto, o Norte iguala Lisboa e Vale do Tejo no que se refere a ouvir muitas vezes os familiares contar histórias. Neste caso é no Alentejo e no Algarve que isso menos frequentemente acontece: 26-27%, contra 18-19% das demais regiões.

Por outro lado, é no Centro que a ida a livrarias e bibliotecas ocorre mais frequentemente. De facto, se no Norte, Lisboa e Vale do Tejo e Alentejo quase metade (47%) dos respondentes diz que isso nunca lhes aconteceu, no Centro apenas 41% referem o mesmo. No que respeita, porém, a ouvir os familiares falar dos livros que lêem, temos novamente Lisboa e Vale do Tejo com percentagens mais favoráveis: 24% dos seus estudantes referem o facto como tendo acontecido muitas vezes; mas, no Norte e no Centro, apenas 17% referem o mesmo.

Lisboa destaca-se, pois, em questões que têm a ver com a cultura letrada, como o ver um familiar a ler ou o ouvir falar dos livros lidos, mas fica em segundo plano quando se trata de ir a livrarias e bibliotecas, talvez porque os respondentes têm mais espaços destes à sua disposição e não precisam tanto do acompanhamento de familiares para os frequentarem.

Um complemento destes dados é o que se encontra no Gráfico 204, respeitante a actos indutores da leitura, nele sendo tomado como variável discriminante o habitat. Das suas partes deduzimos uma imagem mais clara e consistente do que a que acabámos de esboçar. De facto, alguns dos efeitos que timidamente afluíam nos gráficos relativos às regiões tem aqui uma nítida expressão.

Gráfico 204. Actos indutores da leitura, em função do habitat



Assim, no que respeita a «ver os familiares a ler», notamos que os rurais a quem isso nunca ocorreu são mais numerosos (19%) do que os semi-urbanos e urbanos (15 e 14% respectivamente), o que corresponde àquilo que era de esperar. No mesmo sentido vão as percentagens relativas a «ouvir familiares a falar dos livros que lêem»: a percentagem de rurais a quem isso nunca ou raramente aconteceu excede a dos urbanos em 13 pontos e a dos semi-urbanos em 8, o que é compensado pelas diferenças, a favor dos semi-urbanos, em 5 pontos, e em 12 pontos a favor dos urbanos, no que toca a tê-los ouvido muitas vezes a referir os livros que leram.

Por outro lado, a hipótese, formulada acima, de que a abundância de livrarias e bibliotecas na região de Lisboa poderia ajudar a explicar a sua maior percentagem de respondentes que nunca ou raramente foram a uma livraria ou biblioteca com algum familiar, parece ter confirmação no gráfico em que as mesmas respostas são cruzadas pelo habitat, já que isso ocorre menos frequentemente no meio rural do que no semi-urbano e sobretudo no urbano, respectivamente, 43, 45 e 48%.

O interesse maior das perguntas cujas estatísticas colocámos no Quadro 89 era saber da sua relação com o gosto de ler. Tentámos estabelecê-la melhor utilizando dois modelos de regressão ordinal. O primeiro (1) tomou como variável dependente a intensidade do gosto de ler (P23) e como variáveis independentes cada uma das atitudes referidas na P60. No segundo (2), a estes factores acrescentámos a instrução da mãe (P74.2) e o sexo dos respondentes (P78). As estatísticas são as referidas no Quadro 90.

Quadro 90. Pseudo R² de Nagelkerke relativos ao gosto de ler, segundo dois modelos de regressão ordinal

P60	(1)	(2)
	P23=f(P60)	P23=f(P60 +P78+P74.2)
Ver familiares a ler	0,029	0,136
Ouvir familiares ler em voz alta	0,007	0,121
Ouvir familiares a contar histórias	0,022	0,128
Ir com familiares a livrarias ou bibliotecas	0,111	0,192
Ouvir familiares falarem do que lêem	0,049	0,147

Relativamente ao primeiro modelo ($P23=f(P60)$) notamos que apenas o acompanhar familiares a livrarias e bibliotecas tem valores dignos de nota: 11,1% das variações no gosto seriam explicadas por este facto. Todos os outros actos explicariam apenas entre 4,9% – ouvir os familiares falar do que lêem –, e um mero 0,7% – ouvir ler em voz alta.

Estes valores são, porém, potenciados pela instrução da mãe, aqui tomada como paradigma do nível de instrução da família. Assim, o gosto, que quase não dependia de nenhum destes itens segundo o primeiro modelo, passa a ter percentagens de explicação que estão, em todos eles, acima dos 12%. Mas o ir com os familiares a livrarias e bibliotecas mantém a posição hegemónica com 19,2%, embora outros factores dele se aproximem, como o ouvir os familiares falar do que lêem (14,7%) e ver os familiares a ler (13,6%). A maior capacidade explicativa do modelo deriva, pois, da instrução da mãe.

Estes resultados incitam-nos a ver a relação que estas mesmas variáveis têm nos actos efectivos de ler, designadamente no que se refere à P10 (número de livros jamais lidos sem contar com os escolares). Para isso utilizamos quatro modelos que estão formalmente definidos no Quadro 91: no primeiro (1), a leitura está apenas dependente dos itens da P60, identificados na primeira coluna do gráfico: no segundo (2), acrescenta-se ao anterior a instrução da mãe como variável independente; no terceiro (3), junta-se ainda o sexo do respondente; e finalmente, no quarto (4), adiciona-se a instrução do pai a tudo o que é usado no modelo (3).

Os valores de pseudo R^2 de Nagelkerke de todos estes modelos, para cada uma das subperguntas da P60, encontram-se no Quadro 91.

Quadro 91. Pseudo R^2 de Nagelkerke relativos ao livros lidos, segundo quatro modelos de regressão ordinal

P60	(1)	(2)	(3)	(4)
	$P10=f(P60)$	$P10=f(P60 + P74.2)$	$P10=f(P60 + P78 + P74.2)$	$P10=f(P60 + P78 + P74.1 + P74.2)$
Ver os teus familiares a ler	0,061	0,094	0,116	0,121
Ouvir os teus familiares ler em voz alta	0,007	0,070	0,092	0,100
Ouvir os teus familiares a contar histórias	0,019	0,079	0,099	0,107
Ir com os teus familiares a livrarias ou bibliotecas	0,097	0,136	0,148	0,154
Ouvir os teus familiares falar do que lêem	0,065	0,098	0,117	0,123

A sua comparação com o Quadro 90 no que se refere ao primeiro deste modelos mostra que os valores relativos à leitura efectiva são um pouco mais elevados no que se refere aos itens ver os familiares a ler e ouvi-los falar do que lêem, o contrário acontecendo nos demais. No entanto, quando comparamos o modelo 2 do Quadro 90 com o equivalente do quadro acima (modelo 3) verificamos que a correlação é mais baixa no que respeita à leitura efectiva do que ao gosto de ler. E embora os modelos sejam cada vez mais robustos à medida que introduzimos variáveis independentes, não chegamos a atingir correlações tão elevadas como no quadro referente ao gosto de ler: o que confirma o que foi visto no capítulo anterior acerca da evanescência das relações à medida que passamos do âmbito das projecções imagéticas para as perguntas mais concretas.

A pergunta que acabamos de comentar era seguida de uma outra (P61) em que se inquiria sobre o tipo de coisas que os respondentes ouviram ler ou contar quando eram mais novos, tendo os itens de resposta sido escolhidos em função de uma caracterização de grandes categorias de leitura: histórias tradicionais, biografias, livros de literatura, livros religiosos e jornais ou revistas. A intenção da pergunta era perceber em que medida os meios sociais são receptivos a cada um destes géneros.

P61. Que coisas ouviste ler ou contar em voz alta, em tua casa, quando eras mais novo?

- Nada
- Contos tradicionais e histórias infantis
- Livros de história ou biografias
- Novelas/romances/poesia e outra literatura
- Bíblia e outros livros religiosos
- Jornais e revistas

As respostas são colocadas no Quadro 92, nele se vendo que, podendo os inquiridos assinalar todas os tipos de leitura que tinham testemunhado, fosse recentemente, fosse quando mais novos, apenas 91% referiram mais do que um item de resposta.

Quadro 92. Tipo de obras que os respondentes ouviram ler em casa

Tipos de obras	Respostas		Casos
	N	%	%
Nada	396	4,4	8,5
Contos tradicionais e histórias infantis	3788	42,5	81,1
Livros de história ou biografias	828	9,3	17,7
Novelas/romances/poesia e outra literatura	1193	13,4	25,6
Bíblia ou outros livros religiosos	892	10,0	19,1
Jornais e revistas	1823	20,4	39,0
Total	8920	100,0	191,0

O facto mais notório é, porém, que os contos tradicionais, com 81,1% de casos, constituem a categoria de leitura em voz alta mais frequentemente praticada nas casas dos respondentes. Todas as outras têm frequências muito mais baixas, de tal sorte que a que se lhes segue – jornais e revistas – não atinge metade daquela (39%). A Bíblia e os livros religiosos ocupam no conjunto um honroso quarto lugar com 19,1%, um pouco abaixo da leitura de obras de literatura que regista 25,6%.

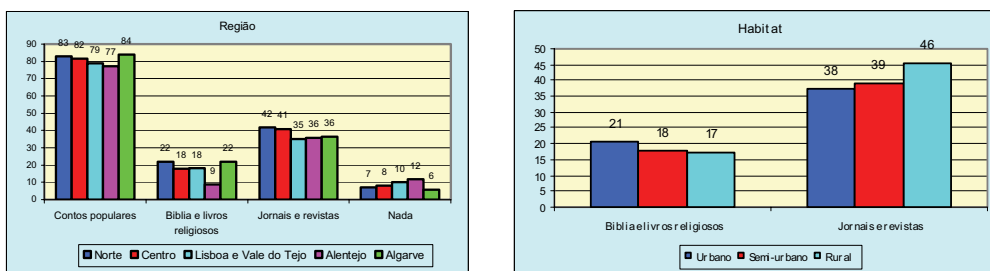
Ao analisar as variações das respostas em função da região, verificarmos serem significativas, na categoria «nada», os contos tradicionais, a Bíblia e livros religiosos, e os jornais e revistas¹⁹³. Mas tão importante como este facto é que, dos dois itens restantes, a leitura de obras de literatura ainda é menos distintiva do que a de livros de histórias e biografias. No que se refere ao habitat, chega-se à conclusão de que apenas os itens Bíblia e livros religiosos e jornais e revistas são significativos¹⁹⁴.

Para ilustrar a frieza destes números, representamos no Gráfico 205 todos os itens em que as diferenças são significativas, tanto em termos de região como de habitat.

¹⁹³ Nada: $\chi^2=15,81$; $p<0,01$; $\phi=0,058$; contos tradicionais: $\chi^2=13,41$; $p<0,01$; $\phi=0,054$; Bíblia e livros religiosos: $\chi^2=31,20$; $p=0,00$; $\phi=0,082$; e jornais e revistas: $\chi^2=19,32$; $p<0,01$; $\phi=0,064$.

¹⁹⁴ Bíblia e livros religiosos: $\chi^2=6,25$; $p<0,05$; e jornais e revistas: $\chi^2=9,73$; $p<0,01$.

Gráfico 205. Tipo de obras que os respondentes ouviram ler em casa, segundo a região e o habitat



Vejamos, pois, o que a primeira parte do gráfico, referente à região, mostra. No que se refere aos contos populares, notamos que são mais frequentemente mencionados pelos alunos do Algarve (84%) e do Norte (83%) do que do resto do país, designadamente do Alentejo, onde apenas 77% dos respondentes os refere. Por outro lado, no que se refere à leitura da Bíblia e outros livros religiosos, o que mais chama a atenção é a configuração, relativamente semelhante à anterior, das respostas, embora a níveis quatro vezes mais baixos. É particularmente notório o deficit de menções dos inquiridos alentejanos relativamente às outras regiões do país, o que poderá ter a ver com a desafeção religiosa desta região. E se tivermos em conta o que vimos a propósito dos dois primeiros elementos do Gráfico 203 não surpreenderá inteiramente a maior percentagem do Norte (42%) no que se refere à leitura em voz alta de jornais ou revistas, ou mesmo a menor percentagem de Lisboa e Vale do Tejo, com 35%, embora a consistência de todas estas questões seja incerta e precária.

No que respeita ao habitat, o gráfico mostra que, embora à primeira vista as suas frequências surpreendam, são afinal coerentes. Assim, a leitura de jornais e revistas em voz alta cresce das zonas urbanas para as rurais, talvez porque esses materiais de leitura são mais escassos no campo do que na cidade. Ao contrário, a Bíblia e os livros religioso teriam no campo um uso mais individual. Seja como for, estamos perante questões de conteúdo fluido e impreciso que se prestam a contradições.

O dom, o gosto e a prática

A recepção de um livro de presente pode ter um efeito potenciador da leitura. A questão foi, por isso, considerada no desenho da investigação e transcrita para algumas perguntas de que é necessário explorar o significado, verificando se a dádiva de livros está relacionada, seja de que maneira for, com o gosto de ler, e se induz à prática da leitura.

Nos pressupostos da P63 e da P64 estava que nem todos os livros têm o mesmo peso específico na potenciação da leitura: só aqueles que têm como dador alguém de quem se gosta obrigam a lê-los; todos os outros, designadamente os que entram num ritual de trocas por ocasião de algumas festividades, fazem parte do acervo dos livros que podem, ou não, induzir à leitura: a dádiva pró-forma, certamente não tem o mesmo impacto que o livro seleccionado carinhosamente em função dos gostos de alguém e envolto no papel de cores vibrantes do amor ou da amizade.

- P63.** No último ano, quantos livros et ofereceram os teus pais?
P64. No último ano, quantos livros et ofereceram os teus amigos e outros familiares?
 – Nenhum
 – 1 ou 2
 – 3 ou mais

Nem tudo o que está subentendido neste racional foi porém explorado, já que apenas foram feitas as duas perguntas acima reproduzidas, as quais tinham os mesmos itens de resposta, numa escala ordinal que distinguia três situações: «nenhum», «1 ou dois», e «3 ou mais».

Os resultados brutos destas duas perguntas são os que se lêem no Quadro 93.

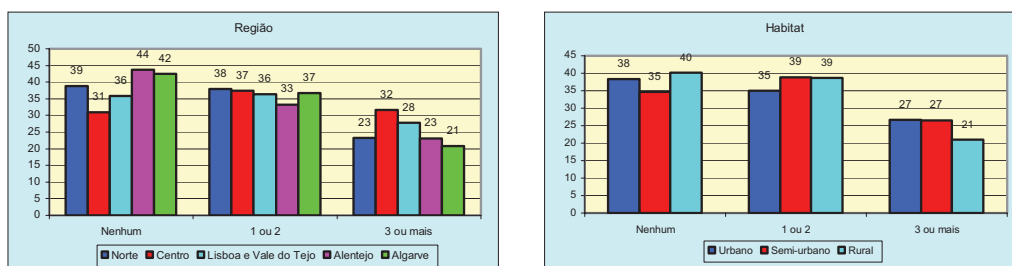
Quadro 93. Livros recebidos de presente de pais, amigos e familiares

Livros recebidos	Dos pais			De amigos e familiares		
	N	%	% válida	N	%	% válida
Nenhum	1726	36,4	36,8	1874	39,6	39,9
1 ou 2	1737	36,7	37,1	2059	43,5	43,8
3 ou mais	1225	25,9	26,1	769	16,2	16,4
Subtotal	4688	98,9	100,0	4702	99,2	100,0
Não responde	50	1,1		36	0,8	
Total	4738	100,0		4738	100,0	

Quase tantos alunos referem ter recebido livros dos pais como de amigos e parentes. No primeiro caso temos 63% de respostas positivas e no segundo 60%. Mas a média de livros recebidos de uns e outros é diferente: 1,5 e 1,2, respectivamente.

Tendo em conta que são significativas as variações no número de livros oferecidos pelos pais em função da região e do habitat¹⁹⁵, um dos factos mais notórios registados a respeito da região (Gráfico 206) é a baixa percentagem de alunos do Centro que dizem não ter recebido nenhum livro de seus pais no ano anterior à realização do inquérito.

Gráfico 206. Livros oferecidos por pais, em função da região e do habitat



Quando a comparamos, por exemplo, com a do Alentejo, verificamos que aqui mais 13% referiu tal facto, o que se reflecte no número dos que dizem ter recebido 3 ou mais livros, superior em 9 pontos percentuais ao dos alunos do Norte. Não se entrevê, no entanto, nenhum factor de natureza sociológica que esteja na base desta configuração das respostas.

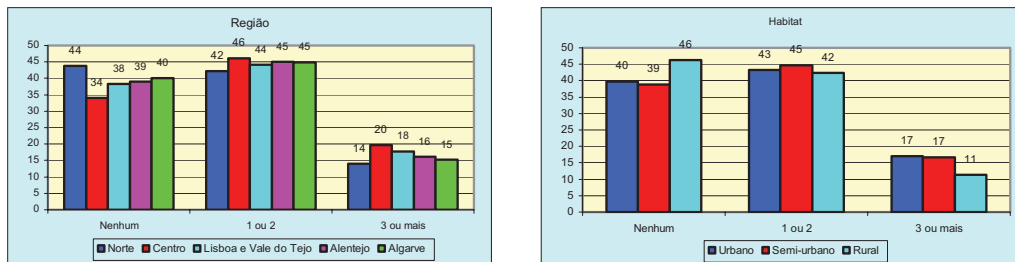
Em parte, poder-se-á dizer o mesmo a respeito dos dados relativos ao habitat, onde só a maior percentagem de rurais que dizem não ter recebido nenhum livro e a menor percentagem dos que dizem ter recebido 3 e mais coincide com o que era de esperar, em razão das condições materiais e culturais de vida, próprias desses habitats.

Conclusões semelhantes são as que se podem retirar do Gráfico 207, onde se reproduzem os resultados referentes ao número de livros recebidos de parentes e amigos, com distribuições igualmente

¹⁹⁵ Região: $\chi^2=36,27$; $p=0,00$; $\phi=0,088$; e habitat: $\chi^2=14,44$; $p<0,01$; $\tau_b=0,001$.

significativas tanto para a região como para o habitat¹⁹⁶. No que à primeira diz respeito, as duas configurações são muito próximas, estando o Centro no topo das regiões em termos dos livros recebidos de amigos e familiares.

Gráfico 207. Livros oferecidos por amigos e familiares, em função da região e do habitat



No que se refere ao habitat, radicalizam-se as diferenças entre os não dadores do meio urbano e do rural e entre aqueles que dão 3 e mais livros. Mantém-se, no entanto, a proximidade de comportamentos entre os habitantes das zonas urbanas e semi-urbanas já encontrada nas dádivas dos pais. Falta, no entanto, saber se isso se deve a características comportamentais dos dadores ou a mecanismos de resposta dos receptores.

Este relato, mais descritivo do que interpretativo, decorre de factos importantes para a análise, a que já fizemos referência no capítulo anterior. Não é, porém, possível formular hipóteses logicamente deduzidas para estas variáveis sociogeográficas pela simples razão de que nelas confluem factores, causas e circunstâncias, que ora se contradizem, ora se potenciam, interagindo entre si de forma imprevisível. O trabalho de análise fica, assim, sujeito a interpretações *ad hoc*, sem suporte teórico suficiente.

Não obstante a fragilidade dos dados na perspectiva em que os analisamos até aqui, são importantes para justificar a hipótese genérica de que o gosto e a prática da leitura dependem não só dos factores que no anterior capítulo e neste fomos deduzindo dos dados, mas também do mero facto de receber um livro de presente. E se é certo que isso se poderia deduzir da reflexão sobre a questão, o interesse da análise está em quantificar o seu efeito real. Nisso está, de resto, o *quantum* que transforma a ideia racional em facto científico.

Em função do que acabámos de ver, convirá controlar a constatação feita no capítulo anterior de que a importância dos factores que interferem na diferenciação do gosto e da prática é tanto mais difusa quanto mais se passa de perguntas objectivas para outras em que se corre o risco de a memória tomar os fantasmas dos factos pelos factos. Fá-lo-emos tomando como variáveis dependentes as seguintes: gosto de ler (P23), livros não escolares jamais lidos (P10), livros não escolares lidos no último ano (P17) e, finalmente, tempo diário dedicado à leitura (P11). Sendo todas elas ordinais, o método utilizado para

¹⁹⁶ Região $\chi^2=32,05$; $p=0,00$; $\phi=0,083$; e habitat: $\chi^2=12,56$; $p<0,05$; $\tau_b = -0,021$.

lhes estabelecer as correlações será o da regressão ordinal. E porque a questão é complexa e só a utilização de diversos modelos permitirá distinguir os seus efeitos, ensaiámos mais do que um.

No primeiro modelo (1), analisaremos o efeito da variável «livros oferecidos pelos pais» (P63) sobre cada uma das variáveis dependentes (P23, P10, P17 e P11); no segundo (2) tomaremos como variável independente o número de livros oferecidos por amigos e familiares; no terceiro (3) utilizaremos estas duas variáveis em conjunto com cada uma das variáveis dependentes; no quarto (4) juntaremos a estas duas variáveis a instrução da mãe (P74.2) e o sexo do respondente (P78); e, finalmente, no quinto (5), substituiremos a instrução da mãe pela do pai (74.1), mantendo todas as outras variáveis do modelo (4).

Uma dúvida, porém, pode ser levantada a respeito deste esquema analítico: como é que o que ocorreu no último ano pode ser tomado como factor de coisas ocorridas há muito tempo (por exemplo a P10), ou ainda influenciar o gosto de ler (P23), obviamente estruturado há muitos anos?

A resposta a esta questão sensível é, em nosso entender, relativamente simples: os livros recebidos no último ano são apenas uma afloração de padrões de comportamento enraizados nas relações de dadores e recebedores. Mesmo admitindo variações conjunturais, o que está em causa são fundamentalmente normas condicionadoras da acção. Assim, o que aconteceu no último ano cumpre, em princípio, o paradigma relacional presente no que aconteceu, de forma mais ou menos estável, ao longo do tempo, e se foi estruturando em gosto e em práticas de leitura.

Posto isto, podemos formular, em função de alguns dos pressupostos referidos, designadamente os da intensidade das relações afectivas entre dador e beneficiário do dom, a hipótese de que o efeito dos livros dados pelos pais está mais fortemente associado com todas as variáveis dependentes do que os livros dados por amigos e familiares. Por outro lado, é de presumir, em função das análises feitas no capítulo 4, que as associações mais fortes sejam as estabelecidas com as perguntas mais concretas, e as menos fortes com aquelas em que o trabalho da fantasia se imiscui mais facilmente na percepção dos factos.

Os resultados dos diversos ensaios feitos utilizando uma função probit, de que guardamos no Quadro 94 apenas os pseudo R^2 de Nagelkerke, mostram que, no essencial, estas hipóteses se confirmam.

Quadro 94. Pseudo R^2 de Nagelkerke de vários aspectos do gosto e da prática de leitura, segundo cinco modelos de regressão ordinal

Variáveis dependentes	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	P63	P64	P63+P64	P63+P64+P74.2+P78	P63+P64+P74.1+P78
Gosto de ler (P23)	0,207	0,158	0,244	0,316	0,314
Livros de literatura lidos (P10)	0,183	0,164	0,231	0,261	0,256
Livros lidos no último ano (P17)	0,239	0,167	0,276	0,303	0,300
Tempo dedicado à leitura (P11)	0,155	0,105	0,176	0,210	0,210

Para confirmar a ideia de que a intensidade do afecto está mais relacionada com as variáveis identificadoras do gosto de ler e das práticas de leitura, basta comparar os modelos (1) e (2), o primeiro com valores muito mais elevados do que o segundo. Assim enquanto os livros oferecidos pelos pais explicam 24% das variações da P17 (livros lidos no último ano), os que foram oferecidos por amigos e parentes apenas atinge os 17%. Diferenças semelhantes são as que se encontram em todos os outros

itens. Assim, na intensidade do gosto de ler (P23), o primeiro modelo explica 21% e o segundo 16%; no número de livros lidos (P10) o primeiro explica 18% e o segundo 16%; e, finalmente, no que se refere ao tempo dedicado à leitura (P11), a diferença entre os dois modelos cifra-se em 5 pontos percentuais.

Por outro lado, a ordem usada neste elenco mostra que os itens em que é obtido um R^2 maior são aqueles em que os fantasmas da memória mais probabilidade tiveram de condicionar as respostas, a única exceção estando em que os livros jamais lidos deveriam trocar de lugar com os livros lidos no último ano. E esta última dedução é confirmada em todos os outros modelos.

O modelo (3), ao juntar os efeitos dos dois primeiros, acrescenta bastante ao valor explicativo do primeiro modelo (entre 2 e 5%), a menor diferença estando no tempo dedicado à leitura e a maior, no número de livros já lidos. Por fim, o modelo (4) acrescenta ao modelo (1), 11% no que respeita ao gosto de ler, 8% ao livros de leitura lidos, 6% aos livros lidos no último anos e 4% ao tempo dedicado a leitura.

O que estes resultados mostram de mais relevante é, porém, que, segundo o modelo (3) que, recordamos, para além dos livros recebidos de pais, familiares e amigos, inclui como variáveis independentes a instrução da mãe e o sexo do respondentes, o mínimo de variação explicada é de 21% (tempo dedicado a leitura) e o máximo, de 32% (gosto de ler).

Este acréscimo de potencial explicativo por parte da instrução da mãe coloca-nos a questão de saber se o mesmo efeito seria maior ou menor substituindo-a pela instrução do pai. Algumas das análises feitas no capítulo anterior levaram-nos a supor que o valor explicativo de um modelo assim definido seria menor. E, de facto, assim acontece. Quando comparamos o modelo (5) com o modelo (4), verificamos que entre eles há diferenças e que, embora sejam mínimas, como de resto era de supor, vão no sentido da confirmação da hipótese: menos 0,5% nos livros de literatura lidos, menos 0,3% nos livros lidos no último ano, e menos 0,2% no gosto de ler. Apenas no tempo dedicado à leitura não encontramos diferenças entre os dois modelos.

Podemos, pois, concluir que o nível de instrução da mãe é mais importante do que a do pai para a determinação do gosto de ler e da prática da leitura.

A busca e os incentivos à leitura

Duas outras temáticas completam este conjunto de circunstâncias e factores relacionados com o gosto e a prática da leitura, a primeira decorrente da procura activa de livros para ler, e a segunda, dos incentivos recebidos dos pais. Para tratar a primeira há no inquérito duas perguntas – P62 e P65 –, nas quais estão implícitas intenções muito diferentes, mas complementares. A primeira, mais genérica, inquiria acerca dos locais onde o respondente encontrava os livros que lia, nela estando implícitas três agregações possíveis dos itens de resposta: bibliotecas particulares (da casa dos pais ou de parentes e amigos), públicas (escola e biblioteca local) ou ainda (o que parece logicamente deslocado mas complementa os dos dois núcleos anteriores) a compra, numa livraria ou num supermercado (de

P62. Onde é que encontras a maior parte dos livros que lês?

- Em tua casa
- Na casa de parentes e amigos
- Na biblioteca da escola
- Na biblioteca local
- Compras na livraria
- Compras n supermercado
- Não lês livros

maneira a ver em que circunstâncias e em que medida existe deslocamento dos locais tradicionais de compra para as grandes superfícies comerciais).

Sendo permitido ao respondente, segundo a rubrica apensa à pergunta, escolher até três itens de resposta, os resultados globais mostram (Quadro 95) que os locais onde os respondentes mais frequentemente encontram os livros que lêem são a própria casa e as compras em livrarias. O quadro mostra ainda que as compras em supermercados são muito menores do que as feitas em livrarias.

Quadro 95. Locais onde o respondente encontra os livros que lê

Locais	Respostas		Casos
	N	%	%
Em tua casa	3293	33,7	71,1
Na casa de parentes e amigos	1116	11,4	24,1
Na biblioteca da escola	972	10,0	21,0
Na biblioteca local	761	7,8	16,4
Compras na livraria	2585	26,5	55,8
Compras no supermercado	846	8,7	18,3
Não lê livros	186	1,9	4,0
Total	9759	100,0	210,8

Juntando os três núcleos definidos acima e tomando os valores da coluna casos, verificamos que 95% dos respondentes usam livros de bibliotecas particulares, 37% recorre a bibliotecas públicas e 74% compram em livrarias e supermercados os livros que lêem, estes apenas tendo 18,3%, contra os 55,8% das livrarias. A percentagem dos que referem que compram livros em pouco excede a dos que se ficam pelos livros de que dispõem em casa.

Por último, uma breve referência à pequena percentagem de quem diz não ler livros, que corresponde, em grande parte, a erro: quando cruzamos estas respostas com o número de livros lidos (P10), vemos que apenas 45,4% dos que assim responderam também referiram não ler livro nenhum na P10. Mas 50,8% dizem ter lido até 20 livros e 3,8%, ter lido entre 20 e 50 livros. Ou lá ou cá, portanto, se enganou o respondente, o mais provável sendo que tenha sido aqui.

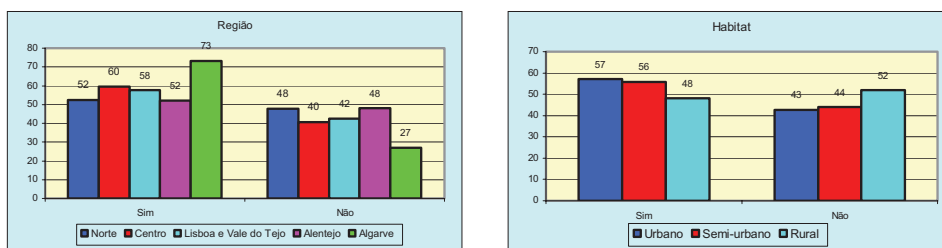
Dos muitos tratamentos que poderíamos fazer desta pergunta, decidimos ver quais os factores de variação das compras em livrarias e supermercados pelas variáveis sociogeográficas. E verificámos que, no referente às compras nas livrarias, tanto as diferenças relativas às regiões como ao habitat, são significativas¹⁹⁷. O mesmo não acontece, porém, com as compras de livros em supermercados, a respeito das quais as diferenças não são significativas no que se refere às regiões, mas o são no que toca ao habitat¹⁹⁸, possivelmente por reflexo da distribuição desproporcional dos supermercados em função desta variável e não daquela.

De forma a tornar perceptível os valores que diferenciam as regiões e os habitats em termos da compra de livros em livrarias, apresentamos em seguida o Gráfico 208, composto de duas partes, uma para cada uma destas variáveis.

¹⁹⁷ Região: $\chi^2=33,06$; $p=0,00$; $\phi=0,085$; habitat: $\chi^2=11,47$; $p<0,01$; $\tau_b=0,036$.

¹⁹⁸ $\chi^2=40,61$; $p=0,00$; $\tau_b=0,083$.

Gráfico 208. Respondentes que compram livros em livrarias, em função da região e do habitat



No que se refere às regiões, as diferenças maiores são as detectadas entre as respostas dos alunos do Norte e Alentejo (52%) e o Algarve (73%). Mas não conseguimos identificar as razões destas diferenças. No que, porém, respeita ao habitat, as diferenças são interpretáveis, por corresponderem àquilo que era de esperar em função da distribuição diferencial das livrarias no espaço nacional, mais concentradas nas zonas urbanas e semi-urbanas do que nas rurais. Não se estranha, por isso, a maior procura de livros por parte da população urbana e semi-urbana. Mas esta razão é apenas uma parte da explicação: por detrás encontram-se as diferenças culturais, de que as livrarias são uma afloração.

A relação entre a compra de livros e a leitura pode ser aprofundada através das respostas a uma pergunta (P65) que inquiria sobre a quantidade de livros comprados pelo respondente no último ano. Nela se especifica, pois, em termos quantitativos o que tinha sido obtido em termos categoriais nos itens que acabámos de comentar. E o que a pergunta anterior pedia em termos de alternativa com outras hipóteses de escolha é aqui inquirido directamente.

P65. No último ano, quantos livros não escolares compraste para ti?
 – Nenhum
 – 1 ou 2
 – 3 ou mais

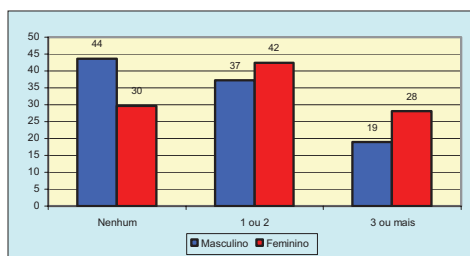
Os resultados genéricos desta pergunta são os que se apresentam em seguida (Quadro 96), nenhum deles suscitando comentário especial, a não ser que os 64,3% de respondentes que dizem ter comprado livros no último ano, estão 10 pontos percentuais abaixo dos que na P63 (cf. Quadro 95) referiram ter comprado livros, possivelmente porque entenderam, aliás correctamente, esta pergunta como mais genérica, ou seja, relativa a toda a vida, enquanto que a P65 se referia especificamente ao último ano.

Quadro 96. Livros comprados pelo respondente no último ano

Livros comprados	N	%	% válida
Nenhum	1679	35,4	35,7
1 ou 2	1893	40,0	40,2
3 ou mais	1134	23,9	24,1
Subtotal	4706	99,3	100,0
Não responde	32	0,7	
Total	4738	100,0	

Há vantagem em trabalhar estes dados em termos de algumas variáveis diferenciadoras, a mais elementar sendo o género dos respondentes, que representamos no Gráfico 209.

Gráfico 209. Livros comprados pelos respondentes livros no último ano, em função do sexo



Sendo as diferenças de género significativas¹⁹⁹, o sexo feminino, como era de esperar, compra muitos mais livros do que o masculino, o que facilmente se vê pelas percentagens dos que não compram nenhum: 44% para os rapazes e 30% para as raparigas. Particularmente elevada é a diferença na categoria 3 livros ou mais: 9 pontos percentuais a favor das raparigas.

Um dos possíveis factores de diferenciação nestes comportamentos é a instrução dos pais. Tomando a da mãe como paradigmática, chegamos aos valores reportados no Gráfico 210, cuja distribuição é significativa²⁰⁰. Mas isso não quer dizer que, se usássemos a instrução do pai, os dados seriam muito diferentes. De facto, embora um pouco menos diferenciadores²⁰¹, são igualmente significativos. Por razões de contenção, representamos no gráfico apenas os dados referentes ao número de livros comprados, em função da instrução da mãe.

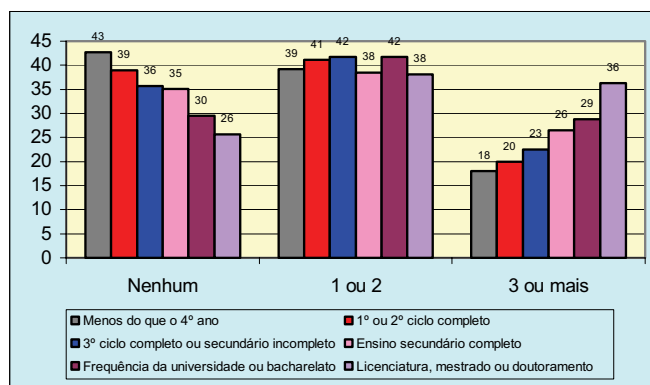
Não se podia imaginar distribuição mais clara com vista à demonstração da relação entre a instrução da mãe e o número de livros adquiridos pelos respondentes no ano anterior à realização do inquérito. De facto, na categoria nenhum, as percentagens regridem regularmente entre os filhos de mães com nenhuma instrução formal para os de quem concluiu um curso universitário; e na de 3 ou mais livros acontece precisamente o contrário: as percentagens crescem monotonamente segundo uma progressão aritmética de 3 pontos percentuais de nível para nível, excepto ao passar do penúltimo para a licenciatura onde se dá um salto de 7 pontos percentuais. Em consequência deste duplo movimento antagónico, a distribuição dos que compram um ou dois livros é quase rectangular.

¹⁹⁹ $\chi^2=109,83$; $p=0,00$; $\phi=0,154$.

²⁰⁰ $\chi^2=99,54$; $p=0,00$; $\tau_b=0,111$.

²⁰¹ $\chi^2=89,76$; $p=0,00$; $\tau_b=0,108$.

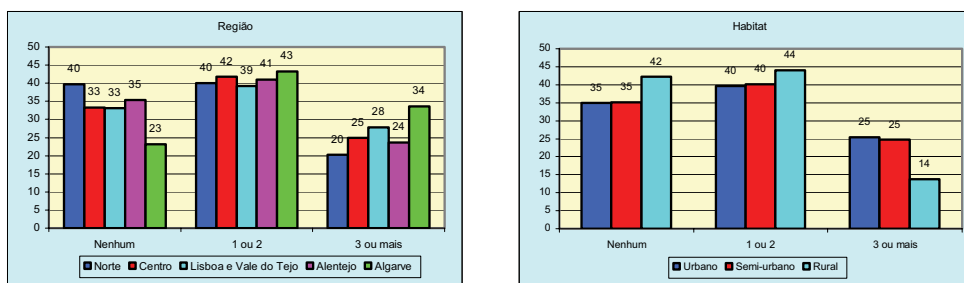
Gráfico 210. Respondentes que compraram livros no último ano, em função da instrução da mãe



Quando analisamos estes mesmos dados tendo em conta a instrução da mãe e os separamos por sexos, a significância mantém-se. Mas as estatísticas são um pouco mais modestas²⁰². E se procedemos ao mesmo tipo de cálculo em função da instrução do pai as distribuições mantêm praticamente as mesmas variações no que se refere ao sexo masculino, mas não relativamente ao feminino²⁰³.

A análise das respostas à P62 a respeito dos livros comprados, merece ser completada com as respostas a esta P65, tanto em termos de região como de habitat. É o que fazemos a partir da sua representação no Gráfico 211.

Gráfico 211. Respondentes que compram livros no último ano, em função da região e do habitat



O que se pode retirar do primeiro elemento deste gráfico é que, em termos gerais, os seus resultados são consistentes com os do Gráfico 208: os valores mais altos da categoria «3 e mais livros» situam-se no Algarve e os mais baixos no Norte, enquanto que as outras regiões, com posições diferenciadas, se segue o padrão das respostas «sim» daquele gráfico. Não interessa, porém, entrar em mais detalhes, já que os dados não têm uma interpretação fundada em factores identificados teoricamente.

²⁰² Rapazes: $\chi^2=49,28$; $p=0,00$; $\tau_b=0,095$; raparigas: $\chi^2=92,16$; $p=0,00$; $\tau_b=0,154$.

²⁰³ Rapazes: $\chi^2=49,78$; $p=0,00$; $\tau_b=0,121$; raparigas: $\chi^2=65,99$; $p=0,00$; $\tau_b=0,123$.

No que respeita ao habitat, porém, as diferenças são, no essencial, as esperadas: os respondentes que mais livros compram são os do meio urbano e do semi-urbano. Os que vivem em meio rural, por tudo aquilo que os diferencia económica e culturalmente, referem compras muito menos numerosas.

Mais rico de implicações teóricas é o que podemos retirar do estudo da associação entre o número de livros comprados no último ano e as perguntas que manifestam a intensidade do gosto de ler e outros aspectos ligados à prática da leitura. Uma questão metodológica, porém, se coloca: a P65 pode ser tomada quer como variável dependente quer como independente relativamente a qualquer dessas perguntas – P23, P10, P17 e P11 –, em razão dos efeitos de retroacção entrevistos em todas elas. Parece, no entanto, mais natural tomá-la como variável dependente dos factos nelas registados.

Os modelos de regressão ordinal propostos em seguida utilizaram uma função probit. No primeiro (1), o número de livros comprados é uma função de cada uma das variáveis independentes; no segundo (2), acrescenta-se ao modelo anterior, o número de livros oferecidos pelos pais; no terceiro (3), junta-se ainda o número de livros oferecidos por familiares e amigos; no quarto (4), acrescenta-se aos anteriores a instrução da mãe e o sexo do respondente; e, finalmente no quinto (5), substitui-se no anterior a instrução da mãe pela do pai.

Quadro 97. Pseudo R^2 de Nagelkerke relativo aos livros comprados segundo vários modelos de regressão ordinal

Variáveis independentes (VI)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	P65=f(VI)	P65=f(VI +P63)	P65=f(VI +P63+P64)	P65=f(VI +P63+P64+P74.2+P78)	P65=f(VI +P63+P64+P74.1+P78)
Gosto de ler (P23)	0,263	0,336	0,349	0,355	0,357
Livros de literatura lidos (P10)	0,264	0,310	0,322	0,338	0,341
Livros lidos no último ano (P17)	0,218	0,333	0,346	0,355	0,359
Tempo dedicado à leitura (P11)	0,182	0,292	0,311	0,323	0,322

A primeira constatação que estes resultados nos impõem, comparando-os com os do Quadro 94, é que em geral, os valores do pseudo R^2 de Nagelkerke são bastante mais fortes do que os daquele quadro. Por outro lado, a estatística de Nagelkerke é mais expressiva quando a compra de livros depende dos livros jamais lidos do que quando tomamos como variável independente os livros lidos no último ano ou o tempo dedicado à leitura.

A observação atenta do Quadro 97 mostra igualmente o progressivo aumento, de modelo para modelo, das respectivas estatísticas, em contradição com aquilo que vimos no Quadro 94, onde os valores do R^2 obtidos quando se introduzia a instrução do pai em substituição da da mãe tinha como efeito reduzir o seu valor. Ora aqui temos precisamente o contrário. Em todos os itens (excepto no tempo dedicado à leitura) as correlações obtidas pelo modelo (5) são maiores do que as obtidas com a instrução da mãe (modelo (4)). A razão está em que o factor oculto determinante destes factos não é a maior proximidade da mãe no acompanhamento dos estudos do filho mas o diferencial de meios económicos proporcionado pelos mesmos graus de ensino quando possuídos por homens e mulheres. Quer isto dizer, pondo a questão de maneira extremada, que uma família onde apenas o pai é licenciado tem geralmente rendimentos mais avultados do que uma em que apenas a mãe atingiu essa categoria de instrução. A desigual repartição das funções económicas pelos sexos determina diferenças de rendimentos. E, em geral, as famílias mais ricas dão mais dinheiro a seus filhos para a compra de livros.

Por outro lado, a exceção, referida acima, da maior correlação verificada no modelo (4) do que no modelo (5) no que respeita ao tempo dedicado à leitura, comprova estas deduções: o que é aí determinante não são os meios económicos mas a solicitude da mãe. Daí a estatística de Nagelkerke ligeiramente superior.

Esta última dedução pode, aliás, ser confirmada com os resultados de uma pergunta (P70) sobre a incentivação à leitura por parte da mãe e do pai. Nas respostas, os inquiridos podiam escolher três graus de intensidade, «muito», «pouco» e «nada», para cada um dos pais, ou no caso de não viverem com nenhum deles, a respeito do encarregado de educação. Porque o que nos interessa são apenas as diferenças entre pai e mãe, deixamos de lado as respostas relativas ao encarregado de educação.

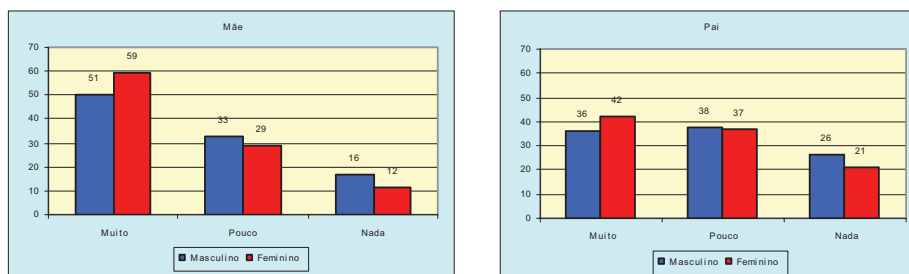
P70. A tua mãe e o teu pai
incentivam-te a ler?

O Quadro 98 sobre os graus de incentivação a ler por parte dos pais mostra dados brutos que confirmam inteira e previsivelmente as deduções feitas: a diferença entre os progenitores no que se refere à categoria «muito» ascende a 16 pontos percentuais a favor da mãe.

Quadro 98. Graus de incentivação à leitura por parte dos pais

Incentivação	Mãe			Pai		
	N	%	% válida	N	%	% válida
Muito	2536	53,5	55,5	1771	37,4	39,7
Pouco	1412	29,8	30,9	1648	34,8	36,9
Nada	623	13,1	13,6	1044	22,0	23,4
Subtotal	4571	96,5	100,0	4463	94,2	100,0
Não responde	167	3,5		275	5,8	
Total	4738	100,0		4738	100,0	

Gráfico 212. Graus de incentivação à leitura por parte da mãe e do pai, segundo o sexo dos filhos



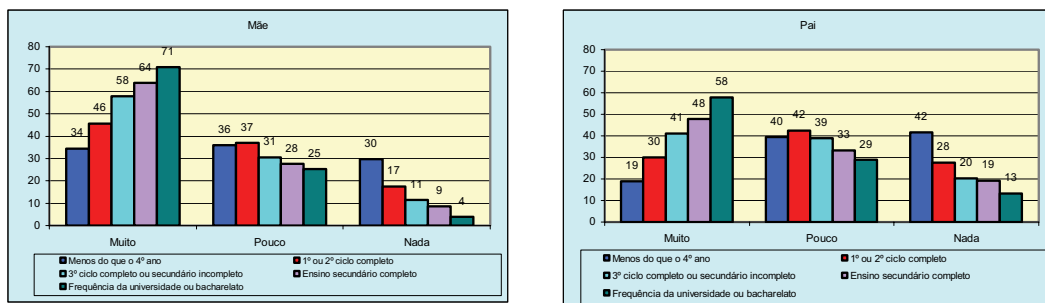
Diferenciando estes dados segundo o sexo dos respondentes, verificamos que a influência da mãe se estabelece de forma diversa da do pai. Segundo o Gráfico 212, cujas estatísticas são significativas²⁰⁴, para além de a influência da mãe ser muito mais forte, como já foi referido, vemos que as diferenças entre os sexos dos respondentes na parte do gráfico referente às mães também são maiores do que no relativo aos pais.

²⁰⁴ Mãe: $\chi^2=39,74$; $p=0,00$; $\phi=0,094$; pai: $\chi^2=23,89$; $p=0,00$; $\phi=0,074$.

De facto, raparigas e rapazes dizem ser mais incentivados pela mãe do que pelo pai. Na categoria «muito», a mais significativa para o caso, 36% de rapazes mencionam os incentivos do pai, mas 51% menciona os da mãe. E entre as raparigas a diferença ainda é mais expressiva: 17 pontos percentuais. Assim, deduz-se tanto teoricamente como das análises feitas que a influência materna é mais forte e mais diversificada do que a paterna.

A relação entre o grau de incentivação à leitura em função do grau de instrução dos pais (Gráfico 213) tem as configurações que se esperavam, já que os pais com cursos superiores insistem muito mais com seus filhos sobre a necessidade de ler do que os que têm graus inferiores de instrução.

Gráfico 213. Graus de incentivação à leitura por parte da mãe e do pai, segundo o seu grau de instrução



Sendo ambas as distribuições significativas²⁰⁵, o que surpreende é o modelo idêntico de progressão seguido nos dois casos, já que os aumentos de percentagem dos que são muito incentivados à leitura cresce de forma muito regular tanto no que se refere à instrução da mãe como à do pai, embora no primeiro caso as percentagens sejam muito mais elevadas.

Tentando sintetizar estes resultados através de regressões ordinais em que o grau de incentivação à leitura é tomada como variável dependente e a instrução da mãe, juntamente com o sexo dos respondentes são considerados factores, obtemos, utilizando uma função probit, um R^2 de Naglekerke relativamente modesto (0,105). E se procedermos a idênticos cálculos com a instrução paterna o resultado é, como se esperava em função de tudo o que vimos anteriormente, um pouco inferior (0,101). Para ambos os casos temos, pois, que 10% da incentivação à leitura depende do nível de instrução dos pais.

Uma outra relação possível é a do grau de incentivação à leitura por parte dos pais (como variáveis dependentes) com o grau de instrução desejado pelo respondente e o seu sexo (como variáveis independentes). A regressão ordinal calculada com a função probit dá, porém, resultados muito modestos: o pseudo R^2 de Nagelkerke referente à incentivação por parte do pai é de 0,047, e o referente à incentivação da mãe de 0,038, podendo esta ligeira diferença querer dizer que a influência do pai é maior do que a da mãe, em razão de estar em causa a dimensão pública da existência, para a qual o modelo paterno é mais forte do que o materno.

²⁰⁵ Mãe: $\chi^2=350,12$; $p=0,00$; $\tau_b=-0,232$; pai: $\chi^2=366,86$; $p=0,00$; $\tau_b=-0,238$.

Um elemento complementar destas deduções relativas ao factor família pode ser entrevisto na análise dos resultados da P69, a qual, não tratando apenas da influência das pessoas de família com o qual o respondente eventualmente fala dos livros que lê, permite fazer a transição para o ponto seguinte, pois nela estão incluídas pessoas ligadas ao contexto escola.

Duas questões teóricas estavam subjacentes à pergunta: a mais imediata tinha a ver com o peso relativo da família e das outras instâncias de socialização na afirmação do gosto de ler; a segunda, mais ampla, estava em saber se a afirmação do gosto de ler se relaciona com a discussão do que se lê.

De forma a verificar se uma e outra têm nas respostas alguma indicação do sentido em que se verificam, começamos por apresentar os seus resultados brutos (Quadro 99).

P69. Com quem falas do que lês?

- Mãe
- Pai
- Avó/avó
- Irmão/irmã
- Amigo(a)
- Professor(a)
- Bibliotecário(a)
- Com ninguém

Quadro 99. Pessoas com quem os respondentes falam do que lêem

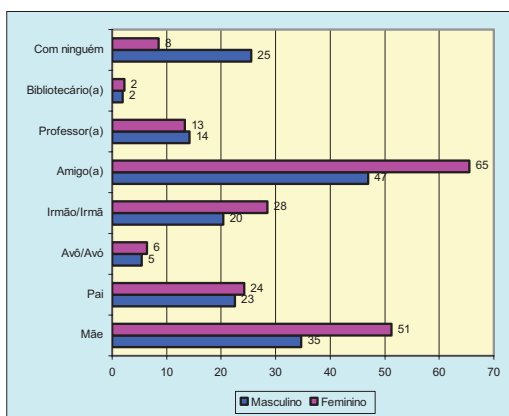
	Respostas		Casos
	N	%	%
Mãe	2061	23,4	44,0
Pai	1103	12,5	23,6
Avó/Avó	281	3,2	6,0
Irmão/Irmã	1171	13,3	25,0
Amigo(a)	2701	30,7	57,7
Professor(a)	647	7,4	13,8
Bibliotecário(a)	100	1,1	2,1
Com ninguém	736	8,4	15,7
Total	8800	100,0	188,0

Dele deduzimos, a respeito da primeira das problemáticas enunciadas, que as pessoas de família, no seu conjunto, são mencionadas por 99% dos respondentes e que 74% também referem pessoas exteriores ao contexto familiar. O peso relativo da família é, portanto, maior do que o de todos os outros actores sociais. Mas se olharmos para os detalhes do quadro, notamos que a entidade mais mencionada nem é a mãe nem o pai, mas o amigo ou amiga. Além disso, é de notar o papel diferenciado da mãe relativamente ao pai (mais 20 pontos percentuais) e a importância dos irmãos que, não chegando a metade das menções feitas a amigos, atingem, mesmo assim, os 25%.

Embora o termo amigo possa ser entendido como um colectivo, e sendo natural que muitos dos respondentes o tenham feito, o certo é que os amigos têm um papel preponderante na discussão do que se lê. Este destaque era, aliás, de prever: são os amigos que normalmente trazem as novidades, inclusive as literárias, para as conversas e discussões; é com eles que o jovem passa mais tempo, na escola, nos grupos de trabalho, nos lazeres e nas diversões, os pais e a família sendo, muitas vezes, progressivamente relegados para segundo plano em termos de interacção efectiva.

A diferenciação destes resultados pelo sexo dos respondentes pode ser analisada a partir do Gráfico 214, para cuja interpretação se deve ter em conta que as raparigas, em média, responderam a 2,0 itens de resposta, enquanto que os rapazes se ficaram pelos 1,7 itens. Daí a menor percentagem global das respostas de rapazes. Não deixaremos, por outro lado, de notar que este diferencial é em si mesmo significativo. Não havendo limite nos itens que cada respondente poderia mencionar, o maior número de itens escolhidos pelas raparigas revela que o seu núcleo de referências significativas era mais amplo do que o deles.

Gráfico 214. Pessoas com quem os respondentes falam do que lêem, em função do sexo



Quanto aos dados específicos deste gráfico, referimos, em primeiro lugar, um dos seus números mais notórios: os 17 pontos percentuais a mais dos rapazes relativamente às raparigas que não falam com ninguém acerca do que lêem. Trata-se de um traço diferenciador dos sexos: os rapazes são reservados neste aspecto; elas, ao contrário, propendem a falar de tudo o que as ocupa ou preocupa, inclusive do que lêem. Assim, apenas 8% das raparigas refere não falar com ninguém das suas leituras, enquanto que os rapazes se situam nos 25%.

Se, na base de tudo isto, estão elementos diferenciadores básicos, não é menos importante o que separa as raparigas dos rapazes no que se refere à interacção intelectual com os amigos, onde elas registam 18 pontos percentuais a mais do que eles, ou no que se refere à discussão das leituras com suas mães, onde a diferença é de 16 pontos. E, mesmo relativamente aos irmãos e irmãs, elas levam a vantagem em 8 pontos. A discussão com professores, relativamente limitada, é, pelo contrário, mais referida pelos rapazes do que pelas raparigas: 14 e 13%, respectivamente.

Podemos, pois, concluir que o grande intercâmbio de ideias se faz com o grupo de amigos e com a mãe.

2. O FACTOR ESCOLA E AS RELAÇÕES INTERPARES

Para além deste último tema em que foram mencionados factores que têm a ver com a escola, poucos foram os momentos deste estudo em que se fez referência ao seu contributo para a configuração do gosto e da prática de leitura. O inquérito tinha, no entanto, diversas questões sobre estas temáticas, algumas delas relacionadas com as condições físicas do exercício da leitura, outras com os afectos e as relações que se geram na interacção que a escola promove e reforça. Daí os desenvolvimentos feitos a seguir.

A frequência da biblioteca escolar

Entre as perguntas que mais imediatamente fazem sequência com as que desenvolvemos no ponto anterior, figuram as relacionadas com a frequência da biblioteca escolar e a utilização dos recursos de leitura nela existentes. A primeira (P51) inquiria sobre o número de vezes que o respondente utilizou o espaço da biblioteca durante o último mês.

Os dados globais que a ela se reportam constam do quadro seguinte, onde se destaca o número dos que nunca ali foram (24,6%), um pouco maior do que o dos que a ela se dirigiram «5 ou mais vezes» (23,1%).

P51. Quantas vezes foste, no último mês, à biblioteca da escola?

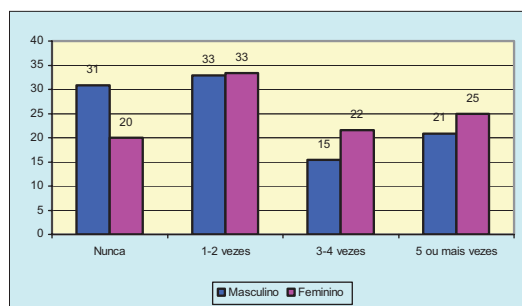
- Nunca
- 1-2 vezes
- 3-4 vezes
- 5 ou mais vezes

Quadro 100. Número de vezes em que os respondentes foram à biblioteca da escola

	N	%	% válida
Nunca	1163	24,5	24,6
1-2 vezes	1576	33,3	33,4
3-4 vezes	889	18,8	18,8
5 ou mais vezes	1091	23,0	23,1
Subtotal	4719	99,6	100,0
Não responde	19	0,4	
Total	4738	100,0	

Mas estes dados brutos só têm interesse quando analisados em termos das diferenciações teoricamente pertinentes para a sua compreensão. As primeiras, visíveis no gráfico seguinte, são as relativas ao género, sobre as quais se começa por dizer que são estatisticamente significativas²⁰⁶.

Gráfico 215. Número de vezes em que os respondentes foram à biblioteca da escola, segundo o sexo



Não havendo diferenças nas percentagens dos que foram à biblioteca 1 ou 2 vezes – ambos os grupos registaram 1/3 de respostas – o gráfico mostra que nas categorias 3-4 vezes e 5 ou mais, as raparigas a frequentam muito mais do que os rapazes, compensando as diferenças de 11 pontos percentuais a mais de jovens do sexo masculino que dizem nunca ter ido à biblioteca escolar.

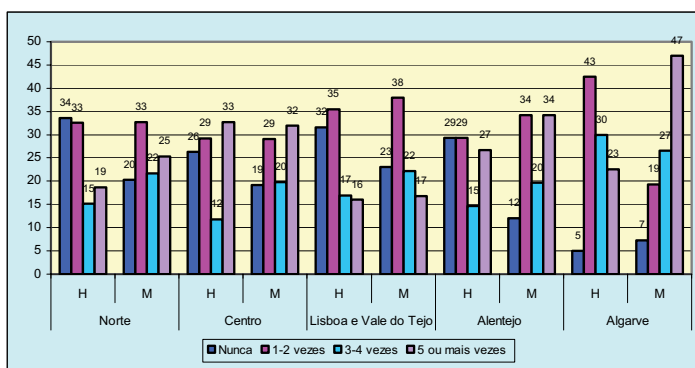
Numa tentativa de compreender estas diferenças perguntamo-nos se não haveria justificações de carácter sociológico que pudessem ser invocadas para o efeito. Sem esquecer o que afirmamos em diversos pontos deste trabalho – que os factores psicossociológicos são mais fundamentais – ocorreu-

²⁰⁶ $\chi^2=84,99$; $p=0,00$; $cc=0,134$.

-nos que a instrução dos pais pudesse estar relacionada com os factos em análise. Os resultados não são, porém, conclusivos. Sendo certo que, tanto a instrução do pai como a da mãe, estão significativamente relacionadas com a frequência da biblioteca escolar quando tomamos os números globais das idas à biblioteca²⁰⁷, se os separamos por sexos, apenas se mantêm significativas os referentes às filhas²⁰⁸, mas não aos filhos.

Duas outras variáveis poderão ajudar a compreender as diferenças de que estamos a falar, a região e o habitat, cujas variações são significativas²⁰⁹. Para as percebermos recorreremos aos dois gráficos seguintes.

Gráfico 216. Número de vezes que os respondentes foram à biblioteca da escola, segundo a região e o sexo



No Gráfico 216, vários factos nos chamam a atenção. O primeiro é que o número de alunos que dizem não ter frequentado a biblioteca escolar durante o mês que precedeu a realização do inquérito é sempre maior nos rapazes do que nas raparigas, excepto no Algarve, onde há percentagens muito pequenas para ambos os sexos. Comparando as percentagens dos algarvios com as dos alunos de outras regiões, como o Norte ou Lisboa e Vale do Tejo, verificamos que os seus comportamentos são excepcionais. De facto, enquanto 34% dos rapazes nortenhos e 32% dos de Lisboa e Vale do Tejo dizem não ter ido à biblioteca, apenas 5% dos algarvios refere o mesmo. Da mesma maneira, os 7% de raparigas algarvias que assume tal comportamento estão muito abaixo dos 20% do Norte e dos 23% de Lisboa e Vale do Tejo.

Se, por outro lado, tomarmos o outro extremo do comportamento – o ter ido 5 ou mais vezes à biblioteca –, notamos que as raparigas superam os rapazes em quase todas as regiões. A única excepção é a região Centro, onde existe uma diferença a favor dos primeiros, mínima porém (1 ponto percentual). E sendo certo que em Lisboa e Vale do Tejo também a diferença a favor das raparigas é muito pequena

²⁰⁷ Pai: $\chi^2=35,26$; $p<0,01$; $\tau_b=-0,041$; mãe: $\chi^2=33,28$; $p<0,01$; $\tau_b=-0,031$.

²⁰⁸ Pai: $\chi^2=36,20$; $p<0,01$; $\tau_b=-0,050$; mãe: $\chi^2=27,26$; $p<0,05$; $\tau_b=-0,008$.

²⁰⁹ Região: rapazes: $\chi^2=61,13$; $p=0,00$; $cc=0,172$; raparigas: $\chi^2=85,42$; $p=0,00$; $cc=0,176$. Habitat: rapazes: $\chi^2=65,32$; $p=0,00$; $\tau_b=0,119$; raparigas: $\chi^2=117,64$; $p=0,00$; $\tau_b=0,172$.

(1 ponto percentual), noutras regiões, como no Algarve, ela cifra-se em 24 pontos, no Alentejo em 27 pontos e, no Norte, em 6.

As diferenças entre as regiões podem ser mais cómoda e objectivamente analisadas a partir das médias de frequências da biblioteca, em cujo cálculo tomámos os pontos médios das categorias, excepto na última, à qual atribuímos arbitrariamente o valor de 6,5, de forma a garantir a escala implícita que diferencia as outras categorias. Os resultados, separados por sexos, são os expressos no Quadro 101.

Quadro 101. Frequência média da biblioteca escolar em função da região e do sexo

Norte		Centro		Lisboa e Vale do Tejo		Alentejo		Algarve	
H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
2,2	2,9	3,0	3,2	2,2	2,4	2,7	3,4	3,2	4,3

No que se refere à diferença entre o sexo masculino e feminino, estas médias mostram que as raparigas de todas as regiões do país frequentam muito mais as bibliotecas do que os rapazes, um resultado recorrente em muitas das nossas análises. E notamos que as regiões onde as diferenças são mais expressivas são as do Algarve, do Alentejo e do Norte.

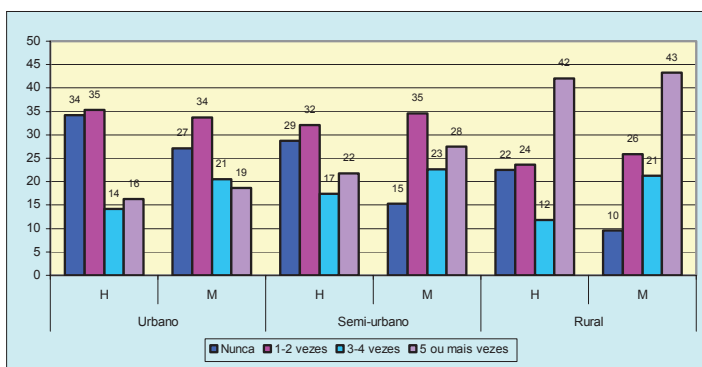
Mas o que de mais intrigante o quadro tem é que as regiões com menor frequência das bibliotecas são as de Lisboa e Vale do Tejo e do Norte, ou seja, aquelas onde há mais bibliotecas não escolares. Por isso nos perguntámos se os dois factos não estão relacionados, no sentido de dizer que a maior frequência das bibliotecas escolares depende da menor disponibilidades de leitura fora do meio escolar.

Uma achega à verificação da hipótese é a que se encontra no Gráfico 217, onde se destacam as altas percentagens de rapazes e raparigas que no meio rural foram «5 ou mais vezes» à biblioteca escolar durante o mês anterior à realização do inquérito. Uns e outras tiveram, neste caso, comportamentos quase idênticos (42 e 43%, respectivamente). Outro facto, relacionado com este, é que no meio semi-urbano as percentagens referentes à categoria «5 ou mais vezes» são mais elevadas do que em ambiente urbano.

Em complemento disto temos o facto de, tomando cada um dos sexos à vez, a percentagem de quem nunca foi à biblioteca diminuir quando se passa do meio urbano para o rural, e de, em todos os casos, ser maior a sua não frequência por parte do rapazes do que das raparigas.

Todos estes dados indicam que os alunos frequentam tanto mais a biblioteca escolar quanto menos urbano é o meio em que vivem, o que vai na linha do que se supôs.

Gráfico 217. Número de vezes em que os respondentes foram à biblioteca da escola, segundo o habita e o sexo



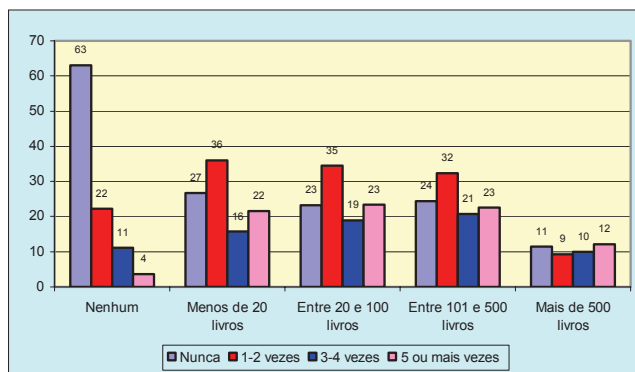
Esta conclusão é confirmada pelo resumo feito no Quadro 102, onde efectivamente se vê a progressão regular das médias de frequência das bibliotecas escolares em função do tipo de habitat.

Quadro 102. Frequência média da biblioteca escolar em função do habitat e do sexo

Urbano		Semi-urbano		Rural	
H	M	H	M	H	M
2,1	2,4	2,5	3,1	3,5	3,9

Deste conjunto de análises parece, pois, deduzir-se que os alunos dos meios rurais – com menores recursos de leitura em suas casas ou nas casas de seus parentes e amigos – recorrem mais frequentemente às bibliotecas escolares, de forma a colmatar esse deficit. No entanto, a questão é mais complexa, como se deduz do Gráfico 218, onde se mostra o cruzamento do número de vezes que os respondentes foram à biblioteca escolar com o número de livros existentes em suas casas.

Gráfico 218. Número de vezes que os respondentes foram à biblioteca da escola em função do número de livros que têm em casa



Nele notamos, com efeito, que, na categoria «nenhum», são muito mais altas as percentagens dos respondentes que nunca foram à biblioteca do que os que a frequentaram 5 ou mais vezes. Tendências semelhantes, embora muito menos claras, são as das outras três categorias de livros. Mas a última, «mais de 500 livros», parece fugir a esta dinâmica. Não se estranha o facto: os livros de que o jovem dispõe são

suficientes para satisfazer as suas necessidades imediatas de leitura. E note-se que estas variações são significativas, embora o coeficiente de Kendall seja reduzido²¹⁰.

Em tudo isto, o que não oferece dúvida é que a não existência de livros em casa predispõe à não frequência da biblioteca. De resto, diferenciando os cruzamentos feitos acima pelo sexo dos respondentes, apenas encontramos distribuições significativas no que se refere às raparigas.

Uma pergunta complementar das analisadas até aqui tem a ver com a razão da deslocação à biblioteca. Não era, com efeito, de supor que os respondentes se dirigissem sempre a ela com o objectivo de ler livros, dado o papel diferenciado que hoje em dia as bibliotecas escolares têm na vida dos estudantes. As diversas hipóteses de respostas

P52. Para que é que foste à biblioteca?

- Ler livros sobre as matérias de estudo
- Procurar livros para ler nos tempos livres
- Ler jornais e revistas
- Preparar trabalhos escolares
- Passar o tempo
- Requisitar livros
- Acompanhar o professor numa actividade escolar
- Ir à internet

encontram-se na caixa P52, de cuja rubrica constava que os inquiridos poderiam assinalar todas as hipóteses que se lhes aplicassem. As respostas obtidas estão colocadas no Quadro 103.

Quadro 103. Finalidades da deslocação à biblioteca escolar

Porque se dirige à biblioteca escolar	Respostas		Casos
	N	%	%
Ler livros sobre matérias de estudo	1352	15,1	38,3
Procurar livros para ler nos tempos livres	408	4,6	11,6
Ler jornais ou revistas	762	8,5	21,6
Preparar trabalhos escolares	2331	26,1	66,0
Passar o tempo	1026	11,5	29,1
Requisitar livros	727	8,1	20,6
Acompanhar o professor numa actividade escolar	558	6,2	15,8
Ir à internet	1779	19,9	50,4
Total	8943	100,0	253,3

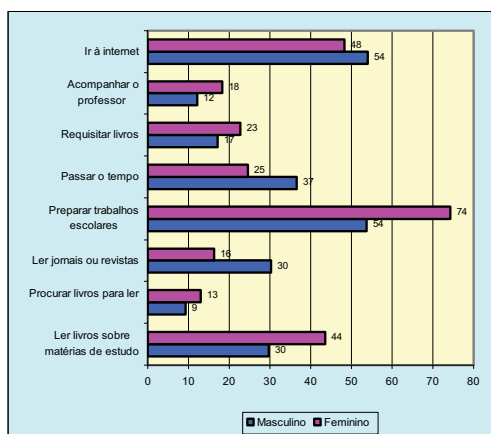
Nele se mostra que, em mais de um terço dos casos, a finalidade da ida à biblioteca era a consulta de livros sobre as matérias de estudo. Mas não é esta a utilização mais frequente, mas sim a da preparação dos trabalhos escolares, a qual foi mencionada por 2/3 dos respondentes. Da mesma maneira, a navegação na internet constituiu o objectivo de metade das deslocações a este espaço escolar.

No sentido de verificar se a utilização do espaço da biblioteca é diferente em função do sexo dos respondentes elaborámos o Gráfico 219.

Nele se vê que as actividades em que as percentagens de rapazes superam as das raparigas são: ler jornais e revistas (14 pontos de diferença), passar o tempo (12 pontos) e ir à internet (6 pontos). Em todos os outros itens, as percentagens de raparigas superam as de rapazes, sendo muitas das diferenças bastante elevadas: preparar trabalhos escolares (20 pontos), ler livros sobre matérias de estudo (14 pontos), requisitar livros (6 pontos), acompanhar o professor em trabalhos escolares (6 pontos), procurar livros para ler nos tempos livres (4 pontos).

²¹⁰ $\chi^2=41,12$; $p=0,00$; $\tau_b=0,025$.

Gráfico 219. Finalidade da frequência da biblioteca, segundo o sexo



Dir-se-ia, simplificando, que as raparigas superam os rapazes em actividades sérias e ligadas à aprendizagem e que estes escolhem mais as que têm uma parte de ludicidade e de fuga às preocupações escolares.

Actividades culturais na escola

As questões a analisar neste ponto não cumprem suficientemente o que está suposto no seu título. No questionário, com efeito, apenas foram feitas algumas perguntas simples sobre a existência de um jornal na escola (de parede, em papel ou electrónico (P53)), sobre se o respondente escreveu para ele (P54), e finalmente se fazia parte de algum grupo de teatro (P55). O nosso comentário não ultrapassará, portanto, esse âmbito limitado de referências dentro do universo das actividades circum e extra-escolares com que muitas escolas tentam colmatar deficits dos meios culturais em que os alunos crescem e estruturam personalidades e conhecimentos.

As respostas obtidas a respeito de cada uma destas três perguntas estão compendiadas no Quadro 104. Os resultados que dele constam têm uma leitura simples: 51% dos respondentes diz haver um jornal (de parede, em papel, ou electrónico) na escola que frequentam; 18% afirmam já ter escrito um texto qualquer para ele; e 4% dizem pertencer a um grupo de teatro (dentro ou fora da escola, já que a pergunta não o especificava, embora seja possível que, dado o contexto em que a pergunta era feita, os inquiridos tivessem entendido um grupo teatral escolar).

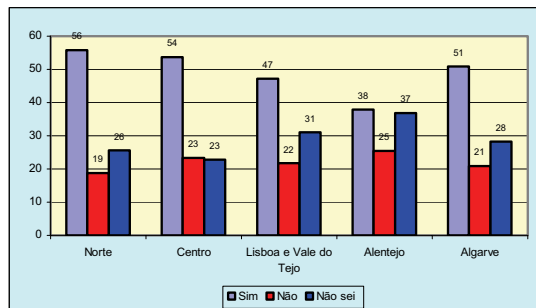
Quadro 104. Respostas às perguntas 53-55

	P53		P54		P55	
	N	% Válida	N	% válida	N	% válida
Sim	2401	50,9	422	17,6	193	4,1
Não	987	20,9	1972	82,4	4515	95,9
Não sei	1331	28,2				
Total válido	4719	100,0	2394	100,0	4708	100,0

Estes números são pouco significativos em si mesmos. Por isso analisaremos o sentido das suas variações em função de algumas variáveis interpretativas.

A P53 merece ser estudada nas suas variações regionais e de habitat, como se faz nos dois gráficos seguintes, acerca dos quais começamos por referir que têm distribuições com variações significativas²¹¹.

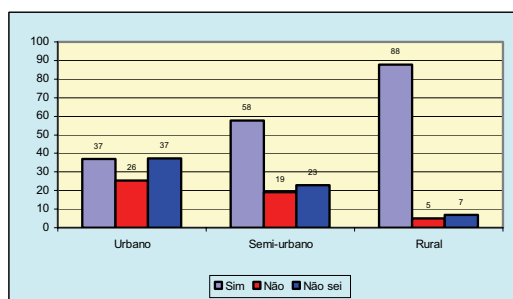
Gráfico 220. Se existe um jornal na escola, por regiões



O gráfico relativo às regiões apresenta alguns dados esperados em função de análises anteriores, designadamente o facto de haver maior presença de jornais escolares no Norte e no Centro do que, por exemplo, em Lisboa e Vale do Tejo.

Por outro lado, as respostas sim deste gráfico têm as mesmas relações entre regiões que as do Gráfico 222, relativas às recomendações dadas pelos professores a respeito da leitura. E também as respostas negativas de ambos os gráficos seguem padrão semelhante. Ora esta coincidência em duas perguntas tão diferentes reforça a ideia de que há um diferencial no trabalho pedagógico dos professores das diversas regiões do país no que toca à promoção de competências extracurriculares dos seus alunos, possivelmente suscitada pela diferente oferta cultural dos meios onde trabalham. O Gráfico 221 comprova dramaticamente esta explicação.

Gráfico 221. Se existe um jornal na escola, por tipo de habitat



A progressão contínua e exponencial, do habitat urbano para o semi-urbano (21 pontos percentuais de diferença) e deste para o rural (32 pontos), das percentagens de alunos que dizem haver

²¹¹ Região ($\chi^2=95,72$; $p=0,00$); habitat: $\chi^2=478,24$; $p=0,00$.

um jornal na sua escola, mostraria esse empenhamento dos professores do mundo rural em complementar a formação escolar com as competências que a feitura de um jornal implica.

No sentido de compreender as circunstâncias em que são dadas respostas positivas pelos respondentes às perguntas sobre se já escreveram para o jornal escolar ou se fazem parte de um grupo de teatro eventualmente nela existente, distinguimos essas respostas pelo sexo.

No que se refere à primeira, poderíamos ser levados a pensar que as raparigas tenderiam a escrever mais do que os rapazes, em razão de terem características mais reflexivas do que eles. Mas também não é insensato supor que a maior capacidade empreendedora deles possa ter efeitos que vão no sentido inverso. Seja, porém, qual for o peso destas ou de outras características na eliminação de variações comportamentais, o certo é que as diferenças encontradas não são significativas. Rapazes e raparigas dizem colaborar de forma equivalente nos jornais das suas escolas.

No que se refere à participação em grupos de teatro, nem sequer encontramos dilemas teóricos que nos orientem num ou noutro sentido. E a realidade também não diferencia as estatísticas do cruzamento da pertença a um grupo de teatro pelo sexo do respondente, pois não têm variações significativas.

Dado, porém, o papel diferenciador das variáveis região e habitat nas questões relacionadas com as actividades de promoção da leitura por parte dos professores, perguntamo-nos se não valeria a pena investigar a sua influência nas duas questões em apreço. Os resultados compensaram o esforço. De facto, no que respeita a ter ou não escrito para o jornal da escola, são significativas as diferenças quando analisadas em termos de região²¹². Os valores das respostas sim, separados por esta variável, são os seguintes: 17% no Norte; 20% no Centro; 19% em Lisboa e Vale do Tejo; 6% no Alentejo e 8% no Algarve. O Centro aparece neste caso com mais alta percentagem do que Lisboa e o Norte. Quando, porém, elaborámos estatísticas semelhantes para esta variável em função do habitat, verificámos que não são significativas.

No que se refere às diferenças na pertença a grupos de teatro em função da região e do habitat encontramos um padrão semelhante: significância para o cruzamento com a região²¹³, mas não com o habitat. No que se refere à região, porém, Lisboa e Vale do Tejo leva a dianteira, com 5,5% de pertenças, contra 3,8% no Norte, 3,1% no Centro, 2,1% no Alentejo e 2,4% no Algarve. Não surpreende o lugar destacado de Lisboa e o segundo lugar do Norte, por serem as zonas mais urbanas.

A influência dos professores

No capítulo anterior, notámos serem poucos (apenas 13%) os alunos que referiram a influência dos professores no seu gosto de ler. A matéria necessita, porém, de ser mais aprofundada, já que o inquérito nos dá elementos para o fazer. Passamos, por isso, ao comentário de algumas perguntas feitas com essa intenção.

²¹² $\chi^2=15,16; p<0,01$.

²¹³ $\chi^2=14,13; p<0,01$.

Uma delas (P46) inquiria sobre o número de vezes em que os alunos ouviram os seus professores recomendar-lhes a leitura de livros. As respostas estão reproduzidas no quadro seguinte, no qual está claramente expresso que 2/3 dos respondentes referem ter sido objecto de tais conselhos por parte de seus professores.

P46. No último mês, quantas vezes os teus professores te recomendaram que lesse livros?
 – Nenhuma
 – 1-4 vezes
 – 5-10 vezes
 – 11 e mais vezes

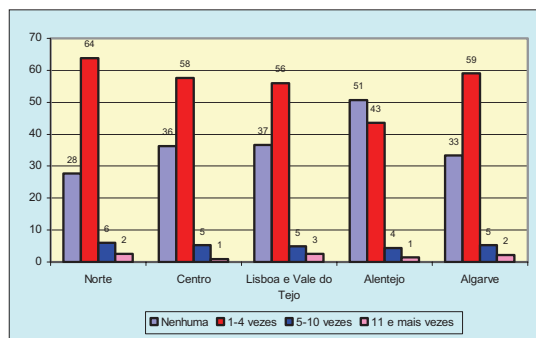
Quadro 105. Quantas vezes, no último mês, os professores recomendaram a leitura de livros

	N	%	% válida
Nenhuma	1570	33,1	33,3
1-4 vezes	2786	58,8	59,1
5-10 vezes	253	5,3	5,4
11 e mais vezes	103	2,2	2,2
Total	4712	99,5	100,0
Não responde	26	0,5	
Total	4738	100,0	

Difícil é definir as variáveis a utilizar para a compreensão destas respostas. Derivando de características e preocupações dos professores em causa, sobre o que nada se inquiriu, não temos qualquer possibilidade de os distinguir. Limitamo-nos, por isso, a ver, na sequência das observações feitas a propósito do Gráfico 220, se o meio em que os professores ensinam, em termos de região e de habitat, tem reflexos nas suas preocupações com a leitura dos alunos, levando-os, onde mais necessário, a insistir nesses conselhos ou recomendações.

O Gráfico 222 mostra que os professores se distinguem, em função da região, nessas insistências.

Gráfico 222. Número de vezes que os professores recomendaram a leitura de livros, por região



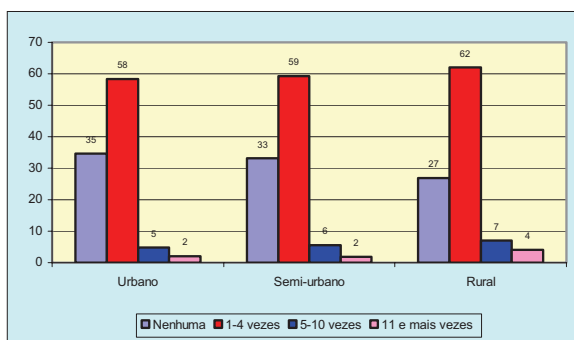
Sendo as variações significativas²¹⁴, nele se vê que o Alentejo é a região com menores referências a este comportamento dos professores. Por outro lado, o Norte é a região onde parece estarem mais preocupados com o nível de leitura dos seus alunos, incentivando-os a ler.

A análise das variações nas recomendações relativas à leitura por parte dos professores em função do habitat mostra, por um lado, que são significativas²¹⁵ e, por outro, que são tanto mais frequentes quanto mais estamos longe do meio urbano (Gráfico 223), como era de supor.

²¹⁴ $\chi^2=91,41$; $p=0,00$.

²¹⁵ $\chi^2=18,50$; $p=0,00$.

Gráfico 223. Número de vezes que os professores recomendaram a leitura de livros, por habitat



Estes resultados podem ser completados com os de algumas perguntas sobre as atitudes dos professores para com os seus alunos no que respeita às leituras por eles próprios feitas. Uma delas (P47) dizia o seguinte «No último mês ouviste algum(a) professor(a) recomendar um livro de que ele(a) tenha gostado?». As respostas foram as seguintes: 53,7% responderam que sim e os restantes 46,3%, que não.

Respostas quase idênticas (53,0 e 47,0%) foram as obtidas a respeito de uma pergunta anterior a esta (P45) que dizia: «Algum dos teus professores te pediu para fazer fichas de leitura de livros que não fazem parte do programa?»

A respeito das repostas a estas duas perguntas, fazemos apenas dois comentários obrigatórios. O primeiro refere-se a que, não havendo elementos que justifiquem a suspeita de que esta coincidência não é natural – as atitudes relativas à P45 não podem deixar de ser mais raras do que a referentes à P47 –, não podemos concluir sobre a incorrecção de uma ou de outra. O segundo diz respeito a que, nem o estar em primeiro lugar a pergunta sobre a situação menos frequente, nem o ter sido posta de permeio uma outra pergunta, impediu a provável contaminação das suas respostas. Em boa verdade, porém, a hipótese de as respostas à segunda pergunta terem sido contaminadas pelas da primeira não passa de uma suspeição.

As relações interpares e a leitura

Dentro do efeito escolar colocamos o estudo de alguns elementos sobre a influência do grupo de pares na formação das atitudes para com a leitura, começando por identificar as qualidades que os respondentes afirmam ser especialmente apreciadas no contexto da amizade e do trabalho, para em seguida passar às questões relacionadas com a emergência da modernidade nos trabalhos de grupo e finalmente abordar o efeito dos grupos de amigos no enraizamento do gosto de ler e na promoção da escrita.

As qualidades mais apreciadas na amizade e no trabalho

Tendo este conjunto de matérias sido tocado ao de leve aquando da análise de algumas respostas comentadas no capítulo anterior, onde constatámos que apenas 6,9% dos respondentes mencionou os amigos como tendo contribuído para o seu gosto de ler, importa explorar duas outras questões (P56 e P57) em que a leitura também aparece incluída num conjunto de outras hipóteses de resposta, segundo se vê na caixa ao lado. Podendo, em cada uma delas, os respondentes escolher até três itens, verificamos que as perguntas inquiriam sobre as qualidades mais apreciadas em pessoas da sua igualha, em dois contextos diferentes: o das meras relações de amizade, em que se procura a fruição gratuita da companhia de alguém; e o das relações num grupo de trabalho em que o contributo dos membros tem reflexos na aprendizagem e na avaliação escolar. Subjacente estava, no entanto, a convicção de que nelas se conseguiria captar algum aspecto da personalidade dos respondentes, já que, segundo o velho adágio latino as pessoas preferem a companhia dos que se lhes assemelham, «*similes cum similibus, pares cum paribus*», o qual, em bom português, deu o consabido «diz-me com quem andas, dir-te-ei quem és».

P56. Quais as características de que mais gostas num(a) amigo(a)?

P57. E quais as características de que mais gostas num colega de grupo de trabalho?

- Que seja organizado
- Que seja popular
- Que conheça bem as matérias
- Que leia muito
- Que seja divertido
- Que seja inteligente

Os resultados genéricos destas duas perguntas, relativas às qualidades mais apreciadas num amigo ou num colega de grupo de trabalho, estão compendiados no Quadro 106. Por ele se vê que ler muito é a característica que menor percentagem de escolhas teve no que respeita à amizade, sendo referida apenas por 3,5% dos respondentes; e no que toca ao grupo de trabalho apenas sobe um lugar, por troca com o ser popular.

A característica mais apreciada em termos de amizade é o ser divertido, que é escolhido por 96% dos respondentes. A seguir vem, a larga distância (61%), o ser inteligente. No que respeita aos trabalhos de grupo, as qualidades desejadas são o ser organizado, com 90% de escolhas e o ser conhecedor das matérias (73%), logo seguida do ser inteligente (72%).

Quadro 106. Qualidades apreciadas num amigo e num colega de grupo de trabalho

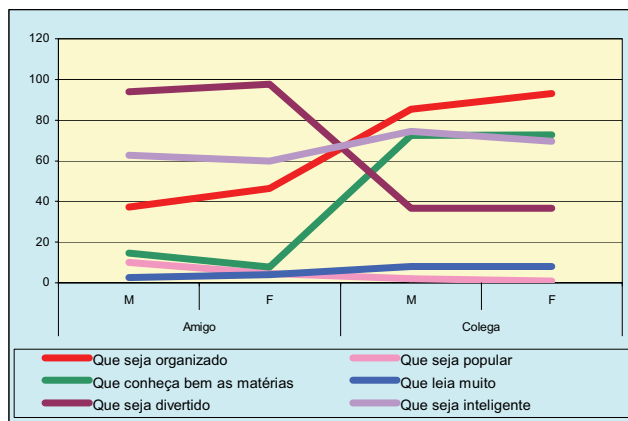
Qualidades	Amigo		Colega	
	N	% de casos	N	% de casos
Que seja organizado	2004	42,9	4132	89,8
Que seja popular	323	6,9	60	1,3
Que seja conhecedor das matérias	505	10,8	3340	72,6
Que leia muito	164	3,5	375	8,2
Que seja divertido	4482	96,0	1681	36,6
Que seja inteligente	2849	61,0	3288	71,5
Total	10327	221,1	12876	280,0

A diferenciação destas escolhas em função do sexo é apresentada no Gráfico 224, na primeira parte do qual se mostram as percentagens relativas ao que os respondentes gostam de ver no seus amigos e na segunda parte o que preferem encontrar nos colegas com quem participam num grupo de trabalho.

Para o bom entendimento destes dados notamos que nem todas os cruzamentos por sexos são significativos. Assim, no capítulo da amizade, é como se não existissem as diferenças entre rapazes e

raparigas no que refere ao item inteligência. E no que respeita aos grupos de trabalho, também não são dirimentes as diferenças das percentagens referentes ao conhecer bem as matérias, ao ler muito e ao ser divertido. Mas são significativos os outros três.

Gráfico 224. Qualidades exigidas num amigo e num colega de grupo de trabalho, segundo o sexo



O gráfico mostra que as transições das qualidades apreciadas em sede de amizade para as necessárias a um grupo de trabalho estão correctamente escalonadas. Assim, a que vem em primeiro lugar neste processo é o conhecimento das matérias, que passa de valores entre os 8 e os 15% (respectivamente, no sexo masculino e no feminino) para 73% para ambos os sexos.

Crescimento um pouco menos dramático é o que se verifica no ser organizado, que, ocupando um bom lugar na definição das qualidades apreciadas em termos de amizade (37 e 47% para rapazes e raparigas), passa para cerca do dobro (85 ou 93%), quando se trata da constituição de um grupo de trabalho.

A terceira mudança, menos notória, é a que respeita à inteligência: sendo considerada necessária à amizade por 63% dos rapazes e 60% das raparigas, sobe 11 pontos percentuais na apreciação dos primeiros e 10 ponto na das segundas quando se passa de uma dimensão para a outra. Nestas três qualidades se resume o sucesso de um grupo de trabalho.

A única característica em que a mudança se faz de altas para baixas percentagens é o ser divertido. Tomado como qualidade-líder favorecedora da amizade por todos os respondentes (94% dos rapazes e 98% das raparigas), apenas 37% dizem ser importante para o sucesso de um grupo de trabalho. A popularidade, que lhe está associada, também desce, mas relativamente menos: 8 e 4 pontos percentuais, respectivamente, segundo os géneros. Por fim, o ler muito, que não sendo muito valorizado na amizade, também não chega a ter uma posição de destaque no que respeita à constituição de um grupo de trabalho. Ainda assim, o pequeno aumento das suas percentagens (5 e 4 pontos percentuais, respectivamente) não chega para tornar esta variável numa das consideradas fundamentais para o sucesso de um grupo de trabalho.

A emergência da modernidade nos trabalhos de grupo

A questão relativa ao trabalho de grupo era continuada com uma pergunta (P58) sobre as circunstâncias físicas e tecnológicas da sua realização. Uma das suas intenções era verificar como os meios técnicos estão a ser utilizados pelos estudantes, em substituição de outros locais tradicionais e à disposição de todos, mesmo dos que não mostraram ainda ter vocação para o uso das novas tecnologias.

P58. Como é que costumam fazer os teus trabalhos de grupo?

- Em reuniões em casa de um dos membros do grupo
- Em reuniões na escola
- No *messenger*
- Através de fórum digital

Os resultados brutos obtidos nas respostas a esta pergunta são os que o Quadro 107 apresenta.

Quadro 107. Como são feitos os trabalhos de grupo

Como são feitos os trabalhos de grupo	Respostas		Casos
	N	%	%
Em reuniões em casa de um dos membros do grupo	2351	42,0	50,3
Em reuniões na escola	2401	42,9	51,4
No messenger	798	14,3	17,1
Através de um fórum digital	46	0,8	1,0
Total	5596	100,0	119,8

As repostas dividiram-se quase equitativamente pelos dois locais mais óbvios de realização dos trabalhos, a casa de um dos membros do grupo e a escola, com ligeira vantagem para o espaço escolar. Mas também se deve registar a emergência das novas formas de comunicar (*messenger* e fórum digital) que são utilizadas por 18% dos respondentes.

Quando ventilamos estes dados em função do sexo dos inquiridos notamos que as raparigas preferem significativamente mais a casa do que os rapazes (61,2 contra 38,8%)²¹⁶, mas não se diferenciam significativamente deles no uso da escola (58,2 contra 41,8%)²¹⁷.

Pelo contrário, dos que escolheram o *messenger* como meio de realização dos trabalhos de grupo, os rapazes, como era de prever, usam-no mais do que as raparigas, (54,8 contra 45,2%)²¹⁸, o que mostra o pendor tecnológico das escolhas dos primeiros e o seu gosto pelas coisas modernas, o que aliás é reforçado pela repartição por sexos dos poucos respondentes que dizem utilizar um fórum digital (62,2% para os rapazes e 37,8% para as raparigas), também ela significativa²¹⁹.

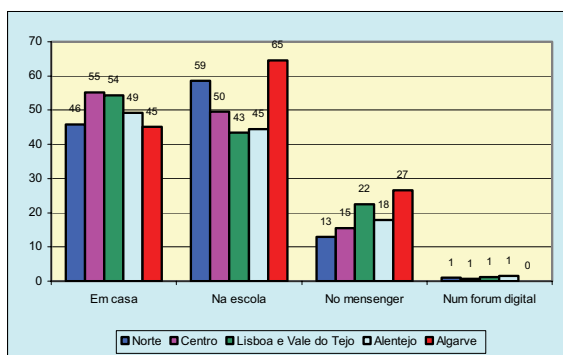
²¹⁶ $\chi^2=31,14$; $p=0,00$.

²¹⁷ $\chi^2=2,18$; $p=0,14$.

²¹⁸ $\chi^2=55,23$; $p=0,00$.

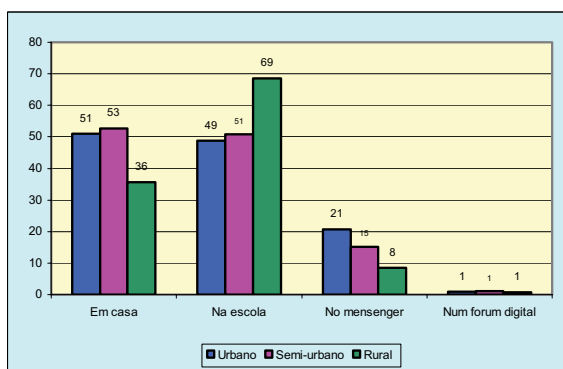
²¹⁹ $\chi^2=6,98$; $p<0,01$.

Gráfico 225. Onde são feitos os trabalhos de grupo, por região



O cruzamento dos resultados desta pergunta pela região (Gráfico 225) mostra que a preferência pelo espaço escolar é mais frequente no Algarve, onde também se encontram as maiores percentagens de jovens a fazer trabalhos no *messenger*. Os estudantes de Lisboa e Vale do Tejo são os que menos utilizam a escola para os seus trabalhos. Não admira: os espaços alternativos de que dispõem deixam-lhe maior liberdade de escolha.

Gráfico 226. Onde são feitos os trabalhos de grupo, por habitat



Por outro lado, a distribuição dos locais de realização dos trabalhos de grupo pelo habitat (Gráfico 226) mostra que a utilização do *messenger*, na relativa modéstia dos seus números, é bastante mais frequente nos meios urbanos do que nos rurais, como era previsível, em função da distribuição desigual dos meios informáticos por estas categorias de classificação dos meios socioculturais.

A constatação de que os rapazes utilizam mais frequentemente estes meios para realizar os seus trabalhos de grupo em razão do seu pendor tecnológico, levou-nos a perguntar se essa mesma razão não se verificaria igualmente em termos das diferenças existentes nos tipos de cursos – científico-tecnológicos e humanístico-artísticos. Para o verificar, reduzimos a P58 a duas categorias – sítios tradicionais (casa e escola) e sítios modernos (*messenger* e fóruns digitais).

As percentagens que constam da tabela de contingência seguinte, obtidas mediante esta recodificação dos dados originais, revelaram-se estatisticamente significativas²²⁰. Por elas se vê que a hipótese colocada tem razão de ser, já que se verifica um pequeno diferencial no uso dos sítios modernos por parte dos estudantes que seguem cursos científico-tecnológicos.

Quadro 108. Locais onde são realizados os trabalhos de grupo, em função do tipo de curso frequentado (percentagens)

Locais	Científico-tecnológico	Humanístico-artístico
Tradicionais	81,7	84,6
Modernos	18,3	15,4

Se, porém, nestes cruzamentos introduzirmos o sexo como variável discriminatória, as diferenças das distribuições deixam de ser significativas.

Os grupos de amigos e o enraizamento do gosto de ler

As relações de amizade em relação com os actos de ler e escrever em grupo foram objecto de uma pergunta (P59), cujo conteúdo, rico de implicações, merece uma análise detalhada. Nela estavam incluídas, como se vê na sua formulação na caixa respectiva, questões muito diversas, que vão da leitura à escrita, da discussão ao empréstimo de livros.

Cada uma das suas subperguntas podia ser respondida com uma de três expressões: «nunca», «às vezes» e «muitas vezes». E como em muitas outras onde se inquirir acerca da frequência com que determinados factos ocorrem, sem números precisos a quantificá-

P59. No teu grupo de amigos, com que frequência acontece o seguinte?

- Conversar sobre livros
- Ler textos de algum dos membros do grupo
- Ler livros ou partes de livros (romances, poesia...)
- Criar pequenos jornais de circulação limitada, *franzines*
- Escrever num blog criado pelo grupo
- Discutir artigos de jornais e revistas
- Empréstimo de livros uns aos outros

los, também nesta obtemos impressões relativamente vagas. De facto, «muitas vezes» tanto pode significar oito como oitenta. Mas nem sempre o que parece mais preciso o é.

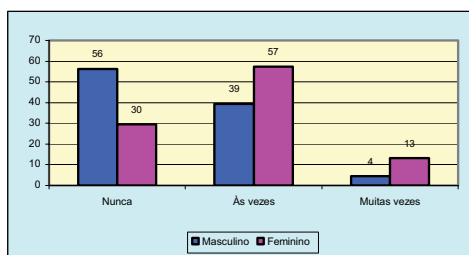
De qualquer maneira a precisão que nela se pedia é perfeitamente adequada ao que se pretendia obter: a importância relativa destas questões na cimentação das relações de amizade e o peso relativo que esses diferentes actos tinham no universo da formação de grupos de leitura.

Na exposição dos conteúdos destas subperguntas começamos pela última, por nos permitir retomar algumas questões ainda não analisadas, para em seguida vermos as duas subquestões relacionadas como a discussão sobre leituras (conversar sobre livros e discutir artigos de jornais e revistas), e daí passarmos à leitura em grupo (seja de textos dos membros do grupo, seja de outros publicados, de que são paradigma o romance e a poesia) e, finalmente, abordarmos a questão da criatividade literária dentro do grupo, quer mediante a produção de jornais de circulação limitada e de *franzines*, quer da escrita num *blog* do grupo.

²²⁰ $\chi^2=4,88$; $p<0,02$.

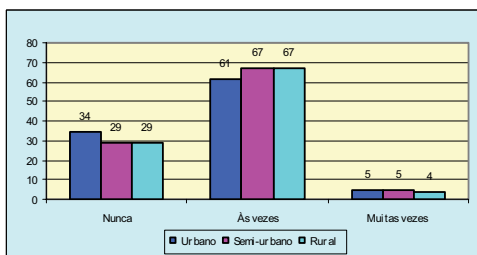
As respostas relativas ao empréstimo de livros em função do sexo estão colocadas no Gráfico 227, no qual se vê que as raparigas mostram ser significativamente²²¹ muito mais prestáveis do que os rapazes. De facto, apenas 30% das primeiras nunca teria emprestado nenhum livro aos membros do seu grupo de amigos; mas entre os rapazes, mais de metade teria tido o mesmo comportamento.

Gráfico 227. Empréstimo de livros dentro do grupo, em função do sexo



Os ensaios feitos para verificar se algumas das variáveis sociogeográficas diferenciavam, de forma interpretável, este comportamento mostraram que o habitat tinha estatísticas significativas²²², ao contrário da região. Daí o apresentarmos em seguida graficamente a associação encontrada. Mas o facto de as diferenças serem significativas, não quer dizer que os comportamentos sejam muito distintos. Notamos, no entanto, que os respondentes citadinos tendem a emprestar menos livros do que os outros dois grupos. Será que a maior disponibilidade de livros em bibliotecas, livrarias etc., nos meios urbanos está na base destas diferenças, como se parece deduzir de outros contextos?

Gráfico 228. Empréstimo de livros dentro do grupo, em função do habitat e do sexo



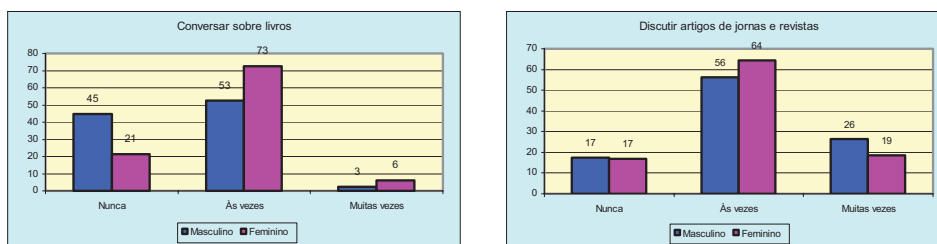
No que respeita a conversar sobre livros e sobre artigos de jornais e revistas, quando diferenciados pelo sexo, temos as distribuições do Gráfico 229. Sendo as diferenças significativas²²³, verificamos que as repostas relativas à discussão de artigos de jornais e revistas são muito mais frequentes do que as conversas sobre livros.

²²¹ $\chi^2=357,90$; $p=0,00$; $cc=0,268$.

²²² $\chi^2=17,73$; $p<0,01$; $t_6=0,048$.

²²³ Conversar: $\chi^2=297,37$; $p=0,00$; $cc=0,246$; discutir: $\chi^2=44,50$; $p=0,00$; $cc=0,098$.

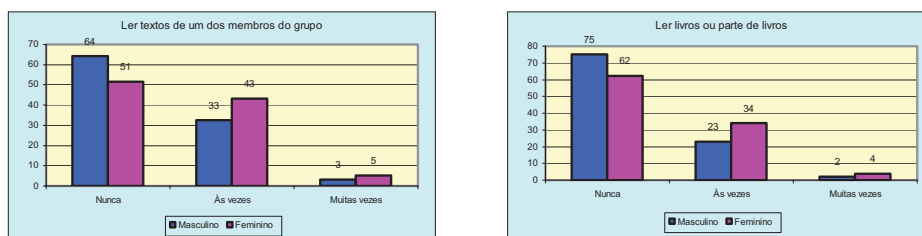
Gráfico 229. Conversar e discutir sobre leituras, em grupo, em função do sexo



Para além disso, merece referência o facto de as diferenças entre os comportamentos masculinos e femininos serem muito maiores quando se trata das conversas sobre a leitura de livros do que quando o termo de referência são os jornais e as revistas, como aliás estava expresso nas estatísticas referidas acima.

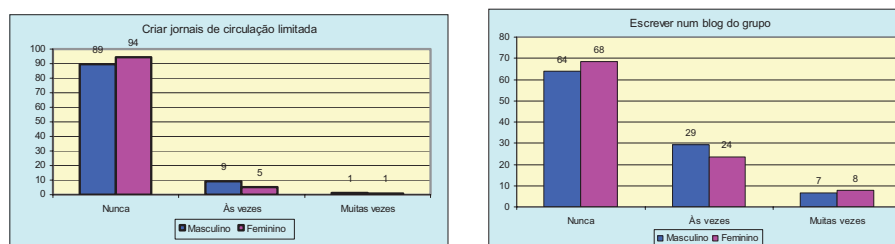
No que se refere a ler textos próprios dos membros do grupo ou de um livro (Gráfico 230), notamos que as duas partes do gráfico têm uma configuração bastante semelhante, com altas percentagens de rapazes e raparigas a referirem que nunca lhes aconteceu lerem textos de um membro do grupo ou ter entre as suas actividades colectivas a leitura de obras literárias, ou de uma sua parte. Mas não deixa de ser notória a maior frequência da primeira destas actividades. De qualquer maneira, as diferenças percentuais entre rapazes e raparigas que nunca realizaram nenhuma delas são as mesmas: 13 pontos, a favor das raparigas.

Gráfico 230. Ler textos próprios ou alheios, em grupo, em função do sexo



Criar jornais de circulação limitada ou escrever num *blog* do grupo (Gráfico 231) são, previsivelmente, actividades muito pouco frequentes entre os alunos por nós inquiridos, particularmente entre as raparigas.

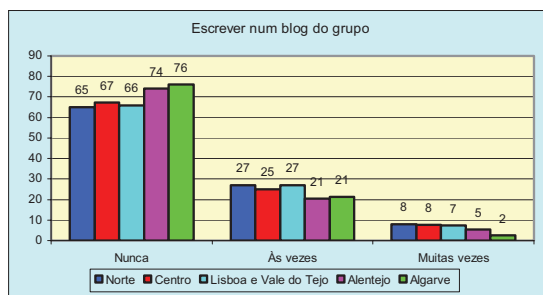
Gráfico 231. Escrever em jornais e blogs do grupo, em função do sexo



Assim, no que respeita aos jornais, a percentagem de raparigas que nunca tiveram tais iniciativas chega a 94% (contra 89% nos rapazes), e nos *blogs*, a 68% (contra 64% dos rapazes). Sendo estas diferenças significativas²²⁴, estão em concordância com o que temos vindo a constatar acerca da maior apetência dos jovens do sexo masculino pelas novas tecnologias e por tudo o que com elas está relacionado.

O tratamento destes dados em função das variáveis sociogeográficas, que se têm vindo a revelar como diferenciadoras de alguns comportamentos com pressupostos teóricos semelhantes, levou-nos a considerar a possibilidade de encontrar variações significativas no conjunto de questões representadas nos três gráficos anteriores. Porém, em todos os tratamentos feitos, apenas detectamos variações significativas nas conversas sobre os livros em função do de habitat²²⁵, mas não de região. No que se refere a discutir jornais e revistas, ambas as variáveis, habitat e região, têm valores significativamente diferentes²²⁶. O mesmo acontece com o ler textos de algum dos membros do grupo²²⁷, bem como de obras literárias, cujas variações também são significativas, tanto no que respeita ao habitat como à região²²⁸. Mas no que respeita à escrita de *blogs* apenas a região diferencia os comportamentos²²⁹. E porque esta é uma das questões que mais mudança de atitudes implica, representamos as suas estatísticas no Gráfico 232.

Gráfico 232. Escrever num *blog* do grupo, em função da região



Nele se vê que as regiões onde mais vezes os nossos respondentes escrevem num *blog* do grupo vem quase monotonamente diminuindo de norte para sul, Lisboa e Vale do Tejo constituindo a única exceção neste decréscimo, sem chegar, no conjunto, aos valores atingidos pela região Norte.

Para completar esta análise das possíveis relações entre as variáveis sociogeográficas e as várias práticas de leitura, discussão e escrita no seio de grupos de amigos, referimos que, feita a análise das variações de todas estas perguntas com as variáveis região e habitat, tendo o sexo como variável

²²⁴ Criar jornais, franzines: $\chi^2=34,95$; $p=0,00$; $cc=0,087$; escrever em *blogs*: $\chi^2=21,46$; $p=0,00$; $cc=0,068$.

²²⁵ $\chi^2=17,73$; $p<0,01$; $\tau_b=0,048$.

²²⁶ Habitat: $\chi^2=21,74$; $p=0,00$; $\tau_b=0,048$; região: $\chi^2=19,47$; $p<0,01$; $cc=0,049$.

²²⁷ Habitat: $\chi^2=17,79$; $p<0,01$; $\tau_b=0,052$; região: $\chi^2=26,86$; $p<0,01$; $cc=0,076$.

²²⁸ Habitat: $\chi^2=24,98$; $p=0,00$; $\tau_b=0,067$; região: $\chi^2=24,66$; $p<0,01$; $cc=0,072$.

²²⁹ $\chi^2=16,78$; $p<0,05$; $cc=0,060$.

adicional, verificamos que só a discussão de jornais e revistas mantinha a significância da respectiva distribuição.

Não sendo conclusiva esta discussão das variáveis diferenciadoras dos comportamentos, a não ser no que se refere ao sexo dos respondentes, perguntamo-nos se não seria possível encontrar modelos explicativos para as variações encontradas. E, sendo ordinais as respostas às subperguntas da P59, consideramos adequado usar as rotinas que têm tal tipo de valores como pressuposto. Os modelos ensaiados são quatro. No primeiro (1), utilizámos apenas a instrução da mãe (P74.2) como variável independente, por se ter revelado mais determinante das variações comportamentais do que a instrução do pai, bem como o sexo do respondente (P28). No segundo (2), juntamos a estas variáveis a P1 (ano frequentado). No terceiro (3), acrescentamos às variáveis anteriores o ramo de estudos (P2, reduzidos a científico-tecnológico e humanístico artístico) e o regime de estudos (P3). Por fim, no quarto (4), adicionamos a tudo isso a intensidade do gosto de ler (P23). Os resultados são os que se encontram no Quadro 88.

Quadro 109. Valores do pseudo R^2 de Nagelkerke de vários modelos explicativos da P59

P59	(1)	(2)	(3)	(4)
	P74.2+P78	P74.2+p78 +P1	P74.2+P78 +P1+P2+P3	P74.2+P78 +P1+P2+P3 +P23
Conversar sobre livros	0,086	0,088	0,090	0,252
Ler textos dos membros do grupo	0,023	0,024	0,028	0,048
Ler livros ou partes de livros	0,029	0,029	0,030	0,066
Criar jornais, franzines	0,017	0,018	0,021	0,022
Escrever num blog criado pelo grupo	0,006	0,007	0,011	0,016
Discutir artigos de jornais e revistas	0,009	0,021	0,025	0,033
Emprestar livros uns aos outros	0,094	0,095	0,099	0,196

Sendo normal que a adição de variáveis aumente a capacidade explicativa dos modelos, o que mais chama a atenção é a influência que a intensidade do gosto de ler (modelo 4) acrescenta aos modelos anteriores. De facto, entre o primeiro modelo e este, a capacidade explicativa é triplicada em alguns dos itens considerados, a influência maior estando no conversar sobre livros e no emprestar livros uns aos outros. Nos outros casos, embora o seu efeito seja notório, não tem a mesma expressão.

Um outro aspecto que merece ser posto em evidência é que o valor explicativo de qualquer destes modelos é escasso no que se refere aos itens mais modernos: criar jornais e escrever num *blog* do grupo. E surpreende que, sendo o item «discutir artigos de jornais e revistas» do mesmo género que o «conversar sobre livros», a explicação obtida mediante o quarto modelo seja tão diminuta (3,3%).

3. OPINIÕES SOBRE A LEITURA E SUAS CONDICIONANTES

O inquérito que estamos a analisar era rico em apreciações sobre o que a leitura representava para os alunos do secundário, já que nele existiam diversas questões que, ou faziam uma avaliação subjectiva do que liam, ou recolhiam opiniões sobre aspectos gerais relacionados com a leitura. Algumas destas perguntas prestavam-se, por nelas serem pedidas opiniões e apreciações, a ser contaminadas por desejos ou imagens que alteram a realidade. Daí que tenhamos de sopesar e criticar os dados obtidos, como

temos feito em diversos momentos deste estudo, de forma a tentar entrever os factos nas imagens que neles são apresentadas.

Na tentativa de reconstruir esta realidade de limites imprecisos, dispomos de várias questões. Algumas delas, feitas quando o inquérito já ia avançado, eram de natureza muito genérica e tinham como intenção ver como os inquiridos avaliavam as suas próprias práticas de leitura ou as de outras categorias de pessoas. E como tudo o que é social está carregado de estereótipos, pretendia-se com elas examinar em que medida eles eram subscritos pelos inquiridos.

Uma das perguntas introduzidas no inquérito com este objectivo era a P30, a qual tinha, além disso, como função controlar informações sobre as leituras efectivamente realizadas. Directamente, pretendia-se com ela captar a imagem subjectiva que o respondente fazia da sua qualidade de leitor: se lia ou não bastante e, quando não, se gostaria ou não de ler mais.

P30. Achas que lêes bastante?
 – Sim
 – Não e gostava de ler mais
 – Não e não gostava de ler mais

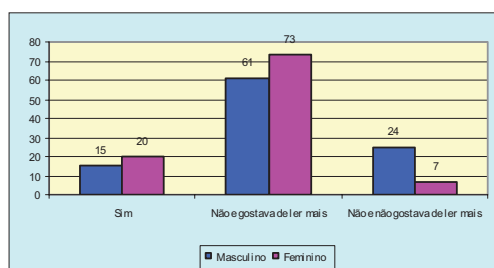
Os dados obtidos (Quadro 110) mostram que a grande maioria dos alunos está insatisfeita com o seu nível de leitura. Não deixa, no entanto, de ser sintomático que 14,2% dos respondentes, mesmo confessando não ler bastante, não queiram melhorar esse nível.

Quadro 110. Se o respondente considera que lê bastante

Se lê bastante	N	%	% válida
Sim	828	17,5	17,7
Não e gostava de ler mais	3188	67,3	68,1
Não e não gostava de ler mais	662	14,0	14,2
Subtotal	4678	98,7	100,0
Não responde	60	1,3	
Total	4738	100,0	

Estes dados não têm, porém, significado absoluto. Só quando diferenciados em termos das características de quem tem estas opiniões é que podemos fazer ideia do que representam. A primeira variável a estudar é o género dos respondentes, de cujas variações dá conta o Gráfico 233.

Gráfico 233. Se o respondente lê bastante, por sexo

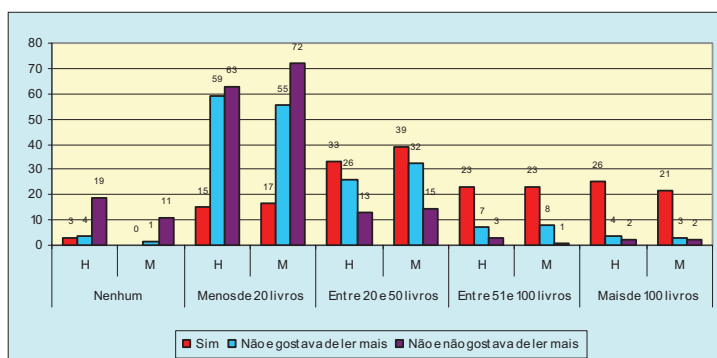


Como era de esperar a partir de várias observações feitas anteriormente, as raparigas assumem ser melhores leitoras e terem aspirações a ler mais do que os rapazes. Por outro lado, as respostas «sim» (15% para os rapazes e 20% para as raparigas) não parecem exageradas. Com efeito, sabemos pelo Gráfico 179 que os respondentes que leram mais de 51 livros ao longo da vida representavam 16% dos rapazes e 27% das raparigas. Os números reportados no gráfico são, portanto, relativamente modestos.

As raparigas constituem o grupo que mais se destaca nesta atitude de contenção nas respostas «sim», compensada pela sua muito maior ambição de ler mais. De facto, de todas as respondentes, 73% afirma que, não estando satisfeita com o seu nível de leitura, gostaria de ler mais, enquanto que, nos rapazes, essa percentagem se fica pelos 61%. E repare-se como as diferenças destas duas primeiras respostas se reflectem nos números dos que, pensando que não lêem bastante, não pretendem ler mais: 24% nos rapazes e apenas 7% nas raparigas.

De forma a analisar mais pormenorizadamente a consistência dos resultados e verificar se o que está implícito no anterior comentário está correcto, ou seja, se os que estão satisfeitos com o seu nível de leitura são apenas os que leram 51 livros ou mais, ou se não há quem, tendo lido pouco, está satisfeito com o que lê, procedemos ao cruzamento das respostas à pergunta que estamos a analisar com as da P10. Os resultados estão expressos no Gráfico 234.

Gráfico 234. Se o respondente considera que lê bastante, em função do número de livros lidos ao longo da vida e o sexo



Nele observamos alguns factos estaticamente significativos²³⁰ e dignos de nota. Em primeiro lugar, há 3% de rapazes que consideram que lê bastante sem ter lido livro algum (nenhuma rapariga o afirma, confirmando assim, mais uma vez, a maior consistência das suas respostas), e que 11%, tanto de rapazes como de raparigas, tendo lido 51 ou mais livros, não está satisfeito com o seu nível de leitura e gostaria de o elevar. Por outro lado, 5% de rapazes e 3% de raparigas dizem que não lêem bastante e não gostavam de ler mais.

Um segundo facto, marcante e previsível, é o dos níveis muito variáveis de satisfação com o que se lê. Assim, 15% dos rapazes e 17% das raparigas consideram ter lido bastante apesar de ter lido menos de 20 livros. E também se verifica que 49% dos rapazes e 44% das raparigas só dizem que lêem bastante porque leram mais de 50 livros ao longo da vida (este é um dos poucos casos em que os rapazes são mais exigentes nas imagens que de si dão do que as raparigas). O nível modal de satisfação com a leitura está na categoria dos 20-50 livros, onde os rapazes têm 33% e as raparigas 39% de respostas.

²³⁰ Rapazes: $\chi^2= 514,95$; $p=0,00$; $\phi=0,513$; raparigas: $\chi^2= 597,37$; $p=0,00$; $\phi=0,476$.

A relação entre estas duas variáveis pode ser estabelecida através de uma regressão ordinal em que o número de livros lidos é a variável dependente e as opiniões sobre ler ou não bastante, bem como o sexo, são as variáveis independentes. Utilizando uma função probit chegamos a um pseudo R^2 de Nagelkerke de 0,214, o que significa que a associação entre estas três variáveis explica 21% das variações mútuas.

A P34 colocava uma série de condições que se supunha serem favoráveis à leitura. A respeito de cada uma delas, os alunos inquiridos podiam escolher uma de três opções: sim, talvez e não. As repostas originais a respeito de cada um destes itens foram transcritas para o Quadro 111, que está ordenado decrescentemente em função das repostas sim.

P34. Achas que lerias mais se:

- Tivesses mais tempo
- Tivesses mais prazer em ler
- Os livros tivessem mais gravuras
- Soubesses escolher o que devias ler
- As histórias fossem mais pequenas
- As bibliotecas estivessem mais à mão
- Ler fosse mais fácil para ti
- Os teus amigos lessem mais
- Os professores te encorajassem mais
- Os teus pais te encorajassem mais
- Tivesses de fazer trabalhos que envolvessem leitura

Quadro 111. Condições eventualmente favorecedoras da leitura

Condições	Sim	Talvez	Não	Total
	%	%	%	N
Se tivesse mais tempo	51,5	35,0	13,5	4689
Se tivesse mais prazer em ler	38,2	34,7	27,1	4614
Se tivesse de fazer trabalhos que envolvessem leitura	31,9	40,1	28,0	4606
Se soubesses escolher o que devias ler	20,5	40,0	39,4	4598
Se as bibliotecas estivessem mais à mão	19,9	30,1	49,9	4611
Se as histórias fossem mais pequenas	13,9	26,7	59,4	4606
Se ler fosse mais fácil para ti	11,1	21,5	67,4	4586
Se os livros tivessem mais gravuras	8,5	26,4	65,1	4587
Se os pais encorajassem mais	7,0	30,9	62,1	4593
Se os professores encorajassem mais	6,7	31,4	61,9	4592
Se os amigos lessem mais	4,2	19,9	76,0	4586

Nele se vê que a principal condição para ler mais seria, no entendimento dos respondentes, o ter mais tempo, escolhida por 51,5%; sendo seguida, com 38,2% de respostas, por ter mais prazer na leitura e por fazer trabalhos que envolvessem leitura (31,9%). Na casa do 20% vêm outras duas opções: saber o que devia ler e haver bibliotecas mais à mão. Na cauda da lista estão as influências sociais, dos pais, professores e amigos, referidas afirmativamente por entre 7 e 4% dos respondentes. Neste último grupo, está em primeiro lugar o incentivo dos pais e só depois vem o dos professores; e, no fim de todos, os amigos. Esta gradação está de acordo com as propostas teóricas apresentadas a respeito da importância relativa das pessoas com quem os alunos interagem.

Tratando-se de opiniões, registamo-las apenas. Todavia, quem compare a ordem por que os itens estavam colocados na pergunta e as duas maiores percentagens de respostas sim, poderá, eventualmente suspeitar de que a primeira teve influência na segunda. Não é, porém, esse o caso, já que cada subpergunta era respondida independentemente de todas as demais. E de tal maneira assim é que a última do elenco aparece em terceiro lugar nas respostas sim.

Numa outra questão (P32) da mesma série, mais genérica ainda do que a que acabámos de comentar, pedia-se uma opinião acerca de qual o grupo etário que mais lê. A sua intenção era verificar se os inquiridos subscreviam a ideia-feita de que os jovens lêem cada vez menos. De facto, não se

P32. Quem achas que lê mais?

- Os jovens
- Os adultos
- Os mais velhos

baseando as respostas em factos constatáveis, poder-se-iam ter imiscuído nelas preconceitos e estereótipos. E também não é impossível que tenham estado sujeitas a um certo etnocentrismo de geração.

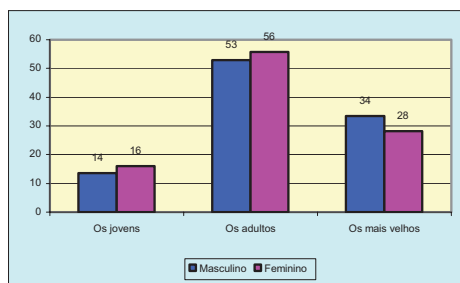
Para determinar em que medida estes pressupostos se verificam, começamos por referir os seus dados globais no Quadro 112.

Quadro 112. Opiniões sobre que idades lêem mais

Quem lê mais	N	%	% válida
Os jovens	702	14,8	15,0
Os adultos	2555	53,9	54,5
Os mais velhos	1432	30,2	30,5
Subtotal	4689	99,0	100,0
Não responde	49	1,0	
Total	4738	100,0	

À primeira vista, parece que o efeito etnocêntrico é pouco importante: a maior parte dos jovens (54,5%) atribui aos adultos os maiores níveis de leitura e só 15% consideram que os jovens lêem mais do que os outros grupos etários. De forma a encontrar critérios que nos permitam avaliar a justeza destas opiniões, analisamo-los em seguida em termos de algumas variáveis diferenciadoras, designadamente através do Gráfico 235.

Gráfico 235. Opiniões sobre qual o grupo etário que lê mais, segundo o sexo do respondente

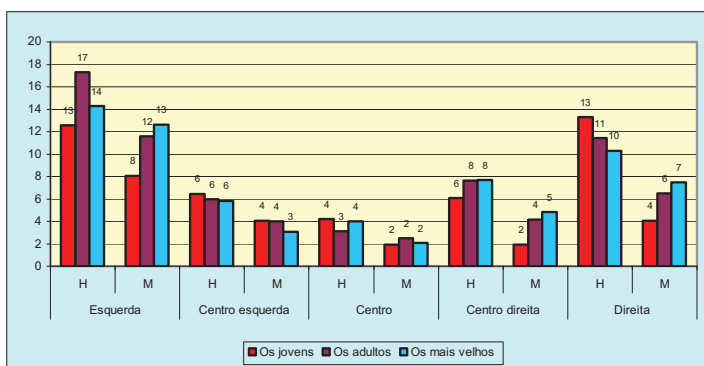


As diferenças existentes entre os sexos, são significativas, apesar de parecerem pequenas²³¹. Mas o mais curioso deste gráfico é que há mais raparigas do que rapazes a considerar que os jovens lêem mais do que os outros grupos etários. E perguntamo-nos se nesta diferença de opinião não está reflectido o facto de elas lerem mais do que eles, numa espécie de mimetismo, obviamente muito mediado por outros factores, entre vivência e opinião.

Este mesmo mecanismo projectivo poderá estar na base das diferenças acerca do grupo etário que mais lê, quando os respondentes são classificados em termos das suas orientações políticas, conforme se vê no Gráfico 236, donde foram excluídos os respondentes que não escolheram nenhuma destas orientações.

²³¹ $\chi^2 = 17,14$; $p = 0,00$; $cc = 0,061$.

Gráfico 236. Opiniões sobre qual o grupo etário que lê mais, segundo a orientação política e o sexo do respondente



O que nele mais interessaria registar, caso estes dados fossem significativos para os rapazes como o são para as raparigas e para os dois sexos em conjunto²³², era que as alunas, tanto à esquerda como à direita, tendem a considerar que os idosos são maiores leitores do que os adultos, ao passo que os rapazes têm opiniões mais misturadas, mas, no essencial, contrárias.

Independentemente da não comparabilidade dos dados, a significância da distribuição das respostas femininas leva-nos a pensar que a sua persistente atribuição da qualidade de maiores leitores aos adultos, e ainda mais aos idosos, do que aos jovens, se deve relacionar com dois traços de carácter das jovens da nossa amostra, postos em evidência em vários momentos deste estudo: serem mais precisas na análise e mais atentas à verdade dos factos.

Algumas destas conclusões podem ser confrontadas com as respostas a uma outra pergunta sobre quem lê mais, em que entram em comparação apenas os jovens, separados por género. Com ela pretendia-se verificar se outra das ideias-feitas – a de que as raparigas lêem mais do que os rapazes – tem curso entre os jovens inquiridos e se o efeito estereotípico do género os afecta mais a eles do que a elas. A pergunta sobre esta matéria (P33) tinha uma formulação extremamente simples, como se vê na caixa ao lado.

P33. E entre os jovens, quem lê mais?
 – Os rapazes
 – As raparigas
 – Tanto uns como as outras

Os resultados globais, consignados ao Quadro 113, parecem confirmar o estereótipo, a um nível que, em primeira análise, surpreende. De facto, apenas 2,2% de todos os respondentes afirmam que os rapazes lêem mais, mas mais de 2/3 são de opinião que as raparigas levam a vantagem nesta liça pela melhor posição na busca do saber contido nos livros.

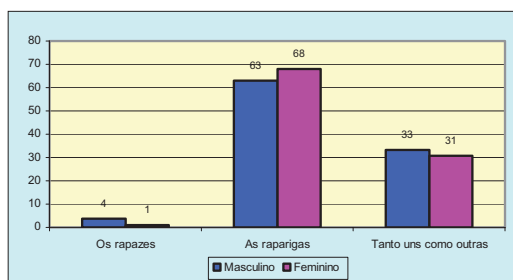
Quadro 113. Quem lê mais entre os jovens, segundo o género

Quem lê mais	N	%	% válida
Os rapazes	103	2,2	2,2
As raparigas	3098	65,4	65,9
Tanto uns como outras	1500	31,7	31,9
Subtotal	4701	99,2	100,0
Não responde	37	0,8	
Total	4738	100,0	

²³² Rapazes: $\chi^2=8,71$; $p=0,59$; raparigas: $\chi^2=22,32$; $p<0,05$; ambos os sexos: $\chi^2=19,62$; $p<0,05$.

Estes resultados conjuntos não respondem à nossa questão fundamental, a de saber qual o efeito de género na auto e hetero-avaliação dos níveis de leitura de rapazes e raparigas. Por isso apresentamos estes dados, repartidos pelo género dos respondentes, no Gráfico 237.

Gráfico 237. Opiniões sobre qual o sexo que lê mais, segundo o género do respondente



Nele se mostra um ligeiro, mas significativo²³³, efeito de género nas representações sociais que cada um dos sexos tem acerca do outro. Embora ambos coincidam em dar a primazia às raparigas, estas são ligeiramente mais favoráveis ao seu sexo do que eles: o favorecimento dos rapazes a si próprios é de 3% enquanto o das raparigas é de 5%. Partindo a diferença entre estes dois números ao meio, teríamos 1% de desvios médios em relação ao que se supõe ser a realidade, o que obviamente não é relevante.

Mas é relevante que, tanto os rapazes como as raparigas, atribuam a estas a maior sedução pela leitura, o que só confirma as conclusões a que tínhamos chegado em diversos momentos deste estudo. A opinião explícita confirma, pois, a ideia que outras respostas nos tinham vindo a incutir.

Perguntámo-nos igualmente sobre qual o possível efeito da idade nestas apreciações. Os cálculos efectuados mostraram, porém, que as pequenas diferenças existentes não eram significativas. Da mesma maneira nos interrogámos sobre se ser ou não trabalhador-estudante teria algum efeito neste comportamento; os resultados são, porém, igualmente insignificantes.

A que é que se dá importância na leitura

Um aspecto complementar da análise do que leva uma pessoa a ler uma obra de literatura tem a ver com o que nela é mais apreciado. Sobre a matéria foi feita a P27, que inquiria sobre aquilo a que os alunos inquiridos dão mais importâncias. A questão é genérica e abrangente e não se referia a nenhuma obra em particular. Supunha-se, por isso, que os inquiridos fariam como que uma súmula das suas impressões acerca do conjunto das obras lidas até então, embora o mais natural fosse que dessem mais

²³³ $\chi^2=43,76$; $p=0,00$.

importância às que mais os marcaram recentemente. Nos itens de resposta estão compendiadas várias ideias que podem ou não resumir os pontos de atractividade da leitura, desde a aprendizagem, à estética, à mestria na condução da acção, à emoção que se retira da obra, ou simplesmente à filosofia que lhe está subjacente.

P27. A que é que dá mais importância numa obra de literatura/romance?

- À beleza das frases
- Às ideias
- Ao enredo/à história
- Ao suspense
- À possibilidade de aprender coisas novas

Os resultados estão expressos no Quadro 114, deles se retirando, antes de mais, que 20% dos respondentes não utilizou as duas hipóteses de resposta permitidas, mas apenas uma; e que numa obra literária, designadamente do género romance, o que mais é por eles apreciado são os elementos que têm a ver com a arquitectura da história e com a emoção dela derivada.

Quadro 114. A que é dada mais importância nas obras literárias

Factores de interesse na obra literária	Respostas		Casos
	N	%	%
A beleza das frases	1008	12,2	22,0
As ideias	1326	16,1	29,0
O enredo/à história	3055	37,1	66,8
O suspense	1925	23,4	42,1
A possibilidade de aprender coisas novas	927	11,2	20,3
Total	8241	100,0	180,2

Mas todos os outros aspectos são mencionados por um número significativo de respondentes, mesmo o de menor aceitação – aprender coisas novas – que, com os seus 20,3%, está bastante próximo do item colocado em terceiro lugar – as ideias –, que obteve 22,0% de respostas.

A escolha das leituras

A escolha das leituras – numa idade em que ainda se conhecem mal os autores, as obras e o que interessa ler (em função de objectivos ainda não inteiramente racionalizados) –, representa uma dificuldade que nem todos conseguem resolver por conhecimento próprio e autónomo. Por isso se fez a P26, com ela se pretendendo perceber que influências pessoais ou circunstanciais marcam essas escolhas. Dela faziam parte 12 itens de resposta, de que os inquiridos podiam escolher quatro.

P26. Como escolhes os livros que lês?

- Por estar no top de vendas
- Por me agradar o título e a capa
- Por já ter lido outras coisas do autor
- Por indicação de amigos e familiares
- Por leitura de críticas em jornais e revistas
- Por consulta de catálogos/mailings/publicidade
- Por atribuição de prémios literários
- Por indicação do funcionário da livraria
- Por necessidades profissionais ou escolares
- Por indicação de um professor
- Porque os meus amigos os estavam a ler
- Porque vi um filme ou uma série de televisão sobre o livro

Os resultados constam do Quadro 115, dele se deduzindo, desde logo, que nem todos os alunos as utilizaram essas quatro possibilidades.

Quadro 115. Critérios de escolha das leituras

Critérios de escolha	Respostas		Casos
	N	%	%
Por estar no top de vendas	656	4,4	14,2
Por me agradar o título e a capa	2657	17,6	57,7
Por já ter lido outras coisas do autor	2303	15,3	50,0
Por indicação de amigos e familiares	2502	16,6	54,3
Por leitura de críticas em jornais e revistas	1255	8,3	27,3
Por consulta de catálogos/mailings/ publicidade	419	2,8	9,1
Por atribuição de prémios literários	488	3,2	10,6
Por indicação do funcionário da livraria	232	1,5	5,0
Por necessidades profissionais ou escolares	1497	9,9	32,5
Por indicação de um professor	965	6,4	21,0
Porque os meus amigos os estavam a ler	477	3,2	10,4
Porque vi um filme ou uma série sobre o livro	1608	10,7	34,9
Total	15059	100,0	327,1

O maior interesse destes números está em que a escolha de um livro é feita, em 57,7% dos casos, em função do título e da capa. Trata-se, pois, de um critério que nada tem a ver com a qualidade e o interesse da obra. No entanto, logo a seguir, vêm as indicações de amigos e familiares (54,3% dos casos) e o conhecimento prévio do autor, que leva 50,0% a preferir um determinado livro a outros.

Notamos, além disso, que, entre os factores mais frequentemente referidos, estão, por um lado, o conhecimento da obra transposta para a televisão ou para o cinema e as necessidades profissionais e escolares. E não deixaremos de assinalar que o conselho dos professores tem, entre todas as pessoas exteriores à roda dos familiares e dos amigos, a posição mais destacada.

4. MODOS DE LER E HÁBITOS DE LEITURA

O hábito supõe uma prática continuada e repetitiva de que a reflexão é muitas vezes excluída. Em termos do automatismo da repetitividade, está entre o simples acto isolado ou a mera prática ocasional e o acto instintivo. Quando aplicada à leitura, a noção pode ser reduzida ao gosto acentuado de ler que leva a actos de leitura frequente. Sendo assim, o essencial do conceito já foi explorado anteriormente.

Pode, no entanto, ser tratado mais especificamente a partir de um conjunto de perguntas que, ou inquirirem sobre actos que mostram tiques e hábitos no acto de ler, ou sobre os locais onde o respondente costuma ou gosta de ler, seja em ambiente familiar, seja escolar, seja ainda em lugares públicos. Começamos por desenvolver a questão referente às atitudes e gestos ligados ao acto de ler que colocamos sob o título de:

Procedimentos ligados ao acto de ler

A pergunta que, pelo menos em algumas das suas modalidades de resposta, pode ser interpretada como constituído uma extensão da noção da prática da leitura e incorporar mais especificamente o conceito de hábito, é a P35. Nela estão contidas efectivamente 12 perguntas, já que o respondente tinha de escolher, em cada um dos seus itens, uma de quatro possibilidades de resposta: «nunca ou raramente», «algumas vezes», «muitas vezes» e «sempre ou quase sempre».

Tratando cada uma destas subperguntas de modos ou formas de ler, nem todas as hipóteses de resposta incorporam o conceito de hábito. Cremos, porém, que tal classificação pode ser atribuída às respostas «sempre ou quase sempre» e, possivelmente, àquelas em que foi usada a fórmula «muitas vezes».

Do que não há dúvida é que as expressões «nunca ou raramente» e «algumas vezes» não cumprem essa noção. Na sequência daremos, pois, este nome apenas aos actos repetidos muitas vezes, quase sempre ou sempre.

Referindo-se estas doze perguntas apenas à leitura de contos, novelas e romances, por ser este o tipo de obras em que as modalidades de ler mais fácil e amplamente se verificam, quem bem nelas atente verá que, nem são da mesma natureza, nem têm a mesma importância.

Quanto à importância, basta comparar o ler em voz alta com o não descansar enquanto se não lê o livro todo. E, quanto à natureza diversificada dos conceitos empregues, a reflexão mostra que podemos distinguir três núcleos distintos de questões, cada qual expresso em quatro perguntas.

O primeiro, redutível ao conceito de «níveis de sedução com o que se lê», tem subjacente uma espécie de gradação na intensidade na leitura, desde o «ter o livro e não o ler» até ao «ler o livro duas ou mais vezes», passando pelas etapas intermédias do «deixar o livro a meio» e «não descansar enquanto se não lê o livro todo».

O segundo, que sintetizamos na noção de «potenciação do acto de ler», inclui um conjunto de atitudes positivas que podem ser colocadas numa escala ascendente do esforço posto na compreensão e retenção do que se lê: «ler em voz alta», «sublinhar expressões ou frases», «fazer anotações no livro ou copiar frases» e «fazer um resumo ou uma ficha de leitura».

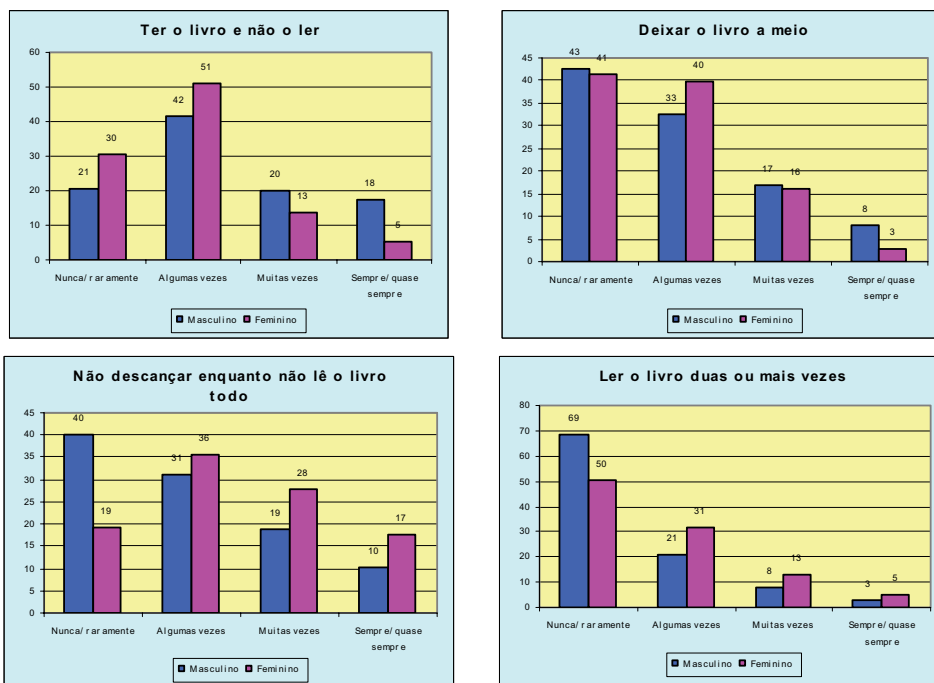
Finalmente, o terceiro, que resumimos no conceito de «perturbações da percepção do significado da leitura», inclui itens que podem ser classificados de negativos ou positivos, conforme o leitor, e outros que são obviamente perturbadores da atenção. São eles o «ouvir música enquanto se lê», o «ler mais de um livro ao mesmo tempo», o «saltar páginas ou ir ver o final» e o «ver um programa de televisão enquanto se lê».

Os resultados relativos ao primeiro conceito estão representados no Gráfico 238, composto de quatro partes, estando, em cada uma delas, as respostas separadas pelo sexo dos respondentes.

P35. Quando tens um livro de contos / novelas / romances, com que frequência te acontece o seguinte:

- Ter o livro e não o ler
- Deixar o livro a meio
- Saltar páginas / ir ver o final
- Não descansar enquanto não o lês todo
- Ler o livro duas ou mais vezes
- Ler mais de um livro ao mesmo tempo
- Fazer anotações no livro ou copiar frases
- Sublinhar expressões/frases
- Ler em voz alta
- Ouvir música enquanto lês
- Ver um programa de televisão enquanto lês
- Fazer um resumo ou uma ficha de leitura

Gráfico 238. Níveis de sedução com o que se lê, em função do sexo dos respondentes



Todas estas distribuições diferenciam significativamente os respondentes em termos de género.²³⁴ A que mais altas estatísticas possui é, porém, «ter o livro e não o ler», na qual 21% dos rapazes e 30% das raparigas dizem que nunca ou raramente isso lhes aconteceu e 51% e 42%, respectivamente, que isso se verificou algumas vezes. Em função destes dados, não admira que as duas categorias remanescentes, correspondentes à noção de hábito, tenham percentagens muito diferenciadas, sintetizáveis nos 18% das raparigas e 38% dos rapazes que têm por hábito não ler os livros que de que dispõem.

A pergunta em que se aventava a possibilidade de «começar a ler um livro e deixá-lo a meio», tem uma distribuição muito diferente da que acabámos de comentar, pois o número de respostas «nunca ou raramente» é muito mais elevado, quase não havendo diferenças neste particular entre os sexos: 43% para os rapazes e 41% para as raparigas.

Por outro lado, se juntarmos as percentagens das duas últimas categoria de resposta, verificamos que os rapazes têm muito mais o hábito de deixar o livro a meio do que as raparigas (25 e 19%, respectivamente), a que possivelmente não é alheio o facto de elas serem mais persistentes e determinadas.

²³⁴ Ter o livro e não ler: $\chi^2=262,93$; $p=0,00$; $cc=0,232$; deixar o livro a meio: $\chi^2=76,26$; $p=0,00$; $cc=0,128$; não descansar enquanto não o lê todo: $\chi^2=259,02$; $p=0,00$; $cc=0,231$; lr o livro duas ou mais vezes: $\chi^2=154,22$; $p=0,00$; $cc=0,180$.

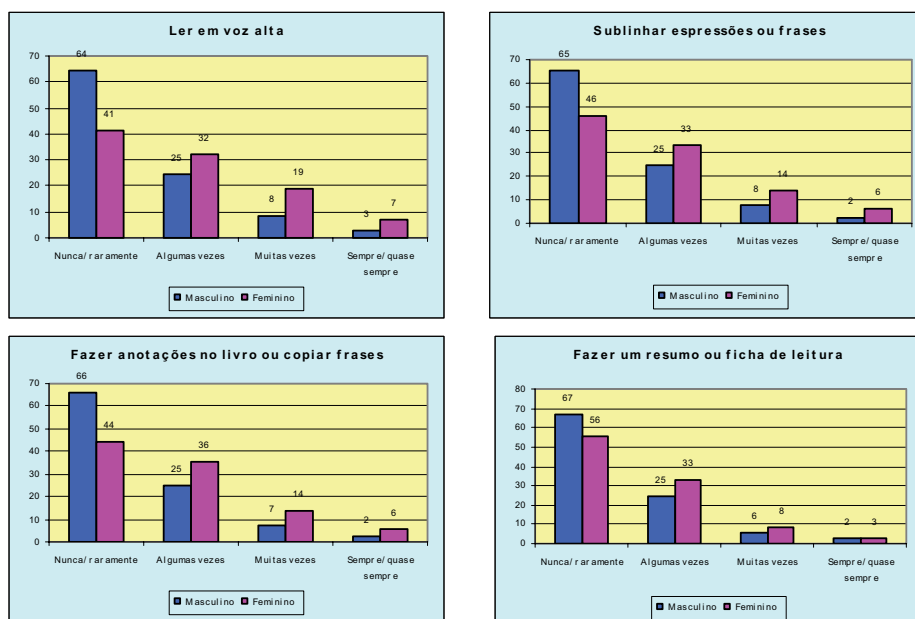
Na pergunta «não descansar enquanto não lê o livro todo», complementar da anterior e seu reforço, encontramos grandes diferenças, favoráveis às raparigas, nas percentagens mais fortemente positivas. Assim, juntando as percentagens dos dois tipos de resposta, chegamos à conclusão de que 29% dos rapazes e 45% das raparigas têm por hábito levar até ao fim o livro começado, não descansando enquanto não acabam de o ler; diferenças estas que talvez possam ser atribuídas a que as raparigas são mais apaixonadas do que os rapazes, ideia que apenas completa a da persistência, evocada a propósito da resposta comentada anteriormente.

A última pergunta, cujos dados estão representados no Gráfico 238, referente a «ler um livro duas e mais vezes», coloca-nos perante factos menos frequentes do que os das perguntas já comentadas. As respostas positivas apenas se referem a 31% de rapazes e a 50% de raparigas.

No que mais interessa ao nosso propósito, podemos sintetizar as respostas que implicam a noção de hábito dizendo que 11% dos rapazes e 18% das raparigas costuma ler os livros mais do que uma vez. Elas, mais frequentemente do que eles, gostam de voltar aquilo que apreciam, de forma a interiorizar e aprofundar as histórias lidas e o seu significado, o que talvez esteja relacionado com a sua maior reflexividade.

Os dados referentes à segunda série de perguntas, que colocamos sob a designação genérica de formas de potenciamento da leitura, estão representados no Gráfico 239.

Gráfico 239. Formas de potencição da leitura, em função do sexo dos respondentes



A seu respeito notamos que as suas quatro partes têm semelhanças notórias em dois aspectos essenciais e complementares: as raparigas têm percentagens mais baixas na primeira categoria de resposta, «nunca ou raramente» e, por conseguinte, mais altas nas restantes. Em todas as questões que conotam atitudes de potencição e de interiorização da leitura, as raparigas tem, pois, atitudes muito

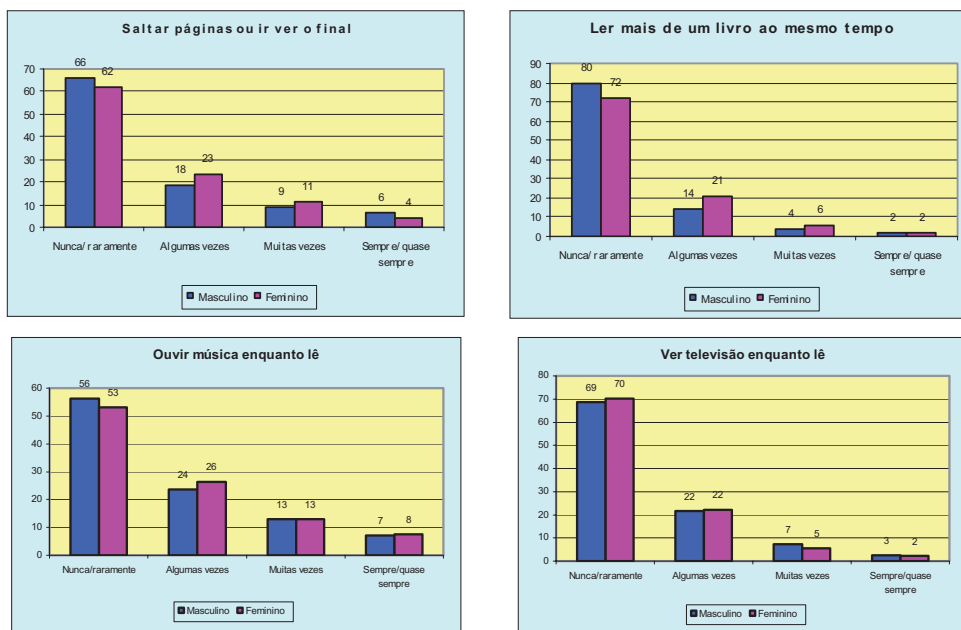
mais positivas do que os rapazes. Esta observação reforça o que dissemos a propósito do item «ler o livro duas ou mais vezes», o único que, pela configuração das suas frequências, podia ser agregado a este conjunto.

Especificando melhor o primeiro aspecto, verificamos que, em todas as respostas «nunca ou raramente», os rapazes registam valores mais uniformes do que as raparigas: entre 64% a 67% em todos os itens para eles e entre 41% a 56% para elas, o que parece configurar respostas menos pensadas e mais automáticas por parte dos primeiros.

No que se refere às diferenças que estes gráficos implicam em termos de hábitos de potenciação da leitura, podemos sintetizar as diferenças, dizendo que mais raparigas do que rapazes têm o hábito de ler em voz alta (26% contra 11%), de sublinhar expressões ou frases (20% contra 10%), de fazer anotações no livro ou copiar frases (20% contra 9%), e de fazer um resumo ou uma ficha de leitura (11% contra 8%). O crescimento no poder de potenciação da leitura de cada um dos itens seriados, redundando, pois, em diminuição das diferenças entre os sexos e, naturalmente, no efeito de habituação que eles implicam, passando-se de 37% no primeiro elemento da série para 30% no segundo e deste para 29% no terceiro. No último – fazer um resumo ou uma ficha de leitura dos livros lidos – apenas obtemos 19%, tanto para rapazes como para raparigas.

O terceiro conjunto de questões genericamente conotadas com o conceito de perturbações da percepção do significado da leitura, está representado no Gráfico 240. Nele se nota, em primeiro lugar, que as respostas «nunca ou raramente» têm valores bastante próximos em ambos os sexos, sendo mais altos os referentes aos rapazes do que às raparigas nas três primeiras questões. As suas diferenças não são, porém, muito grandes, pois vão de um mínimo de 3 pontos percentuais (ler música enquanto lê) a um máximo de 8 (ler mais de um livro ao mesmo tempo).

Gráfico 240. Perturbações da percepção do significado da leitura, em função do sexo dos respondentes



No entanto, na pergunta referente à leitura enquanto se vê um programa de televisão, a percentagem de raparigas que dizem que isso nunca ou raramente lhes aconteceu, é maior, embora ligeiramente, do que a dos rapazes. Este conjunto de factos, em si mesmo coerentes, talvez indique que os rapazes têm estilos de leitura mais descuidados do que as raparigas.

Os locais da prática da leitura

Um outro conjunto de questões que pode ser utilizado para caracterizar os hábitos de leitura inquiriria sobre os locais mais frequentemente usados pelos nossos inquiridos para ler. Para o efeito, foram considerados três ambientes distintos: a casa, a escola e alguns locais públicos. A inclusão destas questões no inquérito tinha por detrás o pressuposto de que o uso de locais que oferecem menos condições de atenção poderiam indiciar um maior gosto de ler e uma prática de leitura mais intensa.

A primeira pergunta sobre este conjunto de questões era a P19 que tinha a ver com os locais da casa mais frequentemente utilizados para o efeito. Segundo a rubrica que a acompanhava, os inquiridos podiam escolher todos os locais em que habitualmente liam. Em razão disso, o número de respostas excede em 118% dos respondentes, o que significa que, em média, cada respondente escolheu dois locais e que 18% escolheram três.

P19. Quando estás em casa, onde costumavas ler?

- Sala
- Quarto
- Casa de banho
- Cozinha
- Escritório
- Jardim / quintal/ varanda
- Não leio em casa

O Quadro 116 mostra as estatísticas básicas desta pergunta.

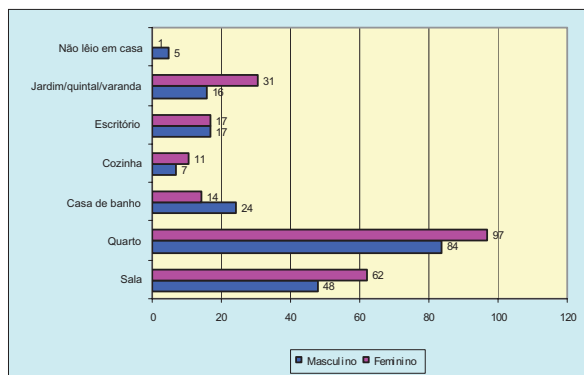
Quadro 116. Locais da casa onde os respondentes costumam ler

Locais	Respostas		Casos
	N	%	%
Sala	2642	25,7	56,1
Quarto	4290	41,8	91,0
Casa de banho	870	8,5	18,5
Cozinha	429	4,2	9,1
Escritório	789	7,7	16,7
Jardim/quintal/varanda	1142	11,1	24,2
Não leio em casa	106	1,0	2,2
Total	10268	100,0	217,9

O lugar privilegiado de leitura é o quarto, utilizado para esse efeito por quase todos os respondentes (91,0%), logo seguido da sala, onde mais de metade (56,1%) costuma ler. O escritório, porém, possivelmente porque muitas casas não dispõem de uma dependência com essa função exclusiva, e porque, quando existe, é utilizada para outros fins, só é referido por 17% dos respondentes. De notar ainda o número extremamente reduzido de respondentes que escolhem a hipótese «não leio em casa» (2,2%), bastante mais pequeno do que o suposto pelas estatísticas reportadas no Quadro 62 referente aos livros jamais lidos, onde os que não leram nenhum ascende a 3,9%, ou no Quadro 63, relativo ao número de livros lidos no último ano, onde encontramos 11,4% de respondentes que também não leram nada. Independentemente de não ser impossível que nos dados do Quadro 116 haja um efeito subtil de favorecimento da própria imagem, tenha-se presente que aqui se trata de hábitos ou factos mais ou menos repetidos, relativos a todas as espécies de leituras.

O Gráfico 241, distingue estes mesmos dados pelo sexo dos respondentes.

Gráfico 241. Locais de leitura em casa, por sexos



O que nele é mais marcante é a percentagem de alunos e alunas que lêem no quarto, 84% e 97%, respectivamente. Mas outros locais têm a preferência das raparigas, como a sala ou o jardim, a respeito dos quais as menções por elas feitas excedem as dos rapazes em 14 e 15 pontos percentuais. O único lugar onde estes levam vantagem é a casa de banho, com uma diferença de 10 pontos.

A segunda pergunta (P12) trata dos locais utilizados na escola para ler. Segundo a rubrica, os respondentes podiam escolher todos aqueles em que isso se verificasse. Porém, só 10% escolheu mais de uma hipótese de resposta, como se vê no Quadro 117.

P12. Na escola onde é que gostas de ler livros?

- Na sala de aula
- Na biblioteca
- No pátio/recreio
- Não leio na escola

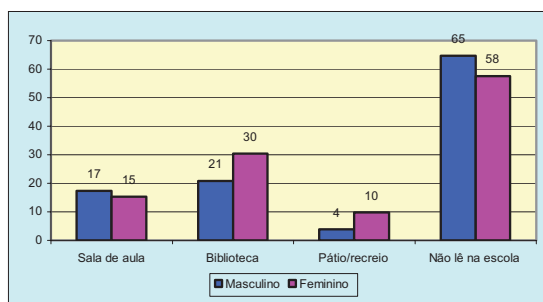
Quadro 117. Locais da escola onde gosta de ler livros

Locais	Respostas		Casos
	N	%	
Sala de aula	759	14,7	16,1
Biblioteca	1239	23,9	26,4
Pátio/recreio	339	6,5	7,2
Não leio na escola	2841	54,9	60,4
Total	5178	100,0	110,2

O resultado mais saliente deste quadro é que a maioria dos alunos (60,4%) não tem preferências por nenhum lugar para ler na escola, já que lá não lê. E não deixa de ser curioso que 16,1% dos respondentes leia livros na sala de aula. Não obstante, o lugar onde os respondentes mais lêem na escola é a biblioteca, referido por cerca de ¼ dos inquiridos.

Diferenciando as estatísticas anteriores em termos do sexo dos respondentes, chegamos ao Gráfico 242.

Gráfico 242. Locais de leitura na escola, por sexos



A distribuição dos 60,4% de alunos que não lêem na escola pelo seu género dá vantagem às raparigas, já que o seu número (58%) é claramente superado pelo dos rapazes (65%). O que, porém, de mais interessante o gráfico tem é a diferença nas percentagens entre rapazes (17%) e raparigas (15%) que lêem na sala de aula (supõe-se que se trata de livros que não estão a ser objecto de leccionação) e o superavit de 9 pontos percentuais de raparigas sobre os rapazes na frequência da biblioteca para ler, assim como a utilização do pátio ou recreio para o mesmo fim, por 4% dos primeiros e 10% das segundas. Tudo isto confirma o que temos vindo a dizer acerca das diferenças entre os comportamentos masculinos e femininos.

O inquérito tinha ainda uma pergunta sobre a leitura de livros noutros ambientes, alguns deles menos propícios à concentração e ao aproveitamento, como o comboio ou o autocarro, e outros, que constam da caixa referente à P21. Podendo os inquiridos escolher todos os itens em que ocasional ou habitualmente liam de livros, verificamos serem duas, em média, as hipóteses por eles escolhidas; e que apenas 30% indicou uma terceira, como se deduz do total da percentagem de casos reportado no Quadro 118.

P21. Em que outros lugares também, às vezes, lêem livros?

- Comboio
- Autocarro
- Carro
- Café
- Biblioteca
- Livraria
- Jardim, parque
- Casa de amigos
- Casa de familiares

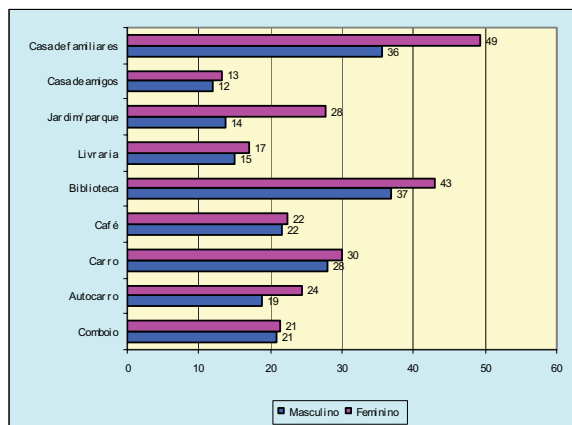
Quadro 118. Outros locais onde também, às vezes, lêem livros

Locais	Respostas		Casos
	N	%	%
Comboio	912	9,3	21,3
Autocarro	951	9,7	22,2
Carro	1246	12,7	29,1
Café	944	9,6	22,1
Biblioteca	1732	17,6	40,5
Livraria	689	7,0	16,1
Jardim, parque	942	9,6	22,0
Casa de amigos	547	5,6	12,8
Casa de familiares	1871	19,0	43,7
Total	9834	100,0	229,8

Em termos substantivos, o quadro mostra que neste conjunto de locais, os mais mencionados são a casa de familiares (43,7%) e a biblioteca (40,5%). Entre 21 e 29%, porém, também lêem, por ordem crescente, no comboio, no jardim/parque, no café, no autocarro, e no carro. A livraria e a casa de amigos são os locais onde menos leitura se faz.

Estes mesmos dados, diferenciados por sexos, são apresentados no Gráfico 243

Gráfico 243. Locais de leitura em espaços públicos, por sexos



Na sequência do que se disse anteriormente, o que mais se nota no gráfico é que as respostas relativas à leitura em casa de familiares, bem como num jardim ou parque, diferenciam muito fortemente os comportamentos masculinos dos femininos: no primeiro caso, temos uma diferença de 13 pontos percentuais a favor delas, e no segundo 14. Mas outros locais se poderiam juntar, como a biblioteca (7 pontos), o autocarro (5 pontos), etc. De resto, em toda a parte, as raparigas lêem mais do que os rapazes.

CAP. 6. OS PERCURSOS DE CONSOLIDAÇÃO DO GOSTO E DOS HÁBITOS DE LEITURA

MÁRIO F. LAGES²³⁵

Este capítulo pretende fazer como que um roteiro da aquisição dos gostos e dos hábitos de leitura ao longo do percurso escolar, recuperando para uma perspectiva diacrónica o que foi anteriormente analisado em termos estruturais. Intenta-se, pois, estabelecer as transformações do gosto de ler e das práticas de leitura dos alunos do 2.º e 3.º ciclos e do secundário, a partir de respostas a perguntas idênticas ou semelhantes, colocadas a cada um destes graus de ensino. De fora ficam os alunos do 1.º ciclo. Nos seus inquéritos, necessariamente simples, tais perguntas nem cabiam nem fariam sentido.

O que se fez nos quatro capítulos anteriores foi tomar cada ciclo por si mesmo, com suas dinâmicas e características próprias. Todavia a riqueza de materiais neles comentados não se esgota no que foi dito, pois suscita algumas questões importantes. Que sequências, no gosto e nas práticas de leitura, podem ser retiradas de tais análises? São os percursos lógicos e harmónicos, ou estamos perante atitudes sem coerência de ciclo para ciclo? Manifestam eles fenómenos estruturais ou circunstanciais?

A resposta a estas questões não é fácil: nem temos nos nossos inquéritos materiais suficientes para distinguir culturas de ciclo, nem podemos supor que haja, entre eles, processos tão lineares que possam ser detectados através dos métodos utilizados. Para responder cabalmente a estas questões seria, com efeito, necessário seguir uma metodologia de painel, especificamente concebida para o efeito, fazendo o mesmo inquérito em diversos momentos da vida dos inquiridos, ou, em alternativa, uma análise de histórias de vida. Sendo ambos os métodos impraticáveis no tempo disponível para esta investigação, o que nos resta fazer é deduzir elementos evolutivos do que se encontra nas respostas aos inquéritos em que foram feitas as mesmas perguntas.

No entanto, tudo o que se venha a dizer sobre o assunto, não passa de um subproduto indirecto de questionários que, embora concebidos de forma a serem utilizados num contexto analítico semelhante ao do presente ensaio, não suportam inteiramente a pesquisa dos factores subjacentes às diferentes manifestações do gosto e dos hábitos de leitura ao longo da vida estudantil. Sobretudo não podemos distinguir entre o que resulta das culturas de geração em presença, das características psíquicas próprias de cada grupo etário e das condições sociais e culturais dos meios em que os alunos vivem.

Mas temos a certeza de que, entre os alunos dos 10 aos 18 ou 20 anos, as atitudes básicas relacionadas com a leitura mudaram radicalmente, de coorte para coorte, ou, pelo menos, de grupo etário

²³⁵ Com a colaboração de João H. C. António no ponto 12.

para grupo etário. A teoria das culturas de geração diz-nos que as sensibilidades e modos de estar se alteram com grande facilidade, hoje sobretudo, quando as revoluções tecnológicas impõem quadros de formação e aprendizagem em rápida transformação. Ora só na hipótese da identidade cultural básica entre todos os grupos etários e ciclos é que poderíamos utilizar as respostas dos três últimos graus de ensino como expressão de uma evolução entre-ciclos. E essa hipótese não é provável: nas idades em análise, os jovens estão muito receptivos a preconceitos e modas. E uns e outros mudam com grande velocidade. Não é, por isso, líquido que uma subcultura favorável à leitura não se tenha desenvolvido em determinadas coortes e noutras não. Desta forma, a ideia de um percurso que abarque todos os alunos está posta em causa pelos próprios fundamentos de análise.

Mas isso não impede que se tente compreender os dados recolhidos, que se procure perceber em que medida estes três graus de ensino têm atitudes diferentes face à leitura, e que desse trabalho não resultem ideias precisas e fundamentadas sobre o tema em causa. Assim, mesmo sem estabelecer fileiras precisas no desenvolvimento das atitudes e das práticas de leitura, o exame a que submeteremos os dados antes trabalhados levará a uma etapa ulterior de compreensão do nosso objecto de investigação.

O capítulo tratará de várias questões. A primeira refere-se a:

1. A DIFERENCIAÇÃO DO GOSTO EM GERAL

Um dos elementos básicos para a compreensão da evolução das práticas e dos hábitos de leitura é o que se pode deduzir das preferências manifestadas pelos alunos do 2.º ciclo ao secundário a respeito de actividades e manifestações de natureza cultural que, em termos genéricos, ou exprimem gostos próprios da cultura erudita ou da cultura popular. Ao utilizar tais dados em termos de diferenciação do gosto procedemos, obviamente, a uma ligeira distorção do sentido original das perguntas, as quais inquiriam simplesmente sobre «quantas vezes nos últimos 12 meses» o respondente tinha realizado alguma dessas actividades. A intenção, como a seu tempo foi referido, era, porém, a da caracterização dos respondentes. E, embora, algumas dessas acções não correspondam a gostos – quantas coisas não fazemos por força das circunstâncias –, o certo é que os actos repetidos geralmente incorporam ou implicam uma larga parte de gosto pelo que se faz. A nossa formulação não altera, pois, o sentido e a intenção destas perguntas.

De maneira a desenvolver organizadamente o que foi obtido, tratamos desde já as questões relacionadas com as expressões da cultura erudita, deixando para a subpartição seguinte as relativas à cultura popular.

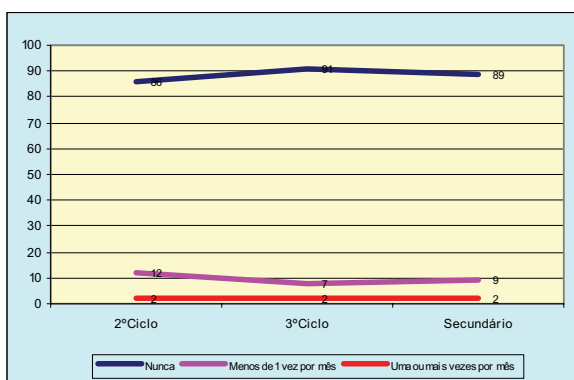
O gosto erudito e sua apropriação diferenciada segundo os ciclos

Algumas das mais exclusivas expressões da cultura erudita, porque derivam de nichos de gosto estético bem definidos, são a ópera, os concertos de música clássica e os espectáculos de dança clássica ou moderna. A ida frequente a este tipo de eventos representa, por si mesma, uma nota de pertença – ou tentativa de pertença – ao grupo das pessoas «cultas», como é vulgar dizer-se. Tal pertença é, porém,

em grande parte herdada. E nos ciclos há alunos provindos das mais diversas classes sociais. Não é, por isso, de prever que haja diferenças entre eles em função do grau de ensino frequentado.

No entanto, o refinamento do gosto, embora dependente do meio social, também está associado à idade, podendo as manifestações populares ser mais frequentadas pelos alunos mais jovens e as manifestações da cultura erudita, pelos mais velhos. Em razão disso, não ficamos inteiramente surpreendidos quando, ao olharmos para o Gráfico 244 verificamos que a grande maioria dos respondentes nunca foi a nenhum dos eventos nele reportados – 86, 91 e 89%, respectivamente, para o 2.º ciclo, 3.º ciclo e secundário. E também não surpreende, em última análise, que não haja diferenças muito grandes entre os ciclos (embora significativas do ponto de vista estatístico²³⁶): os altos níveis de respostas negativas deixa pouca margem para diferenciações notórias.

Gráfico 244. Idas à opera ou concertos de música clássica, em função do grau de ensino

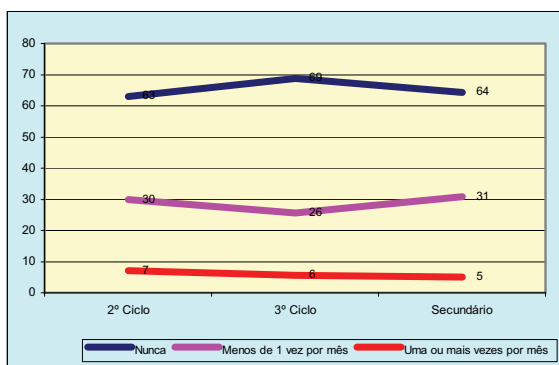


Ainda assim, o facto de os alunos do 2.º ciclo frequentarem estes eventos culturais ligeiramente mais do que os alunos do secundário (14 contra 11%), não corresponde exactamente ao que esperávamos.

Este padrão de respostas mantém-se no que respeita à ida ao teatro, dança e bailado, uma actividade menos selectiva do que a anterior (Gráfico 245). De facto, são muito mais reduzidas as percentagens daqueles que não frequentaram no último ano nenhum desses espectáculos (entre 63 e 69%, respectivamente para o 2.º ciclo e 3.º ciclos). Assim, o que resta para dividir pela categoria «menos de 1 vez por mês» e «uma ou mais vezes por mês» distribui-se de forma bastante desigual.

²³⁶ $\chi^2=72,42$; $p=0,00$; $\tau_b=-0,032$.

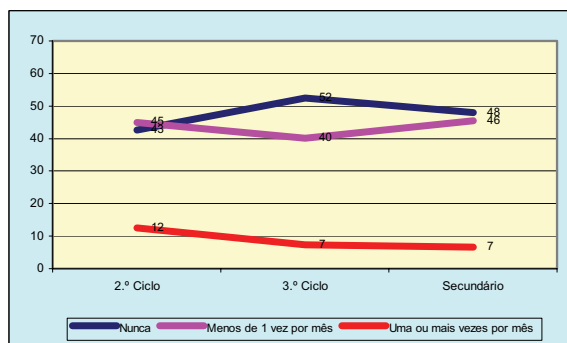
Gráfico 245. Idas ao teatro, dança ou bailado, em função do grau de ensino



Com efeito, os que dizem ter ido menos de uma vez a este género de espectáculos são quase tantos como os que lá não foram (entre 40 e 46%, respectivamente para os respondentes do 3.º ciclo e do secundário), e os que foram uma ou mais vezes tem uma quebra regular e estranha entre os 7% dos 2.º ciclo e os 5% do secundário, já que se esperava justamente o fenómeno inverso. De qualquer maneira, as diferenças interciclos são significativas²³⁷.

A ida a museus e exposições (Gráfico 246), uma actividade fundamentalmente condicionada pela vivência citadina, mostra igualmente alguma discrepância com o que seria de espetar.

Gráfico 246. Idas a museus e exposições, em função do grau de ensino



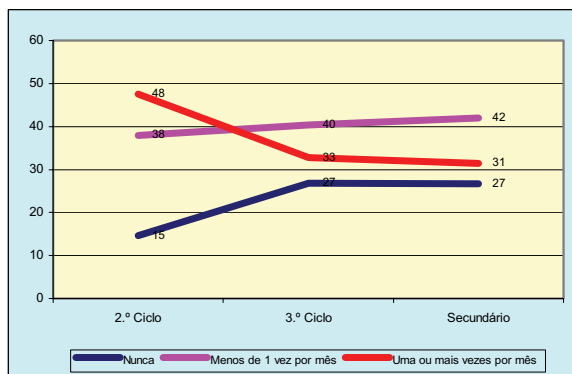
De facto, 12% dos alunos do 2.º ciclo dizem ter ido uma ou mais vezes por mês a esses locais, o que os faz mais assíduos frequentadores destes espaços culturais do que os do 3.º ciclo (7%) ou do secundário (7%). E se somarmos estes valores com os dos que foram a museus e exposições menos de uma vez por mês ainda nos aparecem maiores diferenças entre estes três grupos: 57% no 2.º ciclo contra 47% no 3.º e 52% no secundário. Sendo esta distribuição significativa²³⁸ temos nela ainda maior discrepância do que nos valores referentes ao teatro.

²³⁷ $\chi^2=65,81$; $p=0,00$; $\tau_b=-0,014$.

²³⁸ $\chi^2=194,02$; $p=0,00$; $\tau_b=-0,053$.

O predomínio das percentagens de não frequência destas actividades ou espectáculos verificado nestes três aspectos de uma vivência cultural erudita deixa de existir no que se refere às bibliotecas (Gráfico 247).

Gráfico 247. Idas a bibliotecas, em função do grau de ensino



Mantém-no, no entanto, o facto de os alunos do 2.º ciclo afirmarem ali se dirigirem mais frequentemente do que os alunos dos outros graus de ensino, e de forma ainda mais clara do que nos itens anteriores. São, com efeito, muito poucos os jovens do 2.º ciclo que nunca teriam ido a bibliotecas (15%), quando nos outros dois ciclos essa percentagem se cifrava em 27%.

Por outro lado, a elevada percentagem de alunos do 2.º ciclo que vai pelo menos mais de uma vez por mês à biblioteca (86%, contra 73% do 3.º ciclo e 74% do secundário), deve ser lida em paralelo com o que se encontra no Gráfico 276, onde também os mais novos têm uma forte presença na biblioteca da escola, tornando, pelo menos neste aspecto, consistentes as suas respostas a duas perguntas semelhantes. De qualquer maneira, as estatísticas são significativas e fortemente discriminantes²³⁹, como se deduz do alto valor do coeficiente de Kendall.

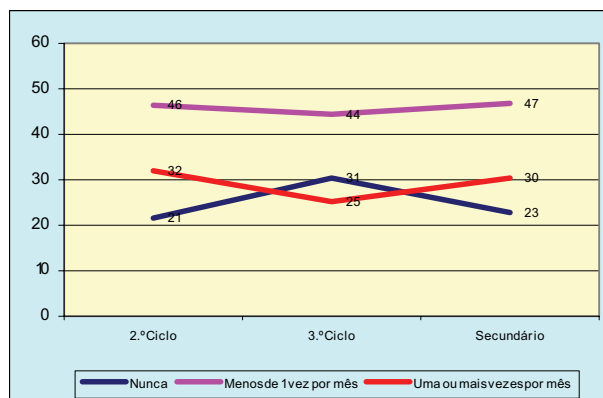
Imaginámos três interpretações para estes factos: ou estes alunos são menos rigorosos do que os dois ciclos posteriores no preenchimento dos inquéritos; ou estamos perante uma nova prática cultural própria dos alunos deste ciclo; ou a sua maior frequência destes espaços está relacionada com a não disponibilidade dos livros de que necessitam noutros locais, como a própria casa e a de familiares e amigos. Veremos na sequência se obtemos no inquérito algum elemento suplementar sobre estas hipóteses de explicação.

Os resultados referentes à ida a livrarias (Gráfico 248), o mais popular dos itens que no nosso elenco caracteriza as sociedades letradas, mostram um fenómeno semelhante, embora mais atenuado²⁴⁰: os alunos do 2.º ciclo deslocam-se muito mais (78%) a estes espaços durante o ano do que os do 3.º ciclo (69%) e mesmo do que os do secundário (77%).

²³⁹ $\chi^2=439,38$; $p=0,00$; $\tau_b=-0,127$.

²⁴⁰ $\chi^2=166,21$; $p=0,00$; $\tau_b=-0,014$.

Gráfico 248. Idas a uma livraria, em função do grau de ensino



A ser verdadeira, esta persistência das altas percentagens de procura de tudo o que está relacionado com a cultura intelectual e artística por parte dos alunos do 2.º ciclo representaria um investimento a que os alunos do 3.º ciclo são menos sensíveis. A ideia de uma diferente cultura de geração podia dar corpo a estes diversos aspectos que contradizem uma racionalidade analítica espontânea.

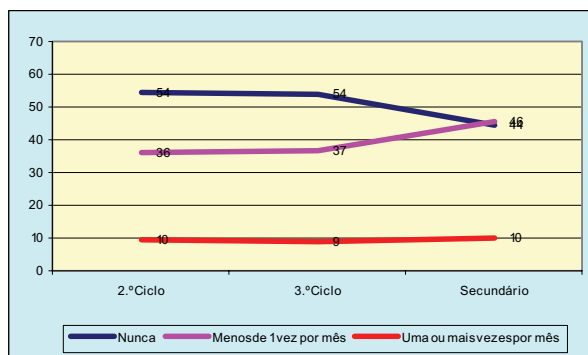
Deste conjunto de elementos caracterizadores das práticas eruditas dos alunos das três sondagens em análise, deduz-se que os que têm menos aceitação em todos os ciclos são a ópera e concertos de música clássica, e os espectáculos de teatro e bailado. Também são eles os que mais diferenciam em termos de estrato social. Os demais itens – idas a bibliotecas e a livrarias – mais partilhados, são também aqueles em que os comportamentos mais se distinguem de ciclo para ciclo, com o 2.º geralmente em discrepância com os outros dois.

O gosto popular e as diferenças interciclos

Estas observações são tanto mais de pôr em evidência quanto as exceções relativamente ao que seria de esperar não se repercutem nas actividades de gosto popular mais marcado, como as idas a concertos rock ou de música popular, ao cinema, a feiras e festas populares e a espectáculos desportivos, os quatro itens aqui analisados.

No que se refere ao primeiro destes itens, concertos rock e de música popular (Gráfico 249), notamos que os níveis da sua não frequência são praticamente idênticos nos dois primeiros ciclos, descendo no secundário.

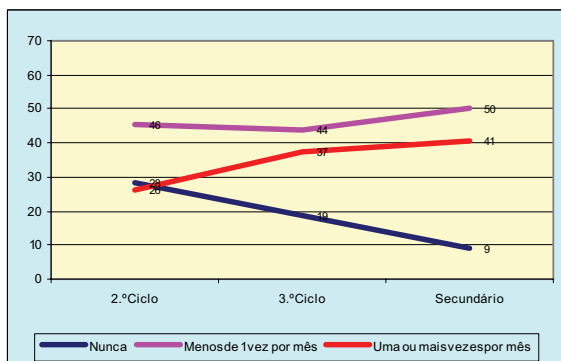
Gráfico 249. Idas a concerto rock ou de música popular, em função do grau de ensino



Por outro lado, apesar de significativas²⁴¹, as diferenças relativas à categoria «uma ou mais vezes por mês» são mínimas (1 ponto percentual). No conjunto das respostas positivas temos, porém, o crescimento esperado entre o 3.º ciclo e o secundário (10 pontos) enquanto que os dois primeiros ciclos se não diferenciam entre si.

Mais regular ainda do que os valores encontrados a respeito das idas aos concertos rock são as percentagens referentes às idas ao cinema (Gráfico 250).

Gráfico 250. Idas ao cinema, em função do grau de ensino



Vê-se neste gráfico, com efeito, uma regressão constante das percentagens dos respondentes do 2.º ciclo que dizem nunca ter ido ao cinema durante o último ano (28%) para os 9% do ensino secundário, regressão esta possivelmente relacionada, quer com restrições feitas pelos pais a seus filhos mais jovens, quer com o número dos filmes a que podem legalmente assistir. Em consonância com isso, as duas categorias de maior frequência crescem de maneira bastante regular para as percentagens referentes aos alunos mais velhos²⁴². Temos, assim, 72% de alunos do 2.º ciclo que foram algumas vezes

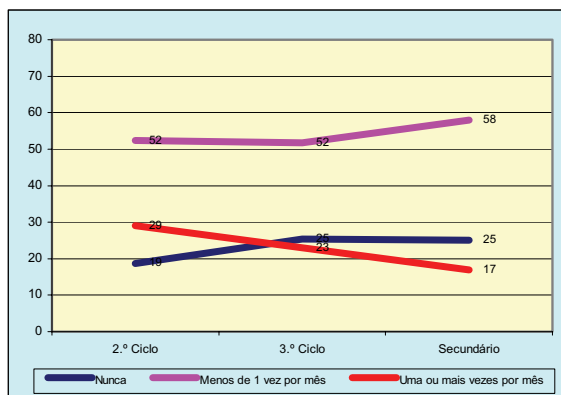
²⁴¹ $\chi^2=137,68$; $p=0,00$; $\tau_b=0,064$.

²⁴² $\chi^2=653,91$; $p=0,00$; $\tau_b=0,156$.

ao cinema durante o ano, 81% no 3.º ciclo e 91% no secundário, progressão esta em tudo racional e expectável.

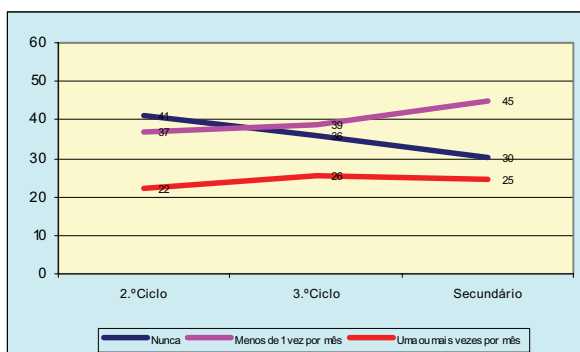
Os dados, estatisticamente significativos²⁴³, referidos pelo Gráfico 251 e relativos às feiras e festas populares, manifestam um outro aspecto do desenvolvimento do gosto, já que é ligeiramente maior a percentagem de alunos mais jovens a frequentá-las do que dos outros graus de ensino.

Gráfico 251. Idas a feiras e festas populares, em função do grau de ensino



Assim, as percentagens ligeiramente decrescentes com os ciclos, de jovens que foram alguma vez no último ano a algum desses eventos, pode ser interpretada como significando uma dissintonia progressiva dos alunos mais velhos relativamente aos gostos populares. Mas as diferenças são pequenas e a progressão das respostas positivas não é constante.

Gráfico 252. Idas a espectáculos desportivos, em função do grau de ensino



Os resultados que constam do Gráfico 252, referente à ida a espectáculos desportivos, completam os do gráfico anterior. Sendo o mais popular dos itens caracterizadores dos gostos populares referidos nos inquéritos, verifica-se uma progressão na assistência a esses espectáculos à medida que os alunos crescem na idade. Do gráfico consta, com efeito, como fenómeno dominante, a queda regular

²⁴³ $\chi^2=231,68$; $p=0,00$; $\tau_b=-0,093$.

das percentagens respeitantes a quem não foi no último ano a nenhum espectáculo desportivo: 41% para os alunos do 2.º ciclo, 36% para os do 3.º ciclo e 30% para os do secundário.

Esta regularidade é complementada com a subida quase linear, de ciclo para ciclo, dos que dizem ter ido a tais espectáculos menos de uma vez por mês, a qual, partindo dos 37% do 2.º ciclo, chega aos 45% nos alunos do ensino secundário²⁴⁴.

A contradição na evolução dos comportamentos entre os itens assimiláveis à cultura erudita e à cultura popular – os últimos mais regulares e mais consentâneos com o que seria de esperar do que os primeiros –, coloca um problema de compreensão do porquê das excepções verificadas nos comportamentos dos alunos do 2.º ciclo relativamente ao que a racionalidade nos sugeria.

Duas hipóteses genéricas podem ser avançadas. A primeira é que, quando mais jovens, os alunos vão a determinados espectáculos acompanhando os pais. A segunda é que os alunos deste ciclo responderam com menos verdade a alguns destes itens, não porque tivessem intenção de enganar, mas porque algumas das questões a que tinham de responder se referiam a realidades de que não tinham uma noção clara. Em alguns meios, designadamente nos rurais e nos de mais baixa instrução, a ideia que esses alunos de 11-12 anos fazem da ópera ou do bailado, poderá não ser exactamente a mesma de um rapaz citadino de 17 ou 18 anos. Alguns destes itens, fariam certamente parte de um mundo nebuloso e fantástico cujos conteúdos não eram capazes de circunscrever. Daí, possivelmente, algumas respostas menos exactas.

2. CONOTAÇÕES DA PALAVRA LEITURA

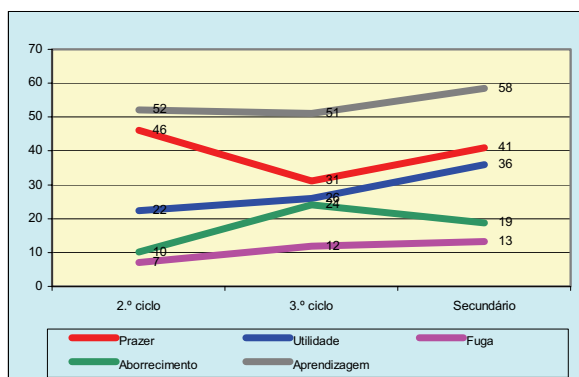
Como se viu nos quatro capítulos anteriores, foi feita a mesma pergunta nos dois último ciclos de ensino básico e no secundário sobre as palavras que o termo leitura trazia à lembrança dos respondentes, com ela se pretendendo ver que ideias e sentimentos eram suscitados por aquele conceito. A representação das respostas obtidas foi dividida em dois gráficos, de forma a tornar legível os respectivos conteúdos. Do primeiro (Gráfico 253) constam os conceitos de prazer, utilidade, fuga, aborrecimento e aprendizagem.

Como nele se pode observar, os únicos conceitos que mostram ter uma linha de progressão, mais ou menos constante, entre o 2.º ciclo e o secundário, são as de fuga e utilidade e, em certa medida, o de aprendizagem. Em todos eles a percentagem de respondentes do secundário que os referem são mais numerosos do que os do 2.º ciclo. Os outros dois, de conotações contrárias, aborrecimento e prazer, têm curvas com evolução inversa, os alunos do 3º ciclo fazendo inflectir a diminuição, no primeiro caso, e o aumento, no segundo, entre o 2.º ciclo e o secundário²⁴⁵.

²⁴⁴ $\chi^2=135,97$; $p=0,00$; $\tau_b=0,062$.

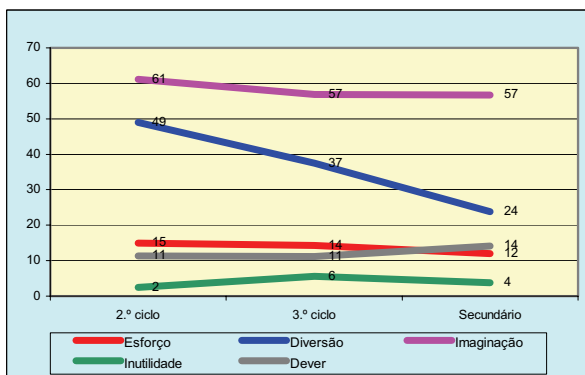
²⁴⁵ Todos os testes são estatisticamente significativos. Prazer: $\chi^2=275,28$; $p=0,00$; $\phi=0,132$; utilidade: $\chi^2=2232,88$; $p=0,00$; $\phi=0,121$; fuga: $\chi^2=103,05$; $p=0,00$; $\phi=0,081$; aborrecimento: $\chi^2=356,09$; $p=0,00$; $\phi=0,150$; aprendizagem: $\chi^2=65,13$; $p=0,00$; $\phi=0,064$;

Gráfico 253. Ideias sugeridas pela palavra leitura (I), em função do grau de ensino



O segundo conjunto de ideias associadas à palavra leitura – esforço, diversão, imaginação, inutilidade e dever²⁴⁶ – tem, pelo contrário, evoluções mais regulares, se exceptuarmos a de inutilidade que, curiosamente, não tem uma evolução oposta à de utilidade.

Gráfico 254. Ideias sugeridas pela palavra leitura (II), em função do grau de ensino



O que de mais notório há neste gráfico é, porém, a quebra sucessiva, de ciclo para ciclo, da ideia de diversão. De todos alunos do 2.º ciclo, 49% toma-a neste sentido. Mas no 3.º ciclo ela apenas ocorre a 37% dos respondentes e, no secundário, a 24%. E é curioso notar que o conceito que em certa medida se lhe opõe – esforço – tem o mesmo movimento descendente, embora a queda não seja tão dramática, já que entre o 2.º ciclo e o secundário apenas há uma diferença de 3 pontos percentuais.

Em boa verdade, esperávamos que estas duas curvas tivessem sentidos opostos. A quebra no conceito de diversão entre o 2.º ciclo e o secundário é, para nós, inexplicável: a variedade dos textos susceptíveis de ser lidos no último ciclo bem como o desenvolvimento do gosto, levar-nos-iam a supor uma progressão e não uma regressão nos valores a ela referentes.

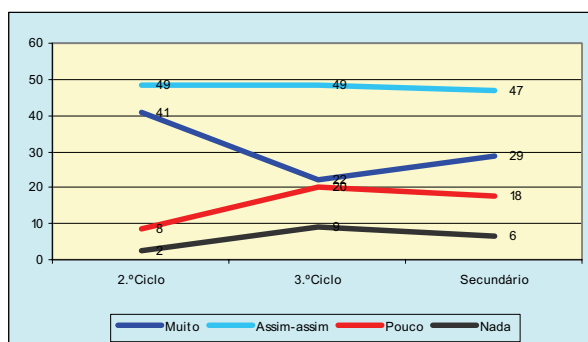
²⁴⁶ Todos os testes são estatisticamente significativos. esforço: $\chi^2=19,73$; $p=0,00$; $\phi=0,035$; diversão: $\chi^2=639,49$; $p=0,00$; $\phi=0,201$; imaginação: $\chi^2=25,93$; $p=0,00$; $\phi=0,040$; inutilidade: $\chi^2=71,56$; $p=0,00$; $\phi=0,067$; dever: $\chi^2=26,54$; $p=0,00$; $\phi=0,041$.

5. O GOSTO DE LER E OS LIVROS LIDOS

Dois aspectos fundamentais para a compreensão das diferenças entre ciclos são, por um lado, o gosto de ler e, por outro, o número de livros lidos. Sobre o gosto de ler, os inquéritos do 2.º e do 3.º ciclo e do secundário tinham formulações diferentes com significados idênticos. Os itens de resposta, porém, eram dissemelhantes: «muito», «assim-assim», «pouco» e «nada» nos inquéritos do 2.º ciclo e «sou viciado na leitura», «gosto muito de ler», «gosto de ler de vez em quando», «gosto pouco de ler» e «não gosto nada de ler» nos do 3.º ciclo e do secundário.

Querendo as três últimas categorias de ambas as séries dizer fundamentalmente o mesmo, podemos tomá-las como equivalentes. E se juntarmos os dois primeiros itens de resposta do 3.º ciclo e do secundário, podemos considerar que a categoria assim obtida é equiparável à primeira do primeiro inquérito. Procedendo a este rearranjo obtivemos as estatísticas que figuram no Gráfico 255.²⁴⁷

Gráfico 255. Evolução do gosto de ler, em função do grau de ensino



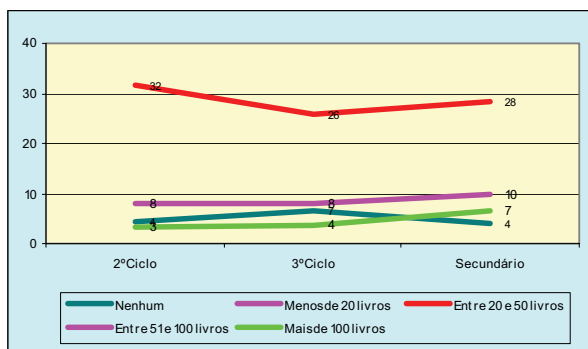
Não havendo quase mudanças na percentagem de alunos que, de ciclo para ciclo, afirmam gostar assim-assim de ler (com valores muito próximos dos 50% – 49% nos dois primeiros ciclos e 47% no secundário), o que no gráfico surpreende é a alta percentagem (41%) de alunos que no 2.º ciclo dizem gostar muito de ler, quando no 3.º ciclo quase só metade (21%) tem a mesma atitude e, no secundário, 29%. Esta divergência leva-nos a pensar que os números referentes ao 2.º ciclo não espelham a realidade mas projectam desejos. Factos semelhantes foram, de resto, observados no Cap. 4 a propósito dos alunos mais jovens do ensino secundário. E no Cap. 2 também foram dadas indicações que sustentam a hipótese. Mais credível é o crescimento do gostar muito de ler do 3.º ciclo para o secundário.

Estatísticas semelhantes podem ser feitas para as perguntas relativas ao número de livros lidos, sem contar com os escolares, cuja distribuição, embora significativa²⁴⁸, fundamenta mais uma vez a suspeita de que as respostas dos alunos do 2.º ciclo não têm suporte factual seguro.

²⁴⁷ $\chi^2=778,80$; $p=0,00$; $\tau_b=120$.

²⁴⁸ $\chi^2=191,96$; $p=0,00$; $\tau_b=042$.

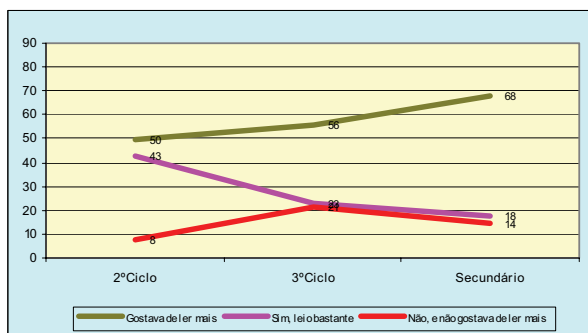
Gráfico 256. Número de livros não escolares lidos, em função do grau de ensino dos respondentes



Não se consegue, com efeito, imaginar porque é que não há diferenças entre os alunos do 2.º ciclo e os do secundário no que respeita àqueles que não leram nenhum livro e que, relativamente à categoria «mais de 100 livros», a diferença entre uns e outros seja de apenas 4 pontos percentuais. E, se bem que as percentagens do 3.º ciclo pareçam mais conformes com aquilo que era de esperar, isso mais reforça a impressão de que entre o 2.º e 3.º ciclos alguma mudança ocorre que leva os respondentes deste último ciclo a ser mais objectivos.

O bom fundamento das dúvidas suscitadas pelas respostas dos alunos do 2.º ciclo é, em parte, confirmado pelos resultados da pergunta onde os respondentes opinavam sobre se liam ou não bastante, já que, em certa medida, os seus resultados, reportados pelo Gráfico 257 – que mostra categorias recodificadas de forma a significar uma regressão no acto de ler – contradizem algumas das observações anteriores. Estando, com efeito, as percentagens obtidas²⁴⁹ substancialmente de acordo com o que era razoável esperar, põem em causa as excepções até aqui constatadas.

Gráfico 257. Se o respondente considera que lê bastante, em função do grau de ensino



O que nele observamos é, com efeito, que os alunos do secundário estão muito mais insatisfeitos com o seu nível de leitura do que os dos anteriores graus de ensino. A diferença para os que dizem que gostavam de ler mais cifra-se em 18 pontos percentuais a mais no que se refere ao 2.º ciclo, e 10 pontos

²⁴⁹ $\chi^2=1138,36$; $p=0,00$; $\tau_b=-0,085$.

no que respeita ao 3.º ciclo. Esta progressão quase linear da insatisfação é, de facto, consentânea, quer com o desenvolvimento intelectual, quer com a experiência de leitura dos alunos mais crescidos.

Por outro lado, a menor percentagem de alunos do secundário (25 pontos percentuais relativamente ao 2.º ciclo e 5, relativamente ao 3.º ciclo) que consideram que lêem bastante apenas confirma este resultado.

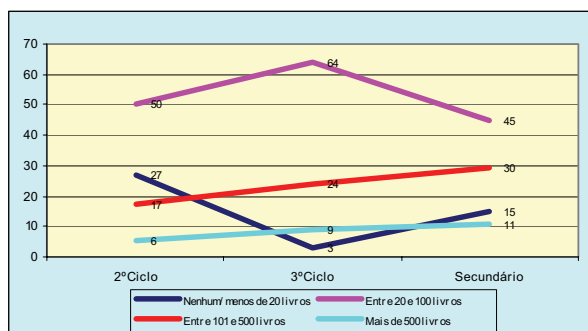
4. A LEITURA E OS LIVROS EXISTENTES EM CASA

O número de livros existentes em casa dos respondentes foi entendido como uma condição material da emergência do gosto de ler. Por isso a fotografia do que os alunos consideram ser o acervo de livros que têm à sua disposição constitui a base das reflexões a fazer sobre esta matéria.

O Gráfico 258 revela dois factos dignos de nota: o primeiro é que as duas categorias com maior número de livros (entre 101 e 500 e mais de 500) têm uma progressão contínua entre o 2.º ciclo e o secundário. Quando tomadas em conjunto temos 23% para o 2.º ciclo, 31% para o 3.º ciclo e 41% para o ensino secundário.

As duas categorias inferiores (menos de 100 livros), embora com expressões separadas muito irregulares, quando tomadas conjuntamente somam 73% para os alunos do 2.º ciclo, 69% para o 3.º ciclo e 55% para os do secundário. A linha divisória está, pois, nos 100 livros.

Gráfico 258. Número de livros existentes em casa dos respondentes, por grau de ensino frequentado



Esta regularidade não tem, porém, nenhum suporte teórico significativo. Este é um dos casos em que se esperava uma distribuição rectangular. Por isso, as diferenças detectadas terão de ser atribuídas à maior percepção por parte dos alunos dos livros existentes em suas casas, à medida que avançam na idade e no sistema de ensino. De facto a atenção e a discriminação dependem do interesse que as coisas adquirem e do uso que delas fazemos.

5. A LEITURA E AS NOVAS TECNOLOGIAS

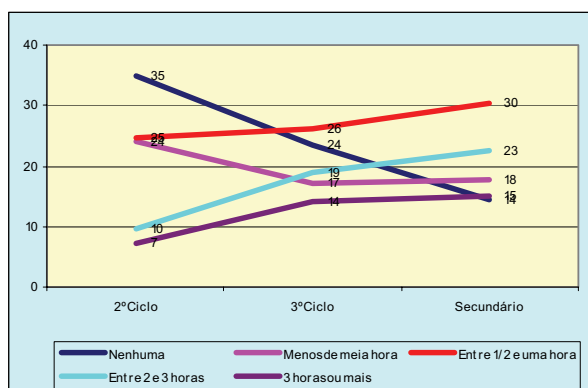
A importância das novas tecnologias para a avaliação das transformações do gosto de ler e das práticas da leitura já foi suficientemente posta em evidência em alguns dos capítulos anteriores para que se justifique insistir no assunto. O que interessa, pois, será ver em que medida se desenvolve a leitura neste *medium*.

Leitura de livros na internet

Para o fazer, começamos por apresentar no Gráfico 259 os resultados referentes às horas diárias passadas na internet por cada um dos grupos em estudo, por nestes dados encontrarmos o quadro genérico de utilização das novas tecnologias como auxiliar e eventual potenciador da leitura.

Nele notamos, antes de mais, a quebra, regular e forte, de ciclo para ciclo, dos que dizem não passar nenhum tempo na internet e, logo a seguir, o aumento progressivo daqueles que nela navegam diariamente duas horas ou mais. Ambos estes factos correspondem ao que se esperava. No que respeita ao primeiro, é natural que a internet interesse mais os alunos do secundário do que os mais jovens, quanto mais não seja pelo conhecimento da língua em que a maior parte dos conteúdos nela existentes estão exarados, e pela utilidade escolar que podem retirar do seu uso.

Gráfico 259. Horas diárias passadas na internet, em função do grau de ensino



Não é isso, pois, o que mais chama a atenção no gráfico, mas a regularidade da queda das percentagens dos que dizem não gastar ali nenhum tempo: 11 pontos percentuais entre o 2.º e o 3.º ciclo, e 10 pontos entre este e o secundário. Esta regularidade é lógica e reconfortante relativamente às muitas situações analisadas em que não obtivemos justificação para as excepções detectadas. Complementar e correlativamente com este queda, temos os valores registados a respeito da categoria 3 horas ou mais, que obtêm 7% no 2.º ciclo, 14% no 3.º e 15% no secundário.

Um segundo aspecto a frisar nestes dados é que, embora a pergunta se prestasse a respostas mais ou menos fantasiosas – designadamente porque por ela se podia dar uma imagem de modernidade e de actualização a que todos os jovens são sensíveis – efectivamente isso não parece ter acontecido como noutras questões já comentadas. Mas a concordância das respostas com o que era de esperar é, em si

mesma, perturbadora. Não haverá razões suficientes para duvidar, como fizemos anteriormente, da verdade objectiva das respostas? Ou seja, porque é que os alunos do 2.º ciclo não utilizaram esta pergunta para dar uma boa imagem de si?

Seja como for, estamos em crer que a alta percentagem de alunos do 2.º ciclo que dizem não passar nenhum tempo na internet espelha a sua preferência pelas brincadeiras onde desenvolvem capacidades sociais, juntamente com seus pares. Por outro lado, as altíssimas estatísticas de significância detectadas nestes dados²⁵⁰, não deixam dúvidas acerca das diferenças de comportamentos dos três graus de ensino, justificando as melhores deduções que sobre o assunto poderiam ter sido feitas.

Estes dados apenas são relevantes enquanto estabelecem o quadro de fundo de resultados mais substantivos, como são os referentes à leitura efectiva na internet. Como se recordará das análises feitas nos capítulos anteriores, a pergunta que sobre a matéria era feita tinha em comum os seguintes itens: livros, jornais e revistas, *blogs* e dicionários e enciclopédias. Para analisar as suas variações e evoluções, elaboramos vários gráficos que nos mostram alguns factos curiosos.

Vejamos, desde logo, os livros, não porque sejam os objectos de leitura em que se espera maiores percentagens de respostas positivas – a sua dimensão, a menor facilidade de o percorrer à procura de aspectos interessantes ou atraentes, malgrado a busca automática das palavras relevantes com o diversos procedimentos existentes – mas porque discrimina mais em termos da sua utilização.

Por ser material pesado, não esperávamos muitas respostas positivas. Precisamente por isso supúnhamos que a sua leitura fosse praticada sobretudo pelos alunos do ensino secundário. Sendo assim, o livro poderia ser tomado como o principal diferenciador entre todos os que implicam uma certa familiaridade com a internet.

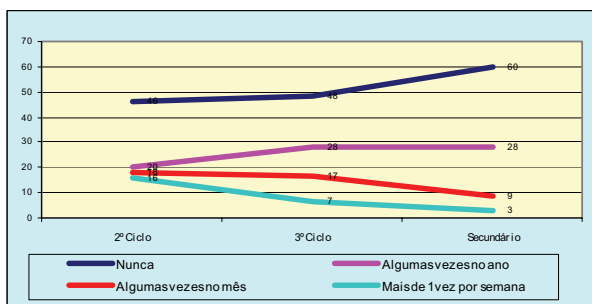
Acrescente-se, para a boa leitura destes resultados, que enquanto a pergunta dos inquéritos aos alunos do 3.º ciclo e do secundário estava formulada em termos de saber se o respondente costumava «ler» qualquer dos espécimes em análise, o inquérito aos alunos do 2.º ciclo apenas falava em «ver» tais objectos na internet. A razão de ser desta diferente formulação estava em que se presumia haver muito poucos alunos deste ciclo que lessem efectivamente qualquer destes espécimes no computador.

Os resultados obtidos são os que constam do Gráfico 260, a respeito do qual referimos serem significativas as diferenças interciclos neles retratadas²⁵¹. E acrescente-se que, mesmo tendo em conta a mencionada não coincidência do conteúdo das perguntas dos inquéritos sobre que se baseia, os dados obtidos são um pouco surpreendentes. Desde logo, porque os alunos do secundário são mais fracos leitores de livros na internet do que os do 3.º ciclo. Mas o mais estranho é a percentagem de alunos do 2.º ciclo (16%) que dizem ver livros mais de uma vez por semana, quando, no 3.º ciclo, apenas 7% o faz com igual frequência e no secundário só 3% ousa referir o mesmo.

²⁵⁰ $\chi^2=931,44$; $p=0,00$; $\tau_b=0,188$.

²⁵¹ $\chi^2=843,34$; $p=0,00$; $\tau_b=-0,144$.

Gráfico 260. Ver/ler livros na internet, em função do grau de ensino

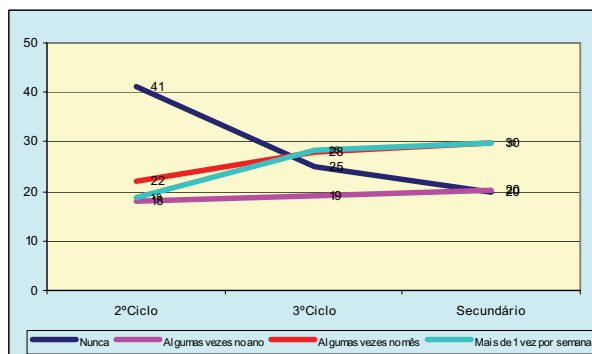


O crescimento quase contínuo de ciclo para ciclo, das percentagens dos que dizem nunca ter lido nenhum livro na internet – 46, 48 e 60%, respectivamente do 2.º e 3.º ciclos e do secundário – acentua a contradição entre as respostas a esta pergunta e o que se poderia deduzir do comentário ao número de horas passadas na internet, não obstante o facto de o tempo ali passado não se confinar à leitura, bem pelo contrário.

Leitura de jornais e revistas na internet

O complemento necessário destas observações deverá ser procurado na leitura de jornais e revistas, material geralmente mais leve, que exige menos atenção, sendo por isso de admitir que tenha obtido percentagens de utilização mais elevadas. Os resultados são os expressos no Gráfico 261, a respeito dos quais podemos dizer que tem diferenças significativas.²⁵²

Gráfico 261. Ver/ler jornais e revistas na internet, em função do grau de ensino



A primeira observação a fazer a respeito deste gráfico é que nele se encontram respostas mais razoáveis do que no anterior. De facto, 41% dos alunos do 2.º ciclo afirmaram nunca ter visto nenhum jornal ou revista na internet, um pouco menos do que os que disserem o mesmo dos livros – 46% – e

²⁵² $\chi^2=614,47$; $p=0,00$; $\tau_b=0,146$.

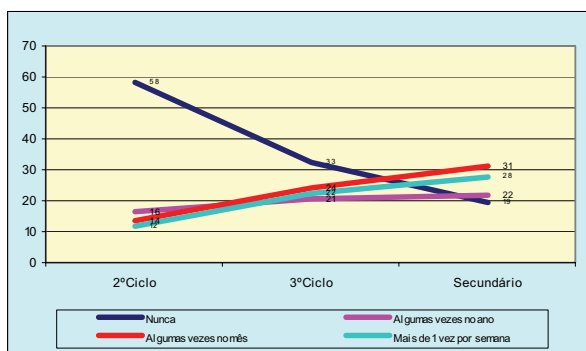
substancialmente mais do que os do 3.º ciclo e do secundário que fizeram idêntica afirmação: 25 e 20%, respectivamente. São estes números que dão consistência às respostas dos primeiros.

Com mais interesse ainda para o nosso argumento é que todas as categorias de intensidade de leitura de jornais e revistas crescem bastante regularmente entre o 2.º ciclo e o ensino secundário, e sobretudo entre o 2.º e o 3.º ciclos, sendo de crer que este último incremento tenha a ver com mudanças na forma de ler, teorizadas por Chall.

Leitura de blogs na internet

O gráfico referente ao visionamento e leitura de *blogs*, confirma a ideia de que as respostas obtidas a respeito dos livros são uma excepção. A queda rápida dos que, no 2.º ciclo, dizem nunca ter visto nenhum *blog* (58%) para os 19% que no secundário referem o mesmo é, para todos os efeitos, lógica, expectável e significativa.²⁵³

Gráfico 262. Ver/ler *blogs* na internet, em função do grau de ensino



Não admira, por isso, a subida quase constante de todas as modalidades de contacto com este tipo de literatura de divulgação científica e de intervenção política e cultural, próprio do universo blogueano.

De notar são as percentagens relativamente altas de alunos do secundário, que dizem ler tais textos algumas vezes no ano (22%), algumas vezes no mês (31%) e mais de uma vez por semana (28%). Neste último grau da escolaridade, 81% dos alunos têm, pois, um contacto regular com a blogosfera.

Consulta de dicionários e enciclopédias na internet

O item com que terminava a pergunta sobre o que se viu ou leu na internet tinha como objectivo verificar qual a utilização utilitária que lhe era dada, designadamente na obtenção de informações sobre as matérias de estudo, em dicionários e enciclopédias.

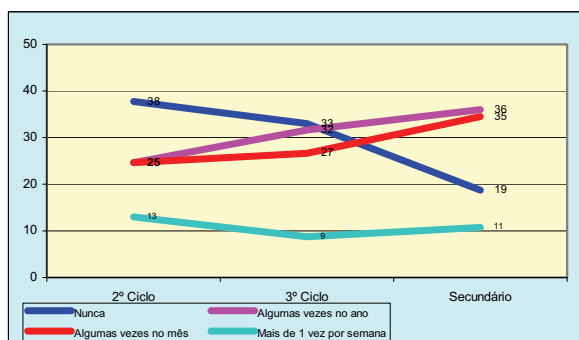
²⁵³ $\chi^2=1669,15$; $p=0,00$; $\tau_b=0,259$.

E, também aqui, a evolução significativa que encontramos nas diferenças de ciclo para ciclo²⁵⁴ segue um padrão substancialmente racional: menor consulta da internet por parte dos estudantes do 2.º ciclo, um pouco maior por parte dos do 3.º ciclo e, finalmente, uma rápida progressão do 3.º ciclo para o secundário.

Se, por outro lado, olharmos para a percentagem de quem nunca viu ou consultou um dicionário ou uma enciclopédia na internet, detectaremos as seguintes percentagens: 38, 33 e 19%, respectivamente para o 2.º e 3.º ciclos e para o secundário.

Em consequência disso, as percentagens dos que dizem ter frequentado tais espaços alguma vez no ano ou algumas vezes no mês sobe de 50% no 2.º ciclo para 60% do 3.º ciclo e destes para os 71% do secundário.

Gráfico 263. Ver/ler dicionários e enciclopédias na internet, em função do grau de ensino



Não se deve deixar, por outro lado, sem menção o facto de os alunos do 2.º ciclo, com 13% de respostas, serem mais assíduos frequentadores da internet na modalidade «mais de uma vez por semana» do que os do 3.º ciclo (9%) e mesmo que os do secundário (11%).

Deste conjunto de comentários resulta que, só no que respeita ao visionamento ou leitura de livros, a evolução nas percentagens daqueles que navegam na internet nos vários ciclos de escolaridade não está inteiramente de acordo com o que seria de esperar.

Uma das possíveis razões do facto está na diferente formulação da pergunta. Para lhe poder responder com verdade, aos alunos do 2.º ciclo bastava ter encontrado, por acaso, um livro na internet e referir esse facto. A pergunta que lhes foi feita, em termos estritos, não supunha que tivessem lido uma linha sequer do que viram.

Pelo contrário, os alunos do 3.º ciclo e do secundário, para dar o mesmo tipo de resposta, tinham de ter efectivamente percorrido, pelo menos, uma parte, grande ou pequena, de um livro qualquer ali achado ou procurado.

²⁵⁴ $\chi^2=552,09$; $p=0,00$; $\tau_b=0,093$.

Certo é que também para os outros três itens integrantes da pergunta havia as mesmas diferenças de formulação. No entanto a diferença entre ver e ler no que a elas diz respeito não é tão notória como nos livros, já que, em princípio, os textos de outros tipos eram menos extensos.

Esta é, porém, apenas uma das razões que justificam as diferenças detectadas. O facto de os alunos do secundário tenderem possivelmente a ser mais rigorosos nas suas respostas poderá ser o que falta para justificar a evolução pouco consistente das respostas sobre os livros vistos ou lidos na internet.

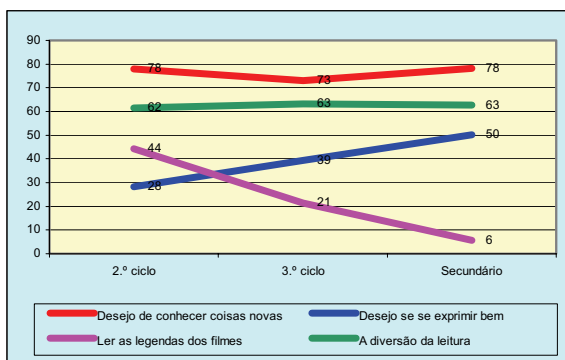
6. AS RAZÕES PARA GOSTAR OU NÃO DE LER

As alterações, ao longo dos três últimos ciclos de ensino, nas justificações assumidas pelos respondentes para gostar ou não de ler livros, merecem atenção especial. Ao escolher algumas entre as várias hipóteses de resposta sugeridas no inquérito, identificaram ou consciencializaram ideias, difusas ou precisas, que lhe vogavam no espírito. Mas o racional que as liga não é facilmente entendido. Daí a necessidade de olhar com algum cuidado para esses dados, agregando em dois pontos as respostas significativas.

Razões para gostar de ler

Nas razões referentes ao gosto de ler livros reportadas no Gráfico 264, alguns factos se destacam²⁵⁵.

Gráfico 264. Razões para gostar de ler livros (I), em função do grau de ensino



O item que mais discrimina, é ler as legendas dos filmes, onde vemos que as percentagens regridem de forma compreensível de ciclo para ciclo: 44% no 2.º ciclo, 21% no 3.º e apenas 6% do secundário. A evolução é lógica: só se considera importante essa finalidade utilitária da leitura quando

²⁵⁵ Conhecer coisas novas: $\chi^2=41,53$; $p=0,00$; $\phi=0,058$; exprimir-se bem: $\chi^2=385,40$; $p=0,00$; $\phi=0,177$; legendas dos filmes: $\chi^2=1568,53$; $p=0,00$; $\phi=0,357$; diversão: $\chi^2=2,81$; $p=0,25$; $\phi=0,015$.

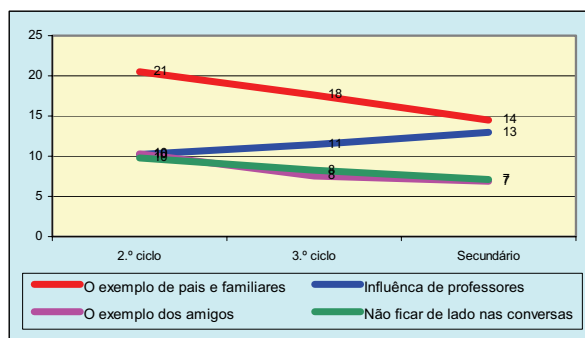
ainda se não consegue ler rapidamente as legendas, o que supõe uma deficiente relação entre o sinal e a palavra e entre esta e o sentido.

A outra atitude com evolução consistente é o desejo de se exprimir bem, referida por 28% dos alunos do 2.º ciclo, por 39% do 3.º ciclo e por 50% dos alunos do ensino secundário, numa progressão aritmética rigorosa, de harmonia com aquilo que seria lógico esperar, já que tal preocupação só emerge quando o domínio da língua e da escrita permite o desenvolvimento do gosto pela literatura.

Neste quadro de posições logicamente antagónicas, as percentagens referentes a conhecer coisas novas, pelos altos níveis a que se situam, são menos claramente discriminatórias, embora as suas variações sejam estatisticamente significativas. O mesmo não acontece com a diversão onde as variações não discriminam os comportamentos dos alunos. Todos eles retiram da leitura igual satisfação e ocasião de desafio.

No que respeita aos itens reportados no Gráfico 265, há, antes de mais, a referir que em todos eles há variações significativas²⁵⁶ e que a evolução das suas curvas faz, em geral, sentido. Assim, decrescendo tanto o exemplo dos pais e familiares como o dos amigos, de ciclo para ciclo, isso significa que a autonomia individual vai sendo conquistada. A regressão quase linear das suas percentagens (21, 18 e 14% no caso de pais e familiares e 10, 8 e 7% no dos amigos) estaria relacionada com o desvinculamento progressivo dessas tutelas e com o crescimento em idade e conhecimentos.

Gráfico 265. Razões para gostar de ler livros (II), em função do grau de ensino



Todavia, a influência dos professores tem evolução contrária (10, 11 e 13%), acentuando-se à medida que os alunos avançam no sistema de ensino, numa progressão quase aritmética. Sendo esta influência de carácter mais intelectual e menos emocional, ela põe em evidência duas novas determinantes do crescimento e da autonomia: a abertura aos ambientes menos intimistas e a procura da racionalidade.

Por último, o item «não ficar de lado nas conversas» tende a ser cada vez menos importante à medida que a consciência da autonomia se fortalece. E não deixaremos de anotar que a influência dos

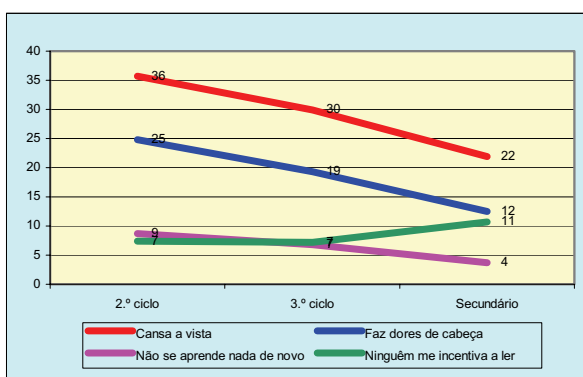
²⁵⁶ Exemplo dos pais: $\chi^2=47,67$; $p=0,00$; $\phi=0,062$; influência de professores: $\chi^2=14,29$; $p<0,01$; $\phi=0,034$; exemplo de amigos: $\chi^2=34,06$; $p=0,00$; $\phi=0,053$; não ficar de lado nas conversas: $\chi^2=18,04$; $p=0,00$; $\phi=0,038$.

amigos decresce mais entre o 2.º ciclo e o 3.º, em relação com a alteração das relações pré-adolescentes. Tudo isto é, pois, coerente.

Razões para não gostar de ler

O Gráfico 266, referente às razões para não gostar de ler, apresenta apenas quatro dos itens de resposta – os que têm valores estatisticamente significativos²⁵⁷ – de uma pergunta que tinha sete, já que os outros (levar muito tempo, ser a leitura aborrecida e não ter encontrado nenhum livro que agradasse) não têm valores que discriminem os alunos que, nos três ciclos em causa, responderam aos respectivos inquéritos.

Gráfico 266. Razões para não gostar de ler livros, em função do grau de ensino



O manifesto e bastante regular decréscimo das duas razões de natureza física invocadas pelos alunos para não gostar de ler – cansar a vista e fazer dores de cabeça – faz entender que isso se não deve a melhorias nas condições de saúde mas à mudança nas atitudes, que deixam de se conformar com uma imagem popular dos males físicos produzidos pela leitura, dando azo a que emirjam posicionamentos mais racionais. A pequena acentuação da queda do 3.º ciclo para o secundário reforçaria a justeza desta interpretação.

Por outro lado, vê-se no gráfico que, tendo o item cansar a vista mais 11 pontos percentuais do que o fazer dores de cabeça, ambas decrescem o mesmo entre o 2.º e 3.º ciclos (6 pontos percentuais). Mas entre o 3.º ciclo e o secundário decrescem mais: 8 pontos para o cansar a vista e 7 para o fazer dores de cabeça.

A queda de uma das restantes curvas do gráfico – não se aprender nada de novo, muito menos referida do que as anteriores (9% no 2.º ciclo e 4% no secundário) –, confirma em certa medida a ideia de que os alunos se tornam cada vez mais sensíveis aos benefícios de aprendizagem pela leitura. E o aumento das diferenças entre os dois primeiros ciclos (2 pontos), para os 3 pontos que se verificam

²⁵⁷ Cansa a vista: $\chi^2=37,00$; $p=0,00$; $\phi=0,103$; faz dores de cabeça: $\chi^2=39,88$; $p=0,00$; $\phi=0,107$; não se aprende nada de novo: $\chi^2=18,00$; $p=0,00$; $\phi=0,072$; e ninguém em incentiva a ler: $\chi^2=11,57$; $p<0,01$; $\phi=0,058$.

entre o 3.º ciclo e o secundário, reforça a ideia de que, por detrás deste conjunto de dados, está a maturidade cada vez mais forte e consistente dos alunos mais velhos.

Por outro lado, o aumento no item «ninguém me incentiva a ler» das percentagens entre o 3.º ciclo e o secundário (4 pontos percentuais), podendo ser interpretado como significando uma contradição nestas deduções, também pode ser entendido no sentido inverso: uma pequena parte dos alunos do secundário desejaria ter essa influência exterior, da mesma maneira que no Gráfico 265, relativo ao gosto de ler, vimos que os alunos deste grau de ensino são mais sensíveis à influência dos professores do que os dos ciclos anteriores. O fenómeno de base seria provavelmente o mesmo.

7. OPINIÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

Tendo sido pedido aos alunos que se pronunciassem sobre algumas frases que, em última análise, foram redigidas com o objectivo de aprofundar os motivos que os levavam a ler, e às quais podiam responder com expressões que implicavam três situações diferentes – não se lhes aplicar, aplicar-se medianamente e aplicar-se totalmente – é possível através das suas respostas perceber algumas das implicações básicas do acto de ler e dos hábitos de leitura.

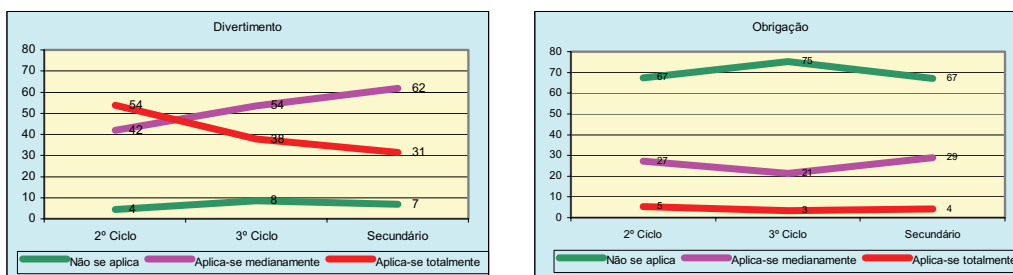
Divertimento e obrigação

Os dois primeiros itens que trazemos a este comentário, implicam duas atitudes quase antagónicas: ler por divertimento ou por obrigação. As opções feitas pelos alunos dos três ciclos são as que se podem ler no gráfico seguinte, composto de duas partes, a primeira compendiando as respostas dadas à afirmação «é divertido» e a segunda a «sou obrigado a ler».

Por ele se vê que, no essencial estas duas frases, significativamente discriminantes,²⁵⁸ têm graus de aceitação diametralmente opostos. No que se refere ao divertimento, apenas entre 4 e 6% dos respondentes, conforme os ciclos, admite que não retiram nenhum divertimento da leitura. No entanto os alunos do 2.º ciclo, com 54% a dizer que se lhes aplica totalmente, parecem retirar muito mais divertimento da leitura do que os dos ciclos ulteriores onde as percentagens não vão além dos 38% no 3.º ciclo e 31% no secundário. E lembramos que estes resultados concordam com o que se viu mais acima a propósito da ideia de diversão suscitada pela palavra leitura.

²⁵⁸ Divertimento: $\chi^2=550,49$; $p=0,00$; $\tau_b=-0,153$; obrigação: $\chi^2=129,99$; $p=0,00$; $\tau_b=0,001$.

Gráfico 267. Leitura como divertimento ou obrigação, em função do grau de ensino

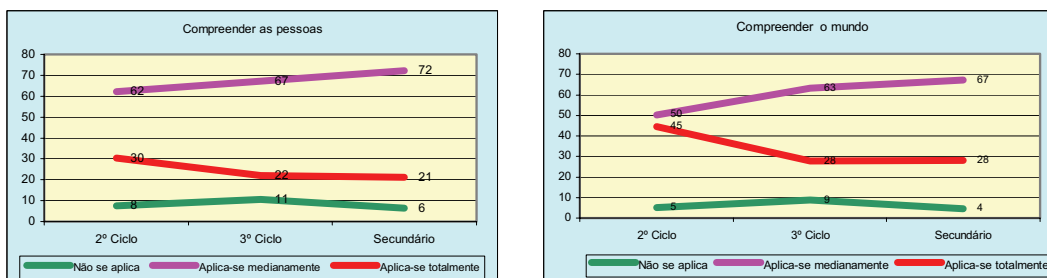


As opiniões acerca da segunda parte do gráfico, referente a considerar a leitura como uma obrigação, mostra comportamentos muito distintos destes. Em primeiro lugar, porque as percentagens dos alunos que dizem não se lhes aplicar de todo é muito alta (67% para os do 2.º ciclo, 75% para os do 3.º e novamente 67% para os do secundário), o que deixa muito pouco para distribuir pelas classes dos que dizem aplicar-se-lhes medianamente e totalmente. E no que se refere aos que dizem que se lhes aplica totalmente, notamos haver alguma discrepância no que respeita aos alunos do 2.º ciclo, que aderem mais a esta ideia do que os do secundário.

Leitura e compreensão da vida

Uma segunda temática presente nas frases que indicam as motivações profundas que levam os inquiridos a ler, refere-se ao que podemos chamar efeito de compreensão da vida, nele estando incluídas frases como, «ensina-me como as outras pessoas vivem ou sentem» e «ajuda-me a compreender melhor o mundo», esta um pouco mais abstracta do que aquela. Nos dois casos as variações são significativas²⁵⁹. A respectiva representação é feita nas duas partes do Gráfico 268.

Gráfico 268. Leitura como meio de compreensão das pessoas e do mundo, em função do grau de ensino



No que se refere a «compreender as pessoas», que sintetiza o original «ensina-me como as outras pessoas vivem ou sentem», poucos são os respondentes que escolhem a categoria não se aplica de todo. No entanto, nos que dizem aplicar-se-lhes medianamente, registamos um crescendo constante de percentagens entre o 2.º ciclo e o secundário (62, 67 e 72%, respectivamente). Complementarmente, os

²⁵⁹ Compreender as pessoas: $\chi^2=201,34$; $p=0,00$; $\tau_b=-0,054$; compreender o mundo: $\chi^2=499,52$; $p=0,00$; $\tau_b=-0,104$.

que referem que tal conceito se lhes aplica totalmente registam uma regressão forte entre o 2.º ciclo e o 3.º (8 pontos percentuais) e uma ligeira quebra entre o 3.º ciclo e o secundário (um ponto).

Configuração semelhante é a que se observa no gráfico relativo à compreensão do mundo, a diferença mais sensível sendo que a opção «aplica-se totalmente» tem valores bastante mais elevados do que no item anterior. Por outro lado, é mais rápida a queda entre o 2.º e o 3.º ciclos (17 pontos percentuais) do que no conhecimento das pessoas, onde a diferença se cifrava em 8 pontos. Por fim, entre o 3.º ciclo e o secundário não há mudança nas adesões a esta fórmula.

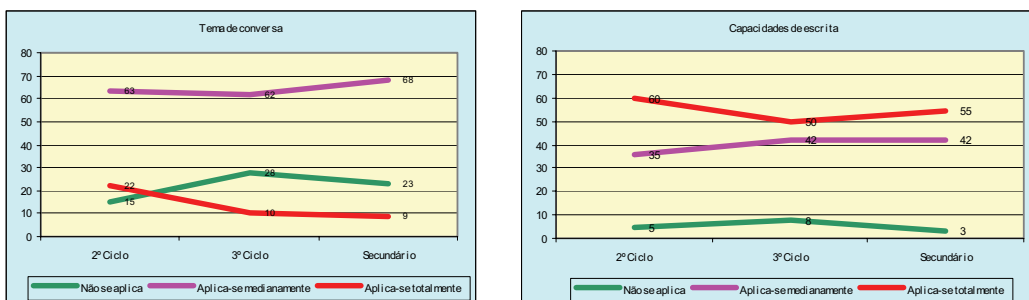
Não podemos deixar de assinalar esta concordância fundamental nas respostas dadas a duas frases que, tendo o mesmo quadro de referências atitudinais, exigia respostas similares, o que efectivamente aconteceu.

Leitura e crescimento pessoal

As frases que compõem este terceiro subconjunto de motivações para ler tinham a formulação seguinte: «permite-me ter tema de conversa com os meus amigos» e «ajuda-me a melhorar as minhas capacidades de escrita». Como nos demais casos, também aqui os valores obtidos são significativamente discriminantes em função do ciclo frequentado pelos respondentes²⁶⁰.

As atitudes registadas no Gráfico 269 mostram que a agregação nele feita tem padrões de resposta que pouco se assemelham. A constituição deste subconjunto foi, de resto, mais suscitada pelo facto de terem o indivíduo como referência dos conceitos supostos nos seus itens do que por uma consistência referencial semelhante à do grupo anterior.

Gráfico 269. Leitura como meio de crescimento pessoal, em função do grau de ensino



Particularmente notórias são as diferenças entre os que dizem que entre as suas motivações para ler está o arranjar tema de conversa com os amigos, fórmula que é rejeitada por 15% dos alunos do 2.º ciclo, por 28% dos do 3.º ciclo e por 23% dos do secundário. Mas as correspondentes rejeições no que respeita à melhoria das capacidades de escrita ascendem somente, pela mesma ordem, a 5, 8 e 3%. Ou seja, a dimensão do benefício pessoal da leitura é mais fortemente vincada do que a que recobre questões interaccionais relativas à criação da auto-imagem junto dos seus pares.

²⁶⁰ Conversa com os amigos: $\chi^2=606,77$; $p=0,00$; $\tau_b=-0,122$; capacidades de escrita: $\chi^2=209,37$; $p=0,00$; $\tau_b=-0,031$.

No que se refere às respostas positivas notamos alguma consistência de padrões de evolução entre as duas questões, embora a níveis muito diferentes. Assim, no que se refere à opção «aplica-se totalmente», verificamos que, em ambas as partes do gráfico, os alunos do 2.º ciclo têm percentagens muito mais elevadas do que as dois outros graus de ensino, acontecendo mesmo que elas excedem em 10 pontos percentuais as do 3.º ciclo em ambos os casos em estudo.

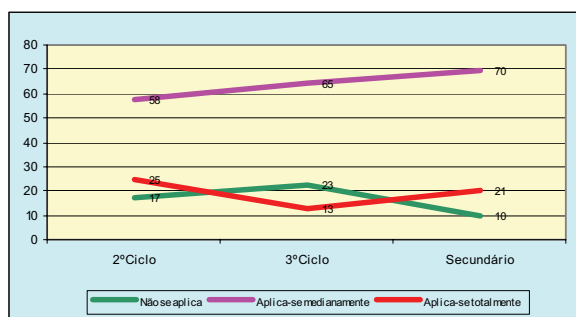
Entre este dois extremos atitudinais coloca-se a opção aplica-se medianamente: nas duas partes do gráfico há, em geral, progressão de ciclo para ciclo. Não merecem comentário especial as excepções que se notam, ora num, ora noutro, pois nelas apenas se refere o resto dos comportamentos mais significativos, consignados nas categorias extremas.

Leitura como ferramenta para a vida

Em certa medida, a frase com que começava a pergunta cujos resultados temos estado a comentar – ferramenta para a vida –, constitui uma síntese dos dois núcleos estudados mais acima, referentes à compreensão do mundo e ao crescimento pessoal. Está, pois, em termos conceptuais, a meio caminho entre um e outro.

Notando que, tal como todas as frases desta partição, também neste item se encontram diferenças significativas de ciclo para ciclo²⁶¹, assinalamos o facto de que a opção «aplica-se medianamente» tem uma progressão bastante regular entre o 2.º ciclo (com 58% de adesões), o 3.º ciclo (65%) e o secundário (70%). É o que se vê no Gráfico 270.

Gráfico 270. Leitura como ferramenta para a vida, em função do grau de ensino



No entanto, as outras duas opções têm uma evolução pouco consistente com o grau de abstracção que a expressão implica. Não se esperava, com efeito, que os alunos do 2.º ciclo aderissem muito mais do que os alunos do secundário à opção «aplica-se totalmente». E também não se esperava que os alunos do 3.º ciclo dissessem, muito mais do que os do 2.º ciclo, que essa frase se lhes não aplicava.

²⁶¹ $\chi^2=523,43$; $p=0,00$; $\tau_b=0,019$.

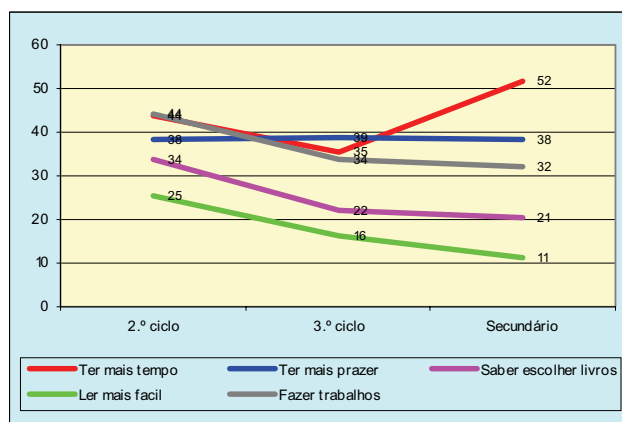
8. CONDIÇÕES PARA LER MAIS

Nos três ciclos em estudo, havia uma outra pergunta sobre uma série de condições, 11 ao todo, a respeito das quais se pedia aos alunos que dissessem se leriam mais, caso elas se verificassem. Algumas delas tinham a ver com questões individuais – ter mais tempo, ser o ler mais fácil, ter mais prazer em ler, escolher melhor os livros, ter trabalhos escolares que exigissem leitura –, outras referiam-se a condições exteriores respeitantes, quer aos objectos de leitura em si mesmas – terem os livros mais gravuras, as histórias serem mais pequenas –, quer à disponibilidade de livros e proximidade das bibliotecas, quer ainda ao efeito de exemplaridade e incentivação de pais professores e amigos. A respeito de cada uma destas frases, o aluno podia escolher três tipos de respostas: sim, talvez e não.

As diferenças tanto para o grupo das razões pessoais²⁶² como para as exteriores revelaram-se significativas²⁶³ quando utilizadas todas as possibilidades de resposta nos respectivos cálculos. No entanto, apenas apresentamos as respostas sim a cada uma delas nos dois gráficos seguintes.

Para facilitar o comentário, dividimo-las em dois grupos. No Gráfico 271, apresentamos as cinco ideias que incorporam as condições de natureza pessoal que mais poderiam contribuir para que o aluno fosse melhor leitor.

Gráfico 271. Condições pessoais para ler mais, em função do grau de ensino



De uma maneira geral, o gráfico mostra que, em quase todos os itens, os alunos do 2.º ciclo têm percentagens de respostas positivas muito mais elevadas do que os do 3.º ciclo e do secundário. É o caso do item leria mais se o ler lhe fosse mais fácil, onde a diferença entre os ciclos extremos ascende a 14 pontos percentuais; do saber escolher os livros, onde as percentagens ainda são mais elevadas e a

²⁶² Ter mais tempo: $\chi^2=349,33$; $p=0,00$; $\tau_b=-0,036$; ler mais fácil: $\chi^2=572,34$; $p=0,00$; $\tau_b=0,170$; prazer em ler: $\chi^2=131,88$; $p=0,00$; $\tau_b=0,019$; saber escolher os livros: $\chi^2=329,78$; $p=0,00$; $\tau_b=0,117$; trabalhos escolares: $\chi^2=251,05$; $p=0,00$; $\tau_b=0,104$.

²⁶³ Livros com gravuras: $\chi^2=902,45$; $p=0,00$; $\tau_b=0,204$; histórias pequenas: $\chi^2=142,89$; $p=0,00$; $\tau_b=0,054$ bibliotecas à mão: $\chi^2=396,08$; $p=0,00$; $\tau_b=0,139$; amigos lerem mais: $\chi^2=767,76$; $p=0,00$; $\tau_b=0,197$; pais encorajarem mais: $\chi^2=753,59$; $p=0,00$; $\tau_b=0,182$; professores encorajarem mais: $\chi^2=558,22$; $p=0,00$; $\tau_b=0,151$.

diferença entre o 2.º ciclo e secundário se cifra em 13 pontos percentuais; e do fazer trabalhos que envolvem leitura, referido por 44% dos alunos do 2.º ciclo e só por 32% dos do secundário.

Por outro lado, nestas curvas, a queda das percentagens das respostas positivas entre os alunos do 2.º ciclo e os do 3.º ciclo, é relativamente mais importante do que entre as destes alunos e as do secundário, o que mostra que a dependência destas condições perde o seu peso à medida que o autonomia individual e a capacidade de decisão aumentam. E não pode deixar de ser notado que, pelo menos em alguns destes itens, a grande transição se faz entre o 2.º ciclo e o 3.º.

Fora desta dinâmica geral estão dois itens importantes, ler mais se retirasse mais prazer na leitura e ler mais se tivesse mais tempo. Quanto ao primeiro, as respostas positivas são quase idênticas nos três ciclos, No entanto, como assinalámos na nota respectiva, a distribuição é significativa (as diferenças maiores estão nas resposta talvez, não reportada no gráfico: 39% para o 2.º ciclo, 43% para o 3.º e 35% para o secundário). Mas isso não impede que os três ciclos respondam positivamente a este item de maneira quase uniforme.

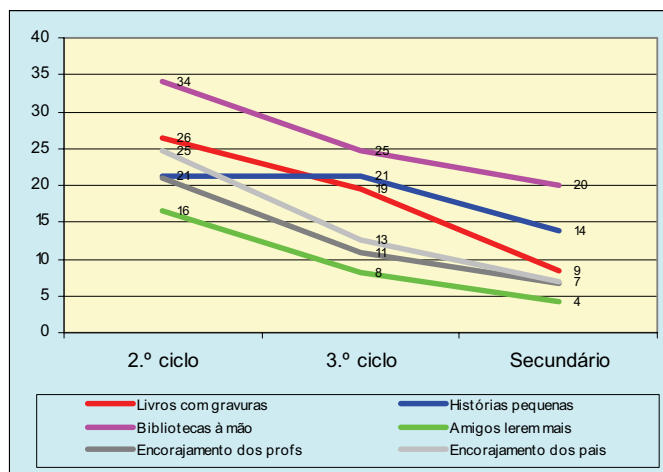
Completamente diferente é a distribuição das respostas sim ao item «leria mais se tivesse mais tempo». O crescimento das percentagens dos que referem esse motivo está certamente relacionado com o conflito que se estabelece no dia-a-dia do aluno do ensino secundário entre as tarefas escolares acrescidas, as solicitações de uma sociabilidade cada vez mais exigente e o desejo de se cultivar, lendo.

As percentagens de respostas sim aos itens reportados no Gráfico 272, referentes às razões exteriores para não ler mais, mostram, no essencial, padrões quase inteiramente uniformes.

De facto, as percentagens do 2.º ciclo são mais elevadas do que as do secundário em quase todas as curvas nele reportadas: livros com gravuras, bibliotecas à mão, encorajamento dos pais e professores e exemplo de amigos. A única excepção – e só parcial – a este padrão regressivo é a relativa ao item ler mais se as histórias fossem mais pequenas, no qual, não havendo, e compreensivelmente, mudança nas percentagens de respostas entre o 2.º e o 3.º ciclos – as suas relações com o livro ainda são muito próximas – quebram fortemente entre o 3.º ciclo e o secundário.

A razão desta excepção actua, de resto, num outro item onde se reflecte o modo mais infantil de apreciar os objectos de leitura: terem tais gravuras e figuras. De facto, se atentarmos na evolução desta curva, notaremos que a diferença entre e percentagem dos que respondem positivamente no 3.º ciclo é inferior ao do 2.º ciclo em 7 pontos percentuais. Mas entre o 3.º ciclo e o secundário a diferença passa a 10 pontos. O apreço pelas (ou a dependência das) ilustrações decresce, pois, à medida do crescimento intelectual e emotivo dos alunos.

Gráfico 272. Condições exteriores para ler mais, em função do grau de ensino



Todas as outras curvas – bibliotecas à mão e as que têm a ver com a influência de pais, amigos e professores – têm uma configuração ligeiramente côncava, o que quer dizer que diminuem mais entre o 2.º e o 3.º ciclos do que entre este ciclo e o secundário.

É, por outro lado, de notar que, nas variáveis relativas a influência de pessoas no acto de ler (onde os pais estão acima dos professores e este acima dos amigos), a dependência é progressivamente menor à medida que a idade aumenta. Repare-se em mais dois pormenores: partindo de percentagens muito mais díspares no 2.º ciclo (4 pontos de diferenças entre pais e professores, e 5 entre professores e amigos), chega-se ao secundário com idênticos valores para pais e professores. Mas persistem 3 pontos de diferença entre estes e os amigos.

A progressiva autonomização exerce-se, pois, sobretudo em relação aos pais. Mas também a rede de relações estabelecida na escola e com o grupo de pares é cada vez menos determinante de níveis de prática de leitura.

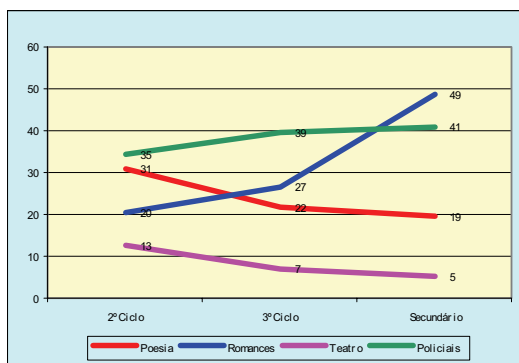
O processo de desvinculação em relação a figuras mais ou menos exemplares é, pois, bem visível nestes dados.

9. TIPO DE LIVROS DE QUE OS ALUNOS GOSTAM

Tendo sido perguntado a todos os alunos, do 2.º ciclo ao secundário, de que género de livros gostavam, será interessante analisar as suas preferências e a eventual evolução do gosto nelas expressa.

No primeiro gráfico do grupo juntamos as respostas referentes ao gosto pela poesia, por romances, novelas e contos, por obras teatrais e por livros policiais ou de espionagem.

Gráfico 273. Preferências por tipos de leitura (I), em função do grau de ensino



Referindo que as diferenças entre os graus de ensino são significativas para todos os itens que constam do gráfico,²⁶⁴ fazemos notar duas quedas fundamentalmente concordantes: a do gosto da poesia e das obras teatrais, que são bastante mais assinaladas pelos alunos do 2.º ciclo do que pelos do secundário (as diferenças no primeiro caso são de 12 pontos percentuais e 8 no segundo), numa queda regular.

O gosto pelos romances tem evolução contrária: cresce bastante entre o 2.º ciclo e o 3.º (7 pontos percentuais) e dá um salto de 22 pontos entre o 3.º ciclo e o secundário. O outro membro do grupo, com movimento ascendente de ciclo para ciclo, é o gosto pelos livros policiais e de espionagem. Aqui, porém, o crescimento é relativamente pequeno. O alto nível donde se parte (35% dos jovens do 2.º ciclo dizem que gostam de livros policiais), certamente contribui para que só mais 4% dos alunos do 3.º ciclo e 6% dos do secundário o mencionem. O crescimento do gosto por romances parece ter absorvido o que se perdeu nas obras de poesia e teatrais, como se houvesse um *quantum* de gosto que fosse negociado entre as várias espécies de leituras.

O segundo grupo de itens – livros juvenis, biografias, livros de aventura e livros religiosos – tem as suas percentagens representadas no Gráfico 274, onde todas as distribuições são significativas, à exceção dos livros religiosos.²⁶⁵ Registrando apenas a evolução dos itens que têm diferenças significativas, assinalamos três factos principais.

O primeiro refere-se ao alto nível a que se situa o gosto pelos livros de aventuras entre os alunos do 2.º ciclo (44%) e à ligeiríssima queda que as suas percentagens têm no 3.º ciclo, ao contrário da quebra abrupta para o secundário (16 pontos percentuais).

O segundo tem a ver com o paralelismo de evolução com outro item, os livros juvenis, muito semelhante em termos de género literário: tendo, no 2.º ciclo, menos 11 pontos percentuais do que os

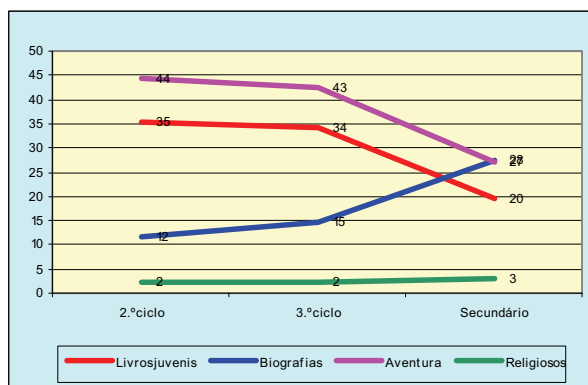
²⁶⁴ Poesia: $\chi^2=168,88$; $p=0,00$; $\phi=0,110$; romance: $\chi^2=859,71$; $p=0,00$; $\phi=0,247$; teatro: $\chi^2=169,24$; $p=0,00$; $\phi=0,110$; policiais: $\chi^2=39,62$; $p=0,00$; $\phi=0,053$.

²⁶⁵ Livros juvenis: $\chi^2=311,76$; $p=0,00$; $\phi=0,149$; biografias: $\chi^2=429,80$; $p=0,00$; $\phi=0,175$; aventura: $\chi^2=334,26$; $p=0,00$; $\phi=0,154$; livros religiosos: $\chi^2=5,78$; $p=0,055$; $\phi=0,020$.

livros de aventuras, decresce o mesmo ponto percentual que aquele até ao 3.º ciclo e os mesmos 14 pontos percentuais até ao secundário.

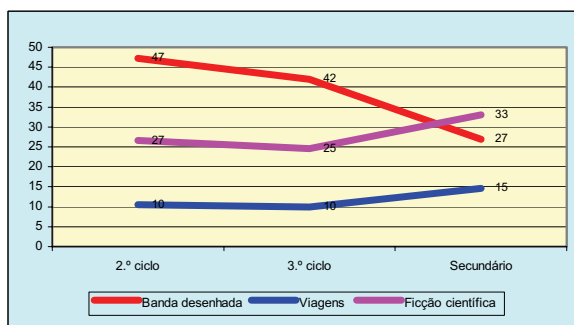
O terceiro refere-se ao comportamento quase exactamente contrário das biografias, diários e livros de história que, partindo de uns modestos 12% de preferências por parte dos alunos mais novos, passa para os 15% no 3.º ciclo e para os 28% no secundário.

Gráfico 274. Preferências por tipos de leitura (II), em função do grau de ensino



Da evolução das curvas respeitantes aos três últimos géneros literários sobre que houve inquirição – banda desenhada, livros de viagens e de ficção científica –, notando que as suas estatísticas são significativas,²⁶⁶ observamos que a respeitante à banda desenhada reforça a ideia de paralelismo com os livros de aventuras e juvenis: tendo no 2.º ciclo valores ainda mais altos do que estes, regista uma ligeira quebra (5 pontos percentuais) no 3.º ciclo e uma outra muito maior (25 ponto percentuais) no secundário.

Gráfico 275. Preferências por tipos de leitura (III), em função do grau de ensino



Os dois itens restantes – «viagens, explorações e reportagens» e «ficção científica ou histórias com magia» – têm movimentos quase paralelos entre si e contrários ao da banda desenhada: ambos

²⁶⁶ Banda desenhada: $\chi^2=390,60$; $p=0,00$; $\phi=0,167$; viagens: $\chi^2=57,30$; $p=0,00$; $\phi=0,064$; ficção científica: $\chi^2=90,97$; $p=0,00$; $\phi=0,080$.

diminuem entre o 2.º e o 3.º ciclos (as viagens, 0,6 de um ponto, e o segundo, 2 pontos) e sobem para o ensino secundário: a ficção científica, 8 pontos, e as viagens, 5 pontos.

Se olharmos para as estatísticas colocadas em nota, ficamos a sabemos que os itens que mais diferenciam entre ciclos são, por ordem decrescente, os romances, biografias, a banda desenhada, os livros de aventuras e ao livros juvenis. A meio da tabela estão as obras teatrais e poéticas. No final, estão a ficção científica, as viagens e os livros policiais.

Mas a conclusão mais sintética que podemos tirar destes dados é relativa ao sentido genérico da sua evolução: enquanto os romances e as biografias têm sentido fortemente ascendente – dos alunos mais jovens para os mais velhos –, a banda desenhada, os livros de aventuras, os livros juvenis, as obras de teatro e de poesia tendem a ser mais elevados no 2º ciclo do que no ensino secundário. No fim, com valores cada vez menos discriminantes, mas aumentando em função do grau de ensino, estão a ficção científica, os livros de viagem e os policiais.

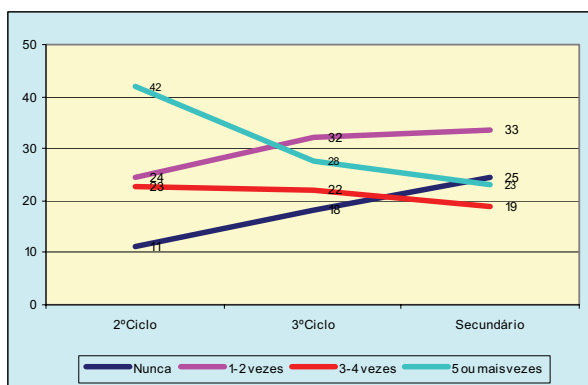
No conjunto, tomando apenas os valores extremos, temos, pois, 5 itens em que as percentagens do gosto tendem a crescer e outros tantos em que tendem a descer.

10. A LEITURA NA ESCOLA

Um dos temas centrais da nossa investigação, como mostraram abundantemente algumas páginas dos capítulos anteriores, refere-se aos contributos que a escola dá à formação do gosto e dos hábitos de leitura. Por isso se analisam as circunstâncias em que o seu efeito se exerce, em complemento do que foi dito sobre a matéria.

Um dos primeiros aspectos é o que se refere às diferenças entre os graus de ensino relativamente à frequência das bibliotecas escolares, cujos resultados, estatisticamente significativos²⁶⁷ estão representados no Gráfico 276.

Gráfico 276. Idas à biblioteca da escola, em função do grau de ensino

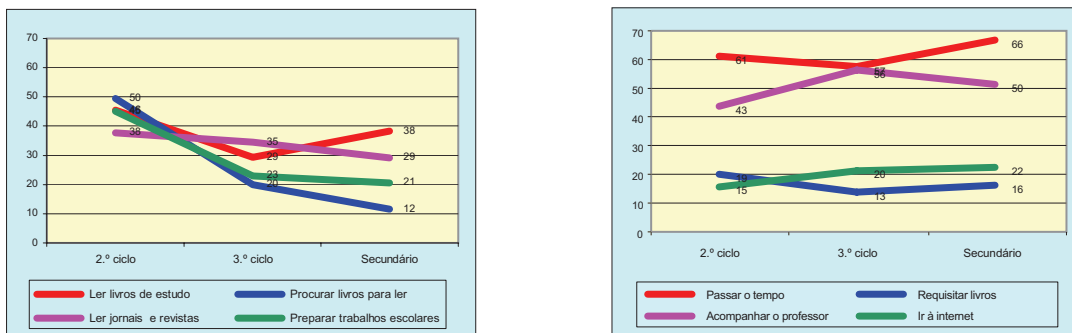


²⁶⁷ $\chi^2=644,91$; $p=0,00$; $\tau_b=-0,167$.

Se nele olharmos, antes de mais, para a opção «nunca», notamos um crescimento linear entre o 2.º ciclo (11%) e o 3.º ciclo (18%) e deste para o secundário (25%). As demais respostas reflectem no essencial fenómenos antagónicos. Um deles, já comentado a propósito do Gráfico 247, refere-se à categoria com maior frequência: lá como cá, ela diminui à medida que a idade dos respondentes aumenta.

A respeito do Gráfico 277, relativo às razões invocadas para ir à biblioteca, notamos que todos os itens têm valores significativos, quando analisados em termos das diferenças entre graus de ensino²⁶⁸.

Gráfico 277. Razões para ir à biblioteca, em função do grau de ensino



Alguns factos nele se destacam. O primeiro é que a importância da biblioteca escolar diminui à medida que os alunos avançam em idade e exigências de leitura. A queda abrupta entre o 2.º ciclo e o 3.º (30 pontos percentuais) e a diminuição de mais 8 pontos entre o 3.º ciclo e o secundário faz com que estes últimos alunos façam da biblioteca escolar um espaço residual da procura de livros, pois apenas 12% diz a ela recorrer para esse efeito.

Evolução semelhante, embora com valores menos desnivelados, é a referente a preparar trabalhos escolares: sendo procurada por 35% dos alunos do 2.º ciclo, apenas 23% dos do 3.º ciclo e 21% do secundário ali vão com o mesmo fim. Com valores decrescentes de ciclo para ciclo, está também o ler jornais e revistas. Mas a diferença entre o 2.º ciclo e o secundário não ultrapassa os 9%.

Em sentido contrário está o frequentar a biblioteca para navegar na internet, ligeiramente mais procurada pelos alunos do secundário do que pelos de ciclos anteriores. Pela ordem em que estão no gráfico, da esquerda para a direita, temos, com efeito, os seguintes valores: 15, 20 e 22%. Já antes comentámos factos concordantes com estes. Por isso, apenas nos resta insistir na ideia de que as ligações à internet supõe interesses e capacidades linguísticas que tornam a progressão verificada, embora ligeira, natural e necessária.

²⁶⁸ Ler livros: $\chi^2=271,43$; $p=0,00$; $\phi=0,144$; procurar livros: $\chi^2=1629,17$; $p=0,00$; $\phi=0,353$; ler jornais e revistas: $\chi^2=62,89$; $p=0,00$; $\phi=0,069$; preparar trabalhos: $\chi^2=713,17$; $p=0,00$; $\phi=0,075$; passar o tempo: $\chi^2=63,97$; $p=0,00$; $\phi=0,070$; requisitar livros: $\chi^2=734,78$; $p=0,00$; $\phi=0,237$; acompanhar o professor: $\chi^2=60,87$; $p=0,00$; $\phi=0,068$; ir à internet: $\chi^2=156,73$; $p=0,00$; $\phi=0,109$.

Todos os outros itens têm evoluções menos regulares, um deles com configuração convexa – passar o tempo – e três com configurações côncavas – ler livros de estudo, requisitar livros e passar o tempo. Passar o tempo é único item em que a percentagem do secundário é superior à do 2.º ciclo.

Em algumas destas razões para ir à biblioteca, o comportamento dos alunos do 3.º ciclo foge a uma lógica de evolução em termos de idade. Não nos é claro, por exemplo, porque é que eles têm menores percentagens do que os do 2.º ciclo e do secundário no que se refere a ler livros de estudo, ou a requisitar livros. E também não imaginamos, nem os questionários têm elementos que nos habilitem a responder, porque é que acompanham mais os professores do que todos os outros grupos.

É possível que nos dois primeiros casos estejamos perante fenómenos de cultura de ciclo. Mas não podemos ilustrar as condições do seu desenvolvimento ou as suas características. E, no que respeita ao acompanhar o professor, nem mesmo podemos avançar qualquer hipótese explicação. São eles mais gregários do que os outros? Ou mais dependentes? Mas porque mais do que os do 2.º ciclo?

11. OS HÁBITOS DE LEITURA EM TERMOS EVOLUTIVOS

Tendo em mente as considerações feitas no capítulo anterior acerca dos hábitos de leitura, também aqui elegemos como expressivo deste conceito o conjunto de respostas então analisadas, que têm a ver com a forma como se lê – desde o ter o livro e não o ler, ler em voz alta ou sublinhar frases, fazer um resumo ou ficha de leitura, até ao saltar páginas e ir ver o final –, ou ainda, por exemplo, ler enquanto se assiste a um programa de televisão. Doze perguntas foram, na verdade, feitas sobre a matéria aos alunos do 2.º e 3.º ciclos e do secundário.

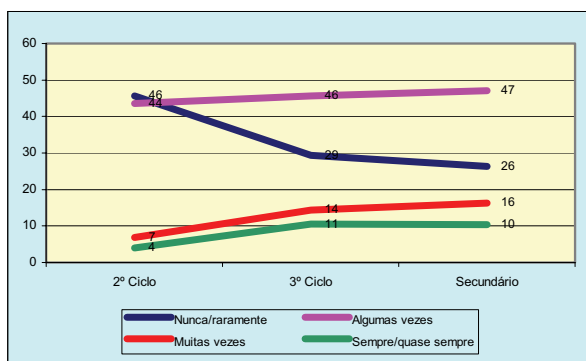
Na análise destes dados utilizamos os conceitos que nos permitiram agrupar os itens inquiridos em função da proximidade das suas temáticas e da relação que elas tinham com a noção de hábito. Começamos, portanto, por examinar as perguntas relacionadas com os níveis de sedução com o que se lê, para em seguida passar às que têm subentendidas práticas de potenciação da leitura e, no final, analisar as que têm subentendido o efeito contrário, o da perturbação da percepção do sentido do que se lê.

Níveis de sedução com o que se lê

Sob esta temática colocamos um conjunto de atitudes, positivas e negativas sobre o livro como objecto de sedução, organizando as perguntas num crescendo que vai da não-sedução (ter o livro e não o ler) ou meia sedução (deixar o livro a meio), até à sedução completa, expressa em duas fórmulas: não descansar enquanto se não lê o livro todo ou ler o livro mais do que uma vez. Começemos, pois, pelo item ter o livro e não o ler, e olhemos para a representação dos seus números no Gráfico 278, tendo presente que as suas variações são significativas²⁶⁹.

²⁶⁹ $\chi^2=682,40$; $p=0,00$; $\tau_b=0,163$.

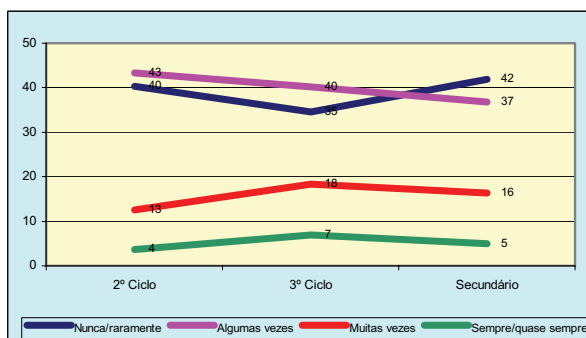
Gráfico 278. Ter o livro e não o ler, em função do grau de ensino



Tal como dissemos a propósito do número de livros não escolares lidos pelos alunos do 2.º ciclo, surpreende a percentagem (46%) dos que, neste grupo, dizem nunca ou raramente lhes acontecer terem um livro e não o ler. De facto esta percentagem supera em 20 pontos a das respostas dos alunos do secundário.

Dois hipóteses explicativas se nos oferecem: os livros a que os alunos do 2.º ciclo se referem são muito mais pequenos e mais direccionados aos seus interesses imediatos; ou a pergunta não foi correctamente interpretada por alguns deles. Ambas são possíveis; e o seu peso relativo é incerto.

Gráfico 279. Deixar o livro a meio, em função do grau de ensino



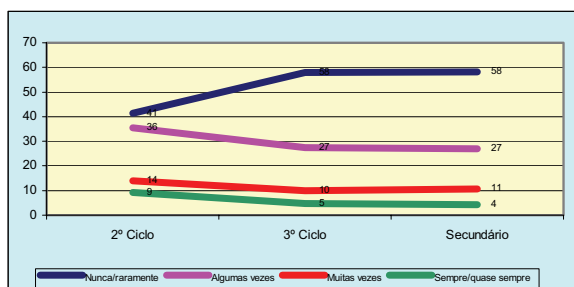
No que respeita a deixar o livro a meio, as atitudes, significativamente diferenciadas²⁷⁰ em função dos três ciclos em análise, foram transcritas para o Gráfico 279.

A sua evolução não nos suscita, porém, as mesmas reticências que o item anterior, até porque, à partida, não esperávamos nenhuma tendência de evolução. O que registamos é que a opção algumas vezes, decresce entre o 2.º ciclo e o secundário de forma regular, entre ambos havendo uma diferença de 7 pontos percentuais. Mas nem tal tendência nem a contrária se reproduzem nas outras opções de resposta, pelo que não podemos senão tirar a conclusão de que não há progressão detectável de ciclo para ciclo no que respeita a deixar o livro a meio.

²⁷⁰ $\chi^2=185,20$; $p=0,00$; $\tau_b=0,013$.

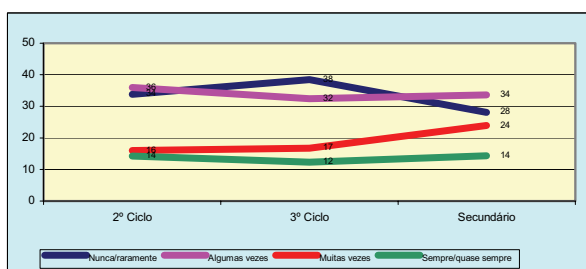
A atitude contrária, ler o livro duas ou mais vezes (Gráfico 280), com variações significativas²⁷¹ e muito mais discriminantes, distingue claramente os alunos do 3.º ciclo e do secundário dos do 2.º ciclo, dizendo estes, muito mais do que os dos outros grupos, que lêem mais do que uma vez os seus livros. Terá isso a ver com o tipo desses livros?

Gráfico 280. Ler o livro duas ou mais vezes, em função do grau de ensino



No que respeita a não descansar enquanto se não lê o livro todo (Gráfico 281)²⁷², basta atentar nas diferenças percentuais dos alunos do secundário relativamente aos dos outros ciclos no que respeita à respostas nunca ou raramente (10 pontos percentuais a menos relativamente ao 3.º ciclo e 6 pontos relativamente ao 2.º ciclo) e nas referentes à categoria muitas vezes (7 pontos percentuais a mais do que no 3.º ciclo e 8 do que no 2.º) para deduzirmos que os alunos do secundário mostram ter maior sedução com o que lêem.

Gráfico 281. Não descansar enquanto não lê o livro todo, em função do grau de ensino



Será que a sua maior preferência por romances faz parte da explicação? Ou seja, será que o aliciante específico das leituras predominantes deste grau de ensino determina o progresso no gosto e nas práticas de leitura?

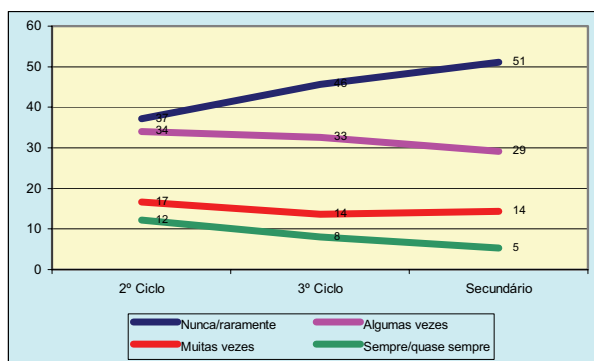
²⁷¹ $\chi^2=408,63$; $p=0,00$; $\tau_b=0,119$.

²⁷² $\chi^2=208,00$; $p=0,00$; $\tau_b=0,071$.

Modos de potenciação da leitura

No conjunto de itens que colocamos sob a designação genérica de modos de potenciação da leitura, aparece em primeiro lugar o ler em voz alta, prática recomendada, quer para a retenção do que se lê, quer para o aperfeiçoamento da dicção. Os resultados obtidos (Gráfico 282) são bastantes curiosos²⁷³.

Gráfico 282. Ler em voz alta, em função do grau de ensino



Se olharmos para a linha referente à opção nunca, notamos que as percentagens vão crescendo regularmente em função do grau de ensino, o que corresponde ao que os autores (Chall 1983: 34) dizem acerca dos modos preferenciais de ler de cada estágio. Com efeito, no primeiro estágio a leitura é oral, no segundo é oral ou silenciosa, no terceiro silenciosa, assim como nos estágios subsequentes. A queda contínua das percentagens dos que dizem que lêem em voz alta sempre ou quase sempre, confirma esta hipótese.

Uma outra técnica de leitura com implicações na retenção do que se lê é o sublinhar de expressões ou frases, dois factos contribuindo para esse efeito: o tornar a ler e o envolvimento da mão no acto de ler²⁷⁴.

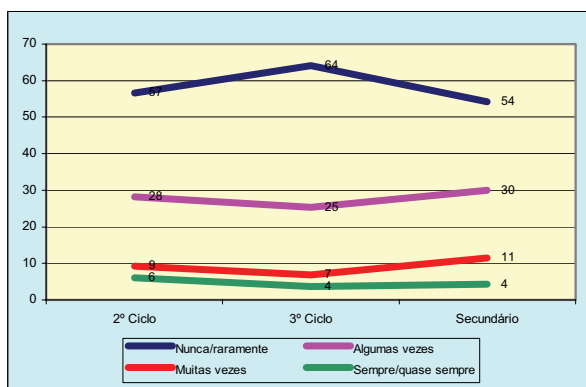
Os resultados são os que constam do Gráfico 283, o qual mostra não haver uma evolução regular de ciclo para ciclo, já que os alunos do 3.º ciclo se destacam pela alta percentagem (64%) dos que dizem que nunca ou quase nunca o fazem.

Sendo, em princípio, este modo de ler apenas praticável em livros próprios, não admira que apenas 43% do 2.º ciclo, 36% do 3.º ciclo e 46% do secundário o refiram.

²⁷³ $\chi^2=272,35$; $p=0,00$; $\tau_b=-0,104$.

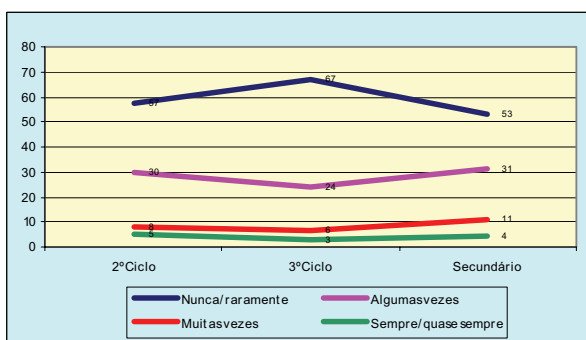
²⁷⁴ $\chi^2=173,73$; $p=0,00$; $\tau_b=0,014$.

Gráfico 283. Sublinhar expressões ou frases, em função do grau de ensino



No que se refere a fazer anotações no livro ou copiar frases,²⁷⁵ (Gráfico 284), uma forma suplementar de reter o que se lê, que em parte (fazer anotações) depende de o livro pertencer a quem o lê, vemos que tem uma distribuição semelhante à do item anterior. Constituindo um seu reforço, não surpreende esta coincidência.

Gráfico 284. Fazer anotações no livro ou copiar frases, em função do grau de ensino



Não deixaremos, no entanto, de notar que as atitudes dos respondentes do 3.º ciclo são ainda mais radicais do que as registadas no item anterior: 67% dizem que nunca o fazem, quando apenas 57% dos alunos do 2.º ciclo e 53% do secundário têm idêntica atitude. De assinalar igualmente o facto de, tanto no 2.º ciclo como no secundário, haver 11% de respondentes que têm tal rotina de leitura, contra 9% no 3.º ciclo.

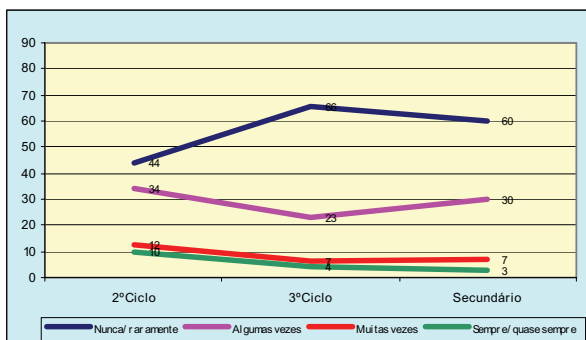
O último grau do aprofundamento da leitura sobre que houve inquirição, em termos das práticas potenciadoras da fixação e retenção do que se lê, foi expresso na pergunta relativa a fazer um resumo ou ficha de leitura²⁷⁶. A sua representação no Gráfico 285 mostra, mais uma vez, a excepção que os

²⁷⁵ $\chi^2=267,97$; $p=0,00$; $\tau_b=0,028$.

²⁷⁶ $\chi^2=708,72$; $p=0,00$; $\tau_b=-0,130$.

comportamentos dos alunos do 3.º ciclo, ou talvez melhor do 2.º, constituem relativamente aos outros graus de ensino.

Gráfico 285. Fazer um resumo ou ficha de leitura, em função do grau de ensino

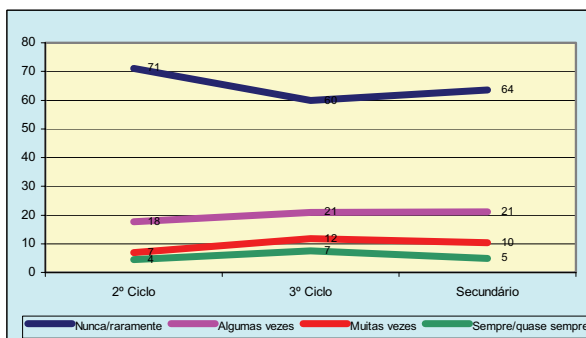


Deste conjunto de rápidos bosquejos, resulta não haver uma evolução coerente na maneira de potenciar o acto de ler de ciclo para ciclo. O que mais se nota é a fractura existente entre o 2.º e o 3.º ciclos.

Perturbações da percepção do significado do que se lê

As questões que cabem dentre da temática genérica das perturbações na percepção do que se lê incluem temáticas tão diversas como saltar páginas e ir ver o final, ler mais de um livro ao mesmo tempo e ouvir música ou ver televisão enquanto se lê. A colocação de todos estes itens sob um título fundamentalmente crítico não faz justiça a algumas destas práticas. A primeira apenas mostra uma curiosidade incontrolável de conhecer o final, e a leitura acompanhada de música é, para muitos leitores, um incentivo à concentração. À falta de melhor designação para o conjunto fica, pois, a proposta, ressaltando a incorrecção que ela implica.

Gráfico 286. Saltar páginas ou ir ver o final, em função do grau de ensino

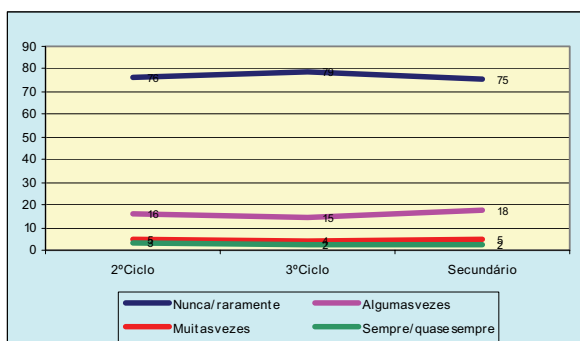


O que colocámos em primeiro lugar na série é saltar páginas ou ir ver o final (Gráfico 286), que tem estatísticas significativas²⁷⁷ tal como os outros itens do conjunto.

E o que desde logo nele se destaca é que a configuração da linha referente ao nunca ou raramente é côncava quando na partição anterior era convexa. Os alunos do 2.º ciclo são, pois, muito mais curiosos de conhecer o final do que os do secundário e sobretudo dos que os do 3.º ciclo.

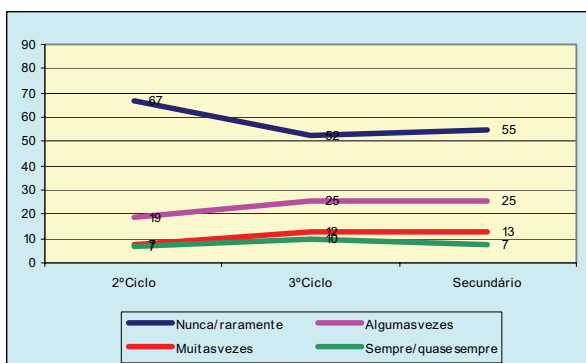
No item ler mais de um livro ao mesmo tempo, cujas diferenças interciclos são significativas,²⁷⁸ as percentagens daqueles que referem nunca isso lhes acontecer é extremamente elevada em todos os grupos de respondentes: 76% para os anos do 2.º ciclo, 79% para os do 3.º ciclo e 75% para os do secundário.

Gráfico 287. Ler mais de um livro ao mesmo tempo, em função do grau de ensino



Daí que as restantes categorias, com baixas percentagens, tenham percentagens quase estáveis. Apenas merece menção o ligeiro crescimento (3 pontos percentuais) entre o 3.º ciclo e o secundário dos que lêem algumas vezes mais de um livro ao mesmo tempo.

Gráfico 288. Ouvir música enquanto se lê, em função do grau de ensino



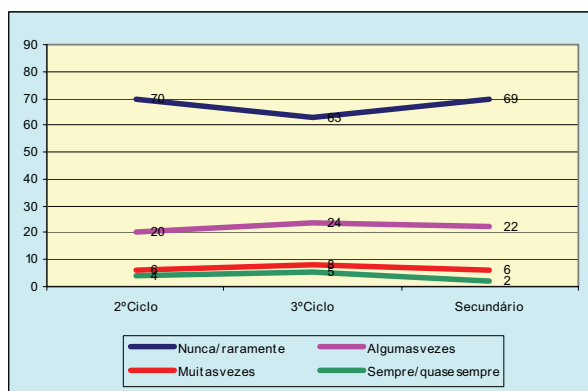
²⁷⁷ $\chi^2=187,44$; $p=0,00$; $\tau_b=0,053$.

²⁷⁸ $\chi^2=37,82$; $p=0,00$; $\tau_b=0,015$.

Ouvir música enquanto se lê²⁷⁹ (Gráfico 288) retoma a configuração côncava do primeiro item desta partição no que se refere ao nunca ou raramente. A percentagem obtida pelos mais jovens é muito mais elevada do que a dos outros grupos, possivelmente porque têm mais dificuldade em dividir a atenção. No entanto, a atenção simultânea à música e à leitura é quase a mesma para os alunos do 3.º ciclo e do secundário. Juntando os vários graus de audição de música enquanto se lê, temos 48% para os primeiros e 45% para os segundos.

Ver televisão enquanto se lê, menos discriminatório do que o item anterior,²⁸⁰ (Gráfico 289) só é praticado por 30% de alunos do 2.º ciclo, por 35% do 3.º e por 31% do secundário, muito menos, portanto, do que na leitura simultânea com a audição de música.

Gráfico 289. Ver televisão enquanto se lê, em função do grau de ensino



Uma nota comum a três destes modos de ler – saltar páginas, ler e ouvir música, ler e ver televisão – é que invertem o sentido da evolução das curvas do nunca/raramente relativamente a grande parte dos itens da partição da potenciação da leitura, onde a configuração dominante era a convexa. Tal inversão é lógica já que, em grande parte, estes dois conjuntos se opõem.

Em termos gerais, algumas das respostas antes comentadas parecem obedecer a padrões de resposta substancialmente idênticos, alguns deles justificados pelos factos, outros parecendo ser induzidos por paradigmas onde a imprecisão provocada pelos hipóteses de resposta faz o seu caminho.

12. DIFERENÇAS DE GÉNERO

JOÃO H. C. ANTÓNIO

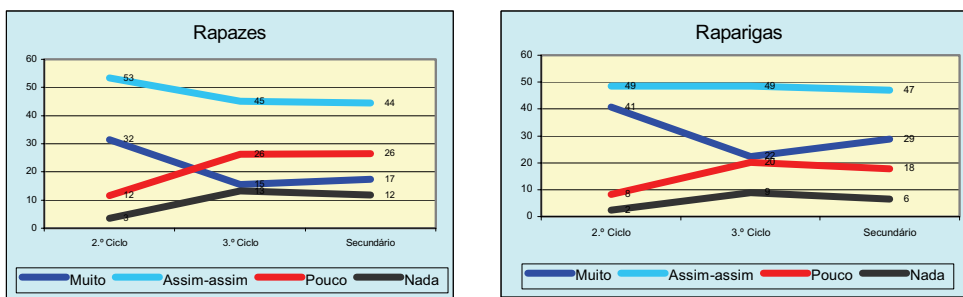
As diferenças entre sexos foram frequentemente referidas e apresentadas ao longo dos capítulos anteriores como relevantes para a compreensão dos dados recolhidos. São mesmo os resultados mais consistentes e mais inequivocamente destacados nesta investigação. Como resumo das disparidades

²⁷⁹ $\chi^2=295,58$; $p=0,00$; $\tau_b=0,081$.

²⁸⁰ $\chi^2=130,46$; $p=0,00$; $\tau_b=-0,004$

encontradas, veja-se os dados presentes no Gráfico 290, onde se mostra como ao longo dos ciclos existem sempre mais raparigas que rapazes a gostar de ler e mais rapazes que raparigas a não gostar²⁸¹.

Gráfico 290. Evolução do gosto de ler, em função do grau de ensino, por sexo



Por esse motivo, pareceu-nos importante aplicar um modelo semelhante ao utilizado no capítulo do 3º ciclo, usando o software AMOS, com o objectivo de observar as diferenças entre sexos ao nível da estrutura factorial subjacente ao gosto pela leitura e à sua prática. Procurávamos deste modo encontrar pistas para compreender se família e escola têm igual importância na promoção da leitura em ambos os sexos. Dizemos encontrar pistas, pois não foi objectivo desta investigação explicar as diferenças entre sexos e é nossa opinião que estudos com esse propósito terão de seguir outro tipo de metodologias. Que as pistas aqui deixadas lhes sejam úteis e lhes sirvam de apoio!

A estrutura de factores explicativa da atitude face à leitura é semelhante para alunos e alunas. Em ambos os sexos o ano de ensino em que o(a)s aluno(a)s se encontram é a variável com maior peso, seguida da família, das horas de televisão e das variáveis associadas à escola.

Explicitando sucintamente a influência de cada uma destas variáveis, diríamos que:

- a percentagem de alunos que dizem gostar de ler diminui à medida que se avança no ano de escolaridade que frequentam;
- a família tem maior peso que a escola na fomentação do gosto pela leitura;
- as raparigas gostam mais de ler que os rapazes;
- as pessoas que vêem mais televisão gostam menos de ler.

Quadro 119. A escola e a família na explicação da atitude perante a leitura, por sexo

	B normalizado		
	Todos	Rapazes /homens	Raparigas /mulheres
Ano escolar	-0,419*	-0,468*	-0,396*
Família	0,281*	0,304*	0,272*
Sexo	0,195*		
Horas de Televisão	-0,137*	-0,131*	-0,149*
Escola	0,077*	0,070*	0,085*
Idade	n.s.	n.s.	n.s.

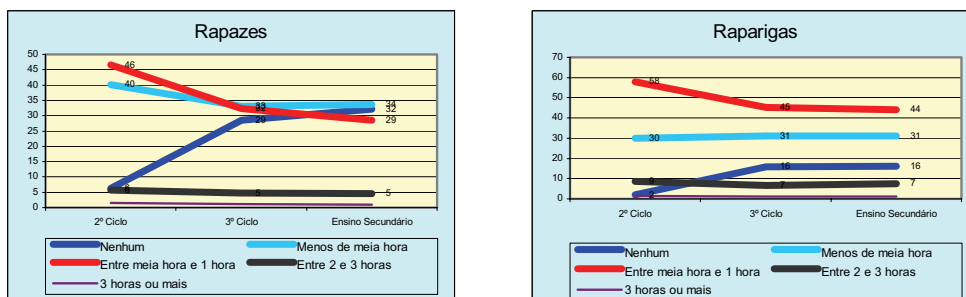
*p=0,00

²⁸¹ 2º ciclo: $\chi^2=224,46$; $p=0,000$; 3º ciclo: $\chi^2=391,27$; $p=0,000$; secundário: $\chi^2=465,52$; $p=0,000$.

Existem, porém ligeiras diferenças. Os dados sugerem que a passagem dos anos afecta mais o gosto pela leitura nos rapazes que nas raparigas. Ou seja, embora o prazer da leitura decresça ao longo dos anos em ambos os sexos, e esta seja a variável mais influente no gosto, o passar do tempo parece ter ainda maior preponderância nos rapazes. Outra diferença parece acontecer ao nível da influência da família, que, nos aspectos tidos em consideração, é maior nos rapazes do que nas raparigas.

As diferenças entre sexos tão visíveis na atitude reflectem-se também ao nível no comportamento²⁸². Se entre os grandes leitores (aqueles que lêem três ou mais horas por dia) as diferenças não existem entre rapazes e raparigas, entre os que menos lêem encontram-se muito mais alunos que alunas.

Gráfico 291. Evolução do tempo de leitura, em função do grau de ensino, por sexo



Como se verificou para o gosto, também ao nível do comportamento de leitura a estrutura factorial é semelhante para rapazes e raparigas (Quadro 120). Os factores mais importantes na explicação do tempo dedicado à leitura são os associados à família, como sejam: o incentivo dos pais à leitura; a existência de livros em casa; a observação de familiares a ler; ouvir contar histórias em casa; ouvir os familiares falar do que lêem; ou ir com eles a livrarias e bibliotecas. Estes aspectos parecem ter ainda mais peso no tempo dedicado à leitura do que o próprio gosto pela leitura.

Os factores relacionados com a escola têm, uma vez mais, um papel menor na explicação do tempo de leitura do total dos alunos – o que, obviamente, não implica que para alguns alunos não seja a escola o factor decisivo para que eles gostem de ler e leiam muito.

Quadro 120. A escola e a família na explicação do tempo de leitura, por sexo

	B normalizado		
	Todos	Rapazes / homens	Raparigas / mulheres
Atitude (gosto)	0,355*	0,367*	0,334*
Ano escolar	-0,061*	-0,075*	-0,054*
Família	0,404*	0,400*	0,413*
Sexo	0,061*		
Escola	0,086*	0,081*	0,093*
Idade	0,032**	n.s.	0,051*

*p=0,00; **p<0,01

²⁸² 2º ciclo: $\chi^2=126,68$; $p=0,000$; 3º ciclo: $\chi^2=210,65$; $p=0,000$; secundário: $\chi^2=217,04$; $p=0,000$.

Outra observação interessante que este tipo de análises permite fazer é a comparação entre o peso relativo de cada factor ao longo dos ciclos. Veja-se como o peso da família no gosto pela leitura é maior no terceiro ciclo do que no segundo e como volta a descer no secundário (Quadro 121); ou como a escola parece ir perdendo capacidade de influenciar o gosto pela leitura ao longo dos ciclos.

Quadro 121. A escola e a família na explicação da atitude perante a leitura, por ciclo de escolaridade

Locais	B normalizado		
	2.º ciclo	3.º ciclo	Secundário
Ano escolar	n.s.	n.s.	n.s.
Família	0,283*	0,376*	0,340*
Horas de Televisão	-0,076*	-0,113*	-0,081*
Escola	0,106*	0,100*	0,070*
Idade	-0,084*	-0,093*	-0,093**

*p=0,00; **p<0,01

Um resultado digno de nota é a diferença na relação entre factores explicativos do tempo de leitura ao longo dos ciclos de escolaridade. Se para a explicação do tempo de leitura dos alunos do 2º ciclo o factor mais importante, e destacado dos demais, é a família, já para alunos de 3º ciclo a família e o gosto pela leitura têm o mesmo peso na explicação do tempo que empregam a ler.

Quadro 122. A escola e a família na explicação do comportamento de leitura, por ciclo de escolaridade

	B normalizado		
	2.º ciclo	3.º ciclo	Secundário
Atitude (gosto)	0,211*	0,387*	0,387*
Ano escolar	n.s.	-0,091*	-0,076*
Família	0,433*	0,385*	0,416*
Escola	0,082*	0,067*	0,105*
Idade	n.s.	0,033**	0,026***

*p=0,00; **p<0,01; ***p<0,05

Os pequenos apontamentos que aqui deixamos sobre diferenças ao nível da importância da escola e da família na promoção da leitura em função do sexo e do ciclo escolar, mais do que fornecer números para estatísticas, vêm realçar alguns aspectos debatidos e verificados ao longo de todo o trabalho: o afastamento progressivo dos jovens (especialmente os rapazes) em relação à leitura à medida que evoluem na escolaridade; o peso principal da família na promoção do gosto pela leitura; o importante papel desempenhado por práticas pedagógicas, condições e equipamentos escolares que promovam a leitura.

CONCLUSÃO

A EQUIPA

No decurso das análises feitas ao longo das páginas precedentes, um sem número de ideias, factos, hipóteses e tentativas de explicação foram sendo apresentadas e debatidas, ora de maneira segura, ora em jeito de tentativa, de forma a dar corpo teórico às atitudes, opiniões e sentimentos recolhidos nos cinco inquéritos utilizados para conhecer os gostos, as práticas e os hábitos de leitura dos alunos que estavam presentes nas escolas do 1.º ciclo ao secundário do Continente nos finais do ano de 2006 e princípios de 2007, numa amostra que, no conjunto, quase chegou aos 24 mil inquiridos.

A massa de dados recolhidos não pôde ser exaustivamente feita nas páginas anteriores apesar do seu não pequeno número. Outras análises podiam ter sido acrescentadas, utilizando outros métodos. Os que o foram revelaram-se de tal maneira ricos em indicações que nos é impossível nestes breves apontamentos finais dar conta do emaranhado de razões, da complexidade das análises, do detalhe de como os pressupostos teóricos foram sendo demonstrados ou contraditos.

Por isso, em seguida apenas retomamos alguns resultados, seja porque mais significativos seja porque mais marcantes, sem fazer justiça ao que foi conseguido em termos de resposta à preocupação maior deste trabalho, a de entender as variáveis pessoais, relacionais e socioculturais que condicionam ou determinam os posicionamentos dos alunos perante os vários objectos de leitura, tradicionais ou modernos. Retemos, pois, o que de mais notório resultou destas análises, ora em jeito abrangente e reflexivo, ora referindo pormenores, ora justificando e criticando dados, conforme o *tonus* teórico específico dos tratamentos feitos nos capítulos anteriores.

Primeiro ciclo

A entrada na escola constitui um momento marcante na vida das crianças de 6 anos. Um momento de ruptura com o quadro de dominante protecção familiar e de fraca estruturação de actividades fora de casa, ao mesmo tempo que nele se inicia uma nova fase de sociabilidade interpares.

É neste contexto de profundas alterações que surge a proposta de saber ler (e escrever), como algo de novo, sendo decisivo o modo como se entra nesta atractiva esfera de competências. 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 – influencia directa e compreensivelmente na formação de hábitos de ler das crianças. Um processo de aprendizagem que precisa da escola como território complementar onde são prolongadas as iniciações feita no seio da família.

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 que aí são 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, experimentando 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.

O livro é, de facto, o suporte mais adequado para a passagem de conhecimento intergeracional, prolongando afectos e histórias, aprofundando sentidos de pertença. É, ainda, o suporte que permite paisagens físicas de forte carga estética, criadoras de ambientes acolhedores, permitindo experiências tácteis e de usabilidade únicas. É, enfim, um marcador importante de passagem das crianças para a idade escolar, para o estatuto de estudante.

Os resultados do inquérito ao 1.º ciclo trazem-nos um retrato de equilíbrio das novas gerações, que hoje têm entre 6 e 10 anos. As crianças portuguesas têm, e gostam de ter, actividades muito diversificadas, combinando o físico e o intelectual, o real e o virtual de modo bem distribuído. Estamos perante pessoas mais interessadas em experimentar tudo o que têm à sua disposição do que em excluir recursos, nomeadamente quando se trata de comunicar ou de adquirir informação.

De um modo geral, podemos dizer 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 e dos cds e mp3. Um resultado que se torna claro quando se observa que 61% das crianças do 3.º e 4.º ano confessam que gostam muito de ler.

Mas este resultado globalmente positivo ganha outros contornos quando se opera uma análise mais fina. Nesse patamar mais aprofundado, observa-se que existem fortes assimetrias no comportamento de variáveis como o género – em que as raparigas, de modo significativo, lêem mais e gostam mais de ler do que os rapazes – e o nível socio-económico – em que os agregados familiares onde há maior grau de instrução da mãe e os filhos frequentam o ensino privado se mostram mais interessados no mundo dos livros.

Estes dois resultados exigem uma reflexão por parte de todos os actores sociais envolvidos na fileira educativa, não sendo possível uma plena literacia do ler, quando há comportamentos demasiado diferenciados entre pessoas que vivem todos os dias juntas, partilhando saberes e representações da realidade. Sabemos por este estudo o efeito que tem sobre o gosto de ler, o conversar com os amigos sobre livros e histórias.

Podemos depreender que, se conseguíssemos ter mais rapazes a ler – apesar de uma natural separação de géneros nesta fase da vida – e crianças de estratos sociais médio baixo e baixo (utilizando o critério próximo do grau de instrução da mãe) com maior acesso aos livros – aumentaríamos a massa crítica de leitores, criando com isso um efeito multiplicador com vista à promoção da leitura. Sublinhe-se que é nestas idades que mais probabilidades existem de ganhar o hábito de ler, antes da entrada de novos centros de interesse ou de outras plataformas de conteúdos concorrentes.

Seis em dez histórias mais conhecidas pelos alunos do 1º ciclo são, sobretudo, conhecidas no formato audiovisual, ainda que tenha também havido acesso a elas através do ouvir contar ou de as ter lido em livro. A grande questão que se coloca é a de evitar as simplificações e os empobrecimentos que resultariam de pensar que é indiferente que o conhecimento, o imaginário e os afectos entrem pelo vídeo, pelo livro ou pela voz de um familiar. Cada um destes veículos tem a sua personalidade própria e dá um contributo insubstituível para a fruição dos conteúdos cada vez mais ricos que a leitura e os outros meios de aprendizagem oferecem.

Em sede de 1º ciclo, adianta-se como hipótese que deverá ser criada uma articulação mais oleada entre escola e família, potenciando experiências num e noutro destes territórios. Noutro plano, acreditamos que uma maior exposição a paisagens físicas de livros, desenvolvendo mecanismos de acessibilidade, manipulação e consulta, podem trazer resultados muito positivos para a criação de relações «naturais» entre crianças e livros.

Segundo ciclo

No que se refere ao 2.º ciclo concluiu-se que, no geral, os alunos não só gostam de ler como são leitores aplicados. Quase 90% dos alunos disse gostar muito, ou assim-assim, de ler (a percentagem mais elevada dos quatro níveis de ensino estudados) e apenas 4% não dedica nenhum tempo diário à leitura de livros não escolares, jornais ou revistas. Grande parte dos alunos mostrou ter atitudes positivas face à leitura, o que pode ser comprovado pelo facto de associarem à prática da leitura conceitos como «imaginação», «aprendizagem», «diversão», «prazer» e «utilidade». Outra forma de se evidenciar o comprometimento destes alunos com a leitura tem a ver com a forma como *praticam* a leitura. São alunos que quando têm um livro não o deixam de ler, que não deixam livros a meio, que não costumam ouvir música ou ver televisão enquanto lêem. Mais, verificou-se que quanto maior é o gosto pela leitura e o tempo diário a ela dedicado, mais *boas práticas* de leitura se encontravam.

Quer os resultados que aqui se destacaram quer outros apresentados no respectivo capítulo só poderão ganhar verdadeiro significado quando equacionados à luz de dois níveis de análise com que se procurou explicar o gosto e os hábitos de leitura dos alunos, para o que contribuíram, por um lado, variáveis de cariz sociodemográfico e, por outro lado, variáveis representativas dos três eixos de análise enunciados no início do capítulo dedicado a este ciclo – família, grupo de pares e escola.

No que toca às variáveis de caracterização, o sexo dos alunos revelou-se como a mais importante. Constatou-se que ser rapaz ou rapariga é determinante no gosto pela leitura e na prática da mesma. Apesar de, na generalidade, todos os alunos do 2º ciclo gostarem de ler e terem práticas de leitura, são as raparigas quem mais se destaca neste ponto. Aliás, este é um ponto comum ao que sucede nos restantes níveis de ensino. Foi já amplamente mencionado que as raparigas, em parte devido ao papel social que desempenham, à forma como são educadas e àquilo que delas é esperado, tornam-se leitoras mais assíduas que os rapazes. Em todas as análises efectuadas, foram as raparigas que demonstraram ter maior gosto pela leitura e despender mais tempo nesta actividade. Os modos de leitura, as

representações sobre a leitura, os próprios géneros literários preferidos são altamente variáveis, quer estejamos em presença de alunos do sexo feminino, quer do masculino.

Outra variável importante na explicação do gosto pela leitura é a escolaridade dos pais dos alunos. Esta é um bom indicador não só do estatuto cultural da família do aluno como do estatuto social e económico da mesma. Esperava-se que pais com maior escolaridade estivessem mais predispostos a inculcar nos seus filhos o gosto e o hábito de leitura; e isso foi confirmado. Pais que atingiram níveis de ensino mais elevados são aqueles em cujas casas existem mais livros, que proporcionam aos seus filhos contacto com actividades culturais como, por exemplo, a ida ao cinema, a museus ou a livrarias, e cujos filhos gostam mais de ler e dedicam mais tempo a essa actividade.

No que se refere aos três eixos de análise abordados, a família assumiu-se como o mais relevante. Se podemos considerar a escola e o grupo de pares como importantes influências no gosto e nas práticas de leitura, estes são secundarizadas quando comparados com a importância da família. A socialização primária dos alunos é a maior impulsionadora do que vem a ser o gosto pela leitura destes alunos. O primeiro contacto com o livro (e com a leitura) acontece muito provavelmente em casa e quanto mais forte este for, maior a probabilidade de que este se perpetue na vida destes alunos. Viu-se que a maior parte dos livros que os alunos lêem são encontrados em suas casas e que os seus pais são importantes fornecedores de tal *matéria-prima*, verificando-se que ela está íntima e positivamente relacionado com o gosto pela leitura. Também se constatou que, conforme aumenta a frequência do contacto com actividades ligadas à leitura, na infância, também aumenta quer o gosto pela leitura quer o tempo de leitura diário.

Quanto ao grupo de pares, a sua influência no gosto pela leitura foi medida através de um conjunto de actividades com ela relacionadas. Observou-se que o aumento destas actividades correspondia a um aumento do gosto expresso pela leitura.

A escola foi o terceiro eixo de análise estudado. Não a escola como um todo mas algumas actividades, ligadas à leitura, que pudessem influenciar o gosto dos jovens alunos do 2º ciclo por aquela actividade. Associado ao gosto pela leitura surgem, então, a troca de livros entre os alunos, a participação no jornal da escola ou num grupo de teatro. E não seria possível falar da escola sem mencionar a biblioteca e o seu contributo para a formação do gosto pela leitura. É entre os frequentadores mais assíduos da biblioteca da escola que encontramos os alunos que dizem mais gostar de ler ou que dedicam mais tempo diário a esta actividade. Estes alunos deslocam-se a este local sobretudo para ler livros sobre matérias de estudo, para procurar livros para ler nos tempos livres, para preparar trabalhos escolares ou para requisitar livros.

Na posse de todas estas informações foi traçado um esboço de perfis de leitores. Apesar de alguns constrangimentos de ordem estatística, devidamente enunciados no capítulo correspondente, foram identificados três perfis a que designámos de: *não leitor* (alunos que não lêem, não gostam de ler e que tiveram pouco contacto com actividades ligadas à leitura ou ao livro ao longo da sua vida); *leitor dedicado* (é o oposto do não leitor, alunos que lêem, gostam de ler e que sempre tiveram acesso a actividades relacionadas com o livro e com o acto de ler); e, por fim, *leitor mediano* (alunos que se

encontram entre os outros dois perfis: gostam de ler assim-assim, tiveram alguns contactos, ao longo da sua vida, com actividades relacionadas com a leitura, etc.).

Por último, quando olhamos para estas conclusões não podemos deixar de tecer algumas considerações que poderão, de certa forma, justificar os resultados obtidos. Por um lado, a tarefa de inquirição, sobretudo sobre a temática da leitura, poderia estar, à partida, comprometida quando existe ainda tão pouca experiência, por parte dos inquiridos, desta matéria. É certo que estes alunos já sabem ler há cerca de quatro ou cinco anos (pelo menos) mas é neste período das suas vidas e do seu percurso escolar que ler assume realmente um significado maior. É no período que corresponde, *grosso modo*, ao 2º ciclo do ensino básico que a leitura passa a centrar-se no conteúdo, na mensagem que transmite, e não tanto na aprendizagem de vocábulos e de novos sons. Inquirir jovens num período tão especial e específico da sua carreira de leitores significa obter respostas muito inflacionadas por esta época de descoberta e de entusiasmo. Por outro lado, estes alunos já entendem qual o papel de um inquirido e o que dele é esperado. Sendo ainda tão jovens, com a sua personalidade em formação, onde *o ser aceite* assume uma grande importância nas suas vidas, é possível que as suas respostas não reflectam sempre aquilo que pensam e fazem mas mais aquilo que consideram *o que deveria ser*, aquilo que quem está a inquirir gostaria de obter. Se pensarmos que para muitos destes meninos esta foi a primeira vez que responderam a um inquérito que, para mais, envolvia um certo nível de complexidade, é natural que quisessem dar uma imagem positiva de si, neste caso dos seus gostos e hábitos de leitura.

No final, o que mais importa reter é o gosto pela leitura destes alunos e a sua predisposição para esta actividade. De acordo com o que vimos, cabe agora à família, à escola e ao próprio grupo de pares não deixar esmorecer o entusiasmo inicial de quem descobre um novo mundo.

Terceiro ciclo

O livro, não sendo um objecto essencial para a maioria dos alunos do 3º ciclo, é ainda assim referido por pouco mais de um em cada quatro como um dos objectos que levariam consigo caso fossem para um sítio isolado durante 15 dias. A resposta a esta questão parece conter a explanação da variedade de atitudes perante a leitura que existem nesta amostra de alunos. O que a análise das suas respostas nos veio indicar é que os alunos neste ciclo se dividem entre aqueles para quem a leitura é indispensável, e por isso transportariam consigo livros para os tais quinze dias de isolamento, os alunos que lêem mas nem gostam muito de o fazer, e os alunos que só lêem por obrigação. A uma outra questão colocada no inquérito, 22% dos alunos responderam gostar muito de ler (3% reconheceram-se mesmo como viciados em leitura), 49% afirmaram gostar de ler, mas apenas de quando em vez, e 29% dos inquiridos asseguram gostar pouco ou nada de ler.

Os números de não-leitura impressionam e forçam a mudança de discurso face ao que até aqui foi escrito nesta conclusão. Mais de metade (63%) dos alunos do 3º ciclo leu menos de 20 livros (excluindo os livros escolares) ao longo da sua vida. No último ano 13% não leram nenhum e 48% dos alunos referiram ter lido entre um a três livros. Na última semana, 2/3 tinham lido jornais e revistas, 47% tinham lido livros escolares e 27% tinham lido livros não escolares. Expondo os mesmos dados ao

contrário, quase $\frac{3}{4}$ não tinha lido livros não escolares, mais de metade não tinha lido livros escolares e cerca de $\frac{1}{3}$ não tinha lido jornais ou revistas. Para concluir este resumo do estado da leitura, 58% dos inquiridos não estavam a ler qualquer livro não escolar à data da inquirição. Contudo, a maior parte dos alunos (56%) reconheceram não ler bastante e gostar de ler mais. E entre estes alunos estão aqueles que, efectivamente, lêem pouco.

Os estudantes deste ciclo lêem para melhorar as suas capacidades de escrita (80% dos inquiridos disseram ser este o seu caso), porque é divertido (77%), para melhor compreender o mundo (71%) ou para saber como outras pessoas vivem ou sentem (67%) e porque a leitura é um veículo importante para o conhecimento (65%). Apenas 11% reconhecem ler por obrigação.

Ficou-se a saber que 24% dos estudantes do 3º ciclo não utilizam a internet, 17% passam menos de 30 minutos por dia a navegar, 26% passam entre 30 e 60 minutos por dia, 19% cerca de duas ou três horas e 14% mais de três horas. Livros e artigos científicos são dos conteúdos menos lidos, havendo frequências de consulta mais elevadas para dicionários e enciclopédias, *blogs* e, acima de tudo, jornais e revistas. A relação entre o tempo despendido na internet e o tempo dedicado à leitura em suporte papel é algo que seguramente preocupa muitos pais e agentes educativos. Esperava-se que, tal como acontece em relação à televisão, o tempo dedicado à internet influenciasse negativamente o tempo dedicado à leitura de livros não escolares, mas os dados de modo muito frágil apoiam esta ideia. Isso implica a não existência de uma relação única entre o tempo dedicado à internet e o tempo dedicado à leitura de livros – tudo depende dos conteúdos consultados.

A leitura é muito mais comum nas raparigas que nos rapazes. Tal como nos outros ciclos, elas lêem mais e gostam mais de ler. Quanto a conteúdos, os rapazes preferem maioritariamente a banda desenhada (56%), os policiais (50%) e os livros de aventura (43%). As raparigas apresentam maior dispersão de preferências, sendo os três géneros com maior percentagem de escolha a aventura (42%), os juvenis (41%) e o romance (40%).

O papel dos professores poderá ser central da definição de muitos dos leitores. Quantos de nós não recordam professores que nos emprestaram ou recomendaram livros, pessoas a quem ficámos a dever a descoberta de certa obra ou autor... – 38% dos alunos inquiridos referiram ter ouvido, no mês anterior ao inquirido, pelo menos um professor recomendar um livro de que tivesse gostado.

Metade dos alunos do 3º ciclo nunca conversa sobre livros com amigos (ou apenas o faz raramente) e 30% nunca discutem artigos de jornais ou revistas no seu grupo de amigos. Por outro lado, 45% dos alunos lêem, pelo menos de quando em vez, textos entre amigos e 30% afirma ler, no mesmo contexto, livros ou partes de livros. Quanto a actividades de escrita 30% dos alunos escrevem ou já escreveram em *blogs* e 15% em jornais de circulação limitada ou fanzines.

Quase dois em cada três estudantes deste ciclo responderam que em sua casa existiam entre 20 e 100 livros e unicamente 9% dos inquiridos responderam haver mais de 500 livros. Este é um dado significativo uma vez que é em casa que a maior parte dos alunos encontra os livros que lê, embora, outros espaços, como livrarias ou a biblioteca escolar, também sejam de referência para muitos estudantes.

A atracção pelo título e capa são os factores essenciais para a escolha de um livro, sendo que a recomendação de amigos e o conhecimento prévio do conteúdo (ou parte) através da televisão ou cinema também são critérios referidos por mais de 40% dos alunos.

A mãe (46%), o amigo (ou amiga) (41%), os irmãos (26%) e o pai (25%) são as pessoas com quem mais os alunos falam do que lêem. Professores (8%) e bibliotecários (2%) são apenas referidos por minorias.

De todas as variáveis analisadas, a que apresenta maior peso na explicação do gosto pela leitura é o sexo – as raparigas gostam muito mais de ler do que os rapazes. Outras variáveis que também são significativas para a previsão do gosto pela leitura são as idas a bibliotecas ou livrarias com os pais; o número de livros existente em casa; a idade; o incentivo à leitura garantido pelos progenitores; as horas passadas a ver televisão; e as idas à biblioteca da escola. Aspectos como a frequência de idas com os filhos a livrarias ou bibliotecas, a quantidade de livros existente em casa e o incentivo familiar à leitura, que poderão ser tomados como sinais do gosto pela leitura dos pais, conduzem a uma atitude mais positiva perante a leitura. No sentido inverso, não gostar de ler resulta, em parte, da ausência de livros, de incentivo e conhecimento e utilização dos espaços de leitura e troca de livros.

A variável que melhor prevê o tempo dedicado à leitura é, claro está, o gosto pela leitura. Para além deste aspecto, são o ano escolar (os alunos do 9º ano lêem menos que os do oitavo e estes menos que os do 7º ano) e as variáveis ligadas à família, já referidas, as que mais contribuem para o tempo dedicado à leitura.

Estes resultados não deverão ser entendidos como um sinal de que, entre a escola e a família, só esta interessa na formação do leitor. Pelo contrário, a leitura destes resultados permite afirmar que a escola é o local onde as crianças e os adolescentes, particularmente as de famílias com menores recursos (financeiros, académicos, simbólicos), poderão ter contacto com os livros e com as pessoas (professores, colegas) que poderão constituir o estímulo para a aquisição ou aumento do gosto e do prazer pela leitura que lhes poderá estar a faltar em sua casa.

Secundário

O estudo das respostas aos inquéritos dos alunos do ensino secundário centrou-se, quer na detecção das atitudes, comportamentos e hábitos relativos à leitura, quer na análise dos factores que os determinam, quer ainda na crítica dos dados obtidos, no sentido de avaliar a sua fiabilidade.

No que ao primeiro destes aspectos diz respeito, vários factos foram postos em destaque. Do gosto de ler, referimos que 5% dos respondentes se disseram viciados em leitura e que mais 24% confessaram gostar muito de ler e que esta intensidade está relacionada, entre outras coisas, com o grau de ensino desejado: o gosto cresce quase exponencialmente dos que desejam ficar no 12º ano até aos que pretendem chegar ao doutoramento. Nos que gostam muitíssimo de ler são dominantes os que pretendem chegar ao doutoramento, não sendo o peso desta categoria dado tanto pelas raparigas como pelos rapazes. São eles que projectam mais fortemente o seu desejo de excelência intelectual. Por outro lado, as raparigas que são viciadas em leitura ou que gostam muito de ler são bastante mais numerosas

do que os rapazes nos meio urbano do que no rural (38 contra 33 %), registando os rapazes níveis muito mais baixos e mais diferenciados (19 contra 12%).

Por outro lado, tomando o número de livros lidos pelos respondentes, até à data em que foi feito o inquérito, como indicador da prática da leitura, verificamos que 16,6% terão lido mais de 50 livros e 28,9% entre 20 e 50 livros; o que, em termos absolutos, representa um bastante bom nível de leitura, sobretudo se tivermos em conta que nestas respostas não estavam incluídos os livros escolares, os jornais e as revistas. A categoria que mais diferencia os sexos é a das obras literárias, com vantagem para as raparigas, que também ultrapassam os rapazes na leitura de livros escolares, profissionais, técnicos e científicos. Em compensação têm práticas de leitura inferiores ao sexo masculino no que respeita a jornais, sobretudo desportivos.

Numa síntese em que apenas fossem referidos os aspectos mais relevantes das escolhas por parte dos rapazes e das raparigas, diríamos que os papéis sociais nelas expressos funcionam em termos de estereótipos mais ou menos permanentes: o rapaz escolhe em função de uma imagem que lhe impõe tudo o que tem a ver com a vida fora de casa e com a expressão das qualidades ditas viris, ao passo que a rapariga prefere fundamentalmente o que lhe permite desenvolver um projecto de desenvolvimento pessoal.

Por outro lado, verificou-se que a indefinição política afecta grande parte dos respondentes, mais as raparigas do que os rapazes. E essa indefinição é tanto maior quanto menos se gosta de ler. E, tanto para eles como para elas cresce de forma idêntica entre os que têm um alto nível de leitura e os que assumem gostar pouco ou não gostar nada de ler.

No que respeita aos traços diferenciadores dos leitores em função do género, observámos que as raparigas associam muito mais à leitura as ideias de prazer, aprendizagem, diversão e utilidade, ou seja, todas as dimensões positivas do conjunto de ideias sugeridas no inquérito. Os rapazes distinguem-se delas porque assinalam os conceitos de aborrecimento esforço, inutilidade, dever e fuga. Juntando os pontos positivos em que elas superam os rapazes, obtemos um total de 44 pontos percentuais, enquanto que os rapazes somam 36 pontos a mais em tudo o que implica alguma conotação negativa.

Quanto às motivações para ler, as raparigas escolhem, mais frequentemente do que os rapazes, os itens «desejo de conhecer coisas novas», «a diversão encontrada na leitura», «o desejo de se exprimir bem». Os rapazes, pelo contrário, são mais sensíveis a conceitos como «não querer ficar de lado nas conversas» e «poder ler as legendas dos filmes». As raparigas são mais receptivas a valores intimistas e os rapazes aos que têm a ver com a imagem pública ou com a diversão.

Quanto aos géneros de literatura lidos, o que mais seduz os respondentes é a vida de pessoas, reais ou imaginárias. No que respeita aos jornais, as raparigas estão sobretudo interessadas no que toca à vida social e passatempos, aos desastres e crime, à cultura, aos artigos de opinião e às cartas dos leitores, temas todos eles com uma forte conotação intimista e de afirmação pessoal. Os rapazes, com tudo o que tem a ver com a actualidade.

De todas as análises feitas a propósito do trabalho dos professores e sobre a sua influência no alunos, retemos que parecem relevantes as diferenças no esforço pedagógico dos professores das

diversas regiões e habitats no que toca à promoção de competências extracurriculares dos seus alunos, sendo muito maior nos meios rurais, possivelmente em razão da deficiente oferta cultural dessas regiões ou meios, a que eles se mostram sensíveis.

Uma das análises mais frequentemente repetidas ao longo do trabalho sobre os alunos do secundário foi a da instrução dos pais, a qual nos levou a encontrar nela um dos principais factores de diferenciação das atitudes e dos comportamentos, o que, em si mesmo, não constitui novidade. No seu decurso foi-nos, no entanto, possível distinguir entre a instrução do pai e da mãe, sendo esta, em geral, muito mais forte e visível em todas as análises feitas, excepto na compra de livros, a qual, envolvendo o nível económico da família, está mais relacionada com a instrução do pai, em razão das diferenças na estrutura remuneratória dos trabalhadores, em função do seu género.

No que diz respeito às diferenças de hábitos de leitura, retemos aqui apenas algumas notas sobre o que apelidamos, a seu tempo, de potenciação da leitura, na qual verificamos terem as raparigas, mais do que os rapazes, o hábito de ler em voz alta (26% contra 11%), de sublinhar expressões ou frases (20% contra 10%), de fazer anotações no livro ou copiar frases (20% contra 9%), e de fazer um resumo ou uma ficha de leitura (11% contra 8%).

Uma nota final sobre a qualidade dos dados obtidos, questão que nos levou a longamente procurar traços de inconsistência nas respostas, aqui ou além quantificada, atribuindo-a ao trabalho selectivo da memória e estabelecendo uma gradação da infidelidade aos factos lembrados em função da sua proximidade e da natureza projectiva do que neles estava implícito. Desta maneira pudemos estabelecer alguns limites, mesmo que indicativos, das incorrecções nas respostas, tendo as raparigas aparecido no confronto como mais objectivas, seguras e fidedignas do que os rapazes. As incoerências nas respostas afectam-nos muitos mais a eles do que a elas.

Percursos

A análise feita no capítulo dos percursos, em que pretendíamos descobrir o sentido da evolução no gosto, nas práticas e nos hábitos leitura do alunos do 2.º e do 3.º ciclo e do secundário, pôs em evidência dois factos fundamentais: a coerência dos percursos entre o 3.º ciclo e o secundário, e alguma dissonância, aqui ou além, nas respostas dos alunos mais novos, relativamente àquilo que seria racional esperar.

Assim, verifica-se que muitos mais alunos do 2.º ciclo do que do secundário consideram que a leitura como diversão se lhes aplica totalmente tal como a ideia de que a leitura contribui para se compreender melhor a si ou aos outros. Mas não são inteiramente perceptíveis os mecanismos de apropriação destes conceitos por parte destes alunos.

As respostas a outros itens estão, porém, cheias de lógica. Assim, a quebra contínua entre os alunos do 2.º ciclo e do secundário no que se refere às condições exteriores para poder ler mais, designadamente nos itens bibliotecas à mão, livros com gravuras, encorajamento dos professores, encorajamento dos pais e exemplo dos amigos tem uma clara justificação teórica. A própria ordem por que aparecem colocados nesta lista – os pais, os professores e os amigos – é coerente com as hipóteses

formuladas. De facto, a progressiva autonomização que estes factos revelam exerce-se sobretudo em relação aos pais. E a rede de relações estabelecida na escola e com o grupo de pares é cada vez menos determinante de níveis de prática de leitura à medida que os alunos avançam em idade.

Da mesma maneira não deixa de haver lógica, sustentada pela teoria dos estágios do desenvolvimento da leitura, no facto de os alunos do 2.º ciclo gostarem menos do romances ou de bibliografias do que os outros graus e terem percentagens mais expressivas do que os do ensino secundário no que respeita a livros juvenis, de aventuras e de banda desenhada.

Por outro lado, a importância da biblioteca escolar diminui à medida que os alunos avançam em idade e exigências de leitura. A queda abrupta entre o 2.º ciclo e o 3.º (30 pontos percentuais) e a diminuição de mais 8 pontos entre o 3.º ciclo e o secundário faz com que os alunos mais velhos façam da biblioteca escolar um espaço residual da procura de livros, pois apenas 12% diz a ela recorrer para esse efeito.

Evolução semelhante, embora com valores menos desnivelados é a referente à preparação de trabalhos escolares: sendo procurada por 35% dos alunos do 2.º ciclo, apenas 23% dos do 3.º ciclo e 21% dos do secundário ali vão com o mesmo fim. Com valores decrescentes de ciclo para ciclo, está também o ler jornais e revistas. Mas a diferença entre o 2.º ciclo e o secundário não ultrapassa os 9%.

Em sentido contrário está o frequentar a biblioteca para navegar na internet, ligeiramente mais procurada pelos alunos do secundário do que pelos de ciclos anteriores, sendo as percentagens obtidas, dos mais novos para os mais velhos, as seguintes: 15, 20 e 22%. De facto, a frequência da internet supõe interesses e capacidades linguísticas que tornam esta progressão natural e obrigatória.

No que respeita aos hábitos específicos de leitura de livros romanescos e similares, alguns factos curiosos se detectaram. Tomando apenas os itens de resposta raramente ou nunca, por serem mais distintivos dessas práticas, vemos que os alunos do 2.º ciclo referem tal facto muito mais frequentemente do que os do 3.º ciclo e do secundário. Mas as respostas relativas a nunca ler o livro duas ou mais vezes tem uma evolução inversa. Da mesma maneira o ler em voz alta é menos praticado pelos alunos do secundário do que pelos mais novos, de acordo aliás com a investigação citada. Ouvir música enquanto se está a ler é, por outro lado, mais frequente entre os alunos do 3.º ciclo e do secundário do que entre os mais jovens.

BIBLIOGRAFIA

- ACNIELSEN-QUANTUM, 2004, «Estudo de hábitos de leitura e compra de livros, ppt», in www.apel.pt.
- ALEIXO, André, *et al.*, 1999, *O lugar da leitura na oferta cultural concelbia, Os casos de Mirandela e Guimarães*, Lisboa, IPLB / OAC.
- ALVES, Manuel Soares, 1996, *A literatura, a escola e os jovens*, Braga, Universidade do Minho (Dissertação de mestrado, policopiada).
- ANÓN., 2006, «Reading skills are in the genes, study shows», *Australasian Business Intelligence*, September, in http://findarticles.com/p/articles/mi_hb4692/is_200609/ai_n17485130.
- ARAM, Dorit & Iris LEVIN, 2002, «Mother-child joint writing and storybook reading: Relations with literacy among low SES kindergartners», *Merrill-Palmer Quarterly*, Apr., in http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3749/is_200204/ai_n9034478/pg_1-7
At Home with the Oxford Reading Tree, <http://www.oup.com/oxed/pdf/ORTGuideForParents.pdf>
- BENAVENTE, Ana, *et al.*, 1996, *A Literacia em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- BERNSTEIN, Basil, 1975, *Langage et classes sociales*, Paris, Minuit.
- BIRD, Viv, & Rodie AKERMAN, 2005, «Every which way we can', A Literacy and Social Inclusion Position Paper», in <http://www.literacytrust.org.uk/socialinclusion/Eveyhighway.pdf>.
- BIRD, Viv, 2004, «Literacy and Social Inclusion: The policy challenge, A Discussion Paper», in <http://www.literacytrust.org.uk/socialinclusion/policychallenge.doc>.
- BONNE, Hubert, 1959, *Group Dynamics*. New York, The Ronald Press.
- BOURDIEU, Pierre, et Jean-Claude PASSERON, 1970, *La reproduction*. Paris, Minuit.
- CARTWRIGHT, Kelly B., 2007, «Reading development begins at birth», <http://www.selfhelp-magazine.com/articles/parenting/literacy.html>
- CHAVES, Mónica, George DUTSHKE, Calos LIZ e Elsa GERVÁSIO, 2007, *Kids' Power, A geração net em Portugal*, Lisboa, Plátano Editora.
- CASTRO, Rui Vieira de, e M^a de Lourdes Dionísio de SOUSA, 1996, «Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses», in <http://www.ectep.com/literacias/orientacoes/en-saio/01.html>.
- CEPCEP/CESOP, 2007, *Relatórios estatísticos e bases de dados das sondagens aos alunos dos ensinos básico e secundário*, Lisboa.
- CHALL, Jeanne S., 1983a, *Stages of Reading Development*, New York, McGraw-Hill.
- CHALL, Jeanne S., 1983b, *Learning to Read: The Great Debate*, New York, McGraw-Hill, 2nd ed.
- CLARK, Christina, & Amelia FOSTER, 2005, *Children's and young people's reading habits and preferences: The who, what, why, where and when*, London, National Literacy Trust, in http://www.literacytrust.org.uk/Research/Reading_Connects_survey.pdf.
- CLARK, Christina, & Rody ACKERMAN, 2006, «Social inclusion and reading, An exploration», in <http://www.literacytrust.org.uk/Research/SocInc.pdf>

- CLARK, Christina, Stephen TORSI & Julia STRONG, 2005, «Young People and Reading, A School study conducted by the National Literacy Trust for the Reading Champions initiative», in http://www.literacytrust.org.uk/Research/Reading_Champions_survey.pdf.
- COELHO, Jacinto Prado, *et al.*, 1980, *Problemática da leitura, Aspectos sociológicos e pedagógicos*, Lisboa, INIC.
- COELHO, Sandra, Tânia Sousa e SILVA e Marta CASTRO, 2001, *Mudam-se os tempos, mudam-se os hábitos, A prática leitoral dos jovens de Vila Nova de Famalicão*, Lisboa, IPLB.
- COOLEY, Charles Horton, 1909, *Social Organization: A Study of the Larger Mind*. New York: Charles Scribner's Sons, pp. 25-31.
- COSTA, A., *et al.*, 2000, *Literacia, problemática e estudos*, Lisboa, CIES.
- COSTA, Rui Barbot, 1979, *Para o estudo do analfabetismo e da relutância à leitura em Portugal*, Porto, Brasília Editora.
- CROWDER, R. G., e WAGNER, R. K., 1992, *The Psychology of Reading, An Introduction*, New York, Oxford University Press.
- CURTO, Diogo Ramada, ed., 2006, *Estudos de Sociologia da Leitura em Portugal no Século XX*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação Para a Ciência e Tecnologia.
- DICKINSON, D. K., & P. O. TABORS, 1991, «Early literacy: Linkages between home, school and literacy achievement at age five», *Journal of Research in Childhood Education*, 6, 30-46.
- DEDIU, Dan, & D. Robert LADD, 2007, «Linguistic tone is related to the population frequency of the adaptive haplogroups of two brain size genes, ASPM and *Microcephalin*», *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 104 (26), pp. 10944-10949.
- ESTEVES, Manuel António, 1994, *Educação literária e a sua relevância no processo de desenvolvimento do leitor criança*, Braga, Universidade do Minho (Diss. de mestrado, policopiado.)
- EVANS, Patrick D., *et al.*, 2004, «Adaptive evolution of ASPM, a major determinant of cerebral cortical size in humans», *Human Molecular Genetics*, Vol. 13, No. 5, pp. 489-494.
- EVANS, Mary Ann, Deborah SHAW & Michelle BELL, 2000, «Home literacy activities and their influence on early literacy skills», *Canadian Journal of Experimental Psychology*, Jun, in http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3690/is_200006/ai_n8881846/pg_1-16
- FERREIRA, Paulo, Ricardo MENDES e Inês PEREIRA, 2000, *Jovens, leitura e novas tecnologias, A Biblioteca Afonso Lopes Vieira*, Lisboa, IPLB.
- FORTUNA, Carlos, e Fernando FONTES, 1999, *Leitura juvenil, Hábitos e práticas no Distrito de Coimbra*, Lisboa, IPLB/OAC
- FORTUNA, Carlos, *et al.*, 1999, *Sobre a leitura*, Lisboa, IPLB/OAC.
- FREITAS, Eduardo e M^a de Lurdes L. dos SANTOS, 1992, *Hábitos de leitura em Portugal. Inquérito sociológico*, Lisboa, D. Quixote.
- FREITAS, Eduardo, José L. CASANOVA e Nuno A. ALVES, 1997, *Hábitos de leitura. Um inquérito à população portuguesa*, Lisboa, D. Quixote.
- FROSCH, Cynthia A, Martha J. COX, & Barbara Davis GOLDMAN, 2001, «Infant-parent attachment and parental and child behavior during parent-toddler storybook interaction», *Merrill-Palmer Quarterly*, Oct., in http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3749/is_200110/ai_n8962133/pg_1-21.
- GEERTZ, Clifford, 1993, *The Interpretation of Cultures*, London, Fontana.
- GIASE, 2007, *Recenseamento escolar 06-07*, Lisboa (CD).

- GOMES, José António, 1996, *Da nascente à voz, Contributos para uma pedagogia da leitura*, Lisboa, Caminho.
- GOODMAN, Y., 1986, «Children coming to know literacy», in W. H. TEALE & E. SULZBY, Eds., *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- GOUGH, P. B., C. JUEL, & P. L. GRIFFITH, 1992, «Reading, spelling, and the orthographic cipher», in P. B. GOUGH, L. C. EHRI, & R. TREIMAN, eds., *Reading acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- GRÁCIO, Rui, 1971, «Leitura e tempo livre: Sondagem aos interesses dos alunos dos 11 aos 13 anos», *Boletim Bibliográfico e Informativo da Fundação Calouste Gulbenkian*, 14, pp. 153-198.
- JAMES, William, 1890, *The Principles of Psychology*, in <http://psychclassics.yorku.ca/James/Principles/prin4.htm>.
- JOLIBERT, Josette, 2003, *Formar crianças leitoras*, trad. de Lídia O. Lasbarrères, Porto, Asa, 5ª ed.
- LEAL, T., A. M. GAMELAS, J. CADIMA & P. SILVA, 2005, «Contributos para o desenvolvimento da literacia: A aprendizagem da leitura e da escrita ao longo do 1º ciclo do Ensino Básico», *Iberpsicologia*, 10.3.4, in http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi10/congreso_lisboa/leal/leal.htm
- LIMA, Luísa Pedroso de, 1992, *Análise de dados do questionário sobre hábitos de leitura de crianças e jovens*, Lisboa, Jurinform (Biblioteca do Inst. Inov. Educacional).
- LONG, J. Scott, 1997, *Regression Models for Categorical and Limited Dependent Variables*, London, Sage.
- LOPES, João Teixeira e Lina ANTUNES, 1999, *Bibliotecas e hábitos de leitura, Balanço de quatro pesquisas*, Lisboa, IPLB/OAC.
- LOPES, João Teixeira, e Lina ANTUNES, 2000, *Bibliotecas e hábitos de leitura, Instituições e agentes, Relatório síntese*, Lisboa, IPLB/OAC.
- LOPES, João Teixeira, e Lina ANTUNES, 2001, *Novos hábitos de leitura, Análise comparativa de estudos de caso*, Lisboa, IPLB.
- MACHADO, Branca L. C. Pires, 2000, *A família e a leitura dos filhos*, Braga, Universidade do Minho (Diss. de mestrado, policopiada).
- MAGALHÃES, Ana Mª, e Isabel ALÇADA, 1993, *Os jovens e a leitura nas vésperas do século XXI*, Lisboa, Caminho.
- MAGALHÃES, Ana Mª, e Isabel ALÇADA, 1988, *Ler ou não ler, Eis a questão*, Lisboa, Caminho.
- MARSH, G., et al., 1981, «A cognitive developmental approach to reading acquisition», in T. G. WALLER & G. E. MACKINNON, eds., *Reading Research: Advances in Theory and Practice*, vol. 3., New York, Academic Press.
- MARKTEST, 1991, *Os jovens e a leitura, comentado por Eduardo de Freitas*, s.l., Círculo de Leitores.
- MATA, Lourdes, 2006, *Literacia Familiar, Ambiente Familiar e descoberta da linguagem escrita*, Porto, Porto Editora.
- MEKEL-BOBROV, N., et al. 2005, «Ongoing adaptive evolution of ASPM, a brain size determinant in Homo sapiens» *Science* 309: 1720-1722
- MONTEIRO, Ana, 1999, *A Biblioteca Pública de Beja como espaço de interação*, Lisboa, IPLB /OAC.
- MORAIS, José, 1997, *A arte de ler, Psicologia cognitiva da leitura*, Lisboa, Edições Cosmos.
- MORO, Eliane L.S., Gabriela P. SOUTO e Lizandra B. ESTABEL, «A influência da internet nos hábitos de leitura do adolescente» in <http://www.eci.ufmg.br/gebe/pdfs/313.pdf>.

- MOURA, Ana Mocuixe, 2000, *Práticas de leitura, jovens e novas tecnologias, A Biblioteca Municipal de Oeiras*, Lisboa, Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.
- MULTIDADOS, 2005, *Hábitos de Leitura*, in www.apel.pt.
- PAIS, José M., João Sedas NUNES, Maria Paula DUARTE e Fernando L. MENDES, 1994, *Práticas culturais dos lisboetas, Resultados do inquérito realizado me 1994 aos habitantes da Grande Lisboa*, Lisboa, ICS.
- PEARSON, P. D., 1984, *Handbook of Reading Research*, New York, Longman.
- PELLEGRINI, A. D., & GALDA, L., 1994, «Early literacy from a developmental perspective», in D. F. LANCY, ed., *Children's emergent literacy: From research to practice*. Westport, CT: Praeger Publishing.
- PELLEGRINI, A. D., Lee GALDA, Maria BARTINI & David CHARAK, 1998, «Oral language and literacy learning in context: The role of social relationships», *Merrill-Palmer Quarterly*, Jan., in http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3749/is_199801/ai_n8779566/pg_1-12.
- PHILLIPS, Linda M, Stephen P NORRIS & Jana M MASON, 1996, «Longitudinal effects of early literacy concepts on reading achievement: A kindergarten intervention and five-year follow-up», *Journal of Literacy Research*, Mar, in http://findarticles.com/p/articles/mi_qa-3785/is_199603/ai_n8755927/pg_1-17
- PRECISA RESEARCH, 2002, «Hábitos de lectura y compra de libros», in http://www.planlectura.es/documentos/habitos_lecturaycompralibros_2002.ppt.
- PRECISA RESEARCH, 2003, «Hábitos de lectura y compra de libros», in www.federacioneditores.org/0_Recursos/Documentos/Presentacion_2003_9_03_04.ppt.
- PRECISA RESEARCH, 2003, «Hábitos de leitura e acesso aos recursos de informação no Concelho de Castelo Branco», in http://www.fundaciongsr.es/pdfs/lecturapt_pt.pdf.
- PURCELL-GATES, V., 1994, «Nonliterate homes and emergent literacy», in D. F. LANCY, ed., *Children's emergent literacy: From research to practice*. Westport, Praeger Publishing.
- RAVEN, James, Helen SMALL & Naomi TADMOR, eds., 1996, *The practice and representation of Reading in England*, Cambridge, Cambridge University Press.
- RAYNER, Keith, & Alexander POLLATSEK, 1989, *The Psychology of Reading*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- READING (THE) FOUNDATION, 2007, «Stages of Language and Reading Development», in <http://www.thereadingfoundation.com/stages.html>.
- ROCHETA, Maria Isabel, 1980, «Inquérito à leitura dos alunos do ensino preparatório e secundário (Lisboa)», in Jacinto Prado Coelho, et al., *Problemática da leitura*, Lisboa, INIC, pp. 141-166.
- SANTANA, Inácia, 1998, *Como organizar um canto de leitura na sala de aula, Interação com a biblioteca da escola*, Lisboa, Ministério da Educação—Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento,
- SANTOS, Elvira Moreira dos, 1997, *Hábitos de leitura em jovens adolescentes, Um estudo em escolas secundárias*, Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (Dissertação de mestrado, policopiada).
- SANTOS, Elvira Moreira dos, 2000, *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes, Um estudo em escolas secundárias*, Coimbra, Quarteto.
- SANTOS, M^a de Lourdes Santos, et al., 1998, *As políticas culturais em Portugal*, Lisboa, IPLB / OAC.
- SANTOS, M^a de Lourdes Santos, et al., 2007, *A leitura em Portugal, Relatórios de progresso*, Lisboa, OAC (manuscrito de circulação restrita).

- SEPÚLVEDA, Ana Maria, 1997, *Ler um livro – ler' um filme, Os media na escola, Estratégias de motivação para a recuperação do prazer da leitura*, Lisboa, s.n. (Dissertação de mestrado, policopiada).
- SILVA, Lino Moreira da, 1993, *Leitura, Biblioteca de turma e construção do sucesso educativo no segundo ciclo do ensino básico*, Braga, Universidade do Minho (Dissertação de mestrado, policopiada)
- SIM-SIM, Inês, e Glória RAMALHO, 1993, *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*, Lisboa, Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento. [BN: S.C. 69233 V.]
- SNOW, C., 1983, «Literacy and language: Relationships during the preschool years» *Harvard Educational Review*, 53, 165-189.
- SNOW, C., 1991, «The theoretical basis for relationships between language and literacy in development», *Journal of Research in Childhood Education*, 6, 5-10.
- TELECYL ESTUDIOS, 2004, «Estudio sobre Hábitos de Lectura en la Comunidad de Madrid», in <http://gestion.madrid.org/bpcm/descargas/habitoslectura.pdf>.
- THASHER, F. M., 1929, *The Gang*, Chicago, The University of Chicago Press.
- WOODS, Roger P., *et al*, 2006, «Normal variants of Microcephalin and ASPM do not account for brain size variability», *Human Molecular Genetics*, 15 (12), pp. 2025–2029.

APÊNDICE I. METODOLOGIA

A concretização das intenções formuladas para este estudo levou à definição de metodologias de recolha que permitissem a extrapolação dos resultados para as populações estudantis dos ensinos básico e secundário, em função das especificidades próprias de cada um dos seus ciclos. Este desiderato teve reflexos em dois aspectos fundamentais do trabalho: o desenho das amostras e a formulação dos questionários. Pretendendo-se captar o desenvolvimento do gosto e hábitos de leitura de alunos com capacidades muito diferentes, distinguiram-se cinco populações de estudantes: 1.º e 2.º anos do primeiro ciclo, 3.º e 4.º anos do mesmo ciclo, 2.º ciclo, 3.º ciclo e ensino secundário.

Amostras

No que respeita às sondagens, sendo a principal condicionante científica desta investigação a obtenção de amostras representativas para cada um dos grupos de alunos referidos acima e, no seu todo, representativas da população estudantil do ensino obrigatório e secundário, admitiu-se que pudessem existir variáveis de natureza sociogeográfica com interesse para a detecção, análise e explicação do gosto de ler e dos hábitos de leitura. A amostra para um estudo destas dimensões, com um número de inquiridos na ordem dos 24000, possibilita e obriga a redobrada atenção a vários aspectos prévios, de forma a ter em conta factores relevantes para a explicação do fenómeno em estudo.

Pensando nos hábitos de leitura e nas variáveis decorrentes da própria organização do sistema de ensino (desde que presentes nas bases estatísticas das instâncias respectivas), considerámos necessário estruturar a amostra em função de três parâmetros: o ciclo de escolaridade, a natureza da instituição (privada ou pública); e o tipo de ensino (regular ou recorrente).

Por opção metodológica, estruturamos a amostra com poucos parâmetros. Sendo aleatória a escolha dentro de cada estrato, é elevada a probabilidade de as variáveis explicativas estarem representadas nas devidas proporções.

Para além dos aspectos ligados à organização do ensino, para garantir a representação de todo o país (Portugal continental), foram também variáveis estruturantes da amostra o tipo de habitat e a região onde se localiza a escola. Deste modo, as escolas foram previamente distribuídas por 15 grupos em função da dimensão da freguesia onde estão localizadas (freguesias com menos de 3000 eleitores, entre 3000 e 10000 eleitores e mais de 10000 eleitores) e da região

NUTII²⁸³ a que essas freguesias pertencem (Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo, Algarve).

Uma amostra aleatória escolhida a partir do universo dos alunos em Portugal continental, obrigaria a ter como unidade amostral cada aluno. Ou seja, para garantir que cada aluno tivesse igual probabilidade de ser escolhido, teríamos de numerá-los e escolhê-los aleatoriamente. Saberíamos, por exemplo, que teríamos de entrevistar o aluno número 32 (ou o número de ordem que na numeração utilizada em cada escola lhe equivalesse) da escola X, o 124 da escola Y ou o 396 da escola Z. Tendo em conta que o universo – i.e., a população escolar em Portugal continental –, era de 1422246 estudantes no ano lectivo de 2006/2007, distribuídos por 12593 escolas (GIASE, 2007), tal tarefa seria desmesuradamente dispendiosa.

Por isso, procurou-se uma solução que, sendo mais económica e factível, garantisse ainda a representatividade da amostra, com critérios que permitissem a maior aproximação possível à amostra ideal. O método escolhido foi, portanto, um amostragem multi-nível, o qual garantia a aleatoriedade na escolha da escola, mas não dos alunos a inquirir – estes foram indicados, não a nível individual mas de turma – pelas escolas a partir de requisitos nossos.

Foram, pois, tidas em conta no desenho da amostra variáveis como a região, o tipo de habitat, o regime do curso (regular ou recorrente) e o tipo de estabelecimento frequentado (público ou privado), com base nas estatísticas da população escolar de 2005-06, em razão de os dados referentes ao ano lectivo de 2006-07 não estarem disponíveis na data em que teve de se ultimar a preparação do trabalho de campo. Em função disso, foram obtidas as amostras que constam do Quadro 123, no qual também se transcrevem os totais de alunos que constam do Recenseamento Escolar de 2006-07 (GIASE 2007), de forma a entrever a relação entre as amostras desejadas e efectivas e a população escolar de cada grau de ensino.

Quadro 123. População e amostras

Grau de ensino	Alunos do Ciclo ²⁸⁴	Amostras Planeadas	Amostras Efectivas	% de alunos inquiridos
1.º ciclo	469443	8759	7488	1,59
2.º ciclo	239819	5065	4852	2,02
3.º ciclo	375538	7336	6766	1,80
Secundário	337446	6095	4738	1,40
Total	1422246	27255	23844	1,68

Fonte: GIASE 2007 e CEPCEP/CESOP 2007

Como se poderá constatar nos quadros apresentados no fim deste anexo, a amostragem correu como previsto, na medida em que a amostra final apresenta uma distribuição pelos diversos estratos semelhante à desejada. Porém, para podermos afirmar com segurança a

²⁸³ As regiões NUTII utilizadas para a estratificação da amostra são as vigentes à data do último censo, entretanto ligeiramente alteradas. Como o GIASE utiliza nas suas estatísticas as regiões NUTII actualizadas, foram feitas algumas adaptações para efeitos de comparação da amostra com o universo. A região *Lisboa e Vale do Tejo*, que não existe desde 2002, foi relculada somando à região NUTII *Lisboa* as regiões NUTIII *Lezíria do Tejo* (subtraída à Região NUTII Alentejo), *Oeste e Médio Tejo* (as duas actualmente pertencentes à região Centro).

²⁸⁴ Números referentes a Portugal Continental.

representatividade da amostra falta provar que ela, embora construída em função dos dados de alunos inscritos em 2005/06, é representativa dos alunos inscritos em 2006/2007.

Para esta prova será necessária a comparação da amostra com a população escolar de Portugal continental em 2006/07 nos parâmetros utilizados para o desenho da amostra. Outros parâmetros, como o sexo dos alunos, a sua idade ou outras características sociológicas também poderiam ser comparadas, caso houvesse dados oficiais que o permitissem.

O Quadro 124 mostra a distribuição dos alunos inscritos em 2006/07 em escolas de Portugal continental. Todas as percentagens se referem ao total de alunos. Por exemplo, o quadro mostra que 0,46 do total de alunos estudam no 2º ciclo, em escolas privadas da região Centro. Continuando com o mesmo exemplo de leitura dos quadros, no Quadro 125 lê-se que 0,35 dos alunos que compõem a amostra obtida estudam no 2º ciclo, em escolas privadas da região Centro. Idealmente, as diferenças entre as células de um e de outro quadro seriam nulas. Como a obtenção de uma amostra destas dimensões, junto de turmas que nem sempre estão completas, que apresentam dimensões muito variadas entre escolas, ciclos e tipo de ensino não é um processo simples (basta pensar que para uma amostra pretendida de 25000, desenhou-se um plano amostral com 27255 casos e obteve-se uma amostra final, com questionários preenchidos de forma válida, de 23844), esperava-se já à partida, aliás como em qualquer sondagem, que existisse alguma diferença entre as células dos dois quadro. Estipulou-se que, desde que essas diferenças fossem reduzidas (menor que 1,5 nas células particulares e menor que 2,5 nas células de total), a amostra era considerada válida. Como se mostra no Quadro 126, as diferenças entre universo e amostra estão dentro dos limites desejados.

Quadro 124. Distribuição dos alunos inscritos em Portugal Continental em 2006/07

Natureza Instituição	Ciclo escolar	Alentejo	Algarve	Centro	LVT	Norte	Total
Privado	1º ciclo	0,09	0,07	0,33	1,93	1,03	3,45
	2º ciclo	0,04	0,02	0,46	0,88	0,66	2,06
	3º ciclo	0,07	0,03	0,77	1,22	1,11	3,20
	Secundário	0,17	0,05	0,80	1,31	1,70	4,03
	3ºciclo Recorrente	0,00	0,00	0,01	0,04	0,01	0,06
	Secundário Recorrente	0,00	0,00	0,05	0,24	0,21	0,50
Público	1º ciclo	1,42	1,32	5,05	9,87	11,89	29,56
	2º ciclo	0,71	0,71	2,34	5,00	6,04	14,80
	3º ciclo	1,09	1,04	3,72	7,37	9,35	22,58
	Secundário	0,78	0,78	2,79	5,50	5,61	15,47
	3ºciclo Recorrente	0,03	0,03	0,04	0,29	0,18	0,57
	Secundário Recorrente	0,20	0,20	0,65	1,53	1,16	3,73
Total		4,61	4,25	17,01	35,18	38,96	100,00

Fonte: GIASE 2007²⁸⁵

²⁸⁵ Cálculos nossos.

Quadro 125. Distribuição da amostra obtida

Natureza Instituição	Ciclo escolar	Alentejo	Algarve	Centro	LVT	Norte	Total
Privado	1º ciclo	0,00	0,00	1,07	1,05	0,85	2,97
	2º ciclo	0,00	0,00	0,35	1,24	1,85	3,44
	3º ciclo	0,00	0,00	1,75	1,57	1,66	4,98
	Secundário	0,00	0,00	0,70	1,37	1,86	3,92
	3ºciclo Recorrente	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	Secundário Recorrente	0,00	0,00	0,00	0,05	0,24	0,30
Público	1º ciclo	1,17	1,34	5,08	9,78	11,09	28,47
	2º ciclo	0,82	0,68	2,67	5,66	7,10	16,93
	3º ciclo	1,06	1,05	2,83	8,33	9,83	23,11
	Secundário	0,80	0,40	2,71	4,45	5,44	13,80
	3ºciclo Recorrente	0,00	0,00	0,02	0,18	0,02	0,22
	Secundário Recorrente	0,39	0,13	0,13	0,54	0,68	1,86
Total		4,24	3,60	17,31	34,24	40,61	100,00

Quadro 126. Comparação entre a distribuição da amostra obtida e a distribuição ideal

Natureza Instituição	Ciclo escolar	Alentejo	Algarve	Centro	LVT	Norte	Total
Privado	1º ciclo	-0,09	-0,07	0,74	-0,88	-0,18	-0,49
	2º ciclo	-0,04	-0,02	-0,11	0,36	1,19	1,38
	3º ciclo	-0,07	-0,03	0,98	0,34	0,55	1,78
	Secundário	-0,17	-0,05	-0,10	0,06	0,15	-0,11
	3ºciclo Recorrente	0,00	0,00	-0,01	-0,04	-0,01	-0,06
	Secundário Recorrente	0,00	0,00	-0,04	-0,19	0,03	-0,20
Público	1º ciclo	-0,25	0,01	0,03	-0,09	-0,80	-1,09
	2º ciclo	0,12	-0,03	0,33	0,67	1,05	2,14
	3º ciclo	-0,03	0,01	-0,89	0,96	0,48	0,53
	Secundário	0,02	-0,38	-0,08	-1,05	-0,17	-1,67
	3ºciclo Recorrente	-0,03	-0,03	-0,03	-0,11	-0,16	-0,35
	Secundário Recorrente	0,18	-0,07	-0,52	-0,99	-0,48	-1,87
Total		-0,36	-0,66	0,31	-0,94	1,65	

A análise ciclo a ciclo deixa porém à vista algum erro na amostra que se deve essencialmente ao processo de recolha de dados. Concretamente, existe alguma sobre-representação:

- do 2º ciclo, no ensino privado, na região Norte;
- do 3º ciclo, no ensino privado, na região Centro;
- do ensino secundário, no ensino privado, na região Norte;
- do ensino secundário, no ensino público, na região Norte.

A sobre-representação nestas células decorre de vários motivos, tais como: a enorme dimensão da amostra; a estrutura das turmas em termos de número de alunos, muito diferenciada de escola para escola; o erro, normal em qualquer sondagem, que resulta da própria intervenção humana no processo (técnicos, inquiridores, alunos); e, essencialmente, a assiduidade dos alunos, de que o exemplo maior é a diferença entre o número de inquiridos previsto para o ensino recorrente e o número realmente conseguido. Várias foram as turmas onde longe do número de alunos inscritos, na casa das dezenas, apenas estavam presentes em sala de aula dois ou três alunos. Como é sabido, a percentagem de ausentes no ensino regular não atinge estas proporções, mas ainda assim, terão sido suficientes para aumentar um pouco o erro.

Analisados estes dados, a opção tomada foi a de respeitá-los como representativos dos estudantes que efectivamente vão às aulas, aqueles que, em última instância, nos caberia inquirir pois são os estudantes de facto e não apenas “inscritos”.

Quadro 127. Distribuição dos alunos inscritos em Portugal Continental em 2006/07 (percentagem por ciclo de ensino)

Natureza Instituição	Ciclo escolar	Alentejo	Algarve	Centro	LVT	Norte	Total
Privado	1º ciclo	0,28	0,20	1,01	5,84	3,12	10,46
	2º ciclo	0,24	0,15	2,72	5,22	3,93	12,25
	3º ciclo	0,25	0,11	2,91	4,64	4,22	12,13
	Secundário	0,71	0,21	3,38	5,52	7,18	16,99
	3ºciclo Recorrente	0,00	0,00	0,04	0,14	0,04	0,22
	Secundário Recorrente	0,01	0,00	0,20	1,01	0,87	2,09
Público	1º ciclo	4,32	4,00	15,29	29,90	36,03	89,54
	2º ciclo	4,20	4,19	13,90	29,64	35,83	87,75
	3º ciclo	4,13	3,95	14,09	27,91	35,42	85,50
	Secundário	3,28	3,30	11,75	23,20	23,66	65,19
	3ºciclo Recorrente	0,11	0,11	0,16	1,10	0,67	2,15
	Secundário Recorrente	0,85	0,84	2,73	6,44	4,88	15,73

Fonte: GIASE 2007²⁸⁶

Quadro 128. Distribuição em percentagens da amostra obtida por ciclos de ensino

Natureza Instituição	Ciclo escolar	Alentejo	Algarve	Centro	LVT	Norte	Total
Privado	1º ciclo	0,00	0,00	3,41	3,33	2,70	9,43
	2º ciclo	0,00	0,00	1,73	6,10	9,07	16,90
	3º ciclo	0,00	0,00	6,19	5,53	5,88	17,60
	Secundário	0,00	0,00	3,51	6,89	9,34	19,74
	3ºciclo Recorrente	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	Secundário Recorrente	0,00	0,00	0,02	0,27	1,20	1,50
Público	1º ciclo	3,73	4,25	16,17	31,12	35,29	90,57
	2º ciclo	4,04	3,34	13,11	27,79	34,82	83,10
	3º ciclo	3,75	3,72	10,00	29,42	34,72	81,62
	Secundário	4,02	2,01	13,61	22,41	27,37	69,41
	3ºciclo Recorrente	0,00	0,00	0,06	0,65	0,07	0,79
	Secundário Recorrente	1,94	0,63	0,63	2,73	3,40	9,34

Quadro 129. Comparação percentual entre a distribuição da amostra obtida e a distribuição ideal, por ciclos de ensino

Natureza Instituição	Ciclo escolar	Alentejo	Algarve	Centro	LVT	Norte	Total
Privado	1º ciclo	-0,28	-0,20	2,40	2,52	-0,42	-1,02
	2º ciclo	-0,24	-0,15	-0,98	0,88	5,14	4,66
	3º ciclo	-0,25	-0,11	3,28	0,90	1,66	5,47
	Secundário	-0,71	-0,21	0,13	1,38	2,16	2,75
	3ºciclo Recorrente	0,00	0,00	-0,04	-0,14	-0,04	-0,22
	Secundário Recorrente	-0,01	0,00	-0,18	0,74	0,33	-0,59
Público	1º ciclo	-0,59	0,25	0,88	1,23	-0,74	1,02
	2º ciclo	-0,16	-0,85	-0,79	-1,85	-1,01	-4,66
	3º ciclo	-0,38	-0,23	-4,09	1,51	-0,70	-3,88
	Secundário	0,74	-1,29	1,86	-0,79	3,72	4,22
	3ºciclo Recorrente	-0,11	-0,11	-0,10	-0,45	-0,60	-1,37
	Secundário Recorrente	1,09	-0,20	-2,09	-3,71	-1,47	-6,38

Como ficou demonstrado, os objectivos de representatividade foram conseguidos nas amostras realizadas. Podemos, pois, extrapolar os resultados das sondagens para a população de cada um dos ciclos e para a população escolar em geral, não só em termos das variáveis de natureza sociogeográfica, mas também das que relevam de atitudes e comportamentos específicos de determinados meios socioeconómicos e culturais.

²⁸⁶ Cálculos nossos.

Questionários

No que se refere aos questionários, dividimos a população escolar em função das suas especificidades. Foram, por isso, elaborados cinco inquéritos, um para cada um dos ciclos após o primeiro, e dois para este, já que era necessário adaptá-los às capacidades e práticas de leitura dos alunos do 1.º e 2.º anos e dos do 3.º e 4.º.

Esta diferenciação dos grupos de alunos em termos de apetências, gostos, exigências e preparação para a leitura, teve em conta a investigação psicológica relevante sobre os níveis de desenvolvimento da capacidade de leitura, designadamente as de Chall (1983a) e Marsh (cf. Rayner & Pollatsek 1989). Em função disso, deu-se particular atenção à construção dos questionários aos alunos do 1.º e do 2.º ciclos, com vista à superação das dificuldades inerentes à inquirição das populações muito jovens.

Houve ainda a preocupação de colocar as mesmas perguntas a várias populações, de forma a captar o desenvolvimento nos gostos e nos hábitos de leitura dos estudantes. Além disso, havia em todos as mesmas perguntas de caracterização sociodemográfica. A parte específica de cada questionário teve também em conta as exigências escolares dos respectivos ciclos.

Trabalho de campo

Os inquéritos foram preenchidos pelos alunos em sala de aula. Os professores que os administraram receberam informação específica sobre a forma de orientar os alunos no seu preenchimento. Essa informação foi dada pessoalmente pelos colaboradores do Centro de Estudos e Sondagens de Opinião, da Universidade Católica Portuguesa, a quem o Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa entregou a realização do trabalho de campo, por ser a entidade universitária competente para o fazer e ter longa experiência neste tipo de trabalhos. Foi, além disso, colocado na internet um vídeo com exemplos de como devia ser conduzida a inquirição para que os professores visualizassem a forma correcta de proceder.

Todos os Conselhos Executivos das Escolas onde decorreu o trabalho de campo foram previamente contactados pelos serviços do GIASE. Estes Conselhos designaram um professor com o qual foram programados todos os procedimentos. A óptima colaboração dada pelos funcionários do GIASE envolvidos nesta magna operação, bem como pelos Conselhos Executivos e pelos professores designados para o seu acompanhamento, e ainda pelos professores que procederam à aplicação dos questionários foi a principal causa do bom sucesso da recolha de dados. A equipa de investigação agradece a todos o seu imprescindível contributo.

As escolas que participaram nesta inquirição foram 237. O seu elenco, dividido por ciclos (distinguindo dois grupos no primeiro), consta do Apêndice a este relatório.

Fichas técnicas

Foram realizadas cinco sondagens:

- sondagem aos alunos dos 1º e 2º anos do 1º ciclo do ensino básico;
- sondagem aos alunos dos 3º e 4º anos do 1º ciclo do ensino básico;
- sondagem aos alunos do 2º ciclo do ensino básico;
- sondagem aos alunos do 3º ciclo do ensino básico;
- sondagem aos alunos do ensino secundário.

Para todas elas:

1. O universo de cada uma das sondagens era constituído pelos alunos dos ciclos de escolaridade respectivos, estudantes em escolas de Portugal continental no ano lectivo de 2006/07.

2. A unidade de sondagem foi a escola, tendo-se na sua escolha seguido um processo aleatório. Dentro de cada uma delas foi escolhida uma turma na qual eram aplicados os inquéritos a todos os alunos presentes.

3. Na escolha dos estabelecimentos de ensino foi tido em atenção:

3.1. os três tipos de habitat – urbano, semi-urbano e rural;

3.2. o número de alunos em cada uma das NUT II – Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve;

3.3 a tipologia do estabelecimento de ensino – público ou privado;

3.4. a diferenciação dos alunos do ensino recorrente dos que frequentam o ensino regular.

4. O instrumento de recolha da informação era constituído por um inquérito estruturado, quase todo constituído por perguntas fechadas.

5. Os inquéritos foram administrados em sala de aula pelo professor que recebeu formação específica para tal tarefa. Esteve sempre presente no estabelecimento de ensino pelo menos um colaborador da equipa de investigação do Cesop.

6. As entrevistas foram realizadas de 22 de Novembro de 2006 a 13 de Fevereiro de 2007.

No caso da Sondagem aos alunos dos 1º e 2º anos do 1º ciclo do ensino básico

7. A amostra inicialmente pretendida era de 4350 inquéritos e foram obtidos 3682 inquéritos válidos, em 109 escolas.

8. O erro máximo da amostra, com um grau de confiança de 95%, é de $\pm 1,6\%$.

No caso da Sondagem aos alunos dos 3º e 4º anos do 1º ciclo do ensino básico

7. A amostra inicialmente pretendida era de 4409 inquéritos; mas foram obtidos 3806 inquéritos válidos, em 112 escolas.

8. O erro máximo da amostra, com um grau de confiança de 95%, é de $\pm 1,6\%$.

No caso da Sondagem aos alunos do 2º ciclo do ensino básico

7. A amostra inicialmente pretendida era de 5065 inquéritos; mas foram obtidos 4852 inquéritos válidos, em 90 escolas.

8. O erro máximo da amostra, com um grau de confiança de 95%, é de $\pm 1,4\%$.

No caso da Sondagem aos alunos do 3º ciclo do ensino básico

7. A amostra inicialmente pretendida era de 7336 inquéritos; mas foram obtidos 6766 inquéritos válidos, em 111 escolas.

8. O erro máximo da amostra, com um grau de confiança de 95%, é de $\pm 1,2\%$.

No caso da Sondagem aos alunos do ensino secundário

7. A amostra inicialmente pretendida era de 6095 inquéritos; mas foram obtidos 4738 inquéritos válidos, em 61 escolas.

8. O erro máximo da amostra, com um grau de confiança de 95%, é de $\pm 1,4\%$.

Quadro 130. Alentejo e Algarve. Distribuição em percentagens dos alunos, por ciclo, tipo de ensino, natureza da instituição, região e dimensão da freguesia

		Alentejo			Algarve		
		R	SU	U	R	SU	U
Privado	1º ciclo	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1
	2º ciclo	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	3º ciclo	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Secundário	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0
	3º ciclo rec.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Secund. Rec.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Publico	1º ciclo	0,7	0,7	0,1	0,2	0,5	0,6
	2º ciclo	0,2	0,4	0,0	0,1	0,3	0,3
	3º ciclo	0,3	0,7	0,1	0,1	0,4	0,5
	Secundário	0,1	0,6	0,0	0,0	0,2	0,5
	3º ciclo rec.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Secund. Rec.	0,0	0,2	0,0	0,0	0,1	0,2

Quadro 131. Centro, LVT e Norte. Distribuição em percentagens dos alunos, por ciclo, tipo de ensino, natureza da instituição, região e dimensão da freguesia

		Centro			LVT			Norte		
		R	SU	U	R	SU	U	R	SU	U
Privado	1º ciclo	0,0	0,1	0,1	0,0	0,5	1,4	0,1	0,4	0,6
	2º ciclo	0,2	0,2	0,0	0,0	0,3	0,5	0,2	0,2	0,2
	3º ciclo	0,4	0,3	0,1	0,0	0,4	0,7	0,4	0,4	0,3
	Secundário	0,4	0,3	0,1	0,1	0,6	0,6	0,4	0,5	0,7
	3º ciclo rec.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Secund. Rec.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,2	0,0	0,0	0,2
Publico	1º ciclo	2,6	1,8	0,8	1,2	2,9	5,7	5,8	3,4	3,0
	2º ciclo	0,7	1,1	0,5	0,3	1,4	3,3	2,2	2,3	1,8
	3º ciclo	1,1	1,8	0,7	0,4	2,2	4,7	3,1	3,4	2,7
	Secundário	0,5	1,4	0,9	0,1	1,6	3,8	1,0	2,1	2,3
	3º ciclo rec.	0,0	0,1	0,0	0,0	0,1	0,3	0,0	0,1	0,1
	Secund. Rec.	0,1	0,3	0,2	0,0	0,4	1,1	0,2	0,4	0,6

Quadro 132. Alentejo e Algarve. Distribuição em percentagens dos alunos, por ciclo, tipo de ensino, natureza da instituição, região e dimensão da freguesia

		Alentejo			Algarve		
		R	SU	U	R	SU	U
Privado	1º ciclo	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1
	2ºciclo	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	3ºciclo	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Secundário	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0
	3ºciclo rec.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Secund. Rec.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Publico	1º ciclo	0,7	0,7	0,1	0,2	0,5	0,6
	2ºciclo	0,2	0,4	0,0	0,1	0,3	0,3
	3ºciclo	0,3	0,7	0,1	0,1	0,4	0,5
	Secundário	0,1	0,6	0,0	0,0	0,2	0,5
	3ºciclo rec.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Secund. Rec.	0,0	0,2	0,0	0,0	0,1	0,2

Quadro 133. Centro, LVT e Norte. Distribuição em percentagens dos alunos, por ciclo, tipo de ensino, natureza da instituição, região e dimensão da freguesia

		Centro			LVT			Norte		
		R	SU	U	R	SU	U	R	SU	U
Privado	1º ciclo	0,0	0,1	0,1	0,0	0,5	1,4	0,1	0,4	0,6
	2ºciclo	0,2	0,2	0,0	0,0	0,3	0,5	0,2	0,2	0,2
	3ºciclo	0,4	0,3	0,1	0,0	0,4	0,7	0,4	0,4	0,3
	Secundário	0,4	0,3	0,1	0,1	0,6	0,6	0,4	0,5	0,7
	3ºciclo rec.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Secund. Rec.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,2	0,0	0,0	0,2
Publico	1º ciclo	2,6	1,8	0,8	1,2	2,9	5,7	5,8	3,4	3,0
	2ºciclo	0,7	1,1	0,5	0,3	1,4	3,3	2,2	2,3	1,8
	3ºciclo	1,1	1,8	0,7	0,4	2,2	4,7	3,1	3,4	2,7
	Secundário	0,5	1,4	0,9	0,1	1,6	3,8	1,0	2,1	2,3
	3ºciclo rec.	0,0	0,1	0,0	0,0	0,1	0,3	0,0	0,1	0,1
	Secund. Rec.	0,1	0,3	0,2	0,0	0,4	1,1	0,2	0,4	0,6

Quadro 134. Alentejo e Algarve. Distribuição em percentagem da amostra pretendida por ciclo, tipo de ensino, natureza da instituição, região e dimensão da freguesia

		Alentejo			Algarve		
		R	SU	U	R	SU	U
Privado	1º ciclo	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	2ºciclo	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	3ºciclo	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Secundário	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	3ºciclo rec.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Secund. Rec.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Publico	1º ciclo	0,7	0,6	0,0	0,0	0,5	0,6
	2ºciclo	0,3	0,4	0,0	0,0	0,3	0,3
	3ºciclo	0,3	0,7	0,0	0,0	0,5	0,5
	Secundário	0,1	0,6	0,0	0,0	0,3	0,5
	3ºciclo rec.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Secund. Rec.	0,0	0,2	0,0	0,0	0,1	0,1

Quadro 135. Centro, LVT e Norte. Distribuição em percentagem da amostra pretendida por ciclo, tipo de ensino, natureza da instituição, região e dimensão da freguesia

		Centro			LVT			Norte		
		R	SU	U	R	SU	U	R	SU	U
Privado	1º ciclo	0,0	0,0	0,0	0,0	0,4	1,5	0,0	0,2	0,5
	2ºciclo	0,2	0,2	0,0	0,0	0,3	0,6	0,3	0,7	0,6
	3ºciclo	0,4	0,3	0,0	0,0	0,5	0,8	0,4	0,7	0,7
	Secundário	0,4	0,3	0,0	0,0	0,6	0,6	0,4	0,7	0,5
	3ºciclo rec.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Secund. Rec.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,3	0,0
Publico	1º ciclo	2,9	1,8	0,8	1,2	2,8	5,8	5,7	3,2	2,9
	2ºciclo	1,0	1,2	0,5	0,3	1,8	3,3	2,2	2,2	1,8
	3ºciclo	1,2	1,8	0,8	0,4	2,7	4,7	2,9	3,4	2,7
	Secundário	0,5	1,3	0,8	0,0	1,8	3,7	1,2	2,1	2,2
	3ºciclo rec.	0,0	0,0	0,2	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0
	Secund. Rec.	0,1	0,1	0,6	0,0	0,2	1,3	0,0	0,0	0,5

Quadro 136. Alentejo e Algarve. Distribuição em percentagem da amostra obtida por ciclo, tipo de ensino, natureza da instituição, região e dimensão da freguesia

		Alentejo			Algarve		
		R	SU	U	R	SU	U
1º ciclo	Privado	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
2º ciclo		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
3º ciclo		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Secundário		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
3º ciclo rec.		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Secund. Rec.		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
1º ciclo	Publico	0,4	0,5	0,3	0,0	0,6	0,7
2º ciclo		0,3	0,5	0,0	0,0	0,3	0,4
3º ciclo		0,4	0,7	0,0	0,0	0,5	0,6
Secundário		0,1	0,7	0,0	0,0	0,1	0,3
3º ciclo rec.		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Secund. Rec.		0,0	0,0	0,3	0,0	0,0	0,1

Quadro 137. Centro, LVT e Norte. Distribuição em percentagem da amostra obtida por ciclo, tipo de ensino, natureza da instituição, região e dimensão da freguesia

		Centro			LVT			Norte		
		R	SU	U	R	SU	U	R	SU	U
1º ciclo	Privado	0,4	0,0	0,7	0,0	0,6	0,5	0,1	0,1	0,7
2º ciclo		0,2	0,1	0,0	0,0	0,5	0,8	0,4	0,9	0,5
3º ciclo		0,6	0,4	0,8	0,0	0,5	1,1	0,4	0,6	0,7
Secundário		0,4	0,3	0,0	0,0	0,7	0,7	0,5	0,7	0,6
3º ciclo rec.		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Secund. Rec.		0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0	0,2	0,0
1º ciclo	Publico	2,6	1,2	1,3	1,9	4,5	3,4	5,4	3,0	2,7
2º ciclo		0,9	1,2	0,5	0,3	2,0	3,4	2,3	2,7	2,2
3º ciclo		1,2	1,7	0,0	0,5	3,0	4,8	3,3	3,6	3,0
Secundário		0,4	1,4	0,9	0,0	1,5	3,0	1,0	2,1	2,3
3º ciclo rec.		0,0	0,0	0,0	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0
Secund. Rec.		0,1	0,0	0,0	0,0	0,2	0,4	0,0	0,1	0,6

Quadro 138. Alentejo e Algarve. Diferenças percentuais entre a distribuição da amostra obtida e a distribuição de amostra pretendida

		Alentejo			Algarve		
		R	SU	U	R	SU	U
1º ciclo	Privado	-0,01	-0,03	-0,02	-0,01	-0,03	-0,06
2º ciclo		-0,01	-0,02	-0,01	-0,01	-0,01	-0,01
3º ciclo		-0,03	-0,03	-0,01	-0,01	-0,01	-0,01
Secundário		-0,08	-0,07	-0,01	-0,02	-0,01	-0,02
3º ciclo rec.		0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Secund. Rec.		0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
1º ciclo	Publico	-0,26	-0,20	0,19	-0,23	0,15	0,12
2º ciclo		0,06	0,09	-0,04	-0,08	0,05	0,01
3º ciclo		0,04	-0,01	-0,06	-0,11	0,05	0,09
Secundário		0,05	0,06	-0,04	0,00	-0,10	-0,24
3º ciclo rec.		-0,01	-0,03	0,00	0,00	-0,02	-0,02
Secund. Rec.		-0,01	-0,15	0,32	0,00	-0,07	-0,05

Quadro 139. Centro, LVT e Norte. Diferenças percentuais entre a distribuição da amostra obtida e a distribuição de amostra pretendida

		Centro			LVT			Norte		
		R	SU	U	R	SU	U	R	SU	U
1º ciclo	Privado	0,36	-0,13	0,52	-0,02	0,10	-0,95	-0,01	-0,26	0,11
2º ciclo		-0,02	-0,04	-0,04	-0,02	0,18	0,25	0,19	0,68	0,30
3º ciclo		0,17	0,08	0,74	-0,02	0,09	0,33	0,00	0,20	0,37
Secundário		0,03	-0,06	-0,08	-0,06	0,11	0,08	0,11	0,25	-0,13
3º ciclo rec.		-0,01	0,00	0,00	0,00	-0,01	-0,04	0,00	0,00	-0,01
Secund. Rec.		-0,03	0,00	-0,01	0,00	-0,02	-0,19	-0,02	0,21	-0,16
1º ciclo	Publico	0,02	-0,59	0,52	0,71	1,61	-2,31	-0,46	-0,37	-0,29
2º ciclo		0,21	0,04	0,04	0,07	0,51	0,01	0,10	0,38	0,38
3º ciclo		0,04	-0,15	-0,73	0,11	0,84	0,11	0,18	0,16	0,24
Secundário		-0,05	0,00	0,04	-0,07	-0,16	-0,82	-0,02	0,06	0,07
3º ciclo rec.		-0,03	-0,05	-0,04	0,00	0,09	-0,24	-0,03	-0,06	-0,11
Secund. Rec.		-0,01	-0,33	-0,21	-0,02	-0,30	-0,66	-0,16	-0,31	-0,04

APÊNDICE II. ESCOLAS DA AMOSTRA

1. PRIMEIRO CICLO – 1.º E 2.º ANOS

Escolas da amostra	N	%
Escola Básica do 1.º Ciclo n.º 1 de Albergaria-a-Velha	19	0,5
Escola Básica Integrada de São João de Loure	32	0,9
Escola Básica do 1.º Ciclo de Arouca	61	1,7
Escola Básica do 1.º Ciclo de Mealhada	37	1,0
Escola Básica do 1.º Ciclo n.º 2 da Feira	37	1,0
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Santa Maria	44	1,2
Escola Básica Integrada com Jardim de Infância Fialho de Almeida	37	1,0
Escola Básica do 1.º Ciclo de Ourique	19	0,5
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Palheiros	5	0,1
Escola Básica Integrada de Fragoso	39	1,1
Conservatório de Música de Calouste Gulbenkian - Braga	39	1,1
Escola Básica do 1.º Ciclo de São Vitor	37	1,0
Escola Básica do 1.º Ciclo de Celorico de Basto	57	1,5
Escola Básica Integrada Padre Joaquim Flores, Revelhe	16	0,4
Cooperativa de Ensino Didáxis	14	0,4
Escola Básica do 1.º Ciclo de Igreja (S. Cosme)	45	1,2
Escola Básica do 1.º Ciclo n.º 1 de Bragança	15	0,4
Escola Básica do 1.º Ciclo n.º 2 de Bragança	10	0,3
Escola Básica do 1.º Ciclo Nossa Senhora da Piedade	38	1,0
Escola Básica Integrada de Afonso de Paiva	13	0,4
Escola Básica do 1.º Ciclo São Silvestre (Covilhã)	39	1,1
Escola Básica do 1.º Ciclo Montes Hermínios (Tortosendo)	43	1,2
Escola Básica do 1.º Ciclo de Montes Claros	44	1,2
Escola Básica do 1.º Ciclo de Vilela - Torre de Vilela	16	0,4
Escola Básica do 1.º Ciclo de Oliveira do Hospital	42	1,1
Escola Básica do 1.º Ciclo de Soure	43	1,2
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Borba	21	0,6
Escola Básica do 1.º Ciclo de Arcos	16	0,4
Escola Básica do 1.º Ciclo de Veiros	18	0,5
Escola Básica do 1.º Ciclo do Chafariz d El-Rei	24	0,7
Escola Básica do 1.º Ciclo n.º 2 de Albufeira	43	1,2
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância da Correeira	48	1,3
Escola Básica do 1.º Ciclo de Lagoa	65	1,8
Escola Básica do 1.º Ciclo de Vila Verde	5	0,1
Escola Básica do 1.º Ciclo de Tourais	10	0,3
Escola Básica do 1.º Ciclo de V. Nova de Foz Côa	17	0,5
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Carvalhal (Prazeres)	33	0,9
Escola Básica do 1.º Ciclo de S. Martinho do Porto	57	1,5
Escola Básica Integrada de Santo Onofre	46	1,2
Escola Básica Integrada de Colmeias	16	0,4
Escola Básica do 1.º Ciclo António Vitorino	21	0,6
Escola Básica do 1.º Ciclo de Passagem	16	0,4
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Nazaré	47	1,3
Escola Básica Integrada de Peniche	44	1,2
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Merceana	14	0,4
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância Raquel Gameiro	39	1,1
Externato Liceal das Casas de S. Vicente de Paulo	45	1,2
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância do Lumiar, Alto da Faia	23	0,6
Escola Básica do 1.º Ciclo n.º 34 de Lisboa	69	1,9
Colégio Valsassina	53	1,4
Escola Básica do 1.º Ciclo n.º 181 de Lisboa	42	1,1
Escola Básica do 1.º Ciclo Santo Condestável	36	1,0
Escola Básica do 1.º Ciclo de Caneças	37	1,0
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância Quinta da Condessa	38	1,0
Escola Básica do 1.º Ciclo n.º 2 de Mira Sintra	19	0,5
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Pendão	67	1,8
Externato Liceal Paulo VI	46	1,2
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância n.º 1 de Cimo de Vila	37	1,0
Escola Básica do 1.º Ciclo de Santegãos	40	1,1
Grande Colégio Universal	48	1,3
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância dos Correios	17	0,5
Escola Básica do 1.º Ciclo de Igreja (Areias)	37	1,0
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Quintão (Aves)	22	0,6
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância Bom Nome	45	1,2
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Xisto	29	0,8
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Lombelho	22	0,6
Escola Básica do 1.º Ciclo n.º 1 de Lamelas	44	1,2
Escola Básica do 1.º Ciclo de Macieira	37	1,0
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Areia	43	1,2
Escola Básica do 1.º Ciclo Lagarteira	27	0,7
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância n.º 2 de Afurada	30	0,8
Escola Básica do 1.º Ciclo de Santa Maria	29	0,8
Externato Frei Luís de Sousa	45	1,2
Externato Rainha Santa (Secção)	39	1,1
Escola Básica do 1.º Ciclo n.º 2 do Barreiro	47	1,3
Escola Básica do 1.º Ciclo de Chão Duro	12	0,3

Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Moita	32	0,9
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância Quinta das Inglesinhas	43	1,2
Escola Básica do 1.º Ciclo de Vila Nova de Anha	32	0,9
Escola Básica do 1.º Ciclo n.º 1 de Vila Real	32	0,9
Escola Básica do 1.º Ciclo n.º 1 de Oliveira de Frades	43	1,2
Escola Básica do 1.º Ciclo de Sernancelhe	21	0,6
Escola Básica do 1.º Ciclo de Boavista	17	0,5
Escola Básica do 1.º Ciclo de Urrú	18	0,5
Escola Básica do 1.º Ciclo Casalmeão (Lourosa)	40	1,1
Escola Básica do 1.º Ciclo de Santo António (Rio Meão)	19	0,5
Escola Básica do 1.º Ciclo de Igreja (Silva)	35	1,0
Escola Básica do 1.º Ciclo Carandá	42	1,1
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Fajal	32	0,9
Escola Básica do 1.º Ciclo Igreja (Ruivães)	23	0,6
Escola Básica Integrada de São Domingos	36	1,0
Escola Básica do 1.º Ciclo de Freixo (Freixo de Espada à Cinta)	20	0,5
Escola Básica do 1.º Ciclo da Venteira	39	1,1
Escola Básica do 1.º Ciclo de Raúl Lino	39	1,1
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de S Maria dos Olivais	31	0,8
Escola Básica do 1.º Ciclo São João de Brito	46	1,2
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Caneças n.º 1	22	0,6
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância Maria Lamas (Odivelas)	39	1,1
Escola Básica Integrada Rainha D. Leonor de Lencastre	50	1,4
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Rinchoa	61	1,7
Escola Básica do 1.º Ciclo de Gandra	39	1,1
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância da Caramila	34	0,9
Escola Básica do 1.º Ciclo de Riachos	36	1,0
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância Infante D. Augusto	34	0,9
Escola Básica do 1.º Ciclo n.º 2 de Vila Real	61	1,7
Escola Básica do 1.º Ciclo de Corredoura	17	0,5
Escola Básica do 1.º Ciclo de Ribeiradio	10	0,3
Externato de S. José	50	1,4
Colégio do Vale	23	0,6
Total	3682	100,0

2. PRIMEIRO CICLO – 3.º E 4.º ANOS

Escolas da amostra	N	%
Escola Básica do 1.º Ciclo n.º 1 de Albergaria-a-Velha	45	1,2
Escola Básica Integrada de São João de Loure	14	0,4
Escola Básica do 1.º Ciclo de Arouca	39	1,0
Escola Básica do 1.º Ciclo de Mealhada	39	1,0
Escola Básica do 1.º Ciclo n.º 2 da Feira	21	0,6
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Santa Maria	17	0,4
Escola Básica do 1.º Ciclo de Ourique	42	1,1
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Palheiros	6	0,2
Escola Básica Integrada de Fragoso	35	0,9
Conservatório de Música de Calouste Gulbenkian - Braga	19	0,5
Escola Básica do 1.º Ciclo de São Vitor	44	1,2
Escola Básica do 1.º Ciclo de Celorico de Basto	67	1,8
Escola Básica Integrada Padre Joaquim Flores, Revelhe	14	0,4
Cooperativa de Ensino Didáxis	25	0,7
Escola Básica do 1.º Ciclo de Igreja (S. Cosme)	36	0,9
Escola Básica do 1.º Ciclo n.º 1 de Bragança	32	0,8
Escola Básica do 1.º Ciclo n.º 2 de Bragança	13	0,3
Escola Básica do 1.º Ciclo Nossa Senhora da Piedade	32	0,8
Escola Básica do 1.º Ciclo São Silvestre (Covilhã)	50	1,3
Escola Básica do 1.º Ciclo Montes Hermínios (Tortosendo)	26	0,7
Escola Básica do 1.º Ciclo n.º 1 de Assafarge - Assafarge	22	0,6
Escola Básica do 1.º Ciclo de Montes Claros	20	0,5
Escola Básica do 1.º Ciclo de Vilela - Torre de Vilela	13	0,3
Escola Básica do 1.º Ciclo de Góis	41	1,1
Escola Básica do 1.º Ciclo de Oliveira do Hospital	59	1,6
Escola Básica do 1.º Ciclo de Soure	3	0,1
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Borba	37	1,0
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Rio de Moinhos	19	0,5
Escola Básica do 1.º Ciclo de Arcos	18	0,5
Escola Básica do 1.º Ciclo do Chafariz d El-Rei	23	0,6
Escola Básica do 1.º Ciclo n.º 2 de Albufeira	40	1,1
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância da Correeira	23	0,6
Escola Básica do 1.º Ciclo de Lagoa	32	0,8
Escola Básica do 1.º Ciclo de Aguiar da Beira	47	1,2
Escola Básica do 1.º Ciclo de Vila Verde	6	0,2
Escola Básica do 1.º Ciclo de Tourais	17	0,4
Escola Básica do 1.º Ciclo de V. Nova de Foz Côa	32	0,8
Escola Básica do 1.º Ciclo de Boavista	8	0,2
Escola Básica do 1.º Ciclo de S. Martinho do Porto	45	1,2
Escola Básica do 1.º Ciclo de Vimeiro	29	0,8
Escola Básica Integrada de Santo Onofre	42	1,1
Escola Básica do 1.º Ciclo António Vitorino	40	1,1
Escola Básica do 1.º Ciclo de Passagem	9	0,2
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Nazaré	31	0,8
Escola Básica Integrada de Peniche	31	0,8
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Merceana	17	0,4

Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância Raquel Gameiro	41	1,1
Externato Liceal das Casas de S. Vicente de Paulo	53	1,4
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância do Lumiar, Alto da Faia	47	1,2
Escola Básica do 1.º Ciclo n.º 34 de Lisboa	40	1,1
Colégio Valsassina	49	1,3
Escola Básica do 1.º Ciclo n.º 181 de Lisboa	21	0,6
Escola Básica do 1.º Ciclo Santo Condestável	38	1,0
Escola Básica do 1.º Ciclo de Caneças	19	0,5
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância Quinta da Condessa	36	0,9
Escola Básica do 1.º Ciclo n.º 2 de Mira Sintra	38	1,0
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Pendão	59	1,6
Externato Liceal Paulo VI	44	1,2
Escola Básica do 1.º Ciclo de Santegãos	40	1,1
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Livração	14	0,4
Grande Colégio Universal	25	0,7
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância dos Correios	39	1,0
Escola Básica do 1.º Ciclo de Igreja (Areias)	34	0,9
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Quintão (Aves)	34	0,9
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância Bom Nome	44	1,2
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Lombelho	36	0,9
Escola Básica do 1.º Ciclo n.º 1 de Lamelas	46	1,2
Escola Básica do 1.º Ciclo de Macieira	21	0,6
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Areia	42	1,1
Escola Básica do 1.º Ciclo Lagarteira	44	1,2
Escola Básica do 1.º Ciclo de Santa Maria	45	1,2
Externato Frei Luís de Sousa	22	0,6
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Moita	20	0,5
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância Quinta das Inglesinhas	25	0,7
Escola Básica do 1.º Ciclo de Vila Nova de Anha	19	0,5
Escola Básica do 1.º Ciclo n.º 1 de Vila Real	67	1,8
Escola Básica do 1.º Ciclo n.º 1 de Oliveira de Frades	18	0,5
Escola Básica do 1.º Ciclo de Sernancelhe	40	1,1
Escola Básica do 1.º Ciclo n.º 1 de Mundão	30	0,8
Escola Básica do 1.º Ciclo de Boavista	16	0,4
Escola Básica do 1.º Ciclo de Urró	12	0,3
Escola Básica do 1.º Ciclo Casalmeão (Lourosa)	40	1,1
Escola Básica do 1.º Ciclo de Santo António (Rio Meão)	18	0,5
Escola Básica do 1.º Ciclo Carandá	46	1,2
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Fujacal	39	1,0
Escola Básica Integrada de Mota-Ferrença	36	0,9
Escola Básica do 1.º Ciclo Igreja (Ruivães)	38	1,0
Escola Básica Integrada de São Domingos	17	0,4
Escola Básica do 1.º Ciclo de Freixo (Freixo de Espada à Cinta)	53	1,4
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Benedita	62	1,6
Escola Básica do 1.º Ciclo da Venteira	56	1,5
Escola Básica do 1.º Ciclo de Raúl Lino	35	0,9
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de S. Maria dos Olivais	33	0,9
Escola Básica do 1.º Ciclo São João de Brito	78	2,0
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Caneças n.º 1	40	1,1
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância Maria Lamas (Odivelas)	20	0,5
Escola Básica Integrada Rainha D. Leonor de Lencastre	39	1,0
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Rinchoa	78	2,0
Escola Básica do 1.º Ciclo de Gandra	35	0,9
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância da Caramila	22	0,6
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Ribeira	46	1,2
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Quinta	18	0,5
Escola Básica do 1.º Ciclo de Padrão - Fornelo	19	0,5
Escola Básica do 1.º Ciclo de Riachos	64	1,7
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância Infante D. Augusto	25	0,7
Escola Básica do 1.º Ciclo n.º 2 de Vila Real	44	1,2
Escola Básica Integrada de Oliveira de Frades	40	1,1
Escola Básica do 1.º Ciclo de Ferreirim	19	0,5
Escola Básica do 1.º Ciclo de Juguieiros	83	2,2
Externato de S. José	56	1,5
Colégio do Vale	45	1,2
Colégio do Bom Sucesso	24	0,6
Total	3806	100,0

3. SEGUNDO CICLO

Escolas da amostra	N	%
Escola Básica do 2.º Ciclo de Albergaria-a-Velha	68	1,4
Escola Básica Integrada de São João de Loure	28	0,6
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Pe. Donaciano Abreu Freire	75	1,5
Colégio Liceal de Santa Maria de Lamas	78	1,6
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos da Mealhada	35	0,7
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Santa Maria	16	0,3
Escola Básica Integrada com Jardim de Infância Fialho de Almeida	37	0,8
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário de Ourique	33	0,7
Escola Básica Integrada de Fragoso	59	1,2
Conservatório de Música de Calouste Gulbenkian - Braga	38	0,8
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Dr. Francisco Sanches	51	1,1
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Nogueira	77	1,6
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário de Celorico de Basto	48	1,0

Escola Básica Integrada Padre Joaquim Flores, Revelhe	60	1,2
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de S. Paio de Moreira de Cónegos	73	1,5
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Pevidém	57	1,2
Cooperativa de Ensino Didáxis	141	2,9
Escola Cooperativa de Vale - S. Cosme	50	1,0
Escola Básica Integrada de Afonso de Paiva	74	1,5
Escola Básica Integrada de São Vicente da Beira	26	0,5
Externato de Nossa Senhora dos Remédios	16	0,3
Escola Básica do 2.º Ciclo de Pêro da Covilhã	47	1,0
Escola Pedro Teixeira	19	0,4
Colégio de S. Teotónio	25	0,5
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Eugénio de Castro	56	1,2
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Oliveira do Hospital	33	0,7
Escola Básica do 1.º Ciclo de Soure	38	0,8
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Padre Bento Pereira	19	0,4
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Sebastião da Gama	43	0,9
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de André de Resende	48	1,0
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Francisco Cabrita - Albufeira	84	1,7
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Jacinto Correia	78	1,6
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Tourais - Paranhos	30	0,6
Escola Básica Integrada de Santo Onofre	57	1,2
Escola Básica Integrada de Colmeias	34	0,7
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Amadeu Gaudêncio	56	1,2
Escola Básica Integrada de Peniche	35	0,7
Instituto Educativo do Juncal	24	0,5
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Visconde de Chancelheiros, Merceana	48	1,0
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de D. Francisco Manuel Melo	81	1,7
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Prof. Ant. Coutinho	80	1,6
Colégio Portugal	30	0,6
Externato Liceal das Casas de S. Vicente de Paulo	21	0,4
Colégio de Stª Doroteia	59	1,2
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Telheiras n.º 2	63	1,3
Colégio Valsassina	29	0,6
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Fernando Pessoa	78	1,6
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Manuel da Maia	83	1,7
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos dos Castanheiros	50	1,0
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos dos Pombais	87	1,8
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos da Pontinha	86	1,8
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de D. Domingos Jardo	37	0,8
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos D. Pedro IV	95	2,0
Externato Liceal Paulo VI	74	1,5
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Rio Tinto n.º 2	75	1,5
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Alpendurada	69	1,4
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Toutosa	44	0,9
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Maria Manuela Sá (S.M.Infesta)	75	1,5
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Paredes	82	1,7
Grande Colégio Universal	50	1,0
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Clara de Resende	55	1,1
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Vila das Aves	69	1,4
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos S. Romão do Coronado	48	1,0
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Alfena	70	1,4
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Ribeirinha - Macieira	63	1,3
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos D. Pedro IV - Mindelo	66	1,4
Escola Básica do 2.º Ciclo Canelas	52	1,1
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Teixeira Lopes	76	1,6
Centro de Estudos de Fátima	45	0,9
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. António Chora Barroso - Riachos	41	0,8
Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário de Artur Gonçalves	46	0,9
Externato Frei Luís de Sousa	46	0,9
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos D. Luís de Mendonça Furtado	45	0,9
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos El Rei D. Manuel I	81	1,7
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de D. Pedro II	83	1,7
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Cruz de Pau	64	1,3
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Azeitão	52	1,1
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário Monte da Ola	70	1,4
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário de Lanheses	53	1,1
Colégio de Campos	48	1,0
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário Vila Nova de Cerveira	35	0,7
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Diogo Cão	55	1,1
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Lamego	50	1,0
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário de Oliveira de Frades	47	1,0
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Padre João Rodrigues (Sernancelhe)	42	0,9
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Mundão	45	0,9
Externato de S. José	23	0,5
Colégio do Vale	24	0,5
Colégio do Bom Sucesso	19	0,4
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Valongo	77	1,6
Total	4852	100,0

6. TERCEIRO CICLO

Escolas da amostra	N	%
Escola Básica Integrada de São João de Loure	37	0,5
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Estarreja	66	1,0
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Pe. Donaciano Abreu Freire	67	1,0
Colégio Liceal de Santa Maria de Lamas	9	0,1
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos da Mealhada	51	0,8
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de S. Maria da Feira	67	1,0
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Diogo de Gouveia	14	0,2
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Santa Maria	21	0,3
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Castro Verde	20	0,3
Escola Básica Integrada com Jardim de Infância Fialho de Almeida	56	0,8
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário de Ourique	30	0,4
Escola Básica Integrada de Fragoso	85	1,3
Conservatório de Música de Calouste Gulbenkian - Braga	38	0,6
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Dr. Francisco Sanches	76	1,1
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Nogueira	69	1,0
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário de Celorico de Basto	100	1,5
Escola Básica Integrada Padre Joaquim Flores, Revelhe	87	1,3
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de S. Paio de Moreira de Cónegos	73	1,1
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Pevidém	62	0,9
Cooperativa de Ensino Didáxis	130	1,9
Escola Cooperativa de Vale - S. Cosme	53	0,8
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Miguel Torga	58	0,9
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Nuno Álvares	81	1,2
Escola Básica Integrada de Afonso de Paiva	64	0,9
Escola Básica Integrada de São Vicente da Beira	41	0,6
Externato de Nossa Senhora dos Remédios	52	0,8
Escola Pedro Teixeira	43	0,6
Colégio de S. Teotónio	54	0,8
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Eugénio de Castro	46	0,7
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Oliveira do Hospital	52	0,8
Escola Secundária Martinho Árias	56	0,8
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Padre Bento Pereira	46	0,7
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Sebastião da Gama	47	0,7
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de André de Resende	19	0,3
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Francisco Cabrita - Albufeira	136	2,0
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico do P Ant. Martins de Oliveira	29	0,4
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Jacinto Correia	86	1,3
Escola Regional Dr. José Dinis da Fonseca	37	0,5
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Tourais - Paranhos	31	0,5
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de D. Pedro I	57	0,8
Escola Básica Integrada de Santo Onofre	67	1,0
Escola Básica Integrada de Colmeias	59	0,9
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico José Loureiro Botas	54	0,8
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Amadeu Gaudêncio	91	1,3
Escola Básica Integrada de Peniche	55	0,8
Instituto Educativo do Juncal	40	0,6
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Visconde de Chancelheiros, Merceana	60	0,9
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de D. Francisco Manuel Melo	81	1,2
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Seomara da Costa Primo	91	1,3
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Prof. Ant. Coutinho	58	0,9
Colégio Portugal	40	0,6
Colégio de Stª Doroteia	89	1,3
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico do Lumiar	81	1,2
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Telheiras n.º 2	47	0,7
Colégio Valsassina	56	0,8
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Fernando Pessoa	76	1,1
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Josefa de Óbidos	80	1,2
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Manuel da Maia	134	2,0
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos dos Castanheiros	69	1,0
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos dos Pombais	88	1,3
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Braancamp Freire	64	0,9
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos da Pontinha	103	1,5
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de D. Domingos Jardo	62	0,9
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos D. Pedro IV	72	1,1
Externato Liceal Paulo VI	87	1,3
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Rio Tinto	61	0,9
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Rio Tinto n.º 2	62	0,9
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Alpendurada	62	0,9
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Alpendurada	63	0,9
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Toutosa	71	1,0
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Maria Manuela Sá (S.M.Infesta)	70	1,0
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Paredes	67	1,0
Grande Colégio Universal	76	1,1
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Fontes Pereira de Melo	42	0,6
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Clara de Resende	71	1,0
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Vila das Aves	65	1,0
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos S. Romão do Coronado	62	0,9
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Alfena	66	1,0
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Alfena	64	0,9
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Ribeirinha - Macieira	91	1,3
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos D. Pedro IV - Mindelo	47	0,7
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Arquitecto Oliveira Ferreira	54	0,8
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Condes de Rezende (Canelas)	74	1,1
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Teixeira Lopes	38	0,6

Centro de Estudos de Fátima	75	1,1
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. António Chora Barroso - Riachos	73	1,1
Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário de Artur Gonçalves	75	1,1
Externato Frei Luís de Sousa	53	0,8
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos D. Luís de Mendonça Furtado	65	1,0
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos El Rei D. Manuel I	100	1,5
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de D. Pedro II	94	1,4
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Amora	43	0,6
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Cruz de Pau	50	0,7
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Azeitão	65	1,0
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário Monte da Ola	84	1,2
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário de Lanheses	68	1,0
Colégio de Campos	40	0,6
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário Vila Nova de Cerveira	71	1,0
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico S. Pedro	65	1,0
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Diogo Cão	51	0,8
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Lamego	26	0,4
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário de Oliveira de Frades	40	0,6
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Padre João Rodrigues (Sernancelhe)	75	1,1
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Mundão	76	1,1
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Vouzela	53	0,8
Externato de S. José	24	0,4
Colégio do Vale	17	0,3
Colégio do Bom Sucesso	20	0,3
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Valongo	70	1,0
Escola Secundária da Baixa da Banheira	22	0,3
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de D. Luísa de Gusmão	15	0,2
Total	6766	100,0

7. ENSINO SECUNDÁRIO

Escolas da amostra	N	%
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Estarreja	75	1,6
Colégio Liceal de Santa Maria de Lamas	45	0,9
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico-Santa Maria da Feira	111	2,3
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Diogo de Gouveia	80	1,7
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Castro Verde	45	0,9
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário de Ourique	37	0,8
Conservatório de Música de Calouste Gulbenkian - Braga	42	0,9
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Carlos Amarante	177	3,7
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário-Celorico de Basto	63	1,3
Cooperativa de Ensino Didáxis	189	4,0
Escola Cooperativa de Vale - S. Cosme	67	1,4
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Miguel Torga	81	1,7
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Nuno Álvares	106	2,2
Externato de Nossa Senhora dos Remédios	64	1,4
Colégio de S. Teotónio	45	0,9
Escola Secundária de Avelar Brotero	107	2,3
Escola Secundária Martinho Árias	40	0,8
Escola Secundária de Albufeira	89	1,9
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico P. António Martins Oliveira	36	0,8
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de D. Pedro I	52	1,1
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico José Loureiro Botas	49	1,0
Instituto Educativo do Juncal	59	1,2
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico-Seomara da Costa Primo	86	1,8
Colégio Portugal	25	0,5
Colégio de Stª Doroteia	66	1,4
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico do Lumiar	119	2,5
Colégio Valsassina	33	0,7
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Josefa de Óbidos	83	1,8
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Braancamp Freire	46	1,0
Escola Secundária de Santa Maria - Sintra	69	1,5
Escola Secundária do Forte da Casa	128	2,7
Externato Liceal Paulo VI	79	1,7
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Rio Tinto	166	3,5
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Alpendurada	80	1,7
Grande Colégio Universal	63	1,3
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Fontes Pereira de Melo	74	1,6
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Clara de Resende	59	1,2
Escola Secundária D. Afonso Henriques	95	2,0
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Alfena	66	1,4
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Arquitecto Oliveira Ferreira	79	1,7
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Condes de Rezende	96	2,0
Centro de Estudos de Fátima	176	3,7
Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário de Artur Gonçalves	102	2,2
Externato Frei Luís de Sousa	43	0,9
Escola Secundária da Moita	188	4,0
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Amora	108	2,3
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Azeitão	34	0,7
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário Monte da Ola	77	1,6
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário de Lanheses	53	1,1
Colégio de Campos	58	1,2
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário V. N de Cerveira	51	1,1
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico S. Pedro	59	1,2

Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário de Oliv. de Frades	82	1,7
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Anadia	76	1,6
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário Dr. J. Brito Camacho	39	0,8
Escola Secundária de José Falcão	92	1,9
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Fernando Namora	66	1,4
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Emídio Navarro	108	2,3
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Vouzela	47	1,0
Escola Secundária de Stº André	81	1,7
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Alexandre Herculano, Bonfim	27	0,6
Total	4738	100,0

APÊNDICE III. QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS DO 1.º CICLO: 1.º E 2.º ANOS

P1. Em que ano estás?

- 1º Ano
- 2º Ano


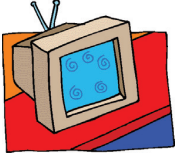






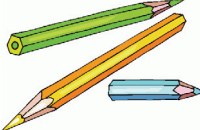
P2. Que idade tens?

- 5 anos
- 6 anos
- 7 anos
- 8 anos
- 9 anos
- 10 anos
- Mais de 10 anos

P3. Sexo:

- Rapaz
- Rapariga

P4. Imagina que ias para um sítio onde não podias ver os teus amigos durante duas semanas. O que é que levavas contigo? (ESCOLHE UMA, DUAS OU TRÊS RESPOSTAS)

 <p><input type="checkbox"/> Telemóvel</p>	 <p><input type="checkbox"/> Televisão</p>	 <p><input type="checkbox"/> Uma bola</p>
 <p><input type="checkbox"/> Computador/ jogos electrónicos</p>	 <p><input type="checkbox"/> Bonecas</p>	 <p><input type="checkbox"/> Instrumentos para trabalhos manuais</p>
 <p><input type="checkbox"/> Livros/ revistas</p>	 <p><input type="checkbox"/> Leitor de CDs/MP3/iPod</p>	 <p><input type="checkbox"/> Papel e lápis para desenhar</p>

P5. Que é que gostas mais de fazer na escola? (ESCOLHE UMA OU DUAS OU TRÊS RESPOSTAS)

 <p><input type="checkbox"/> Brincar no recreio</p>	 <p><input type="checkbox"/> Ler e escrever</p>	 <p><input type="checkbox"/> Conversar com os amigos</p>
 <p><input type="checkbox"/> Fazer contas</p>	 <p><input type="checkbox"/> Fazer desenhos</p>	 <p><input type="checkbox"/> Estar no computador</p>

P6. Que é que costumás fazer quando não estás na escola? (PARA CADA UM DOS ACTOS ASSINALA O QUE FAZES)

 <p><input type="checkbox"/> Leio</p>	 <p><input type="checkbox"/> Ouço música</p>	 <p><input type="checkbox"/> Faço trabalhos manuais</p>
 <p><input type="checkbox"/> Faço desporto</p>	 <p><input type="checkbox"/> Brinco com animais</p>	 <p><input type="checkbox"/> Vejo televisão</p>
 <p><input type="checkbox"/> Vou ao cinema ou ao teatro</p>	 <p><input type="checkbox"/> Jogo no computador ou consola</p>	 <p><input type="checkbox"/> Ando de bicicleta</p>

P7. Quantos livros, mais ou menos, há em tua casa? (ESCOLHE APENAS UMA RESPOSTA)



Lá em casa não há livros



Lá em casa há poucos livros



Lá em casa há alguns livros



Lá em casa há muitos livros

P8. Tens em tua casa um lugar para guardar os teus livros ?

- Sim
- Não

P9. Onde estudas e pões as tuas coisas da escola quando chegas a casa?

- Numa mesa que só serve para trabalhos de casa
- Numa outra mesa lá de casa

P10. Costumas ver imagens de livros sozinho? (ASSINALA COM UMA CRUZ A TUA RESPOSTA)

- Sim
- Não



P11. Os teus pais costumam ler livros contigo?

- Sim
- Não



P12. As pessoas com quem vives costumam ler coisas de gente crescida?

- Sim
- Não



P13. As pessoas com quem vives costumam contar-te histórias?

- Sim
- Não



P14. As pessoas com quem vives costumam ir contigo a livrarias?

- Sim
- Não



P15. Pelo Natal ou nos teus anos costumavas receber prendas de livros?

- Sim
- Não



P16. Quando vais a uma festa de anos costumavas oferecer livros?

- Sim
- Não



P17. Os teus pais ajudam-te a fazer os trabalhos de casa?

- Sim
 Não

P18. Tens em seguida várias histórias. Para cada uma delas, diz-nos se as conheces?

	SIM	NÃO
 Capuchinho Vermelho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 Harry Potter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 Branca de Neve e os sete anões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 Uma Aventura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 Nemo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 A Bela Adormecida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 A história da Carochinha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 Asterix	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 A Gata Borralheira ou Cinderela	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 Clube das Chaves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fim do inquérito. Muito Obrigado pela tua ajuda!

A preencher pelo inquiridor com ajuda do(a) Professor(a):

P19. Qual o grau de instrução completo dos pais ou o encarregado de educação com quem a criança vive?

	Pai	Mãe	Encarregado de educação
Menos do que o 4º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1º ou 2º ciclo completo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3º ciclo completo ou Secundário incompleto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino Secundário completo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequência da universidade ou bacharelato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Licenciatura, mestrado ou doutoramento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P20. Qual a ocupação ou profissão mais recente do pai, mãe, ou outras pessoas com quem a criança vive? (ESPECIFICAR)

Pai: _____

Mãe: _____

Encarregado de Educação: _____

APÊNDICE IV. QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS DO 1.º CICLO: 3.º E 4.º ANOS

P1. Em que ano estás?

- 3º Ano
 4º Ano

P2. Que idade tens?

- 7 anos
 8 anos
 9 anos
 10 anos
 Mais de 10 anos


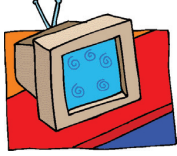






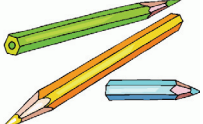
P3. Sexo:

- Rapaz
 Rapariga





P4. Quantas pessoas vivem em tua casa, contando contigo?

- | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | Mais de 10 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



P5. Imagina que ias para um sítio onde não podias ver os teus amigos durante duas semanas. O que é que levavas contigo? (ESCOLHE UMA, DUAS OU TRÊS RESPOSTAS)

 <p><input type="checkbox"/> Telemóvel</p>	 <p><input type="checkbox"/> Televisão</p>	 <p><input type="checkbox"/> Uma bola</p>
 <p><input type="checkbox"/> Computador/ jogos electrónicos</p>	 <p><input type="checkbox"/> Bonecas</p>	 <p><input type="checkbox"/> Instrumentos para trabalhos manuais</p>
 <p><input type="checkbox"/> Livros/ revistas</p>	 <p><input type="checkbox"/> Leitor de CDs/MP3/iPod</p>	 <p><input type="checkbox"/> Papel e lápis para desenhar</p>

P6. Imagina que queres falar com um amigo que está longe de ti. Como é que falavas com ele? (ESCOLHE UMA OU DUAS RESPOSTAS)

	<input type="checkbox"/> Por carta ou postal
	<input type="checkbox"/> Falando ao telemóvel
	<input type="checkbox"/> Por e-mail ou <i>messenger</i>
	<input type="checkbox"/> Por mensagem escrita no telemóvel (SMS)

P7. Que é que gostas mais de fazer na escola? (ESCOLHE UMA OU DUAS OU TRÊS RESPOSTAS)

  <input type="checkbox"/> Brincar no recreio	 <input type="checkbox"/> Ler e escrever	 <input type="checkbox"/> Conversar com os amigos
 <input type="checkbox"/> Fazer contas	 <input type="checkbox"/> Fazer desenhos	 <input type="checkbox"/> Estar no computador

P8. Que é que costumás fazer quando não estás na escola? (Para cada um dos actos dizer se é: Nunca, Às vezes ou Muitas vezes)

		NUNCA	ÀS VEZES	MUITAS VEZES
	Leio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ouço música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Faço trabalhos manuais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Faço desporto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Passeio com os meus pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Vejo televisão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Vou ao cinema ou ao teatro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Jogo no computador ou consola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ando de bicicleta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Brinco com animais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P9. Quantos livros, mais ou menos, há em tua casa? (ESCOLHE APENAS UMA RESPOSTA)



Lá em casa não há livros



Lá em casa há poucos livros



Lá em casa há alguns livros



Lá em casa há muitos livros

P10. Tens em tua casa um lugar para guardar os teus livros ?

- Sim
 Não

P11. Onde estudas e pões as tuas coisas da escola quando chegas a casa?

- Numa mesa que só serve para trabalhos de casa
 Numa outra mesa lá de casa

P12. Já alguma vez foste...

	SIM	NÃO
1. À ópera ou a um concerto de música clássica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. A um concerto de música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. A feiras ou festas populares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ver futebol ou outros desportos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. A um museu ou ver uma exposição	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. A uma biblioteca fora da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P13. Quantos livros já leste sozinho? (Assinala com uma cruz a tua resposta)

- Nenhum
- Menos de 5
- Entre 5 e 10
- Entre 11 e 20
- Mais de 20






P14. Quantos livros já leste com os teus pais?

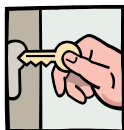
- Nenhum
- Menos de 5
- Entre 5 e 10
- Entre 10 e 50
- Mais de 50



P15. As pessoas com quem vives costumam...

	SIM	NÃO
 ler coisas de gente crescida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 contar-te histórias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 ir contigo a livrarias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P16. Onde é que encontras os livros que tu lês? (ESCOLHE UMA OU DUAS RESPOSTAS)



Em tua casa



Na casa de familiares e amigos



Na biblioteca da escola



Na biblioteca da tua terra ou freguesia

P17. Pelo Natal ou nos teus anos costumavas receber prendas de livros?

- Nunca
- Às vezes
- Muitas vezes



P18. Quando vais a uma festa de anos costumavas oferecer livros?

- Nunca
- Às vezes
- Muitas vezes



P19. Gostas de ler:

- Muito
- Assim-assim
- Pouco
- Nada

P20. Os teus maiores amigos gostam de ler:

- Muito
- Assim-assim
- Pouco
- Nada





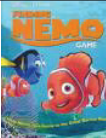





P21. Falas com os teus amigos sobre as histórias que leste ou que te leram?

- Sim, muitas vezes
- Sim, às vezes
- Não, nunca

P22. Queres andar na escola até quando?

- 4º ano
- 6º ano
- 9º ano
- 12º ano
- Universidade

P23. Tens em seguida várias histórias. Para cada uma delas, diz-nos se já a ouviste contar? Já viste o filme? Já leste o livro? (SE A RESPOSTA FOR SIM, ASSINALA COM UMA CRUZ)

	JÁ OUVI CONTAR	JÁ VI O FILME	JÁ LI O LIVRO
 Capuchinho Vermelho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 Harry Potter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 Branca de Neve e os sete anões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 Uma Aventura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 Nemo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 A Bela Adormecida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 A história da Carochinha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 Asterix	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 A Gata Borralheira ou Cinderela	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 Clube das Chaves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P24. **Os teus pais falam contigo sobre o que se passa na escola?**

- Sim, muitas vezes
- Sim, às vezes
- Não, nunca

P25. **Os teus pais ajudam-te a fazer os trabalhos de casa?**

- Sim, muitas vezes
- Sim, às vezes
- Não, nunca

P26. **Os teus pais ajudam-te a compreender as coisas que lês ou vês na televisão?**

- Sim, muitas vezes
- Sim, às vezes
- Não, nunca

P27. **Já alguma vez escreveste:**

	SIM	NÃO
Um diário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uma poesia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uma carta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um e-mail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um SMS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uma mensagem no <i>messenger</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P28. **Há pessoas da tua idade que lêem livros do princípio ao fim e outras que não lêem os livros todos. Qual é o teu caso?**

- Leio todos os livros do princípio ao fim
- Deixo vários livros por acabar
- Apenas leio do princípio ao fim os livros com desenhos

P29. **Como tratas os teus livros?**

- Não me preocupo muito com eles
- Alguns livros trato com cuidado mas outros não
- Trato todos os livros com muito cuidado

P30. **Quando lês um livro, também costumavas fazer outras coisas?**

- Ouvir música
- Ver televisão
- Jogar computador
- Quando estou a ler, não faço mais nada

Fim do inquérito. Muito Obrigado pela tua ajuda!

A preencher pelo inquiridor com ajuda do(a) Professor(a):

P31. Qual o grau de instrução completo dos pais ou o encarregado de educação com quem a criança vive?

	Pai	Mãe	Encarregado de educação
Menos do que o 4º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1º ou 2º ciclo completo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3º ciclo completo ou Secundário incompleto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino Secundário completo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequência da universidade ou bacharelato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Licenciatura, mestrado ou doutoramento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P32. Qual a ocupação ou profissão mais recente do pai, mãe, ou outras pessoas com quem a criança vive? (ESPECIFICAR)

Pai: _____

Mãe: _____

Encarregado de educação: _____

APÊNDICE V. QUESTIONÁRIO DO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO

P1. Que ano frequentas?

- 5º Ano
- 6º Ano

P2. Supõe, para começar, que te diziam que ias ficar, fora de casa, num sítio isolado durante 15 dias. Que objectos levavas contigo? (PODES ESCOLHER ATÉ 3 RESPOSTAS)

- Telemóvel
- Computador
- Alguns livros
- Televisão
- Rádio
- Leitor de CDs/MP3/iPod
- Revistas de entretenimento (social, desporto, música, etc.)
- Uma bola
- Instrumentos para trabalhos manuais (caixa de ferramentas/bricolage)

P3. Quantas horas, por dia, costumavas ver televisão quando tens aulas?

- Menos de meia hora
- De 1 a 2 horas
- De 2 a 3 horas
- Mais de 3 horas

P4. E nos fins de semana, quantas horas costumavas ver televisão por dia?

- Menos de meia hora
- De 1 a 2 horas
- De 2 a 3 horas
- Mais de 3 horas

P5. Quantas vezes, nos últimos 12 meses, foste: (ASSINALA PARA CADA ITEM SE *NUNCA* FOSTE, SE FOSTE *MENOS DE UMA VEZ POR MÊS* OU *UMA OU MAIS VEZES POR MÊS*)

	Nunca	Menos de 1 vez por mês	Uma ou mais vezes por mês
1. Ao cinema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ao teatro / dança / bailado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. À ópera / concerto de música clássica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. A um concerto rock / música popular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. A feiras / festas populares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. A espectáculos desportivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. A museus, exposições	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. A bibliotecas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. A uma livraria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P6. Quantos livros, mais ou menos, existem em tua casa?

- Nenhum
- Menos de 20
- Entre 20 e 100 livros
- Entre 101 e 500 livros
- Mais de 500 livros

P7. Quantos livros já leste, sem contar com os escolares?

- Nenhum
- Menos de 20 livros
- Entre 20 e 50
- Entre 51 e 100 livros

Mais de 100 livros

P8. Mais ou menos quanto tempo dedicas, por dia, à leitura (de livros jornais ou revistas)?

- Nenhum
- Menos de meia hora
- Entre meia hora e 1 hora
- Entre 2 e 3 horas
- 3 e mais horas

P9. E, quanto tempo, mais ou menos, passas por dia na Internet?

- Nenhum
- Menos de meia hora
- Entre meia hora e 1 hora
- Entre 2 e 3 horas
- 3 horas ou mais

P10. Que género de livros mais gostas de ler? (PODES ESCOLHER ATÉ 3 RESPOSTAS) E de todos estes géneros quais os que tens em tua casa? (INDICA TODOS OS QUE HÁ)

	Gostas	Tens em casa
1. Poesia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Romance/novelas/conto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Teatro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Policiais / espionagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Livros juvenis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Biografias / diários/ história	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Aventuras /Western	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Banda Desenhada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Religiosos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Viagens/explorações/ reportagens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Ficção científica/ Histórias com magia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P11. Quando estás em casa onde costumavas ler livros? (PODES ASSINALAR TODAS AS OPÇÕES QUE SE APLIQUEM)

- Sala
- Quarto
- Casa de banho
- Cozinha
- Escritório
- Jardim / quintal/ varanda
- Não leio em casa

P12. Na escola onde é que gostas de ler livros? (PODES ASSINALAR TODAS AS OPÇÕES QUE SE APLIQUEM)

- Na sala de aula
- Na biblioteca
- No pátio/recreio
- Não leio na escola

P13. Como sabes, as pessoas lêem por diversos motivos. Em que medida as seguintes frases se aplicam a ti? (ASSINALA PARA CADA FRASE SE *NÃO SE APLICA DE TODO*, *NÃO SE APLICA MUITO*, *SE APLICA EM PARTE* OU *SE APLICA TOTALMENTE*)

	Não se aplica de todo	Não se aplica muito	Aplica-se em parte	Aplica-se totalmente
1. É uma ferramenta para a vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ensina-me como outras pessoas vivem ou sentem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ajuda-me a compreender melhor o mundo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. É divertido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Sou obrigado a ler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Permite-me ter tema de conversa com os meus amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ajuda-me a melhorar as minhas capacidades de escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P14. Gostas de ler?

- Muito → PASSA À P16
- Assim-assim → PASSA À P16
- Pouco
- Nada

P15. Porque é que não gostas ou gostas pouco de ler? (PODES ESCOLHER ATÉ 3 RESPOSTAS)

- É aborrecido
- Cansa a vista
- Faz-me dores de cabeça
- Leva muito tempo
- Não se aprende nada de novo
- Ninguém me incentiva a ler
- Nunca encontrei um livro que me agradasse
- PASSA À P17 QUANDO TERMINARES DE RESPONDER A ESTA QUESTÃO

P16. Que é que te leva a ler? (PODES ESCOLHER ATÉ 3 RESPOSTAS)

- O desejo de conhecer coisas novas
- O desejo de me exprimir bem
- Não querer ficar de lado nas conversas
- O exemplo dos pais e familiares
- Ganhar a capacidade de ler as legendas de filmes
- A diversão que encontro na leitura
- A influência dos professores
- O exemplo dos amigos

P17. Achas que lêes bastante?

- Sim
- Não e gostava de ler mais
- Não e não gostava de ler mais

P18. Com que frequência falas em casa sobre os livros que estás a ler?

- Todos os dias ou quase todos os dias
- Uma ou duas vezes por semana
- Uma ou duas vezes por mês
- Nunca ou quase nunca

P19. Quem achas que lê mais?

- Os jovens
- Os adultos
- Os mais velhos

P20. E entre os jovens, quem lê mais?

- Os rapazes
- As raparigas
- Tanto uns como outras

P21. Achas que lerias mais se:

	Sim	Talvez	Não
1. Tivesses mais tempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Tivesses mais prazer em ler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Os livros tivessem mais gravuras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Soubesses escolher o que devias ler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. As histórias fossem mais pequenas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. As bibliotecas estivessem mais à mão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ler fosse mais fácil para ti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Os teus amigos lessem mais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Os professores te encorajassem mais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Os teus pais te encorajassem mais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Tivesses de fazer trabalhos que envolvessem leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P22. Quando tens um livro de histórias, com que frequência te acontece o seguinte: (ASSINALA PARA CADA ITEM SE TE ACONTECE *NUNCA/RARAMENTE*, *ALGUMAS VEZES*, *MUITAS VEZES* OU *SEMPRE/QUASE SEMPRE*)

	Nunca /Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre/ Quase sempre
1. Ter o livro e não o ler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Deixar o livro a meio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Saltar páginas / ir ver o final	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Não descansar enquanto não o lês todo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ler o livro duas ou mais vezes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ler mais de um livro ao mesmo tempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Fazer anotações no livro ou copiar frases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Sublinhar expressões/frases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ler em voz alta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ouvir música enquanto lês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Ver um programa de televisão enquanto lês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Fazer um resumo ou uma ficha de leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P23. Quando ouves falar de leitura, que palavras te vêm mais frequentemente à lembrança? (PODES ESCOLHER ATÉ 3 RESPOSTAS)

- Prazer
- Utilidade
- Fuga
- Aborrecimento
- Aprendizagem
- Esforço
- Diversão
- Imaginação
- Inutilidade
- Dever

P24. Já alguma vez descarregaste (fizeste o download de) algum livro da internet?

- Sim
- Não

P25. Com que frequência costumava ver livros, blogs, jornais/revistas e dicionários em formato digital na Internet? (ASSINALA PARA CADA ITEM SE *NUNCA* O FAZES, SE O FAZES *ALGUMAS VEZES NO ANO*, *ALGUMAS VEZES NO MÊS* OU *MAIS DE 1 VEZ POR SEMANA*)

	Nunca	Algumas vezes no ano	Algumas vezes no mês	Mais de 1 vez por semana
1. Livros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Blogs (página pessoal na internet)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Jornais/revistas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Dicionários/enciclopédias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Gostaríamos, agora, que respondesses a algumas perguntas sobre a tua experiência escolar.

P26. No último mês, quantas vezes os teus professores te recomendaram que leses livros?

- Nenhuma
- 1 – 4 vezes
- 5 – 10 vezes
- 11 e mais vezes

P27. Na tua turma costuma haver troca de livros entre os alunos?

- Sim
- Não

P28. Há alguma biblioteca de turma para a qual os alunos levem livros?

- Sim
- Não

P29. Quantas vezes foste, no último mês, à biblioteca da escola?

- Nunca → PASSA À P31
- 1 – 2 vezes
- 3 – 4 vezes
- 5 ou mais vezes

P30. Para que é que foste à biblioteca? (PODES ASSINALAR TODAS AS OPÇÕES QUE SE APLIQUEM)

- Para ler livros sobre matérias de estudo
- Para procurar livros para ler nos tempos livres
- Para ler jornais ou revistas
- Para preparar trabalhos escolares
- Para passar o tempo
- Para requisitar livros
- Para acompanhar o professor numa actividade escolar
- Para ir à internet

P31. Na tua escola há algum jornal (de parede, ou em papel, ou em formato electrónico)?

- Sim
- Não → PASSA À P33
- Não sei → PASSA À P33

P32. Já alguma vez escreveste para ele?

- Sim
- Não

P33. Fazes parte de algum grupo de teatro?

- Sim
- Não

P34. Quais as características de que mais gostas num(a) amigo(a)? (PODES ESCOLHER ATÉ 3 RESPOSTAS)

- Que seja organizado
- Que seja popular
- Que conheça bem as matérias
- Que leia muito
- Que seja divertido
- Que seja inteligente

P35. E quais as características de que mais gostas num colega de grupo de trabalho? (PODES ESCOLHER ATÉ 3 RESPOSTAS)

- Que seja organizado
- Que seja popular
- Que conheça bem as matérias
- Que leia muito
- Que seja divertido
- Que seja inteligente

P36. No teu grupo de amigos com que frequência acontece o seguinte: (ASSINALA PARA CADA ITEM SE ACONTECE *NUNCA*, *ÀS VEZES* OU *MUITAS VEZES*)

	Nunca	Às vezes	Muitas vezes
1. Conversar sobre livros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ler livros ou parte de livros em conjunto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Escrever num blog criado pelo grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Empréstimo de livros uns aos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Gostaríamos, ainda, de te colocar algumas questões sobre ti e a tua família.

P37. Com que frequência acontece, ou aconteceu, na tua vida: (ASSINALA PARA CADA ITEM SE ACONTECEU *NUNCA/RARAMENTE*, *ALGUMAS VEZES* OU *MUITAS VEZES*)

	Nunca/ Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes
1. Ver os teus familiares a ler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ouvir os teus familiares a ler em voz alta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ouvir os teus familiares a contar histórias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ir com os teus familiares a livrarias e bibliotecas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ouvir os teus familiares falarem dos livros que lêem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P38. Que coisas ouviste ler ou contar em voz alta, em tua casa, quando eras mais novo? (PODES ESCOLHER TODAS AS OPÇÕES QUE SE APLIQUEM)

- Nada
- Contos tradicionais e histórias infantis
- Livros de história ou biografias
- Novelas/romances/poesia e outra literatura
- Bíblia ou outros livros religiosos
- Jornais e revistas

P39. Onde é que encontras a maior parte dos livros que lês? (PODES ESCOLHER ATÉ 3 RESPOSTAS)

- Em tua casa
- Na casa de parentes e amigos
- Na biblioteca da escola
- Na biblioteca local
- Compras na livraria
- Compras no supermercado
- Não lês livros

P40. No último ano, quantos livros te ofereceram os teus pais?

- Nenhum
- 1 ou 2
- 3 ou mais

P41. No último ano, quantos livros te ofereceram os amigos e outros familiares?

- Nenhum
- 1 ou 2
- 3 ou mais

P42. Tu, ou alguém do teu agregado familiar, é sócio de algum clube de livros?

- Sim
- Não
- Não sei

P43. Com quem falas do que lês?

- Mãe
- Pai
- Avô/Avó
- Irmão/irmã
- Amigo(a)
- Professor(a)
- Bibliotecário(a)
- Com ninguém

P44. Qual o grau de instrução que pretendes obter?

- 9º ano
- 12º ano
- Bacharelato, Curso Superior
- Licenciatura ou mestrado
- Doutoramento

P45. Onde é que tu nasceste? E o teu pai? E a tua mãe?

	Tu	Pai	Mãe
Portugal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Países Africanos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brasil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ásia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Europa de Leste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros países	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P46. Qual o grau de instrução completo dos teus pais? (CASO NÃO VIVAS COM NENHUM DELES, RESPONDE APENAS ACERCA DO TEU ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO)

	Pai	Mãe	Encarregado de Educação
Menos do que o 4º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1º ou 2º ciclo completo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3º ciclo completo ou Secundário incompleto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino Secundário completo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequência da universidade ou bacharelato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Licenciatura, mestrado ou doutoramento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P47. Qual a ocupação ou profissão mais recente do teu pai e mãe? (ESPECIFICAR) (CASO NÃO VIVAS COM NENHUM DELES, RESPONDE APENAS ACERCA DO TEU ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO)

Pai: _____

Codificação (não preencher):

Mãe: _____

Codificação (não preencher):

Encarregado de Educação: _____

Codificação (não preencher):

P48. Quantas pessoas vivem em tua casa, contando contigo?

P49. Que idade tens?

- 9 anos
- 10 anos
- 11 anos
- 12 anos
- 13 anos
- 14 anos

15 anos ou mais: quantos?

P50. Sexo:

- Masculino
- Feminino

Muito obrigado pela tua colaboração.

APÊNDICE VI. QUESTIONÁRIO DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO

P1. Que ano frequentas?

- 7º Ano
- 8º Ano
- 9º Ano

P2. Vens à escola de dia ou à noite?

- De dia
- À noite (pós-laboral)

P3. Supõe, para começar, que te diziam que ias ficar, fora de casa, num sítio isolado durante 15 dias. Que objectos levavas contigo? (PODES ESCOLHER ATÉ 3 RESPOSTAS)

- Telemóvel
- Computador
- Alguns livros
- Televisão
- Rádio
- Leitor de CDs/MP3/iPod
- Revistas de entretenimento (social, desporto, música, etc.)
- Uma bola
- Instrumentos para trabalhos manuais (caixa de ferramentas/bricolage)

P4. Quantas horas, por dia, costumavas ver televisão quando tens aulas?

- Menos de meia hora
- De 1 a 2 horas
- De 2 a 3 horas
- Mais de 3 horas

P5. E nos fins de semana, quantas horas costumavas ver televisão por dia?

- Menos de meia hora
- De 1 a 2 horas
- De 2 a 3 horas
- Mais de 3 horas

P6. Quantas vezes, nos últimos 12 meses, foste: (ASSINALA PARA CADA ITEM SE *NUNCA* FOSTE, SE FOSTE *MENOS DE UMA VEZ POR MÊS* OU *UMA OU MAIS VEZES POR MÊS*)

	Nunca	Menos de 1 vez por mês	Uma ou mais vezes por mês
1. Ao cinema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ao teatro / dança / bailado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. À ópera / concerto de música clássica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. A um concerto rock / música popular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. A discotecas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. A feiras / festas populares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. A espectáculos desportivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. A museus, exposições	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. A bibliotecas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. A uma livraria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P7. Quantos livros, mais ou menos, existem em tua casa?

- Nenhum
- Entre 20 e 100 livros
- Entre 101 e 500 livros
- Mais de 500 livros

P8. Quantos livros já leste, sem contar com os escolares?

- Nenhum
- Menos de 20 livros
- Entre 20 e 50
- Entre 51 e 100 livros
- Mais de 100 livros

P9. Mais ou menos quanto tempo dedicas, por dia, à leitura de livros não escolares?

- Nenhum
- Menos de meia hora
- Entre meia hora e 1 hora
- Entre 2 e 3 horas
- 3 horas ou mais

P10. Quanto tempo dedicas, por dia, à leitura de jornais e revistas?

- Nenhum
- Menos de meia hora
- Entre meia hora e 1 hora
- Entre 2 e 3 horas
- 3 horas ou mais

P11. E, quanto tempo, mais ou menos, passas por dia na Internet?

- Nenhum
- Menos de meia hora
- Entre meia hora e 1 hora
- Entre 2 e 3 horas
- 3 horas ou mais

P12. Que é que leste durante a última semana? (ASSINALA TODAS AS OPÇÕES QUE SE APLIQUEM)

- Jornais e revistas
- Livros escolares / profissionais / técnicos / científicos
- Livros nem escolares nem profissionais
- Não li nada

P13. Estás a ler neste momento algum livro não escolar?

- Sim
- Não → PASSA À P15

P14. (SE SIM) Que título tem? _____ /autor _____

P15. Quantos livros não escolares, mais ou menos, leste ao longo dos últimos 12 meses?

- Nenhum
- 1-3 livros
- 4-10 livros
- Mais de 10 livros

P16. Que género de livros mais gostas de ler? (PODES ESCOLHER ATÉ 3 RESPOSTAS) E de todos estes géneros quais os que tens em tua casa? (INDICA TODOS OS QUE HÁ)

	Gostas	Tens em casa
1. Poesia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Romance/novelas/conto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Teatro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Policiais / espionagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Livros juvenis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Biografias / diários/ história	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Aventuras /Western	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Banda Desenhada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Religiosos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Viagens/explorações/ reportagens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Ficção científica/ Histórias com magia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Crítica/ Ensaio /Política/Filosóficos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P17. Quando estás em casa onde costumás ler livros? (PODES ASSINALAR TODAS AS OPÇÕES QUE SE APLIQUEM)

- Sala
- Quarto
- Casa de banho
- Cozinha
- Escritório
- Jardim / quintal/ varanda
- Não leio em casa

P18. Na escola onde é que gostas de ler livros? (PODES ASSINALAR TODAS AS OPÇÕES QUE SE APLIQUEM)

- Na sala de aula
- Na biblioteca
- No pátio/recreio
- Não leio na escola

P19. Em que outros lugares também, às vezes, lêes livros? (ASSINALA TODAS AS OPÇÕES QUE SE APLIQUEM)

- Comboio
- Autocarro
- Carro
- Café
- Biblioteca
- Livraria
- Jardim, parque
- Casa de amigos
- Casa de familiares

P20. Como sabes, as pessoas lêem por diversos motivos. Em que medida as seguintes frases se aplicam a ti? (ASSINALA PARA CADA FRASE DE *NÃO SE APLICA DE TODO*, *NÃO SE APLICA MUITO*, *SE APLICA EM PARTE* OU *SE APLICA TOTALMENTE*)

	Não se aplica de todo	Não se aplica muito	Aplica-se em parte	Aplica-se totalmente
1. É uma ferramenta para a vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Vai-me ajudar a encontrar trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ensina-me como outras pessoas vivem ou sentem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ajuda-me a compreender melhor o mundo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. É divertido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ajuda-me a descobrir o que preciso de conhecer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Permite-me fugir às preocupações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Sou obrigado a ler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Permite-me conhecer-me melhor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Permite-me ter tema de conversa com os meus amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Permite-me conhecer as pessoas, as situações ou as épocas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Permite-me conhecer os autores e as suas obras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Ajuda-me a melhorar as minhas capacidades de escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P21. Qual das seguintes frases exprime melhor o teu gosto pela leitura? (ESCOLHE APENAS UMA RESPOSTA)

- Sou viciado na leitura → PASSA À P23
- Gosto muito de ler → PASSA À P23
- Gosto de ler de vez em quando → PASSA À P23
- Gosto pouco de ler
- Não gosto nada de ler

P22. Porque é que não gostas ou gostas pouco de ler? (PODES ESCOLHER ATÉ 3 RESPOSTAS)

- É aborrecido
- Cansa a vista
- Faz-me dores de cabeça
- Leva muito tempo
- Não se aprende nada de novo
- Ninguém me incentiva a ler
- Nunca encontrei um livro que me agradasse

→ PASSA À P24 QUANDO TERMINARES DE RESPONDER A ESTA QUESTÃO

P23. Que é que te leva a ler? (PODES ESCOLHER ATÉ 3 RESPOSTAS)

- O desejo de conhecer coisas novas
- O desejo de me exprimir bem
- Não querer ficar de lado nas conversas
- O exemplo dos pais e familiares
- Ganhar a capacidade de ler as legendas de filmes
- A diversão que encontro na leitura
- A influência dos professores
- O exemplo dos amigos

P24. Como escolhes os livros que lês? (PODES ESCOLHER ATÉ 3 RESPOSTAS)

- Por me agradar o título e a capa
- Por indicação de amigos e familiares
- Por atribuição de prémios literários
- Por indicação do funcionário da livraria
- Por indicação de um professor
- Porque os meus amigos os estavam a ler
- Porque vi um filme ou uma série de televisão sobre o livro
- Por ver referências ou anúncios ao livro

P25. Achas que lês bastante?

- Sim
- Não e gostava de ler mais
- Não e não gostava de ler mais

P26. Com que frequência falas em casa sobre os livros que estás a ler?

- Todos os dias ou quase todos os dias
- Uma ou duas vezes por semana
- Uma ou duas vezes por mês
- Nunca ou quase nunca

P27. Quem achas que lê mais?

- Os jovens
- Os adultos
- Os mais velhos

P28. E entre os jovens, quem lê mais?

- Os rapazes
- As raparigas
- Tanto uns como outras

P29. Achas que lerias mais se:

	Sim	Talvez	Não
1. Tivesses mais tempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Tivesses mais prazer em ler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Os livros tivessem mais gravuras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Soubesses escolher o que devias ler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. As histórias fossem mais pequenas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. As bibliotecas estivessem mais à mão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ler fosse mais fácil para ti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Os teus amigos lessem mais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Os professores te encorajassem mais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Os teus pais te encorajassem mais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Tivesses que fazer trabalhos que envolvessem leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P30. Quando tens um livro de contos / novelas / romances, com que frequência te acontece o seguinte:

(ASSINALA PARA CADA ITEM SE TE ACONTECE *NUNCA/RARAMENTE*, *ALGUMAS VEZES*, *MUITAS VEZES* OU *SEMPRE/QUASE SEMPRE*)

	Nunca /Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre/ Quase sempre
1. Ter o livro e não o ler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Deixar o livro a meio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Saltar páginas / ir ver o final	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Não descansar enquanto não o lês todo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ler o livro duas ou mais vezes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ler mais de um livro ao mesmo tempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Fazer anotações no livro ou copiar frases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Sublinhar expressões/frases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ler em voz alta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ouvir música enquanto lês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Ver um programa de televisão enquanto lês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Fazer um resumo ou uma ficha de leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P31. Quando ouves falar de leitura, que palavras te vêm mais frequentemente à lembrança? (PODES

ESCOLHER ATÉ 3 RESPOSTAS)

- Prazer
- Utilidade
- Fuga
- Aborrecimento
- Aprendizagem
- Esforço
- Diversão
- Imaginação
- Inutilidade
- Dever

P32. Já alguma vez descarregaste (fizeste o download de) algum livro da internet?

- Sim
- Não

P33. Com que frequência costumas ler livros, artigos científicos, blogs, jornais/revistas e dicionários em formato digital na Internet? (ASSINALA PARA CADA ITEM SE *NUNCA* O FAZES, SE O FAZES *ALGUMAS VEZES NO ANO*, *ALGUMAS VEZES NO MÊS* OU *MAIS DE 1 VEZ POR SEMANA*)

	Nunca	Algumas vezes no ano	Algumas vezes no mês	Mais de 1 vez por semana
1. Livros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Artigos científicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Blogs (página pessoal na internet)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Jornais/revistas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Dicionários/enciclopédias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P34. Passemos agora à leitura de jornais. Na última semana, leste algum artigo de jornal?

- Sim
 Não → PASSA À P37

P35. Que tipo de jornal leste na última semana?

- Diário
 Semanário
 Desportivo
 Regional/Local
 Cultural
 Musical
 Religioso
 Técnico-profissional
 Outro

P36. Com que frequência lêes jornais ou revistas de informação geral?

- Todos os dias ou quase
 Várias vezes por semana
 Só ao fim de semana
 De vez em quando/raramente
 Nunca lê jornais diários ou revistas

P37. No último mês, leste algum artigo numa revista?

- Sim
 Não → PASSA À P39

P38. Que tipo de revistas leste, pelo menos uma vez, no último mês? (ASSINALA TODAS AS QUE LESTE)

- Automóveis/motos
 Banda desenhada
 Científicas/Profissionais/Técnicas
 Cultura/artes/literária
 Desporto
 Femininas
 Informática
 Informação televisiva
 Moda/decoração/culinária
 Música/som
 Natureza/animais
 Passatempos/lazer
 Vida social/alta sociedade
 Vídeo/cinema/fotografia
 Para jovens
 Outra

Gostaríamos, agora, que respondesses a algumas perguntas sobre a tua experiência escolar.

P39. Algum dos teus professores te pediu para fazer fichas de leitura de livros que não fazem parte do programa?

- Sim
- Não

P40. No último mês, quantas vezes os teus professores te recomendaram que leses livros?

- Nenhuma
- 1 – 4 vezes
- 5 – 10 vezes
- 11 e mais vezes

P41. No último mês, ouviste algum(a) professor(a) recomendar um livro de que ele(a) tenha gostado?

- Sim
- Não

P42. Na tua turma costuma haver troca de livros entre os alunos?

- Sim
- Não

P43. Há alguma biblioteca de turma para a qual os alunos levem livros?

- Sim
- Não → PASSA À P45

P44. E os professores também levam livros para essa biblioteca?

- Sim
- Não
- Não sei

P45. Quantas vezes foste, no último mês, à biblioteca da escola?

- Nunca → PASSA À P47
- 1 – 2 vezes
- 3 – 4 vezes
- 5 ou mais vezes

P46. Para que é que foste à biblioteca? (PODES ESCOLHER TODAS AS OPÇÕES QUE SE APLIQUEM)

- Para ler livros sobre matérias de estudo
- Para procurar livros para ler nos tempos livres
- Para ler jornais ou revistas
- Para preparar trabalhos escolares
- Para passar o tempo
- Para requisitar livros
- Para acompanhar o professor numa actividade escolar
- Para ir à internet

P47. Na tua escola há algum jornal (de parede, ou em papel, ou em formato electrónico)?

- Sim
- Não → PASSA À P49
- Não sei → PASSA À P49

P48. Já alguma vez escreveste para ele?

- Sim
- Não

P49. Fazes parte de algum grupo de teatro?

- Sim
- Não

P50. Quais as características de que mais gostas num(a) amigo(a)? (PODES ESCOLHER ATÉ 3 RESPOSTAS)

- Que seja organizado
- Que seja popular
- Que conheça bem as matérias
- Que leia muito
- Que seja divertido
- Que seja inteligente

P51. E quais as características de que mais gostas num colega de grupo de trabalho? (PODES ESCOLHER ATÉ 3 RESPOSTAS)

- Que seja organizado
- Que seja popular
- Que conheça bem as matérias
- Que leia muito
- Que seja divertido
- Que seja inteligente

P52. Como é que costumavas fazer os teus trabalhos de grupo?

- Em reuniões em casa de um dos membros do grupo
- Em reuniões na escola
- No *messenger*
- Através de fórum digital

P53. No teu grupo de amigos com que frequência acontece o seguinte: (ASSINALA PARA CADA ITEM SE ACONTECE *NUNCA*, *ÀS VEZES* OU *MUITAS VEZES*)

	Nunca	Às vezes	Muitas vezes
1. Conversar sobre livros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ler textos de algum dos membros do grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ler livros ou parte de livros (romances, poesia...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Criar pequenos jornais de circulação limitada, fanzines	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Escrever num blog criado pelo grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Discutir artigos de jornais e revistas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Empréstimo de livros uns aos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Gostaríamos, ainda, de te colocar algumas questões sobre ti e a tua família.

P54. Com que frequência acontece, ou aconteceu, na tua vida: (ASSINALA PARA CADA ITEM SE ACONTECEU *NUNCA/RARAMENTE*, *ALGUMAS VEZES* OU *MUITAS VEZES*)

	Nunca/ Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes
1. Ver os teus familiares a ler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ouvir os teus familiares a ler em voz alta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ouvir os teus familiares a contar histórias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ir com os teus familiares a livrarias e bibliotecas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ouvir os teus familiares falarem dos livros que lêem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P55. Que coisas ouviste ler ou contar em voz alta, em tua casa, quando eras mais novo? (PODES ESCOLHER TODAS AS OPÇÕES QUE SE APLIQUEM)

- Nada
- Contos tradicionais e histórias infantis
- Livros de história ou biografias
- Novelas/romances/poesia e outra literatura
- Bíblia ou outros livros religiosos
- Jornais e revistas

P56. Onde é que encontras a maior parte dos livros que lês? (PODES ESCOLHER ATÉ 3 RESPOSTAS)

- Em tua casa
- Na casa de parentes e amigos
- Na biblioteca da escola
- Na biblioteca local
- Compras na livraria
- Compras no supermercado
- Não lês livros

P57. No último ano, quantos livros te ofereceram os teus pais?

- Nenhum
- 1 ou 2
- 3 ou mais

P58. No último ano, quantos livros te ofereceram os teus amigos e outros familiares?

- Nenhum
- 1 ou 2
- 3 ou mais

P59. No último ano, quantos livros não escolares compraste para ti?

- Nenhum
- 1 ou 2
- 3 ou mais

P60. Tu, ou alguém do teu agregado familiar, é sócio de algum clube de livros?

- Sim
- Não
- Não sei

P61. Com quem falas do que lês?

- Mãe
- Pai
- Avô/Avó
- Irmão/irmã
- Amigo(a)
- Professor(a)
- Bibliotecário(a)
- Com ninguém

P62. A tua mãe e o teu pai incentivam-te a ler? (CASO NÃO VIVAS COM NENHUM DELES, RESPONDE APENAS ACERCA DO TEU ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO)

	Muito	Pouco	Nada
1. Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Encarregado de educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P63. Qual o grau de instrução que pretendes obter?

- 9º ano
- 12º ano
- Bacharelato, Curso Superior
- Licenciatura ou mestrado
- Doutoramento

P64. Onde é que tu nasceste? E o teu pai? E a tua mãe?

	Tu	Pai	Mãe
Portugal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Países Africanos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brasil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ásia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Europa de Leste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros países	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P65. Qual o grau de instrução completo dos teus pais? (CASO NÃO VIVAS COM NENHUM DELES, RESPONDE APENAS ACERCA DO TEU ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO)

	<i>Pai</i>	<i>Mãe</i>	<i>Encarregado de Educação</i>
Menos do que o 4º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1º ou 2º ciclo completo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3º ciclo completo ou Secundário incompleto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino Secundário completo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequência da universidade ou bacharelato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Licenciatura, mestrado ou doutoramento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P66. Qual a ocupação ou profissão mais recente do teu pai e mãe? (ESPECIFICAR) (CASO NÃO VIVAS COM NENHUM DELES, RESPONDE APENAS ACERCA DO TEU ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO)

Pai: _____

Mãe: _____

Encarregado de Educação: _____

P67. Quantas pessoas vivem em tua casa, contando contigo?

P68. Que idade tens?

- 11 anos
- 12 anos
- 13 anos
- 14 anos
- 15 anos
- 16 anos

17 anos ou mais : quantos?

P69. Sexo:

- Masculino
- Feminino

Muito obrigado pela tua colaboração.

APÊNDICE VII. QUESTIONÁRIO DO ENSINO SECUNDÁRIO

P1. Que ano frequentas?

- 10º Ano
- 11º Ano
- 12º Ano

P2. Que tipo de ensino frequentas?

- Científico-Humanístico – Línguas e Literaturas
- Científico-Humanístico – Artes Visuais
- Científico-Humanístico – Ciências e Tecnologias
- Científico-Humanístico – Ciências Sócio-Económicas
- Científico-Humanístico – Ciências Sociais e Humanas
- Tecnológico
- Artístico Especializado
- Profissional
- Outro

P3. Em que regime?

- Diurno
- Pós-laboral

P4. Supõe, para começar, que te diziam que ias ficar, fora de casa, num sítio isolado durante 15 dias.

Que objectos levavas contigo? (PODES ESCOLHER ATÉ 3 RESPOSTAS)

- Telemóvel
- Computador
- Alguns livros
- Televisão
- Rádio
- Leitor de CDs/MP3/iPod
- Revistas de entretenimento (social, desporto, música, etc.)
- Uma bola
- Instrumentos para trabalhos manuais (caixa de ferramentas/bricolage)

P5. Quantas horas, por dia, costumavas ver televisão quando tens aulas?

- Menos de meia hora
- De 1 a 2 horas
- De 2 a 3 horas
- Mais de 3 horas

P6. E nos fins de semana, quantas horas costumavas ver televisão por dia?

- Menos de meia hora
- De 1 a 2 horas
- De 2 a 3 horas
- Mais de 3 horas

P7. Quantas vezes, nos últimos 12 meses, foste: (ASSINALA PARA CADA ITEM SE *NUNCA* FOSTE, SE FOSTE *MENOS DE UMA VEZ POR MÊS* OU *UMA* OU *MAIS VEZES POR MÊS*)

	Nunca	Menos de 1 vez por mês	Uma ou mais vezes por mês
1. Ao cinema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ao teatro / dança / bailado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. À ópera / concerto de música clássica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. A um concerto rock / música popular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. A discotecas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. A feiras / festas populares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. A espectáculos desportivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. A museus, exposições	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. A bibliotecas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. A uma livraria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P8. Quantos livros, mais ou menos, existem em tua casa?

- Nenhum → PASSA À P10
- Menos de 20
- Entre 20 e 100 livros
- Entre 101 e 500 livros
- Mais de 500 livros

P9. Os livros que tens em casa são:

- Sobretudo livros de estudo ou profissionais
- Sobretudo obras de literatura/lazer
- Tanto de uns como de outros

P10. Quantos livros já leste, sem contar com os escolares?

- Nenhum
- Menos de 20 livros
- Entre 20 e 50
- Entre 51 e 100 livros
- Mais de 100 livros

P11. Mais ou menos quanto tempo dedicas, por dia, à leitura de livros não escolares?

- Nenhum
- Menos de meia hora
- Entre meia hora e 1 hora
- Entre 2 e 3 horas
- 3 horas ou mais

P12. Quanto tempo dedicas, por dia, à leitura de jornais e revistas?

- Nenhum
- Menos de meia hora
- Entre meia hora e 1 hora
- Entre 2 e 3 horas
- 3 horas ou mais

P13. E, quanto tempo, mais ou menos, passas por dia na Internet?

- Nenhum
- Menos de meia hora
- Entre meia hora e 1 hora
- Entre 2 e 3 horas
- 3 horas ou mais

P14. Que é que leste durante a última semana? (ASSINALA TODAS AS OPÇÕES QUE SE APLIQUEM)

- Jornais e revistas
- Livros escolares / profissionais / técnicos / científicos
- Obras de literatura (livros não escolares ou profissionais)
- Não li nada

P15. Estás a ler neste momento algum livro não escolar?

- Sim
- Não → PASSA À P17

P16. (SE SIM) Que título tem? _____ /autor _____

P17. Quantos livros não escolares, mais ou menos, leste ao longo dos últimos 12 meses?

- Nenhum
- 1-3 livros
- 4-10 livros
- Mais de 10 livros

P18. Que género de obras de literatura mais gostas de ler? (PODES ESCOLHER ATÉ 3 RESPOSTAS) E de todos estes géneros quais os que tens em tua casa? (INDICA TODOS OS QUE HÁ)

	Go	Tens
	stas	em casa
1. Poesia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Romance/novelas/conto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Teatro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Policiais / espionagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Livros juvenis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Biografias / diários/ história	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Aventuras /Western	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Banda Desenhada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Religiosos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Viagens/explorações/ reportagens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Ficção científica/ Histórias com magia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Crítica/ Ensaio /Política/Filosóficos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P19. Quando estás em casa onde costumás ler? (PODES ASSINALAR TODAS AS OPÇÕES QUE SE APLIQUEM)

- Sala
- Quarto
- Casa de banho
- Cozinha
- Escritório
- Jardim / quintal/ varanda
- Não leio em casa

P20. Na escola onde é que gostas de ler livros? (PODES ASSINALAR TODAS AS OPÇÕES QUE SE APLIQUEM)

- Na sala de aula
- Na biblioteca
- No pátio/recreio
- Não leio na escola

P21. Em que outros lugares também, às vezes, lêes livros? (ASSINALA TODAS AS OPÇÕES QUE SE APLIQUEM)

- Comboio
- Autocarro
- Carro
- Café
- Biblioteca
- Livraria
- Jardim, parque
- Casa de amigos
- Casa de familiares

P22. Como sabes, as pessoas lêem por diversos motivos. Em que medida as seguintes frases se aplicam a ti? (ASSINALA PARA CADA FRASE SE *NÃO SE APLICA DE TODO*, *NÃO SE APLICA MUITO*, *SE APLICA EM PARTE*, OU *SE APLICA TOTALMENTE*)

	Não se aplica de todo	Não se aplica muito	Aplica-se em parte	Aplica-se totalmente
1. É uma ferramenta para a vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Vai-me ajudar a encontrar trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ensina-me como outras pessoas vivem ou sentem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ajuda-me a compreender melhor o mundo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. É divertido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ajuda-me a descobrir o que preciso de conhecer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Permite-me fugir às preocupações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Sou obrigado a ler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Permite-me conhecer-me melhor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Permite-me ter tema de conversa com os meus amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Permite-me conhecer as pessoas, as situações ou as épocas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Permite-me conhecer os autores e as suas obras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Ajuda-me a melhorar as minhas capacidades de escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P23. Qual das seguintes frases exprime melhor o teu gosto pela leitura? (ESCOLHE APENAS UMA RESPOSTA)

- Sou viciado na leitura → PASSA À P25
- Gosto muito de ler → PASSA À P25
- Gosto de ler de vez em quando → PASSA À P25
- Gosto pouco de ler
- Não gosto nada de ler

P24. Porque é que não gostas ou gostas pouco de ler? (PODES ESCOLHER ATÉ 3 RESPOSTAS)

- É aborrecido
 - Cansa a vista
 - Faz-me dores de cabeça
 - Leva muito tempo
 - Não se aprende nada de novo
 - Ninguém me incentiva a ler
 - Nunca encontrei um livro que me agradasse
- PASSA À P26 QUANDO TERMINARES DE RESPONDER A ESTA QUESTÃO

P25. Que é que te leva a ler? (PODES ESCOLHER ATÉ 3 RESPOSTAS)

- O desejo de conhecer coisas novas
- O desejo de me exprimir bem
- Não querer ficar de lado nas conversas
- O exemplo dos pais e familiares
- Ganhar a capacidade de ler as legendas de filmes
- A diversão que encontro na leitura
- A influência dos professores
- O exemplo dos amigos

P26. Como escolhes os livros que lês? (PODES ESCOLHER ATÉ 4 RESPOSTAS)

- Por estar no top de vendas
- Por me agradar o título e a capa
- Por já ter lido outras coisas do autor
- Por indicação de amigos e familiares
- Por leitura de críticas em jornais e revistas
- Por consulta de catálogos/informação postal/mailings/publicidade
- Por atribuição de prémios literários
- Por indicação do funcionário da livraria
- Por necessidades profissionais ou escolares
- Por indicação de um professor
- Porque os meus amigos os estavam a ler
- Porque vi um filme ou uma série de televisão sobre o livro

P27. A que é que dás mais importância numa obra de literatura/romance? (PODES ESCOLHER ATÉ 2 RESPOSTAS)

- À beleza das frases
- Às ideias
- Ao enredo/à história
- Ao suspense
- À possibilidade de aprender coisas novas

P28. Leste, durante os últimos 12 meses, alguma obra em língua estrangeira?

- Sim
- Não → PASSA À P30

P29. (SE SIM) Em que língua?

- Inglês
- Francês
- Alemão
- Espanhol
- Outra

P30. Achas que lês bastante?

- Sim
- Não e gostava de ler mais
- Não e não gostava de ler mais

P31. Com que frequência falas em casa sobre os livros que estás a ler?

- Todos os dias ou quase todos os dias
- Uma ou duas vezes por semana
- Uma ou duas vezes por mês
- Nunca ou quase nunca

P32. Quem achas que lê mais?

- Os jovens
- Os adultos
- Os mais velhos

P33. E entre os jovens, quem lê mais?

- Os rapazes
- As raparigas
- Tanto uns como outras

P34. Achas que lerias mais se:

	Sim	Talvez	Não
1. Tivesses mais tempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Tivesses mais prazer em ler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Os livros tivessem mais gravuras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Soubesses escolher o que devias ler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. As histórias fossem mais pequenas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. As bibliotecas estivessem mais à mão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ler fosse mais fácil para ti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Os teus amigos lessem mais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Os professores te encorajassem mais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Os teus pais te encorajassem mais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Tivesses de fazer trabalhos que envolvessem leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P35. Quando tens um livro de contos / novelas / romances, com que frequência te acontece o seguinte:

(ASSINALA PARA CADA ITEM SE TE ACONTECE *NUNCA/RARAMENTE*, *ALGUMAS VEZES*, *MUITAS VEZES* OU *SEMPRE/QUASE SEMPRE*)

	Nunca /Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre/ Quase sempre
1. Ter o livro e não o ler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Deixar o livro a meio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Saltar páginas / ir ver o final	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Não descansar enquanto não o lês todo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ler o livro duas ou mais vezes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ler mais de um livro ao mesmo tempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Fazer anotações no livro ou copiar frases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Sublinhar expressões/frases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ler em voz alta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ouvir música enquanto lês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Ver um programa de televisão enquanto lês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Fazer um resumo ou uma ficha de leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P36. Quando ouves falar de leitura, que palavras te vêm mais frequentemente à lembrança? (PODES

ESCOLHER ATÉ 3 RESPOSTAS)

- Prazer
- Utilidade
- Fuga
- Aborrecimento
- Aprendizagem
- Esforço
- Diversão
- Imaginação
- Inutilidade
- Dever

P37. Já alguma vez descarregaste (fizeste o download de) algum livro da internet?

- Sim
- Não

P38. Com que frequência costumas ler livros, artigos científicos, blogs, jornais/revistas e dicionários em formato digital na Internet? (ASSINALA PARA CADA ITEM SE *NUNCA* O FAZES, SE O FAZES *ALGUMAS VEZES NO ANO*, *ALGUMAS VEZES NO MÊS* OU *MAIS DE 1 VEZ POR SEMANA*)

	Nunca	Algumas vezes no ano	Algumas vezes no mês	Mais de 1 vez por semana
1. Livros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Artigos científicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Blogs (página pessoal na Internet)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Jornais/revistas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Dicionários/enciclopédias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P39. Passemos agora à leitura de jornais. Na última semana, leste algum artigo de jornal?

- Sim
 Não → PASSA À P42

P40. Que tipo de jornal leste na última semana?

- Diário
 Semanário
 Desportivo
 Regional/Local
 Cultural
 Musical
 Religioso
 Técnico-profissional
 Outro

P41. Com que frequência lês jornais ou revistas de informação geral?

- Todos os dias ou quase
 Várias vezes por semana
 Só ao fim de semana
 De vez em quando/raramente
 Nunca lê jornais diários ou revistas

P42. Os jornais diários e semanários estão organizados por secções/suplementos. Quais os que te interessam mais ou lês mais frequentemente? (PODES ESCOLHER ATÉ 4 RESPOSTAS)

- Política
 Secção Internacional
 Artigos de opinião/Editorial
 Anúncios/Publicidade/Classificados
 Cartas dos leitores
 Notícias desportivas
 Cultura
 Notícias religiosas
 Banda desenhada
 Notícias de desastres/calamidades/atentados/crime
 Secção económica
 Vida social (festas privadas, vida de personalidades, etc.)/previsões astrológicas/Passatempos
 Problemas sociais (trabalho, educação, ecologia, saúde, etc.)

P43. No último mês, leste algum artigo numa revista?

- Sim
 Não → PASSA À P45

P44. Que tipo de revistas leste, pelo menos uma vez, no último mês? (ASSINALA TODAS AS QUE LESTE)

- Automóveis/motos
- Banda desenhada
- Científicas/Profissionais/Técnicas
- Cultura/artes/literária
- Desporto
- Femininas
- Informática
- Informação televisiva
- Moda/decoração/culinária
- Música/som
- Natureza/animais
- Passatempos/lazer
- Vida social/alta sociedade
- Vídeo/cinema/fotografia
- Para jovens
- Outra

Gostaríamos, agora, que respondesses a algumas perguntas sobre a tua experiência escolar.

P45. Algum dos teus professores te pediu para fazer fichas de leitura de livros que não fazem parte do programa?

- Sim
- Não

P46. No último mês, quantas vezes os teus professores te recomendaram que leses livros?

- Nenhuma
- 1 – 4 vezes
- 5 – 10 vezes
- 11 e mais vezes

P47. No último mês, ouviste algum(a) professor(a) recomendar um livro de que ele(a) tenha gostado?

- Sim
- Não

P48. Na tua turma costuma haver troca de livros entre os alunos?

- Sim
- Não

P49. Há alguma biblioteca de turma para a qual os alunos levem livros?

- Sim
- Não → PASSA À P51

P50. E os professores também levam livros para essa biblioteca?

- Sim
- Não
- Não sei

P51. Quantas vezes foste, no último mês, à biblioteca da escola?

- Nunca → PASSA À P53
- 1 – 2 vezes
- 3 – 4 vezes
- 5 ou mais vezes

P52. Para que é que foste à biblioteca? (PODES ESCOLHER TODAS AS OPÇÕES QUE SE APLIQUEM)

- Para ler livros sobre matérias de estudo
- Para procurar livros para ler nos tempos livres
- Para ler jornais ou revistas
- Para preparar trabalhos escolares
- Para passar o tempo
- Para requisitar livros
- Para acompanhar o professor numa actividade escolar
- Para ir à internet

P53. Na tua escola há algum jornal (de parede, ou em papel, ou em formato electrónico)?

- Sim
- Não → PASSA À P55
- Não sei → PASSA À P55

P54. Já alguma vez escreveste para ele?

- Sim
- Não

P55. Fazes parte de algum grupo de teatro?

- Sim
- Não

P56. Quais as características de que mais gostas num(a) amigo(a)? (PODES ESCOLHER ATÉ 3 RESPOSTAS)

- Que seja organizado
- Que seja popular
- Que conheça bem as matérias
- Que leia muito
- Que seja divertido
- Que seja inteligente

P57. E quais as características de que mais gostas num colega de grupo de trabalho? (PODES ESCOLHER ATÉ 3 RESPOSTAS)

- Que seja organizado
- Que seja popular
- Que conheça bem as matérias
- Que leia muito
- Que seja divertido
- Que seja inteligente

P58. Como é que costumavas fazer os teus trabalhos de grupo?

- Em reuniões em casa de um dos membros do grupo
- Em reuniões na escola
- No *messenger*
- Através de fórum digital

P59. No teu grupo de amigos com que frequência acontece o seguinte: (ASSINALA PARA CADA ITEM SE ACONTECE *NUNCA*, *ÀS VEZES* OU *MUITAS VEZES*)

	Nunca	Às vezes	Muitas vezes
1. Conversar sobre livros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ler textos de algum dos membros do grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ler livros ou parte de livros (romances, poesia...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Criar pequenos jornais de circulação limitada, fanzines	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Escrever num blog criado pelo grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Discutir artigos de jornais e revistas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Emprestar livros uns aos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Gostaríamos, ainda, de te colocar algumas questões sobre ti e a tua família.

P60. Com que frequência acontece, ou aconteceu, na tua vida: (ASSINALA PARA CADA ITEM SE ACONTECEU NUNCA/RARAMENTE, ALGUMAS VEZES OU MUITAS VEZES)

	Nunca/ Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes
1. Ver os teus familiares a ler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ouvir os teus familiares a ler em voz alta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ouvir os teus familiares a contar histórias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ir com os teus familiares a livrarias e bibliotecas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ouvir os teus familiares falarem dos livros que lêem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P61. Que coisas ouviste ler ou contar em voz alta, em tua casa, quando eras mais novo? (PODES ESCOLHER TODAS AS OPÇÕES QUE SE APLIQUEM)

- Nada
- Contos tradicionais e histórias infantis
- Livros de história ou biografias
- Novelas/romances/poesia e outra literatura
- Bíblia ou outros livros religiosos
- Jornais e revistas

P62. Onde é que encontras a maior parte dos livros que lês? (PODES ESCOLHER ATÉ 3 RESPOSTAS)

- Em tua casa
- Na casa de parentes e amigos
- Na biblioteca da escola
- Na biblioteca local
- Compras na livraria
- Compras no supermercado
- Não lês livros

P63. No último ano, quantos livros te ofereceram os teus pais?

- Nenhum
- 1 ou 2
- 3 ou mais

P64. No último ano, quantos livros te ofereceram os teus amigos e outros familiares?

- Nenhum
- 1 ou 2
- 3 ou mais

P65. No último ano, quantos livros não escolares compraste para ti?

- Nenhum
- 1 ou 2
- 3 ou mais

P66. Tu, ou alguém do teu agregado familiar, é sócio de algum clube de livros?

- Sim
- Não
- Não sei

P67. Com que orientação política te identificas mais?

- Esquerda
- Centro esquerda
- Centro
- Centro Direita
- Direita
- Não me identifico com nenhuma orientação política

P68. Consideras-te uma pessoa: (PODES ESCOLHER ATÉ 3 RESPOSTAS)

- Tímida
- Empreendedora
- Racional
- Reflexiva
- Ousada
- Emotiva

P69. Com quem falas do que lês?

- Mãe
- Pai
- Avô/Avó
- Irmão/irmã
- Amigo(a)
- Professor(a)
- Bibliotecário(a)
- Com ninguém

P70. A tua mãe e o teu pai incentivam-te a ler? (CASO NÃO VIVAS COM NENHUM DELES, RESPONDE APENAS ACERCA DO TEU ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO)

	<i>Muito</i>	<i>Pouco</i>	<i>Nada</i>
1. Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Encarregado de educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P71. Qual o grau de instrução que pretendes obter?

- 12º ano
- Bacharelato, Curso Superior
- Licenciatura ou mestrado
- Doutoramento

P72A. És trabalhador-estudante?

- Sim
- Não → PASSA À P73

P72. (SE SIM) Qual a tua ocupação? (ESPECIFICAR)

Codificação (não preencher):

P73. Onde é que tu nasceste? E o teu pai? E a tua mãe?

	Tu	Pai	Mãe
Portugal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Países Africanos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brasil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ásia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Europa de Leste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros países	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P74. Qual o grau de instrução completo dos teus pais? (CASO NÃO VIVAS COM NENHUM DELES, RESPONDE APENAS ACERCA DO TEU ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO)

	Pai	Mãe	Encarregado de Educação
Menos do que o 4º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1º ou 2º ciclo completo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3º ciclo completo ou Secundário incompleto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino Secundário completo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequência da universidade ou bacharelato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Licenciatura, mestrado ou doutoramento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P75. Qual a ocupação ou profissão mais recente do teu pai e mãe? (ESPECIFICAR) (CASO NÃO VIVAS COM NENHUM DELES, RESPONDE APENAS ACERCA DO TEU ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO)

Pai: _____

Mãe: _____

Encarregado de Educação: _____

P76. Quantas pessoas vivem em tua casa, contando contigo?

P77. Que idade tens?

- 14 anos
- 15 anos
- 16 anos
- 17 anos
- 18 anos
- 19 anos
- 20 anos

Mais de 20 anos. Quantos?

P78. Sexo:

- Masculino
- Feminino

Muito obrigado pela tua colaboração.

LISTA DE QUADROS

<i>QUADRO 1.</i>	POPULAÇÃO E AMOSTRAS.....	28
<i>QUADRO 2.</i>	NÚMERO DE PERGUNTAS POR INQUÉRITO	29
<i>QUADRO 3.</i>	TIPO DE ENSINO.....	35
<i>QUADRO 4.</i>	HÁBITOS FORA DA ESCOLA, POR SEXO (PERCENTAGENS).....	38
<i>QUADRO 5.</i>	HÁBITOS FORA DA ESCOLA, POR HABITAT (PERCENTAGENS)	39
<i>QUADRO 6.</i>	HÁBITOS FORA DA ESCOLA, POR ANO (PERCENTAGENS).....	39
<i>QUADRO 7.</i>	ACTIVIDADES QUE MAIS GOSTAM DE FAZER NA ESCOLA, POR TIPO DE ENSINO (PERCENTAGENS).....	41
<i>QUADRO 8.</i>	ACTIVIDADES QUE MAIS GOSTAM DE FAZER NA ESCOLA, POR ANO (PERCENTAGENS).....	41
<i>QUADRO 9.</i>	ACTIVIDADES QUE MAIS GOSTAM DE FAZER NA ESCOLA, POR PRENDAS (PERCENTAGENS).....	42
<i>QUADRO 10.</i>	QUANTIDADE DE LIVROS EM CASA, POR TIPO DE ENSINO (PERCENTAGENS).....	44
<i>QUADRO 11.</i>	QUANTIDADE DE LIVROS EM CASA, POR ANO (PERCENTAGENS).....	44
<i>QUADRO 12.</i>	QUANTIDADE DE LIVROS EM CASA, POR HÁBITO DE OUVIR HISTÓRIAS (PERCENTAGENS).....	44
<i>QUADRO 13.</i>	QUANTIDADE DE LIVROS EM CASA, POR PRENDAS (PERCENTAGENS).....	44
<i>QUADRO 14.</i>	HÁBITOS DE LEITURA DAS PESSOAS CRESCIDAS, POR DIFERENTES VARIÁVEIS (PERCENTAGENS)	49
<i>QUADRO 15.</i>	NOTORIEDADE DE HISTÓRIAS, POR SEXO (PERCENTAGENS).....	55
<i>QUADRO 16.</i>	NOTORIEDADE DE HISTÓRIAS, POR TIPO DE ENSINO (PERCENTAGENS)	55
<i>QUADRO 17.</i>	NOTORIEDADE DE HISTÓRIAS, POR HABITAT (PERCENTAGENS).....	55
<i>QUADRO 18.</i>	NOTORIEDADE DE HISTÓRIAS, POR PRENDA (PERCENTAGENS).....	55
<i>QUADRO 19.</i>	MEDIDAS DE DISCRIMINAÇÃO DAS VARIÁVEIS EM ESTUDO.....	56
<i>QUADRO 20.</i>	HÁBITOS FORA DA ESCOLA (PERCENTAGENS).....	59
<i>QUADRO 21.</i>	MEDIDAS DE DISCRIMINAÇÃO DAS VARIÁVEIS EM ESTUDO.....	81

<i>QUADRO 22.</i>	RAZÕES PARA NÃO GOSTAR DE LER	94
<i>QUADRO 23.</i>	RAZÕES PARA GOSTAR DE LER	95
<i>QUADRO 24.</i>	PERCENTAGENS DE ALUNOS QUE LÊEM BASTANTE, EM FUNÇÃO DO GOSTO DE LER E DO GÊNERO	96
<i>QUADRO 25.</i>	QUANDO TENS UM LIVRO DE HISTÓRIAS, COM QUE FREQUÊNCIA TE ACONTECE (PERCENTAGENS).....	98
<i>QUADRO 26.</i>	PALAVRAS ASSOCIADAS À LEITURA.....	99
<i>QUADRO 27.</i>	OBJECTOS QUE O ALUNO LEVARIA CONSIGO.....	103
<i>QUADRO 28.</i>	QUANTOS LIVROS, MAIS OU MENOS, EXISTEM EM TUA CASA?	105
<i>QUADRO 29.</i>	QUE COISAS OUVISTE LER OU CONTAR EM VOZ ALTA, EM TUA CASA, QUANDO ERAS MAIS NOVO.....	111
<i>QUADRO 30.</i>	LIVROS OFERECIDOS PELOS PAIS E POR FAMILIARES E AMIGOS	111
<i>QUADRO 31.</i>	COM QUEM FALAS DO QUE LÊS?	112
<i>QUADRO 32.</i>	NÚCLEOS DE CARACTERÍSTICAS	115
<i>QUADRO 33.</i>	NÚMERO DE VEZES QUE FOI RECOMENDADO AOS ALUNOS QUE LESSEM.....	116
<i>QUADRO 34.</i>	RAZÕES PARA DESLOCAÇÃO À BIBLIOTECA DA ESCOLA	118
<i>QUADRO 35.</i>	MEDIDAS DE DISCRIMINAÇÃO DAS VARIÁVEIS	123
<i>QUADRO 36.</i>	DISTRIBUIÇÃO DOS RESPONDENTES POR ANO DE ESCOLARIDADE E SEXO	127
<i>QUADRO 37.</i>	RELAÇÃO ENTRE OS LIVROS LIDOS NA ÚLTIMA SEMANA E SE ESTÁ A LER ALGUM NESTE MOMENTO (PERCENTAGENS).....	137
<i>QUADRO 38.</i>	COMPARAÇÃO ENTRE O TEMPO DEDICADO À LEITURA E A AUTO- PERCEPÇÃO DESSE TEMPO (PERCENTAGENS).....	138
<i>QUADRO 39.</i>	ATITUDE FACE À LEITURA, POR TIPO DE ENSINO (PERCENTAGENS)	146
<i>QUADRO 40.</i>	TEMPO DEDICADO À LEITURA, POR TIPO DE ENSINO (PERCENTAGENS)....	146
<i>QUADRO 41.</i>	TEMPO DEDICADO À LEITURA EM FUNÇÃO DA EXISTÊNCIA DE TROCA DE LIVROS NA TURMA (PERCENTAGENS).....	152
<i>QUADRO 42.</i>	GOSTO PELA LEITURA EM FUNÇÃO DA EXISTÊNCIA DE TROCA DE LIVROS NA TURMA (PERCENTAGENS)	152
<i>QUADRO 43.</i>	VARIÁVEIS EXPLICATIVAS DA ATITUDE PERANTE A LEITURA	164
<i>QUADRO 44.</i>	VARIÁVEIS EXPLICATIVAS DO COMPORTAMENTO DE LEITURA	165

<i>QUADRO 45.</i>	A ESCOLA E A FAMÍLIA NA EXPLICAÇÃO DA ATITUDE PERANTE A LEITURA	166
<i>QUADRO 46.</i>	A ESCOLA E A FAMÍLIA NA EXPLICAÇÃO DO COMPORTAMENTO DE LEITURA	166
<i>QUADRO 47.</i>	DISTRIBUIÇÃO DOS RESPONDENTES POR ANO DE ESCOLARIDADE E SEXO	168
<i>QUADRO 48.</i>	OBJECTOS PREFERIDOS PELOS RESPONDENTES.....	172
<i>QUADRO 49.</i>	PREFERÊNCIAS CONJUNTAS E SEPARADAS PELOS ITENS CARACTERIZADORES DE ATITUDES.....	173
<i>QUADRO 50.</i>	FRASES QUE MELHOR EXPRESSAM O GOSTO PELA LEITURA.....	174
<i>QUADRO 51.</i>	CORRELAÇÕES DAS VARIÁVEIS TRANSFORMADAS.....	185
<i>QUADRO 52.</i>	PERCENTAGENS DE NÃO-RESPONDENTES À PERGUNTA SOBRE A ORIENTAÇÃO POLÍTICA, EM FUNÇÃO DO NÍVEL DE GOSTO PELA LEITURA	187
<i>QUADRO 53.</i>	PERFIS DE LINHA DA INTENSIDADE DO GOSTO DE LER COM O GRAU DE ENSINO DESEJADO	189
<i>QUADRO 54.</i>	TIPO DE LIVROS DOMINANTES NA CASA DOS RESPONDENTES	191
<i>QUADRO 55.</i>	TIPOS DE OBRAS LITERÁRIAS QUE O RESPONDENTE TEM EM CASA E DE QUE GOSTA	193
<i>QUADRO 56.</i>	COEFICIENTES DE ASSOCIAÇÃO ϕ ENTRE O TER LIVROS EM CASA E O GOSTO DE LER	194
<i>QUADRO 57.</i>	CORRELAÇÃO DAS VARIÁVEIS TRANSFORMADAS PELO PROCEDIMENTO DAS CORRESPONDÊNCIAS MÚLTIPLAS.....	196
<i>QUADRO 58.</i>	RAZÕES PARA GOSTAR DE LER	202
<i>QUADRO 59.</i>	RAZÕES PARA NÃO GOSTAR DE LER.....	204
<i>QUADRO 60.</i>	MOTIVOS PARA LER, SEGUNDO A INTENSIDADE DA SUA VERIFICAÇÃO..	210
<i>QUADRO 61.</i>	ESTATÍSTICAS DOS CRUZAMENTOS DA P22 COM A P23 (INTENSIDADE DO GOSTO DE LER).....	212
<i>QUADRO 62.</i>	NÚMERO DE LIVROS LIDOS, SEM CONTAR COM OS ESCOLARES.....	213
<i>QUADRO 63.</i>	LIVROS NÃO ESCOLARES LIDOS NOS ÚLTIMOS 12 MESES.....	213
<i>QUADRO 64.</i>	O QUE OS INQUIRIDOS LERAM NA SEMANA ANTERIOR AO INQUÉRITO....	214
<i>QUADRO 65.</i>	SE O INQUIRIDO ESTÁ A LER ALGUM LIVRO NÃO ESCOLAR	214

<i>QUADRO 66.</i>	TEMPO DEDICADO, POR DIA, À LEITURA DE LIVROS NÃO ESCOLARES 215
<i>QUADRO 67.</i>	PERCENTAGENS SOBRE O TOTAL DE RESPONDENTES DO CRUZAMENTO DOS GOSTO DE LER COM O NÚMERO DE LIVROS ESCOLARES LIDOS 220
<i>QUADRO 68.</i>	VALORES DO χ^2 DAS TABELAS DE CONTINGÊNCIA DA P36 COM TRÊS OUTRAS PERGUNTAS 224
<i>QUADRO 69.</i>	PSEUDO R ² DE NAGELKERKE EM FUNÇÃO DE ALGUMAS VARIÁVEIS INDEPENDENTES E TRÊS MODELOS 225
<i>QUADRO 70.</i>	PERCENTAGENS DE NÚMERO DE LIVROS LIDOS PELOS RESPONDENTES EM FUNÇÃO DO GRAU DE INSTRUÇÃO DO PAI E DA MÃE, SEGUNDO O SEXO 227
<i>QUADRO 71.</i>	PERFIS DE LINHA DO NÚMERO DE LIVROS LIDOS COM OS LIVROS EXISTENTES EM CASA 229
<i>QUADRO 72.</i>	TEMPO DIÁRIO DEDICADO À LEITURA DE JORNAIS E REVISTAS 233
<i>QUADRO 73.</i>	SE NA ÚLTIMA SEMANA LEU ALGUM ARTIGO DE JORNAL 235
<i>QUADRO 74.</i>	FREQUÊNCIA COM QUE SÃO LIDOS JORNAIS OU REVISTAS DE INFORMAÇÃO GERAL 235
<i>QUADRO 75.</i>	TIPO DE JORNAL LIDO NA ÚLTIMA SEMANA 237
<i>QUADRO 76.</i>	SECÇÕES DE JORNAIS LIDAS PELOS RESPONDENTES 240
<i>QUADRO 77.</i>	SE NO ÚLTIMO MÊS LEU ALGUM ARTIGO NUMA REVISTA 241
<i>QUADRO 78.</i>	TIPOS DE REVISTAS LIDAS, PELO MENOS UMA VEZ, NO ÚLTIMO MÊS 242
<i>QUADRO 79.</i>	HORAS DIÁRIAS PASSADAS NA INTERNET OU DEDICADAS À LEITURA DE JORNAIS E REVISTAS 245
<i>QUADRO 80.</i>	NÚMERO MÉDIO DE HORAS DIÁRIAS GASTAS NA INTERNET, POR REGIÃO E SEXO 247
<i>QUADRO 81.</i>	NÚMERO MÉDIO DE HORAS DIÁRIAS DEDICADAS À LEITURA DE JORNAIS E REVISTAS, POR REGIÃO E SEXO 248
<i>QUADRO 82.</i>	RESPONDENTES POR SEXO AOS ITENS DA LEITURA NA INTERNET 249
<i>QUADRO 83.</i>	RESPONDENTES QUE JÁ ALGUMA VEZ DESCARREGARAM UM LIVRO DA INTERNET, POR SEXOS 250
<i>QUADRO 84.</i>	SE OS RESPONDENTES LERAM NO ÚLTIMO ANO UMA OBRA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA, POR SEXOS 250
<i>QUADRO 85.</i>	EM QUE LÍNGUA ESTAVA ESCRITA A OBRA LIDA, POR SEXOS 251

<i>QUADRO 86.</i>	GRAUS DE GOSTO PELA LEITURA EM FUNÇÃO DO GRAU DE INSTRUÇÃO DO PAI E DA MÃE DO RESPONDENTE, SEGUNDO O SEXO, EM TERMOS PERCENTUAIS.....	254
<i>QUADRO 87.</i>	NÚMERO DE LIVROS EXISTENTES EM CASA DOS RESPONDENTES.....	256
<i>QUADRO 88.</i>	FREQUÊNCIA COM QUE OCORREM DETERMINADOS ACTOS INDUTORES DA LEITURA	260
<i>QUADRO 89.</i>	ESTATÍSTICAS DE SIGNIFICÂNCIA DO CRUZAMENTO DA P60 PELA REGIÃO E PELO HABITAT	260
<i>QUADRO 90.</i>	PSEUDO R ² DE NAGELKERKE RELATIVOS AO GOSTO DE LER, SEGUNDO DOIS MODELOS DE REGRESSÃO ORDINAL.....	262
<i>QUADRO 91.</i>	PSEUDO R ² DE NAGELKERKE RELATIVOS AO LIVROS LIDOS, SEGUNDO QUATRO MODELOS DE REGRESSÃO ORDINAL.....	263
<i>QUADRO 92.</i>	TIPO DE OBRAS QUE OS RESPONDENTES OUVIRAM LER EM CASA	264
<i>QUADRO 93.</i>	LIVROS RECEBIDOS DE PRESENTE DE PAIS, AMIGOS E FAMILIARES	266
<i>QUADRO 94.</i>	PSEUDO R ² DE NAGELKERKE DE VÁRIOS ASPECTOS DO GOSTO E DA PRÁTICA DE LEITURA, SEGUNDO CINCO MODELOS DE REGRESSÃO ORDINAL	268
<i>QUADRO 95.</i>	LOCAIS ONDE O RESPONDENTE ENCONTRA OS LIVROS QUE LÊ	270
<i>QUADRO 96.</i>	LIVROS COMPRADOS PELO RESPONDENTE NO ÚLTIMO ANO	271
<i>QUADRO 97.</i>	PSEUDO R ² DE NAGELKERKE RELATIVO AOS LIVROS COMPRADOS SEGUNDO VÁRIOS MODELOS DE REGRESSÃO ORDINAL	274
<i>QUADRO 98.</i>	GRAUS DE INCENTIVAÇÃO À LEITURA POR PARTE DOS PAIS.....	275
<i>QUADRO 99.</i>	PESSOAS COM QUEM OS RESPONDENTES FALAM DO QUE LÊM.....	277
<i>QUADRO 100.</i>	NÚMERO DE VEZES EM QUE OS RESPONDENTES FORAM À BIBLIOTECA DA ESCOLA.....	279
<i>QUADRO 101.</i>	FREQUÊNCIA MÉDIA DA BIBLIOTECA ESCOLAR EM FUNÇÃO DA REGIÃO E DO SEXO.....	281
<i>QUADRO 102.</i>	FREQUÊNCIA MÉDIA DA BIBLIOTECA ESCOLAR EM FUNÇÃO DO HABITAT E DO SEXO.....	282
<i>QUADRO 103.</i>	FINALIDADES DA DESLOCAÇÃO À BIBLIOTECA ESCOLAR.....	283
<i>QUADRO 104.</i>	RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS 53-55	284

<i>QUADRO 105.</i>	QUANTAS VEZES, NO ÚLTIMO MÊS, OS PROFESSORES RECOMENDARAM A LEITURA DE LIVROS.....	287
<i>QUADRO 106.</i>	QUALIDADES APRECIADAS NUM AMIGO E NUM COLEGA DE GRUPO DE TRABALHO	289
<i>QUADRO 107.</i>	COMO SÃO FEITOS OS TRABALHOS DE GRUPO	291
<i>QUADRO 108.</i>	LOCAIS ONDE SÃO REALIZADOS OS TRABALHOS DE GRUPO, EM FUNÇÃO DO TIPO DE CURSO FREQUENTADO (PERCENTAGENS).....	293
<i>QUADRO 109.</i>	VALORES DO PSEUDO R ² DE NAGELKERKE DE VÁRIOS MODELOS EXPLICATIVOS DA P59	297
<i>QUADRO 110.</i>	SE O RESPONDENTE CONSIDERA QUE LÊ BASTANTE.....	298
<i>QUADRO 111.</i>	CONDIÇÕES EVENTUALMENTE FAVORECEDORAS DA LEITURA.....	300
<i>QUADRO 112.</i>	OPINIÕES SOBRE QUE IDADES LÊEM MAIS	301
<i>QUADRO 113.</i>	QUEM LÊ MAIS ENTRE OS JOVENS, SEGUNDO O GÉNERO.....	302
<i>QUADRO 114.</i>	A QUE É DADA MAIS IMPORTÂNCIA NAS OBRAS LITERÁRIAS	304
<i>QUADRO 115.</i>	CRITÉRIOS DE ESCOLHA DAS LEITURAS.....	305
<i>QUADRO 116.</i>	LOCAIS DA CASA ONDE OS RESPONDENTES COSTUMAM LER.....	310
<i>QUADRO 117.</i>	LOCAIS DA ESCOLA ONDE GOSTA DE LER LIVROS.....	311
<i>QUADRO 118.</i>	OUTROS LOCAIS ONDE TAMBÉM, ÀS VEZES, LÊEM LIVROS	312
<i>QUADRO 119.</i>	A ESCOLA E A FAMÍLIA NA EXPLICAÇÃO DA ATITUDE PERANTE A LEITURA, POR SEXO.....	355
<i>QUADRO 120.</i>	A ESCOLA E A FAMÍLIA NA EXPLICAÇÃO DO TEMPO DE LEITURA, POR SEXO	356
<i>QUADRO 121.</i>	A ESCOLA E A FAMÍLIA NA EXPLICAÇÃO DA ATITUDE PERANTE A LEITURA, POR CICLO DE ESCOLARIDADE.....	357
<i>QUADRO 122.</i>	A ESCOLA E A FAMÍLIA NA EXPLICAÇÃO DO COMPORTAMENTO DE LEITURA, POR CICLO DE ESCOLARIDADE.....	357
<i>QUADRO 123.</i>	POPULAÇÃO E AMOSTRAS.....	376
<i>QUADRO 124.</i>	DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS INSCRITOS EM PORTUGAL CONTINENTAL EM 2006/07	377
<i>QUADRO 125.</i>	DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA OBTIDA	378

<i>QUADRO 126.</i>	COMPARAÇÃO ENTRE A DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA OBTIDA E A DISTRIBUIÇÃO IDEAL.....	378
<i>QUADRO 127.</i>	DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS INSCRITOS EM PORTUGAL CONTINENTAL EM 2006/07 (PERCENTAGEM POR CICLO DE ENSINO)	379
<i>QUADRO 128.</i>	DISTRIBUIÇÃO EM PERCENTAGENS DA AMOSTRA OBTIDA POR CICLOS DE ENSINO	379
<i>QUADRO 129.</i>	COMPARAÇÃO PERCENTUAL ENTRE A DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA OBTIDA E A DISTRIBUIÇÃO IDEAL, POR CICLOS DE ENSINO.....	379
<i>QUADRO 130.</i>	ALENTEJO E ALGARVE. DISTRIBUIÇÃO EM PERCENTAGENS DOS ALUNOS, POR CICLO, TIPO DE ENSINO, NATUREZA DA INSTITUIÇÃO, REGIÃO E DIMENSÃO DA FREGUESIA	382
<i>QUADRO 131.</i>	CENTRO, LVT E NORTE. DISTRIBUIÇÃO EM PERCENTAGENS DOS ALUNOS, POR CICLO, TIPO DE ENSINO, NATUREZA DA INSTITUIÇÃO, REGIÃO E DIMENSÃO DA FREGUESIA	382
<i>QUADRO 132.</i>	ALENTEJO E ALGARVE. DISTRIBUIÇÃO EM PERCENTAGENS DOS ALUNOS, POR CICLO, TIPO DE ENSINO, NATUREZA DA INSTITUIÇÃO, REGIÃO E DIMENSÃO DA FREGUESIA	383
<i>QUADRO 133.</i>	CENTRO, LVT E NORTE. DISTRIBUIÇÃO EM PERCENTAGENS DOS ALUNOS, POR CICLO, TIPO DE ENSINO, NATUREZA DA INSTITUIÇÃO, REGIÃO E DIMENSÃO DA FREGUESIA	383
<i>QUADRO 134.</i>	ALENTEJO E ALGARVE. DISTRIBUIÇÃO EM PERCENTAGEM DA AMOSTRA PRETENDIDA POR CICLO, TIPO DE ENSINO, NATUREZA DA INSTITUIÇÃO, REGIÃO E DIMENSÃO DA FREGUESIA	383
<i>QUADRO 135.</i>	CENTRO, LVT E NORTE. DISTRIBUIÇÃO EM PERCENTAGEM DA AMOSTRA PRETENDIDA POR CICLO, TIPO DE ENSINO, NATUREZA DA INSTITUIÇÃO, REGIÃO E DIMENSÃO DA FREGUESIA	383
<i>QUADRO 136.</i>	ALENTEJO E ALGARVE. DISTRIBUIÇÃO EM PERCENTAGEM DA AMOSTRA OBTIDA POR CICLO, TIPO DE ENSINO, NATUREZA DA INSTITUIÇÃO, REGIÃO E DIMENSÃO DA FREGUESIA	384
<i>QUADRO 137.</i>	CENTRO, LVT E NORTE. DISTRIBUIÇÃO EM PERCENTAGEM DA AMOSTRA OBTIDA POR CICLO, TIPO DE ENSINO, NATUREZA DA INSTITUIÇÃO, REGIÃO E DIMENSÃO DA FREGUESIA	384

<i>QUADRO 138.</i>	ALENTEJO E ALGARVE. DIFERENÇAS PERCENTUAIS ENTRE A DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA OBTIDA E A DISTRIBUIÇÃO DE AMOSTRA PRETENDIDA.....	384
<i>QUADRO 139.</i>	CENTRO, LVT E NORTE. DIFERENÇAS PERCENTUAIS ENTRE A DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA OBTIDA E A DISTRIBUIÇÃO DE AMOSTRA PRETENDIDA.....	384

LISTA DE GRÁFICOS

<i>GRÁFICO 1.</i>	IDADE DOS INQUIRIDOS DOS 1.º E 2.º ANOS	34
<i>GRÁFICO 2.</i>	DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA DE ALUNOS DOS 1.º E 2.º ANOS DO 1.º CICLO POR NUTII	34
<i>GRÁFICO 3.</i>	DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA DE ALUNOS DOS 1.º E 2.º ANOS DO 1.º CICLO POR DIMENSÃO DA FREGUESIA	35
<i>GRÁFICO 4.</i>	IDADE DOS INQUIRIDOS DOS 3.º E 4.º ANOS DO 1.º CICLO	36
<i>GRÁFICO 5.</i>	DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA DE ALUNOS DOS 3.º E 4.º ANOS DO 1.º CICLO POR REGIÃO NUTII.....	36
<i>GRÁFICO 6.</i>	DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA DE ALUNOS DOS 3.º E 4.º ANOS DO 1.º CICLO POR DIMENSÃO DA FREGUESIA.....	36
<i>GRÁFICO 7.</i>	HÁBITOS DE VIDA FORA DA ESCOLA.....	37
<i>GRÁFICO 8.</i>	HÁBITOS DE LEITURA FORA DA ESCOLA, POR ANO, SEXO E HABITAT	38
<i>GRÁFICO 9.</i>	GOSTO PELA LEITURA, POR QUANTIDADE DE LIVROS EM CASA	39
<i>GRÁFICO 10.</i>	AS ACTIVIDADES QUE MAIS GOSTAM DE FAZER NA ESCOLA	40
<i>GRÁFICO 11.</i>	AS ACTIVIDADES QUE MAIS GOSTAM DE FAZER NA ESCOLA, POR SEXO	41
<i>GRÁFICO 12.</i>	QUANTIDADE DE LIVROS QUE TEM EM CASA	42
<i>GRÁFICO 13.</i>	QUANTIDADE DE LIVROS QUE TEM EM CASA, POR HÁBITO DE LER FORA DA ESCOLA	43
<i>GRÁFICO 14.</i>	QUANTIDADE DE LIVROS EXISTENTE EM CASA, POR GRAU DE INSTRUÇÃO DA MÃE	43
<i>GRÁFICO 15.</i>	LUGAR EM CASA PARA GUARDAR OS LIVROS	45
<i>GRÁFICO 16.</i>	QUANTIDADE DE LIVROS EXISTENTE EM CASA, POR LOCAL EM CASA PARA GUARDAR OS LIVROS	45
<i>GRÁFICO 17.</i>	TER UMA MESA EM CASA PARA OS TRABALHOS DA ESCOLA	46
<i>GRÁFICO 18.</i>	AJUDA DOS PAIS NOS TRABALHOS DE CASA	46

<i>GRÁFICO 19.</i>	PAIS COSTUMAM IR COM OS FILHOS A LIVRARIAS, COSTUMAR OUVIR HISTÓRIAS, COSTUMAR IR AS LIVRARIAS	47
<i>GRÁFICO 20.</i>	QUANTIDADE DE LIVROS EXISTENTE EM CASA, POR LEITURA CONJUNTA ENTRE PAIS E FILHOS	47
<i>GRÁFICO 21.</i>	IDA A LIVRARIAS, POR DIFERENTES VARIÁVEIS	48
<i>GRÁFICO 22.</i>	HÁBITOS DE LEITURA DAS PESSOAS CRESCIDAS	49
<i>GRÁFICO 23.</i>	LIVROS COMO PRESENTE.....	50
<i>GRÁFICO 24.</i>	LIVROS COMO PRESENTE, POR SEXO E TIPO DE ENSINO	51
<i>GRÁFICO 25.</i>	COSTUME VER IMAGENS DE LIVROS SOZINHOS, POR QUANTIDADE DE LIVROS EM CASA	51
<i>GRÁFICO 26.</i>	OBJECTOS ESCOLHIDOS PARA PASSAR DUAS SEMANAS SEM VER OS AMIGOS	52
<i>GRÁFICO 27.</i>	OBJECTOS ESCOLHIDOS PARA PASSAR DUAS SEMANAS SEM VER OS AMIGOS, POR SEXO	53
<i>GRÁFICO 28.</i>	NOTORIEDADE DE ALGUMAS PERSONAGENS / HISTÓRIAS.....	54
<i>GRÁFICO 29.</i>	MEDIDAS DE DISCRIMINAÇÃO DAS VARIÁVEIS EM ESTUDO	56
<i>GRÁFICO 30.</i>	REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DA MULTIDIMENSIONALIDADE	57
<i>GRÁFICO 31.</i>	AJUDA DOS PAIS A COMPREENDER AS COISAS QUE VÊM NA TELEVISÃO	58
<i>GRÁFICO 32.</i>	HÁBITOS DE VIDA FORA DA ESCOLA	59
<i>GRÁFICO 33.</i>	HÁBITO DE LEITURA FORA DA ESCOLA, POR GRAU DE INSTRUÇÃO DA MÃE	60
<i>GRÁFICO 34.</i>	RECEBER E OFERECER LIVROS, POR HÁBITO DE LEITURA FORA DA ESCOLA	61
<i>GRÁFICO 35.</i>	HÁBITO DE LEITURA FORA DA ESCOLA, POR GOSTO PELA LEITURA DOS MAIORES AMIGOS	61
<i>GRÁFICO 36.</i>	EXPERIÊNCIA DE IDA A EVENTOS CULTURAIS/DESPORTIVOS.....	62
<i>GRÁFICO 37.</i>	IDA A UM MUSEU OU EXPOSIÇÃO, POR GRAU DE INSTRUÇÃO DA MÃE.....	63
<i>GRÁFICO 38.</i>	IDA A UM MUSEU OU EXPOSIÇÃO, POR RECEBER/OFERECER LIVROS	63
<i>GRÁFICO 39.</i>	IDA A UM MUSEU OU EXPOSIÇÃO, POR HABITAT, QUANTIDADE DE LIVROS LIDOS SOZINHO, QUANTIDADE DE LIVROS EXISTENTES EM CASA, ENSINO	63

<i>GRÁFICO 40.</i>	IDA A UMA BIBLIOTECA, POR HABITAT, NÚMERO DE LIVROS LIDOS SOZINHO, COSTUMAR LER LIVROS DE GENTE CRESCIDA, TIPO DE ENSINO	64
<i>GRÁFICO 41.</i>	COMUNICAÇÃO ESCRITA	65
<i>GRÁFICO 42.</i>	COMUNICAÇÃO À DISTÂNCIA	66
<i>GRÁFICO 43.</i>	AS ACTIVIDADES QUE MAIS GOSTAM DE FAZER NA ESCOLA	67
<i>GRÁFICO 44.</i>	LER E ESCREVER, POR QUANTIDADE DE LIVROS EM CASA, QUANTIDADE DE LIVROS LIDOS, GOSTO DOS AMIGOS	67
<i>GRÁFICO 45.</i>	QUANTIDADE DE LIVROS QUE TEM EM CASA	68
<i>GRÁFICO 46.</i>	MUITOS LIVROS EM CASA, POR GRAU DE INSTRUÇÃO DA MÃE	69
<i>GRÁFICO 47.</i>	LIVROS COMO PRESENTE.....	70
<i>GRÁFICO 48.</i>	LOCAIS ONDE ENCONTRA OS LIVROS QUE LÊ.....	71
<i>GRÁFICO 49.</i>	FORMA COMO LÊEM OS LIVROS	72
<i>GRÁFICO 50.</i>	LER OS LIVROS DO PRINCÍPIO AO FIM, POR GRAU DE INSTRUÇÃO DA MÃE.....	73
<i>GRÁFICO 51.</i>	O QUE COSTUMA FAZER ENQUANTO LÊ.....	73
<i>GRÁFICO 52.</i>	FORMA COMO TRATAM OS LIVROS.....	74
<i>GRÁFICO 53.</i>	OBJECTOS ESCOLHIDOS PARA PASSAR DUAS SEMANAS SEM VER OS AMIGOS	75
<i>GRÁFICO 54.</i>	GOSTO PELA LEITURA	76
<i>GRÁFICO 55.</i>	GOSTO MUITO DE LER, POR GRAU DE INSTRUÇÃO DA MÃE	76
<i>GRÁFICO 56.</i>	GOSTO MUITO DE LER, POR QUANTIDADE DE LIVROS LIDOS	77
<i>GRÁFICO 57.</i>	GOSTO MUITO DE LER, POR RECEBER/OFERECER LIVROS	77
<i>GRÁFICO 58.</i>	FORMA COMO TOMOU CONHECIMENTO DE ALGUMAS HISTÓRIAS.....	79
<i>GRÁFICO 59.</i>	LEITURA DAS 10 HISTÓRIAS, POR QUANTIDADE DE LIVROS LIDA (MAIS DE 20 LIVROS)	80
<i>GRÁFICO 60.</i>	MEDIDAS DE DISCRIMINAÇÃO DAS VARIÁVEIS EM ESTUDO	81
<i>GRÁFICO 61.</i>	REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DA MULTIDIMENSIONALIDADE	82
<i>GRÁFICO 62.</i>	HÁBITOS DE VIDA FORA DA ESCOLA	83
<i>GRÁFICO 63.</i>	AS ACTIVIDADES QUE MAIS GOSTAM DE FAZER NA ESCOLA	84

<i>GRÁFICO 64.</i>	QUANTIDADE DE LIVROS QUE TÊM EM CASA	84
<i>GRÁFICO 65.</i>	EXISTÊNCIA DE LUGAR PARA GUARDAR OS LIVROS	85
<i>GRÁFICO 66.</i>	EXISTÊNCIA DE MESA PARA TRABALHOS ESCOLARES	85
<i>GRÁFICO 67.</i>	AS PESSOAS COM QUEM VIVES COSTUMAM LER COISAS DE GENTE CRESCIDA?	85
<i>GRÁFICO 68.</i>	AS PESSOAS COM QUEM VIVES COSTUMAM CONTAR-TE HISTÓRIAS?	86
<i>GRÁFICO 69.</i>	AS PESSOAS COM QUEM VIVES COSTUMAM IR CONTIGO A LIVRARIAS?	86
<i>GRÁFICO 70.</i>	LIVROS COMO PRESENTE.....	87
<i>GRÁFICO 71.</i>	OBJECTOS ESCOLHIDOS PARA PASSAR DUAS SEMANAS SEM VER OS AMIGOS	87
<i>GRÁFICO 72.</i>	IDADE DOS INQUIRIDOS DO 2.º CICLO.....	90
<i>GRÁFICO 73.</i>	ORIGEM DO PAI E MÃE DOS ALUNOS.....	90
<i>GRÁFICO 74.</i>	GRAU DE INSTRUÇÃO DO PAI E MÃE DOS ALUNOS.....	91
<i>GRÁFICO 75.</i>	DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA DE ALUNOS DO 2.º CICLO POR REGIÃO NUTII	91
<i>GRÁFICO 76.</i>	DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA DO 2.º CICLO POR DIMENSÃO DA FREGUESIA	92
<i>GRÁFICO 77.</i>	NÚMERO DE LIVROS LIDOS PELOS ALUNOS DO 2.º CICLO	93
<i>GRÁFICO 78.</i>	TEMPO DE LEITURA DIÁRIO	93
<i>GRÁFICO 79.</i>	GOSTAS DE LER?	94
<i>GRÁFICO 80.</i>	SE LÊ BASTANTE, EM FUNÇÃO DO GÉNERO	95
<i>GRÁFICO 81.</i>	GÉNEROS LITERÁRIOS PREFERIDOS PELOS RESPONDENTES	97
<i>GRÁFICO 82.</i>	PALAVRAS ASSOCIADAS À LEITURA, SEGUNDO A CONOTAÇÃO ATRIBUÍDA E O GÉNERO DOS RESPONDENTES.....	100
<i>GRÁFICO 83.</i>	MOTIVOS ASSOCIADOS À LEITURA	101
<i>GRÁFICO 84.</i>	OCUPAÇÃO DE TEMPOS LIVRES.....	103
<i>GRÁFICO 85.</i>	NÚMERO DE LIVROS EM CASA, EM FUNÇÃO DA INSTRUÇÃO DO PAI DO ALUNO	105
<i>GRÁFICO 86.</i>	GÉNEROS LITERÁRIOS EXISTENTES EM CASA DOS RESPONDENTES.....	107

<i>GRÁFICO 87.</i>	FREQUÊNCIA DOS HÁBITOS DE LEITURA DOS FAMILIARES DOS ALUNOS	107
<i>GRÁFICO 88.</i>	FREQUÊNCIA DE CONTACTO COM A LEITURA, SEGUNDO A ESCOLARIDADE DO PAI	108
<i>GRÁFICO 89.</i>	FREQUÊNCIA DE CONTACTO COM A LEITURA, SEGUNDO O GOSTO DOS ALUNOS PELA LEITURA.....	109
<i>GRÁFICO 90.</i>	FREQUÊNCIA DE CONTACTO COM A LEITURA, SEGUNDO O TEMPO DE LEITURA DIÁRIO	110
<i>GRÁFICO 91.</i>	INFLUÊNCIA DO GRUPO DE PARES	113
<i>GRÁFICO 92.</i>	QUALIDADES APRECIADAS NUM AMIGO E NUM COLEGA DE TRABALHO	115
<i>GRÁFICO 93.</i>	FREQUÊNCIA DA BIBLIOTECA DA ESCOLA EM FUNÇÃO DO GOSTO PELA LEITURA	117
<i>GRÁFICO 94.</i>	FREQUÊNCIA DA BIBLIOTECA DA ESCOLA EM FUNÇÃO DO TEMPO DIÁRIO DEDICADO À LEITURA	118
<i>GRÁFICO 95.</i>	RAZÕES PARA DESLOCAÇÃO À BIBLIOTECA DA ESCOLA, SEGUNDO O GOSTO PELA LEITURA	120
<i>GRÁFICO 96.</i>	TEMPO DIÁRIO PASSADO NA INTERNET	121
<i>GRÁFICO 97.</i>	MEDIDAS DE DISCRIMINAÇÃO DAS VARIÁVEIS EM ESTUDO	122
<i>GRÁFICO 98.</i>	PROJECCÃO DAS CATEGORIAS EM ESTUDO/PERFIS DE LEITURA	124
<i>GRÁFICO 99.</i>	IDADE DOS INQUIRIDOS DO 3.º CICLO	128
<i>GRÁFICO 100.</i>	PAÍS DE NASCIMENTO DOS ESTUDANTES DO 3.º CICLO E DOS SEUS PAIS	128
<i>GRÁFICO 101.</i>	ESCOLARIDADE DOS PAIS DOS ESTUDANTES DO 3.º CICLO	128
<i>GRÁFICO 102.</i>	OCUPAÇÃO OU PROFISSÃO DOS PAIS DOS ESTUDANTES DO 3.º CICLO	129
<i>GRÁFICO 103.</i>	DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA DE ALUNOS DO 3.º CICLO POR NUTII	129
<i>GRÁFICO 104.</i>	DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA DO 3.º CICLO POR DIMENSÃO DA FREGUESIA	130
<i>GRÁFICO 105.</i>	HÁBITOS CULTURAIS DOS ESTUDANTES DO 3.º CICLO	131
<i>GRÁFICO 106.</i>	OBJECTOS ESCOLHIDOS PELOS ALUNOS PARA LEVAR PARA UM LOCAL ISOLADO	132

<i>GRÁFICO 107.</i>	NÚMERO APROXIMADO DE LIVROS NÃO ESCOLARES LIDOS PELOS ALUNOS DO 3.º CICLO.....	132
<i>GRÁFICO 108.</i>	NÚMERO DE LIVROS NÃO ESCOLARES LIDOS POR ALUNOS DO 3.º CICLO DURANTE O ÚLTIMO ANO	133
<i>GRÁFICO 109.</i>	TIPO DE LEITURAS DE ALUNOS DO 3.º CICLO NA ÚLTIMA SEMANA.....	133
<i>GRÁFICO 110.</i>	TEMPO DEDICADO À LEITURA E À INTERNET POR ALUNOS DO 3.º CICLO	134
<i>GRÁFICO 111.</i>	TIPOS DE REVISTAS LIDAS NO ÚLTIMO MÊS PELOS ALUNOS DO 3.º CICLO	135
<i>GRÁFICO 112.</i>	FREQUÊNCIA DE LEITURA DE LIVROS NA INTERNET (ALUNOS DO 3.º CICLO)	136
<i>GRÁFICO 113.</i>	LEITURAS NA INTERNET	136
<i>GRÁFICO 114.</i>	PERCENTAGEM DE ALUNOS DO 3.º CICLO QUE NO MOMENTO DA INQUIRÇÃO ESTAVAM A LER UM LIVRO NÃO ESCOLAR.....	137
<i>GRÁFICO 115.</i>	AUTO-PERCEÇÃO DE QUANTIDADE DE LEITURA.....	138
<i>GRÁFICO 116.</i>	LERIA MAIS SE... (ALUNOS DO 3.º CICLO).....	139
<i>GRÁFICO 117.</i>	LOCAIS MAIS COMUNS DE LEITURA	140
<i>GRÁFICO 118.</i>	HÁBITOS DE LEITOR: “COM QUE FREQUÊNCIA TE ACONTECE...”	140
<i>GRÁFICO 119.</i>	TIPOS DE OBRAS PREFERIDOS PELOS ALUNOS DO 3.º CICLO.....	141
<i>GRÁFICO 120.</i>	TIPOS DE OBRAS QUE OS ALUNOS DO 3.º CICLO TÊM EM CASA	142
<i>GRÁFICO 121.</i>	MOTIVOS PARA A LEITURA RECONHECIDOS PELOS ALUNOS DO 3.º CICLO	143
<i>GRÁFICO 122.</i>	GOSTO PELA LEITURA.....	144
<i>GRÁFICO 123.</i>	MOTIVOS APONTADOS PARA NÃO GOSTAR OU GOSTAR POUCO DE LER	144
<i>GRÁFICO 124.</i>	MOTIVOS PARA LER	145
<i>GRÁFICO 125.</i>	PALAVRAS ASSOCIADAS À LEITURA.....	145
<i>GRÁFICO 126.</i>	TEMPO DEDICADO À LEITURA, POR ESCOLARIDADE DA MÃE	147
<i>GRÁFICO 127.</i>	TEMPO DEDICADO À LEITURA DE LIVROS NÃO ESCOLARES, POR SEXO	148
<i>GRÁFICO 128.</i>	NÚMERO DE LIVROS NÃO ESCOLARES LIDOS ATÉ À DATA, POR SEXO.....	149

<i>GRÁFICO 129.</i>	TIPOS DE OBRAS PREFERIDOS PELOS ALUNOS DO 3.º CICLO, POR SEXO	149
<i>GRÁFICO 130.</i>	ATITUDES FACE À LEITURA, POR SEXO	150
<i>GRÁFICO 131.</i>	NÚMERO DE VEZES QUE, NO ÚLTIMO MÊS, OS PROFESSORES RECOMENDARAM A LEITURA DE LIVROS	151
<i>GRÁFICO 132.</i>	NÚMERO DE IDAS À BIBLIOTECA DA ESCOLA NO ÚLTIMO MÊS	153
<i>GRÁFICO 133.</i>	MOTIVOS DAS IDAS À BIBLIOTECA DA ESCOLA NO ÚLTIMO MÊS (ALUNOS DO 3.º CICLO).....	153
<i>GRÁFICO 134.</i>	CARACTERÍSTICAS MAIS APRECIADAS NUM AMIGO OU NUM COLEGA	154
<i>GRÁFICO 135.</i>	CARACTERÍSTICAS MAIS APRECIADAS NUM AMIGO OU NUM COLEGA, POR ATITUDE FACE À LEITURA	155
<i>GRÁFICO 136.</i>	ACTIVIDADES DO GRUPO DE AMIGOS RELACIONADAS COM A LEITURA (ALUNOS DO 3.º CICLO)	156
<i>GRÁFICO 137.</i>	NÚMERO APROXIMADO DE LIVROS EXISTENTES EM CASA DOS ALUNOS DO 3.º CICLO	157
<i>GRÁFICO 138.</i>	LOCAIS PRIVILEGIADOS DE ACESSO AOS LIVROS (3.º CICLO)	157
<i>GRÁFICO 139.</i>	TEMPO DESPENDIDO A LER POR DIA, POR NÚMERO DE LIVROS EXISTENTE EM CASA	158
<i>GRÁFICO 140.</i>	GOSTO PELA LEITURA, POR NÚMERO DE LIVROS EXISTENTE EM CASA	158
<i>GRÁFICO 141.</i>	COMPORTAMENTOS RELACIONADAS COM A LEITURA ENTRE OS FAMILIARES DIRECTOS	159
<i>GRÁFICO 142.</i>	LIVROS OFERECIDOS PELOS PAIS E POR OUTREM OU COMPRADOS PELO PRÓPRIO NO ÚLTIMO ANO	159
<i>GRÁFICO 143.</i>	A ESCOLHA DOS LIVROS	160
<i>GRÁFICO 144.</i>	INCENTIVO À LEITURA POR PARTE DA MÃE E DO PAI	161
<i>GRÁFICO 145.</i>	GOSTO PELA LEITURA EM FUNÇÃO DO INCENTIVO DADO PELA MÃE.....	161
<i>GRÁFICO 146.</i>	TEMPO DESPENDIDO A LER POR DIA EM FUNÇÃO DO INCENTIVO DADO PELA MÃE	161
<i>GRÁFICO 147.</i>	PESSOAS COM QUEM OS ALUNOS FALAM DO QUE LÊEM	162

<i>GRÁFICO 148.</i>	MODELO RELACIONAL DE FACTORES, ATITUDE E COMPORTAMENTO DE LEITURA	163
<i>GRÁFICO 149.</i>	MODELO RELACIONAL DE FACTORES, ATITUDE E COMPORTAMENTO DE LEITURA	165
<i>GRÁFICO 150.</i>	DISTRIBUIÇÃO DOS RESPONDENTES POR IDADES E SEXO	168
<i>GRÁFICO 151.</i>	PERCENTAGENS DE ALUNOS, SEGUNDO O NÚMERO DE PESSOAS NA FAMÍLIA EM QUE VIVEM	169
<i>GRÁFICO 152.</i>	PERCENTAGENS DE ALUNOS, SEGUNDO O PAÍS ONDE NASCEU O ALUNO, SEU PAI E SUA MÃE.....	169
<i>GRÁFICO 153.</i>	SE O ALUNO É OU NÃO TRAB ALHADOR-ESTUDAN TE, SEGUNDO O SEXO	169
<i>GRÁFICO 154.</i>	DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS SEGUNDO A OCUPAÇÃO DO PAI, POR SEXOS	170
<i>GRÁFICO 155.</i>	DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS SEGUNDO A OCUPAÇÃO DA MÃE, POR SEXOS	170
<i>GRÁFICO 156.</i>	RESPONDENTES QUE NÃO LEVIARIAM TELEMÓVEL PARA UM SÍTIO ISOLADO, POR HABITAT E SEXO	172
<i>GRÁFICO 157.</i>	INTENSIDADE DO GOSTO DE LER, EM FUNÇÃO DO GÉNERO	174
<i>GRÁFICO 158.</i>	INTENSIDADE DO GOSTO DE LER, EM FUNÇÃO DA IDADE	175
<i>GRÁFICO 159.</i>	CARACTERÍSTICAS DE PERSONALIDADE DOS RESPONDENTES EM FUNÇÃO DO SEXO	177
<i>GRÁFICO 160.</i>	CARACTERÍSTICAS SINTÉTICAS DE PERSONALIDADE DOS RESPONDENTES, SEGUNDO O SEXO.....	179
<i>GRÁFICO 161.</i>	RELAÇÃO ENTRE TIPOS DE PERSONALIDADE E INTENSIDADE DO GOSTO DE LER	180
<i>GRÁFICO 162.</i>	INTENSIDADE DO GOSTO DE LER, POR CARACTERÍSTICAS DA PERSONALIDADE, E SEXO	181
<i>GRÁFICO 163.</i>	O GOSTO DE LER EM FUNÇÃO DAS IDEIAS ASSOCIADAS À LEITURA	182
<i>GRÁFICO 164.</i>	IDEIAS ASSOCIADAS À LEITURA, EM FUNÇÃO DA INTENSIDADE DO GOSTO DE LER E O SEXO DOS RESPONDENTES	184
<i>GRÁFICO 165.</i>	IDEIAS NEGATIVAS E POSITIVAS ASSOCIADAS À LEITURA, EM FUNÇÃO DA INTENSIDA DE DO GOSTO DE LER, SEGUNDO O SEXO DOS RESPONDENTES	185

<i>GRÁFICO 166.</i>	REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DAS MEDIDAS DE DESCRIMINAÇÃO	186
<i>GRÁFICO 167.</i>	NÍVEIS DE APETÊNCIA PELA LEITURA EM FUNÇÃO DO SEXO E DA ORIENTAÇÃO POLÍTICA DOS RESPONDENTES	187
<i>GRÁFICO 168.</i>	NÍVEL DE INSTRUÇÃO PRETENDIDO EM FUNÇÃO DO SEXO	189
<i>GRÁFICO 169.</i>	NÍVEIS DE GOSTO DE LER E DE ASPIRAÇÕES DE PROSSEGUIMENTO DE ESTUDOS EM FUNÇÃO DO SEXO	190
<i>GRÁFICO 170.</i>	INTENSIDADE DO GOSTO DE LER EM FUNÇÃO DO TIPO DE LIVROS EXISTENTES EM CASA, POR SEXOS	192
<i>GRÁFICO 171.</i>	RAMO DE ENSINO FREQUENTADO PELOS ALUNOS DA AMOSTRA, POR SEXO	197
<i>GRÁFICO 172.</i>	DISTRIBUIÇÃO POR SEXO DOS RESPONDENTES SEGUNDO O TIPO DE ENSINO FREQUENTADO	198
<i>GRÁFICO 173.</i>	DISTRIBUIÇÃO DOS RESPONDENTES EM FUNÇÃO DO HORÁRIO DE FREQUÊNCIA DAS AULAS.....	199
<i>GRÁFICO 174.</i>	GRAUS DE INTENSIDADE DO GOSTO EM FUNÇÃO DO REGIME DE ENSINO E O SEXO DO RESPONDENTE	200
<i>GRÁFICO 175.</i>	RAZÕES PARA GOSTAR DE LER, EM FUNÇÃO DO SEXO.....	202
<i>GRÁFICO 176.</i>	RAZÕES PARA GOSTAR DE LER, POR INTENSIDADE DO GOSTO DE LER	203
<i>GRÁFICO 177.</i>	INTENSIDADE DO GOSTO DE LER EM FUNÇÃO DO HABITAT E DO SEXO	207
<i>GRÁFICO 178.</i>	INTENSIDADE DO GOSTO DE LER EM FUNÇÃO DA REGIÃO	208
<i>GRÁFICO 179.</i>	LIVROS LIDOS AO LONGO DA VIDA, EM FUNÇÃO DO GÊNERO	216
<i>GRÁFICO 180.</i>	LIVROS NÃO ESCOLARES LIDOS PELOS RESPONDENTES NO ÚLTIMO ANO, SEGUNDO OS SEXOS	217
<i>GRÁFICO 181.</i>	TIPO DE LEITURAS FEITAS PELOS RESPONDENTES NA SEMANA ANTERIOR AO INQUÉRITO, EM FUNÇÃO DO SEXO	218
<i>GRÁFICO 182.</i>	TEMPO DEDICADO POR DIA À LEITURA DE LIVROS NÃO ESCOLARES.....	219
<i>GRÁFICO 183.</i>	ASSOCIAÇÃO ENTRE O GOSTO DE LER E O NÚMERO DE LIVROS ESCOLARES LIDOS, EM FUNÇÃO DO SEXO	221
<i>GRÁFICO 184.</i>	NÚMERO DE LIVROS LIDOS, POR CARACTERÍSTICAS DA PERSONALIDADE E SEXO	222

<i>GRÁFICO 185.</i>	LIVROS LIDOS, EM FUNÇÃO DOS LIVROS EXISTENTES EM CASA E O SEXO DOS RESPONDENTES	228
<i>GRÁFICO 186.</i>	LIVROS LIDOS, EM FUNÇÃO DO TIPO DE CURSO FREQUENTADO E O SEXO DOS RESPONDENTES	230
<i>GRÁFICO 187.</i>	LIVROS DE LITERATURA LIDOS, EM FUNÇÃO DO HABITAT E O SEXO DOS RESPONDENTES	230
<i>GRÁFICO 188.</i>	LIVROS DE LITERATURA LIDOS, EM FUNÇÃO DA REGIÃO E O SEXO DOS RESPONDENTES	231
<i>GRÁFICO 189.</i>	LIVROS NÃO ESCOLARES LIDOS NO ÚLTIMO ANO, EM FUNÇÃO DA REGIÃO E O SEXO DOS RESPONDENTES.....	232
<i>GRÁFICO 190.</i>	TEMPO DIÁRIO DEDICADO À LEITURA DE JORNAIS E REVISTAS, PELO SEXO DOS RESPONDENTES	234
<i>GRÁFICO 191.</i>	FREQÜÊNCIAS DA LEITURA DE JORNAIS E REVISTAS, PELO SEXO DOS RESPONDENTES	236
<i>GRÁFICO 192.</i>	LEITURA DE ALGUNS TIPOS DE JORNAIS EM FUNÇÃO DO SEXO DOS RESPONDENTES	237
<i>GRÁFICO 193.</i>	LEITURA DE ALGUNS TIPOS DE JORNAIS EM FUNÇÃO DA REGIÃO E DO SEXO DOS RESPONDENTES	238
<i>GRÁFICO 194.</i>	LEITURA DE ALGUNS TIPOS DE JORNAIS EM FUNÇÃO HABITAT E DO SEXO DOS RESPONDENTES	239
<i>GRÁFICO 195.</i>	LEITURA DE ALGUNS TIPOS DE JORNAIS EM FUNÇÃO HABITAT E DO SEXO DOS RESPONDENTES	240
<i>GRÁFICO 196.</i>	REVISTAS LIDAS NO ÚLTIMO MÊS, EM FUNÇÃO DO SEXO DOS RESPONDENTES	243
<i>GRÁFICO 197.</i>	TEMPO GASTO NA INTERNET, POR HABITAT E SEXO	246
<i>GRÁFICO 198.</i>	TEMPO GASTO NA INTERNET, POR REGIÃO E SEXO	247
<i>GRÁFICO 199.</i>	TEMPO DEDICADO À LEITURA DE JORNAIS E REVISTAS, POR HABITAT E SEXO	248
<i>GRÁFICO 200.</i>	TEMPO DEDICADO À LEITURA DE JORNAIS E REVISTAS, POR HABITAT E SEXO	249
<i>GRÁFICO 201.</i>	NÚMERO DE LIVROS EXISTENTES EM FUNÇÃO DA INSTRUÇÃO DO PAI E DA MÃE	257

<i>GRÁFICO 202.</i>	GOSTO DE LER, EM FUNÇÃO DO NÚMERO DE LIVROS EXISTENTES EM CASA E O SEXO DOS RESPONDENTES	258
<i>GRÁFICO 203.</i>	ACTOS INDUTORES DA LEITURA, EM FUNÇÃO DA REGIÃO	261
<i>GRÁFICO 204.</i>	ACTOS INDUTORES DA LEITURA, EM FUNÇÃO DO HABITAT	262
<i>GRÁFICO 205.</i>	TIPO DE OBRAS QUE OS RESPONDENTES OUVIRAM LER EM CASA, SEGUNDO A REGIÃO E O HABITAT	265
<i>GRÁFICO 206.</i>	LIVROS OFERECIDOS POR PAIS, EM FUNÇÃO DA REGIÃO E DO HABITAT	266
<i>GRÁFICO 207.</i>	LIVROS OFERECIDOS POR AMIGOS E FAMILIARES, EM FUNÇÃO DA REGIÃO E DO HABITAT	267
<i>GRÁFICO 208.</i>	RESPONDENTES QUE COMPRAM LIVROS EM LIVRARIAS, EM FUNÇÃO DA REGIÃO E DO HABITAT	271
<i>GRÁFICO 209.</i>	LIVROS COMPRADOS PELOS RESPONDENTES LIVROS NO ÚLTIMO ANO, EM FUNÇÃO DO SEXO	272
<i>GRÁFICO 210.</i>	RESPONDENTES QUE COMPRARAM LIVROS NO ÚLTIMO ANO, EM FUNÇÃO DA INSTR UÇÃO DA MÃE	273
<i>GRÁFICO 211.</i>	RESPONDENTES QUE COMPRAM LIVROS NO ÚLTIMO ANO, EM FUNÇÃO DA REGIÃO E DO HABITAT	273
<i>GRÁFICO 212.</i>	GRAUS DE INCENTIVAÇÃO À LEITURA POR PARTE DA MÃE E DO PAI, SEGUNDO O SEXO DOS FILHOS	275
<i>GRÁFICO 213.</i>	GRAUS DE INCENTIVAÇÃO À LEITURA POR PARTE DA MÃE E DO PAI, SEGUNDO O SEU GRAU DE INSTRUÇÃO	276
<i>GRÁFICO 214.</i>	PESSOAS COM QUEM OS RESPONDENTES FALAM DO QUE LÊM, EM FUNÇÃO DO SEXO	278
<i>GRÁFICO 215.</i>	NÚMERO DE VEZES EM QUE OS RESPONDENTES FORAM À BIBLIOTECA DA ESCOLA, SEGUNDO O SEXO	279
<i>GRÁFICO 216.</i>	NÚMERO DE VEZES QUE OS RESPONDENTES FORAM À BIBLIOTECA DA ESCOLA, SEGUNDO A REGIÃO E O SEXO	280
<i>GRÁFICO 217.</i>	NÚMERO DE VEZES EM QUE OS RESPONDENTES FORAM À BIBLIOTECA DA ESCOLA, SEGUNDO O HABITA E O SEXO	282
<i>GRÁFICO 218.</i>	NÚMERO DE VEZES QUE OS RESPONDENTES FORAM À BIBLIOTECA DA ESCOLA EM FUNÇÃO DO NÚMERO DE LIVROS QUE TÊM EM CASA....	282
<i>GRÁFICO 219.</i>	FINALIDADE DA FREQUÊNCIA DA BIBLIOTECA, SEGUNDO O SEXO	284

<i>GRÁFICO 220.</i>	SE EXISTE UM JORNAL NA ESCOLA, POR REGIÕES	285
<i>GRÁFICO 221.</i>	SE EXISTE UM JORNAL NA ESCOLA, POR TIPO DE HABITAT	285
<i>GRÁFICO 222.</i>	NÚMERO DE VEZES QUE OS PROFESSORES RECOMENDARAM A LEITURA DE LIVROS, POR REGIÃO	287
<i>GRÁFICO 223.</i>	NÚMERO DE VEZES QUE OS PROFESSORES RECOMENDARAM A LEITURA DE LIVROS, POR HABITAT	288
<i>GRÁFICO 224.</i>	QUALIDADES EXIGIDAS NUM AMIGO E NUM COLEGA DE GRUPO DE TRABALHO, SEGUNDO O SEXO	290
<i>GRÁFICO 225.</i>	ONDE SÃO FEITOS OS TRABALHOS DE GRUPO, POR REGIÃO.....	292
<i>GRÁFICO 226.</i>	ONDE SÃO FEITOS OS TRABALHOS DE GRUPO, POR HABITAT	292
<i>GRÁFICO 227.</i>	EMPRÉSTIMO DE LIVROS DENTRO DO GRUPO, EM FUNÇÃO DO SEXO.....	294
<i>GRÁFICO 228.</i>	EMPRÉSTIMO DE LIVROS DENTRO DO GRUPO, EM FUNÇÃO DO HABITAT E DO SEXO	294
<i>GRÁFICO 229.</i>	CONVERSAR E DISCUTIR SOBRE LEITURAS, EM GRUPO, EM FUNÇÃO DO SEXO	295
<i>GRÁFICO 230.</i>	LER TEXTOS PRÓPRIOS OU ALHEIOS, EM GRUPO, EM FUNÇÃO DO SEXO	295
<i>GRÁFICO 231.</i>	ESCREVER EM JORNAIS E <i>BLOGS</i> DO GRUPO, EM FUNÇÃO DO SEXO ...	295
<i>GRÁFICO 232.</i>	ESCREVER NUM <i>BLOG</i> DO GRUPO, EM FUNÇÃO DA REGIÃO.....	296
<i>GRÁFICO 233.</i>	SE O RESPONDENTE LÊ BASTANTE, POR SEXO	298
<i>GRÁFICO 234.</i>	SE O RESPONDENTE CONSIDERA QUE LÊ BASTANTE, EM FUNÇÃO DO NÚMERO DE LIVROS LIDOS AO LONGO DA VIDA E O SEXO	299
<i>GRÁFICO 235.</i>	OPINIÕES SOBRE QUAL O GRUPO ETÁRIO QUE LÊ MAIS, SEGUNDO O SEXO DO RESPONDENTE	301
<i>GRÁFICO 236.</i>	OPINIÕES SOBRE QUAL O GRUPO ETÁRIO QUE LÊ MAIS, SEGUNDO A ORIENTAÇÃO POLITICA E O SEXO DO RESPONDENTE	302
<i>GRÁFICO 237.</i>	OPINIÕES SOBRE QUAL O SEXO QUE LÊ MAIS, SEGUNDO O GÉNERO DO RESPONDENTE	303
<i>GRÁFICO 238.</i>	NÍVEIS DE SEDUÇÃO COM O QUE SE LÊ, EM FUNÇÃO DO SEXO DOS RESPONDENTES	307
<i>GRÁFICO 239.</i>	FORMAS DE POTENCIAÇÃO DA LEITURA, EM FUNÇÃO DO SEXO DOS RESPONDENTES	308

<i>GRÁFICO 240.</i>	PERTURBAÇÕES DA PERCEÇÃO DO SIGNIFICADO DA LEITURA, EM FUNÇÃO DO SEXO DOS RESPONDENTES	309
<i>GRÁFICO 241.</i>	LOCAIS DE LEITURA EM CASA, POR SEXOS	311
<i>GRÁFICO 242.</i>	LOCAIS DE LEITURA NA ESCOLA, POR SEXOS	312
<i>GRÁFICO 243.</i>	LOCAIS DE LEITURA EM ESPAÇOS PÚBLICOS, POR SEXOS	313
<i>GRÁFICO 244.</i>	IDAS À OPERA OU CONCERTOS DE MÚSICA CLÁSSICA, EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO	317
<i>GRÁFICO 245.</i>	IDAS AO TEATRO, DANÇA OU BAILADO, EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO	318
<i>GRÁFICO 246.</i>	IDAS A MUSEUS E EXPOSIÇÕES, EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO	318
<i>GRÁFICO 247.</i>	IDAS A BIBLIOTECAS, EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO	319
<i>GRÁFICO 248.</i>	IDAS A UMA LIVRARIA, EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO	320
<i>GRÁFICO 249.</i>	IDAS A CONCERTO ROCK OU DE MÚSICA POPULAR, EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO	321
<i>GRÁFICO 250.</i>	IDAS AO CINEMA, EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO	321
<i>GRÁFICO 251.</i>	IDAS A FEIRAS E FESTAS POPULARES, EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO	322
<i>GRÁFICO 252.</i>	IDAS A ESPECTÁCULOS DESPORTIVOS, EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO	322
<i>GRÁFICO 253.</i>	IDEIAS SUGERIDAS PELA PALAVRA LEITURA (I), EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO	324
<i>GRÁFICO 254.</i>	IDEIAS SUGERIDAS PELA PALAVRA LEITURA (II), EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO	324
<i>GRÁFICO 255.</i>	EVOLUÇÃO DO GOSTO DE LER, EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO	325
<i>GRÁFICO 256.</i>	NÚMERO DE LIVROS NÃO ESCOLARES LIDOS, EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO DOS RESPONDENTES	326
<i>GRÁFICO 257.</i>	SE O RESPONDENTE CONSIDERA QUE LÊ BASTANTE, EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO	326
<i>GRÁFICO 258.</i>	NÚMERO DE LIVROS EXISTENTES EM CASA DOS RESPONDENTES, POR GRAU DE ENSINO FREQUENTADO	327
<i>GRÁFICO 259.</i>	HORAS DIÁRIAS PASSADAS NA INTERNET, EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO	328

<i>GRÁFICO 260.</i>	VER/LER LIVROS NA INTERNET, EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO....	330
<i>GRÁFICO 261.</i>	VER/LER JORNAIS E REVISTAS NA INTERNET, EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO	330
<i>GRÁFICO 262.</i>	VER/LER <i>BLOGS</i> NA INTERNET, EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO	331
<i>GRÁFICO 263.</i>	VER/LER DICIONÁRIOS E ENCICLOPÉDIAS NA INTERNET, EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO	332
<i>GRÁFICO 264.</i>	RAZÕES PARA GOSTAR DE LER LIVROS (I), EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO	333
<i>GRÁFICO 265.</i>	RAZÕES PARA GOSTAR DE LER LIVROS (II), EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO	334
<i>GRÁFICO 266.</i>	RAZÕES PARA NÃO GOSTAR DE LER LIVROS, EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO	335
<i>GRÁFICO 267.</i>	LEITURA COMO DIVERTIMENTO OU OBRIGAÇÃO, EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO	337
<i>GRÁFICO 268.</i>	LEITURA COMO MEIO DE COMPREENSÃO DAS PESSOAS E DO MUNDO, EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO	337
<i>GRÁFICO 269.</i>	LEITURA COMO MEIO DE CRESCIMENTO PESSOAL, EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO	338
<i>GRÁFICO 270.</i>	LEITURA COMO FERRAMENTA PARA A VIDA, EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO	339
<i>GRÁFICO 271.</i>	CONDIÇÕES PESSOAIS PARA LER MAIS, EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO	340
<i>GRÁFICO 272.</i>	CONDIÇÕES EXTERIORES PARA LER MAIS, EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO	342
<i>GRÁFICO 273.</i>	PREFERÊNCIAS POR TIPOS DE LEITURA (I), EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO	343
<i>GRÁFICO 274.</i>	PREFERÊNCIAS POR TIPOS DE LEITURA (II), EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO	344
<i>GRÁFICO 275.</i>	PREFERÊNCIAS POR TIPOS DE LEITURA (III), EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO	344
<i>GRÁFICO 276.</i>	IDAS À BIBLIOTECA DA ESCOLA, EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO...	345
<i>GRÁFICO 277.</i>	RAZÕES PARA IR À BIBLIOTECA, EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO ...	346

<i>GRÁFICO 278.</i>	TER O LIVRO E NÃO O LER, EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO	348
<i>GRÁFICO 279.</i>	DEIXAR O LIVRO A MEIO, EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO	348
<i>GRÁFICO 280.</i>	LER O LIVRO DUAS OU MAIS VEZES, EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO	349
<i>GRÁFICO 281.</i>	NÃO DESCANSAR ENQUANTO NÃO LÊ O LIVRO TODO, EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO	349
<i>GRÁFICO 282.</i>	LER EM VOZ ALTA, EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO	350
<i>GRÁFICO 283.</i>	SUBLINHAR EXPRESSÕES OU FRASES, EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO	351
<i>GRÁFICO 284.</i>	FAZER ANOTAÇÕES NO LIVRO OU COPIAR FRASES, EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO	351
<i>GRÁFICO 285.</i>	FAZER UM RESUMO OU FICHA DE LEITURA, EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO	352
<i>GRÁFICO 286.</i>	SALTAR PÁGINAS OU IR VER O FINAL, EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO	352
<i>GRÁFICO 287.</i>	LER MAIS DE UM LIVRO AO MESMO TEMPO, EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO	353
<i>GRÁFICO 288.</i>	OUVIR MÚSICA ENQUANTO SE LÊ, EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO.....	353
<i>GRÁFICO 289.</i>	VER TELEVISÃO ENQUANTO SE LÊ, EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO.....	354
<i>GRÁFICO 290.</i>	EVOLUÇÃO DO GOSTO DE LER, EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO, POR SEXO	355
<i>GRÁFICO 291.</i>	EVOLUÇÃO DO TEMPO DE LEITURA, EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO, POR SEXO	356

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	7
INTRODUÇÃO	9
1. INTENÇÃO DA INVESTIGAÇÃO.....	11
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	12
3. OS ESTÁDIOS DE DESENVOLVIMENTO DA LEITURA	15
4. ESTADO DA QUESTÃO.....	17
<i>Estudos sobre os hábitos de leitura da população em geral</i>	18
<i>Estudos sobre os hábitos de leitura da população escolar</i>	19
<i>A especificidade da presente investigação</i>	22
5. OS TERMOS E O SEU ENQUADRAMENTO	23
6. AS HIPÓTESES DE TRABALHO.....	25
7. METODOLOGIA DE RECOLHA DA INFORMAÇÃO	28
<i>Amostras</i>	28
<i>Questionários</i>	29
<i>Trabalho de campo</i>	29
8. RACIONAL DA APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS	30
CAP. 1. O PRIMEIRO CICLO E OS COMPORTAMENTOS RELACIONADOS COM A LEITURA.....	31
<i>Caracterização das populações inquiridas</i>	34
1 PRIMEIRO E SEGUNDO ANOS	37
<i>Hábitos de vida fora da escola</i>	37
<i>O que se gosta de fazer na escola</i>	40
<i>A influência familiar na leitura</i>	42
<i>Comportamento dos familiares</i>	46
<i>A relação com os amigos</i>	50
<i>Atitudes e comportamentos face aos livros</i>	51
<i>Multidimensionalidade</i>	56
2. TERCEIRO E QUARTO ANOS	58
<i>A vida fora da escola</i>	58
<i>O que se gosta de fazer na escola</i>	66
<i>A influência familiar na leitura</i>	68

<i>Comportamentos dos familiares</i>	69
<i>A relação com os amigos</i>	70
<i>Atitudes e comportamentos face aos livros</i>	71
<i>Multidimensionalidade</i>	80
3. O 1º E 2º ANOS VS. O 3º E 4º ANO	83
CAP. 2. A LEITURA NOS ALUNOS DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	89
1. OS ALUNOS DO 2.º CICLO – CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	90
2. REPRESENTAÇÕES E HÁBITOS DE LEITURA	92
3. O LUGAR DO LIVRO/DA LEITURA	102
4. OS LIVROS NA VIDA FAMILIAR.....	105
5. O GRUPO DE PARES E A LEITURA.....	113
6. O LUGAR DA LEITURA NA ESCOLA.....	115
7. A TECNOLOGIA E A LEITURA.....	120
8. PERFIS DE LEITORES	122
CAP. 3. ATITUDES E PRÁTICAS DE LEITURA DOS ALUNOS DO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO ..	127
1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	127
2. A LEITURA E OS HÁBITOS CULTURAIIS	130
3. A PRÁTICA DA LEITURA.....	132
<i>Internet, jornais e revistas</i>	134
<i>Leitura e auto-avaliação de leitor</i>	137
<i>Os locais de leitura</i>	139
<i>Hábitos de leitor</i>	140
4. PREFERÊNCIAS.....	141
5. O PAPEL DA LEITURA.....	142
6. DIFERENÇAS FACE À LEITURA	146
<i>Variáveis sociodemográficas</i>	146
<i>A leitura – uma questão de género</i>	148
7. A ESCOLA.....	150
<i>O papel dos professores</i>	150
<i>A oferta e a fruição das condições existentes</i>	151
8. OS AMIGOS E AS PRÁTICAS DE ESCRITA E LEITURA.....	154
<i>Actividades entre amigos ligadas à leitura</i>	155
9. O PAPEL DA FAMÍLIA	156
<i>Acesso aos livros</i>	156
<i>Os pais e a leitura</i>	158
10. A ESCOLHA DOS LIVROS.....	160
11. DETERMINANTES DO GOSTO E DA PRÁTICA DA LEITURA	162

CAP. 4. O GOSTO DE LER E AS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO SECUNDÁRIO	167
1. CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DOS INQUIRIDOS.....	168
2. O GOSTO DE LER E AS SUAS CONDICIONANTES.....	171
<i>A opção imaginária pela leitura.....</i>	<i>171</i>
<i>A intensidade do gosto de ler.....</i>	<i>173</i>
<i>As diferenças de género e de idade.....</i>	<i>174</i>
3. TRAÇOS DE PERSONALIDADE E GOSTO DE LER	176
<i>Uma caracterização elementar da personalidade.....</i>	<i>176</i>
<i>A questão da agregação dos traços caracterológicos.....</i>	<i>178</i>
<i>A associação entre tipos caracterológicos e o gosto de ler.....</i>	<i>179</i>
4. AS IDEIAS ASSOCIADAS AO GOSTO DE LER	182
5. O GOSTO DE LER E A ORIENTAÇÃO POLÍTICA	186
6. O GOSTO DE LER E A INSTRUÇÃO DESEJADA	188
7. O GOSTO DE LER E O TIPO DE OBRAS EXISTENTES EM CASA	190
8. OS LIVROS E A POLINIZAÇÃO DO GOSTO DE LER	192
<i>Os dados de base.....</i>	<i>193</i>
<i>As associações entre as existências e o gosto.....</i>	<i>194</i>
<i>A polinização do gosto.....</i>	<i>195</i>
9. O GOSTO DE LER E O QUADRO INSTITUCIONAL	196
<i>O ramo de ensino e o gosto de ler.....</i>	<i>196</i>
<i>O regime de ensino.....</i>	<i>199</i>
<i>O gosto de ler e o tipo de escola.....</i>	<i>200</i>
10. AS RAZÕES EXPLÍCITAS PARA GOSTAR OU NÃO DE LER	201
<i>As razões para gostar de ler.....</i>	<i>201</i>
<i>As razões para não gostar de ler.....</i>	<i>204</i>
11. CONDIÇÕES SOCIOGEOGRÁFICAS DO GOSTO DE LER	205
<i>Gosto de ler e habitat.....</i>	<i>206</i>
<i>Gosto de ler e diferenças regionais.....</i>	<i>207</i>
12. PRÁTICAS DE LEITURA E SUAS CIRCUNSTÂNCIAS	209
<i>As motivações fundamentais.....</i>	<i>210</i>
<i>Factos e imagens das práticas de leitura</i>	<i>212</i>
<i>Género e práticas de leitura.....</i>	<i>215</i>
13. O GOSTO DE LER E AS PRÁTICAS DE LEITURA.....	219
14. PRÁTICAS DE LEITURA E TRAÇOS CARACTEROLÓGICOS	222
15. IDEIAS LIGADAS À PRÁTICA DA LEITURA	224
16. PRÁTICAS DE LEITURA E FACTORES FAMILIARES	226
17. OUTRAS VARIÁVEIS DIFERENCIADORAS	229
18. A LEITURA DE JORNAIS E REVISTAS	232

<i>Importância real da leitura de jornais e revistas</i>	233
<i>As diferenças de género na leitura de jornais</i>	236
<i>As diferenças de género na leitura de revistas</i>	241
19. AS NOVAS PRÁTICAS DE LEITURA	244
CAP. 5. FACTORES INSTITUCIONAIS E INTERACCIONAIS NA DEFINIÇÃO DO GOSTO E DOS HÁBITOS DE LEITURA DOS ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO	253
1. O FACTOR FAMÍLIA	253
<i>O gosto de ler e o nível de instrução familiar</i>	254
<i>O gosto de ler e o número de livros existentes em casa</i>	255
<i>Os paradigmas da leitura em família</i>	259
<i>O dom, o gosto e a prática</i>	265
<i>A busca e os incentivos à leitura</i>	269
2. O FACTOR ESCOLA E RELAÇÕES INTERPARES	278
<i>A frequência da biblioteca escolar</i>	279
<i>Actividades culturais na escola</i>	284
<i>A influência dos professores</i>	286
<i>As relações interpares e a leitura</i>	288
3. OPINIÕES SOBRE A LEITURA E SUAS CONDICIONANTES	297
<i>A que é que se dá importância na leitura</i>	303
<i>A escolha das leituras</i>	304
4. MODOS DE LER E HÁBITOS DE LEITURA	305
<i>Procedimentos ligados ao acto de ler</i>	305
<i>Os locais da prática da leitura</i>	310
CAP. 6. OS PERCURSOS DE CONSOLIDAÇÃO DO GOSTO E DOS HÁBITOS DE LEITURA	315
1. A DIFERENCIAÇÃO DO GOSTO EM GERAL	316
<i>O gosto erudito e sua apropriação diferenciada segundo os ciclos</i>	316
<i>O gosto popular e as diferenças interciclos</i>	320
2. CONOTAÇÕES DA PALAVRA LEITURA	323
4. O GOSTO DE LER E OS LIVROS LIDOS	325
4. A LEITURA E OS LIVROS EXISTENTES EM CASA	327
5. A LEITURA E AS NOVAS TECNOLOGIAS	328
<i>Leitura de livros na internet</i>	328
<i>Leitura de jornais e revistas na internet</i>	330
<i>Leitura de blogs na internet</i>	331
<i>Consulta de dicionários e enciclopédias na internet</i>	331
6. AS RAZÕES PARA GOSTAR OU NÃO DE LER	333
<i>Razões para gostar de ler</i>	333

<i>Razões para não gostar de ler</i>	335
7. OPINIÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LEITURA.....	336
<i>Divertimento e obrigação</i>	336
<i>Leitura e compreensão da vida</i>	337
<i>Leitura e crescimento pessoal</i>	338
<i>Leitura como ferramenta para a vida</i>	339
8. CONDIÇÕES PARA LER MAIS.....	340
9. TIPO DE LIVROS DE QUE OS ALUNOS GOSTAM.....	342
10. A LEITURA NA ESCOLA.....	345
11. OS HÁBITOS DE LEITURA EM TERMOS EVOLUTIVOS.....	347
<i>Níveis de sedução com o que se lê</i>	347
<i>Modos de potenciação da leitura</i>	350
<i>Perturbações da percepção do significado do que se lê</i>	352
12. UMA ANÁLISE DAS DIFERENÇAS DE GÊNERO.....	354
CONCLUSÃO.....	359
<i>Primeiro ciclo</i>	359
<i>Segundo ciclo</i>	361
<i>Terceiro ciclo</i>	363
<i>Secundário</i>	365
<i>Percursos</i>	367
BIBLIOGRAFIA.....	369
APÊNDICE I. METODOLOGIA.....	375
<i>Amostras</i>	375
<i>Questionários</i>	380
<i>Trabalho de campo</i>	380
<i>Fichas técnicas</i>	381
APÊNDICE II: ESCOLAS DA AMOSTRA.....	385
1. PRIMEIRO CICLO – 1.º E 2.º ANOS.....	385
2. PRIMEIRO CICLO – 3.º E 4.º ANOS.....	386
3. SEGUNDO CICLO.....	387
5. TERCEIRO CICLO.....	389
6. ENSINO SECUNDÁRIO.....	390
APÊNDICE III. QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS DO 1.º CICLO: 1.º E 2.º ANOS.....	393
APÊNDICE IV. QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS DO 1.º CICLO: 3.º E 4.º ANOS.....	399
APÊNDICE V: QUESTIONÁRIO DO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	409

APÊNDICE VI: QUESTIONÁRIO DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO	417
APÊNDICE VII: QUESTIONÁRIO DO ENSINO SECUNDÁRIO	427

O Plano Nacional de Leitura

O Plano Nacional de Leitura (PNL), lançado em Junho de 2006 por iniciativa de três ministérios – Educação, Cultura e Assuntos Parlamentares, constituiu uma resposta institucional à preocupação pelos níveis de literacia da população em geral, e particularmente dos jovens em idade escolar, significativamente inferiores à média europeia.

Assumiu como objectivos centrais:

- Assegurar o domínio da leitura pelos portugueses, mediante o lançamento de iniciativas visando como público-alvo o conjunto de cidadãos, embora com um enfoque prioritário na acção dirigida às crianças em contexto escolar e familiar, para permitir o desenvolvimento precoce de hábitos e competências.
- Recolher e disponibilizar informação que permita conhecer com segurança e rigor o quadro evolutivo da leitura em Portugal, identificando problemas, ou constrangimentos, apontando soluções e avaliando resultados de iniciativas e programas já em curso ou a lançar.

As orientações estratégicas do PNL estruturam-se em torno de cinco eixos centrais que se articulam, numa lógica de complementaridade:

1. Lançar novas iniciativas promotoras da leitura e da escrita, integradas na prática quotidiana de jardins-de-infância, escolas, bibliotecas, famílias e outras instituições e consolidar as já existentes.
2. Sensibilizar progressivamente os portugueses para importância da leitura, enquanto acto pessoal e social, demonstrando pela prática que o alargamento de hábitos e competências pode ser um empreendimento colectivo.
3. Disponibilizar orientações, instrumentos de apoio e formação que reforcem a eficácia da acção das famílias, dos profissionais – educadores, professores, bibliotecários, animadores – e de cidadãos que se envolvam na promoção da leitura.
4. Disponibilizar novos recursos, mediante o estabelecimento de parcerias entre instituições públicas, privadas e da sociedade civil.
5. Assegurar a realização de um conjunto articulado de estudos com enfoque em áreas essenciais de investigação, que venham a permitir avaliar com segurança e rigor a evolução dos hábitos de leitura dos portugueses, o desenvolvimento da literacia entre os diferentes grupos da população e o impacte de políticas nomeadamente as iniciativas lançadas no quadro do PNL.

A par de um conjunto específico de novos programas, desenvolvidos em contexto escolar e em bibliotecas, o PNL lançou vários tipos de iniciativas dirigidas a famílias e a organizações públicas, privadas e da sociedade civil.

Estudos do Plano Nacional de Leitura

Para obter informação actualizada acerca de questões essenciais relativas à leitura em Portugal e para avaliar a intervenção, o PNL lançou um conjunto de estudos, encomendados pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) do Ministério da Educação a diferentes instituições do ensino superior e centros de investigação.

<i>Estudos lançados no 1.º ano do PNL</i>	<i>Centros de Investigação</i>	<i>Autores</i>	<i>Conclusão</i>
A Leitura em Portugal	Observatório das Actividades Culturais (OAC)/Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa	M. de Lourdes Lima dos Santos (Coord) José Soares Neves Maria João Lima Margarida Carvalho	Setembro 2007
Os Estudantes e a Leitura	Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa (CEP-CEP) Universidade Católica Portuguesa	Mário Lages (Coord) Carlos Liz João António Tânia Correia	Setembro 2007
Identificação de Projectos de Promoção da Leitura em Portugal e nos Países da OCDE	Observatório das Actividades Culturais (OAC)/Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa	M. de Lourdes Lima dos Santos (Coord) José Soares Neves Maria João Lima Vera Borges	Outubro 2007
Para a Avaliação do Desempenho de Leitura	Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELX)	Inês Sim-Sim Fernanda Leopoldina Viana	Janeiro 2007
Avaliação do Plano Nacional de Leitura: Execução dos programas Atitudes dos diferentes segmentos do público abrangido Impacte dos programas do PNL no desenvolvimento da leitura	Centro de Investigação e Estudos de Sociologia - Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (CIES - ISCTE)	António Firmino da Costa (Coord) Elsa Pegado Patrícia Ávila	Setembro 2007 Relatório de Avaliação - 1.º ano PNL

Comissão de Honra do Plano Nacional de Leitura

Alexandre Quintanilha	Fernando Albuquerque	Manuel Maria Carrilho
Alexandre Soares dos Santos	Fernando Mascarenhas	Manuel Sobrinho Simões
Almerindo Marques	Filomena Mónica	Manuel Villaverde Cabral
Ana Maria Bettencourt	Francisco Pinto Balsemão	Manuela de Melo
Ana Nunes de Almeida	Guilherme Oliveira Martins	Manuela Ferreira Leite
Ana Vieira de Almeida	Helena Buescu	Manuela Ramalho Eanes
António Nóvoa	Henrique Barreto Nunes	Maria Emília Brederode
António Baptista Lopes	Henrique Cayate	Maria de Jesus Barroso Soares
António Barreto	Ilídio Pinho	Maria João Avillez
António Coutinho	Isabel Allegro de Magalhães	Maria João Malho
António Gomes de Pinho	Jaime Gama	Maria João Seixas
António Mega Ferreira	João Caraça	Maria José Marinho
António Pina Falcão	João Salgueiro	Maria José Moura
António Ponces de Carvalho	Jorge Jardim Gonçalves	Maria José Nogueira Pinto
António Reis	Jorge Sampaio	Maria José Rau
Arnaldo Saraiva	José Afonso Furtado	Mário Soares
Artur Anselmo	José António Calixto	Máximo Ferreira
Artur Santos Silva	José Carlos Abrantes	Miguel Paes do Amaral
Belmiro de Azevedo	José Carlos Vasconcelos	Miguel Veiga
Carlos Correia	José Dias Fonseca	Nazim Ahmad
Carlos Fiolhais	José Ferreira Gomes	Nuno Crato
Carlos Monjardino	José Gil	Pedro Roseta
Carlos Pinto Coelho	José Manuel Mendes	Roberto Carneiro
Carlos Reis	José Miguel Júdice	Rosália Vargas
Carlos Veiga Ferreira	José Oliveira	Rui Machete
Daniel Sampaio	José Pacheco Pereira	Rui Marques
David Justino	D. José Policarpo	Sérgio Niza
Diogo Feio	José Saramago	Silvestre Lacerda
Eduardo Freitas	José Silva Lopes	Simonetta Luz Afonso
Eduardo Lourenço	Júlio Pedrosa	Teodora Cardoso
Eduardo Marçal Grilo	Justino de Magalhães	Teresa Lago
Eduardo Prado Coelho	Luís Figo	Teresa Patrício Gouveia
Elisa Ferreira	Luís Portela	Vasco Graça Moura
Emílio Rui Vilar	Manuel Braga da Cruz	Vital Moreira
Fernando Aguiar Branco	Manuel Freire	Vítor Constâncio
Fernando J.B. Martinho	Manuel José Vaz	

Conselho Científico do Plano Nacional de Leitura

Alexandre Castro Caldas
Glória Bastos
Maria da Graça Castanho
Isabel Hub Faria
Isabel Margarida Duarte
Ivo Castro
João Costa
João David Pinto Correia
José Junca de Moraes
José Mário Costa
Luís Fagundes Duarte

Manuel Carmelo Rosa
Margarida Alves Martins
Maria Adriana Batista
Maria Armanda Costa
Maria de Fátima Sequeira
Maria de Lourdes Dionísio
Maria Helena Mira Mateus
Maria Idalina Salgueiro
Pedro Magalhães
Raquel Delgado Martins
Vitor Aguiar e Silva

Comissão do Plano Nacional de Leitura

Comissária
Comissária-adjunta/Rede de Bibliotecas Escolares (Coordenadora)
Vogal/Direcção-Geral do Livro e das Bibliotecas (Directora-geral)
Vogal/Direcção-Geral do Livro e das Bibliotecas
Vogal/Instituto da Comunicação Social

Isabel Alçada
Teresa Calçada
Paula Morão
Maria Carlos Loureiro
Alexandra Lorena

Av. 24 de Julho, nº 134, 1399-054 Lisboa
Tel.: 21 3949200 Fax: 21 3957610
E-mail: gepe@gepe.min-edu.pt
URL: <http://www.gepe.min-edu.pt>

Travessa das Terras de Sant'Ana, nº 15, 1250-269 Lisboa
Tel.: 21 3895203 Fax: 21 3895148
E-mail: lermais@planonacionaldeleitura.gov.pt
URL: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>

Este estudo faz o ponto da situação da leitura dos estudantes portugueses do 1.º ao 12.º ano, presentes nas escolas do Continente nos finais de 2006 e princípios de 2007, numa amostra que quase chegou aos 24 mil alunos. Nele são analisadas as atitudes, os comportamentos e os hábitos de leitura de populações muito diversas em idade, gostos e capacidades, mediante inquéritos que tiveram em conta as especificidades de cada grau de ensino. A originalidade do estudo está na utilização de um quadro teórico comum a todos os ciclos. Os resultados manifestam níveis de leitura muito razoáveis ao longo da escolaridade, contradizendo a ideia-feita de que os nossos estudantes lêem pouco. Este estudo integra-se no conjunto de investigações do PNL e pretende contribuir para a definição de políticas de incentivo à leitura junto da população escolar.

ISBN 978-972-614-418-2