

# Adolescentes, hábitos de leitura, autoestima e satisfação com a vida

Dissertação de Mestrado

Cátia Trindade Meireles

Mestrado em

**Educação e Formação**



# Adolescentes, hábitos de leitura, autoestima e satisfação com a vida

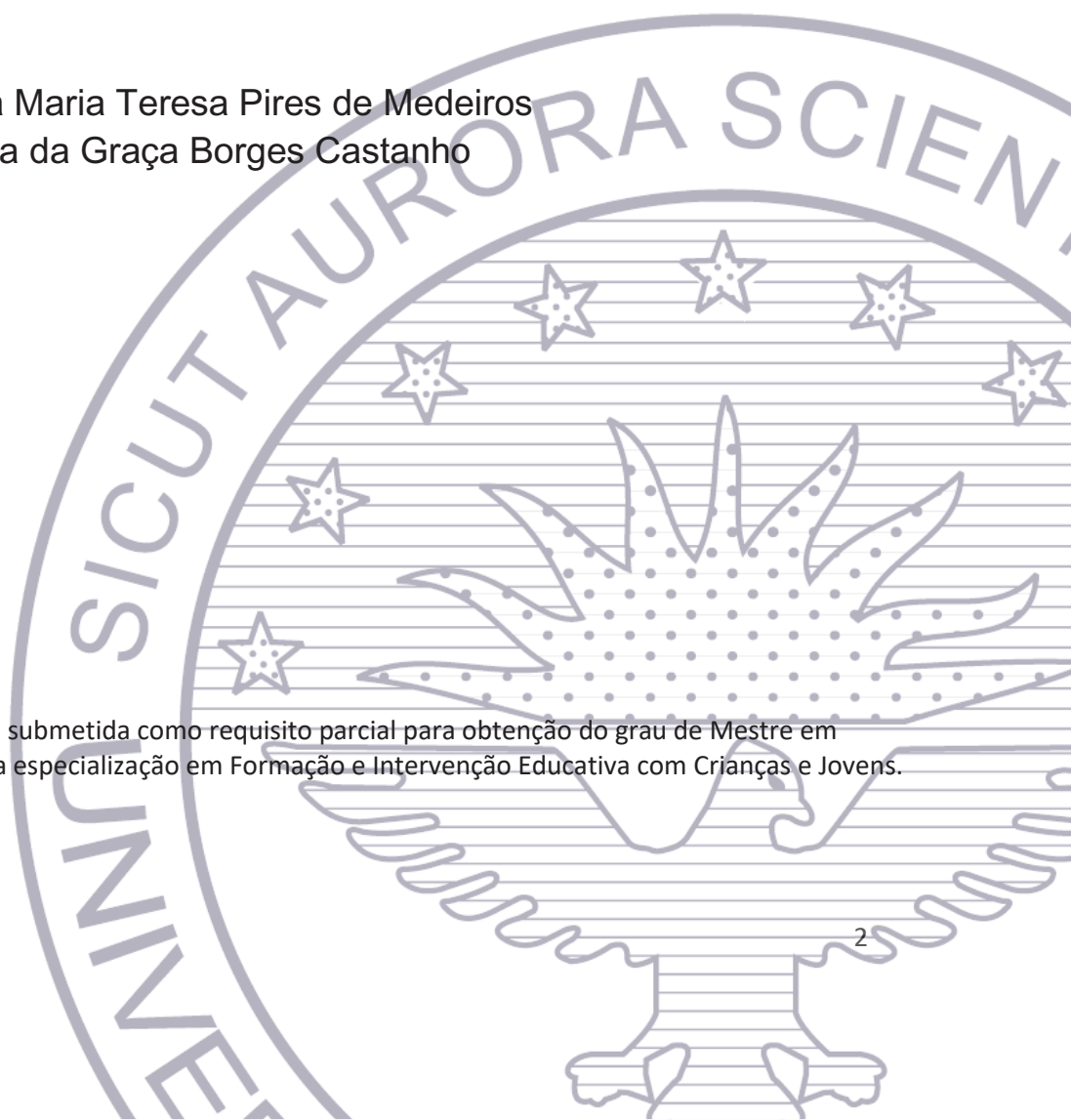
Dissertação de Mestrado

Cátia Trindade Meireles

## Orientadores

Professora Doutora Maria Teresa Pires de Medeiros  
Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria da Graça Borges Castanho

Dissertação de Mestrado submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Formação, na especialização em Formação e Intervenção Educativa com Crianças e Jovens.



## Resumo

A leitura é uma atividade fundamental para a realização do indivíduo e para o desenvolvimento de qualquer sociedade; é um processo que permite a aquisição de conhecimentos, o incremento do espírito crítico, o enriquecimento do vocabulário, a melhoria da escrita, entre outros, proporcionando abertura para o desenvolvimento pessoal e a aprendizagem. Neste sentido, a presente investigação, realizada a partir de uma amostra de 249 adolescentes açorianos do 7.º e 9.º ano de escolaridade, residentes nas ilhas de São Miguel, Pico, Faial e Flores e com idades entre os 11 e os 19 anos, procura: (I) caracterizar os hábitos de leitura dos adolescentes, averiguando se estes são fruto da própria vontade/iniciativa; (II) conhecer as práticas de leitura dos adolescentes nos diferentes contextos (família, escola e comunidade); (III) conhecer os tipos, as preferências e as formas de leitura dos adolescentes; e (IV) verificar a existência das relações entre os hábitos de leitura dos adolescentes e os níveis de autoestima e de satisfação com a vida. Na presente investigação, quantitativa e exploratória, foram utilizados como instrumentos de recolha de dados o inquérito por questionário, sendo elaborado para o efeito o “Questionário sobre Hábitos de Leitura dos Adolescentes (QHLA)”, a Escala de medição de Autoestima de Rosenberg (na versão portuguesa de Seco, 1991) e a Escala de Satisfação com a Vida (SWLS) na versão portuguesa de Simões (1992). O QHLA foi aplicado em contexto escolar e *online*, recorrendo-se ao aplicativo *Google Forms*. A partir dos resultados obtidos, foi possível concluir que os adolescentes exibem perspetivas positivas em relação à leitura, reconhecendo a sua importância a nível pessoal, interpessoal e académico. As preferências dos géneros literários e temas diferem em relação ao género e ao ano de escolaridade. A mãe foi/é um agente motivador na criação de hábitos de leitura. As novas tecnologias têm um papel importante nos tipos de suporte de leitura utilizados (e.g., *smartphone* e as redes sociais). A leitura é para os adolescentes um meio para a aprendizagem, para a aquisição de conhecimento, para os bons resultados académicos e para o exercício de uma cidadania ativa e consciente. Conclui-se também que os adolescentes que possuem uma relação afetiva positiva com a leitura demonstram uma maior autoestima e uma maior satisfação com a vida.

*Palavras-chave:* Adolescentes, leitura, hábitos de leitura, autoestima, satisfação com a vida.

## Abstract

Reading is a fundamental activity for the individual's achievement and for the development of any society; it is a process that allows the acquisition of knowledge, the increase of critical thinking, the enrichment of vocabulary, the improvement of writing, among others, providing an opening for personal development and learning. In this sense, the present investigation, carried out from a sample of 249 Azorean adolescents from middle school, living on the islands of São Miguel, Pico, Faial and Flores and aged between 11 and 19 years, seeks to: (I) characterize the reading habits of adolescents, checking whether these are the result of their own will/initiative; (II) know the reading practices of adolescents in different contexts (family, school and community); (III) know the types, preferences and forms of reading of adolescents; and (IV) to verify the existence of the relationships between the adolescents' reading habits and the levels of self-esteem and satisfaction with life. In the present investigation, quantitative and exploratory, the questionnaire survey was used as a data collection instrument, and for this purpose the “Questionnaire on Reading Habits of Adolescents (QHLA)” was developed, the Rosenberg Self-Esteem Scale (in Portuguese version by Seco, 1991) and the Satisfaction with Life Scale (SWLS) in the Portuguese version by Simões (1992). The QHLA was applied in a school context and online, using the *Google Forms* application. From the results obtained, it was possible to conclude that adolescents exhibit positive perspectives in relation to reading, recognizing its importance on a personal, interpersonal and academic level. The preferences of literary genres and themes differ by gender and grade. The mother was/is a motivating agent in creating reading habits. New technologies play an important role in the types of reading media used (e.g., smartphone and social media). Reading is for teenagers a means of learning, acquiring knowledge, achieving good academic results and exercising an active and conscious citizenship. It is also concluded that adolescents who have a positive affective relationship with reading demonstrate greater self-esteem and greater satisfaction with life.

*Keywords:* Adolescents, reading, reading habits, self-esteem, satisfaction with life.

## Agradecimentos

Um obrigado especial...

À minha mãe, que sempre se sacrificou em prol das aspirações dos filhos.

Ao meu marido, pela paciência, motivação e ajuda. Por ser o meu porto seguro quando me sinto perdida.

Ao meu irmão, que pelo seu “jeito” especial me incentiva mesmo sem saber.

Às minhas avós, as minhas heroínas, exemplos de vida, fontes de ternura, paciência e força.

Às minhas orientadoras pela confiança e encorajamento. Por me proporcionarem autonomia e iniciativa e estarem presentes na orientação quando necessário.

Aos meus colegas de curso pela amizade e força partilhadas.

Às minhas colegas de serviço pela paciência em ouvir muitos dos meus desabafos.

A Deus por ser a minha harmonia e a minha luz interior.

## Índice geral

INTRODUÇÃO .....	10
Capítulo I – Adolescência .....	13
1.1. Período de desenvolvimento da adolescência: conceito e fases.....	13
1.2. Dimensões do desenvolvimento na adolescência.....	16
1.2.1. Desenvolvimento físico.....	16
1.2.2. Desenvolvimento da identidade .....	19
1.2.3. Desenvolvimento social (família e pares) .....	26
1.2.4. Desenvolvimento cognitivo.....	28
1.2.5. Desenvolvimento moral .....	32
Capítulo II – Leitura.....	38
2.1. O significado de leitura .....	38
2.2. Modelos de leitura.....	42
2.3. Fases de leitura .....	46
2.4. Pedagogia da leitura .....	47
2.5. Planos de leitura .....	50
2.5.1 Plano Nacional de Leitura (PNL) e Plano Regional de Leitura (PRL).....	50
2.6. Família: o imprescindível fator de motivação e criação de hábitos de leitura .....	54
2.7. Biblioteca: organização promotora e mediadora da leitura.....	56
2.8. Rede de Bibliotecas Escolares a nível nacional e regional .....	57
2.9. Estudos portugueses sobre os hábitos de leitura de crianças e adolescentes .....	60
Capítulo III - Autoestima, satisfação com a vida e leitura .....	66
3.1. Autoestima .....	66
3.2. Satisfação com a vida.....	68
3.3. Relação entre leitura, autoestima e satisfação com a vida .....	70
Capítulo IV – Enquadramento metodológico da Investigação Empírica.....	75
4.1. Introdução.....	75
4.2. Objetivos e hipóteses.....	76
4.3. Método .....	77
4.4. Modelo de análise.....	78
4.5. População e amostra.....	78
4.6. Instrumentos .....	81
4.7. Procedimentos .....	84
Capítulo V – Apresentação, análise e discussão dos resultados .....	86
5.1. Conceções e preferências de leitura dos adolescentes .....	86
5.1.1. Géneros literários/temas preferidos pelos adolescentes .....	90
5.1.2. Suportes de leitura .....	92
5.2. Hábitos de leitura dos adolescentes e família.....	97
5.3. Hábitos de leitura dos adolescentes na escola.....	106
5.3.1. Leitura nos espaços da escola.....	107
5.3.2. Leitura em contexto de sala de aula .....	108
5.3.3. Leitura na biblioteca escolar .....	109
5.4. Leitura dos adolescentes na(s) biblioteca(s) da comunidade .....	111

5.5. Leitura, autoestima e satisfação com a vida.....	118
CONCLUSÕES.....	126
Referências.....	131
Anexos.....	138

### **Siglas e abreviaturas**

**BE** – Biblioteca Escolar

**IFLA** – International Federation of Library Associations (Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias)

**PNL** – Plano Nacional de Leitura

**PRL** – Plano Regional de Leitura

**RBE** – Rede de Bibliotecas Escolares

**RRBE** – Rede Regional de Bibliotecas Escolares

**UNESCO** – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)

### **Índice de anexos**

Tabela A1. Modelo de análise.....	139
Questionário QHLA.....	141
Pedido de autorização enviado à Direção Regional da Educação.....	148
Pedido de colaboração enviado aos estabelecimentos do ensino.....	149
Carta direcionada aos Encarregados de Educação.....	150
Tabela A2. Conceções gerais dos adolescentes sobre a leitura.....	151
Tabela A3. Listagem de obras que os adolescentes estavam a ler no momento da inquirição.....	152
Tabela A4. Tipos de leituras realizadas nos diferentes suportes.....	154

### **Índice de figuras**

Figura 1. O processo de leitura e escrita.....	40
Figura 2. Distribuição dos participantes por ilha de residência.....	79
Figura 3. Distribuição dos participantes por idade.....	79
Figura 4. Habilitações académicas dos pais.....	80
Figura 5. Suportes de leitura mais utilizados pelos adolescentes.....	93
Figura 6. Utilização dos suportes de leitura.....	94
Figura 7. Maiores leitores segundo o ano de escolaridade e o género.....	98
Figura 8. Familiares motivadores para a leitura.....	99
Figura 9. Hábitos de leitura dos pais.....	100
Figura 10. Atividades de leitura realizadas na infância em contexto familiar.....	101

Figura 11. Locais de compra de livros .....	102
Figura 12. Oferta de livros pelos familiares e/ou amigos .....	102
Figura 13. Distribuição das habilitações literárias da mãe com o gosto do adolescente pela leitura.....	104
Figura 14. Distribuição das habilitações literárias do pai com o gosto do adolescente pela leitura.....	104
Figura 15. Frequência à biblioteca escolar.....	109
Figura 16. Principais motivos de frequência à biblioteca escolar .....	110
Figura 17. Frequência à biblioteca escolar por género.....	110
Figura 18. Frequência à biblioteca da comunidade por género e ano de escolaridade .....	112
Figura 19. Frequência à biblioteca da comunidade .....	112
Figura 20. Participação em atividades da biblioteca da comunidade.....	113
Figura 21. Frequência à biblioteca da comunidade por concelho .....	114
Figura 22. Frequência à biblioteca da comunidade por género.....	115
Figura 23. Distribuição do gosto pela leitura com o género .....	117
Figura 24. Pontuação total obtida na escala de autoestima .....	119
Figura 25. Pontuação total obtida na escala de satisfação com a vida .....	120
Figura 26. Distribuição da autoestima com o género.....	121
Figura 27. Distribuição da autoestima com o ano de escolaridade .....	122
Figura 28. Distribuição da autoestima com o gosto pela leitura .....	123

### **Índice de quadros**

Quadro 1. Principais aspetos clínicos resultantes da puberdade nos rapazes e nas raparigas .....	18
Quadro 2. Comparação entre o pensamento da criança e o pensamento do adolescente.....	29
Quadro 3. Estádios do desenvolvimento segundo Kohlberg.....	34
Quadro 4. Estádios do desenvolvimento da leitura segundo Chall .....	44
Quadro 5. Componentes do bem-estar subjetivo .....	69

### **Índice de tabelas**

Tabela 1. Distribuição dos participantes por ano de escolaridade e género.....	80
Tabela 2. Distribuição do gosto pela leitura por ano de escolaridade .....	88
Tabela 3. Razões que levam o adolescente a gostar ou a não gostar de ler .....	89
Tabela 4. Preferências literárias/temas dos adolescentes segundo o ano escolar e o género.....	91
Tabela 5. Géneros literários/temas que os adolescentes possuem em casa.....	97
Tabela 6. Correlação entre o número de livros que o adolescente tem em casa e o número de livros que leu no último mês por vontade própria.....	99
Tabela 7. Tipos de leitura realizadas pelos pais .....	100
Tabela 8. Correlação entre o gosto do adolescente pela leitura e as habilitações literárias dos pais .....	103
Tabela 9. Correlação entre o gosto pela leitura e atividades de promoção da leitura desenvolvidas na infância.....	105
Tabela 10. Reprovação por ano de escolaridade .....	106
Tabela 11. Média das notas finais das disciplinas de Língua Portuguesa, História e Ciências .....	107
Tabela 12. Leituras realizadas nos diferentes espaços da escola .....	107
Tabela 13. Atividades de leitura e de escrita realizadas em contexto de sala de aula.....	108

Tabela 14. Associação entre os hábitos de leitura dos adolescentes e a frequência à biblioteca da comunidade.....	116
Tabela 15. Correlação entre hábitos de leitura nos diferentes suportes e frequência à biblioteca da comunidade.....	116
Tabela 16. Associação entre o gênero e o gosto pela leitura.....	117
Tabela 17. Correlação entre autoestima e hábitos de leitura em diferentes suportes.....	123
Tabela 18. Correlação entre satisfação com a vida e hábitos de leitura em diferentes suportes.....	124

## INTRODUÇÃO

Perante uma sociedade cada vez mais tecnológica, com acesso a diferentes vias e tipos de conhecimentos à distância de um clique, e em referência a estudos já realizados, que declaram o recuo dos não leitores e o crescimento das taxas de leitores dos diferentes suportes (Neves & Lima, 2008), é primordial conhecer as atitudes dos adolescentes na contemporaneidade perante a prática da leitura, saber se estes a valorizam como um instrumento de desenvolvimento pessoal, compreender se são motivados e estimulados para a leitura (e por quem), e em que medida é que os hábitos de leitura poderão contribuir para os níveis de vida mais satisfatórios e níveis de autoestima mais elevados.

A leitura efetiva é uma competência transversal na formação intelectual, social, emocional e moral do educando, e cumpre funções a nível da comunicação, da aprendizagem, do desenvolvimento do imaginário, da criatividade e do lazer. Neste âmbito, concordamos com a afirmação de Linuesa (2007) que “lemos para comunicar uns com os outros, para conhecer outras realidades, para aprender, para nos informarmos, para exercitar a nossa imaginação, para desfrutar” (p. 27). Desde a infância é essencial que se desenvolva a competência leitora, visto que esta permitirá aos educandos compreender o que está a ler e decodificar a mensagem, implicando um processo de crítica, interpretação, reflexão e recriação (Martins, 2016), possibilitando igualmente uma integração ativa e consciente na sociedade.

Neste sentido, a Escola desempenha um papel importante na formação e no desenvolvimento da competência leitora, pois está relacionada com o desempenho e sucesso dos alunos. No entanto, a leitura em contexto escolar não se deve restringir ao domínio obrigatório e à avaliação, devendo-se realçar a sua vertente lúdica, de prazer e de incentivo à descoberta e ao sonho. Simultaneamente, não se pode descurar do papel indubitável da

família, enquanto primeiro agente no estímulo dos hábitos de leitura, e da própria comunidade no seu papel educativo.

A escolha do tema “*Adolescentes, hábitos de leitura, autoestima e satisfação com a vida*” assenta na importância de se revalidar que a leitura é fulcral no processo de formação global e no desenvolvimento de cada indivíduo, pois “A leitura é a base para o desenvolvimento e a integração na sociedade e na vida, portanto viver não é apenas respirar” (Silva & Câmara, 2016, p. 120).

São objetivos da presente dissertação caracterizar os tipos/formas e hábitos de leitura nos adolescentes, conhecer os tipos, as preferências e as formas de leituras dos adolescentes açorianos em função do género e do ano de escolaridade (7.º e 9.º anos), conhecer as práticas de leitura dos adolescentes em contexto familiar, escolar e social, compreender a relação existente entre o gosto pela leitura e as variáveis género, idade e habilitações literárias dos pais e verificar a existência das relações entre os hábitos de leitura dos adolescentes e os níveis de autoestima e de satisfação com a vida.

A investigação está estruturada em cinco capítulos, sendo que a sua sequência fundamenta-se na relação existente entre o desenvolvimento das competências leitoras e o conseqüente papel das mesmas no desenvolvimento global do indivíduo. O capítulo I centra-se no conceito de adolescência e no processo deste período de desenvolvimento, nas suas principais fases e dimensões. O capítulo II incide sobre a leitura e suas principais abordagens conceptuais. Apresenta-se os principais responsáveis pela criação de condições favoráveis aos hábitos de leitura dos adolescentes (escola, família e biblioteca) e as iniciativas que visam estimular a leitura, nomeadamente a Rede de Bibliotecas Escolares, o Plano Nacional de Leitura e o Plano Regional de Leitura. São mencionados alguns estudos portugueses realizados sobre os hábitos de leitura de crianças e adolescentes. No capítulo III define-se e operacionaliza-se os constructos de Autoestima e Satisfação com a Vida,

explorando-se e verificando-se a relação existente entre estes e os hábitos de leitura. O capítulo IV procede ao enquadramento metodológico da investigação empírica, propriamente dita. Assim, define-se o problema, equaciona-se as questões de investigação e define-se os objetivos, as hipóteses de estudo, a população e amostra, explicita-se os instrumentos, bem como os procedimentos seguidos. O capítulo V, que se refere à apresentação, análise e discussão dos resultados, debruça-se sobre o tratamento, análise e interpretação dos resultados. Por fim, apresentam-se as conclusões do estudo.

## Capítulo I – Adolescência

### 1.1. Período de desenvolvimento da adolescência: conceito e fases

Do ponto de vista etimológico, a palavra *adolescência* deriva do latim do verbo *adolescere*, que significa crescer, amadurecer do ponto de vista orgânico, psicológico, social e humano (Tavares & Alarcão, 1990). A adolescência, segundo Medeiros (2015, p. 40), define-se como “um período do desenvolvimento humano em que ocorrem mudanças no corpo e na sua representação, na conceção de si, dos outros e do mundo, da pluralidade e fluidez de experiências e escolhas”, sendo igualmente uma realidade construída e influenciada por fatores históricos, geográficos, culturais, económicos e de género.

As primeiras referências à adolescência remontam à Antiguidade Clássica, mencionada então como um período crítico anterior à entrada na idade adulta, tal como afirma Lírio (2012, p. 74):

A fase anterior ao momento que o indivíduo passava a exercer plenamente todas as responsabilidades de um adulto era sempre considerada como um período crítico. O juvenil é retratado pelas culturas antigas como naturalmente arredo e avesso aos bons costumes, alguém incapaz de escolher o bem sem os conselhos dos mais velhos.

Desta forma, na elucidação do conceito de adolescência é importante salientar o contexto social e histórico da época. Ferreira e Nelas (2006) referem que na Grécia Antiga os adolescentes eram recebidos entre os efebos, tornando-se maiores de idade e aptos para o serviço militar, ou na antiga Roma em que os indivíduos que atingiam a adolescência trocavam a sua túnica com uma franja colorida por outra totalmente branca, ou ainda na Idade Média que ao alcançar 14 anos o adolescente tornava-se escudeiro.

Em meados do século XVIII surgem as primeiras tentativas de definir a adolescência. Ao longo do tempo ocorreram, nas nações e culturas, transformações progressivas importantes a nível social e económico que proporcionaram um contexto favorável ao reconhecimento da adolescência como um período do desenvolvimento humano, designadamente a promulgação de leis sobre o trabalho infantil com intuito de proteger o

trabalho adulto, a responsabilização dos pais pela educação das crianças afastando-as do mercado de trabalho e a crescente tomada de consciência de objetivos democráticos (Sprinthall & Collins, 1994). Para o historiador Philippe Ariès a Escola (no início do século XX) criou a adolescência por necessidade social de afastamento entre a infância e a adultez (Medeiros, 2008, 2015). Neste sentido, os adultos começaram a ter em conta as necessidades e capacidades fisiológicas e psicológicas dos adolescentes, permitindo o reconhecimento deste período da vida do indivíduo.

O primeiro artigo científico sobre a adolescência “*The Study of Adolescence*” aparece publicado nos Estados Unidos da América por Burnham em 1891. Posteriormente, Stanley Hall, psicólogo e educador americano, realiza em 1904 o primeiro estudo significativo sobre psicologia da adolescência, intitulado “*Adolescence: its Psychology, and its Relations to Physiology*”, denominando esta de “segundo nascimento” (Sprinthall & Collins, 1994). A adolescência para Hall constituía uma fase difícil para o indivíduo, resumindo-se a um período de transformações rápidas e confusas ligadas à civilização e mudanças significativas que culminavam numa nova personalidade.

O conceito de adolescência apresenta-se como complexo e nem sempre consensual. Estando associada a uma fase difícil, agitada, tumultuosa e conflituosa no início do século XX (Fernandes, 1990; Freud, 1905; Hall, 1904; Sprinthall & Collins, 1994); é só ao longo do século XX que a adolescência passa a ser considerada um período do desenvolvimento humano com características específicas (Medeiros, 2000, 2008, 2015).

Atualmente, a investigação científica permitiu um conhecimento mais alargado sobre o verdadeiro significado e características da adolescência. Sendo um período marcado por alterações a nível físico, intelectual e comportamental, “é um período fascinante do desenvolvimento humano, repleto de mudanças e desafios que vão moldar o indivíduo para a vida adulta” (Maciel & Rebelo, 2015, p. 179). Hoje, a adolescência não é encarada como

uma preparação para a vida adulta, mas como um período positivo de exploração e afirmação de identidade. A sociedade contemporânea estendeu o período da adolescência em consequência de fatores sociais, educativos, pessoais e económicos, nomeadamente o prolongamento dos estudos, a entrada no mercado de trabalho, os níveis de desemprego, a dependência económica dos pais, a saída de casa dos progenitores mais tardia, assistindo-se desta forma a um prolongamento da dependência em relação aos pais e a uma adultez emergente (período do desenvolvimento do estudante universitário), muito próxima de um final da adolescência.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) situa a adolescência entre os 10 e os 19 anos e segundo a Organização das Nações Unidas (ONU) está entre os 15 e os 24 anos. Assim sendo, assiste-se à delimitação da adolescência em faixas etárias onde as idades são díspares, o que produz desentendimentos sobre o que realmente esta significa, pois como afirmado por Medeiros (2015, p. 35) “qualquer definição que tenha como referente a idade fica aquém do entendimento da adolescência, correndo o risco de se entender a idade cronológica como critério de desenvolvimento, quando é apenas um indicador”.

Efetivamente, a idade cronológica não deve ser limitadora da adolescência, uma vez que há que ter em conta as diferenças individuais e que este período não tem um começo e fim repentino (Ferreira, 2008).

Ladame (1978, citado por Medeiros, 2005) resume a adolescência em três fases: 1) pré-adolescência; 2) adolescência propriamente dita e 3) final da adolescência. Cada uma das fases apresenta características distintas, sendo que na primeira, com o início das mudanças anatómicas e fisiológicas, começam as preocupações relacionadas com o corpo (desenvolvimento físico e sexual). Há um crescimento rápido e desproporcional, aumento de energia e as alterações de humor são mais frequentes. Na segunda fase ocorre a maturação sexual, sobressai o pensamento formal e o grupo heterossexual torna-se o suporte emocional

e de treino de competências sociais. Os adolescentes começam a interrogar-se a si próprios e a confrontar-se com os outros (os pares), descobrindo o seu *eu*; e, por fim, a última fase é caracterizada pela afirmação da identidade psicossocial, o adolescente toma consciência de si mesmo, das escolhas relativas aos parceiros e há planeamento do futuro em relação à continuação de estudos ou emprego. Nesta fase estabelece-se a hierarquia de valores.

O período da adolescência compreende mudanças desenvolvimentistas a vários níveis, iniciando-se com as transformações biológicas, fisiológicas e anatómicas, as mudanças a nível do pensamento, a construção da identidade, a construção de um sistema ético de valores (Medeiros, 2005) e a constituição de novas interações. Aborda-se de seguida o desenvolvimento do adolescente nas diferentes dimensões referidas para melhor compreender as especificidades dos adolescentes.

## **1.2. Dimensões do desenvolvimento na adolescência**

### **1.2.1. Desenvolvimento físico**

A adolescência é um conceito abrangente, caracterizando-se pelas mudanças físicas, psicológicas, cognitivas e sociais. Com efeito, o processo da adolescência inicia-se com a dimensão biológica da puberdade, mas não se esgota nesta. A puberdade, que deriva do latim *pubescere*, é a transição da infância para a adolescência e representa o conjunto de alterações fisiológicas associadas ao processo de aquisição da capacidade reprodutiva e dos caracteres sexuais secundários, através do desenvolvimento das funções endócrinas e gametogénicas das gónadas (testículos e ovários) (Maciel & Rebelo, 2015). Mostra-se assim um processo complexo, dinâmico e progressivo, desconhecendo-se o seu fator precursor. No entanto, existe uma relação entre fatores genéticos, hormonais, psicossociais, socioeconómicos e nutricionais na puberdade.

Fisiologicamente, a maturação pubertária é marcada pela ativação de neurónios pelo eixo hipotálamo-hipófise-gónadas (HHG), causando um aumento de hormona libertadora de gonadotrofina conhecida por GnRH (*gonadotropin releasing hormone*), até então produzida em menores quantidades para suportar a maturação das gónadas. A GnRH é responsável pela síntese e libertação das hormonas folículo-estimulante (FSH – *follicle stimulating hormone*) e luteinizante (LH – *luteinizing hormone*), que, por sua vez, atuam nas gónadas promovendo a produção e secreção da testosterona e do estradiol (hormonas esteroides).

As alterações hormonais precedem os primeiros sinais externos da puberdade: a adrenarca e a gonadarca. A primeira antecede em 2/3 anos a gonadarca, no caso do género feminino por volta dos 6 anos e no caso do género masculino por volta dos 8 anos, e caracteriza-se pelo aumento das hormonas androgénios pelas glândulas supra-renais. São as responsáveis pelo aparecimento dos pelos púbicos e axilares (designado por *pubarca*), acne e odor corporal. Nesta fase, dá-se o surto de crescimento transitório, ainda que sem o desenvolvimento sexual. No caso da gonadarca, inicia-se o desenvolvimento das gónadas. Dá-se uma desinibição do eixo hipotálamo-hipófise-gónadas, originando o início da puberdade e todas as alterações a ela associadas. Ocorre um aumento, frequência e amplitude dos pulsos de GnRH e aumenta a sensibilidade hipofisária. A produção de FSH e LH é mais intensa no período noturno, passando com o tempo a existir ao longo do dia. A LH é predominante na puberdade, o que aumenta o nível mensurável imunologicamente e a atividade biológica, ou seja, os ovários produzem estrógeno e os testículos testosterona, responsáveis pelo desenvolvimento dos caracteres sexuais secundários.

Posto isto, no caso dos rapazes a puberdade tem o seu início entre os 9 e os 13 anos (em média 11,5 anos) e no caso das raparigas entre os 8 e os 13 anos (em média 10,5 anos), sendo que por volta dos 15 anos dá-se uma desaceleração e paragem do crescimento linear nas raparigas e por volta dos 17 anos nos rapazes.

As modificações físicas dão-se predominantemente na altura, forma do corpo, capacidade e força física e maturação sexual. Os corpos transmutam-se, verificando-se diferenças significativas entre o corpo da criança e o corpo do adolescente. Os ossos longos do corpo, nomeadamente braços e pernas, começam a crescer rapidamente nas extremidades, mãos e pés. As ancas, o tórax e ombros são outras partes do corpo que se alteram, diferenciando-se nas raparigas e nos rapazes. As primeiras apresentam ombros mais estreitos, ancas largas e pernas curtas em comparação ao comprimento do tronco, verificando-se o dobro da massa adiposa. Já nos rapazes, os ombros são mais largos em relação às ancas e as pernas relativamente mais longas do que o comprimento do tronco, assistindo-se ao dobro da massa muscular e óssea.

A partir do quadro 1, considera-se as principais transformações físicas para a distinção entre os sexos, mas que não são essenciais para as funções básicas de reprodução.

### **Quadro 1**

*Principais aspetos clínicos resultantes da puberdade nos rapazes e nas raparigas*

<b>Raparigas</b>	<b>Rapazes</b>
Aparecimento de pelos axilares	Aparecimento de pelos axilares
Menarca (1. <sup>a</sup> menstruação)	Pilosidade facial
Desenvolvimento mamário	Pelos púbicos lisos e pigmentados na base do pénis
Pelos púbicos retos e pigmentados	Pelos púbicos escuros e grossos até à região púbica
Pelos púbicos escuros, grossos e encaracolados em pouca quantidade	Aumento peniano
Pelos púbicos em quantidade semelhante ao adulto (de coxa a coxa)	Início do crescimento dos testículos
	Mudanças iniciais ao nível da voz
	Espemarca (1. <sup>a</sup> ejaculação)

*Nota.* Adaptado de Maciel & Rebelo (2015); Sprinthall & Collins (1994)

Apesar das diferenças a que se assiste entre os rapazes e as raparigas adolescentes, ambos passam pelos fenómenos na mesma sequência. No entanto, o crescimento físico varia de adolescente para adolescente, uma vez que as transformações da pubescência não

acontecem em simultâneo e que existem fatores cognitivos, emocionais, sociais e culturais que influenciam e condicionam a variedade inter-individual (Maciel & Rebelo, 2015). Há que ter em conta, igualmente, fatores hormonais fundamentais para um desenvolvimento pubertário normal, designadamente as hormonas tiroideias, a hormona de crescimento (GH) e o fator de crescimento Insulina-Like (IGF1).

As transformações físicas têm influência em todo o desenvolvimento psicológico provocando, por vezes, alterações da imagem corporal (auto-imagem), dismorfofobias, com reflexos na autoestima, na satisfação com a vida e no bem-estar psicológico dos adolescentes. A relação entre corpo púbere, pares, família e escola precisa de ser melhor estudada, pois, a nosso ver, poderá comprometer a motivação para a aprendizagem.

### **1.2.2. Desenvolvimento da identidade**

O conceito de identidade deve-se a Erik Erikson, de formação psicanalítica, encontrando-se atualmente outras expressões sinónimas de identidade como *eu*, *self*, *self concept* e *personalidade* (Medeiros, 2005). A noção de identidade implica permanência, continuidade temporal, apesar das mudanças dos tempos e dos contextos, e unidade/coesão do “eu”.

A construção da identidade constitui-se uma das mais importantes e principais tarefas desenvolvimentistas na adolescência. Erikson defende a ideia de que a adolescência “consiste no processo de formação da identidade” (Sprinthall & Collins, 1994, p. 201). Ao atingir a puberdade, o indivíduo é confrontado com novos papéis, oportunidades e responsabilidades. As novas capacidades de pensar e raciocinar sobre as coisas, os acontecimentos, as pessoas e as relações permitem filtrar o conhecimento que possui do mundo. O adolescente vai adquirindo uma nova subjetividade, modificando a representação

sobre si próprio e sobre o outro, ou seja, está mais consciente sobre as suas transformações, relações interpessoais e expectativas em relação ao futuro.

Para Erikson (1968/1987) não se pode desvincular o desenvolvimento pessoal das mudanças que ocorrem na sociedade, nem desassociar as crises de identidade pessoal das crises contemporâneas no desenvolvimento histórico, pois ajudam-se a definir mutuamente e estão relacionadas. Desta forma, o modelo psicossocial de Erikson foca-se no problema de identidade e das crises do ego, apoiado num contexto sociocultural. O ego é a estrutura que favorece a adaptação aos vários conflitos e crises pelas quais o indivíduo passa ao longo da vida, impedindo que este perca a individualidade perante as pressões sociais, representando igualmente a força positiva de autoidentidade, autoconceito e da sensação do “eu”. O ego na infância é frágil e maleável, ao passo que na adolescência começa a ganhar forma e força, o que permite unificar e manter a integralidade e individualidade. O ego é também responsável por organizar e sintetizar as experiências pelas quais o indivíduo passa e proporciona habilidade para agrupar as experiências e ações de forma a gerar equilíbrio psíquico e adaptação ao mundo. Por sua vez, a identidade do ego consiste na imagem que cada sujeito tem de si próprio em relação aos diversos papéis que desempenha.

O desenvolvimento psicossocial é fruto das interações entre as dinâmicas internas do indivíduo e o ambiente social ao longo do ciclo vital e foi definido por Erikson (1968) em oito estádios/etapas ao longo do ciclo vital de vivência de cada crise desenvolvimentista. “Cada estádio é considerado um potencial ponto de viragem, o qual determina um desenvolvimento saudável por oposição a um desenvolvimento patológico” (Sprinthall & Collins, 1994, p. 197). No início da sua obra, Erikson referia-se às definições bipolares das crises (marcadas por um lado positivo ou, ao invés, por um lado negativo), mas na obra “*The Lyfe cycle completed*” (1982) refere-se a um conceito superior que sintetiza as alternativas bipolares.

Iremos, de seguida, descrever sucintamente a conceção bipolar de cada estágio/etapa marcado por uma crise (entendida como um desafio a vencer e ultrapassar):

#### *Estádio 1 - Confiança versus Desconfiança*

Para Erikson (1968) a confiança e desconfiança são as primeiras atitudes psicossociais básicas a aprender. A criança desenvolve a primeira confiança na figura materna, que está disponível para a alimentar, cuidar e confortar, garantindo que não está abandonado. Estabelece-se assim a primeira relação social da criança. Se esta for positiva, a criança cria o primeiro conceito de si e do mundo; no caso de ser negativa, a criança não se sentirá capaz e boa. A desconfiança é igualmente importante de aprender, uma vez que a partir dela a criança reconhece o perigo, antecipa o desconforto, permitindo ao indivíduo, mais tarde, saber diferenciar se pode ou não confiar.

#### *Estádio 2 - Autonomia versus Vergonha e Dúvida*

O conflito psíquico neste estágio dá-se entre a autonomia e a vergonha, surgindo esta quando existe demasiado controlo por parte do adulto. A criança já possui algum controlo dos seus movimentos e dos esfíncteres, direcionando a sua energia à exploração e conquista de independência. Já sente necessidade de fazer coisas por si só e aprende a delimitar o seu mundo com as expressões “Eu” e “Tu”, “Eu” e “Meu”. Por outro lado, o surgimento da vergonha, dúvida e demérito pessoal provem das exigências parentais. A criança duvidará das suas capacidades, sentir-se-á insegura e o seu nível de autoestima irá decrescer.

#### *Estádio 3 - Iniciativa versus Culpa*

Este estágio caracteriza-se pelo desenvolvimento dos pré-requisitos para o feminino e masculino e as autoimagens sexuais serão essenciais para os aspetos positivos e negativos da sua futura identidade. Reconhece os outros da sua idade, mas ainda identifica-se fortemente com o progenitor do mesmo género. Já adquiriu confiança e autonomia e começa a pensar em ser adulto e tenta compreender as futuras funções, querendo que os adultos lhes

atribuem responsabilidades. O sentimento de culpa desperta-se na mente da criança quando não consegue realizar o que desejou ou quando sabe que o que desejou não é aceitável socialmente. Assim, fica preso a uma sensação de fracasso, gerando ansiedade em redor de atitudes futuras.

#### *Estádio 4 - Realização versus Inferioridade*

A criança neste estágio está pronta para aprender rápida e avidamente. Está ansiosa para fazer coisas com outras crianças, por partilhar obrigações, disciplina e desempenho. Interessa-se por desenvolver as habilidades, remetendo assim aos sentimentos de competência, realização e conquista. No entanto, Erikson (1968) alerta para o perigo do sentimento de inferioridade, cujo advém do desenvolvimento de um estranhamento de si mesmo e das suas tarefas, que pode ter sido causado por uma solução insuficiente num conflito anterior.

#### *Estádio 5 - Identidade versus Confusão de identidade*

Neste estágio vivido na adolescência já foram desenvolvidas as identificações com os outros e já se adquiriu características dos amigos e dos pais, apesar de ser raro identificarem-se com estes últimos. O indivíduo rejeita os valores dos pais e tenta separar-se deles. Algumas características individuais são abandonadas e outras são fortalecidas, o que permite ao indivíduo encontrar-se a si mesmo e responder à questão nuclear “Quem sou eu?”.

Existe na adolescência uma grande necessidade de pertencer a um grupo social, normalmente formado por pares (pessoas da mesma idade), ajudando o adolescente a descobrir a sua identidade no contexto social. Ao conseguir definir a sua identidade, o sujeito desenvolve o sentimento de coerência interna, sente-se integrado, mas por vezes pode não acontecer – gerando a confusão de identidade (o indivíduo não se encaixa e não se consegue encontrar).

### *Estádio 6 - Intimidade versus Isolamento*

A particularidade deste estágio, vivido na adultez, reside na necessidade de o indivíduo fundir/unir a sua identidade com outras pessoas. Ocorre uma entrega a relações de intimidade, fazendo parte de um relacionamento sexual e afetivo estável, ou há o compromisso de pertencer a inteiramente a um grupo religioso ou político. Neste estágio, as amizades são profundas e sinceras. Caso o sujeito não consiga alcançar a condição de integridade, terá dificuldades em envolver-se genuinamente com outras pessoas, mantendo-se afastado e vivendo na sensação de isolamento.

### *Estádio 7 - Produção versus Estagnação*

A produção está relacionada com a necessidade de transmitir, de ensinar, conhecimentos e habilidades que o indivíduo foi adquirindo ao longo do tempo. Ele interessa-se por criar, gerar, cuidar e orientar uma nova geração. Esta necessidade de se sentir responsável por crianças e/ou jovens, proporciona o sentimento de ser necessário. Caso isto não aconteça, o indivíduo desenvolve um sentimento de estagnação e infecundidade.

### *Estádio 8 - Integridade versus Desespero*

No oitavo estágio, o idoso que se sentir realizado de forma satisfatória em relação aos conflitos dos estágios anteriores e tiver desenvolvido a capacidade de solidariedade humana terá condições particulares para lidar com a crise do final da vida, ligada à sua desintegração e à morte. Porém, os que não tiverem suficientemente desenvolvidos a desintegração do ego terão sentimentos de desespero, medo, e que já não há mais tempo para as possibilidades que a vida oferece.

Os estudos sobre a identidade foram retomados por vários autores, entre os quais Marcia (1966). O autor apresenta duas vertentes essenciais à formação da identidade: 1) crise e 2) compromisso. A primeira corresponde ao período de tomada de decisão e escolha

entre diferentes alternativas; a segunda expressa o grau de investimento pessoal, servindo de base para a sua ação.

Marcia (1966) propôs o *Modelo dos Estatutos de Identidade*, estatutos sequenciais e progressivos: difusão de identidade (*identity-diffusion*); exclusão (*foreclosure*); moratória (*moratorium*); e realização da identidade (*identity achievement*).

1) *Difusão de identidade (identity-diffusion)* – O sujeito pode ou não ter vivido um período de crise. A sua característica é a falta de empenho. Não escolheu uma ocupação, nem se mostra preocupado com ela. Embora possa mencionar uma ocupação preferida, o indivíduo parece ter pouca noção da sua rotina diária e dá a impressão que a sua escolha poderia ser facilmente abandonada caso surgissem outras oportunidades. Está desinteressado em termos ideológicos;

2) *Exclusão (foreclosure)* – O sujeito não experienciou a crise de identidade, mas expressa o compromisso. É difícil definir onde os objetivos dos pais terminam e onde os seus iniciam. O sujeito torna-se o que os outros esperavam dele enquanto criança. As suas crenças (ou a falta delas) são virtuais, ou seja, vive a fé dos pais. As experiências escolares servem apenas de confirmação das crenças na infância. A sua personalidade é caracterizada pela rigidez; se o indivíduo se depara com uma situação em que os valores parentais não são funcionais, sente-se extremamente ameaçado.

3) *Moratória (moratorium)* – O sujeito encontra-se no período de crise, com compromissos vagos. Diferencia-se da *difusão de identidade* pela luta ativa para assumir compromissos. As questões preocupam o sujeito, embora os desejos dos pais sejam ainda importantes. Procura conciliar as exigências da sociedade com as suas próprias capacidades. Por vezes a sua aparência desnorteada provem da sua

preocupação básica e interna acerca das questões que ocasionalmente lhe parecem insolúveis;

4) *Realização da identidade (identity achievement)* – O sujeito experienciou o período de crise e está comprometido com uma ocupação e ideologia. Foram consideradas pelo indivíduo diferentes escolhas ocupacionais e, perante estas, tomou a sua própria decisão (mesmo que esta seja uma variante das escolhas parentais). Em relação à ideologia, reavaliou as suas crenças e alcançou uma resolução que o deixa livre para agir. Não se mostra assoberbado pelas mudanças repentinas no seu ambiente ou por responsabilidades inesperadas.

Neste período do desenvolvimento da adolescência, a crise de identidade é marcada pela incerteza dos papéis que desempenha e das competências adquiridas com o ideal da sociedade. Erikson (1968) refere que os adolescentes são mórbidos, vivendo preocupados com aquilo que são aos olhos dos outros em comparação àquilo que sentem que são. A confusão de identidade é desencadeada pelo processo de uma série de identificações que faz com pessoas, grupos e ideologias, formando uma identidade “provisória” até que se resolva a crise e o adolescente consiga construir autonomamente a sua própria identidade. Ao ter consciência das escolhas que tem que realizar, ele apercebe-se que é portador de uma identidade que foi social e pessoalmente construída, no entanto, vive com medo de ser forçado a atividades em que se sente exposto ao ridículo e à dúvida.

De acordo com Medeiros (2005), é ao longo da adolescência que decresce o estatuto de difusão e de exclusão e aumenta progressivamente para a moratória que continuará na adultez emergente. Assim, quanto mais desenvolvido é o sentimento de identidade, mais o indivíduo valoriza o modo em que é parecido ou diferente dos outros, reconhecendo as suas limitações e capacidades; e pelo contrário, quanto menos desenvolvida for a sua afirmação identitária, mais o indivíduo irá necessitar do apoio de opiniões externas para avaliar-se e

compreender as pessoas. Na adolescência, é fundamental o adolescente perceber qual o seu papel no mundo e ter a consciência da sua singularidade. Neste período, são imprescindíveis os laços afetivos, tanto a nível familiar como a nível de pares.

### **1.2.3. Desenvolvimento social (família e pares)**

Na tomada de consciência de si e dos outros na adolescência, os contextos familiares e escolares são fundamentais, pois o sentido de integração e de pertença dependem do desenvolvimento social, intelectual e emocional fomentado pelo seio familiar.

A família<sup>1</sup>, definida como um sistema auto-organizado, social e aberto, é composta por um grupo de sujeitos que para além dos laços legais e biológicos desenvolvem entre si interações que lhe conferem individualidade grupal e autonomia. A família desempenha deste modo uma função interna, respeitante ao desenvolvimento e proteção dos seus membros, e uma função externa, representando a socialização dos membros, adequação e transmissão de determinada cultura (Beja & Franco, 2015).

Os ambientes familiares são vitais para os adolescentes adquirirem autonomia para assumir os papéis da vida adulta e desenvolverem empatia e tolerância. À vista disso, ao tomarem uma maior consciência de si e das diferenças interpessoais, os adolescentes desenvolverão uma maior capacidade para compreender e aceitar as perspetivas dos outros.

Como declaram Beja e Franco (2015), a entrada dos filhos na adolescência assinala a transição da família para uma nova etapa do seu ciclo vital. Este ciclo vital da família apresenta um período intermédio composto por família com filhos pequenos, família com filhos na escola e família com filhos adolescentes. Neste último, de forma a proporcionar autonomia e diferenciação do adolescente em relação aos pais, há uma necessidade de mudar as relações dentro do sistema familiar de forma a proporcionar uma maior flexibilização na

---

<sup>1</sup> Definida também por Lionel Delevingne, in Sprinthall & Collins (1994) como sistema social complexo, abrangendo por vezes diversas gerações e englobando uma variedade de personalidades.

relação entre este sistema e o exterior. Portanto, tendo em vista as capacidades, competências e necessidades dos adolescentes, os pais deverão estar disponíveis para negociar a sua autonomia, controle, suporte e autoridade, preparando-os para a saída do sistema familiar (Beja & Franco, 2015).

De acordo com o estudo de Scharf et al. (citado por Medeiros, 2005, p. 108):

as representações de vinculação seguras e autônomas são vistas como sendo capazes de guiar as expectativas, os sentimentos e o processamento da informação do indivíduo, assim como funcionam como reguladores das emoções em situações que estão relacionadas com a vinculação e se constituem como boas preditoras do desenvolvimento.

Posto isto, as relações familiares são tão determinantes no crescimento saudável do adolescente e no desenvolvimento da sua autoimagem positiva, como os grupos de pares que vão ocupar um lugar de excelência neste período da vida. Na adolescência, o relacionamento com os pais altera-se significativamente, ocorrendo os conflitos entre família, e grupo de amigos adquire uma importância crescente. Os amigos contribuem positivamente para o desenvolvimento do adolescente a nível afetivo, das características pessoais, emocionais e sociais que irão ser necessárias na vida adulta. Eles possuem um papel na transição para a independência e para a autonomia, apresentam-se como uma referência a nível comportamental, emocional e social, são os companheiros para as novas experiências, confidentes e conselheiros. O grupo apresenta um conjunto de normas segundo as quais vão avaliar os colegas, no sentido de os considerarem membros ou não, conduzindo desta forma à aceitação ou rejeição que irá marcar o adolescente para a vida. Pertencer a um grupo corresponde a necessidades educativas e sociais, mas também a motivações intrapsíquicas pessoais (Ferreira, 2008). Assim, quanto maior for a capacidade de compreensão interpessoal entre os adolescentes, maior será a sua aceitação social. Por conseguinte, esta influência desempenha um papel relevante na consciência do *eu* (identidade), por parte do adolescente enquanto membro de um grupo social, tornando-se importante a aquisição de

um forte sentido de identidade, pois a intensa identificação com o grupo (maneira de vestir, gostos musicais, linguagem, comportamentos) poderá conduzir a uma perda de identidade temporária (Ferreira, 2008).

Na adolescência, quer família quer amigos desempenham um papel relevante na vida dos indivíduos, contribuindo de forma importante para a aquisição da identidade. Os adolescentes estão mais próximos dos amigos neste período da vida, pois com eles podem compartilhar os seus pensamentos, sentimentos e necessidades, compreendendo assim a verdadeira natureza do relacionamento. Desde que positivas, as relações familiares são as principais fontes de influência na maior parte das atividades. Tanto pais como amigos ocupam um lugar específico no que toca a persuadir os adolescentes em diferentes áreas de atividade. Portanto, eles são a base da formação da autoestima e do nível de satisfação com a vida dos adolescentes, pela sua significância nos círculos de convivência, representando fontes de apoio e afeto, guias na forma como se veem e se identificam.

#### **1.2.4. Desenvolvimento cognitivo**

As transformações que ocorrem na capacidade de pensar, raciocinar e resolver problemas são igualmente significativas neste período da adolescência. O desenvolvimento cognitivo corresponde às alterações que preparam os indivíduos para pensar e aprender. Na adolescência, o desenvolvimento cognitivo reforça a capacidade de tomada e realização de decisões, ajudando o adolescente a prosperar. O adolescente liberta-se de constrangimentos e limitações do pensamento concreto e agora consegue pensar em termos formais e abstratos (Lourenço, 2002).

Enquanto na infância o pensamento é limitado aos objetos que podem ser vistos ou tocados e às situações concretas que as crianças vivenciam no “aqui e agora”, os adolescentes estão mais dispostos a pensar logicamente em possibilidades para a resolução

de problemas. A criança tenta uma solução e depois outra, sem ter em conta o modo sistemático através da qual uma solução poderá estar relacionada com a outra; já o adolescente mobiliza o seu pensamento, de forma sistemática e organizada, através de um conjunto de possíveis formas de resolver o problema. Os adolescentes possuem assim uma capacidade de pensar e raciocinar de forma mais abstrata, especulativa e flexível, não estando condicionados àquilo que percebem ou apreendem, como se pode verificar no quadro 2.

## Quadro 2

*Comparação entre o pensamento da criança e o pensamento do adolescente*

<b>Pensamento na Infância</b>	<b>Pensamento na Adolescência</b>
Pensamento limitado ao aqui e agora	Pensamento alargado a possibilidades
Resolução de problemas ditada pelos detalhes dos mesmos	Resolução de problemas orientada pela verificação de hipóteses prévias
Pensamento limitado aos objetos e situações concretas	Pensamento alargado a ideias assim como à realidade concreta
Pensamento concentrado na própria perspectiva individual	Pensamento alargado às perspectivas dos outros

*Nota.* Adaptado de Sprinthall & Collins (1994)

As características acima identificadas baseiam-se na perspectiva de Piaget (1990) quando afirma que o essencial na oposição entre o pensamento da adolescência e da infância é “a livre actividade da reflexão espontânea” (p. 94). De acordo com este autor, considerado um dos mais importantes psicólogos do século XX, o desenvolvimento cognitivo completa-se por volta dos 11 ou 12 anos e é marcado pela transformação no pensamento, passando-se do pensamento concreto para o pensamento formal. Por conseguinte, o adolescente é capaz de construir os seus próprios sistemas e teorias, pensando “concretamente, problema após problema, à medida que a realidade os propõe, e não liga as suas soluções por meio de teorias gerais que isolassem o seu princípio” (Piaget, 1990, p. 90).

Segundo Lourenço (2002), o pensamento formal emerge na puberdade, sendo que:

o desenvolvimento do pensamento formal interfere com a capacidade sonhadora do adolescente, que sempre se imagina um revolucionador de mentes e realidades (...); alguém em que todos reparam (...); ou alguém a quem, por mais comportamentos de risco que assuma, (...) nada de mau vai acontecer, porque isso é só para acontecer aos outros (pp. 313-314).

O adolescente dotado de pensamento formal é capaz de: pensar sobre conteúdos abstratos ou formais; pensar através de um conjunto de atos representativos e interligados de maneira reversível; e pensar através de ações internas ou ações que têm lugar no “espaço mental”. As operações formais conferem, assim, ao sujeito pensante a capacidade de “desligar” e “libertar” do real, permitindo-lhe elaborar reflexões com diversas possibilidades, ou seja, o sujeito formal procede por dissociação espontânea dos fatores, adotando uma lógica combinatória (Lourenço, 2002).

De acordo com a abordagem Piagetiana e referidas por Lourenço (2002) e Medeiros (2005), o pensamento formal confere ao adolescente a capacidade de conceituar o seu próprio pensamento, permitindo também fazê-lo em relação ao pensamento dos outros. As características distintivas do pensamento formal a saber são:

- a) *Inversão do sentido entre o real e o possível* – Esta característica permite ao sujeito formal compreender facilmente que a realidade existente é apenas uma das múltiplas possibilidades possíveis em termos de mera virtualidade, ou seja, o pensamento inverte o sentido entre o real e o possível. Ainda neste sentido de ideias, Elkind (1970) distingue três especificidades do pensamento adolescente: o egocentrismo metafísico (o adolescente confere ao pensamento um poder ilimitado), audiência imaginária (o adolescente vê-se como estando sempre em palco e olhado atentamente pelos outros) e fábula pessoal (o adolescente supõe que certos riscos são coisa para os outros e não para ele).
- b) *Pensamento combinatório* – Desenvolvimento da capacidade de combinar de modo exaustivo e sistemático um conjunto de possibilidades. Estabelece um

método lógico-matemático capaz de combinar os vários elementos em operações, fazer inferências e obter conclusões;

c) *Pensamento proposicional* – Capacidade de operar sobre enunciados verbais ou proposições, atribuindo valores de verdade ou falsidade; capaz de raciocinar de forma lógica;

d) *Pensamento hipotético-dedutivo* – Admite determinados enunciados ou proposições e deduz conclusões lógicas a partir da sua aceitação ou negação;

e) *Pensamento abstrato e formal* – Operação sobre proposições que são meros enunciados gerais e contraditórios ao que se passa na realidade;

f) *Coordena duas formas de reversibilidade (por inversão e compensação)* - Capacidade de justificação de respostas, invocando a reversibilidade por inversão ou por negação. O adolescente, segundo Piaget, é capaz de proceder ao grupo das quatro transformações (sistema INCR ou grupo Klein);

g) *Dissocia fatores* – O sujeito formal adota uma lógica combinatória, decidindo, logo de início, que tem de controlar, um a um, todos os fatores que podem influenciar o período ou a frequência das oscilações do pêndulo (prova de pensamento formal estudada por Inhelder e Piaget (1955, citado por Lourenço, 2002) que analisa a capacidade de dissociação de fatores entre a criança e o adolescente ou adulto).

Considerando então que é na adolescência que se transforma a capacidade de pensar, o desenvolvimento moral encontra-se associado à cognição e influencia a forma como o indivíduo viverá em sociedade, regulando as suas ações segundo regras, normas e valores adotados.

### 1.2.5. Desenvolvimento moral

A aptidão de pensar de forma abstrata, a capacidade de distinção entre o *eu* e o outro, o subjetivo e o objetivo, permitem ao adolescente compreender os princípios morais universais. A percepção e a compreensão das ações, certas ou erradas, deixam de estar baseadas nas crenças dos pais. À vista disso, a moralidade consiste no respeito pelas normas e princípios sociais, normativos e prescritivos. A partir dos 10/11 anos, dá-se lugar a uma moral que já não se rege pela obediência ou evitamento do castigo, mas pela cooperação e pelo respeito mútuo (Medeiros, 2005). Segundo Lourenço (1998) a moralidade associa-se mais ao domínio do “dever” do que ao domínio do “ser”, uma vez que diferentes autores sustentaram o desenvolvimento moral no domínio dos deveres “negativos” ou “perfeitos” (e.g., não bater, não roubar) e no domínio dos deveres “positivos” ou “imperfeitos” (e.g., ajudar) e outros autores na distinção entre as normas morais (justiça e bem-estar do outro) e as convenções sociais (bons comportamentos/boas maneiras).

A perspetiva do desenvolvimento moral de Kohlberg (1981) tem-se mostrado uma das mais importantes no que toca à moralidade. Partindo de Piaget, a teoria de Kohlberg originou-se com a pesquisa desenvolvida em 1958 para a sua dissertação de doutoramento, intitulada “*The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16*” pela Universidade de Chicago, debruçando-se, principalmente, sobre temas éticos. Segundo este autor, a essência da moralidade reside mais no sentido de justiça do que no respeito pelas normas sociais, estando desta forma mais relacionada com as considerações de igualdade, equidade e/ou reciprocidade (Lourenço, 1998), ou seja, o sujeito apresenta modos de relacionamento com as regras morais e com as expectativas da sociedade, possuindo um carácter universal.

O processo de desenvolvimento moral definido por Kohlberg (1981) constitui-se através de níveis e estádios de desenvolvimento, que determinam o raciocínio moral de

adolescentes e adultos. O autor sugere que os indivíduos passam pelos estádios numa ordem fixa e que a compreensão moral está associada ao desenvolvimento cognitivo, sendo um processo contínuo e que ocorre ao longo da vida (perspetiva cognitivo-desenvolvimentista). Da mesma forma, os sujeitos mais desenvolvidos no seu raciocínio moral sentem-se mais responsáveis (juízos de responsabilidade) para concretizar e colocar em prática as suas obrigações morais (juízos deônticos) (Lourenço, 1998).

Assim, os seis estádios identificados por Kohlberg (1981) possuem características diferenciadas (cf. Quadro 3), agrupados por três níveis a saber:

- 1) *Nível Pré-convencional* – Os valores morais assentam em acontecimentos externos, nas más ações ou em necessidades essencialmente físicas, em vez de nas pessoas ou em padrões. É um nível onde os sujeitos obedecem para evitar o castigo ou para satisfazer desejos e interesses concretos e individuais. É o nível mais característico da infância;
- 2) *Nível Convencional* – Os valores morais residem no desempenho de bons ou maus papéis, no ir ao encontro das expectativas dos outros para ser-se respeitado e considerado. Neste nível o sujeito procura viver de acordo com o que é socialmente aceite e partilhado. Nível característico da adolescência;
- 3) *Nível Pós-convencional* – Neste nível, mais encontrado nos indivíduos com mais de 20-25 anos, os valores morais derivam de princípios que podem ser aplicados universalmente.

### Quadro 3

#### *Estádios do desenvolvimento moral segundo Kohlberg*

<b>Categoria</b>	<b>Estádio de desenvolvimento</b>	<b>Características</b>
<b>Pré-convencional</b>	Estádio 1 ( <i>Moralidade heterónoma</i> ou <i>Moral do castigo</i> )	Orientação para a obediência das regras apoiadas no castigo; evitamento de danos físicos a pessoas e a objetos; atitude egocêntrica para com o poder ou prestígio superior; não considera os interesses dos outros; responsabilidade objetiva.
	Estádio 2 ( <i>Individualismo, proposta instrumental e troca</i> ou <i>Moral do interesse</i> )	Orientação egoísta, com vista ao próprio interesse; as ações corretas são aquelas que satisfazem as próprias necessidades; o correto é o justo e também uma troca, negócio ou acordo; consciência que todos possuem interesses, mas há uma hierarquia de acordo com os seus próprios interesses.
<b>Convencional</b>	Estádio 3 ( <i>Expetativas interpessoais mútuas, relações e conformidade interpessoal</i> ou <i>Moral do coração</i> )	Orientação para a obtenção de aprovação e para agradar os outros; “ser bom” é importante e significa ter bons motivos e preocupação para com os outros; preservação das relações baseadas na confiança, lealdade, respeito e gratidão; a partilha de sentimentos, acordos e expetativas ocupam primazia sobre os interesses individuais.
	Estádio 4 ( <i>Sistema social e consciência</i> ou <i>Moral da lei</i> )	Orientação para realizar o dever próprio, para mostrar respeito pelas figuras de autoridade e para manter a ordem social dada para o bem individual; o bem contribui para a sociedade, grupo ou instituição; o indivíduo coloca-se como cidadão, numa posição de compromisso com os direitos e deveres.
	Estádio 5 ( <i>Contrato social ou utilidade e direitos</i> )	Reconhecimento da variedade de valores e opiniões, recusando violar a vontade ou os direitos dos outros; os valores não relativos (liberdade, vida) devem ser

---

<i>individuais</i> ou <i>Relatividade da lei</i>	salvaguardados em qualquer sociedade independentemente da opinião da maioria; atitude de transformação social em prol da utilidade social, defesa da igualdade e da universalidade.
<b>Pós-convencional</b>  Estádio 6 ( <i>Princípios éticos universais</i> ou <i>Razão universal</i> )	Orientação para a tomada de consciência e compromisso com os princípios ligados à universalidade (justiça, igualdade e respeito); distingue diferentes perspectivas e coordena-as de forma moral, racional e universal.

---

*Nota.* Adaptado de Reimer et al. (1979); Lourenço (1998)

A metodologia de Kohlberg é utilizada para avaliar o desenvolvimento moral do adolescente e do adulto e assenta em duas vertentes: (1) entrevista de juízo moral e (2) atribuição de estágio moral (Lourenço, 1998).

A entrevista de juízo moral consiste numa entrevista (preferencialmente oral) semiestruturada, cujo objetivo é a obtenção de dados sobre o desenvolvimento moral do sujeito. São apresentados vários dilemas morais e a proposição do estágio predominante é realizada através das respostas às perguntas. A problemática, a norma e os elementos nas respostas do sujeito entrevistado exigem interpretação, hermenêutica e rigor, podendo desta forma atribuir o estágio moral.

O desenvolvimento moral assume particular importância na adolescência, pois convivendo com diferentes fontes de informação e de relação, tais como família, pares, escola, comunicação social, redes sociais e a própria comunidade, os adolescentes questionam os valores e as normas que os circundam. Tal como afirma Medeiros (2005), “na vida contemporânea, na sociedade ocidental, os adolescentes e os jovens vivem, por vezes, num conflito entre a pressão e o apelo a valores diferentes e simultâneos” (p. 144), afirmando-se um sistema de valores pessoal e diverso.

Adolescentes entre os 13 e os 14 anos têm tendência para compreender as questões morais em termos materialistas, com vista a ganhos próprios ou de forma que obtenham a aprovação por parte das outras pessoas. Assim, como referiram Reimer et al. (1979) o desenvolvimento do nível 2 (*Nível Convencional*) estabelece-se na pré-adolescência e na adolescência, denotando-se a alteração de uma perspectiva social com base nos interesses concretos e individuais para uma perspectiva que tem em conta os interesses ou normas de um grupo ou sociedade. Na adolescência, os indivíduos já interiorizaram as normas e as expectativas sociais, sendo que o que é justo ou injusto é definido pela sua conformidade com as normas sociais e morais vigentes. O adolescente tem tendência para agir de modo a ser bem visto aos olhos dos outros e a merecer o respeito, autoestima e consideração (Lourenço, 1998).

Devido às conquistas do desenvolvimento cognitivo formal, marcadamente hipotético dedutivo e ao desenvolvimento moral convencional, o adolescente é capaz de conceber, analisar, avaliar, ponderar e examinar cuidadosamente os assuntos, de uma forma menos inconstante e mais abrangente, compreendendo de forma mais elaborada as exigências e as relações da sociedade, a opinião e o comportamento dos outros, permitindo igualmente a construção da própria identidade. Tal como afirma Lourenço (1998) “a idade e o desenvolvimento cognitivo a ele [raciocínio moral] associado são uma condição necessária, embora não suficiente, para o desenvolvimento moral” (p. 150).

\*\*\*

Em suma, neste primeiro capítulo concretizou-se a fundamentação teórica da adolescência, procurando esclarecer a definição deste período e salientando os principais aspetos do desenvolvimento do adolescente em diferentes dimensões. No capítulo que se segue, abordar-se-á a leitura, enquadrando teoricamente o seu significado, os modelos teóricos de leitura, as fases, bem como os principais contextos promotores dos hábitos de

leitura (escola, família, biblioteca) e as iniciativas desenvolvidas a nível nacional e regional no sentido de criar e fortalecer os hábitos de leitura. Serão igualmente apresentados alguns estudos realizados em Portugal continental e nos Açores acerca dos hábitos de leitura de crianças e jovens. Posteriormente abordar-se-á os conceitos de autoestima e satisfação com a vida e a relação entre estes constructos e a leitura.

## Capítulo II – Leitura

### 2.1. O significado de leitura

*Se a incapacidade da leitura não põe em causa a sobrevivência, é, certamente, na generalidade das situações, factor dificultador da subsistência, da participação social, da cidadania plena e do papel interventivo nos destinos individuais, comunitários e do mundo em geral.*  
(Castanho, 2001, p. 47)

A leitura é uma competência fundamental do ser humano, através da qual comunica, conhece e raciocina sobre o mundo que o rodeia; é essencial à aquisição de saberes, à descoberta de novos interesses, à partilha de experiências e entusiasmo, sendo possível por meio desta atividade alargar os horizontes, estimular a criatividade, conhecer-se a si e aos outros, aprofundar e mobilizar conhecimentos, criticar positiva ou negativamente acerca do que lê e articular ideias com a própria experiência (Pereira, 2012).

Ao longo do tempo, o conceito de leitura tem-se demonstrando difícil de delimitar com clareza, sendo que foi adquirindo uma multiplicidade de significados. Até ao século IV a.C. não se conhecia a prática da leitura, dado que ler não era um exercício apreciado, nem mesmo pelos notáveis filósofos gregos. Os textos literários editados em Roma serviam para aprender a língua oral de forma correta, embora tais escritos também fossem úteis para a formação sobre Ética e História, prática que se aproxima mais da atualidade no sentido de ler para adquirir conhecimento através do texto e utilizar a escrita para reflexão. Com o surgimento das universidades na Europa, a forma de ler sofre alterações, bem como a escolha de espaços para a prática.

Nos anos 60, a leitura adquire uma dimensão que comporta mecanismos cognitivos conducentes à compreensão e aos processos de pensamento a ela associados. Nesta altura, a leitura é vista como processo de desenvolvimento da linguagem, sendo que a “cognição e linguagem são duas componentes basilares no desenvolvimento do ser humano em geral e da aprendizagem da leitura em particular” (Castanho, 2001, p. 55). Já Vygotsky refletiu

sobre a importância da leitura e da aquisição da linguagem, no que toca ao processo cognitivo, ao afirmar que “o acto de ler não é uma actividade passiva, mas sim um processo de pensamento activo que acontece na mente de cada um” (Castanho, 2001, p. 56) e em virtude da interação do leitor com a linguagem escrita o mesmo retira significados, informações e ilações. Nos anos 70, a leitura é encarada como resultado de troca entre autor e leitor; nos anos 80, a leitura é vista como um processo ativo em que o leitor extrai do texto um significado previamente codificado por um emissor; já nos anos 90, a leitura é um processo de interação entre texto e leitor. Nesta altura, são referidas mudanças no comportamento do leitor, uma vez que a prática leitora se torna mais extensiva do que intensiva, ou seja, dá-se lugar a uma leitura ávida de textos novos, variados e com fins de entretenimento, procurando-se desta forma “uma certa identidade e autonomia pessoal, uma busca de autorreconhecimento e de racionalidade” (Linuesa, 2007, p. 36).

Ler é, numa perspetiva cognitiva, uma atividade complexa que envolve processos psicológicos de diferentes níveis (a perceção, a atenção, a memória, o raciocínio, as capacidades fonológicas e linguísticas, a motivação), atuando de forma global e coordenada, resultando na compreensão de palavras, de frases e textos (Gouveia, 2009; Famoso, 2013). Ao ler, o indivíduo atribui um significado à forma escrita, utiliza a memória e classifica os elementos novos nas categorias já existentes. Assim sendo, ler equivale a um processo interativo, sendo que os conhecimentos do leitor interagem com o que vem na página até chegar à compreensão (Gouveia, 2009). Poersch (2001) apresenta uma perspetiva psicolinguística ao afirmar que, por um lado, a leitura é um processo de recodificação, ou seja, criam-se correspondências entre dados gráficos e a sua sonorização, e por outro, um processo de descodificação, isto é, realizam-se correspondências entre as expressões sonoras e o seu respetivo conteúdo, daqui resultando a construção de inferências.

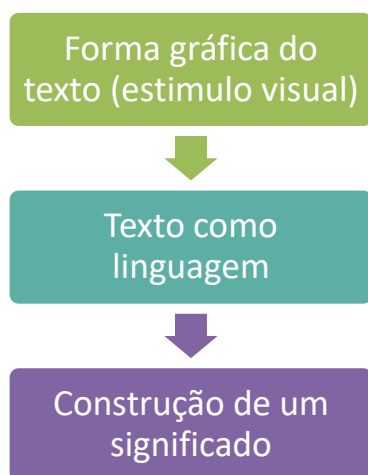
Assim, podemos afirmar que a leitura “não consiste única e exclusivamente em decifrar um código, é necessário ir além disso porque a leitura supõe a compreensão da mensagem que o texto transmite” (Pereira, 2012, p. 16), realizando-se pelo próprio um ato de pensamento e julgamento pessoal. Este deve extrair do texto a informação que necessita, transformando-a em conhecimento, com uma finalidade. Esta perspectiva leva-nos a considerar que a leitura divide-se em três tipos (Linuesa, 2007; Pereira, 2012):

- 1) Ler para aprender a ler / Ler para comunicar (leitura básica ou fundamental);
- 2) Ler para aprender (leitura informativa ou funcional);
- 3) Ler para se distrair / Ler para divertir (leitura recreativa).

A leitura desenvolve-se progressivamente e faseadamente, sendo que a aprendizagem deve ter lugar desde cedo e prolongar-se na vida do indivíduo. Dá-se lugar a um conjunto de processos psicológicos de diferentes níveis que, iniciando-se com o estímulo visual através de uma atuação global e coordenada, permite a compreensão de palavras, frases e textos (Silva, 2014). Em seguimento desta linha de pensamento, ler é uma atividade de interpretação e de análise do conteúdo de um determinado texto, depois de conhecer as técnicas de decifração gráficas. Segundo Ferreiro e Palacio (1990), “Sem significado não há leitura, e os leitores não podem obter significado sem utilizar o processo” (p. 14).

### **Figura 1**

*O processo de leitura e escrita*



Por conseguinte, o ato de ler é a associação entre signos gráficos e símbolos de discurso, através do processo de descodificação das palavras, resultando na construção de um significado, ou seja, compreender, obter informação, julgar e apreciar o valor estético da mensagem (Pereira, 2012). Ainda referindo as autoras Ferreiro e Palacio (1990), o processo de leitura desenrola-se da mesma forma em cada indivíduo, contudo a diferença entre um leitor capaz e um que não o é reside na maneira como cada um descodifica a palavra, interpreta e constrói um significado. Desta forma, as características do leitor são tão importantes para a leitura como as características do texto.

Assim, o êxito no processo de leitura assenta nas competências leitoras, no propósito do leitor, na cultura social, no conhecimento prévio, no controlo linguístico, nas atitudes e esquemas conceptuais e na relação que se desenvolve entre leitor e escritor. A leitura é, assim, “indispensável no acesso ao conhecimento, na construção das sociedades modernas e na disseminação dos seus valores” (Castanho, 2001, p. 47). Quanto mais e melhor lerem as pessoas, melhor serão no desempenho das suas funções na vida em comunidade e maior será, também, o seu nível de literacia.

A leitura possui uma dimensão funcional e pragmática pelo facto de ser essencial e indispensável ao indivíduo enquanto ser social e profissional, já que como declara Benavente et al. (1996) “É hoje incontornável o facto de que, capacidades reduzidas neste domínio [leitura], geram para os indivíduos e os grupos riscos sérios de exclusão social e, para os países, riscos não menores de subalternização cultural e política” (p. 396). Ademais cumpre um papel básico na formação intelectual e moral do indivíduo, mostrando-se um instrumento no desenvolvimento do pensamento conceptual e na aquisição de cultura, ou seja, através da prática da leitura o indivíduo é capaz de desenvolver a sua imaginação, efetuar abstrações, generalizações, inferências, construir um raciocínio sistemático e ter

acesso não só a emprego, mas a uma participação cívica ativa e se transformar num ser cultural (Castanho, 2001).

A leitura não é uma capacidade inata, porém depende de fatores psicológicos, físicos, culturais e sociais. Estes fatores vão influenciar a forma como o indivíduo encara a leitura, a necessidade para o ato de ler e a valorização que atribui à competência leitora (Pereira, 2012). Sendo que neste trabalho de investigação é objetivo compreender em que medida o contexto psicológico e social afetam os indivíduos na prática da leitura, analisar-se-á a intenção de leitura, a motivação e o interesse pelo texto, cumprindo-se a vertente psicológica, bem como as formas de interação social durante o ato da leitura, particularmente a participação em atividades de promoção da escrita e da leitura em diferentes ambientes e a partilha de ideias/opiniões sobre livros.

Desta forma, e seguindo a linha de pensamento de Pereira (2012), para diversos autores o processo cognitivo da leitura desenvolve-se a partir de estádios, recorrendo-se a estratégias diferenciadas, pois “para aprender, o leitor tem de passar por várias fases dependentes de fatores diversos, mas que se realizam progressivamente ao longo de períodos diversificados, de acordo com as especificidades de cada um” (p. 45), sobretudo idade, maturidade e contextos influenciadores.

## **2.2. Modelos de leitura**

A complexidade do processo de leitura suscitou o interesse dos investigadores, surgindo, a partir de meados da década de 60, os modelos de leitura. Estes modelos, de acordo com a orientação psicológica do seu autor ou com base nas teorias provenientes da psicolinguística, exprimem diferentes conceções do ato de ler, dividindo-se em três tipos: 1) modelos *bottom-up* ou ascendentes; 2) modelos *top-down* ou descendentes e 3) modelos interativos.

Os modelos *bottom-up* ou ascendentes consideram o processo da leitura como sendo determinado pelas características do texto (Velasquez, 2004). Este modelo é influenciado pelo behaviorismo, destacando a associação entre estímulo e resposta, passando-se das unidades menores (letras e conjuntos de letras) para unidades mais amplas e globais (palavras e texto) (Santos & Kader, 2009). A compreensão depende do processamento de letras e palavras, ou seja, dá-se um processamento sequencial e mecânico do texto, em que este guia a compreensão e não envolve as experiências e/ou expectativas do leitor (Viana & Teixeira, 2002). O texto é o elemento principal no ato de ler, bem como os dados nele contidos como ponto de partida para a compreensão (Santos & Kader, 2009).

Nos modelos *top-down* ou descendentes, a leitura é encarada como um processo contínuo. Há um conjunto de atividades que relacionam as informações novas com as adquiridas e armazenadas na memória a longo prazo, reagindo o leitor ao texto a partir das suas experiências e permitindo assim construir a sua compreensão, tal como afirma Velasquez (2004) os “leitores constroem o significado mais em função dos seus conhecimentos prévios do que da informação gráfica contida no texto, existindo, portanto, uma supremacia do leitor” (p. 99), acrescentando Santos e Kader (2009) que o leitor é o eixo principal constituindo-se “fonte única de sentido, de forma como o texto serviria apenas como confirmador de hipóteses” (p. 76).

Os modelos interativos são uma combinação dos anteriores, o leitor e o texto são ambos relevantes no processo de leitura, participando todos os níveis de conhecimento (conhecimentos das letras, palavras, frases, partes maiores de discurso, aspetos não linguísticos à situação contextual) (Velasquez, 2004). Neste modelo, a leitura é um processo construído por um leitor ativo, que interpreta as ideias representadas no texto, estabelecendo propósitos de leitura, ativa o conhecimento prévio, monitoriza as informações em relação ao texto, avaliando as mesmas (Santos & Kader, 2009).

Foram, ainda, definidos modelos de aprendizagem da leitura, que, por um lado, afirmam que o processo de leitura é o mesmo para leitores principiantes ou experientes e que as diferenças entre ambos são apenas quantitativas, e em contrapartida, outros defendem que existe diferenças qualitativas e definem diferentes estádios com características particulares (Velasquez, 2004). Neste sentido, dos modelos desenvolvimentais de leitura destacamos o modelo de Chall (1976) por se apresentar um modelo mais amplo e descritivo do processo de leitura distribuído por faixas etárias. De acordo com esta autora, a leitura desenvolve-se através de estádios, enfatizando-se aspetos particulares desse desenvolvimento. Na sua perspectiva, a resposta do leitor ao texto vai se tornando mais geral, crítica e construtiva, uma vez que o nível de conhecimentos do leitor aumenta conforme o estádio. Acontece que “se o leitor persistir demasiado tempo em características ou hábitos de um determinado estádio, a sua passagem ao estádio seguinte poderá ser atrasada ou nem sequer acontecer” (Velasquez, 2004, p. 115).

#### **Quadro 4**

##### *Estádios de desenvolvimento da leitura segundo Chall*

<b>Dos 0 aos 6 anos</b>	Pré-leitura	Conhecimento das correspondências grafológicas; A criança aprende e reconhece as letras, palavras e livros. Percebe várias palavras, porém só consegue ler poucas delas. Reconhece através de estímulos gráficos algumas palavras associadas a pessoas, objetos ou lugares familiares.
<b>Dos 6 aos 7 anos</b>	Leitura inicial ou descodificação	Prática de leituras de conteúdo e estrutura familiar; Inicia-se o processo de decifração e correspondência do som à letra. A criança aprende a relação entre as letras, os sons, palavras escritas e verbalizadas e já consegue ler textos simples.

<b>Dos 7 aos 8 anos</b>	Confirmação e fluência	Aumento do vocabulário e competências cognitivas; Nesta fase consolida-se o que foi aprendido no estágio anterior; inicia-se uma leitura fluente devido a uma maior autonomia das competências de descodificação e a uma maior capacidade de utilização de palavras. Surgem as primeiras dificuldades de aprendizagem da leitura e consequente desmotivação.
<b>Dos 9 aos 13 anos</b>	Ler para aprender	A leitura é uma ferramenta para aprender. Surgem novas ideias, novos conhecimentos e experienciam novos sentimentos. A leitura assume uma intenção comunicativa.
<b>Dos 14 aos 18 anos</b>	Múltiplos pontos de vista	Exigências da educação formal; o leitor está apto para ler qualquer tipo de material escrito e considera mais do que um ponto de vista.
<b>18 e mais anos</b>	Construção e reconstrução	A leitura surge conforme a necessidade do leitor, implicando uma reconstrução do significado dos textos em função dos seus próprios objetivos.

---

*Nota.* Adaptado de Chall (1976)

Para o estudo em causa, e verificadas as características de cada estágio, espera-se que os estudantes do 7.º e 9.º ano (com um percurso escolar normal e sem retenções) situem-se no estágio 5. *Múltiplos pontos de vista*, uma vez que já são capazes de ler literatura para adultos, como romances e outros textos mais complexos, refletindo sobre diversos aspetos (valores sociais, culturais, religiosos), atribuindo os seus pontos de vista e apreciando criticamente os textos (Pereira, 2012).

A leitura é uma atividade criativa e formativa que favorece o desenvolvimento do indivíduo em várias dimensões. Possuindo como objetivo a obtenção de significado do texto impresso, ao ler o indivíduo torna-se mais distanciado, inteligente, capaz de abstração, mais

consciente e mais mestre do real (Velasquez, 2004; Machado & Mira Leal, 2016). O livro e a leitura são fundamentais no processo educativo do homem, pois sendo um ato de vontade e de escolha, é também uma prática social que proporciona uma relação com o mundo.

### 2.3. Fases de leitura

A pessoa que lê busca satisfazer o seu desejo de conhecimento ou então fá-lo pelo prazer que a leitura lhe proporciona. Durante as fases de desenvolvimento do indivíduo, existem determinadas características psicológicas que influenciarão os interesses de leitura, tal como afirmado por Martins (2016) “a leitura exerce um papel coadjuvante no processo de maturação dos indivíduos e no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, capacidades essenciais para se relacionarem com a sociedade” (p. 45). Posto isto, Bamberger (1975) caracteriza diferentes fases de leitura:

- a) *Fase dos livros de imagens e rimas infantis* (dos 2 aos 5/6 anos) – esta fase caracteriza-se pelo egocentrismo. A criança faz pouca diferenciação entre o mundo interior e o mundo exterior, experienciando o mundo que a rodeia em relação a si própria. À medida que cresce e desenvolve-se a capacidade das representações mentais, os livros com imagens permitem à criança a evolução do jogo simbólico;
- b) *Fase dos contos de fadas* (dos 5 aos 8/9 anos) – fase caracterizada pelo “realismo mágico”, em que o interesse da criança são os livros sobre temas familiares e contos maravilhosos;
- c) *Fase da leitura “factual”* (dos 9 aos 12 anos) – Desenvolvendo-se o pensamento lógico nesta fase, a criança começa por orientar-se para o mundo concreto e objetivo, questionado o como, o porquê e o quê. Desperta-se o gosto para as leituras mais factuais, como por exemplo histórias e conhecimentos

relacionados com o mundo. Nesta fase é ainda evidente a atração pela fantasia, mas acentua-se o gosto pela aventura;

d) *Fase das histórias de aventura* (dos 12 aos 14/15 anos) – o jovem começa a tomar consciência da sua personalidade e os seus interesses de leitura manifestam-se na procura de respostas às questões interiores. Esta fase caracteriza-se pelo gosto dos livros de aventuras, viagens e romances, estes últimos no caso das jovens;

e) *Fase da maturidade ou estético-literária* (dos 14 aos 18 anos) – fase definida pela descoberta de um mundo interior próprio, permitindo uma maior maturidade aos indivíduos e desenvolvendo uma escala de valores próprios. Os interesses de leitura incidem nos livros de aventuras com conteúdo mais intelectual, livros sobre viagens, novelas históricas, biografias, romances e temas da atualidade.

Verifica-se, através destas diferentes fases de leitura, que o contacto com os livros e com as leituras é essencial na construção do projeto individual do leitor. Neste sentido, a escola, a família e a biblioteca exercem influência nos gostos literários e desenvolvimento dos hábitos de leitura, considerando-se estas como estruturas mediadoras na formação do leitor.

#### **2.4. Pedagogia da leitura**

Ler não é uma capacidade inata, mas um produto cultural e social resultante de uma convergência de fatores exteriores ao sujeito. A leitura é uma prática de linguagem que possui uma dimensão de reflexão e de confronto do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Assim, numa perspetiva educacional e desenvolvimentista, o ato de ler é uma parte da formação integral do homem, pois

(...) a situação educativa é uma dinâmica que envolve o sujeito no seu próprio processo de transformação, ao mesmo tempo que o enraíza no processo social. A Educação tem de ser esta via para a construção e a afirmação da individualidade do sujeito num processo que o implica enquanto elemento participante de uma sociedade. A Educação tem de ser

uma proposta para esse percurso, coerente e criadora no conjunto de possibilidades que oferece à realização do indivíduo (Herdeiro, 1980, p. 35).

É a escola que desempenha a tarefa de ensinar a ler, no entanto, deparamo-nos com uma associação leitura-escola de carácter negativo (Castanho, 2001). A escola, enquanto espaço e tempo de formação, não deverá se restringir ao domínio obrigatório da leitura, uma vez que “é necessário entender a leitura não apenas como uma ferramenta ao serviço de todo o tipo de projecto de aprendizagem, mas como um programa, ou um projecto, pensado, delineado, elaborado e concretizado em conjunto com os leitores” (Castanho, 2001, p. 51). A aquisição da leitura deve ser perspectivada como meio de formação de cada indivíduo, de sorte a aprendizagem não se pode restringir a aumentar apenas as competências instrumentais, mas também tornar o indivíduo capaz de exercer de forma consciente o seu papel de cidadão, consumidor e produtor (Viana & Teixeira, 2002).

Yunes (citada por Gouveia, 2009) afirmou que “Na escola, segunda oportunidade de relacionamento do livro com o leitor, leitura é imposição, avaliação; neste âmbito, a leitura que se proporia como prazer, se realiza como dever” (p. 39). A leitura em contexto escolar é essencial no desempenho de tarefas específicas, como responder à necessidade de viver com os outros na sala de aula e na escola, descobrir informações conforme as suas próprias necessidades, brincar, construir, executar um projeto-realização, estimular a imaginação e investigar (Machado e Mira Leal, 2016). Para além da vertente pedagógica e didáctica que a escola promove em relação à leitura, nomeadamente adquirir conhecimentos, encontrar respostas, obter informações exatas, estimular a imaginação, entre outros, devem ser tidos em conta os interesses dos alunos para motivá-los a ler.

A leitura recreativa possui uma vertente lúdica na medida em que suscita o pensamento, desperta o prazer e prepara o indivíduo para a vida (Machado e Mira Leal, 2016). Ainda nesta linha de pensamento, a leitura é uma estratégia para a melhoria do processo-ensino-aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de pensamento crítico

e capacidade de síntese (Famorado, 2013). A Escola, que assume um papel na aprendizagem, aperfeiçoamento e aprofundamento da capacidade leitora, deve praticar e impulsionar uma pedagogia da leitura “através de uma acção coerente e continuada que valorize a prática da leitura e crie uma consciência cultural” (Herdeiro, 1980, p. 43). Como principal instituição educativa, deve repensar o valor pedagógico da leitura, desenvolver uma prática de orientação e promoção da leitura, inserida num programa educativo que valorize a capacidade imaginativa e criadora e dinamizar uma reflexão sobre a relevância do livro como instrumento de cultura. A aprendizagem da leitura deve ser um processo interativo que conta com a experiência pessoal, já que “é a experiência pessoal do livro que funda a prática do leitor autónomo” (Herdeiro, 1980, p. 45).

De acordo com Gouveia (2009), a nova pedagogia da leitura assenta no aluno, nas suas competências, nas suas capacidades e no *saber fazer*. Sendo uma das principais fontes motivadoras, a escola deve ser o intermediário dos livros e desenvolver estratégias de incentivo e de formação de leitores e para tal é necessário a consciencialização dos educadores para a valorização da prática da leitura como prática que se justifica em si mesma e não ser tomada como uma imposição, um dever ou uma avaliação.

Assim, espera-se que o professor, como profissional dotado de competências pedagógicas e científicas, seja um mediador da leitura, iniciando um processo de mudança nas práticas em sala de aula, não se imitando à transmissão de conhecimentos, refletindo sobre a necessidade de diversificar estratégias de ensino-aprendizagem, implementando o apoio, a nível familiar, a crianças mais desfavorecidas nas dimensões cultural e linguística, dispondo outros tipos de texto de acordo com os interesses dos alunos e de acordo com as suas necessidades (Gouveia, 2009). São propostas imperativas para que a leitura seja encarada pelas crianças e jovens como fonte de alegria e prazer (Machado e Mira Leal, 2016). Similarmente, Colomer e Camps (citados por Machado & Mira Leal, 2016)

apresentam condições que deveriam ser respeitadas no ensino da leitura, nomeadamente partir do que os alunos já sabem, favorecer a comunicação descontextualizada, familiarizar os alunos com a língua escrita e criar uma relação positiva com a escrita, fomentar a consciência metalinguística, experimentar a diversidade de textos e leituras, ler sem ter de oralizar e proporcionar momentos de leitura em voz alta.

De acordo com Machado e Mira Leal (2016) “o desejo de querer aprender a ler ou de querer ler não se ensina, ao invés disso, provoca-se, cria-se, desperta-se” (p. 42). A motivação e a criação de hábitos de leitura nas crianças e jovens não dependem única e exclusivamente da Escola, tal como salienta Martins (2016), a função da leitura é

saber porque lê e para que lê é decisivo para desenvolver e adquirir o hábito e o prazer de ler e, conjuntamente com os pais, à escola cabe a responsabilidade de desenvolver hábitos de leitura nos seus alunos, tomando consciência de que aprender a ler não se esgota no processo de descodificação (p. 27).

É imperativo um trabalho conjunto por parte da família, meio e escola, principais agentes influenciadores da prática leitora.

## **2.5. Planos de leitura**

### **2.5.1 Plano Nacional de Leitura (PNL) e Plano Regional de Leitura (PRL)**

Reconhecendo a importância das competências de leitura para o desenvolvimento integral do indivíduo, e não se devendo o estímulo e a promoção de hábitos de leitura apenas à escola, família ou bibliotecas, é também da responsabilidade das autoridades governantes oferecer políticas e projetos no mesmo sentido. No caso de Portugal, com vista a elevar os níveis de literacia da população em portuguesa, e em particular dos jovens, em 2006 é criado, por iniciativa dos Ministérios da Educação e da Cultura, o Plano Nacional de Leitura (PNL).

Ao longo dos últimos 15 anos, tem efetivado um conjunto de medidas estratégicas com vista ao desenvolvimento das competências e hábitos de leitura da população, com especial enfoque no público escolar. De forma a consolidar e a alargar esta política pública e de a alinhar com a estratégia nacional de qualificação da sociedade portuguesa, o XXI Governo Constitucional lançou, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 48-D/2017, uma nova etapa do PNL para 2017-2027, denominado PNL2027.

O PNL 2027 tem como objetivos definidos:

- a) Facilitar o acesso à leitura e ao conhecimento;
- b) Aumentar os hábitos e os índices de leitura da população;
- c) Melhorar as competências e os níveis de literacia dos portugueses;
- d) Promover o prazer e o gosto pela leitura;
- e) Desenvolver a formação leitora;
- f) Consciencializar a sociedade do valor e da importância da leitura;
- g) Estimular uma cultura e um ambiente económico-social favoráveis à multiplicação das práticas e dos contextos sociais de leitura;
- h) Potenciar a presença e a projeção mediática da leitura nos meios escritos, impressos e digitais, em presença e na Internet;
- i) Associar a leitura às ciências, às humanidades, às artes e às tecnologias digitais, de acordo com uma nova ecologia que se faz de múltiplas literacias;
- j) Usar a leitura para combater a desinformação, o preconceito e a ignorância.

O PNL apresenta uma visão ampla, consistente e sistemática, sendo operacionalizado nos diversos contextos, nomeadamente através do alargamento dos públicos-alvo, do incentivo à prática da escrita, da valorização de todas as literacias, do reforço da leitura por prazer, do desenvolvimento da colaboração com as bibliotecas escolares, municipais e do ensino superior, da aproximação à literatura, ciências, artes e tecnologias, da colocação da

leitura e da escrita no centro da escola, da mobilização de pessoas qualificadas, do levantamento, realização e disseminação de estudos científicos e da exploração da *Web* como espaço de partilha, difusão e comunicação.

No âmbito do PNL, surge em 2011 e a nível regional o Plano Regional de Leitura (PRL), implementado pela Presidência do Governo Regional dos Açores, presente na Resolução do Conselho do Governo n.º 82/2011 de 6 de Junho de 2011.

Com vista a desenvolver as competências e as práticas de leitura nos Açores, dando continuidade ao estipulado no protocolo de colaboração entre a Secretaria Regional da Educação e Formação e a Comissão do Plano Nacional de Leitura, o PRL é alicerçado nos mesmos princípios do PNL e constitui-se como instrumento autónomo, que concretiza estratégias específicas adequadas às características e necessidades da população açoriana, desde a primeira infância à adultez, e do sistema educativo regional.

De acordo com o documento resolutivo do PRL são objetivos:

- a) Construir um ambiente escolar, familiar e social em que o livro e a leitura ocupem um lugar de destaque no imaginário regional;
- b) Valorizar o poder informativo, formativo e simbólico da palavra escrita, contribuindo para a construção de representações afetivas em torno da leitura;
- c) Promover a leitura de autores açorianos e/ou de obras sobre os Açores;
- d) Identificar práticas pedagógicas que estimulem o prazer de ler nas gerações mais jovens, levando-as a influenciar positivamente outras gerações;
- e) Melhorar e diversificar as condições de acesso ao livro;
- f) Desenvolver programas formativos dirigidos a educadores, bibliotecários e outros mediadores de leitura;

g) Assumir e ampliar o papel das bibliotecas enquanto núcleos difusores de informação e de cultura, centros de educação continuada e polos de entretenimento onde se estimula a fruição da leitura e o gosto pelo livro.

Deste modo, são dinamizadas ações promotoras da leitura em contextos de aprendizagem formais e informais através:

- a) Da realização de campanhas regionais de valorização da leitura, do livro, da literatura, das bibliotecas e dos autores;
- b) Da concretização de fóruns, congressos, seminários, jornadas e workshops sobre o livro e a leitura;
- c) Da formação de grupos, constituídos por personalidades de referência, para a promoção do livro e da leitura;
- d) Do reforço do contacto com o livro e com a leitura;
- e) Da criação de projetos de leitura para diversos públicos prioritários, envolvendo professores, alunos, pais, mediadores de leitura, contadores de histórias, autores, editores e livreiros;
- f) Da conquista de novos espaços e pontos de leitura não convencionais;
- g) Da melhoria e diferenciação das oportunidades de leitura através dos livros digitais e áudio-livros ou de outros suportes;
- h) Da divulgação dos autores e das obras recomendadas pela comissão científica do Plano Regional de Leitura;
- i) Do reforço das publicações dedicadas ao livro e à valorização da leitura;
- j) Da constituição de Clubes de Leitura em todas as unidades orgânicas do sistema educativo regional e da divulgação das atividades que desenvolvem;
- k) Da concessão de prémios de reconhecimento a iniciativas de valorização do livro e da leitura;

- l) Da reserva intencional, explícita e sistemática de momentos de leitura em sala de aula.

Em síntese, e dando-se conta das principais iniciativas a nível nacional e regional para o estímulo, promoção e avaliação os hábitos de leitura de crianças e jovens, de acordo com Gouveia (2009) o sucesso dos planos está intimamente ligado a todos os envolvidos, sendo que “o único caminho para conduzir o país a um patamar superior é assumir toda esta responsabilidade coletivamente” (p. 54).

## **2.6. Família: o imprescindível fator de motivação e criação de hábitos de leitura**

A criança vive práticas sociais de leitura mesmo antes de ler. A vida quotidiana oferece uma abundância de mensagens escritas, proporcionando desta forma várias oportunidades de ler e escrever, quer seja na rua, em casa ou na própria escola (Gouveia, 2009). De tal forma, o percurso educativo da criança, sobretudo o desenvolvimento das suas capacidades leitoras, inicia-se muito antes da educação formal, constituindo-se a família o principal mediador e promotor dos hábitos de leitura.

O valor afetivo atribuído à leitura irá favorecer uma interação mais positiva, sentindo-se a criança ou jovem mais capaz e satisfeita no ato de ler. Quando existe um apoio afetivo, as crianças e jovens desenvolvem com mais facilidade os hábitos de leitura. O reforço dos laços afetivos, a transmissão de conhecimentos e o exercício da leitura entre os membros da família representam as principais funções da leitura (Pereira, 2012).

Do mesmo modo, Marques (1995) comprovou que as “crianças com melhor desempenho na leitura e escrita são as que tiveram muitas experiências com a escrita durante os primeiros anos de vida. Para essas crianças ler faz parte das suas vidas muito tempo antes da escola primária” (p. 43). Martins (2016) vai ao encontro desta perspetiva ao evidenciar que o prazer de ler adquire-se pelas experiências que são proporcionadas à criança.

A família é de facto o primeiro modelo de identificação da criança e é ela que lhe dá apoio e estimula para a aprendizagem. Proporcionar um ambiente estimulante e motivador, onde os livros são presença constante na vida quotidiana, faz com que a criança interiorize o valor do material impresso, despertando ao mesmo tempo o interesse por aprender a ler (Gouveia, 2009). Esta perspetiva foi confirmada por Marques (2000) que afirmou que os jovens “a quem os pais ou familiares mais liam durante a infância, aqueles que mais gostavam de ler quando eram crianças ou que mais livros possuem em casa, são também aqueles que mais leem e gostam mais de ler atualmente (p. 115). Ainda nesta lógica, se a criança contactar com um ambiente cultural (quer seja bibliotecas, museus, etc.) e estiver inserida num ambiente que impulse as suas capacidades cognitivas e linguísticas existe uma maior probabilidade de aprender a ler com mais facilidade (Pereira, 2012). Machado e Mira Leal (2016) declararam neste sentido que “o facto de ouvirem ler histórias leva-as [crianças] a quererem saber mais sobre este ato [ler] que para elas é exclusivo das pessoas crescidas, leva-as a quererem saber ler” (p. 40). Neste sentido, a primeira atitude deve ser a estimulação para o desejo de aprender e querer ler antes de obrigar a qualquer coisa no que toca à leitura.

A atividade de leitura é importante na relação entre pais e filhos, sendo um veículo para uma vida feliz, produtiva e bem-sucedida. Existem aspetos no ambiente familiar que são importantes para a aprendizagem da leitura, designadamente a relação entre as leituras dos pais aos filhos (leitura em voz alta de contos), que influenciam a linguagem das crianças e a sua aprendizagem da leitura, a transferência positiva das atitudes e dos comportamentos leitores dos pais e o desenvolvimento e contributo para o enriquecimento da linguagem oral da criança (Gouveia, 2009). A criança irá aprender ou não conforme a utilização que a família faz do material impresso no seu quotidiano (Gouveia, 2009). Assim, vão surgir desigualdades de aprendizagem entre crianças dos meios letrados e as crianças de meios não

letrados, sendo necessário informar e apoiar os pais sobre a forma como realizar um acompanhamento adequado à criança que começa a dar os primeiros passos na leitura e sensibilizá-los para a partilha de responsabilidades com a escola na formação de leitores (Gouveia, 2009). É no contexto familiar, espaço privilegiado para as primeiras relações interpessoais, que a criança inicia o processo de aprendizagem e interiorização de elementos socioculturais, dá-se lugar à motivação e à pré-preparação para a aprendizagem formal da leitura, resultando o sucesso ou insucesso que influenciará em medida os seus níveis de autoestima e de satisfação com a vida.

## **2.7. Biblioteca: organização promotora e mediadora da leitura**

A biblioteca assume-se, atualmente, como instituição que propõe a integração, o progresso social e cultural do indivíduo. Definida no Manifesto IFLA/UNESCO sobre Bibliotecas Públicas (1994) como “centro local de informação, tornando prontamente acessíveis aos seus utilizadores o conhecimento e a informação de todos os géneros” (p. 1), a biblioteca procura fornecer as condições básicas para uma aprendizagem contínua, para uma tomada de decisão independente e para o desenvolvimento cultural de cada indivíduo e de cada grupo social.

Ainda segundo o Manifesto, as bibliotecas possuem uma série de missões-chave, que pela sua relevância destacamos neste trabalho, particularmente “criar e fortalecer os hábitos de leitura nas crianças, desde a primeira infância”, “estimular a imaginação e criatividade das crianças e dos jovens” e “apoiar, participar e, se necessário, criar programas e actividades de alfabetização para os diferentes grupos etários”. Neste sentido, mais do que representar um espaço que disponibiliza livros e outros recursos, a biblioteca é um espaço de educação não formal, que intervém na formação de leitores, proporcionando a leitura como ato de prazer, de exploração, de descoberta, de aprendizagem, contribuindo para a

consolidação de hábitos de leitura, oferecendo, igualmente, um ambiente propício à criatividade e desenvolvimento de ações culturais. Estes últimos são fundamentais ao desenvolvimento social e intelectual do indivíduo, pois “ações educativas direcionadas para o público infantil podem interferir no caráter e na formação de senso crítico, além de auxiliarem no desempenho escolar” (Amorim, Almeida & Castro, 2012, p. 5).

A utilização da biblioteca deve começar e ser incentivada o mais cedo possível na vida do indivíduo. O primeiro contacto com a biblioteca é essencial e deve constituir-se uma experiência positiva, dado que as representações que os indivíduos possuem em relação à biblioteca estão intimamente ligadas às suas experiências (Becker & Grosch, 2008). Martins (2016) afirma que “se a leitura em contexto de sala de aula está associada ao seu carácter obrigatório, a biblioteca escolar assume-se como um espaço em que a leitura está associada ao prazer e à descontração, sem constrangimentos temporais ou avaliativos” (p. 52).

À vista disso, as bibliotecas estão incumbidas de enriquecer intelectualmente os indivíduos, devendo encontrar meios de cumprir os seus objetivos básicos de educação, informação, cultura e lazer e utilizar diferentes tipos de suporte da informação e encontrar formas lúdicas que despertam a curiosidade e o interesse dos utilizadores. É seu dever satisfazer as necessidades dos diferentes utilizadores e encontrar formas dinâmicas e criativas de fomentar e promover junto da comunidade a leitura como prática saudável e prazerosa.

## **2.8. Rede de Bibliotecas Escolares**

Perante uma sociedade em constantes alterações e atualizações, é impreterível a escola assumir um papel dinamizador através da criação de uma nova relação entre os diferentes agentes educativos e do desenvolvimento de novas práticas pedagógicas. Por intervenção da biblioteca escolar, reconhecida como espaço de acesso ao conhecimento e à

informação, os alunos deverão sentir uma maior proximidade ao livro e à prática leitora, fidelizando-os, criando momentos de reflexão e interiorização do conhecimento e promovendo o desenvolvimento de competências a nível intelectual. Às bibliotecas escolares cabe o apoio à realização do Projeto Educativo e do Plano de Atividades da Escola, a satisfação de exigências curriculares, a resposta a solicitações impostas pelos programas, a colaboração com as aulas, o desenvolvimento de atividades informativas e formativas, o favorecimento da construção da aprendizagem e da interação, a criação de hábitos de leitura de fruição, a formação de alunos capazes de recorrer à informação de forma crítica, a estimulação de hábitos de frequência às bibliotecas e a reunião e disponibilização de documentação útil à comunidade escolar.

Neste sentido, e com o objetivo de instalar e desenvolver as bibliotecas em escolas públicas de todos os níveis de ensino, foi promovido pelos Ministérios da Educação e da Cultura, em 1996, o Programa Rede de Bibliotecas Escolares (RBE). Ao disponibilizar aos utilizadores os recursos necessários à leitura, ao acesso, uso e produção da informação em diferentes suportes, o programa apresenta como objetivos estratégicos o incentivo às escolas para candidatura ao programa de criação e/ou desenvolvimento das suas bibliotecas, decorrendo mediante dinâmica própria, o apoio às escolas com menor capacidade de iniciativa para que todas sejam abrangidas pelo programa e a criação de condições para que cada biblioteca escolar possa ser vista pelos alunos, professores e encarregados de educação como um importante recurso educativo. Consoante o Programa Rede de Bibliotecas Escolares – Quadro Estratégico 2014-2020, publicado em 2013, foi definido um conjunto de padrões de qualidade para as BE, designadamente:

- a) Lugares de conhecimento e inovação, capazes de incorporar novas práticas pedagógicas;

- b) Espaços de integração social, indispensáveis ao combate à exclusão e ao abandono escolar;
- c) Locais de formação e desenvolvimento da competência leitora;
- d) Focos difusores do gosto e do prazer de ler, fundamentais à construção de hábitos de leitura;
- e) Áreas de ensino, essenciais à formação para as literacias digitais, dos média e da informação;
- f) Núcleos de apoio pedagógico, cruciais ao cumprimento dos objetivos educativos da escola;
- g) Ambientes flexíveis, adaptados às mudanças tecnológicas e às necessidades dos utilizadores;
- h) Estruturas lideradas por profissionais qualificados, aptos a responder às exigências funcionais e pedagógicas da escola;
- i) Serviços de informação com conteúdos e recursos tecnológicos capazes de responder à mudança;
- j) Redes dinâmicas sustentadas em práticas consistentes e enraizadas na comunidade;
- k) Sistemas de cooperação com a sociedade, promotores da partilha de recursos e de saberes;
- l) Organizações inclusivas, garantes da igualdade no acesso a serviços e recursos de informação;
- m) Unidades de gestão, orientadas para a qualidade e a excelência.

No caso regional, a Rede Regional de Bibliotecas Escolares (RRBE), rede que trabalha em prol do desenvolvimento das bibliotecas sediadas nas escolas públicas da Região Autónoma dos Açores, disponibiliza apoio a nível da gestão e animação das

referidas bibliotecas de modo a que sejam partes integrantes do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a promoção das práticas educativas. Mostrando-se um processo gradual que implica a organização da biblioteca escolar de modo eficiente de acordo com os princípios normalizadores das bibliotecas escolares existentes a nível nacional, nos anos letivos de 2015/2016 e 2016/2017 quatro bibliotecas de escolas situadas em diferentes pontos do arquipélago (Escola Básica Integrada da Maia, Escola Secundária Domingos Rebelo, Escola básica Integrada Francisco Ornelas da Câmara e Escola Secundária Manuel de Arriaga) realizaram a experiência-piloto, procedendo-se à avaliação e à integração na RRBE sob a designação de Escolas Integradas. O funcionamento das BE e as atividades orientadas aos diferentes públicos escolares, estão a cargo dos coordenadores de biblioteca e respetivas equipas de coordenação. De referir que estas atividades são dinamizadas tendo em conta o currículo e a abertura da comunidade envolvente, visando o desenvolvimento da literacia da leitura, da informação e dos média e, conseqüentemente, contribuindo para a construção da cidadania.

Assim, tanto a RBE como a RRBE procuram transformar as Bibliotecas Escolares em espaços agregadores de conhecimentos e de recursos diversificados, colaborando no apoio às aprendizagens, ao currículo, ao desenvolvimento da literacia digital, da informação e dos média, na formação de leitores críticos e na construção da cidadania.

## **2.9. Estudos portugueses sobre os hábitos de leitura de crianças e adolescentes**

Vários estudos têm sido realizados no sentido de traçar os perfis de leitores, analisar a situação da leitura, as representações, as práticas e os comportamentos dos leitores. Neste capítulo apresentamos alguns destes trabalhos com o intuito de identificar os objetivos desta dissertação, situando a conceção da leitura, o gosto ou não pela leitura, existência de hábitos de leitura, as preferências e os agentes motivadores. Dessarte, serão apresentados os

resultados dos estudos sobre hábitos de leitura da população escolar (Magalhães & Alçada, 1994) e da população juvenil (Marques, 2000); sobre a caracterização do aluno-leitor pré-adolescente (Castanho, 2001); sobre hábitos de leitura da população escolar regional (Pereira, 2012); sobre preferências de leitura dos jovens adolescentes (Martins & Azevedo, 2016) e sobre os hábitos de leitura em família a nível nacional (da responsabilidade do Plano Nacional de Leitura, 2019).

Magalhães e Alçada (1994) realizam um estudo nacional nos anos letivos 1990/1991 e 1991/1992, recorrendo a grupos de crianças e adolescentes do 1º, 2º e 3º ciclos, professores dos mesmos ciclos, diretores de escolas, responsáveis de bibliotecas municipais e pais e/ou encarregados de educação, concluindo que nos tempos livres os jovens gostam mais de estar com a família, seguindo-se a visualização de televisão e conversas com os amigos. Neste estudo, a leitura aparece a par da prática do desporto, sendo que 33,3% dos inquiridos responderam que leem sempre que podem.

Quanto ao significado atribuído à leitura, 48,5% respondeu que era um prazer e 39,3% uma distração, apresentando-se valores mínimos em respostas como aborrecimento e/ou obrigação. Os significados atribuídos pelos adolescentes inquiridos vão ao encontro dos mesmos dados recolhidos no estudo de Marques (2000) afirmando os adolescentes do Alentejo, Évora e concelhos limítrofes que a leitura é “um prazer” e “uma distração”, acontecendo o mesmo nas categorias “uma obrigação” e “um aborrecimento” com resultados mínimos (2,4% e 1,4% respetivamente).

Os adolescentes preferem ler em suportes habituais como o papel, apresentando 68,5% dos resultados (Marques, 2000) e escolhem temáticas como aventuras e banda desenhada, tal como acontece nos resultados de Marques (2000), as aventuras com percentagem de 12,9% e banda desenhada com 9,8%.

Quando inquiridos pelos agentes que motivam para a leitura a maioria das crianças e adolescentes não se recorda de como adquiriu o prazer da leitura. Não obstante, as autoras afirmam que “quanto mais novos são os inquiridos, mais peso atribuem à acção dos professores e da família” (Magalhães & Alçada, 1994, p. 36). Já no estudo de Marques (2000), os adolescentes inquiridos que afirmaram gostar de ler quando eram crianças são também aqueles a quem os pais leram “algumas vezes” ou muitas vezes”, realçando-se novamente a importância assumida pela família na motivação para a criação de hábitos de leitura.

Castanho (2001) com o intuito de caracterizar o aluno-leitor entre os 10 e os 12 anos, deu conta que os alunos do 2º ciclo de ensino preferem leituras de anedotas e aventuras (88,7% e 80,8% respetivamente), sendo que os critérios de seleção de leitura escolhido são o título (50%), do mesmo autor (42,9%) e a capa (40,6%). No que respeita aos momentos de leitura e a quem os influencia nesta prática, os inquiridos reponderam os pais e professores.

A pesquisa publicada em 2016, por Martins e Azevedo, acerca de *O que leem os jovens portugueses (8-14 anos) nos tempos livres? Um estudo de caso*, realizado no ano letivo 2012/2013 num agrupamento de escolas do distrito de Braga, generalizava o interesse pelo ato da leitura, apresentou que todos os inquiridos (100%) afirmavam gostar de ler e que liam fora da escola (100%). Quanto aos géneros de livros preferidos pelos adolescentes, mostrou-se homogeneidade na percentagem de 7,69% quanto à preferência pelo género diarístico e obras que apelam a modos mais independentes e autónomos por parte do género feminino e, por parte do género masculino, preferem a ficção científica e aventuras. Verificou-se que são os pais (30,95%) os principais agentes motivadores para a leitura, seguindo-se os professores (26,19%), as visitas às livrarias (16,60%) e os amigos (11,90%).

Recentemente, em 2019, uma parceria entre o Expresso, McDonalds e o Plano Nacional de Leitura 2027, no âmbito do projeto Happy Meal Readers, realizam um estudo,

através de uma sondagem conduzida pela GFK, sobre os hábitos de leitura das famílias portuguesas. Foram inquiridos indivíduos com filhos com idades entre os 5 e os 15 anos, concluindo-se que, no caso dos pais, 51% dos pais não têm atualmente hábitos de leitura essencialmente por falta de tempo. Nesta percentagem aferiu-se que 49% dos pais que têm por hábito ler são na sua maioria são mulheres (54%) e que ler é a atividades preferida (21%). No caso dos filhos, 67% das crianças têm por hábito ler e que 86% lê pelo menos uma vez por semana, sendo os clássicos e aventuras os seus géneros de leitura preferidos. Quando inquiridos acerca de atividades de leitura em família, 90% dos pais tem ou teve por hábito ler para os filhos, sendo que 41% lê para os filhos várias vezes e 82% lê para os filhos antes de dormir. Assim sendo, os pais concordam que as crianças que mais leem são mais criativas e aquelas que possuem um rendimento escolar excelente.

Já a nível regional, Pereira (2012), na tese de doutoramento, intitulada *Os hábitos de leitura dos estudantes do ensino básico da Região Autónoma dos Açores*, contando com uma amostra de 1641 indivíduos dos três ciclos de ensino (1º, 2º e 3º ciclos), depreendeu que, em relação ao 3º ciclo, 38,2% dos adolescentes gostam de ler de vez em quando, 15,8% não gosta de ler e apenas 14% gostam muito de ler, sendo que o género feminino mostrou mais interesse na leitura (35,5%) em relação ao masculino (17,8%). Comparando com as atividades que mais preferem realizar nos seus tempos livres, os inquiridos responderam que preferem ver televisão ou navegar na internet, pois 70% não dedica tempo diário à leitura de livros, e se faz, fá-lo apenas num período inferior a meia hora. Quando inquiridos sobre a razão por gostar de ler, a maioria (48,2%) afirmou que lia com “desejo de conhecer coisas novas”, enquanto os que não gostam de ler ou leem pouco afirmaram “ser aborrecido” (31,4%). Quando questionados sobre palavras associadas ao ato de ler, as raparigas responderam positivamente ao afirmar que a leitura é “imaginação” e “aprendizagem” e no caso dos rapazes, mais negativos, utilizaram a palavra “aborrecimento”. No ano da

realização do estudo, Pereira (2012) constatou ainda que os adolescentes leram na maioria entre 1 a 3 livros (52,2%), sendo que apenas 34% estavam a ler um livro não escolar. Os adolescentes possuíam em casa entre 20 a 100 livros (69%) e as suas preferências passavam pela banda desenhada (41,8%), aventuras/western (40,2%) e romances/novelas/contos (34,8%), concluindo, ainda, que as raparigas se interessavam pelos romances e os rapazes pela banda desenhada e livros policiais. Desta forma, Pereira (2012) inferiu que “a inculcação de hábitos de leitura depende fortemente das condições sociais, culturais e económicas do agregado familiar” (p. 331), pois são os adolescentes de famílias com níveis académicos mais elevados que gostam mais de ler, têm mais livros em casa e frequentam com mais regularidade os espaços culturais.

Em suma, dos resultados apresentados, no panorama dos hábitos de leitura existem pontos positivos, mas que carecem de uma relação mais afetiva e efetiva, ou seja, a relação que o indivíduo estabelece com o livro ou material escrito, através dos agentes educativos na infância, assume importância na formação deste enquanto leitor. As interações que se estabelecem são de natureza afetiva e são determinadas, em parte, pela qualidade da mediação realizada. Assim, um indivíduo irá fortalecer os seus hábitos de leitura, através do estímulo e incentivo dos agentes educativos, e ao mesmo tempo desenvolverá a capacidade de ler nas entrelinhas, construirá conhecimento, possuirá espírito crítico, adquirirá vocabulário. Existe uma boa perceção do significado da leitura enquanto instrumento de aprendizagem lúdica, sendo que predomina nas preferências dos leitores géneros que estimulam a imaginação e a criatividade.

\*\*\*

Neste capítulo dedicado à leitura, foi realizado o enquadramento teórico acerca do significado da leitura e dos aspetos que esta comporta, apresentando o papel essencial que a prática leitora desempenha na formação global do indivíduo. De seguida serão definidos e

operacionalizados os constructos de *Autoestima* e *Satisfação com a Vida*, explorando-se a relação existente entre estes e os hábitos de leitura.

## Capítulo III - Autoestima, satisfação com a vida e leitura

### 3.1. Autoestima

Neste ponto serão definidos e operacionalizados os constructos de *Autoestima* e *Satisfação com a Vida*, explorando-se a possível relação existente entre estes e os hábitos de leitura.

A autoestima é uma variável importante no desenvolvimento humano e na educação, particularmente na adolescência, dados os aspetos já apresentados no capítulo 1, uma vez que o indivíduo se sente bem quando tem estima por si e integrado quando é aceite pelo grupo de referência e pertença. Desde cedo, as crianças devem ser acompanhadas, exercendo os educadores um papel primordial no favorecimento da autoestima como condição para viverem relações harmoniosas. Para Beauregard et al. (2005), a autoestima pode ser definida como a consciência do valor pessoal, manifestando-se através de um conjunto de atitudes e crenças que permitem enfrentar o mundo e as dificuldades da vida, definindo-a como uma representação afetiva que realizamos dos nós mesmos. Representa igualmente um juízo positivo aludindo às qualidades e habilidades da pessoa. Os autores mencionam ainda que a autoestima é a capacidade de conservar na memória representações positivas para serem usadas perante os desafios, superando as dificuldades e vivendo com esperança.

Guerreiro (2011) refere que a autoestima expressa a atitude de aprovação ou de repulsa em relação a si mesmo e “é a componente avaliativa e valorativa da pessoa acerca de si mesmo” (p. 14).

Brown e Marshall (2006) distinguem a autoestima global da autoestima como sentimento de auto valor e da autoestima como autoavaliação. A *Autoestima global* é considerada um traço da personalidade que representa a forma como as pessoas normalmente se sentem, ou seja, a ideia que o próprio indivíduo desenvolve sobre o seu valor. Esta persiste ao longo do tempo e é explicativa do grau em que um sujeito se sente

pessoal e socialmente ajustado. Por outro lado, a *Autoestima como sentimento de auto valor* é de carácter momentâneo e corresponde à resposta psicológica em determinadas situações geradoras de sentimentos “ameaçadores” ou “ampliadores” do valor que cada um dá à ideia de si mesmo, isto é, existe um lado mais positivo quando o individuo demonstra estar satisfeito consigo e um lado mais negativo no que diz respeito a sentimentos como a humilhação e a vergonha. Finalmente, a *Autoestima como autoavaliação* equivale ao modo como a pessoa irá avaliar as suas competências e qualidades, dado que num campo da vida pode ter uma autoestima mais elevada e noutra uma autoestima mais baixa. Assim sendo, a autoestima engloba um processo avaliativo e afetivo e compreende as avaliações sobre as qualidades, competências e funcionamento.

Burns (1979) aponta quatro categorias explicativas da autoestima:

- 1) *Autoestima como atitude* – Engloba cognições, crenças, sentimentos e orientação para a ação. As suas características são objeto de aprovação e/ou desaprovação, o que terá impacto nas emoções e comportamentos futuros;
- 2) *Autoestima resultante da discrepância entre atitudes* – Representa a perceção e cognição que o sujeito desenvolve sobre si mesmo e sobre aquilo que gostaria de ser;
- 3) *Autoestima como resposta psicológica* – Corresponde à divergência entre os ideais de autoestima e o seu comportamento para alcançar estes mesmos ideais;
- 4) *Autoestima como função de personalidade* – Sugere que a autoestima é um regulador de comportamentos, adequando-os à realidade observada.

Assis e Avanci (2004) afirmam que “a formação da boa auto-estima depende profundamente do olhar amoroso de apreciação, do ser visto como pessoa de valor, com competência, no mínimo por uma pessoa significativa nos círculos de convivência” (p. 10), isto significa que se as crianças e adolescentes forem amados, respeitados, compreendidos,

valorizados e estimulados a desenvolverem as suas habilidades e capacidades será desenvolvida boa autoestima associada à resiliência, à criatividade e visão otimista. Os mesmos autores declaram ainda que a autoestima envolve a capacidade humana de refletir sobre si próprio, descrevendo e avaliando como pessoa que é. A autoestima é resultado da dualidade de um ser observador e observado, juiz e julgado e avaliador e avaliado.

Os valores socialmente adquiridos e experimentados são também importantes para a formação da autoestima e do autoconceito (o conceito que a pessoa tem de si, formado por autoestima e autoimagem), pois é através das ações, das comparações e das experiências que o indivíduo mantém com outros que se formará o “eu” ideal. Concluindo-se, a autoestima decorre de um processo emocional e avaliativo que o sujeito gera acerca das suas capacidades e comportamentos, tendo como referente a sua construção mental suportada também nos contextos de desenvolvimento.

### **3.2. Satisfação com a vida**

O bem-estar subjetivo engloba componentes afetivas e cognitivas. A componente cognitiva (avaliativa) diz respeito à satisfação com a vida (Diener & Diener, 1995; Diener, 2000). A componente afetiva engloba o afeto positivo (frequência de emoções positivas, por exemplo, alegria ou ternura) e o afeto negativo (frequência de emoções negativas, nomeadamente tristeza ou ansiedade). Por outras palavras, o bem-estar subjetivo consiste na avaliação global que os indivíduos fazem acerca da sua vida, baseando-se ainda em experiências vividas e num conjunto de valores e necessidades próprias. Segundo Diener et al. (1999), a qualidade de vida não é definida apenas pelos indicadores sociais, dado que os indivíduos reagem de modo diferente em relação às mesmas circunstâncias e a avaliação que realizam acerca das condições é baseada nas suas próprias expectativas, valores e experiências anteriores.

## Quadro 5

### *Componentes do bem-estar subjetivo*

<i>Afeto positivo (prazeroso)</i>	<i>Afeto negativo (desagradável)</i>	<i>Satisfação com a vida</i>	<i>Domínio de satisfações</i>
Alegria	Culpa e vergonha	Desejo de mudar a vida	Trabalho
Euforia	Tristeza	Satisfação com a vida atual	Família
Orgulho	Ansiedade e preocupação	Satisfação em relação ao passado	Lazer
Contentamento	Raiva	Satisfação em relação ao futuro	Saúde
Afeição	<i>Stress</i>	Pontos de vista de outras pessoas	Finanças
Felicidade	Depressão	importantes sobre a vida de	O próprio
Êxtase	Inveja	alguém	O grupo

*Nota.* Adaptado de Diener et al. (1999)

O bem-estar subjetivo é assim uma ampla categoria de fenômenos que incluem as respostas emocionais das pessoas, os domínios de satisfação e os julgamentos globais de satisfação com a vida (cf. Quadro 5).

O humor e as emoções representam as avaliações dos acontecimentos que ocorrem na vida do sujeito. No entanto, pesquisas esclareceram que a componente afetiva e a componente cognitiva comportam-se de maneira diferente ao longo do tempo e têm relações diferentes com outras variáveis. As componentes afetiva e cognitiva do bem-estar subjetivo não são completamente independentes, mas são distintos e podem fornecer informações complementares quando avaliadas separadamente (Pavot & Diener, 2009).

A satisfação com a vida é considerada como a medida positiva que o sujeito faz da sua vida, tendo em conta igualmente aspetos específicos, designadamente família, trabalho, estudo, lazer, amigos, saúde, entre outros; portanto, desempenha um papel básico no desenvolvimento de crianças e adolescentes. Com efeito, portadores de padrões construídos e apreendidos, os adolescentes avaliam de forma global e consciente a sua própria vida de acordo com diferentes critérios. De acordo com Marques (2017, p. 10) “a avaliação da satisfação com a vida explora amplos julgamentos afetivos, enquanto a avaliação de afetos

positivos ou negativos aborda a experiência de estados mais intensos definidos em diferentes contextos de vida”, acrescentando ainda que “a satisfação com a vida é uma componente relativamente estável do bem-estar indicador-chave de quão longe os adolescentes sentem que os seus objetivos pessoais estão a ser satisfeitos”.

Os indicadores de satisfação com a vida fornecem dados importantes acerca do bem-estar individual, sendo que Diener et al. (1999) concluíram que os indivíduos que apresentam maior uma satisfação com a vida são os que possuem um maior suporte afetivo. Podemos assim depreender que os níveis de satisfação com a vida tendem a influenciar positivamente outros aspetos nas áreas intrapessoal, interpessoal e escolar.

Por conseguinte, gera-se uma dinâmica entre o processo de maturação física, cognitiva, emocional e social e o desenvolvimento da leitura (Castanho, 2001). O ato de ler, muitas vezes associado à atividade escolar, integra-se no desenvolvimento geral do indivíduo e caracteriza-se por ser um processo ativo. Se os adolescentes demonstram desde a infância dificuldades na leitura, dificuldades a nível da escrita, consequentemente não vão demonstrar interesse ou gosto por esta prática e não se vão sentir integrados na aprendizagem escolar. A leitura envolve processos cognitivos que permitem o desempenho das mais diversas tarefas na comunidade.

### **3.3. Relação entre leitura, autoestima e satisfação com a vida**

A leitura constitui uma base no desenvolvimento (intelectual, emocional, social, moral e crítico) e a integração do sujeito na sociedade e na vida. No sentido desenvolvimental, a leitura torna-se um possível instrumento relevante para o bem-estar psicológico do adolescente, visto que as atitudes que decorrem da experiência que o aluno tem com a aprendizagem da leitura e as verbalizações/comentários dos professores, dos pares e da família ao longo da história escolar irão contribuir para o modo como este se

sentirá em relação a si como pessoa, relativamente à eficácia da competência leitora. Como consideram Becker e Grosch (2008), as leituras que o adolescente realiza contribuem

de forma decisiva para preencher esta lacuna na formação do ser humano. Ela desenvolve a reflexão e o espírito crítico. É fonte inesgotável de assuntos para melhor compreender a si e ao mundo. Propicia o crescimento interior. Leva-nos a viver as mais diferentes emoções, possibilitando a formação de parâmetros individuais para medir e codificar nossos próprios sentimentos (p.38).

Debater-se com a baixa autoestima, sobretudo na adolescência, pode despoletar efeitos adversos em diversas áreas da vida do sujeito, desde social ao académico, pois segundo Hisken (2011), os estudantes com baixo nível de autoestima debatem-se com problemas na escola, quer sejam académicos quer sociais. Verifica-se que a maioria dos autores coloca o enfoque, principalmente, na comprovação da autoestima e da satisfação com a vida como meios para atingir os bons resultados académicos. Lopes (2015) afirma haver uma relação entre a vida escolar, o autoconceito e a autoestima e que esta pode afetar positiva ou negativamente, dependendo do aluno, da experiência vivenciada na escola e do desempenho escolar. Nesta perspetiva, Hisken (2011) comprovou também que os alunos que têm uma autoestima positiva mostram obter maiores resultados a nível de habilidade e capacidade leitora, bem como um nível mais elevado de sucesso escolar.

Sendo transversal a todas as disciplinas, a leitura representa uma das mais importantes atividades desenvolvidas na escola e, por sua vez, o domínio ou não da leitura facilitará ou não o desenvolvimento intelectual (Silva & Câmara, 2016). A autoestima positiva contribui para o bom desempenho escolar, condicionando as atitudes do aluno, influenciando também as decisões a curto prazo (Silva, 2014). Neste seguimento de ideias, existe de facto uma relação entre a autoestima e o sucesso académico, uma vez que os alunos que combinam a capacidade e eficácia com a determinação de objetivos pessoais alcançam maior realização académica, sendo que quanto maior for o nível de autoestima, maior o sucesso. Senos (1996) declara que os alunos com baixo rendimento escolar possuem

um nível de autoestima mais baixo, não só a nível académico, mas também na sua autoestima global. Os resultados escolares produzem, desta forma, um efeito significativo sobre a autoperceção de competência académica. Hisken (2011) afirmou igualmente que as crianças que mostram possuir uma autoestima saudável estão satisfeitas com as suas atividades sem necessitar de aprovação constante. Desta forma, os alunos que se percebem como bons leitores apresentam tendência para ter hábitos de leitura regulares e interação positiva com os textos.

Alguns estudos (Baker & Wigfield, 1999; Wigfield, 2000, citados por Famoso, 2013; Unrau, 2011, citado por Hisken, 2011) comprovam que a leitura académica é impulsionada pela combinação dos dois tipos de motivação: intrínseca (quando os alunos estão interessados por um tópico ou por alguma atividade e o seu desejo é aprender e/ou completar a atividade em seu benefício próprio) e extrínseca (quando os alunos participam numa atividade com vista a uma recompensa, normalmente fornecida pelo professor) (Hisken, 2011).

Por outro lado, as dificuldades de aprendizagem despertam sentimentos de raiva, medo, frustração, atitudes negativas em relação a si mesmo e à escola, levando a comportamentos de apatia e passividade e, concludentemente, a uma baixa autoestima (Lopes, 2015). Se os alunos estiverem pouco motivados para a prática da leitura, o seu esforço é inibido e a vontade de ler é escassa. Isto levará à desvalorização da leitura e à desistência face às dificuldades associadas a esta prática. Não obstante, poderá ser despoletada a exclusão social, uma vez que “os alunos com dificuldades de aprendizagem ou que experienciam situações de insucesso escolar são menos aceites e mais rejeitados que os alunos sem problemas escolares” (Lopes, 2015, p. 9).

Tal como a autoestima, também o nível de satisfação com a vida poderá ter implicações na representatividade positiva ou negativa da leitura como atividade prazerosa.

Prazer é “um estado de satisfação do desejo, em que todo o indivíduo encontra o bem-estar, ainda que temporário” (Yunes, 1995, p. 185). O ato de ler é descrito por Yunes (1995) como um “ato da sensibilidade e da inteligência, de compreensão e de comunhão com o mundo. (...) Ler significa descortinar, mudar de horizontes, interagir com o real, interpretá-lo, compreendê-lo e decidir sobre ele” (pp. 185-186). Nesta linha de pensamento, o prazer de ler mostra-se uma forma de descoberta, compreensão de si, dos outros e do mundo, exigindo receptividade e espírito crítico. Por meio da leitura, o sujeito encontra o desejo de se autoafirmar, procurar um ideal, uma orientação e um modo de vida que se concretiza, também, através da capacidade de avaliação, julgamento que o indivíduo faz da sua própria vida (Oliveira, 1996).

Segundo Diener et al. (1999), foram verificadas correlações entre a educação e a satisfação com a vida, na medida em que a educação contribui para o bem-estar subjetivo permitindo aos indivíduos fazer progressos nos seus objetivos e/ou desenvolver a capacidade de adaptação perante as mudanças à sua volta. Acrescentaram ainda que uma pessoa feliz demonstra uma atitude positiva perante a vida e possui recursos adequados para progredir nos objetivos que estabelece. Segundo Richardson (2003), as crianças que se sentem bem consigo próprias aprendem com mais facilidade e conseguem reter informação por mais tempo, ao mesmo tempo que se tiverem uma sensação de bem-estar terão mais probabilidade de serem capazes de lidar com os desafios do dia-a-dia, incluindo o preconceito, o vício, a delinquência e a violência. O mesmo autor afirma que os alunos que carecem de propósitos genuínos para a leitura ou que possuem défice de competências leitoras tendem a não gostar de ler ou apresentam falta de motivação, confiança e autoestima. Identicamente, Botelho (2013) comprovou que os alunos com níveis altos de autoestima encontram-se bem consigo mesmos, aceitam-se como são, realizam tarefas com otimismo, aceitam os seus sucessos e erros e estão mais seguros das suas capacidades e

determinados a perseguir os seus objetivos e os alunos com baixa autoestima têm uma opinião negativa de si, mostrando tendência a procurar informações que confirmem essa opinião, possuem dificuldades em resolver problemas e em fixar objetivos e têm um desempenho inferior às suas capacidades sociais e académicas.

\*\*\*

Em suma, a relação entre autoestima, satisfação com a vida e hábitos de leitura poderá afetar, de forma positiva ou negativa, o nível de realização e motivação pessoal, uma vez que, a capacidade leitora do estudante poderá estar relacionada com o seu nível de autoestima. A evidência científica mostra que se os adolescentes possuírem uma boa autoestima e satisfação com a vida demonstrarão ter também uma relação afetiva positiva com a leitura.

No próximo capítulo expomos a investigação empírica propriamente dita, apresentando o problema, as questões e os objetivos de estudo, a metodologia e, por fim, a apresentação e discussão dos resultados.

## Capítulo IV – Enquadramento metodológico da Investigação Empírica

### 4.1. Introdução

*O ato de ler é um ato da sensibilidade e da inteligência,  
de compreensão e de comunhão com o mundo...*  
(Yunes, 1995)

A competência leitora é fundamental numa sociedade pautada pela circulação e massificação da informação virtual, uma vez que é necessário ler, compreender o que se está a ler e descodificar a mensagem transmitida, implicando um processo de interpretação, reflexão e crítica, independentemente dos canais e dos meios/formas de comunicação.

A leitura é a base elementar para a inserção e o sucesso do indivíduo na sociedade, constituindo-se uma condição necessária ao exercício da cidadania, inclusão no mercado de trabalho e acesso à cultura. Vários estudos demonstram que a leitura é um processo que abrange aspetos cognitivos, sociais, culturais e afetivos, sendo que “quanto mais e melhor leem as pessoas, melhor será o seu desempenho nas mais diversas tarefas da vida em comunidade” (Castanho, 2006, p. 88).

Neste contexto, a escola e a família desempenham papéis fundamentais na promoção da leitura e na competência leitora. Enquanto a escola é essencial na formação e desenvolvimento da competência leitora, decisivo para o desempenho e sucesso dos alunos, a família é o principal agente estimulador dos hábitos de leitura desde tenra idade. Ambos são fundamentais por promover uma leitura com carácter lúdico e a estimulação do sonho, fortalecendo e fidelizando o hábito, estimulando a descoberta e o conhecimento, ao mesmo tempo que vai formando intelectualmente e moralmente o indivíduo.

Na contemporaneidade ler tornou-se um desafio devido ao número de linguagens e práticas de leitura; as linguagens virtuais passaram a fazer parte da vida. O computador, o *smarphone* e a internet são instrumentos ao serviço dos hábitos de vida, da leitura e da escrita, abrindo portas ao mundo. A imagem parece superar a escrita. Este paradigma “novo”

*versus* o clássico registo de leitura estiveram na base da motivação para a investigação em referência. O estudo empírico propriamente dito centra-se no grupo do período de desenvolvimento da adolescência, no universo dos estudantes açorianos, e nas seguintes questões de investigação: *Quais as conceções que têm os adolescentes açorianos sobre a leitura? Quais são os seus hábitos de leitura? Será que os adolescentes utilizam as novas tecnologias como suporte de leitura, de que forma, onde e com que frequência?*

Pretende-se descrever, explorar e compreender as atitudes, os comportamentos e os hábitos de leitura dos adolescentes açorianos matriculados nos 7.º e 9.º anos de escolas da Região Autónoma dos Açores.

#### **4.2. Objetivos e hipóteses**

Para responder às questões acima formuladas, foram definidos cinco objetivos para a investigação, a saber:

- a) Caracterizar as conceções, tipos/formas e hábitos de leitura nos adolescentes;
- b) Conhecer os tipos, preferências e formas de leituras preferidas pelos adolescentes açorianos em função do género e do ano de escolaridade (7.º e 9.º anos);
- c) Conhecer as práticas de leitura dos adolescentes em contexto familiar, escolar e social;
- d) Explorar possíveis relações entre o gosto pela leitura e as variáveis sociodemográficas (e.g., género, idade, ano de escolaridade e habilitações literárias dos pais);
- e) Verificar a existência de relação entre os hábitos de leitura e a autoestima e a satisfação com a vida.

Partindo dos objetivos a alcançar e das questões de pesquisa, foram definidas as seguintes hipóteses:

**Hipótese 1:** Existem diferenças estatísticas entre as habilitações literárias dos pais e os hábitos de leitura nos filhos adolescentes.

**Hipótese 2:** As atividades de leitura na infância aumentam os hábitos de leitura na adolescência.

**Hipótese 3:** Há uma relação entre o gênero, a frequência da biblioteca da comunidade e os hábitos de leitura dos adolescentes.

**Hipótese 4:** Há uma relação entre autoestima, satisfação com a vida nos adolescentes e os hábitos de leitura em função do gênero e do ano escolar.

#### **4.3. Método**

De forma a verificar ou rejeitar as hipóteses, generalizar os resultados e estabelecer relações entre as variáveis, neste estudo optou-se pela metodologia de investigação quantitativa. O estudo caracteriza-se por ser exploratório (procedendo-se ao reconhecimento da realidade estudada e levantando hipóteses que conduzem ao entendimento desta mesma realidade) e descritivo (descrevendo claramente o que está a acontecer e o que aconteceu no passado em relação ao objeto de estudo) (Carmo & Ferreira, 1998)

A amostragem probabilística implica a seleção dos elementos que vão fazer parte da amostra de forma aleatória. Desta forma, optou-se por uma amostragem aleatória simples, sendo que cada um dos elementos da amostra possui uma probabilidade igual de ser selecionado do universo.

#### **4.4. Modelo de análise**

O modelo de análise “é o prolongamento natural da problemática, articulando de forma operacional os marcos e as pistas que serão finalmente retidos para orientar o trabalho de observação e de análise. (...) é uma construção abstracta que visa dar conta do real” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 150). Desta forma, o presente modelo de análise (Tabela A1) foi concebido a partir das questões de pesquisa e dos objetivos sobre o tema a investigar, procurando compreender as atitudes e os comportamentos dos adolescentes açorianos face à leitura, os seus hábitos de leitura em diferentes contextos (casa, biblioteca e escola) e os seus principais interesses.

O modelo é composto por três conceitos/variáveis que orientam a pesquisa, nomeadamente os conceitos de *leitura* (hábitos, formas e leitura em contexto familiar, escolar e social), de *autoestima* e de *satisfação com a vida*. Assim, torna-se fundamental no estudo analisar e levantar os perfis socioculturais de forma a se compreender as características da população alvo.

#### **4.5. População e amostra**

O universo da presente investigação é composto por 5.227 adolescentes que estão matriculados no 7.º ano (2.620 alunos) e 9.º ano (2.607 alunos) do sistema educativo regional (Região Autónoma dos Açores) no ano letivo 2020/2021.

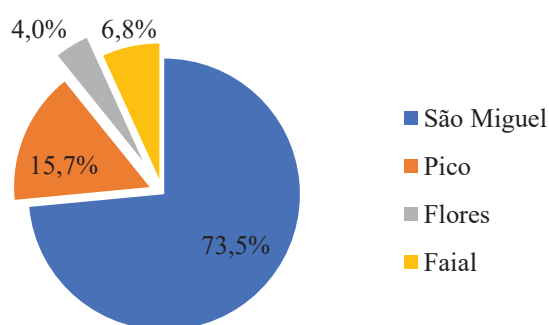
A amostra procurou abranger alunos que integram o 7.º e o 9.º ano de escolaridade nas escolas das ilhas dos Açores, de modo a possibilitar o conhecimento das diferentes realidades. No entanto, devido à conjuntura pandémica provocada pelo Sars-Cov-2, não foi possível a participação de todas as escolas básicas e/ou secundárias da Região. Para efeito do estudo, aceitaram participar nove escolas das ilhas de S. Miguel, Faial, S. Jorge, Pico e Flores e pertencentes aos concelhos de Ponta Delgada (Escola Secundária das Laranjeiras),

Lagoa (Escola Secundária de Lagoa), Povoação (Escola Básica e Secundária da Povoação), Horta (Escola Secundária Manuel de Arriaga), Velas (Escola Básica e Secundária das Velas), Topo (Escola Básica Integrada da Vila do Topo), São Roque do Pico (Escola Básica e Secundária de São Roque do Pico), Madalena (Escola Básica e Secundária da Madalena) e Santa Cruz das Flores (Escola Básica e Secundária das Flores).

A amostra é composta por 249 alunos que frequentam o 7.º e o 9.º ano de escolaridade do ensino básico da rede escolar regional, correspondente a 183 participantes da ilha de São Miguel, 39 do Pico, 17 do Faial e 10 das Flores (cf. Figura 2).

### Figura 2

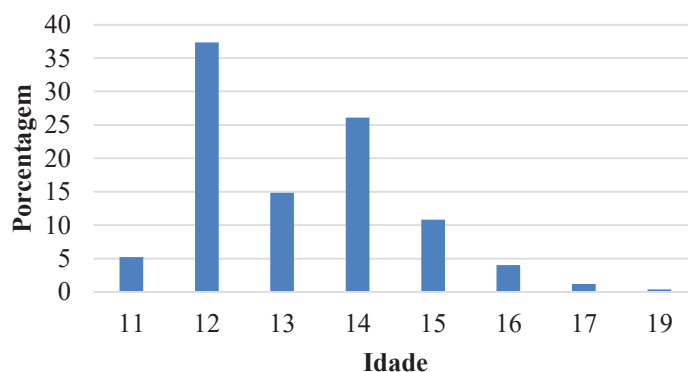
*Distribuição dos participantes por ilha de residência*



A amostra varia entre os 11 e os 19 anos, apresentando-se uma média de aproximadamente 13 anos ( $M = 13,19$ ) e um desvio padrão de 1,39 ( $DP = 1,395$ ).

### Figura 3

*Distribuição dos participantes por idade*



Dos participantes na amostra, 59,4% são alunos do 7.º ano e 40,6% são alunos do 9.º ano. O género feminino que frequenta o 7.º ano representa 62,4% e as participantes do 9.º ano representam 37,6%; quanto ao género masculino, 55,9% frequenta o 7.º ano e 44,1% frequenta o 9.º ano.

**Tabela 1**

*Distribuição dos participantes por ano de escolaridade e género*

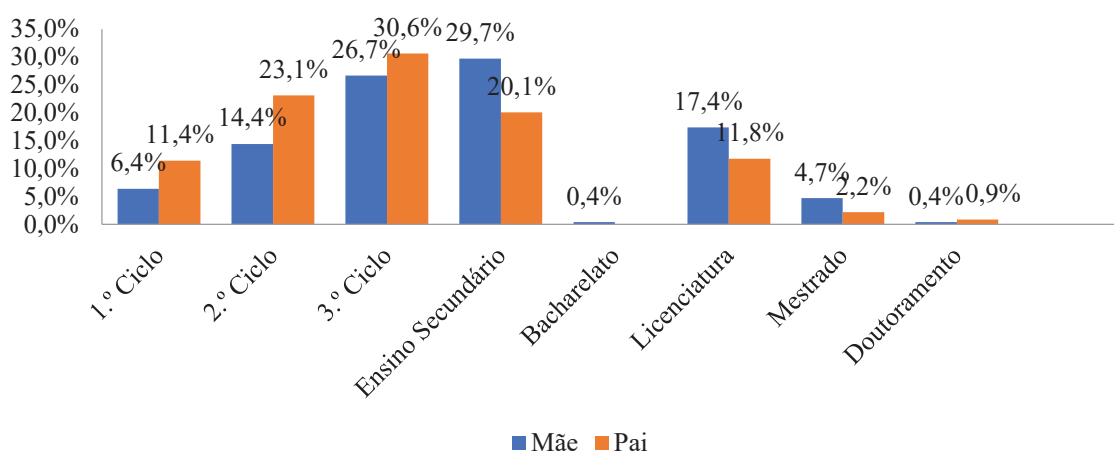
		7.º ano	9.º ano
Género	Feminino	83	50
	Masculino	62	49
	Total	145	99

A partir da tabela 1, observamos o predomínio do género feminino nesta investigação, bem como um número de participantes mais elevado a nível do 7.º ano de escolaridade, mas as diferenças percentuais são mínimas.

No que se refere às **habilitações académicas dos pais/encarregados de educação**, a maioria dos adolescentes descende de famílias com um nível de escolarização incidente no ensino secundário, no caso das mães (29,7%), e 3.º ciclo no caso dos pais (30,6%) (cf.).

**Figura 4**

*Habilitações académicas dos pais*



Em ambos os pais são menos expressivas as qualificações académicas de ensino superior, embora sendo superior nas mães os níveis de licenciatura e mestrado.

#### **4.6. Instrumentos**

Para que se concretize a identificação, validação de variáveis e se infiram relações de causa-efeito que determinam os fenómenos, é imperativo reunir toda a informação necessária que caracterize a amostra, permita a testagem das hipóteses e responda às questões levantadas.

Na presente investigação foram utilizados três instrumentos:

- a) O inquérito por questionário - *Questionário sobre Hábitos de Leitura dos Adolescentes (QHLA)*;
- b) A Escala de Autoestima de Rosenberg, versão portuguesa de Seco (1991);
- c) A Escala de Satisfação com a Vida (SWLS), versão portuguesa de Simões (1992).

Explicitamos a seguir cada um dos instrumentos com mais detalhe:

##### **a) Questionário sobre Hábitos de Leitura dos Adolescentes (QHLA)**

Para a recolha de informações aos adolescentes optou-se por construir para o efeito da investigação por um *Questionário sobre Hábitos de Leitura dos Adolescentes (QHLA)*, pelo facto de possibilitar uma maior simplicidade e rapidez na recolha e análise dos dados e generalização de resultados. Como afirmam Carmo e Ferreira (1998), o questionário é “a técnica de construção de dados que mais se compatibiliza com a racionalidade instrumental e técnica que tem predominado nas ciências e na sociedade em geral” (p. 167) e pelo facto de o questionário estimar a percentagem de pessoas com uma determinada opinião, fazer estimativas, determinar características e relacionar variáveis (Ghiglione & Matalon, 2001).

Dado o contexto de pandemia em que os dados foram recolhidos e com as escolas fechadas, por determinação da tutela, o *Questionário sobre Hábitos de Leitura dos Adolescentes* (QHLA) foi aplicado *online*, recorrendo-se ao aplicativo *Google Forms*.

Destinado a alunos que frequentam o 7.º e o 9.º ano de escolaridade, o *Questionário sobre Hábitos de Leitura dos Adolescentes*, de estrutura mista, é composto por trinta e nove (39) questões, de entre respostas fechadas (tipo *Likert*) e abertas, e avalia seis dimensões, organizadas em quatro eixos: 1) caracterização sociodemográfica; 2) conceções gerais de leitura; 3) atividades preferidas na leitura; e 4) práticas de leitura em vários contextos (na residência, na escola e na biblioteca).

- i. Caracterização sociodemográfica, esta dimensão de questionamento visa a caracterização da amostra e recolher alguns aspetos socioculturais do (s) meio (s) de origem, designadamente as variáveis idade, género, ilha onde reside, dados académicos (e.g., ano de escolaridade, número de reprovações, classificações finais nas disciplinas de Língua Portuguesa, História e Ciências); e habilitações académicas dos pais;
- ii. Conceções gerais de leitura (variáveis em torno do significado da leitura, o tipo de leituras que realiza, etc.);
- iii. Atividades preferidas na leitura (variáveis tais como o gosto pela leitura, os géneros preferidos e os suportes de leitura mais utilizados);
- iv. Práticas de leitura em contexto familiar (hábitos de leitura em contexto familiar, abordando-se os hábitos e preferências de leitura dos familiares, bem como promoção desta atividade);
- v. Práticas de leitura em biblioteca (s) da comunidade;
- vi. Práticas de leitura na escola.

Pretendendo-se detetar eventuais problemas no questionário e de forma a confirmar a sua validade e coerência, procedeu-se a um pré-teste num reduzido grupo de indivíduos com semelhanças à população do presente estudo (n=6 participantes), com idades e escolaridade semelhantes à amostra. No final da testagem foram feitas entrevistas para verificação da compreensão e clareza do instrumento (colocadas as seguintes questões: Quanto tempo levaste a preencher o questionário? As instruções foram claras? Achaste alguma questão pouco clara ou incompreensível? Tiveste alguma dúvida em relação a alguma questão do questionário?).

Foi considerado pelos respondentes que o questionário se mostrava um pouco longo. No entanto, não demonstraram dificuldades nas respostas, afirmaram que as questões eram perceptíveis e enquadradas num formato adequado.

#### **b) Escala de Autoestima**

Para medir a autoestima foi utilizada a Escala de Autoestima de Rosenberg (1965). Aplicámos a versão validada para a população portuguesa por Seco (1991). Trata-se de uma das escalas de avaliação da autoestima mais antigas, mostrando-se a mais comumente utilizada, com formato de *Likert* com quatro alternativas de resposta: *Concordo muito*, *Concordo um pouco*, *Discordo um pouco* e *Discordo muito*. A Escala de Autoestima é constituída por dez itens, sendo cinco itens de orientação positiva e cinco de orientação negativa e tem sido muito aplicada em Portugal. Esta escala caracteriza-se pela facilidade de aplicação e linguagem acessível e boas qualidades psicométricas.

#### **c) Escala de Satisfação com a Vida (SWLS)**

A satisfação com a vida foi medida através da Escala de Satisfação com a Vida (SWLS) elaborada por Diener, Emmons, Larsen e Griffin (1985), pretendendo avaliar o bem-estar

subjetivo. Em 1992, Simões realizou uma validação do instrumento pretendendo alargá-lo à população de nível sociocultural mais baixo. A escala, unifatorial, é composta por cinco itens, com cinco alternativas de resposta de formato tipo *Likert*: *Discordo muito*, *Discordo um pouco*, *Não concordo, nem discordo*, *Concordo um pouco* e *Concordo muito*. Optámos pela sua escolha e aplicação pela facilidade de aplicação.

#### **4.7. Procedimentos**

Após a delimitação da população, definição da amostra, elaboração do questionário e aprovação por parte da Comissão de Ética da Universidade dos Açores (Registo UAC/2020/4550), foram explicados os objetivos da investigação e solicitada a autorização à Direção Regional de Educação e Cultura do Governo Regional dos Açores para a aplicação do questionário.

Depois da resposta da Direção Regional, que remeteu para a autonomia pedagógica e administrativa das unidades orgânicas. Posteriormente, foi enviado o pedido de colaboração às Presidências dos Conselhos Executivos das Escolas Básicas e/ou Secundárias do contexto arquipelágico, nomeadamente São Miguel, Santa Maria, Flores, Corvo, Terceira, Pico, Faial, São Jorge e Graciosa. De referir que, devido à situação de pandemia e envolvendo vários constrangimentos associados a esta, as escolas secundárias EBS Nordeste, ES Ribeira Grande, ES Jerónimo Emiliano de Andrade, EBS Graciosa responderam negativamente, isto pelo facto de os alunos estarem em processo de recuperação de aprendizagens estruturantes. Quanto às escolas que aceitaram colaborar, foi encaminhado aos Presidentes dos Conselhos Executivos o *link* de acesso ao questionário *online* e a Carta dirigida aos Encarregados de Educação dos adolescentes, de forma a salvaguardar as questões éticas de investigação, onde foram evidenciados os objetivos da investigação e a garantia de confidencialidade e o anonimato.

A recolha dos dados foi realizada através do questionário disponibilizado via *online*, através do aplicativo *Google Forms*. A administração do mesmo foi efetuada pelos Diretores de Turma das escolas participantes, através do link <https://forms.gle/Q8Q418mqPLG73Q4W8>.

Posteriormente à recolha dos dados, procedeu-se à feitura de uma base de dados, construída para efeito no programa de *software* SPSS - *Statistical Package for the Social Science* (versão 27), à qual se seguiu a análise estatística. Procedeu-se, ainda, a uma análise exploratória de conteúdo para o tratamento das questões abertas.

## Capítulo V – Apresentação, análise e discussão dos resultados

Neste capítulo apresentamos e discutem-se os resultados obtidos no estudo. Procuramos sintetizar os resultados de acordo com os objetivos e hipóteses do estudo já elencados. A apresentação dos dados está estruturada em cinco grupos temáticos essenciais: *Conceções e preferências de leitura dos adolescentes; Hábitos de leitura dos adolescentes e família; Hábitos de leitura dos adolescentes na escola; Leitura dos adolescentes na(s) biblioteca(s) da comunidade; e Leitura, autoestima e satisfação com a vida*. Estes temas cruzam-se com os objetivos e as hipóteses.

### 5.1. Conceções e preferências de leitura dos adolescentes

De forma a averiguar se a leitura é uma atividade praticada pelos adolescentes da amostra nos seus tempos livres, foi-lhes apresentado um referencial composto por 12 atividades às quais deveriam indicar a sua favorita. Observamos que 23,6% dos adolescentes preferem *Sair com os amigos*, 17,9% *Estar com a família* e 13,8% *Praticar desporto*, ou seja, a leitura não está contemplada como uma atividade preferida, apresentando apenas 1,2%, o que é indicador do baixo peso da leitura como atividade preferida dos adolescentes.

Analisando as preferências em função do género, verificamos que a atividade eleita pelas raparigas é *Estar com a família* (23,8%) e, por sua vez, os rapazes preferem *Sair com os amigos* (30,6%).

Perante as exigências do currículo e das atividades extracurriculares em que participam, os adolescentes são confrontados com opções e escolhas pessoais, sendo que preferem ocupar o tempo que lhes resta com o convívio entre amigos, no caso dos rapazes participantes, e com a família, no caso das raparigas. A leitura é, por si, uma atividade solitária e os adolescentes nem sempre se sentem bem sozinhos. Estes necessitam dos

amigos para partilhar ideias, sentimentos, emoções e necessidades próprias deste período da vida.

Assistimos a uma alteração das preferências no que respeita ao ano escolar, sendo que os adolescentes do 7.º ano preferem estar com a família (21,9%), estando ainda ligados ao seio familiar, e os do 9.º ano preferindo sair com os amigos (33,0%), revelando-se aqui uma conquista de independência e autonomia em relação à família, o que se enquadra nas duas fases da adolescência: a *pré-adolescência* e a *adolescência propriamente dita* (Ladame, 1975, citado por Medeiros, 2005) já explicitadas no capítulo da adolescência. O facto é que na adolescência as relações interpessoais (e uma moral do coração, correspondente ao estágio 3 de Kohlberg (1981) ocupam o maior espaço na vida do indivíduo e as suas preferências de atividades constituem a construção dos papéis sociais que futuramente serão desempenhados, isto num processo de afirmação identitário.

Em relação às conceções de leitura, os adolescentes apresentam diferentes perspetivas acerca do significado da leitura, as quais anexamos em detalhe (cf. Tabela A2). Para a maioria ler significa *aprender* (25,1%), adquirir *conhecimento* (13,6%), *entrar num mundo diferente* (10,1%), *imaginação* (6,0%), *compreender e interpretar* (4,5%). Por outro lado, para uma minoria de adolescentes, o ato de ler corresponde a uma atividade *aborrecida* (6,0%) e *uma perda de tempo* (2,5%).

Podemos depreender que apesar de a leitura não ser uma atividade preferida, os adolescentes possuem uma representação positiva relação à leitura, reconhecendo o papel importante que ocupa na vida do indivíduo. Os adolescentes da amostra referiram que a leitura melhora o vocabulário e a escrita, torna o adolescente mais criativo, contribui para o conhecimento do mundo, do “eu” e do outro, ajuda a obter melhores resultados escolares e torna o cidadão mais consciente.

Estes resultados são sintónicos com os estudos da bibliografia já referenciada, sendo que no estudo de Pereira (2012), realizado com jovens da Região Autónoma dos Açores, os estudantes do 3.º ciclo mantêm uma relação positiva com a leitura na medida em que esta os leva ao “desejo de conhecer coisas novas”, “diversão” e “desejo de se exprimir bem”. Outrora em Magalhães e Alçada (1994), os jovens eram da mesma opinião positiva, apontando a leitura como “distração” e “prazer”.

À questão do gosto pela leitura (questão *Gostas de ler?*), observamos que 53,3% dos adolescentes refere que gosta ou gosta muito de ler, sendo que destes 87 adolescentes são do sexo feminino e apenas 40 são adolescentes do sexo masculino. No entanto, 21,1% gosta pouco e 25,6% não gosta nada de ler (cf. Tabela 2).

Em relação ao ano de escolaridade, apuramos que os alunos do 7.º ano gostam mais de ler em relação aos que frequentam o 9.º ano. Mata et al. (2009) averiguaram que à medida que as crianças progredem no nível de escolaridade diminui as motivações para a leitura, uma vez que as características de desenvolvimento e as áreas de interesse e de competência alteram-se. A percentagem dos que gostam muito de ler é diminuta (16,4% para o 7.º ano e 5% para o 9.º ano) (cf. Tabela 2).

**Tabela 2**

*Distribuição do gosto pela leitura por ano de escolaridade*

		7.º ano	9.º ano
<b>Gosto pela leitura</b>	Não gosto nada	17,8%	37,0%
	Gosto pouco	21,2%	21,0%
	Gosto	44,5%	37,0%
	Gosto muito	16,4%	5,0%

A motivação para a leitura é um aspeto intrínseco fundamental para a prática regular da leitura. Na adolescência, confrontando-se com diferentes dimensões de motivação para o ato de ler, é necessário uma combinação de fatores, entre eles, o próprio desenvolvimento, as

experiências, os desempenhos familiares, escolares e sociais. Assim como refere Mata et al. (2009) não se trata de identificar as crianças ou adolescentes como motivadas ou desmotivadas, mas sim como estando motivadas por diferentes razões. As atividades que são realizadas por vontade própria são aquelas que mais satisfação e prazer conferem ao indivíduo. A caracterização da motivação para a leitura depende das auto percepções de leitor e sentimentos de eficácia, que influenciam as expectativas de sucesso, e os afetos associados à leitura (satisfação e prazer), que, por sua vez, influenciam o valor e o interesse atribuídos à leitura (Mata et al., 2009). Neste sentido, apuramos nos resultados da Tabela 3 quais as razões pelas quais os adolescentes gostam ou não de ler.

**Tabela 3**

*Razões que levam o adolescente a gostar ou a não gostar de ler*

<b>Razões</b>	<b>%</b>
<b><i>Gostam de ler</i></b>	
Aprender	19,8
Enriquecer o vocabulário	11,9
Sentir bem	11,9
Entrar num mundo diferente	8,9
Imaginação/Inspiração	8,9
Conhecimento	7,9
Imaginação	7,9
Criatividade	6,9
Alegria/felicidade	5,9
Distração	5,9
Passatempo	3,0
Descobrir	2,0
Viajar sem sair do lugar	2,0

Compreender	1,0
Alargar horizontes	1,0
<b><i>Não gostam de ler</i></b>	
Aborrecido	72,9
Dificuldades	8,5
Prefere fazer outras coisas	8,5
Pouco tempo para ler	5,1
Prefere falar com pessoas	1,7

A partir destes resultados, podemos identificar a componente da motivação para a leitura apontada por Wigfield (2000), a motivação intrínseca. O adolescente que realiza leituras por vontade própria tem o propósito da realização pessoal e de alcançar o bem-estar. A leitura é uma atividade realizada com prazer e interesse e permite ao adolescente aprender, enriquecer o vocabulário e adquirir conhecimento.

### **5.1.1. Géneros literários/temas preferidos pelos adolescentes**

Acerca dos géneros literários, foi disposto um referencial constituído por vinte géneros de literatura para que os adolescentes participantes seleccionassem aquele que mais gostasse e o que menos gostasse. Observamos que 26,3% preferem as *Aventuras*, 10,7% *Terror* e 9,8% *Romances*. Dos géneros menos apreciados, 16,8% corresponde aos livros de *Terror*, 11,8% *Dicionários ou Enciclopédias* e 11,2% de *Política*.

No cruzamento das variáveis *Géneros literários que o adolescente mais gosta*, *Ano de escolaridade* e *Género*, apuramos que 32,8% dos participantes frequentam o 7.º ano gostam mais de ler *Aventuras*, ao passo que 20,8% dos que estão no 9.º ano preferem os *Romances*. De acordo com o género, tanto o feminino (29,5%) como o masculino (21,6%) prefere as *Aventuras* (cf. Tabela 4).

**Tabela 4***Preferências literárias/temas dos adolescentes segundo o ano escolar e o género*

<b>Género literário/temas que o adolescente mais gosta</b>	<b>7.º ano (%)</b>	<b>9.º ano (%)</b>	<b>Feminino (%)</b>	<b>Masculino (%)</b>
Banda desenhada	10,9	5,2	5,4	12,5
Aventuras	32,8	15,6	29,5	21,6
Policiais	1,6	7,8	1,8	5,7
Mistério	4,7	7,8	5,4	6,8
Terror	10,9	10,4	8,0	13,6
Ficção científica	1,6	7,8	2,7	5,7
História	3,9	2,6	0,9	6,8
Filosofia	0	0	0	0
Livros científicos/técnicos	2,3	5,2	0,9	6,8
Política	0	1,3	0,9	0
Poesia	1,6	3,9	1,8	3,4
Teatro	1,6	0	0,9	1,1
Biografias	1,6	0	1,8	0
Diários	4,7	0	3,6	2,3
Romances	3,1	20,8	17,0	1,1
Contos	7,0	3,9	8,0	3,4
Viagens	4,7	3,9	7,1	1,1
Artes	1,6	1,3	0,9	2,3
Dicionários/Enciclopédias	0	0	0	0

Os dados apresentados evidenciam, segundo Bamberger (1975), que os adolescentes do 7.º ano preferem as *Aventuras* situando-se na fase das histórias de aventura (12 – 14/15 anos), uma vez que já possuem alguma consciência da sua personalidade e estão na fase de busca a respostas aos conflitos e às questões interiores. Já os adolescentes do 9.º ano, em grande maioria as raparigas, dedicam-se à leitura dos *Romances*. Neste período, entre os 14 e os 18 anos, as raparigas já possuem alguma maturidade e já têm o seu conjunto de valores próprios definidos. Os resultados vão igualmente ao encontro do estudo de Martins e Azevedo (2016) quando referem que as adolescentes femininas buscam temas relacionados

com as suas vivências pessoais, especialmente com a descoberta do amor e da sexualidade, e os adolescentes masculinos identificam-se mais com os géneros literários relacionados com o fantástico e o imaginário.

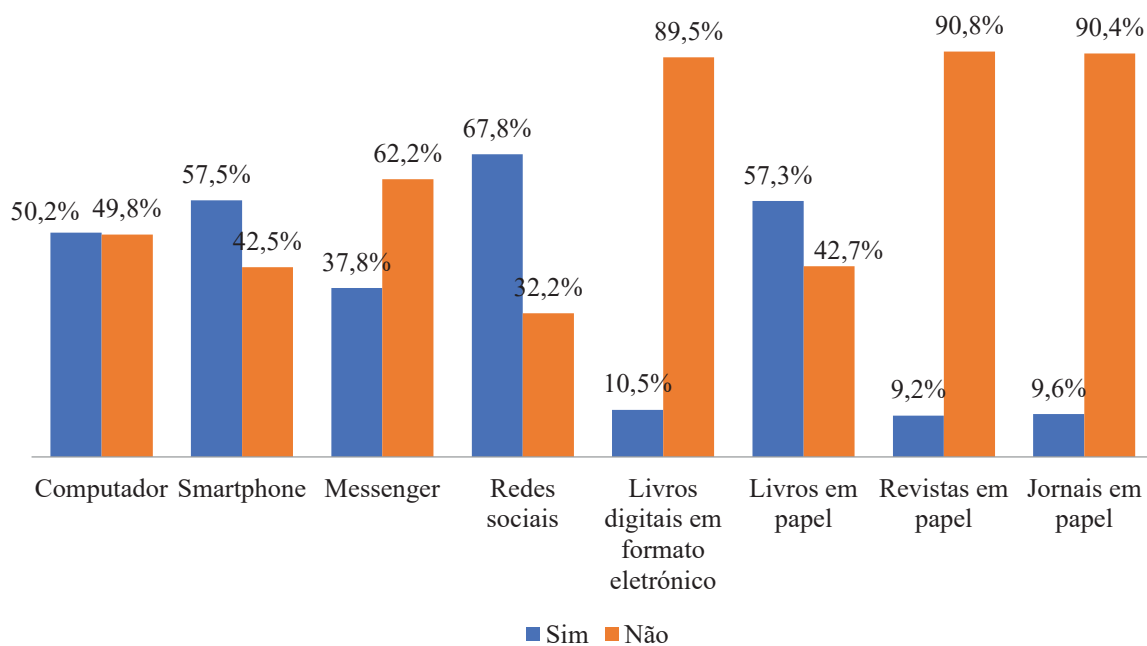
No seguimento das preferências de leitura, foi interrogado aos adolescentes se de momento se encontravam a ler algum livro não escolar, solicitando, se sim, o título, nome do autor e tema. Os adolescentes na maioria, 67,1%, responderam que não estavam a ler, em contraposição a 32,9% que responderam afirmativamente. Após o registo na base de dados, anexa-se a listagem dos títulos, autores e temas que no momento da inquirição os adolescentes encontravam-se a ler (Tabela A3). Verifica-se que a maioria dos títulos pertence à classe dos *Romances e Aventuras*, seguindo-se o *Mistério* e os *Diários*.

### **5.1.2. Suportes de leitura**

No que respeita aos diferentes suportes de leitura, podemos verificar que os adolescentes utilizam as novas tecnologias para realizar leituras, nomeadamente o *smartphone* com 57,5% e o computador com 50,2% de respostas afirmativas. Relativamente a aplicativos, os adolescentes leem mais nas redes sociais (67,8%), sendo que o *Messenger* obteve 37,8% de respostas afirmativas. Quanto a leituras nos livros em papel, responderam afirmativamente 57,3% e negativamente 42,7%. Verificamos que apenas 10,5% dos adolescentes leem livros em formato digital e que as revistas e jornais não são suportes de leitura eleitos para os adolescentes da amostra, obtendo 90,8% e 90,4% respetivamente de respostas negativas (cf. Figura 5).

**Figura 5**

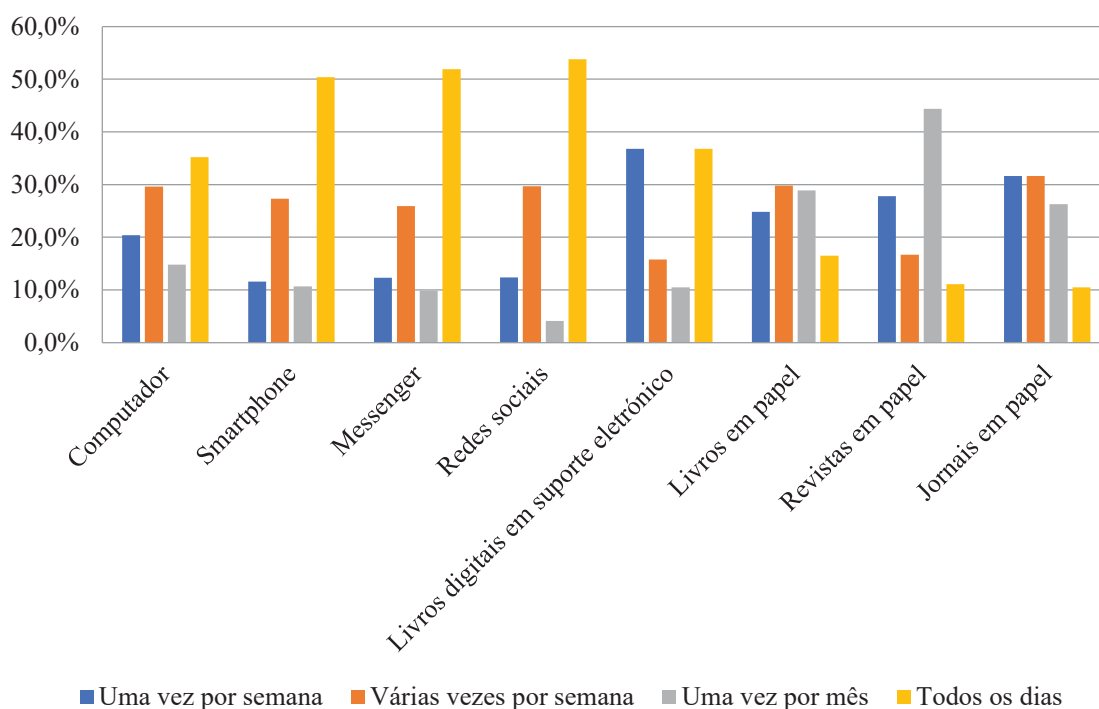
*Suportes de leitura mais utilizados pelos adolescentes*



Acerca da frequência de leitura nos diferentes suportes, aferimos que os adolescentes que responderam afirmativamente leem todos os dias nas redes sociais (53,8%), no *Messenger* (51,9%), no *smartphone* (50,4%) e no computador (35,2%). As leituras de livros em suporte digital são realizadas uma vez por semana ou todos os dias (36,8%), livros em papel lidos várias vezes por semana (29,8%), as leituras de revistas uma vez por mês (44,4%) e jornais uma vez ou várias vezes por semana (31,6%) (cf. Figura 6).

**Figura 6**

*Utilização dos suportes de leitura*



No que respeita aos tipos de leitura que os adolescentes realizam nos diferentes suportes, os quais detalhamos no anexo (Tabela A4), estes utilizam o computador para leituras de notícias (17,5%), leituras relacionadas com pesquisas para realização de trabalhos escolares (16,3%) e leitura de frases de inspiração ou motivação (11,3%). Os livros digitais encontram-se igualmente listados (10,0%), sendo que os adolescentes leem temáticas como poesia, aventuras, história, terror, biografias e contos; o *smartphone* é utilizado para leituras de mensagens (27,1%), leituras de publicações nas redes sociais (15,0%) e notícias (13,1%). Quanto a livros digitais, os adolescentes também utilizam o *smartphone* para este tipo de leituras, mas em menor número (7,5%); o *Messenger* é utilizado para ler, principalmente, mensagens (93,0%), seguidas pelas frases de inspiração ou motivação (2,8%), anedotas, desporto e atualidade (1,4% respetivamente); nas redes sociais, os adolescentes leem na grande maioria publicações em geral (42,2%) e mensagens (34,2%); nos livros digitais, os adolescentes preferem ler romances (33,3%), *fanfic*/banda desenhada (25,0%) e terror

(16,7%); as aventuras (37,9%), romances (10,3%) e banda desenhada (9,5%) são os principais tipos de leitura de livros em papel; em relação à leitura de revistas em papel, os adolescentes leem maioritariamente sobre moda, generalidades e desporto (21,43% na devida ordem), seguido da culinária, horóscopo, hábitos de vida, viagens e política (7,1% respetivamente); já a leitura de jornais em papel restringe-se a notícias da atualidade e locais (81,3%) e desporto (18,8%).

Em síntese e procurando dar resposta às principais questões de investigação, os adolescentes açorianos da amostra afirmaram gostar (41,5%) ou gostar muito de ler (11,8%), sendo que a maioria corresponde ao género feminino. Para estes adolescentes, o gosto pela leitura é incitado pelo facto de a mesma ser um motor de formação pessoal, estando associada a palavras como *aprender, enriquecer o vocabulário, conhecimento e bem-estar*. Contrariamente, os adolescentes que não gostam nada de ler (25,6%) ou gostam pouco (21,1%), na maioria do género masculino, associam a leitura a uma atividade aborrecida, preferindo fazer outras coisas, e a retração pelo facto de apresentarem dificuldades.

No que respeita às conceções de leitura, os adolescentes consideram esta atividade importante para a sua formação, propiciando aprendizagem, fornecendo conhecimentos, desenvolvendo a imaginação, compreensão e interpretação, facilitando os processos de expressão pessoal e comunicação. Para muitos, as histórias e as personagens possibilitam a entrada num mundo diferente e/ou permitem viajar sem sair do lugar. Ainda em seguimento desta questão, os adolescentes manifestam consciência e concordam que a leitura *tem um papel importante nas suas vidas* (54,1%), *ajudam a obter melhores resultados escolares* (69,1%), *contribuem para o conhecimento do mundo, do “eu” e do outro* (69,5%), *tornam um cidadão mais consciente* (62,7%), *tornam o jovem mais criativo* (70,7%), *melhoram o vocabulário e a escrita* (82,4%) e *ajudam a sentir melhor* (47,8%).

Ainda neste seguimento, podemos, com base nos resultados, confirmar que os adolescentes açorianos realizam particularmente leitura para aprender ou leitura informativa e leitura recreativa ou leitura para se distrair, ou seja, de acordo com Linuesa (2007), a leitura possui funções em diferentes níveis permitindo ao indivíduo abrir o espírito, torná-lo mais tolerante, conhecer o mundo, conhecer melhor a si mesmo, aos outros e ao mundo em geral.

Já nas preferências literárias dos adolescentes, concluímos que as *Aventuras* estão no topo das preferências. Segundo Bamberger (1975) a *fase das histórias de aventura* nos jovens entre os 12 e 14/15 anos concretiza-se com a consciência da sua personalidade e dos seus interesses em busca das respostas às questões interiores. As obras que envolvem aventuras, preferidas pelo género masculino (21,6%), ou romances, preferidos pelo género feminino (17,0%), respondem aos desafios do crescimento, apelam a modos de estar independente e autónomos (Martins & Azevedo, 2016). Magalhães e Alçada (1994) acrescentam que “os livros de aventuras têm todos os ingredientes para cativarem crianças e adolescentes (...). Além disso, oferecem a garantia de um final feliz” (p. 44), aspetos que correspondem às características psicológicas dos adolescentes, em que, por exemplo, a alegria ou tristeza transforma-se em agitação, ou o ritmo interior é rápido e fugaz.

No que respeita à utilização das tecnologias para realização de leitura, os adolescentes da amostra utilizam mais o *smartphone* (57,5%) e o computador (50,2%). O computador é, maioritariamente, utilizado para leitura de notícias (17,5%) e para leituras relacionadas com pesquisas para trabalhos académicos (16,3%); por sua vez, o *smartphone* é utilizado para leitura de mensagens (27,1%) e publicações nas redes sociais (15,0%). Estes resultados mostram uma tendência para a substituição da leitura de livros pelas leituras no computador ou no *smartphone*. As tecnologias mostram-se instrumentos facilitadores da leitura (Famoso, 2013), permitindo aos adolescentes uma leitura mais lúdica.

## 5.2. Hábitos de leitura dos adolescentes e família

Tendo como referência o objetivo *Caracterizar as concepções, tipos/formas e hábitos de leitura nos adolescentes*, verificamos que, de uma maneira geral, a quantidade de **livros lidos** pelos adolescentes no momento da investigação é baixa para o 3.º ciclo ( $M = 1,39$ ;  $DP = 1,750$ ), apesar de terem em média 81 livros em suas casas. Destes, os adolescentes responderam que possuem gêneros literários e/ou temas como *Banda desenhada* (18,3%), *Romances* (15,3%), *Aventuras* (12,3%), *História* (8,0%) e *Contos* (6,2%) (cf. Tabela 5).

**Tabela 5**

*Gêneros literários/temas que os adolescentes possuem em casa*

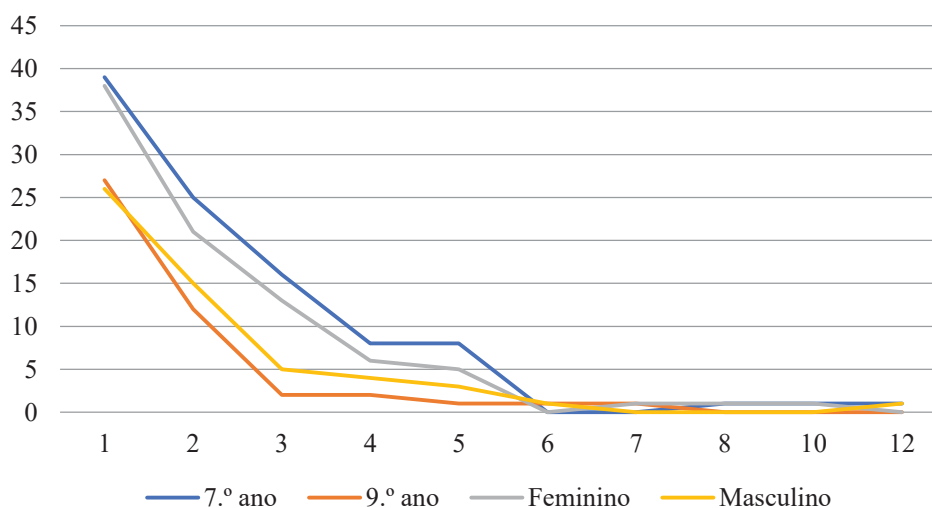
<b>Gêneros literários/temas</b>	<b>%</b>
Banda desenhada	18,3
Romances	15,3
Aventuras	12,3
História	8,0
Contos	6,2
Infantis	4,8
Mistério	3,9
Ação	3,0
Ficção	3,0
Culinária	2,5
Terror	2,3
Enciclopédias/dicionários	2,1
Diários	1,6
Magia/fantasia	1,6
Religião	1,4
Comédia	1,1
Poesia	1,1
Drama	0,9
Biografias	0,7
Viagens	0,7
Arte	0,5
Científicos/técnicos	0,5

Policiais	0,5
Política	0,5
Teatro	0,5
Bricolagem	0,2
Filosofia	0,2
Geografia	0,2
Motivação	0,2
Têm “de tudo um pouco”	6,2

A maioria dos participantes masculinos (46,1%) e femininos (31,7%) dizem ter não ter lido no mês anterior por vontade própria. Efetivamente, no último mês, 37,5% ( $f = 87$ ) dos adolescentes responderam que não leram nenhum livro, 28,4% ( $f = 66$ ) afirmaram ter lido um livro e 15,9% ( $f = 37$ ) leram dois livros. Os leitores mais frequentes, de acordo com o ano de escolaridade, são os alunos do 7º ano (28,1%) e, segundo o gênero, o feminino (30,2%) (cf. Figura 7).

**Figura 7**

*Maiores leitores segundo o ano de escolaridade e o gênero*



Verifica-se uma correlação positiva estatisticamente significativa entre o *número de livros que o adolescente tem em casa* e o *número de livros que leu no último mês por*

vontade própria (cf. Tabela 6), sendo que a quantidade de livros disponíveis em casa está associada ao número de livros que o adolescente lê por vontade própria.

**Tabela 6**

*Correlação entre o número de livros que o adolescente tem em casa e o número de livros que leu no último mês por vontade própria*

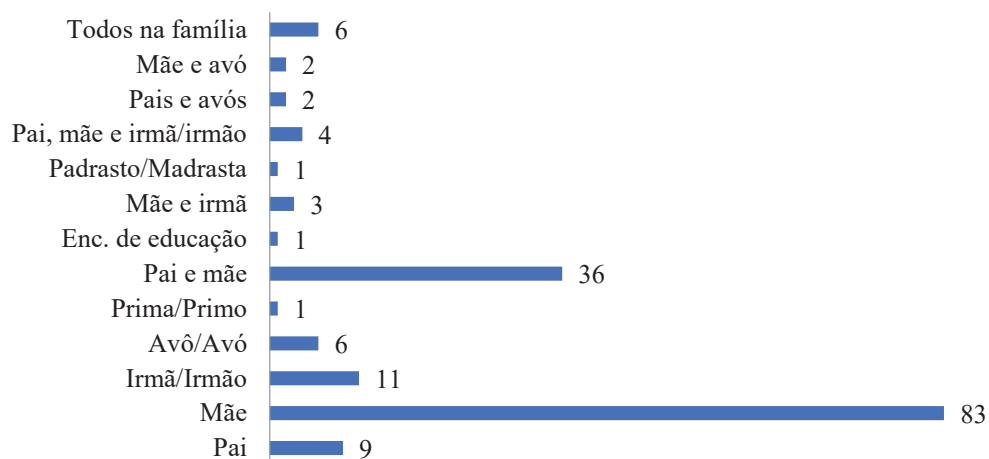
		<b>Coefficiente de correlação de Pearson</b>
N.º de livros que o adolescente tem em casa	N.º de livros que o adolescente leu no último mês por vontade própria	0,307***

*Nota: \*p < 0,05; \*\*p < 0,001; \*\*\*p < 0,001*

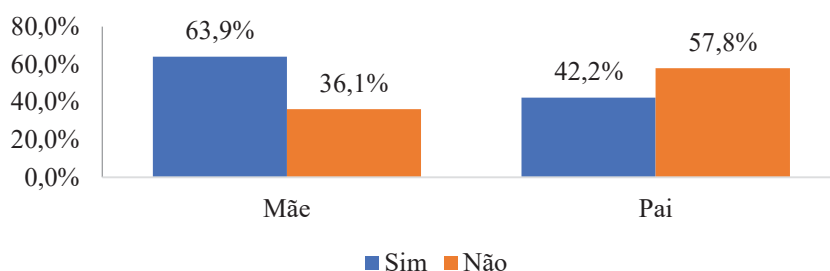
Questionados os adolescentes se são incentivados a ler pelos familiares, para além dos livros escolares, 70,2% responderam que sim e 29,8% responderam que não. A mãe revela-se o agente principal no incentivo à leitura (50,3%) (cf. Figura 8).

**Figura 8**

*Familiares motivadores para a leitura*



Fomos então analisar os hábitos de leitura dos pais para melhor entender a possível relação e certificar que as mães possuem hábitos de leitura mais frequentes do que os pais (cf. Figura 9).

**Figura 9***Hábitos de leitura dos pais*

As mães apresentam um valor percentual de 63,9% para hábitos de leitura regulares, sendo que os tipos de leituras que mais realizam são livros, revistas, jornais, entre outros; enquanto os pais apresentam 42,2% de respostas afirmativas para hábitos de leitura, lendo na maioria jornais. Verifica-se que as mães têm por hábito ler livros, designadamente romances (23,3%), seguido das revistas (19,0%) e dos jornais (9,2%), os pais, que leem, leem na generalidade jornais (44,6%), nomeadamente notícias, seguido das revistas (16,4%). Em relação à leitura de livros, por parte dos pais, não se obteve resultados elevados (cf. Tabela 7).

**Tabela 7***Tipos de leitura realizadas pelos pais*

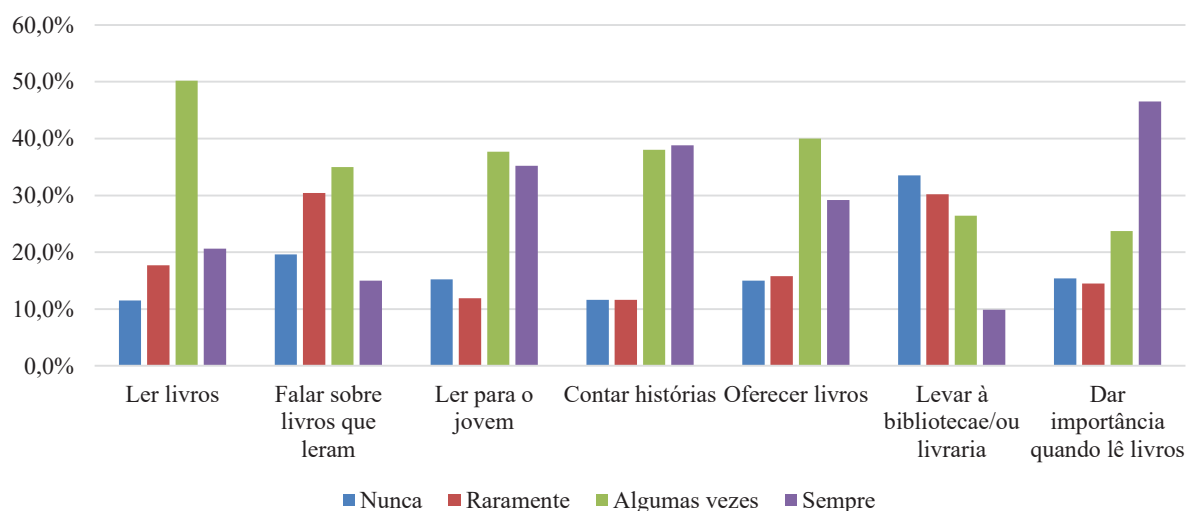
Tipos de leitura/temas	Mãe	%	Pai	%
	<i>f.</i>		<i>f.</i>	
Livros				
Romances	38	23,3	1	0,9
História	7	4,3	4	3,6
Culinária	6	3,7	-	-
Religião	6	3,7	-	-
Ficção	4	2,5	1	0,9
Mistério	4	2,5	1	0,9
Policiais	4	2,5	2	1,8
Ação	3	1,8	3	2,7
Biografia	3	1,8	-	-
Drama	3	1,8	-	-

Filosofia	2	1,2	-	-
Banda desenhada	1	0,6	2	1,8
Bem-estar	1	0,6	-	-
Diários	1	0,6	-	-
Poesia	1	0,6	-	-
Política	-	-	3	2,7
Psicologia	1	0,6	-	-
Terror	-	-	1	0,9
Documentários	-	-	2	1,8
Revistas	31	19,0	18	16,4
Jornais	15	9,2	49	44,6
Notícias	8	4,9	10	9,1

Sendo que as atividades de leitura promovidas em casa, desde tenra idade, são necessárias ao desenvolvimento da motivação e do gosto pela leitura, foram apresentadas várias afirmações ao que os adolescentes responderam numa escala *Nunca*, *Raramente*, *Algumas vezes* e/ou *Sempre*, apresentando-se os resultados na Figura 10.

**Figura 10**

*Atividades de leitura realizadas na infância em contexto familiar*



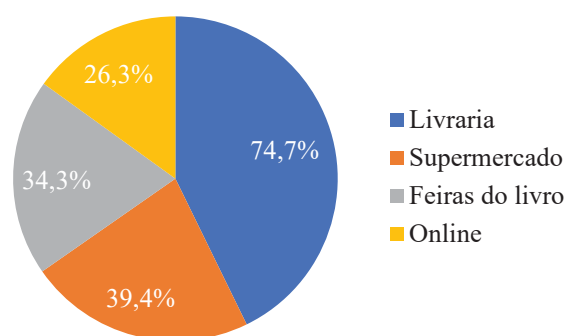
Verifica-se que apesar de a família dar muita importância à prática da leitura pelo adolescente (46,5%), as atividades leitura de livros, falar sobre os livros, ler para ele, contar

histórias e oferecer livros na infância eram hábitos pouco recorrentes na infância, sendo que a ida à biblioteca ou livraria nunca acontecia para a maioria dos participantes (33,5%).

No que toca à compra de livros, os adolescentes não têm por hábito comprar obras literárias, representando 59,7% ( $f = 148$ ) respostas negativas. Por outro lado, relativo aos 40,3% ( $f = 100$ ) que compram livros, a maioria afirma comprar os mesmos na livraria ou no supermercado (cf. Figura 11).

**Figura 11**

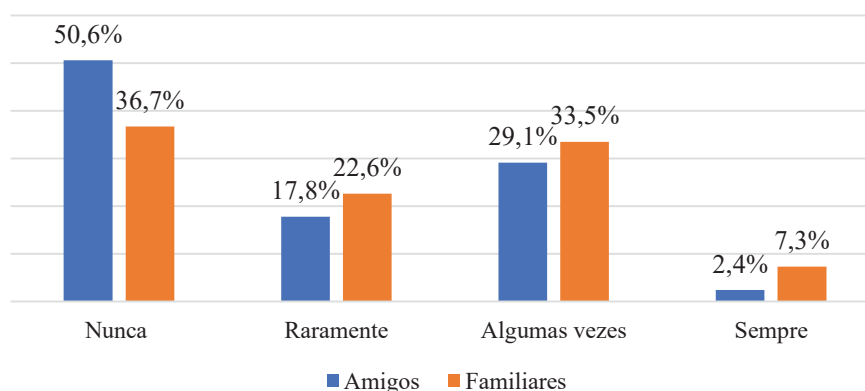
*Locais de compra de livros*



Relativamente à oferta de livros por parte dos familiares e/ou amigos, verifica-se que esta prática não é recorrente. Tanto os amigos (50,6%), como os familiares (36,7%) *nunca* oferecem livros (cf. Figura 12).

**Figura 12**

*Oferta de livros pelos familiares e/ou amigos*



Considerando o papel crucial que a família possui no desenvolvimento geral do adolescente, as atitudes e sentimentos em relação à leitura advêm das experiências que este vai vivendo em relação ao ato de ler. Existe uma relação entre a origem do adolescente e o seu (in) sucesso escolar, pois as famílias que dispõem de um maior nível cultural impulsionam os adolescentes a participar em atividades culturais que proporcionem uma ampliação das capacidades e habilidades, contribuindo assim para o seu rendimento académico.

Neste sentido, e testando a Hipótese 1: *Existem diferenças estatísticas entre as habilitações literárias dos pais e os hábitos de leitura nos filhos adolescentes*, verificamos que existe uma correlação positiva estatisticamente significativa entre as habilitações literárias dos pais/encarregados de educação e o gosto pela leitura dos adolescentes (cf. Tabela 8). Mais habilitações académicas por parte dos pais estão associadas a hábitos de leitura mais frequentes por parte dos seus filhos adolescentes.

**Tabela 8**

*Correlação entre o gosto do adolescente pela leitura e as habilitações literárias dos pais*

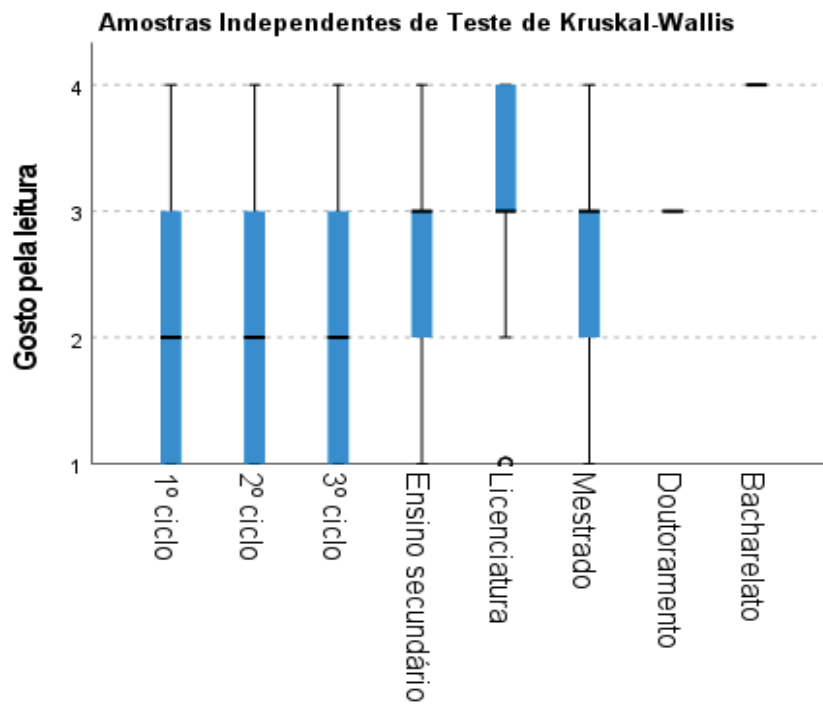
		<b>Coefficiente de correlação de <i>Spearman</i></b>
Habilitações literárias da mãe	Gosto do adolescente	0,330***
Habilitações literárias do pai	pela leitura	0,272***

*Nota: \*p < 0,05; \*\*p < 0,001; \*\*\*p < 0,001*

Para avaliar se existem diferenças significativas entre as habilitações académicas dos pais e o gosto pela leitura dos adolescentes, recorreu-se ao teste não paramétrico *Kruskal-Wallis*. Conforme a Figura 13, o gosto do adolescente pela leitura difere, sendo que se observa um maior gosto pela leitura quando as mães possuem mais habilitações literárias.

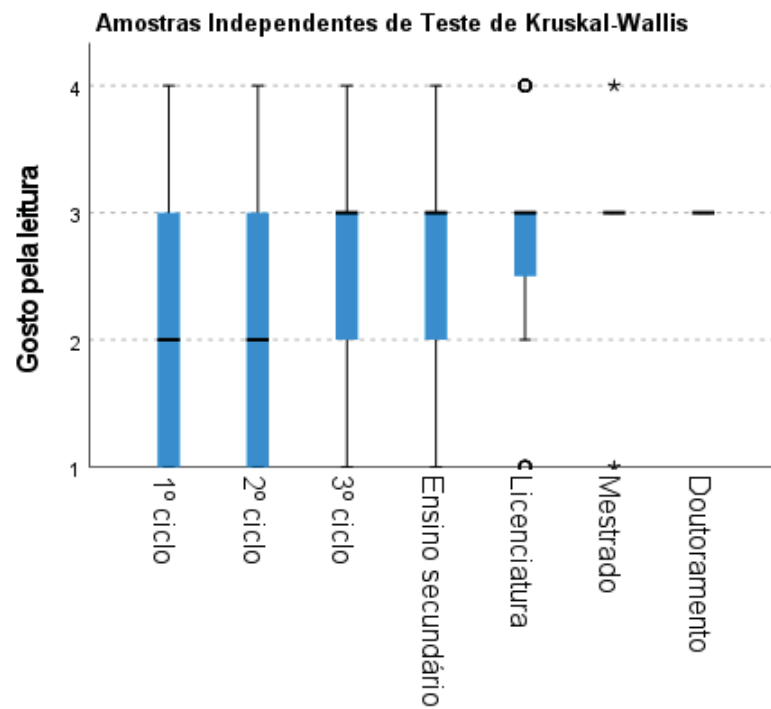
**Figura 13**

*Distribuição das habilitações literárias da mãe com o gosto do adolescente pela leitura*



**Figura 14**

*Distribuição das habilitações literárias do pai com o gosto do adolescente pela leitura*



Na Figura 14 podemos conferir que no caso dos pais com poucas habilitações literárias observa-se um menor gosto dos adolescentes pela leitura.

Seguidamente foi testada a Hipótese 2: *As atividades de leitura na infância aumentam os hábitos de leitura na adolescência*. Os contextos informais, nomeadamente a família e também os amigos, são imprescindíveis para compreender os comportamentos de leitura. É de facto aos pais que compete a primeira estratégia para despertar na criança, e posteriormente adolescente, o gosto pela leitura (Sabino, 2008). O sucesso da aprendizagem formal da leitura decorre da aquisição de um conjunto de pré-requisitos desenvolvidos no seio familiar, tal como o contacto próximo e assíduo com os livros e a promoção de atividades estimulantes ao seu desenvolvimento intelectual (Ramos & Silva, 2014). Assim, relativamente à Hipótese 2 podemos afirmar que existe uma correlação positiva estatisticamente significativa entre as várias atividades de leitura dinamizadas na infância e o gosto pela leitura, confirmando esta hipótese (cf. Tabela 9).

**Tabela 9**

*Correlação entre o gosto pela leitura e atividades de promoção da leitura desenvolvidas na infância*

<b>Afirmações</b>		<b>Coefficiente de correlação de Spearman</b>
	Liam livros	0,322***
	Falavam sobre livros que leram	0,281***
	Liam para o adolescente	0,246***
Gosto pela leitura	Contavam histórias	0,287***
	Ofereciam livros	0,418***
	Levavam o adolescente à biblioteca/livraria	0,312***
	Davam muita importância quando o adolescente lia livros	0,370***

*Nota: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$*

De facto, adolescentes que vivem num ambiente marcado pelas práticas e hábitos de leitura mostram um maior gosto pela leitura, sendo esta ideia corroborada por Marques (2000), que comprova no seu estudo que a quem os pais ou familiares mais liam na infância

são aqueles que mais gostavam de ler quando eram crianças, que mais livros possuíam em casa e que mais leem e mais gostam de ler.

Podemos encontrar explicação para o desenvolvimento do gosto pela leitura através da combinação de fatores e motivações ligados ao ambiente familiar, sendo que as atitudes da família para com os livros e com a leitura são cruciais e influenciam os futuros hábitos de leitura nas crianças. Esta linha de ideias é também confirmada por Gouveia (2009) assegurando que as crianças que possuem contacto diário com os livros e com a leitura vão interiorizando o valor da leitura e despertando o interesse por aprender a ler.

### 5.3. Hábitos de leitura dos adolescentes na escola

Em primeiro lugar, averiguamos os resultados académicos finais (reprovações). Assim, dos 249 participantes deste estudo, 73,8% responderam que nunca reprovaram de ano, enquanto 26,2% já reprovaram. Os alunos que frequentam o 7.º ano e que responderam já ter reprovado representam 49,2% e os que nunca reprovaram apresentam um valor percentual de 63,4%; por sua vez, os alunos do 9.º ano de escolaridade que responderam já ter reprovado equivalem a 50,8% e os que nunca reprovaram 36,6% (cf. Tabela 10)

**Tabela 10**

*Reprovação por ano de escolaridade*

		Sim	%	Não	%
Ano de escolaridade	7.º ano	32	49,2	116	63,4
	9.º ano	33	50,8	67	36,6
	Total	65	100	183	100

Verificamos, desta forma, que a maioria dos alunos que participou neste estudo e que nunca reprovou de ano são os que frequentam o 7.º ano de escolaridade. Os 65 alunos que reprovaram apresentam uma média de 1,37 reprovações ( $DP = 0,576$ ).

Indo um pouco mais em detalhe, verifica-se que no ano anterior, em média os alunos situam-se no nível 4 em Língua Portuguesa, História e Ciências (cf. Tabela 11).

**Tabela 11**

*Média das notas finais das disciplinas de Língua Portuguesa, História e Ciências*

		<i>M</i>	<i>DP</i>
Notas finais	Língua portuguesa	3,61	0,726
	História	3,69	0,851
	Ciências	3,75	0,799

O processo de construção do conhecimento e da formação de cidadãos conscientes inicia-se no seio familiar, prolongando-se na educação escolar. No caso desta investigação, constata-se que os adolescentes se situam num nível satisfatório de desempenho académico em relação às disciplinas principais lecionadas (Língua Portuguesa, História e Ciências).

### 5.3.1. Leitura nos espaços da escola

A escola é, indubitavelmente, um agente ativo na formação de leitores competentes, fluentes e críticos. De acordo com os resultados (cf. Tabela 12), apura-se que os espaços onde mais leem os adolescentes correspondem à sala de aula (84,3%), à biblioteca (34,2%) e à sala de estudo (27,0%). O recreio/espços de convívio não são espaços dedicados à leitura, sendo que 88,3% dos participantes respondeu não ler neste local.

**Tabela 12**

*Leituras realizadas nos diferentes espaços da escola*

<b>Espaços da escola</b>	Sim	Não
Aulas	84,3%	15,7%
Biblioteca	34,2%	65,8%
Recreio ou espaços de convívio	11,7%	88,3%
Sala de estudo	27,0%	73,0%
Outros espaços	10,4%	89,6%

### 5.3.2. Leitura em contexto de sala de aula

Foram apresentadas aos participantes onze afirmações acerca das leituras que realizam e atividades em que participam relacionadas com a leitura em contexto de sala de aula, apresentando-se os resultados na Tabela 13.

**Tabela 13**

*Atividades de leitura e de escrita realizadas em contexto de sala de aula*

<b>Afirmações</b>	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Sempre</b>
Ler quando é obrigado	17,1%	13,8%	22,5%	46,7%
Ler voluntariamente	15,4%	20,8%	36,7%	27,1%
Conversar sobre os livros que lê	32,8%	29,5%	26,6%	11,2%
Ler em grupo	29,5%	29,0%	30,7%	10,8%
Falar sobre autores de livros	29,8%	34,7%	27,3%	8,3%
Ler jornais	55,6%	31,1%	10,0%	3,3%
Dinamizar biblioteca da turma	57,8%	27,0%	12,7%	2,5%
Participar no jornal da escola	77,6%	14,3%	5,9%	2,1%
Participar em blogs	79,4%	13,0%	6,3%	1,3%
Escrever criativamente	35,4%	23,6%	28,3%	12,7%
Trocar livros	54,3%	26,3%	15,1%	4,3%

Podemos apurar que os adolescentes não participam ativamente em atividades que promovam a leitura na sala de aula, sendo que leem *sempre* que obrigados (46,7%), leem voluntariamente *algumas vezes* (36,7%), *nunca* conversam sobre livros (32,8%), *nunca* leem em grupo (29,5%), *raramente* falam sobre escritores (34,7%), *nunca* leem jornais, (55,6%), *nunca* dinamizam a biblioteca da turma (57,8%), *nunca* participam no jornal da escola (77,6%), *nunca* participam em *blogs* (79,4%), *nunca* escrevem criativamente (35,4%) e *nunca* trocam livros (54,3%). A partir destes resultados, verificamos que a leitura realizada em contexto de sala de aula é vista pelos adolescentes como uma atividade obrigatória, pois a maioria dos adolescentes afirma ler quando obrigado. Segundo Bamberger (2002) os livros devem ser encarados como companheiros e não como tarefas escolares. O mesmo autor sublinha que os professores devem estar preparados para competir com os meios de

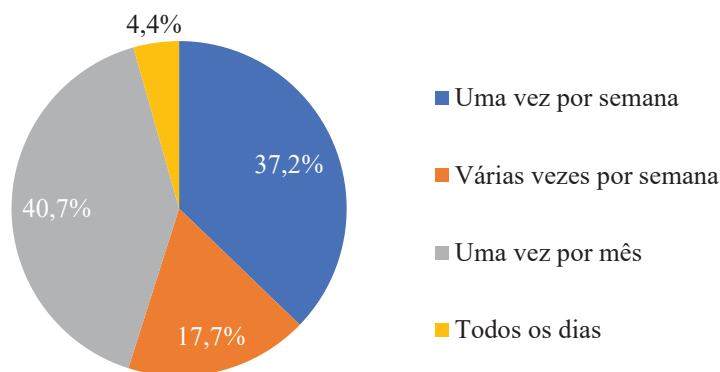
comunicação de massa, devendo promover metodologias adequadas para orientar e estimular os adolescentes para a criação de hábitos de leitura. Ainda mencionando Bamberger (2002) as conversas sobre os livros e autores mostra-se uma atividade importante no contexto de sala de aula para despertar o interesse pela leitura e explorar os conhecimentos dos adolescentes. Podemos afirmar que este tipo de atividade não se realiza com frequência nas salas de aulas dos adolescentes participantes.

### 5.3.3. Leitura na biblioteca escolar

No que respeita à frequência à biblioteca escolar, 49,6% ( $f = 122$ ) dos participantes responderam afirmativamente e 50,4% ( $f = 124$ ) de forma negativa. Os adolescentes que frequentam a biblioteca escolar fazem-no na maioria *uma vez por mês* (cf. Figura 15).

**Figura 15**

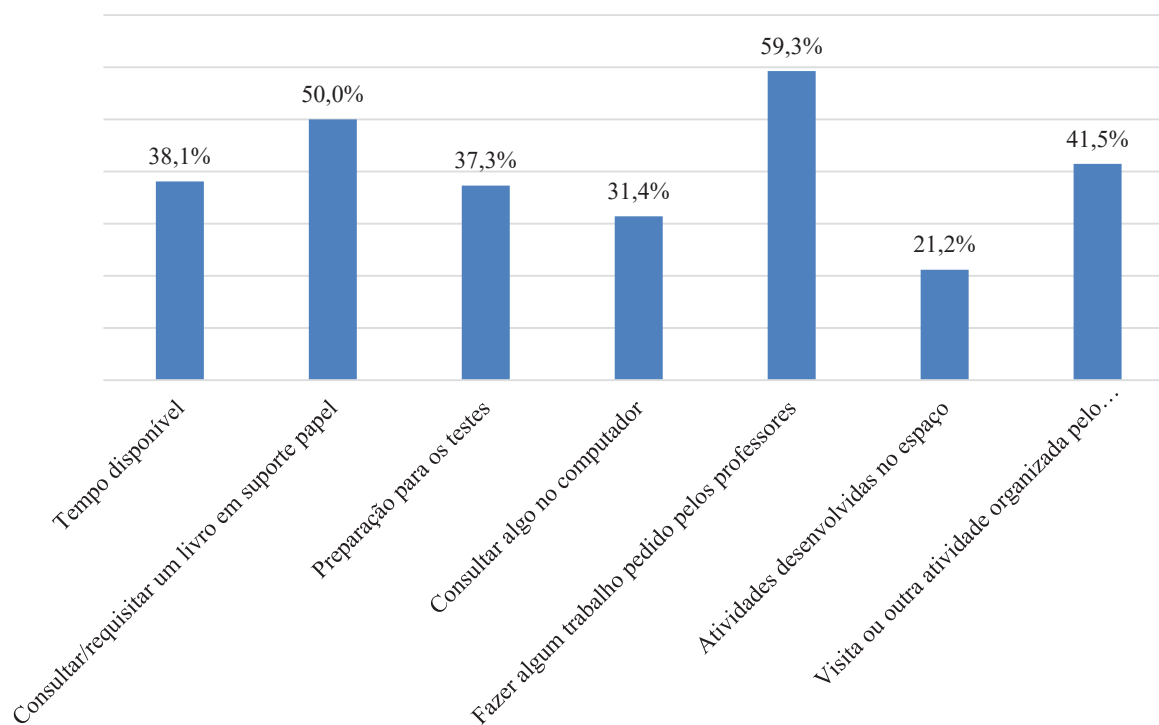
*Frequência à biblioteca escolar*



Relativamente aos principais motivos que levam o adolescente a frequentar a biblioteca escolar, 59,3% vai com a finalidade de fazer algum trabalho solicitado pelo(s) professor(es), 50,0% quando precisa consultar/requisitar um livro em suporte papel, 41,5% quando algum professor organiza uma visita ou atividade e 38,1% quando tem tempo disponível (cf. Figura 16).

**Figura 16**

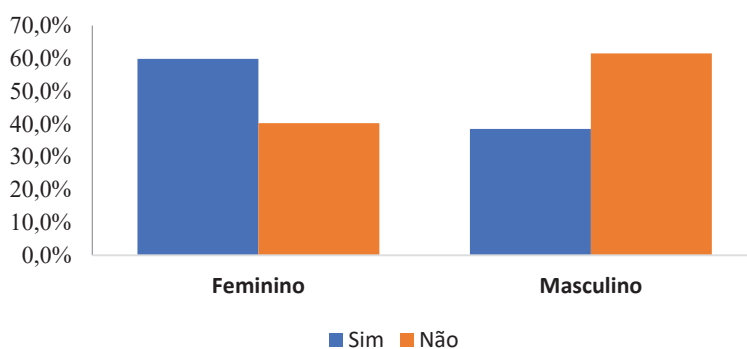
*Principais motivos de frequência à biblioteca escolar*



Os resultados do teste Qui-Quadrado permitem apurar a existência de uma associação significativa entre o *género* dos participantes e a *frequência à biblioteca escolar* ( $\chi^2 = 10,851, p < 0,05$ ), sendo que 59,8% dos participantes são do género feminino e 38,5% são do género masculino, deixando claro que os maiores leitores, neste contexto, são as adolescentes.

**Figura 17**

*Frequência à biblioteca escolar por género*



No entanto, não existe associação significativa entre o *ano de escolaridade* e a *frequência à biblioteca escolar* ( $\chi^2 = 2,930, p > 0,05$ ).

A biblioteca escolar desempenha um papel essencial na “na diminuição do fosso existente entre aqueles que detêm e manipulam a informação e aqueles que a buscam” (Gouveia, 2009, p.18). Sendo o aluno a principal razão de ser da instituição escolar, cabe a toda a comunidade educativa sensibilizar para as práticas de leitura, motivar de forma consciente, promover atividades, entre outras, para que despertem o interesse e gosto pela leitura (Gouveia, 2009).

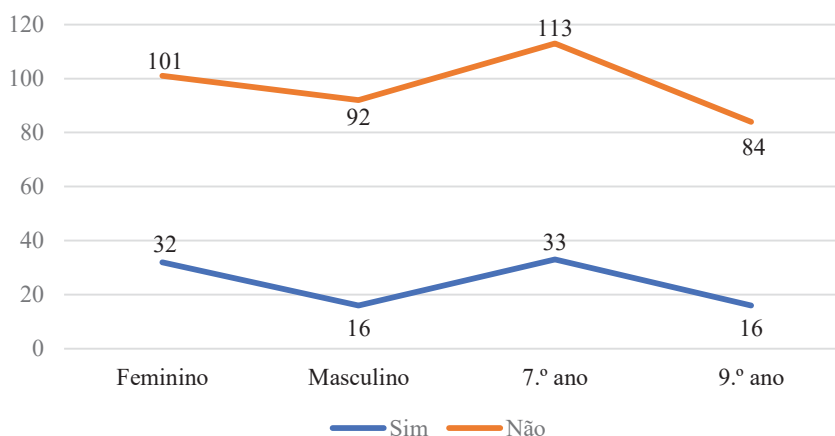
#### **5.4. Leitura dos adolescentes na(s) biblioteca(s) da comunidade**

As bibliotecas, em geral, assumem-se como espaços de educação não formal, proporcionando experiências leitoras desvinculadas da obrigatoriedade em que a leitura está associada, por exemplo, na escola. Quando questionados os adolescentes da amostra sobre a frequência à biblioteca da comunidade/freguesia, 80,1% ( $f = 197$ ) dos participantes respondeu não frequentar, contra 19,9% ( $f = 49$ ) que frequenta a biblioteca da comunidade/freguesia.

Destes 19,9% que frequentam a biblioteca da comunidade, é novamente o género feminino que é mais assíduo na biblioteca da comunidade/freguesia e os adolescentes que frequentam o 7.º ano de escolaridade são aqueles que mais visitam a biblioteca (cf. Figura 18).

**Figura 18**

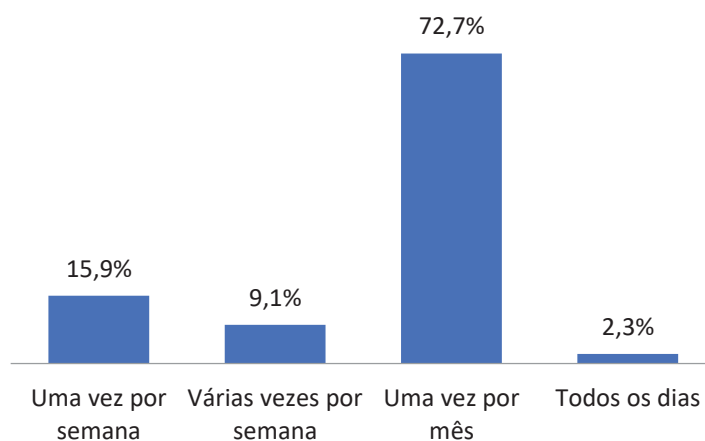
*Frequência à biblioteca da comunidade por género e ano de escolaridade*



Quanto à frequência à biblioteca da comunidade/freguesia, 32 participantes dizem frequentar *uma vez por mês*, 7 *uma vez por semana*, 4 *várias vezes por semana* e 1, apenas, frequenta *todos os dias* (cf. Figura 19). Quando visitam a biblioteca da comunidade/freguesia, os participantes afirmam 61,2% irem com familiar, 34,7% sozinhos e 30,6% com amigos.

**Figura 19**

*Frequência à biblioteca da comunidade*



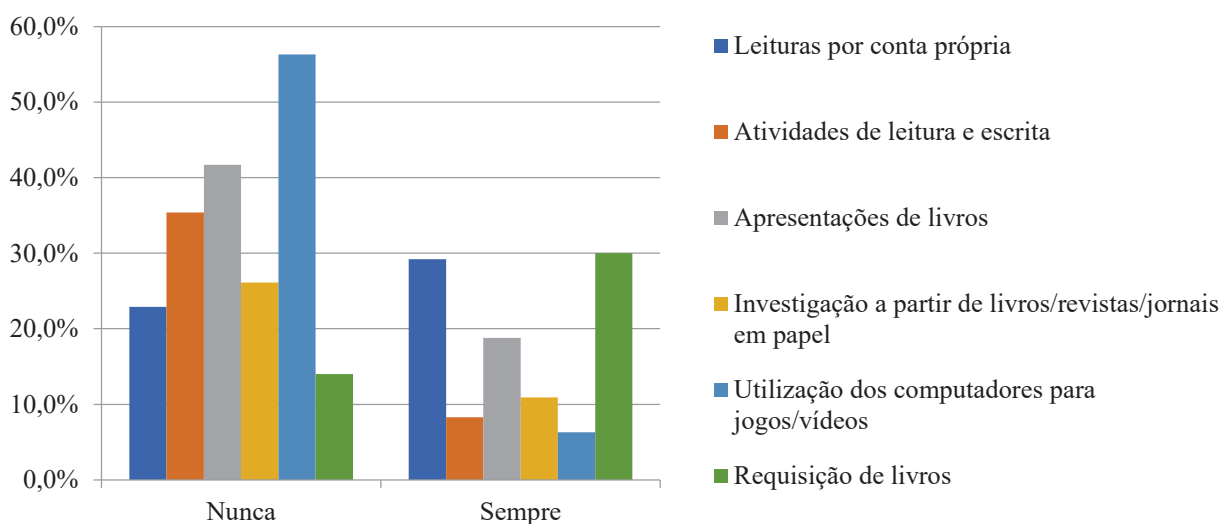
Os adolescentes visitam a biblioteca durante todo o ano (31,3%) ou durante as férias (22,9%), utilizando *algumas vezes* os espaços para fazer leituras por conta própria de

livros/revistas (35,4%), realizar investigações a partir de livros, revistas ou jornais (45,7%), pesquisar nos computadores (33,3%) e requisitar livros para leitura em casa (38,0%).

Quanto à participação em atividades promovidas pela biblioteca, 41,7% *nunca* participa em apresentações de livros e 35,4% *nunca* participa em atividades de leitura/escrita. Também não é hábito dos adolescentes utilizarem os computadores da biblioteca da comunidade para visualizar vídeos, filmes ou jogar. Em contrapartida, 30% dos adolescentes da amostra requisita livros para leituras em casa e 29,2% dos adolescentes realiza leituras por conta própria de livros e revistas (cf. Figura 20).

**Figura 20**

*Participação em atividades da biblioteca da comunidade*

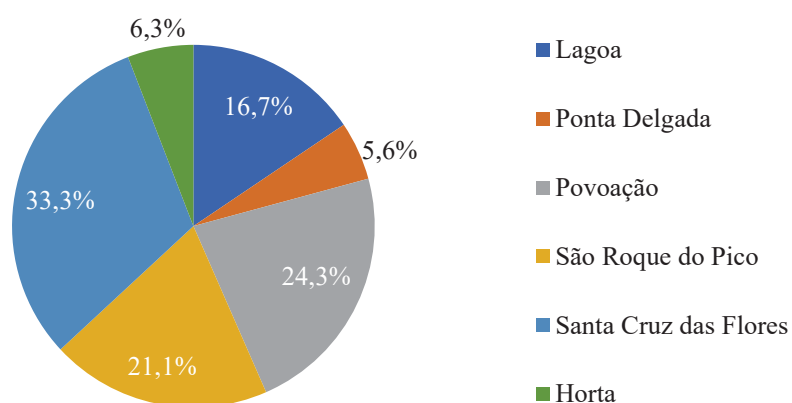


As bibliotecas são responsáveis por contribuir para a preservação e melhoria da qualidade de vida em diferentes âmbitos, seja educativo, cultural, económico, científico ou industrial, por promover o conceito de uma sociedade democrática onde todos tenham acesso às oportunidades, e por preservar o material, auxiliando a investigação e a educação. Estes espaços contribuem, através das ações pedagógicas que desenvolvem, para a formação e autoformação de leitores informados e críticos. Neste enquadramento, é objetivo desta investigação apurar em que medida é que a frequência à biblioteca da comunidade pode contribuir para os hábitos de leitura dos adolescentes. Sabendo que os concelhos onde

estudam os participantes, nomeadamente Ponta Delgada, Lagoa, Povoação, São Roque do Pico, Santa Cruz das Flores e Horta, possuem bibliotecas públicas e/ou municipais, a frequência à biblioteca da comunidade/freguesia é diminuta (80,1% não frequenta a biblioteca da comunidade). Apenas a freguesia dos Ginetes não possui biblioteca da comunidade, sendo que os participantes desta área só têm acesso a este tipo de equipamento na escola. Interessante é verificar que são os adolescentes dos concelhos da Santa Cruz das Flores e da Povoação que mais frequentam a biblioteca da comunidade, apresentando-se respetivamente os valores 33,3% e 24,3%, ou seja os adolescentes mais distantes dos espaços mais urbanos.

**Figura 21**

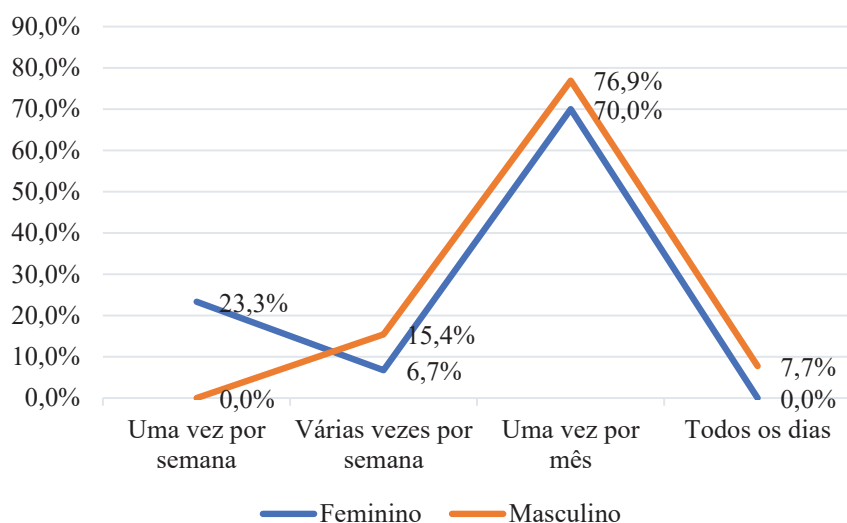
*Frequência à biblioteca da comunidade por concelho*



Dos participantes que afirmam frequentar a biblioteca da comunidade/freguesia, é, mais uma vez, o género feminino que a visita com regularidade (24,1%), contrariamente ao masculino (14,8%). Os respondentes afirmam ainda, na maioria, que frequentam a biblioteca *uma vez por mês* (72,7%) e *uma vez por semana* (15,9%).

**Figura 22**

*Frequência à biblioteca da comunidade por género*



Depois desta caracterização dos hábitos de leitura na(s) biblioteca(s) da comunidade, vamos testar a Hipótese 3: ***Há uma relação entre o género, a frequência à biblioteca da comunidade e os hábitos de leitura dos adolescentes***, averiguando a relação entre estas variáveis. Apesar dos dados descritivos revelarem a tendência de maior frequência do género feminino, pela aplicação do teste Qui-Quadrado, confirmamos que não há associação significativa entre o género e a frequência à biblioteca da comunidade/freguesia ( $\chi^2 = 3,194$ ,  $p = 0,074$ ).

O mesmo sucede em relação à associação entre os hábitos de leitura em diferentes suportes e a frequência à biblioteca da comunidade/freguesia, sendo que não existe associação significativa entre as variáveis, nomeadamente as leituras realizadas no computador, no *smartphone*, no *Messenger*, nas redes sociais, nos livros digitais, nas revistas em papel e nos jornais em papel. No entanto, verificamos a existência de associação significativa entre a leitura em livros de papel e a frequência à biblioteca da comunidade (cf. Tabela 14).

**Tabela 14***Associação entre os hábitos de leitura dos adolescentes e a frequência à biblioteca da comunidade*

<b>Hábitos de leitura nos diferentes suportes</b>	$\chi^2$	
Computador	0,029	
Smartphone	0,647	
Messenger	Frequência à biblioteca da comunidade/freguesia	0,558
Redes sociais		0,003
Livros digitais	0,143	
Livros em papel	9,717	
Revistas em papel	1,197	
Jornais em papel	1,064	

Os resultados mostram, também, que existe uma correlação negativa entre as leituras realizadas no computador e nos livros digitais e a frequência à biblioteca da comunidade/freguesia (cf. Tabela 15), sendo que os adolescentes açorianos que mais frequentam a biblioteca da comunidade procuram menos estes suportes para realizar as suas leituras. Porém, existe uma correlação positiva entre leituras de livros em papel e a frequência à biblioteca da comunidade (cf. Tabela 15), variando no mesmo sentido.

**Tabela 15***Correlação entre hábitos de leitura nos diferentes suportes e frequência à biblioteca da comunidade*

<b>Hábitos de leitura nos diferentes suportes</b>	<i>Coefficiente de correlação de Spearman</i>	
Computador	- 0,011	
Smartphone	0,053	
Messenger	Frequência à biblioteca da comunidade/freguesia	0,049
Redes sociais		0,004
Livros digitais	- 0,025	
Livros em papel	0,205**	
Revistas em papel	0,073	
Jornais em papel	0,069	

*Nota: \*p < 0,05; \*\*p < 0,01; \*\*\*p < 0,001*

Verifica-se uma associação significativa entre o *género* e o *gosto pela leitura* ( $\chi^2 = 26,811$ ,  $p < 0,05$ ), sendo que os participantes do género feminino gostam mais de ler em relação aos participantes do género masculino (cf. Tabela 16).

**Tabela 16**

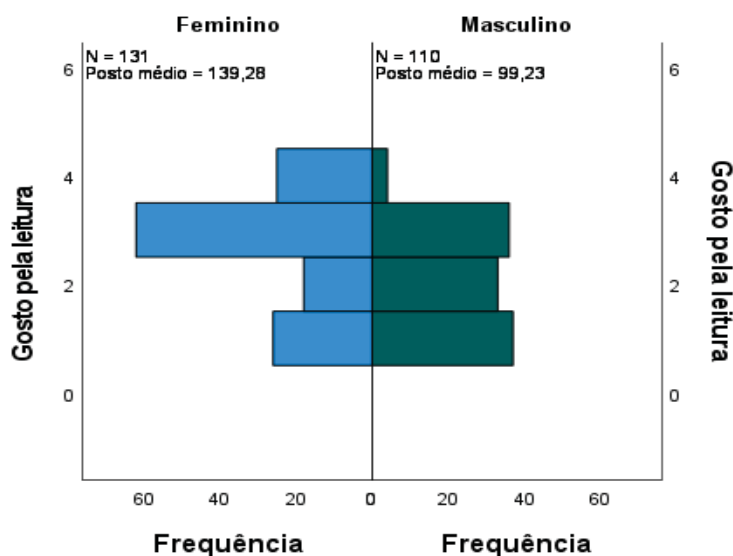
*Associação entre o género e o gosto pela leitura*

	Não gosto nada	Gosto pouco	Gosto	Gosto muito
Feminino	19,8%	13,7%	47,3%	19,1%
Masculino	33,6%	30,0%	32,7%	3,6%

Para avaliar as diferenças estatísticas entre as variáveis *género* e *gosto pela leitura* realizou-se o teste não paramétrico *Mann-Whitney*.

**Figura 23**

*Distribuição do gosto pela leitura com o género*



Conforme a Figura 23, o género feminino apresenta maior gosto pela leitura, sendo observadas diferenças estatisticamente significativas ( $U = 4810,000$ ;  $p < 0,001$ ). Assim sendo, os resultados vão ao encontro dos resultados do estudo de Pereira (2012) que afirma que as raparigas gostam mais de ler do que os rapazes, mostrando-se o género uma variável associada ao gosto pela leitura.

Em síntese, e tendo como referência o objetivo *Conhecer as práticas de leitura dos adolescentes em contexto social*, a maioria dos adolescentes da amostra não frequenta com regularidade a biblioteca da comunidade (80,1%). Dos participantes que frequentam a biblioteca (19,9%), é o gênero feminino que mais visita este espaço cultural, sendo também o gênero que mais gosta de ler.

No entanto, verificou-se que não há associação entre as variáveis gênero e frequência à biblioteca da comunidade, sucedendo o mesmo em relação à associação entre os hábitos de leitura em diferentes suportes e a frequência a este equipamento público.

Os espaços da biblioteca da comunidade são utilizados para realização de leituras por conta própria, realização de investigação, pesquisa nos computadores e requisição de livros.

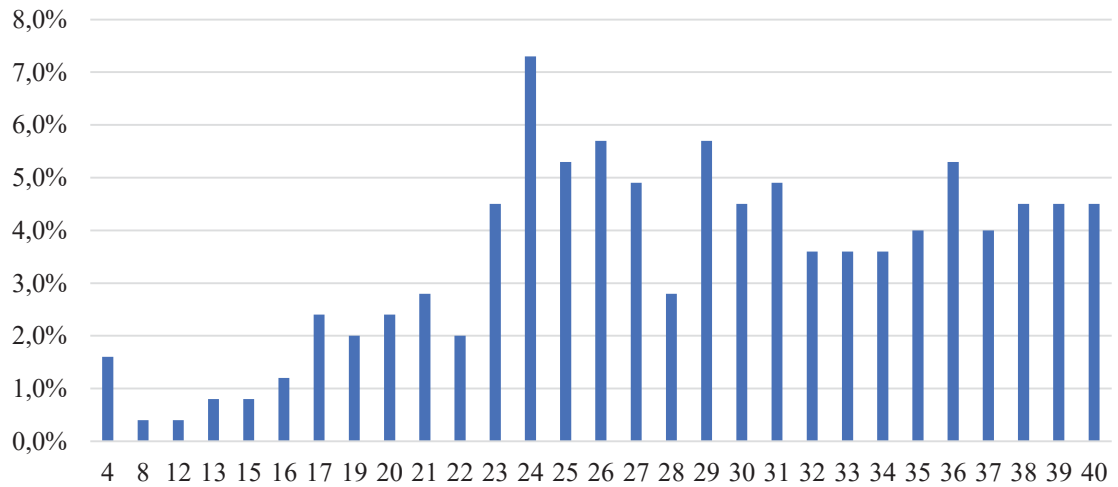
Em função dos resultados, as bibliotecas revelam dificuldade na conquista e fidelização de novos leitores, devendo desenvolver neste sentido políticas de aproximação à comunidade local e maior divulgação das suas atividades culturais.

### **5.5. Leitura, autoestima e satisfação com a vida**

Como já explicitámos, a Escala de Autoestima de Rosenberg (1965), constituída por dez itens, avalia a autoestima em adolescentes e adultos. Após se ter procedido à reversão dos itens 2, 5, 6, 8 e 9, os valores obtidos na pontuação total oscilam entre o valor mínimo de 4 e o valor máximo de 40, correspondendo a uma média de 28,67 ( $DP = 7,51$ ). A nível de consistência interna, a escala revelou um bom Alfa de *Cronbach*, obtendo-se o valor 0,875.

**Figura 24**

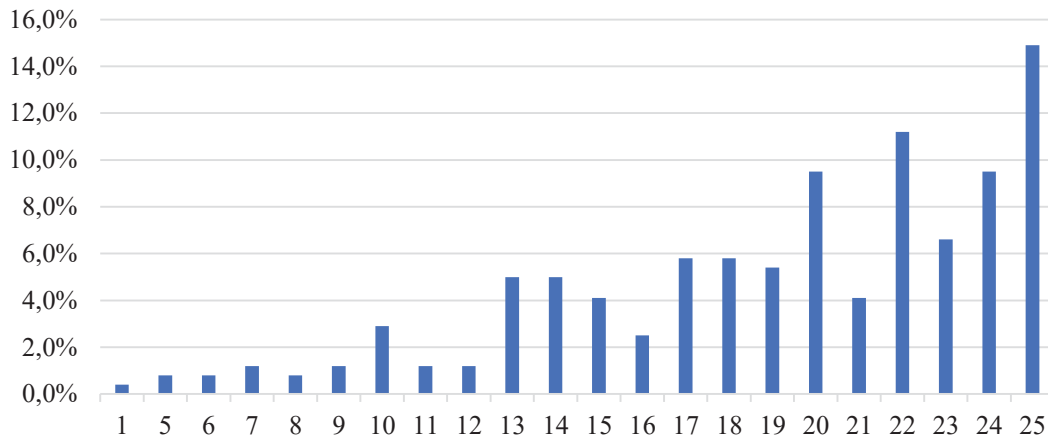
*Pontuação total obtida na escala de autoestima*



Quanto à medição da satisfação com a vida aplicámos a versão portuguesa de Simões (1992) da Escala de Satisfação com a Vida, da versão original SWLS, construída por Diener, Emmons, Larsen, & Griffin (1985). A satisfação com a vida é um elemento do bem-estar subjetivo e é considerada uma avaliação positiva que o sujeito faz da sua vida, tendo em conta diferentes aspetos, nomeadamente família, trabalho, estudo, lazer, amigos, saúde, entre outros. Neste estudo, os resultados da satisfação com a vida apresentam  $M = 19,08$  ( $DP = 5,15$ ). O mínimo obtido foi de 1 valor e o máximo 25 valores.

**Figura 25**

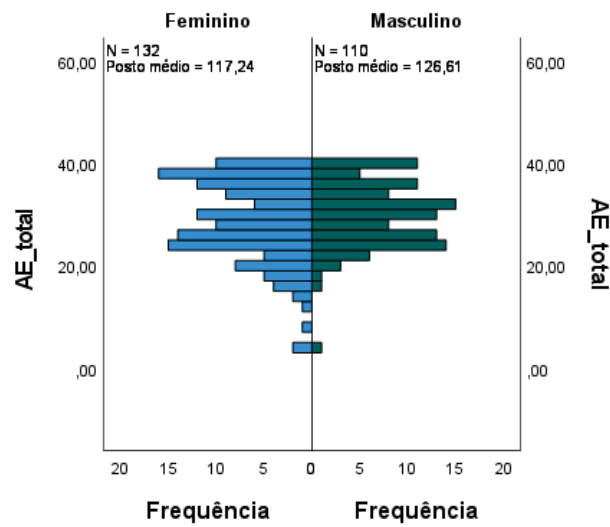
*Pontuação total obtida na escala de satisfação com a vida*



Para testar a Hipótese 4: *Há uma relação entre a autoestima, a satisfação com a vida e os hábitos de leitura dos adolescentes em função do género e do ano escolar*, verificamos primeiramente esta relação tendo em conta o género. Assim, os adolescentes do género feminino apresentam um valor médio de autoestima ( $M = 28,1515$ ;  $DP = 8,05$ ) inferior aos do género masculino ( $M = 29,4636$ ;  $DP = 6,40$ ). Para avaliar a diferença estatística entre o género e a autoestima recorreu-se ao teste não paramétrico *Mann-Whitney*. De acordo com os resultados expressos na Figura 27, não são observadas diferenças estatisticamente significativas ( $U = 7822,000$ ;  $p = 0,299$ ).

**Figura 26**

*Distribuição da autoestima com o género*

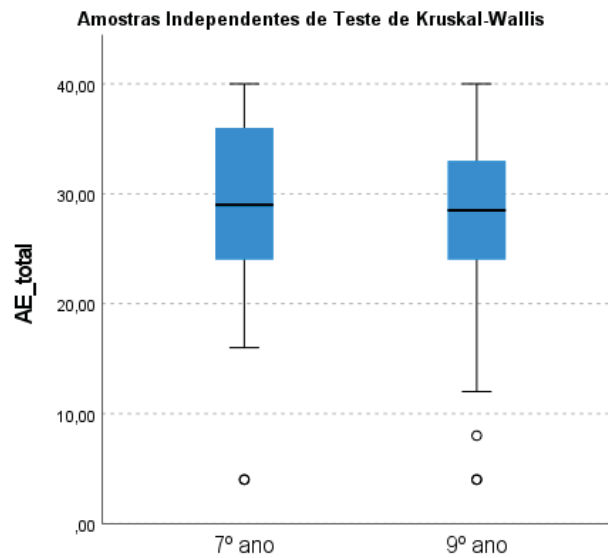


Verificamos a mesma relação relativamente ao ano escolar. Assim, apurámos que os alunos do 7.º ano de escolaridade apresentam um valor médio de autoestima superior ( $M = 29,4564$ ;  $DP = 7,22$ ) ao dos alunos do 9.º ano ( $M = 27,4796$ ;  $DP = 7,80$ ).

De forma a verificar a existência de diferenças estatísticas entre a autoestima e o ano de escolaridade dos adolescentes, realizou-se o teste não paramétrico *Kruskal-Wallis*. Como mostram os resultados da Figura 27, a autoestima dos adolescentes não difere ( $H = 3,170$ ;  $p = 0,075$ ) em relação ao ano de escolaridade.

**Figura 27**

*Distribuição da autoestima com o ano de escolaridade*

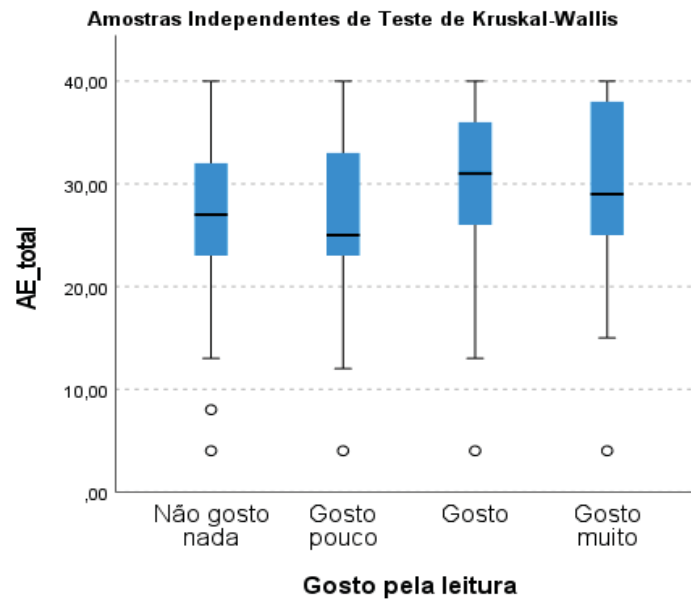


Ao relacionar as variáveis *autoestima* e *gosto pela leitura* verificamos que existe uma correlação estatisticamente fraca ( $r = 0,204$ ,  $p < 0,05$ ). Podemos afirmar que os adolescentes que apresentam uma boa autoestima têm uma atitude positiva em relação à leitura (Merisuo-Storm & Soininen, 2014).

De forma a verificar a existência de diferenças estatísticas entre a autoestima e o gosto pela leitura, procedeu-se ao teste não paramétrico *Kruskal-Wallis*. Segundo os resultados da Figura 28, o gosto pela leitura dos adolescentes difere, sendo que os adolescentes que apresentam um nível de autoestima mais elevado gostam mais de ler ( $H = 12,280$ ;  $p = 0,006$ ).

**Figura 28**

*Distribuição da autoestima com o gosto pela leitura*



Determinou-se as correlações entre a autoestima e as formas de leitura mais contemporâneas (e.g., computador, *smartphone*, redes sociais, etc.). Os resultados evidenciam que existe uma correlação negativa entre os níveis de autoestima e os hábitos de leitura dos adolescentes nos suportes *computador*, *smartphone*, *redes sociais*, *Messenger*, *livros digitais* e *jornais em papel* (cf. Tabela 17), sendo que os adolescentes que possuem um nível de autoestima mais elevado procuram menos este tipo de suporte para realizar as suas leituras. Já as leituras nos livros em papel apresentam uma correlação positiva, variando no mesmo sentido.

**Tabela 17**

*Correlação entre autoestima e hábitos de leitura em diferentes suportes*

	Hábitos de leitura em diferentes suportes	Coefficiente de correlação de Spearman
<i>Autoestima</i>	Computador	- 0,25***
	Smartphone	- 0,23***
	Messenger	- 0,12
	Redes sociais	- 0,27***
	Livros digitais	- 0,19**
	Livros em papel	0,21**

Revistas em papel	0,01
Jornais em papel	- 0,03

Nota: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$

Em referência à satisfação com a vida, verificamos que existe uma correlação negativa entre esta variável e os *hábitos de leitura* nos suportes *computador, smartphone, Messenger, redes sociais e livros digitais* (cf. Tabela 18), pelo que os adolescentes que possuem um nível de satisfação com a vida mais elevado leem menos nestes suportes de leitura. Porém, constatamos que as leituras em livros em papel exibem correlação positiva, sendo que quanto maior o nível de satisfação com a vida dos adolescentes mais estes procuram as leituras no formato mais clássico.

**Tabela 18**

*Correlação entre satisfação com a vida e hábitos de leitura em diferentes suportes*

	<b>Hábitos de leitura em diferentes suportes</b>	<b>Coefficiente de correlação de Spearman</b>
<b>Satisfação com a vida</b>	Computador	- 0,16*
	Smartphone	- 0,18**
	Messenger	- 0,12
	Redes sociais	- 0,24**
	Livros digitais	-0,06
	Livros em papel	0,24***
	Revistas em papel	0,11
	Jornais em papel	0,08

Nota: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$

Deste modo, podemos afirmar que os adolescentes que se sentem mais satisfeitos em relação aos seus objetivos pessoais e demonstram um julgamento afetivo positivo em relação à leitura, são também aqueles que tendem a mostrar mais hábitos de leitura.

Em síntese, não foram observadas diferenças significativas entre as variáveis género e autoestima. O mesmo acontece com as variáveis ano de escolaridade e autoestima.

Pelo contrário, observou-se uma relação entre autoestima e o gosto pela leitura, sendo que quanto maior for o nível de autoestima dos adolescentes açorianos, maior é o seu gosto pela leitura.

Em relação à satisfação com a vida, os adolescentes açorianos que se sentem mais satisfeitos com a sua vida em geral, são os que mais hábitos de leitura possuem. Dessarte, a leitura, enquanto instrumento de desenvolvimento global do indivíduo, permite uma reflexão e compreensão de si próprio, do outro e da sociedade pela variedade de assuntos e profundidade das abordagens. A leitura contribui para a melhoria da saúde mental, redução do *stress*, desenvolvimento de habilidades, fortalecimento da memória e da concentração, ou seja, uma sensação de bem-estar. Por tudo isto, e tendo como referência o objetivo *Verificar a existência de relação entre os hábitos de leitura e a autoestima e a satisfação com a vida*, podemos afirmar que os níveis de autoestima e satisfação com a vida influenciam positivamente os hábitos de leitura.

## CONCLUSÕES

A leitura é de capital importância para a vida do indivíduo, contribuindo, de forma determinante, para a realização pessoal, o sucesso académico, a interação com os outros, a integração na sociedade e a participação na comunidade e no mundo. Através dela, cada indivíduo encontra meios para a sua própria formação e desenvolvimento, para a construção do sentido analítico e crítico e para a seleção da informação que recebe diariamente.

Neste estudo, constituído por 249 alunos que frequentam os 7.º e 9.º anos de escolaridade do ensino básico da comunidade escolar açoriana, a família, a escola (enquanto comunidade educativa) e a biblioteca da comunidade/freguesia são entendidos enquanto contextos promotores e fomentadores tanto da aprendizagem em geral, como dos hábitos de leitura. Desta forma, os resultados dos participantes vão ao encontro da principal função da leitura como instrumento na formação global do indivíduo, sendo que a mesma é apontada pelos adolescentes como um instrumento de aprendizagem, meio para a aquisição de conhecimentos e forma de “entrar” num mundo diferente (contemplando a criatividade e imaginação). Os adolescentes da amostra gostam de ler e apresentam uma conceção positiva da leitura; reconhecem que esta é importante para o enriquecimento do vocabulário e melhoria da escrita e, conseqüentemente, para alcançar bons resultados académicos, contribuir para o conhecimento do mundo, de si próprio e do outro e tornar os cidadãos mais conscientes, no exercício da cidadania.

De um modo geral, no que toca aos géneros literários/temas, os adolescentes preferem as *Aventuras*, as obras de *Terror* e de *Romances*. As preferências dos géneros literários/temas diferem em relação ao género; verificamos que as raparigas preferem as *Aventuras* e os *Romances* e os rapazes *Aventuras* e *Terror*. Relativamente ao ano de escolaridade, o 7.º ano seleciona as *Aventuras* como preferência e o 9.º ano os *Romances*.

Conclui-se que as leituras que os adolescentes açorianos da amostra realizam não se restringem apenas aos livros em suporte papel, sendo que as novas tecnologias detêm um papel preponderante nos tipos de suporte de leitura utilizados. Na verdade, referem que utilizam todos os dias o *smartphone* e as redes sociais para se dedicarem à leitura de publicações em geral e a trocas de mensagens. Já os livros em suporte digital, as revistas e os jornais em suporte papel não são suportes relevantes para a prática de leitura dos adolescentes.

Em contexto familiar, apesar dos pais dos adolescentes não possuírem, predominantemente, habilitações académicas superiores (maior incidência no ensino secundário, no caso da mãe, e 3.º ciclo, no caso do pai), são as mães que possuem um papel mais ativo como agente motivador e incentivador para a prática da leitura. Apuramos, igualmente, que são as mães que têm mais hábitos de leitura, lendo, na sua maioria livros, nomeadamente *Romances*, e revistas. Quanto a compras ou ofertas de livros, as mesmas não são uma prática assídua por parte de amigos e/ou familiares.

Apesar dos adolescentes possuírem em casa livros, os adolescentes leem relativamente pouco (em média 1 livro no mês).

Em relação às práticas de leitura na biblioteca da comunidade/freguesia, é constatado que a maioria dos adolescentes não frequenta este espaço cultural. Apenas uma pequena maioria frequenta a biblioteca da comunidade/freguesia, sendo mais as raparigas do que os rapazes e mais os alunos mais novos do 7.º ano em comparação com o 9.º ano, fazendo intuir que os hábitos de leitura diminuem do 7.º ano para o 9.º ano. Esta minoria costuma frequentar a biblioteca da comunidade durante todo o ano ou durante as férias, dedicando-se algumas vezes a leituras de livros/revistas por conta própria, investigação a partir de livros/revistas/jornais e requisição de livros para leituras em casa. Verificamos que os

adolescentes nunca participam em atividades de leitura ou escrita e apresentações de livros promovidas pela biblioteca pública ou municipal.

Quanto à escola, os adolescentes leem mais na sala de aula, como seria expetável, podendo a leitura estar intimamente ligada às leituras por obrigação. No entanto, dizem frequentar a biblioteca escolar, uma vez por mês na maioria, procurando o espaço para realizar trabalhos solicitados pelos professores, consultar ou requisitar livros, participar em visitas ou atividades sugeridas pelos professores e no seu tempo livre.

Relativamente às quatro hipóteses colocadas, confirmamos que existe relação entre os hábitos de leitura e o gosto pela leitura, uma vez que o contacto com a prática leitora desde a infância interioriza-se, despertando um maior valor atribuído e interesse à leitura. O ambiente familiar, neste caso em relação aos livros e à leitura, revela-se um agente motivador na criação de hábitos de leitura. Conclui-se que existe uma associação positiva entre a participação em atividades de promoção da leitura na infância e o gosto pela leitura dos adolescentes. Os adolescentes que vivem num contexto familiar que consagra importância à leitura e ao livro para a vida do indivíduo mostram um maior gosto pelo ato de ler e possuem mais hábitos regulares de leitura.

Conclui-se, ainda, pela diferenciação do género nos hábitos de leitura dos adolescentes, sendo que o comportamento dos rapazes é inverso ao comportamento das raparigas em relação à leitura e, nestas, há um maior comportamento de ligação à leitura. Note-se que em relação às atividades praticadas nos tempos livres os rapazes preferem estar com os pares (amigos) e as raparigas estar com a família, mostrando uma maior ligação parental.

Neste estudo, a relação entre os adolescentes com mais hábitos de leitura e a frequência à biblioteca da comunidade/freguesia é inexistente. Não obstante, foi confirmada

uma relação entre o gosto pela leitura e a frequência à biblioteca escolar, da qual são as raparigas as frequentadoras mais assíduas deste espaço.

Os adolescentes que possuem um maior nível de autoestima possuem, por sua vez, uma atitude positiva em relação à leitura. No entanto, de acordo com os diferentes suportes de leitura, os adolescentes com um maior nível de autoestima preferem os livros no formato tradicional para realizar as suas leituras, distanciando-se mais das novas tecnologias.

Na relação entre leitura e satisfação com a vida, enquanto julgamento cognitivo (avaliativo) em relação à sua vida, conclui-se que os adolescentes com maior satisfação de vida leem mais livros em papel. Conferimos igualmente uma relação negativa no que se refere a suportes digitais de leitura.

Os adolescentes com uma relação afetiva com a leitura demonstram uma boa autoestima e uma satisfação em relação à vida, mostrando consciência para as suas capacidades leitoras e, conseqüentemente, benefícios mormente no desenvolvimento pessoal, regulamentação emocional, nas relações inter e intrapessoais, nos bons resultados escolares e na preparação para o futuro.

Em síntese, ler é, desta forma, uma ferramenta estratégica para a construção da identidade, para a autoformação do indivíduo, desenvolvimento da assertividade e espírito crítico, bem como é instrumento auxiliar na resolução de conflitos interiores e desempenho dinâmico e cívico na sociedade.

A escola, a família e a comunidade, no seu todo, devem promover a leitura, desde tenra e idade, otimizando a promoção dos benefícios do prazer da leitura, ao invés de uma leitura que se restringe à obrigatoriedade e, por vezes, ao castigo e à diminuição da autoestima, por falta de competências leitoras. Da parte da escola, é imperativo libertar o papel negativo na formação de leitores pela imposição. Os professores devem pensar e optar por metodologias lúdicas que estimulem, promovam e incentivem o contacto com os livros.

Os pais são os principais agentes na formação de crianças e adolescentes leitores, cabendo a eles o papel principal na criação de laços afetivos com a leitura e favorecendo, desta forma, uma interação positiva.

Por fim, é da competência da biblioteca da comunidade, espaço de educação, a dinamização do seu espaço de forma a torná-lo convidativo, acolhedor e confortável. Possuindo como principais missões a informação, a alfabetização, a educação e a cultura, a biblioteca pública deve apoiar a educação individual e a autoformação, assegurar a cada indivíduo os meios para evoluir de forma criativa, promover as diferentes manifestações culturais e criar programas e atividades de alfabetização para os diferentes grupos etários.

Desta forma, é necessário e urgente o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre a escola, a família e a comunidade na criação de políticas regionais e estratégias promotoras de hábitos de leitura.

## Referências

- Amorim, A., Almeida, L., & Castro, L. (2012). Ação cultural na biblioteca pública. *Múltiplos Olhares em Ciência da Informação*, 3(2), 1-11.
- Assis, S. G., & Avanci, J. Q. (2004). *Labirinto de espelhos: Formação da auto-estima na infância e na adolescência*. Editora Fiocruz. Recuperado de <https://static.scielo.org/scielobooks/vdywc/pdf/assis-9788575413333.pdf>
- Bamberger, R. (1975). *Promoting the reading habit*. Unesco. Recuperado de <http://125.22.75.155:8080/handle/123456789/10214>
- Bamberger, R. (2002). *Como incentivar o hábito de leitura*. Ática
- Beauregard, L., Bouffard, R., & Duclos, G. (2005). *Autoestima: Para quererse más y relacionarse mejor*. Narcea, S.A. Ediciones.
- Becker, C., & Grosch, M. (2008). A formação do leitor através das bibliotecas: O letramento e a ciência da informação como pressupostos. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, 4(1), 35-45.
- Beja, M. J., & Franco, M. G. (2015). O adolescente e a família: Autonomia ou autonomias? In T. Medeiros (Coord.), *Adolescência: Desafios e riscos* (pp. 269-283). Letras Lavadas.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F. D., & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Botelho, D. C. B. (2013). *Práticas educativas do futuro educador/professor e promoção da autoestima dos alunos*. Relatório de estágio na especialidade Educação Pré-Escolar e Ensino 1º Ciclo do Ensino Básico. Universidade dos Açores.
- Brown, J. D., & Marshall, M. A. (2006). The three faces of self-esteem. In M. Kernis (Ed.), *Self-esteem issues and answers: A sourcebook of current perspectives*. Psychology Press.
- Burns, R. B. (1979). *The self-concept: Theory, measurement, development and behaviour*. Longman.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para autoaprendizagem*. Universidade Aberta.

- Castanho, M. G. B. (2001). *A leitura através do currículo nas escolas do 2º ciclo em Portugal*. Dissertação de doutoramento não publicada. Universidade do Minho.
- Castanho, M. G. B. (2006). Aprender a ler lendo: Um roteiro de leitura a partir de livros gigantes. In A. Pereira, A. Ramos, F. Viana, M. Tilve, G. Castanheira, M. Castanho (Eds.), *Estratégias eficazes par o ensino da Língua Portuguesa* (pp. 88-107). Casa do Professor.
- Chall, J. (1976). *The great debate: Ten years later, with a modest proposal for reading stages*. Pittsburgh University.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R., & Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Elkind, D. (1970). *Children and adolescents*. Oxford University Press.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. WW Norton & Company.
- Famoso, C. A. (2013). *Motivação e hábitos de leitura: Caracterização da motivação e relação dos hábitos de leitura nos estudantes do segundo ciclo (5º ano)*. Dissertação de mestrado não publicada. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Ferreira, M., & Nelas, P. (2006). Adolescências... adolescentes... *Educação, Ciência e Tecnologia*, 32, 141-162.
- Ferreira, M. (2008). *Estilos de vida na adolescência: Necessidade em saúde à intervenção de enfermagem*. Dissertação de doutoramento não publicada. Universidade do Porto, Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar.
- Ferreiro, E., & Palacio, M. G. (1990). *Os processos de leitura e escrita: Novas perspectivas*. Artes médicas.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O inquérito: Teoria e prática*. Celta Editora.

Gouveia, J. M. S. (2009). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes: Um estudo de caso em alunos do segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Portucalense.

Guerreiro, D. (2011). *Necessidade psicológica de auto-estima / auto-crítica: Relação com bem-estar e distress psicológico*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade de Lisboa.

Herdeiro, M. B. (1980). Dimensão pedagógica da leitura. In J. Coelho et.al (Eds.), *Problemática da leitura: Aspectos sociológicos e pedagógicos*. Instituto Nacional de Investigação Científica.

Hiskan, L. J. (2011). *The correlation between self-esteem and student reading ability, reading level, and academic achievement*. University of Central Missouri.

Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development: The psychology of moral development*. Harper & Row.

Linuesa, M. C. (2007). *Leitura e cultura escrita*. Edições Pedagogo.

Lírio, L. C. (2012). A construção da adolescência. *Protestantismo em Revista*, 28, 72-79.

Lopes, C. (2015). *A autoestima e as competências para leitura e escrita na pesquisa de intervenção*. Instituto de Psicologia - Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento. Universidade de Brasília.

Lourenço, O. M. (1998). *Psicologia de desenvolvimento moral. Teoria, dados e implicações*. Livraria Almedina.

Lourenço, O. M. (2002). *Psicologia de desenvolvimento cognitivo. Teoria, dados e implicações*. Livraria Almedina.

Machado, J., & Mira Leal, S. (2016). *Estratégias para suscitar o interesse pela leitura na infância: Promover competências de leitura*. Novas Edições Académicas.

Maciel, N., & Rebelo, O. (2015). Da puberdade à adolescência: Desenvolvimento físico, fisiológico e sexual. In T. Medeiros (Coord.), *Adolescência: Desafios e riscos* (pp. 161-182). Letras Lavadas.

- Magalhães, A. M., & Alçada, I. (1994). *Os jovens e a leitura nas vésperas do século XXI*. Caminho.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558. DOI: 10.1037/h0023281 · Source: PubMed
- Marques, F. B. (2017). *Pensamentos automáticos, esperança e satisfação com a vida de crianças e adolescentes em acompanhamento psicológico*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade de Lisboa.
- Marques, R. M. (2000). *Hábitos de leitura juvenil – Évora e concelhos limítrofes*. Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.
- Marques, R. (1995). *Ensinar a ler, aprender a ler – um guia para pais e educadores*. Texto Editores.
- Martins, M. (2016). *Hábitos de leitura dos alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico: conceções e práticas da comunidade educativa da EBS das Flores*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Aberta.
- Martins, J., & Azevedo, F. (2016). O que leem os jovens portugueses (8-14 anos) nos tempos livres? Um estudo de caso. *Caderno Seminal Digital*, 22(24), 82-113. DOI: <http://dx.doi.org/10.12957/cadsem.2016.20076>
- Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2009). Motivação para a leitura ao longo da escolaridade. *Análise Psicológica*, 4(27), 563-572.
- Medeiros, M. T. (Coord.) (2000). *Adolescência: Abordagens, investigações e contextos de desenvolvimento*. Direcção Regional da Educação.
- Medeiros, M. T. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento do Adolescente e do Adulto*. Relatório da disciplina para efeito de provas de Agregação. Universidade dos Açores.
- Medeiros, M. T. (2008). Em torno dos conceitos de adolescência, adultez emergente e adulto. *Revista Arquipélago-Série Ciências da Educação*, 9, 196-216.
- Medeiros, M. T. (Coord.) (2015). *Adolescência: Desafios e riscos*. Letras Lavadas.

- Merisuo-Storm, T., & Soininen, M. (2014). The interdependence between young students' reading attitudes, reading skills, and self-esteem. *Journal of Educational and Social Research*, 4(2), 122-130.
- Neves, J. S., & Lima, M. J. (2008). A leitura em Portugal: perfis e tipos de leitores. In *VI Congresso Português de Sociologia*, 1-19.
- Oliveira, M. (1996). Funções da leitura para estudantes de graduação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1, 61-68.
- Pavot, W., & Diener, E. (2009). Review of the satisfaction with life scale. In *Assessing well-being: The Collected Works of Ed Diener*. DOI: 10.1007/978-90-481-2354-4 5,
- Pereira, J. C. S. (2012). *Os hábitos dos estudantes do ensino básico da Região Autónoma dos Açores*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade dos Açores.
- Piaget, J. (1990). *Seis estudos de psicologia*. Publicações Dom Quixote.
- Poersch, J. M. (2001). A leitura como fonte de saber linguístico: Processos cognitivos. *Letras de Hoje*, 36(3), 401-407.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Ramos, A. M., & Silva, S. R.. (2014). Leitura do berço ao recreio: estratégias de promoção da leitura com bebés. In F. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista (Coords.), *Ler para Ser Os caminhos antes, durante... e depois de aprender a ler* (pp. 149-174). Almedina.
- Reimer, J., Paolitto, D.P., & Hersh, R. H. (1979). *Promoting moral growth: From Piaget to Kohlberg*. Longman.
- Richardson, C. (2003). *The relationship between self-esteem and reading*. Dissertação de mestrado não publicada. Kean University.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. New Jersey: Princeton University Press.
- Sabino, M. M. D. C. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 1-11.

Santos, C., & Kader, C. (2009). Os modelos de leitura bottom-up, top-down e aproximação interativa. *Revista de Ciências Humanas*, 10(15), 73-96.

Senos, J. (1996). Atribuição causal, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 14, 111-121.

Seco, G. M. S. B. (1991). *O auto-conceito escolar em educação de infância: Um estudo transversal*. Dissertação de Mestrado não publicada. Coimbra. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Silva, J., & Câmara, C. (2016). A influência da leitura na formação da criança. *Mneme-Revista de Humanidades*, 17(38), 120-128.

Silva, L. C. S. (2014). *Hábitos de leitura em contexto familiar*. Dissertação de mestrado não publicada. Instituto Superior Politécnico Gaia.

Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXVI, 3, 503-515.

Sprinthall, N. A., & Collins, W. A. (1994). *Psicologia do adolescente: Uma abordagem desenvolvimentista*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Tavares, J., & Alarcão, I. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Livraria Almedina.

Velasquez, M. G. (2004). Teoria e prática do ensino da leitura. In J. A. Lopes, M. G. Velasquez, P. P. Fernandes (Eds.), *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura* (pp. 95-137). Quarteto.

Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Edições Asa.

Wigfield, A. (2000). *Engaging young readers – Promoting achievement and motivation*. Guilford Press

Yunes, E. L. (1995). Pelo avesso: A leitura e o leitor. *Revista Letras*, 44, 185-196.

Expresso, McDonald's & PNL2027 (2019). Hábitos de leitura em família. Recuperado de <https://www.pnl2027.gov.pt/np4/habitosdeleitura.html>

Manifesto da IFLA/UNESCO sobre Bibliotecas Públicas (1994). Recuperado de <https://www.ifla.org/files/assets/public-libraries/publications/PL-manifesto/pl-manifesto-pt.pdf>

Programa Rede de Bibliotecas Escolares Quadro estratégico 2014-2020 (2013). Recuperado em [https://www.rbe.mec.pt/np4/np4/?newsId=1048&fileName=978\\_972\\_742\\_366\\_8.pdf](https://www.rbe.mec.pt/np4/np4/?newsId=1048&fileName=978_972_742_366_8.pdf)

Quadro Estratégico Plano Nacional de Leitura 2027 (2017). Recuperado em <https://www.pnl2027.gov.pt/np4EN/file/33/QE.pdf>

Resolução do Conselho do Governo n.º 82/2011 de 6 de Junho de 2011. Recuperado de <https://edu.azores.gov.pt/wp-content/uploads/2017/02/Resolu%C3%A7%C3%A3o-do-Conselhodo-Governo-N822011.pdf>

## **Anexos**

**Tabela A1** *Modelo de análise*

Conceito	Dimensões	Componentes	Indicadores	
<b>Leitura</b>	Hábitos		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frequência de leitura</li> <li>- N.º de livros lidos no último mês</li> <li>- Géneros literários/temas mais lidos</li> <li>- Géneros literários/temas menos lidos</li> <li>- Locais de aquisição de livros</li> </ul>	
			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Suportes mais utilizados</li> <li>- Frequência de leitura nos diferentes suportes</li> <li>- Tipos de leituras realizadas nos diferentes suportes</li> </ul>	
	Contexto	Familiar		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Principais familiares motivadores para a prática da leitura</li> <li>- N.º de livros existentes em casa</li> <li>- Géneros literários/temas existentes em casa</li> <li>- Participação em atividades de promoção do livro e da leitura em família</li> <li>- Perceção do comportamento de familiares face à leitura</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frequência da ida à biblioteca escolar</li> <li>- Principais motivos de frequência à biblioteca escolar</li> <li>- Participação em atividades de promoção do livro e da leitura promovidas pela biblioteca escolar</li> <li>- Preferência de espaços físicos escolares para o ato de ler</li> <li>- Disciplinas em que mais lê</li> </ul>
		Social		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frequência da ida à biblioteca pública/municipal</li> <li>- Principais motivos de frequência à biblioteca pública/municipal</li> <li>- Participação em atividades de promoção do livro e da leitura promovidas por espaços culturais não escolares</li> </ul>

<b>Autoestima</b>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nível de autoestima em relação a si próprio</li> <li>- Nível de autoestima referente a relações interpessoais</li> <li>- Nível de autoestima em relação às suas competências como leitor</li> <li>- Atitude em relação a si próprio enquanto adolescente</li> </ul>
<b>Satisfação com a vida</b>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grau de satisfação com a vida em geral</li> <li>- Grau de satisfação com as condições de vida que possui</li> <li>- Grau de satisfação com as conquistas alcançadas</li> <li>- Grau de satisfação em relação à leitura e à importância desta para o bem-estar</li> </ul>



## Questionário sobre Hábitos de Leitura dos Adolescentes (QHLA)

Cátia Meireles, Graça Castanho & Teresa Medeiros

Com este questionário pretendemos conhecer os hábitos de leitura e a importância desta na vida dos jovens dos 7.º e 9.º anos de escolaridade. Se for o teu caso, por favor, responde a este questionário. A tua participação é voluntária e muito importante para esta investigação. Não há respostas certas nem erradas; por isso, responde de acordo com o que achares mais adequado. Garantimos que os teus dados pessoais são anónimos e confidenciais. Muito obrigada pela tua colaboração!

Preenche, por favor, todos os itens com cuidado.

### PARTE I – DADOS PESSOAIS

1. Idade: \_\_\_\_\_ anos
2. Género: Feminino  Masculino  Outro: \_\_\_\_\_
3. Indica a ilha onde vives: \_\_\_\_\_
4. Indica o concelho onde estudas: \_\_\_\_\_
5. Qual é o ano de escolaridade que frequentas? 7.º ano  9.º ano
6. Já reprovaste de ano alguma vez? Sim  Não   
6.1. Se sim, indica qual foi o ano que reprovaste: \_\_\_\_\_
7. Indica as notas finais **que obtiveste no ano passado**, em:  
Língua Portuguesa \_\_\_\_\_ História \_\_\_\_\_ Ciências \_\_\_\_\_
8. Quais são as habilitações académicas da tua **mãe**?  
1º Ciclo  Licenciatura   
2º Ciclo  Mestrado   
3º Ciclo  Doutoramento   
Ensino Secundário  Outro: \_\_\_\_\_
9. Quais são as habilitações académicas do teu **pai**?  
1º Ciclo  Licenciatura   
2º Ciclo  Mestrado   
3º Ciclo  Doutoramento   
Ensino Secundário  Outro: \_\_\_\_\_

### PARTE II - AUTOESTIMA

#### Escala de Autoestima - Rosenberg (1965)

10. Todas as pessoas têm uma ideia de como são. A seguir estão expostos diversos atributos, capazes de descreverem como uma pessoa é. Lê cuidadosamente cada questão e responde verdadeira e espontaneamente a cada uma delas. Ao dares a resposta considera sobretudo, a tua maneira de ser habitual, e não o teu estado de espírito de momento. Assinala a opção que julgas traduzir melhor a tua opinião, tendo em conta as seguintes alternativas:

CM = Concordo Muito	CP = Concordo Um Pouco
DP = Discordo Um Pouco	DM = Discordo Muito

	CM	CP	DP	DM
1. De forma geral, estou satisfeito comigo mesmo				
2. Às vezes, penso que não presto para nada				
3. Penso que tenho algumas boas qualidades				
4. Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maioria das pessoas				
5. Creio que não tenho grande coisa de que me possa orgulhar				
6. Sinto-me, por vezes, verdadeiramente inútil				
7. Julgo que tenho, pelo menos, tanto valor como os outros				
8. Gostaria de ter mais consideração por mim próprio				
9. Bem vistas as coisas, sou levado a pensar que sou um falhado				
10. Tenho uma atitude positiva para com a minha pessoa				

### PARTE III – CONCEÇÕES GERAIS DE LEITURA

11. Para ti, o que significa ler?

---



---



---

12. Para cada afirmação, assinala a tua opinião.

<i>As leituras que faço...</i>	<i>Não Concordo</i>	<i>Concordo</i>	<i>Não concordo, nem discordo</i>
Têm um papel importante na minha vida.			
Ajudam-me a obter melhores resultados escolares.			
Contribuem para o conhecimento do mundo, do “eu” e do outro.			
Não servem para nada.			
Só me aborrecem.			
Tornam-me um cidadão mais consciente.			
Tornam-me um jovem mais criativo.			
Melhoram o meu vocabulário e a minha escrita.			
Ajudam-me a sentir melhor.			

### PARTE IV - PREFERÊNCIAS

13. Das atividades aqui apresentadas, qual a que gostas mais?

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Sair com os amigos  | <input type="checkbox"/> Ler                         |
| <input type="checkbox"/> Ver televisão       | <input type="checkbox"/> Navegar na internet         |
| <input type="checkbox"/> Ouvir música        | <input type="checkbox"/> Jogar no computador/consola |
| <input type="checkbox"/> Passear             | <input type="checkbox"/> Estar nas redes sociais     |
| <input type="checkbox"/> Estar com a família | <input type="checkbox"/> Ir ao cinema                |
| <input type="checkbox"/> Praticar desporto   | <input type="checkbox"/> Ver filmes em casa          |

Outras atividades: \_\_\_\_\_

**14. Das atividades aqui apresentadas, qual a que gostas menos?**

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Sair com os amigos  | <input type="checkbox"/> Navegar na internet         |
| <input type="checkbox"/> Ver televisão       | <input type="checkbox"/> Jogar no computador/consola |
| <input type="checkbox"/> Ouvir música        | <input type="checkbox"/> Estar nas redes sociais     |
| <input type="checkbox"/> Passear             | <input type="checkbox"/> Ir ao cinema                |
| <input type="checkbox"/> Estar com a família | <input type="checkbox"/> Ver filmes em casa          |
| <input type="checkbox"/> Praticar desporto   | <input type="checkbox"/> Outras atividades: _____    |
| <input type="checkbox"/> Ler                 |  |

**15. Gostas de ler?** Gosto muito  Gosto  Gosto pouco  Não gosto nada

**15.1. Porquê?**

---

---

---

**16. De que género/temas de livros gostas mais?**

- |  |  |  |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Banda desenhada   | <input type="checkbox"/> Religião                    | <input type="checkbox"/> Romances                  |
| <input type="checkbox"/> Aventuras         | <input type="checkbox"/> Livros científicos/técnicos | <input type="checkbox"/> Contos                    |
| <input type="checkbox"/> Policiais         | <input type="checkbox"/> Política                    | <input type="checkbox"/> Viagens                   |
| <input type="checkbox"/> Mistério          | <input type="checkbox"/> Poesia                      | <input type="checkbox"/> Artes                     |
| <input type="checkbox"/> Terror            | <input type="checkbox"/> Teatro                      | <input type="checkbox"/> Dicionários/Enciclopédias |
| <input type="checkbox"/> Ficção científica | <input type="checkbox"/> Biografias                  | <input type="checkbox"/> Outros: _____             |
| <input type="checkbox"/> História          | <input type="checkbox"/> Diários                     |  |
| <input type="checkbox"/> Filosofia         |  |  |

**17. De que género/temas de livros gostas menos?**

- |  |  |  |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Banda desenhada   | <input type="checkbox"/> Religião                    | <input type="checkbox"/> Romances                  |
| <input type="checkbox"/> Aventuras         | <input type="checkbox"/> Livros científicos/técnicos | <input type="checkbox"/> Contos                    |
| <input type="checkbox"/> Policiais         | <input type="checkbox"/> Política                    | <input type="checkbox"/> Viagens                   |
| <input type="checkbox"/> Mistério          | <input type="checkbox"/> Poesia                      | <input type="checkbox"/> Artes                     |
| <input type="checkbox"/> Terror            | <input type="checkbox"/> Teatro                      | <input type="checkbox"/> Dicionários/Enciclopédias |
| <input type="checkbox"/> Ficção científica | <input type="checkbox"/> Biografias                  | <input type="checkbox"/> Outros: _____             |
| <input type="checkbox"/> História          | <input type="checkbox"/> Diários                     |  |
| <input type="checkbox"/> Filosofia         |  |  |

**18. De momento estás a ler algum livro não escolar?** Sim  Não

**18.1. Se sim, indica:**

O título \_\_\_\_\_  
O nome do autor \_\_\_\_\_  
O tema \_\_\_\_\_

**19. Para cada suporte de leitura apresentado, assinala se utilizas ou não, que tipo de leituras realizas e com que frequência o fazes.**

<i>Costumas ler...</i>	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>Se sim, o que lês?</i>	<i>Se sim, com que frequência? (Uma vez por semana, Várias vezes por semana, Uma vez por mês, todos os dias)</i>
Frases ou textos superiores a cinco linhas no computador				
Frases ou textos superiores a cinco linhas no <i>smartphone</i>				
<i>Frases ou textos superiores a cinco linha no Messenger</i>				
Frases ou textos superiores a cinco linhas nas redes sociais ( <i>Facebook, Instagram, Twiter...</i> )				
Livros digitais em suporte eletrónico				
Livros em papel				
Revistas em papel				
Jornais em papel				
Outros (indica qual ou quais) _____				

#### PARTE V – PRÁTICAS DE LEITURA EM CASA

**20. Para além dos livros escolares, as pessoas com quem vives incentivam-te a ler?**

Sim  Não

**20.1. Se sim, indica quem:** \_\_\_\_\_

**21. Para cada afirmação, assinala a frequência com que a atividade aconteceu.**

<i>Quando eras pequeno (entre os 4 e os 10 anos), os teus pais ou outros adultos:</i>	<i>Nunca</i>	<i>Raramente</i>	<i>Algumas vezes</i>	<i>Sempre</i>
Liam livros				
Falavam sobre livros que leram				
Liam para ti				
Contavam-te histórias				
Ofereciam-te livros				
Levavam-te à biblioteca e/ou livraria				
Davam muita importância quando lias livros				

**22. Tens livros na casa onde vives?** Sim  Não

**23. Indica o n.º de livros que tens em casa (aproximadamente):** \_\_\_\_\_

**24. Que tipo de livros tens em casa? (exemplos romances, história, banda desenhada, etc.)**

\_\_\_\_\_

25. Vives habitualmente com os teus pais? Mãe Sim  Não  Pai Sim  Não

26. A tua mãe tem por hábito ler (livros, revistas, jornais, etc.)?

Sim  Não

26.1. Se sim, com que frequência a tua mãe tem por hábito ler?

Uma vez por semana  Uma vez por mês  Todos os dias

26.2. Se sim, que tipo(s) de leitura costuma a tua mãe realizar?

---

---

27. O teu pai tem por hábito ler (livros, revistas, jornais, etc.)?

Sim  Não

27.1. Se sim, com que frequência o teu pai tem por hábito ler?

Uma vez por semana  Uma vez por mês  Todos os dias

27.2. Se sim, que tipo(s) de leitura costuma o teu pai realizar?

---

---

28. Nos teus aniversários, os teus amigos oferecem-te livros?

Nunca  Algumas vezes  
 Raramente  Sempre

29. Nos aniversários ou natais, os teus familiares oferecem-te livros?

Nunca  Algumas vezes  
 Raramente  Sempre

30. Tens por hábito comprar livros? Sim  Não

30.1. Se sim, onde compras os livros?

Livraria  Supermercado  Feiras de livros  Online

31. No último mês, quantos livros leste por vontade própria? \_\_\_\_\_ (indica um número) livros

#### PARTE VI – PRÁTICAS DE LEITURA EM BIBLIOTECA/S DA COMUNIDADE

32. Costumas frequentar alguma biblioteca da tua comunidade (freguesia/cidade)?

Sim  Não

32.1. Se sim, com que frequência vais à biblioteca da tua comunidade (freguesia/cidade)?

Uma vez por semana  Todos os dias  
 Várias vezes por semana  Uma vez por mês

33. Se vais à biblioteca da tua comunidade (freguesia/cidade), indica com quem costumavas ir:

Sozinho  Com familiar  Com amigo(s)

34. Em que momento do ano procuras a biblioteca da comunidade?

Durante o período dos testes  Quando a biblioteca promove atividades  
 Durante as férias  Outra: \_\_\_\_\_  
 Durante todo o ano  
 Quando preciso consultar um livro em específico

**35. Que atividades realizas na biblioteca da comunidade? Assinala a frequência das mesmas.**

<i>Atividades nas bibliotecas da comunidade</i>	<i>Nunca</i>	<i>Raramente</i>	<i>Algumas vezes</i>	<i>Sempre</i>
Faço leitura por minha conta de livros/revistas				
Participo em atividades de leitura/escrita				
Participo em apresentações de livros				
Faço investigação a partir de livros/revistas/jornais em suporte de papel				
Pesquisei nos computadores da biblioteca				
Utilizo os computadores da biblioteca para jogar ou ver vídeos/filmes				
Requisito livros para leitura em casa				
Outras: _____				

**PARTE VII – PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA**

**36. Em que espaços da escola costumam ler? Assinala a opção mais adequada.**

<i>Leitura em espaços escolares:</i>	<i>Sim</i>	<i>Não</i>
Leio nas aulas		
Leio na biblioteca		
Leio no recreio ou em espaços de convívio		
Leio na sala de estudo		
Leio noutra(s) local(ais) da escola. Indica: _____		

**37. Costumas frequentar a biblioteca da escola? Sim  Não**

**37.1. Se sim, com que frequência vais à biblioteca?**

- Todos os dias                       Uma vez por mês  
 Uma vez por semana               Várias vezes por semana

**38. Indica o(s) motivo(s) que te leva(m) a procurar a biblioteca escolar:**

- Quando tenho tempo disponível                       Quando preciso de consultar/requisitar um livro em suporte de papel  
 Quando me preparo para os testes  
 Quando a biblioteca promove atividades  
 Para fazer algum trabalho pedido pelos professores                       Quando algum professor organiza uma visita ou outra atividade na biblioteca  
 Quando preciso de consultar algo no computador                       Outras: \_\_\_\_\_

**39. Indica as disciplinas em que lês mais na escola:**

\_\_\_\_\_

**40. Para cada afirmação, assinala uma das opções apresentadas.**

<i>Nas aulas tens por hábito:</i>	<i>Nunca</i>	<i>Raramente</i>	<i>Algumas vezes</i>	<i>Sempre</i>
Ler quando és obrigado				
Ler voluntariamente				
Conversar sobre os livros que lês				
Ler em grupo				

Falar sobre autores de livros				
Ler jornais				
Dinamizar a biblioteca da turma				
Participar no jornal da escola				
Participar em <i>blogs</i>				
Escrever criativamente				
Trocar livros				

**PARTE VIII – SATISFAÇÃO COM A VIDA**  
**Escala de Satisfação com a Vida (SWLS) - Simões (1992)**

**41.** Abaixo encontra cinco frases com as quais poderás concordar ou discordar. Selecciona as opções que melhor indicam a tua resposta.

	<b>Discordo muito</b>	<b>Discordo um pouco</b>	<b>Não concordo, nem discordo</b>	<b>Concordo um pouco</b>	<b>Concordo muito</b>
1. A minha vida parece-se, em quase tudo, com o que eu desejaria que ela fosse					
2. As minhas condições de vida são muito boas					
3. Estou satisfeito com a minha vida					
4. Até agora, tenho conseguido as coisas importantes da vida, que eu desejaria					
5. Se eu pudesse recomeçar a minha vida, não mudaria quase nada					

*Pedido de autorização enviado à Direção Regional da Educação*



Universidade dos Açores  
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Exmo. Senhor  
Diretor Regional da Educação  
Dr. Rodrigo Augusto Morais dos Reis  
Paços da Junta Geral  
Carreira dos Cavalos  
9700-167 Angra do Heroísmo

**Assunto: Pedido de autorização para aplicação de um questionário sobre hábitos de leitura aos alunos do 3º ciclo das escolas da ilha de São Miguel**

Eu, Cátia Trindade Meireles, aluna do 2º ano do Mestrado em Educação e Formação da Universidade dos Açores, encontro-me de momento a realizar uma investigação, com vista à obtenção do grau de Mestre, intitulada “*Adolescentes Micaelenses: Hábitos de Leitura, Autoestima e Satisfação com a Vida*”, orientada pelas Doutoradas Teresa Medeiros, Professora Catedrática da Universidade dos Açores, e Maria da Graça Castanho, Professora Auxiliar na mesma instituição.

A referida investigação tem como principais objetivos compreender as atitudes e os hábitos dos adolescentes (3.º ciclo do ensino básico) residentes na ilha de São Miguel relativamente à leitura, conhecer os tipos e as formas de leitura preferidas e verificar a existência da relação entre os hábitos de leitura, a autoestima e a satisfação com a vida. Neste sentido, venho, por este meio, solicitar a V.ª Ex.ª autorização para realizar a recolha de dados nos estabelecimentos escolares básicos e/ou secundários nos concelhos de Ponta Delgada, Lagoa, Vila Franca do Campo, Povoação, Nordeste e Ribeira Grande, através da aplicação de um questionário (em anexo). Os dados recolhidos destinam-se apenas à investigação, sendo assegurado o anonimato dos participantes.

Certa de que a vossa autorização me permitirá desenvolver esta investigação, aqui fica o compromisso que compartilharei com todo o gosto os futuros resultados com a Secretaria Regional da Educação.

Agradeço antecipadamente a vossa atenção e solicito a maior brevidade na resposta.

A mestranda

*Pedido de colaboração enviado aos estabelecimentos do ensino*



Universidade dos Açores  
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Exmo. Senhor  
Presidente do Conselho Executivo da  
Escola \_\_\_\_\_  
9500-000 Ponta Delgada  
S. Miguel - Açores

**Assunto: Pedido de colaboração para aplicação de um questionário online sobre hábitos de leitura aos alunos do 7.º e 9.º ano de escolaridade**

Eu, Cátia Trindade Meireles, aluna do 2º ano do Mestrado em Educação e Formação, encontro-me a realizar uma investigação, com vista à obtenção do grau de Mestre, intitulada “*Adolescentes, Hábitos de Leitura, Autoestima e Satisfação com a Vida*”, orientada pelas Doutoradas Teresa Medeiros, Professora Catedrática da Universidade dos Açores, e Maria da Graça Castanho, Professora Auxiliar na mesma instituição.

A referida investigação tem como principais objetivos compreender as atitudes e os hábitos dos adolescentes residentes nas ilhas dos Açores face à leitura, conhecer os tipos e as formas de leitura preferidas e verificar a existência da relação entre os hábitos de leitura, a autoestima e a satisfação com a vida.

Neste sentido, venho, por este meio, solicitar a V<sup>a</sup>. Ex.<sup>a</sup> autorização para a recolha de dados junto dos adolescentes de quatro turmas (duas turmas do 7.º ano de escolaridade e de duas turmas do 9.º ano de escolaridade) do vosso estabelecimento de ensino, através da aplicação de um questionário online concebido para o estudo do referido tema.

Assegura-se o anonimato e confidencialidade dos participantes.

A colaboração da vossa escola torna-se indispensável para a concretização desta investigação, pelo que agradeço antecipadamente todo o vosso empenho.

Sem outro assunto de momento, despeço-me com os nossos melhores cumprimentos,

A mestranda

(Email: [ctmeirelles@gmail.com](mailto:ctmeirelles@gmail.com))

Contacto telefónico: 915 510 495)

## *Carta direcionada aos Encarregados de Educação*



Universidade dos Açores  
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Exmo. (a) Senhor (a) Encarregado (a) de Educação,

Eu, Cátia Trindade Meireles, aluna do 2º ano do Mestrado em Educação e Formação, encontro-me a realizar uma investigação no âmbito da Dissertação de Mestrado intitulada “*Adolescentes, Hábitos de Leitura, Autoestima e Satisfação com a Vida*”, orientada pelas Doutoras Teresa Medeiros, Professora Catedrática da Universidade dos Açores, e Maria da Graça Castanho, Professora Auxiliar na mesma instituição.

A referida investigação tem como principais objetivos compreender as atitudes e os hábitos dos adolescentes residentes na ilha de São Miguel relativamente à leitura, conhecer os tipos e as formas de leituras preferidas e verificar a existência da relação entre os hábitos de leitura, a autoestima e a satisfação com a vida. É muito importante para o estudo do tema a participação do seu educando.

Neste sentido, venho, por este meio, solicitar a vossa autorização para que o seu educando preencha um questionário *online* sobre o tema (<https://forms.gle/Cg4ir3zGnsLBpVig7>). A participação é voluntária. Será assegurado o anonimato de cada adolescente, sendo que os dados serão tratados na globalidade, não existindo forma de identificar o seu educando. As conclusões obtidas neste estudo são apenas utilizadas para efeitos de investigação, prevendo-se a sua divulgação através do Repositório Académico e/ou artigos científicos.

Muito agradeço a vossa autorização, caso seja possível, e a participação do vosso educando.

Ponta Delgada, 20 de outubro de 2020

*Cátia Meireles*

**Tabela A2** *Concepções gerais dos adolescentes sobre a leitura*

<i>Significado da leitura para o adolescente</i>	<b>f.</b>
Aprender	50
Conhecimento	27
Entrar num mundo diferente	20
Imaginação	12
Compreender	9
Interpretar	9
Passatempo	9
Enriquecer vocabulário	8
Viajar sem sair do lugar	7
Aborrecido	5
Entretenimento	5
Perda de tempo	5
Relaxar	5
Bem-estar	4
Criatividade	4
Distração	4
Melhorar escrita	4
Felicidade	3
Treinar cérebro	3
Descontrair	1
Liberdade	1
Melhor coisa do mundo	1
Raciocínio	1
Satisfação	1
Saudável	1

**Tabela A3** Listagem de obras que os adolescentes estavam a ler no momento da inquirição

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Tema</b>	<b>f.</b>	<b>%</b>
<i>Harry Potter</i>	J. K. Rowling	Aventura	13	5,6
<i>Diário de um banana</i>	Jeff Kinney	Diário/aventura	6	2,6
<i>Uma aventura</i>	Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada	Aventura	3	1,3
<i>Annie</i>	Thomas Meehan	Conto	2	0,9
<i>As gémeas no colégio de Santa Clara</i>	Enid Blyton	Aventura	2	0,9
<i>Dennis, o pimentinha</i>	Steven Butler	Diário	2	0,9
<i>Gravitty Falls – Diário 3</i>	Alex Hirsch	Mistério	2	0,9
<i>A culpa é das estrelas</i>	John Green	Romance	1	0,4
<i>A história do senhor Sommer</i>	Patrick Suskind	Romance	1	0,4
<i>A ilha do tesouro</i>	Robert Louis Stevenson	Aventura/mistério	1	0,4
<i>A menina mais triste do mundo</i>	Cathy Glass	Testemunho/drama	1	0,4
<i>A minha vida fora de série</i>	Paula Pimenta	Romance	1	0,4
<i>As aventuras de Tom Sawyer</i>	Mark Twain	Aventura	1	0,4
<i>Auto da barca do inferno</i>	Gil Vicente	Teatro	1	0,4
<i>Bíblia</i>		Religião	1	0,4
<i>Comunicar com o seu anjo da guarda</i>	Haziel	Misticismo	1	0,4
<i>Crime na escola</i>	Daniel e Gonçalo Sampaio	Mistério	1	0,4
<i>Diário de Sebastião da Gama</i>	Sebastião da Gama	Diário	1	0,4
<i>Durante a queda aprendi a voar</i>	Raul Minh'Alma	Romance	1	0,4
<i>Elite</i>	Kiera Cass	Romance	1	0,4
<i>Eu, Malala</i>	Malala Yousafzai	Biografia	1	0,4
<i>Foi sem querer que te quis</i>	Raul Minh'Alma	Romance	1	0,4
<i>Gravity Falls Cinestorycomic</i>	Disney	Banda desenhada	1	0,4
<i>Há sempre uma estrela no natal</i>	Luísa Ducla Soares	Conto	1	0,4
<i>Jack Sparrow – Idade do bronze</i>	Rob Kidd	Aventura/mistério	1	0,4
<i>Larga quem não te agarra</i>	Raul Minh'Alma	Romance	1	0,4
<i>Luís de Camões</i>	do Carmo	História	1	0,4
<i>Marley e eu</i>	John Grogan	Romance	1	0,4
<i>Menina rebelde</i>	Ilda Monteiro	Conto	1	0,4

<i>Na ilha misteriosa</i>	Isabel Ricardo	Aventura	1	0,4
<i>O céu existe mesmo</i>	Todd Burpo	Testemunho	1	0,4
<i>O estranhão</i>	Álvaro Magalhães	Aventura/comedia	1	0,4
<i>O diário de Anne Frank</i>	Anne Frank	Diário	1	0,4
<i>O diário de Abel</i>	Daniel Marques Ferreira	Diário	1	0,4
<i>O meu pé de laranja lima</i>	José Mauro Vasconcelos	Memórias	1	0,4
<i>O monte dos vendavais</i>	Emily Bronte	Romance	1	0,4
<i>O cavaleiro da Dinamarca</i>	Sophia de Mello Breyner	Conto	1	0,4
<i>O sexto ano no colégio das quatro torres</i>	Enid Blyton	Aventura	1	0,4
<i>O mistério da casa queimada</i>	Enid Blyton	Mistério	1	0,4
<i>O pássaro da cabeça</i>	Manuel António Pina	Poesia	1	0,4
<i>O vulcão das Furnas</i>	Victor Hugo Forjaz	História/técnico	1	0,4
<i>O vento e a lua</i>	Rita Ferro	Romance	1	0,4
<i>Odisseia</i>	Homero	Aventura	1	0,4
<i>Origem</i>	Dan Brown	Mistério/ficção	1	0,4
<i>Stranger things</i>		Banda desenhada	1	0,4
<i>Se eu ficar</i>	Gayle Forman	Romance	1	0,4
<i>Só o amor é real</i>			1	0,4
<i>Tu és aquilo que pensas</i>	James Allen	Motivação	1	0,4

---

**Tabela A4** *Tipos de leituras realizadas nos diferentes suportes*

<b>Suportes de leitura</b>	<b>Tipos de leitura</b>	<b>f.</b>	<b>%</b>
<i>Computador</i>	Notícias	14	17,5
	Informação para trabalhos	13	16,3
	Frases de inspiração/motivação	9	11,3
	Livros	8	10,0
	Jogos	7	8,8
	Banda desenhada/fanfics	6	7,5
	Legendas	6	7,5
	Mensagens	6	7,5
	Comentários nas redes sociais	5	6,3
	Curiosidades	2	2,5
	Temas técnicos	2	2,5
	Artigos científicos	1	1,3
	Blogs	1	1,3
<i>Smartphone</i>	Mensagens	29	27,1
	Publicações nas redes sociais	16	15,0
	Notícias	14	13,1
	Informação para trabalhos	9	8,4
	Banda desenhada/fanfics	8	7,5
	Frases de inspiração/motivação	8	7,5
	Livros	8	7,5
	Curiosidades	5	4,7
	Blogs	3	2,8
	Legendas	3	2,8
	Jogos	2	1,9
	E-mails	1	0,9
	Letras de música	1	0,9
<i>Messenger</i>	Mensagens	66	93,0
	Frases de inspiração/motivação	2	2,8
	Anedotas	1	1,4
	Atualidade	1	1,4

	Publicações	68	42,2
	Mensagens	55	34,2
	Frases de inspiração/motivação	10	6,2
	Notícias	10	6,2
	Opinião	3	1,9
	Anedotas	2	1,2
	Atualidade	2	1,2
<i>Redes sociais</i>	Banda desenhada	2	1,2
	Documentários	2	1,2
	Biografias	1	0,6
	Blogs	1	0,6
	Desporto	1	0,6
	Letras de música	1	0,6
	Tecnologia	1	0,6
	Terror	1	0,6
	Romances	4	33,3
	Banda desenhada/fanfics	3	25
<i>Livros digitais</i>	Terror	2	16,7
	Entrevistas	1	8,3
	Infantis	1	8,3
	Manuais escolares	1	8,3
	Aventuras	44	37,9
	Romances	12	10,3
	Banda desenhada	11	9,5
	Contos	8	6,9
	Mistério	8	6,9
	Manuais escolares	7	6,0
<i>Livros em papel</i>	Diários	6	5,2
	Ação	4	3,5
	Comédia	2	1,7
	Ficção científica	2	1,7
	Arte	1	0,9
	Biografias	1	0,9
	Culinária	1	0,9

	Enciclopédias	1	0,9
	Filosofia	1	0,9
	História	1	0,9
	Poesia	1	0,9
	Policiais	1	0,9
	Religião	1	0,9
	Técnicos/científicos	1	0,9
	Terror	1	0,9
	Viagens	1	0,9
<hr/>			
	Desporto	3	21,4
	Generalidades	3	21,4
	Moda	3	21,4
<i>Revistas em papel</i>	Culinária	1	7,1
	Hábitos de vida	1	7,1
	Horóscopo	1	7,1
	Política	1	7,1
	Viagens	1	7,1
<hr/>			
	Notícias	16	81,2
<i>Jornais em papel</i>	Desporto	3	18,8
<hr/>			

**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
**Faculdade de Ciências Sociais e**  
**Humanas**

Rua da Mãe de Deus  
9500-321 Ponta Delgada  
Açores, Portugal