



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Cristina Maria Gomes Martins Pacheco

**O Plano Nacional de Leitura nos *media*:  
uma análise de representações**

outubro de 2012



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Cristina Maria Gomes Martins Pacheco

**O Plano Nacional de Leitura nos *media*:  
uma análise de representações**

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação  
Especialização em Supervisão Pedagógica em  
Ensino do Português

Trabalho realizado sob orientação da  
**Professora Doutora Maria de Lourdes da  
Trindade Dionísio**

outubro de 2012

## Declaração

Nome: Cristina Maria Gomes Martins Pacheco

Email: crispa30@gmail.com

Telefone: 962483665

B.I.: 8434628

Título da Dissertação: O Plano Nacional de Leitura nos *media*: uma análise de representações

Orientadora: Professora Doutora Maria de Lourdes da Trindade Dionísio

Ano de conclusão: 2012

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação

Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português

É autorizada a reprodução integral desta dissertação apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho, 23 de outubro de 2012

Assinatura: \_\_\_\_\_

## Agradecimentos

Chegado ao fim este longo processo, gostaria de agradecer a todas as pessoas que me incentivaram a seguir em frente.

Agradeço, de forma especial, à Professora Doutora Maria de Lourdes da Trindade Dionísio, pelo rigor na orientação, pela sua preciosa ajuda e confiança transmitida e pela disponibilidade prestada. Agradeço-lhe também todos os conhecimentos que colocou ao meu dispor e por todas as aprendizagens que me levou a construir.

À Susana, pela sua disponibilidade e apoio prestados.

À minha mãe, irmãs e sobrinhos, pela preocupação e força constantes.

Ao meu pai, onde quer que esteja, por finalmente poder dizer: “Terminei”. A ele dedico este trabalho.



## Resumo

A luta pela melhoria dos níveis de literacia da população portuguesa tornou-se um desígnio nacional, bastante enfatizado nas últimas décadas. A reorganização da Rede de Leitura Pública, a aposta na Rede de Bibliotecas Escolares e, mais recentemente, o lançamento do PNL, são iniciativas que expressam essa vontade.

O Plano Nacional de Leitura, lançado em 2006, foi uma medida conjunta dos Ministérios da Educação, da Cultura e do Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares, e destinava-se, basicamente, a criar condições para que os portugueses pudessem alcançar níveis de leitura em que se sentissem aptos a lidar com a palavra escrita.

Desde que foi lançado, o Plano foi objeto de diversos estudos, levados a cabo pelas instâncias promotoras ou por entidades externas, no sentido de inferir o seu impacto na população portuguesa. Além disso, também suscitou opiniões diferentes por parte de personalidades de todos os quadrantes da sociedade, que sobre ele se quiseram pronunciar.

Com o estudo que aqui apresentamos, baseado na análise de um *corpus* de 35 textos, pretendemos conhecer as reações que esta medida suscitou na imprensa escrita, nomeadamente no jornal *Público*, desde a sua implementação até ao primeiro trimestre de 2010.

Nesse sentido, e com base nos objetivos por nós traçados, baseamos a nossa análise em sete dimensões através das quais pretendíamos obter resposta a várias questões.

Com efeito, algumas dessas respostas apontam para as seguintes conclusões: a intenção que prevalece nos textos terá sido, sobretudo, informar sobre factos ou acontecimentos; a maioria das vozes que se destacam são institucionais; os ‘objetos’ que sobressaem nos textos dizem respeito às atividades e protocolos levados a cabo, onde se reforçam os aspetos mais positivos do Plano; prevalece uma proximidade à fonte, o que poderá direcionar o leitor numa certa “construção de significados” a propósito do PNL e, por fim, assumem destaque, nos textos, as crenças que reforçam as vantagens do PNL, acreditando-se, de igual modo, que a continuidade do Plano trará benefícios para a prática da leitura.



## Abstract

The fight for the improvement of literacy levels among the Portuguese population has become a national resolution, especially with a greater emphasize in the last decades. The reorganization of the Rede de Leitura Pública, the wager on the Rede de Bibliotecas Escolares and more recently, the launching of the 'PNL'- Plano Nacional da Leitura can all be considered initiatives that express that will.

In 2006 was launched the PNL, a joint measure of the Education Ministry, the Culture Ministry and the Bureau of the Parliamentary Affairs that, basically, intended to create the conditions for the Portuguese to reach levels of reading so that they coul feel capable of dealing with the written words.

Since its planning, the PNL was subdued to several studies carried out by the promoting entities or by external entities, in the sense of inferring its impact in the Portuguese population. Besides this, the Plano Nacional de Leitura also raised different opinions on the part of personalities from all the sections of the Portuguese society.

Based on the analyses of a corpus of thirty-five texts, we present here a study in which we intend to get acquainted with the reactions that this measure has evoked in the media, especially in the newspaper "Público", since the implementation of the plan until the first trimester of 2010.

In this sense and based on the aims we established, we based our analyses in seven dimension through which we intended to obtain the answer to several questions.

Indeed, some of these answers point at the following conclusions: the intention that prevails more among the texts is a major purpose of informing about facts or events; the majority of the voices that stood out are institutional; the "objects" that overhang in the texts concern the activities and protocols taken forward, where the positive aspects of the PNL are reinforced ; it prevails a proximity to the source, which can direct the reader towards a certain "construction of meanings" related to the Plano and, at last, the believes that strengthen the advantages in the PNL start to be highlighted in the texts, being , likewise, believed that the continuity of the Plano Nacional de Leitura will rise benefits to the reading practise.



# Índice

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
I – A LEITURA COMO OBJETO DE POLÍTICAS PÚBLICAS .....	13
1. A preocupação social e escolar com a leitura .....	13
2. Situação da leitura em Portugal .....	16
2.1. Os estudos sobre a leitura no estrangeiro e em Portugal .....	17
3. As políticas públicas internacionais e nacionais de leitura .....	24
3.1. Exemplos internacionais .....	25
3.2. A Rede de Leitura Pública.....	26
3.3. A Rede de Bibliotecas Escolares .....	30
3.4. O Plano Nacional de Leitura .....	36
4. A construção pública das políticas de leitura .....	46
4.1. A imprensa escrita .....	46
4.1.1. A construção de sentidos .....	46
4.1.2. As fontes / o recorte jornalístico .....	47
4.1.3. O “poder” dos <i>media</i> .....	49
II – A VISÃO PÚBLICA DO PLANO NACIONAL DE LEITURA – UM ESTUDO EMPÍRICO .....	51
1. Objeto e objetivos .....	51
2. Metodologia de investigação .....	52
2.1. Constituição do <i>corpus</i> .....	55
2.2. Procedimentos de análise do <i>corpus</i> .....	58
III – O PLANO NACIONAL DE LEITURA EM NOTÍCIA - ANÁLISE DOS DADOS .....	63
1. Distribuição dos textos por ano .....	63
2. Tipo e natureza dos textos .....	65
3. Objetivo(s) dos textos jornalísticos.....	69
4. Sujeitos que falam.....	72
5. Objetos dos textos .....	82
6. Construção do Texto.....	87
7. Crenças sobre o PNL.....	92
<b>CONCLUSÕES</b> .....	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>103</b>



## Introdução

A leitura tem vindo a assumir, de forma crescente, um papel de destaque na sociedade. Este crescente ‘protagonismo’ advém, basicamente, do facto de a leitura ser a base de todas as literacias. Por sua vez, é um facto que existe uma relação estreita entre literacia e cidadania, indispensável para a inclusão do indivíduo na vida social.

Prova deste facto são os diversos estudos levados a cabo, tanto a nível internacional como nacional, com o intuito de avaliar o impacto da leitura na vida dos cidadãos. A nível internacional temos o caso dos estudos do PISA, lançados pela OCDE, em 2000, para medirem a capacidade dos jovens de 15 anos no uso de conhecimentos na vida real. No nosso país também foram levados a cabo diversos estudos com o objetivo de avaliar os hábitos e competências de leitura tanto da população portuguesa adulta como dos jovens. É o caso do ‘Estudo Nacional de Literacia’, coordenado por Ana Benavente, em 1994, que teve como objetivo principal avaliar as competências de literacia “da população portuguesa adulta” ou ainda o estudo realizado em 1996, por Rui Vieira de Castro e Maria de Lourdes Sousa, mais direcionado para os hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses.

Estes estudos reafirmam uma realidade pouco favorável, em Portugal, no que à leitura diz respeito. Ou seja, a investigação na área da literacia tem vindo a demonstrar que muitos portugueses alfabetizados não conseguem compreender aquilo que leem. Há, pois, uma consciência generalizada da existência de falta de hábitos de leitura no seio da população portuguesa e, em consequência, de capacidades de ler.

Neste quadro, têm vindo a ser implementados diversos projetos com o objetivo de promover as práticas de leitura dos portugueses. O mais recente foi o Plano Nacional de Leitura, lançado em 2006, como medida conjunta dos Ministérios da Educação, da Cultura e do Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares.

Desde o seu lançamento até aos dias de hoje, a opinião pública foi tendo acesso a diferentes pontos de vista relativos aos objetivos, atividades e iniciativas do Plano. Os meios de comunicação têm aqui um papel muito importante. De facto, são eles que divulgam esses diferentes pontos de vista, embora nem sempre no mesmo sentido e com a mesma posição.

Um projeto como o PNL, com uma duração bastante longa (dez anos) e que abrange locais tão diversificados como escolas, centros de saúde, bibliotecas, autarquias, até as próprias famílias, é passível de suscitar diversas opiniões. Reconhecendo que a apropriação que cada um faz do PNL pode

decorrer de diferentes contextos, entre eles a informação veiculada pela comunicação social, pretendemos, com este estudo, baseado na análise de um *corpus* constituído por 35 textos, conhecer as reações que este Plano suscitou na imprensa escrita, nomeadamente no jornal *Público*, desde a sua implementação, em 2006, até ao primeiro trimestre de 2010.

Neste sentido, para além daquele que foi mencionado no parágrafo anterior, outros objetivos gerais que pretendemos alcançar com este trabalho visam essencialmente conhecer os discursos públicos sobre o PNL; inferir até que ponto os textos jornalísticos refletem referenciais sobre a educação em geral e políticas concretas em particular e inferir crenças perpassadas no discurso público.

Ou seja, pretendemos, especificamente, verificar, nesses textos, ‘quem fala’, que vozes surgem, se serão vozes institucionais ou neutras; pretendemos, também, identificar os aspetos que sobressaem no discurso: que objetos e crenças assumem destaque; ou ainda verificar a forma como é dito aquilo que é dito.

Nesta linha de pensamento, o nosso trabalho está dividido em três capítulos. No capítulo I, relativo ao enquadramento e contextualização teóricos, discute-se a leitura enquanto preocupação social e escolar. Aqui fazemos um ‘percurso’ pela situação da leitura em Portugal, referindo alguns estudos levados a cabo neste âmbito, tanto a nível nacional como internacional; ainda neste quadro da contextualização do estudo, destacamos diversas iniciativas implementadas no estrangeiro e em Portugal com o intuito de desenvolver hábitos e competências de leitura, nomeadamente o Plano Nacional de Leitura.

Visto que o *corpus* textual do nosso estudo é constituído por textos jornalísticos, discutimos também, neste primeiro capítulo, a noção de imprensa escrita e fazemos uma reflexão sobre a importância que ela assume na divulgação de opiniões e na construção de sentidos.

No capítulo II, apresentamos o objeto e objetivos do estudo, explicitamos os critérios para a constituição do *corpus*, referindo também a metodologia a utilizar na análise dos textos.

O capítulo III apresenta o estudo empírico. Neste capítulo, fazemos a análise dos textos em função dos objetivos anteriormente explicitados, nomeadamente visando identificar as vozes presentes nos discursos; identificar os objetos e as crenças que se destacam e verificar a maneira como é referido o que é referido.

O último capítulo inclui uma reflexão conclusiva final, partindo dos resultados obtidos na análise dos textos, em cada uma das dimensões, e dos objetivos a que nos tínhamos proposto.

# I – A leitura como objeto de políticas públicas

## 1. A preocupação social e escolar com a leitura

“ (...) a educação, como diz Agostinho da Silva, não se deve ficar pela sobrevivência mas deve levar o homem à sua condição de ser livre (...)”

(Sequeira, 2002: 54)

O entendimento que é dado à leitura depende de muitos fatores, como o sexo, a idade, o grupo socioprofissional ou o grau de escolaridade do indivíduo. Esse entendimento depende, também, do ponto de vista que um grupo de pessoas, seja ele institucional ou não, lhe queira dar.

Neste quadro, a leitura insere-se num determinado contexto, numa comunidade ou tempo específico, ou seja, assume destaque a perspectiva social.

Segundo este ponto de vista, ela não é somente entendida enquanto capacidade individual de ler e interpretar aquilo que se lê<sup>1</sup>, mas engloba também a noção do indivíduo inserido na sociedade, capaz de aceder a uma maior ou menor quantidade de informação ou a um maior ou menor grau de participação social. A leitura é determinante no desenvolvimento cognitivo, na formação do juízo crítico, na expressão e no enriquecimento cultural do cidadão.

Lomas (2003: 159), citando Colomer, refere que “A ideia de que saber ler (e escrever) representa a chave do acesso à cultura e ao conhecimento está profundamente enraizada na nossa sociedade.”

Enquanto prática consumada numa sociedade cada vez mais competitiva, marcada por um grande crescimento tecnológico, a leitura “traz consequências sociais, culturais, políticas, linguísticas e cognitivas quer para os indivíduos quer para os grupos em que se integram.” (Dionísio, 2000: 28). Além disso, as consequências económicas são, de igual modo, apontadas como justificação da importância atribuída à leitura.

Segundo Benavente (1996: 407), a prática da leitura pode ser vista como uma condição indispensável de “cidadania, de acesso pessoal ao emprego, à cultura e à participação cívica.” Pelo

---

<sup>1</sup> Neste contexto podemos falar de literacia, que designa a capacidade de usar as competências de leitura, de escrita e de cálculo. (Benavente, 1996: 4)

contrário, a incapacidade de usar a informação escrita, se não chega a ser uma questão de sobrevivência, é pelo menos fator de maior dificuldade de participação social, até mesmo de exclusão social, de maior dificuldade no acesso e na partilha da cultura comum, na mobilidade social e na vida de cidadão.

A importância da escola na formação do leitor é visível nos inúmeros estudos e textos sobre as práticas que devem ser levadas a cabo nas escolas e aulas para criar condições para a leitura.

Na opinião de Colomer, “a leitura e a sua aprendizagem são um tema de um interesse social permanente e não exclusivamente circunscrito ao âmbito escolar.” (Lomas, 2003: 159). Não sendo da sua exclusividade, temos de reconhecer que a escola é o espaço de formação por excelência para esse fim. Nomeadamente porque, segundo Silva (2002: 38-39), a escola deverá preparar as crianças e os jovens para que façam o melhor uso possível dos meios de comunicação e os coloquem ao serviço da sua realização enquanto indivíduos socialmente integrados.

De facto, cabe a esta instituição a tarefa de preparar os cidadãos para a inserção na sociedade, facultando-lhes a capacidade de utilizar a leitura para todas as suas funções sociais, nomeadamente a adaptação a uma sociedade urbana que exige o seu uso constante na vida quotidiana, a potenciação do conhecimento e o acesso à experiência literária.

Na opinião de Isabel Margarida Duarte (2002: 46), é

“através da leitura que podemos levar o aluno a enriquecer-se pelo contacto com outras vivências e com outros mundos. Por outro lado, esta competência é essencial para um bom desempenho na sua vida escolar e, posteriormente, para a sua inserção social e para a sua vida profissional.”

Dionísio (2000: 41) afirma que a “escola pode e deve ser olhada em termos dos contextos de leitura em que introduz os alunos, dos sentidos em que os familiariza, quais ignora, que estilos estimula, que valores, hábitos e atitudes promove.”

Sabendo, de antemão, da importância de desenvolver nos alunos a competência da leitura, e tendo em conta a constante mudança das diversas formas de comunicação da nossa sociedade, é importante que os professores reflitam sobre: que estratégias de leitura aplicar, os recursos que devem usar e os objetivos que deverão implementar, no sentido de procurar combater as dificuldades de uso de textos que se costuma apontar à população portuguesa, principalmente aos jovens. Neste sentido, e perante algumas “resistências” que possam existir por parte de alguns alunos em relação à leitura,

devem os professores transmitir-lhes a ideia de que, enquanto prática social e cultural, a leitura é “um meio de aumentar as possibilidades de comunicação, fruição e acesso ao conhecimento.” (Lomas, 2003: 174).

Na opinião de Isabel Margarida Duarte (2002: 47), o professor deve “criar situações, ambientes, estratégias para motivar os (...) alunos com o intuito de lhes suscitar curiosidade de ler um determinado texto.” Nesse sentido, a autora acrescenta que o professor não deve “descurar a maneira de ser do aluno, procurando, sempre que possível, ter em conta, nas actividades planificadas, os seus saberes, sentimentos, gostos e experiências de vida.”

A maneira como os alunos, numa fase inicial da sua vida, se encontram com os textos, na escola (para muitos deles, o único lugar de contacto com livros e leitura), é determinante no seu futuro como leitores. Neste contexto, é importante proporcionar situações onde as experiências de leitura não sejam “dolorosas”, ou seja, os livros não sejam exclusivamente associados a estudo imposto e a avaliação. Essas situações são, na opinião de Dionísio (2000:44), citando Sequeira, “geralmente aquelas em que os encontros com os livros são descomprometidos ou em função de decisões pessoais”. Se um dos objetivos da escola é a promoção da leitura e a formação de leitores «para toda a vida», devemos privilegiar leituras menos constrangidas, mais próximas dos interesses dos alunos e menos subordinadas a outras aprendizagens. Neste sentido, deverá a escola recorrer a diferentes tipos de texto (desde jornais, textos da internet, texto dramático, informativo, banda desenhada até ao texto narrativo) com o intuito de diversificar os objetivos que se pretende concretizar com a leitura.

Este tipo de leitura deverá permitir ao jovem ter um olhar crítico sobre o mundo, conduzir o aluno a uma reflexão sobre aquilo que lê e fazer com que o aluno releia e questione.

A este propósito, Guthrie (2004: 2-3) afirma o seguinte:

“Whether reading for an assignment or for pleasure, [a student] thinks about what he is reading. He monitors his comprehension and will reread, if necessary, or ask a question to clarify what he understands from the printed page. (...) enjoys talking about a text he has been reading, and he can recall details and main points to give either the gist or a more analyzed response.”

Se assim for, essa capacidade reflexiva e crítica permitirão ao aluno, enquanto futuro cidadão ativo, integrar-se mais facilmente na sociedade.

Temos, contudo, consciência que este tipo de leitura mais recreativa, só por si, não será suficiente. De facto, o aluno deve, de forma mais autónoma, utilizar estratégias de estudo (nomeadamente “estratégias de controlo” e “estratégias de elaboração”, de que falaremos mais à frente) que lhe permitam desenvolver determinadas competências, e, com a ajuda do professor, deve trabalhar certo tipo de textos (dramáticos e informativos, por exemplo) que suscitem mais dúvidas e onde ocorrem mais falhas.

Segundo Isabel Margarida Duarte (2002: 72), o professor, habitualmente, pensa “que só a leitura recreativa, lúdica, extensiva, descomprometida conduz ao ler por gosto.” A autora reforça a ideia de que “nada pode dar mais prazer, em matéria de leitura, do que descobrir como a forma se funde com o sentido, de que modo os sentidos se vão construindo, como as palavras se relacionam, os significados se repetem ou avançam, como os textos se organizam de forma motivada e são, realmente, um tecido.” Nesta linha de ideias, deverá o professor dar tempo ao aluno para interagir com o texto, de modo a que este possa descobrir os sentidos do texto, “com a ajuda das pistas que o professor lhe sugere.” (*idem, ibidem*).

Apesar disso, aquilo que se propõe para a escola ainda não estará a ter os efeitos desejados. Vejam-se, por exemplo, os estudos sobre hábitos e competências de que se falará no ponto a seguir.

## 2. Situação da leitura em Portugal

Os hábitos de leitura de uma comunidade dependem de um conjunto complexo de fatores. Em Portugal, verificaram-se, nos últimos anos, algumas melhorias ao nível das condições económicas, mudanças ao nível da política educativa que se traduziram no aumento da escolaridade obrigatória, no lançamento da Rede de Leitura Pública, da Rede de Bibliotecas Escolares e do ainda em vigor Plano Nacional de Leitura. Estes aspetos vieram, certamente, permitir o acesso de um maior número de pessoas a um maior número de livros ou jornais.

Apesar disso, ainda há personalidades do meio literário (nomeadamente José Saramago ou Vasco Pulido Valente) que consideram a leitura uma “coisa de minorias” ou fazem ressaltar a inutilidade de alguns programas implementados pelo poder político.

Contudo, à margem destas críticas, nos últimos anos verificaram-se, como já dissemos, algumas melhorias nos vários estudos que têm vindo a ser efetuados quer sobre competências quer sobre hábitos.

O estudo sobre 'A Leitura em Portugal', de 2007, realizado pelo Observatório das Atividades Culturais, também dá conta de melhorias na leitura, uma vez que a maioria dos inquiridos considera que se lê mais na atualidade, comparativamente com a percentagem de leitores de há dez anos atrás. As razões apontadas para esta melhoria dizem respeito, essencialmente, a uma maior divulgação dos livros e dos autores nos meios de comunicação social e ao maior número de pessoas com melhor formação. É também apontado o aumento de estímulos por parte da escola.

Sobre estes e outros estudos nos debruçaremos com mais pormenor no ponto seguinte.

## **2.1. Os estudos sobre a leitura no estrangeiro e em Portugal**

Tendo em conta a importância que é conferida à leitura como ferramenta fundamental para a inserção dos cidadãos na sociedade, têm sido levados a cabo inúmeros estudos de monitorização da situação da leitura e dos leitores no mundo.

Em Portugal, o primeiro estudo realizado neste âmbito é de 1991. Este estudo, da responsabilidade de Eduardo Freitas e Maria de Lourdes Santos, pretendia fornecer elementos sobre as práticas de leitura em Portugal. Nele se destacam alguns resultados, nomeadamente a indisponibilidade por parte dos portugueses para a leitura de livros, jornais ou revistas, o que é justificado pelos inquiridos pelas seguintes razões: falta de tempo (35,4%), não ter gosto pela leitura (28,9%), preguiça / falta de vontade / cansaço (27,2%) e problemas de saúde (21,1%) (Freitas & Santos, 1992: 67-89).

Concluíram os autores também o facto de a prática mais consolidada de leitura ser mais frequente nos escalões de idade mais jovens e o alheamento da leitura ser mais comum nas idades mais altas. Nos mais baixos níveis de escolaridade, a prática de leitura surgiu bastante menos investida pelos inquiridos, comparativamente ao que se vislumbrava nos níveis de escolaridade mais elevados.

Relativamente ao “universo familiar da infância da grande maioria dos indivíduos” concluiu-se que era “desguarnecido de leitura e de figuras parentais ensinantes de leitura por antecipação dos professores” (*idem*: 76). Contudo, uma das razões apontadas por 36,1% dos inquiridos para o facto de serem leitores de livros é “Ter recebido incentivo familiar / escolar”. Outras razões estão associadas à

leitura, para além desta “herança cultural e familiar”: a disponibilidade em termos de tempo e em termos intelectuais (*idem*: 79).

Em suma, concluiu-se, nesse estudo de 1991, alguma resistência aos livros, mas não à leitura em geral. Além disso, constatou-se uma associação entre níveis baixos de leitura e baixos níveis de escolaridade, trabalho menos qualificado e menor contacto com livros na infância.

Outro estudo que pretendemos abordar, também levado a cabo em 1990-91, mas a nível internacional, é “The Evaluation of Educational Achievement” (IEA). Este estudo, em que participaram 32 países, incluindo Portugal, revelou os resultados de testes de literacia e compreensão da leitura aplicados a alunos de 9 e 14 anos.

Portugal ficou nos últimos lugares da escala, especialmente no que respeita à população de 9 anos. Warwick Elley (1992), diretor mundial deste estudo, justifica os maus resultados de Portugal “pelos poucos investimentos na educação, nomeadamente no equipamento e conforto das escolas, pelos baixos níveis de literacia adulta e pela baixa frequência de estruturas pré-escolares.”

Este estudo originou reações rápidas em alguns países cujos resultados não foram bons. Países como a Dinamarca, a Irlanda, a Alemanha serviram-se destes maus resultados para refletirem sobre o que estava mal e sobre o que era necessário mudar. Se, por um lado, são variados os fatores que poderão conduzir um país à obtenção de resultados pouco abonatórios na leitura, por outro, boas práticas (especialização de professores em leitura, a atitude muito positiva relativamente ao livro, à leitura e à língua materna, por exemplo) levaram a Finlândia aos primeiros lugares do pódio. Boas práticas como a colaboração entre “governantes, professores, famílias, associações, alunos, cidadãos”; a importância de se realizar um “debate participado e ouvido para que objectivos sejam traçados e para que haja um contrato de fidelidade ao cumprimento dos objectivos por todos os participantes e por um tempo determinado ao fim do qual os objectivos serão avaliados.” (Sequeira, 2002: 54-55).

A nível nacional, outros estudos se seguiram. É o caso do inquérito levado a cabo por Isabel Alçada e Ana Maria Magalhães, em 1993, junto de estudantes, professores, responsáveis de bibliotecas escolares, pais e encarregados de educação e Câmaras Municipais. Constatou-se, por exemplo, que os livros, revistas e jornais eram os modos menos privilegiados de ocupação dos tempos livres e que os géneros preferidos eram a banda desenhada e os livros de aventura (Castro & Sousa, 1996: 113).

Em 1995 e 1996, Castro e Sousa e Benavente também deram o seu contributo na interpretação dos hábitos de leitura em Portugal através dos estudos “Hábitos e Atitudes de Leitura dos Estudantes

Portugueses” e “A Literacia em Portugal, resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica”, respetivamente.

O primeiro tinha como finalidade proceder a uma investigação de âmbito nacional acerca das atitudes e hábitos de leitura dos estudantes portugueses dos ensinos básico e secundário. De uma forma geral, este estudo permitiu concluir que os estudantes inquiridos valorizavam positivamente a leitura. No entanto, esta valorização ia diminuindo à medida que se progredia na escolaridade (Castro & Sousa, 1996: 115). Além disso, constatou-se que, de entre diversos modos de ocupação dos tempos livres, a leitura era uma das atividades menos preferida pelos estudantes (*idem*: 120). Perguntados sobre razões para não lerem livros, os estudantes responderam que, para além da preferência por outras atividades, era o pouco interesse (*idem*: 123). Relativamente aos textos preferidos, também neste estudo se mostrou que a banda desenhada e os livros de aventuras assumiam grande destaque (*idem*: 126).

Em síntese, apesar de a leitura ser valorizada pelos estudantes em 1995, em termos práticos isso parecia não se verificar.

O segundo estudo, Benavente (1996), visava, essencialmente, avaliar a literacia da população adulta, tendo em vista a identificação da estrutura de distribuição das respetivas competências, para além de identificar e analisar os fatores e os processos sociais que lhes estão associados. Os resultados desta pesquisa demonstraram dois factos: o perfil de literacia do país é bastante fraco e as competências de literacia distribuíam-se de forma desigual pela população portuguesa adulta. Relativamente a dados mais específicos, este estudo permitiu verificar que 10,3% da população não conseguiu resolver nenhuma tarefa da prova de avaliação direta e 37% demonstrou competências muito limitadas. Somente 7,9% dos inquiridos revelou um domínio razoavelmente seguro de competências de leitura, escrita e cálculo. (Benavente, 1996: 398). Outras conclusões foram retiradas. Destacamos algumas: o nível de literacia aumenta com o aumento da escolaridade e os níveis de literacia dos mais jovens são mais elevados do que os do resto da população (*idem*: 399).

Em suma, os níveis de literacia demonstrados pela população são baixos. Um conjunto de fatores poderá ter contribuído para isso: meios familiares de origem muito carenciados de habilitações literárias; modos de vida quotidiana pobres em práticas de literacia; tecido económico profissionalmente muito pouco qualificado quanto a competências de leitura, escrita e cálculo; insuficiente expansão do sistema de ensino e deficiências materiais, pedagógicas e relacionais das escolas (*idem*: 404).

Mais recentemente, o estudo 'A Leitura em Portugal', de 2007, coordenado por Maria de Lourdes Santos, revela resultados mais animadores e favoráveis sobre a leitura.

De facto, este estudo, realizado pelo Observatório das Atividades Culturais, deu conta de melhorias nas práticas sociais de leitura, uma vez que a maioria dos inquiridos (44%) considerou que se lê mais na atualidade, comparativamente com a percentagem de leitores de há dez anos atrás. As razões apontadas pelos inquiridos para esta melhoria dizem respeito, essencialmente, a uma maior divulgação dos livros e dos autores nos meios de comunicação social (89%) e ao maior número de pessoas com melhor formação (86%). Foi também apontado pelos mesmos o aumento de estímulos por parte da escola (81%) (Santos *et al*, 2007: 179).

Para percebermos melhor esta conclusão, vejamos como se chegou a ela. Os autores deste estudo compararam dados resultantes do inquérito realizado em 1997 e dados recolhidos em 2007. Ressalte-se, no entanto, que nem sempre foi feita esta análise comparativa em todas as questões, devido a diferenças de perguntas colocadas nos dois inquéritos.

Assim, num primeiro momento comparativo, relativo aos 'Leitores por suporte', constatou-se que houve um crescimento no número de leitores, principalmente de jornais (83%), seguido das revistas (73%) e, a larga distância, dos livros (57%). Outro dado relevante diz respeito à diminuição daqueles que não leem nenhum dos três suportes (5% quando em 1997 representavam 12% da amostra) (Santos *et al*, 2007: 47).

Se quisermos estabelecer uma comparação com o que se passa noutros países, constatamos que a tendência positiva no número de leitores verificada em Portugal contraria a tendência da diminuição de leitores em países como França. Contudo, os valores alcançados em Portugal ainda estão bastante abaixo dos atingidos em França (*idem*: 48).

Quanto ao perfil desses 'Leitores por suporte' (dados do inquérito de 2007), verificou-se que são basicamente as mulheres e indivíduos mais jovens e com mais estudos que leem livros. As revistas também são lidas principalmente por mulheres, pela população mais jovem, mas com níveis de escolaridade mais baixos. Já os jornais são lidos por homens, de idade mais avançada e com níveis de escolarização básicos e secundários (*idem*: 54).

Ainda relativamente aos leitores de livros, um outro dado a reter deste estudo é que se verificou um crescimento ligeiro dos pequenos leitores acompanhado de igual recuo dos grandes leitores, uma vez que a percentagem correspondente aos médios leitores permaneceu estável. Adiante-se que sete em cada dez inquiridos são pequenos leitores, ao passo que os grandes leitores se situam nos 4%.

Nesta tendência haverá que sublinhar a conquista de novos (pequenos) leitores e não tanto a diminuição dos grandes leitores (*idem*: 182).

Outro aspeto que é importante destacar é que o principal fator explicativo dos hábitos e das práticas de leitura é a escolaridade: quanto mais elevada, maiores as percentagens daqueles que leem nas categorias que sinalizam níveis de maior exigência (leitura de livros, grandes leitores, leitura cumulativa) (*idem*: 182-183).

Num âmbito mais alargado, também há estudos que comprovam a melhoria dos níveis de leitura dos portugueses. Referimo-nos, especificamente, ao PISA 2009 que avaliou as competências dos alunos na literacia de leitura.

De facto, verificou-se uma melhoria nos resultados dos alunos portugueses, ao nível da literacia na leitura, conforme se pode constatar no último estudo levado a cabo pelo PISA 2009. “Pela primeira vez desde o início do programa, em 2000, os alunos portugueses atingem pontuações que se situam na média dos desempenhos da OCDE, no domínio da literacia de leitura.” (Serrão, Ferreira & Sousa, 2010: 7). Em consequência, entre 2000 e 2009, no ranking de países da OCDE, o nosso país passou do lugar 25 (entre 27 países) para o lugar 21 (entre 33 países), em literacia de leitura (*idem*: 8).

De entre os 65 países (33 são membros da OCDE) que participaram neste estudo, Portugal foi o 4º país que mais progrediu na leitura, desde 2000, ano em que se realizou o primeiro estudo sobre a literacia de leitura. Esta progressão teve em conta a redução da percentagem de alunos com desempenhos negativos (nível 1 e abaixo de 1) e o aumento da percentagem de alunos com desempenhos médios a excelentes, correspondentes aos níveis 3, 4 e 5. Com os resultados obtidos, Portugal situou-se na média dos países da OCDE, pela primeira vez (*idem*: 7-10).

No PISA 2000, os alunos portugueses obtiveram resultados bastante mais modestos, ficando Portugal abaixo da média dos países da OCDE. Somente 4% dos estudantes se situaram no nível 5, o mais elevado; no nível 4, temos 17% dos nossos alunos; o nível 3 foi atribuído a 27% dos alunos; no nível 2 temos 25% de estudantes e finalmente o nível 1 foi atribuído a 17% dos alunos portugueses. A situação mais preocupante reportou-se aos 10% de alunos portugueses que não atingiram o primeiro nível de literacia (ME, 2001: 7).

Ainda a propósito dos resultados no PISA 2000, Shiel (2002) fez uma análise comparativa entre o desempenho dos estudantes portugueses e irlandeses na literacia de leitura. Concluiu que os irlandeses tiveram melhor desempenho do que os portugueses. De entre diversas variáveis usadas para a comparação, destacamos a atitude dos estudantes perante a leitura e o tempo dispendido na leitura por prazer.

Relativamente à atitude perante a leitura, os portugueses alcançaram bons resultados, revelando uma atitude positiva, comparativamente com outros países, incluindo a Irlanda. No entanto, Shiel constatou que pode não haver uma correlação entre atitude e resultados, uma vez que existem outras variáveis em jogo (2002: 70-71).

Quanto ao tempo dispendido na leitura, o autor concluiu também que há uma relação entre o tempo que os jovens usam na leitura por lazer e o desempenho na literacia de leitura. Reparemos em algumas conclusões retiradas nesta comparação:

- Uma percentagem mais elevada de estudantes irlandeses afirmou que não lê por lazer (33,4%), contra os 18,4% atingidos pelos portugueses;

- 65,6% de alunos portugueses (contra os 51,3% de irlandeses) declarou ler pelo menos durante uma hora por dia (*idem*: 71).

Então, como se explicam os resultados obtidos pelos estudantes portugueses no PISA 2000?

A este propósito, Shiel (*idem*: 72) afirma o seguinte:

“it should be acknowledged that students in many countries (including Ireland) may do most of their reading in the context of studying school subjects, doing homework, or preparing for examinations. Thus, while such students may not engage frequently in leisure reading, they may, in fact, do a lot of reading, particularly where informational texts are concerned.”

O mesmo autor refere outro estudo internacional anterior a este, em que novamente portugueses e irlandeses são alvo de uma avaliação comparativa na leitura: o “Internacional Adult Literacy Study” (IALS) que foi realizado em 24 países ou regiões entre 1994 e 1998 e pretendia medir os níveis de literacia (incluindo a literacia na leitura) em amostras representativas de sujeitos dos 16 aos 64 anos de idade.

A noção de literacia, neste contexto, vai para além da compreensão e descodificação de textos. Ela inclui um conjunto de capacidades de processamento de informação que os adultos usam para resolver tarefas associadas com o trabalho, os contextos sociais e a vida pessoal.

A literacia dos adultos, no IALS, está associada a três dimensões: a literacia em prosa (leitura e interpretação de textos como artigos de jornais, livros ou revistas); a literacia documental (refere-se ao uso de informação localizada em documentos como gráficos, por exemplo) e a literacia quantitativa (diz respeito à aplicação de operações numéricas a informação contida em horários, livros de cheques ou anúncios).

Na literacia em prosa, 12% de irlandeses e 3% de portugueses atingiram o nível mais elevado (o 4 e o 5). Vinte e três por cento de adultos irlandeses e 48% de portugueses alcançaram o nível 1 (*idem*: 63).

O desempenho dos adultos irlandeses e portugueses nos testes do IALS relacionados com a literacia documental e a quantitativa foi relativamente pobre (p.64).

Estes resultados originaram sérias preocupações na Irlanda, nomeadamente no que ao sistema educativo diz respeito, mais especificamente a literacia.

Em síntese, podemos concluir que para a obtenção de um determinado nível nos diversos estudos relacionados com a literacia contribuem vários fatores que têm de ser analisados em conjunto. Podem ser fatores relacionados com o estatuto socioeconómico das famílias dos inquiridos; podem ser fatores que tenham a ver com a tipologia de testes ou exames que os alunos estão habituados a realizar na escola; pode ter a ver com a análise textual levada a cabo nas aulas; ou então com o estudo que os alunos fazem autonomamente, em casa, quando realizam os trabalhos de casa ou se preparam para os testes; entre outros.

Partindo dos resultados atrás apresentados, é importante deles retirar algumas ilações. Assim, constatamos que a atitude dos estudantes portugueses face à leitura é positiva e o tempo gasto na leitura por lazer é significativo (cerca de uma hora diária). No entanto, os estudantes continuam a alcançar resultados modestos em estudos relacionados com a avaliação da literacia na leitura.

Os perfis pessoais dos alunos com baixo nível de literacia são diferentes daqueles que têm um nível alto de literacia. Essas diferenças dizem respeito às estratégias de estudo; ao esforço e perseverança; ao autoconceito, sentimento de eficácia, sentido de pertença e motivação e à velocidade com que leem corretamente (Ramalho, 2002: 46).

Sabendo de antemão os aspetos que devem ser trabalhados e melhorados, devem os professores, na escola, as famílias, em casa, e os próprios alunos desenvolver estas estratégias. Com efeito, cabe à escola, para além de providenciar um ambiente em que os alunos se sintam como parte integrante da instituição, proporcionar aos estudantes “a tomada de consciência da existência de diferentes estratégias de estudo” (*idem*: 47). Os professores devem, especificamente, fazer uma abordagem diferente no que diz respeito às práticas de ensino de leitura, trabalhando com os alunos os itens onde os estudantes portugueses falham mais, nomeadamente a interpretação de textos dramáticos e textos informativos extensos que exigem muita precisão nas respostas (*idem*: 46-47). Em casa, “a existência de bens culturais e educacionais na família, bem como de um clima em que as interações sociais entre os pais e os seus filhos são frequentes” é fundamental para um bom desempenho do estudante.

Por fim, este último deve recorrer a estratégias de estudo, nomeadamente “estratégias de controlo” em que relaciona a “matéria nova com coisas que já aprendeu” ou então “tenta perceber qual é a utilidade do que está a estudar na vida real”. Pode ainda utilizar “estratégias de elaboração”, quando, ao estudar, “começa por tentar perceber o que é realmente preciso aprender” ou “tenta perceber que conceitos é que ainda não compreende”, por exemplo (*idem*: 38-39).

Em síntese, não é fácil aferir com certeza absoluta quais os fatores que poderão levar os alunos a obter resultados positivos nos estudos relacionados com a literacia de leitura.

Porém, o que fará com que os finlandeses se mantenham nos primeiros lugares em todos os estudos realizados no âmbito da literacia?

Sabemos que estes alunos, desde muito cedo, se iniciam na leitura; sabemos também que a Finlândia tem uma rede abrangente de bibliotecas, com um avançado nível de serviços, que dá apoio à educação escolar. Além disso, os professores são altamente qualificados e o sistema de ensino finlandês garante a igualdade de direitos e possibilidades para todos, independentemente das suas condições sócio-culturais. Existe uma grande proximidade entre o professor e o aluno e a avaliação não é feita pelas habituais “notas” ([www.finlandia.org.pt/public/default.aspx?contentid=124100](http://www.finlandia.org.pt/public/default.aspx?contentid=124100)).

Ou seja, parece ser a soma de muitos aspetos de influência e o seu carácter continuado que resultará no sucesso destes estudantes.

### **3. As políticas públicas internacionais e nacionais de leitura**

Conforme se constatou no ponto anteriormente abordado, os portugueses têm vindo a melhorar o seu desempenho na leitura. No entanto, o panorama nem sempre foi este. Por altura da implementação das medidas que iremos abordar neste ponto, vivia-se em Portugal uma realidade pouco animadora no que à literacia de leitura dizia respeito.

Face a esta situação, apresentamos de seguida essas medidas para tentarmos perceber até que ponto terão contribuído para a melhoria nos resultados obtidos pelos portugueses na leitura.

Antes, contudo, referiremos algumas políticas que foram implementadas noutros países, que, muitas vezes, serviram de ponto de referência para as que foram levadas a cabo no nosso país.

### 3.1. Exemplos internacionais

Em Inglaterra, em meados dos anos 90, gerou-se uma preocupação do poder político relativamente à modernidade, à mudança e à novidade. Esta preocupação com o desenvolvimento de uma economia baseada no conhecimento, assente no desenvolvimento de uma força de trabalho portadora de competências especializadas, fez com que se considerasse que os padrões educacionais, nomeadamente relacionados com a literacia, devessem ser melhorados (Castro & Dionísio, 2005: 26).

Além disso, os resultados dos estudantes ingleses em estudos internacionais relacionados com a literacia tinham sido modestos, situando-os nos escalões de desempenho mais baixos. (*idem, ibidem*)

Assim, foi lançado, em meados dos anos 90, o Projeto Nacional de Literacia (*National Literacy Project*), com o intuito de “ (...) experimentar uma abordagem pedagógica estruturada e comum para o ensino da literacia nas escolas primárias (...)” (*idem*: 25). Esta reforma no ensino levou à introdução de uma Estratégia Nacional de Literacia (*National Literacy Strategy*) em todas as escolas primárias na Inglaterra, cujo ensino se baseava em “objectivos explícitos de aprendizagem”, que eram “ (...) trabalhados diariamente no âmbito de aulas conhecidas como Hora de Literacia (*Literacy Hour*)” (*idem*: 26-27).

Posteriormente, constatou-se que o desempenho dos estudantes ingleses no estudo do PISA 2000 foi bom, ocupando a Inglaterra o 8º lugar, de entre os 32 países que participaram (ME, 2001:7).

No sentido de se perceber melhor qual a eficácia ou quais os efeitos da aplicação de programas de incentivo à leitura, Fawson e Moore (1999: 328) realizaram um estudo que tinha como finalidade perceber até que ponto as ‘teorias motivacionais’, nomeadamente no que diz respeito à literacia, influenciam ou não as práticas nas aulas do ensino básico.

Cinco escolas do sudoeste dos Estados Unidos participaram neste estudo. Uma das questões dizia respeito ao grau de implementação dos programas de incentivo à leitura. Quase a totalidade dos inquiridos respondeu que aplicavam estes programas nas suas escolas. As razões para o terem feito foram várias. Destacamos aquela que obteve a percentagem mais elevada junto de diretores, professores e pais: “Desenvolver atitudes positivas em relação à leitura” (*idem*: 331). Quanto aos efeitos que estes programas podem ter nos alunos, os inquiridos acreditam que os alunos leem mais e fazem-no com prazer devido a estes programas (*idem*: 333).

Em Portugal, desde o primeiro estudo de 1991, também, foram várias as medidas que assentam nesta crença. Tais medidas políticas tornaram-se desígnio nacional e não envolveram apenas as

escolas e novos programas curriculares. Com efeito, alargaram-se às bibliotecas, primeiro públicas e depois escolares e deram origem ao Plano Nacional de Leitura.

### 3.2. A Rede de Leitura Pública

Por leitura pública deve entender-se o estabelecimento de uma relação entre a criação e o público, com uma dupla finalidade: cultural, porque deve possibilitar o acesso de todas as camadas da população às fontes de conhecimento nas suas diversas formas, e social quando contribui para a afirmação do indivíduo na comunidade, conferindo-lhe a possibilidade de exercer plenamente o ato de escolher (Nunes, 1998: 77).

Antes de 1983, não havia em Portugal qualquer experiência com redes de leitura pública. Segundo Silva (2002: 211), este facto devia-se, em parte, à “falta de reconhecimento da importância da leitura e da frequência de Bibliotecas, por parte de entidades públicas responsáveis”; outra razão prendia-se com o facto de a leitura estar entregue às Bibliotecas Fixas e Itinerantes da Fundação Gulbenkian, que desenvolveram a sua atuação indo de encontro ao leitor, levando o livro ao leitor potencial, com efeitos concretos sobre a facilitação e desenvolvimento da leitura, para além do seu contributo para o debate e análise de alguns problemas da leitura pública em Portugal (nomeadamente através do Colóquio Comemorativo dos 25 Anos de Serviço de Bibliotecas Itinerantes e Fixas, organizado pela Fundação Calouste Gulbenkian, em 1983).

Em finais de janeiro e início de fevereiro de 1983, realizou-se em Lisboa um Seminário sobre “Animação de Bibliotecas”, organizado pelo então Instituto Português do Livro e pela BAD (Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas) e orientado pelo bibliotecário francês Jean Tabet (saliente-se o caso de França como um exemplo positivo na mudança em relação à leitura pública).

Este encontro foi o ponto de partida para a elaboração do Manifesto da Leitura Pública, que pretendia, sobretudo, sensibilizar a opinião pública e alertar os responsáveis (Governo e Autarquias) para a inexistência de uma verdadeira prática de leitura em Portugal.

Este manifesto, que declara a leitura não como um luxo mas como um domínio onde se devia investir, sugeria alterações nas bibliotecas em termos estruturais e funcionais, nomeadamente no que dizia respeito ao livre acesso às estantes, ao empréstimo domiciliário, à atualização criteriosa dos

fundos e à dinamização de atividades destinadas ao público em geral. Ou seja, visava-se a criação de verdadeiras bibliotecas, mais do que “locais onde se guardam livros” e “instituições mortas”, espaços dinâmicos que estabeleçam uma relação com o meio onde se inserem (Nunes, 1998: 78).

Por se tratar de “uma responsabilidade nacional”, neste manifesto sugeria-se também a criação de um organismo, no âmbito do Ministério da Cultura, “responsável pela elaboração participada de uma política nacional de leitura pública e pela articulação das acções a empreender”, bem como dar apoio às autarquias locais, através de meios técnicos e financeiros adequados e elaborar normas relacionadas com a construção e apetrechamento dos edifícios e a organização dos serviços (*idem*: 78-79).

Na sequência deste manifesto, foi criado a 11 de Março de 1986 um grupo de trabalho, sob a orientação de Maria José Moura, que ficou incumbido de definir as bases de uma política nacional de leitura, a qual assentaria “fundamentalmente na implementação e funcionamento regular e eficaz de uma rede de bibliotecas municipais, assim como no desenvolvimento de estruturas que, a nível central e local, mais directamente as possam apoiar.” (Veiga *et al*, 1996: 157).

Deste grupo de trabalho resultou o relatório ‘Leitura pública: rede de bibliotecas municipais’ onde se apontavam as condições necessárias para a criação de verdadeiras bibliotecas públicas. Nele se faz uma breve análise da situação das bibliotecas portuguesas em 1985: somente 97 dos 275 concelhos do país indicavam possuir uma biblioteca exclusivamente municipal e apenas 45 cumpriam minimamente algumas das funções que o conceito de leitura pública implica; a função conservação sobrepunha-se à noção de serviço público; os fundos bibliográficos eram reduzidos e desatualizados; o livre acesso às estantes não era permitido; não havia empréstimo domiciliário; o número de funcionários era escasso e sem formação adequada; as atividades de animação e de cooperação eram raras e eram frequentadas basicamente por estudantes como local de estudo e por idosos (Nunes, 1998: 83-84).

Com este relatório pretendia alterar-se o panorama desfavorável no que às bibliotecas públicas dizia respeito, apresentando um “plano coerente de intervenção e propostas de acção consideradas necessárias para criar uma rede de bibliotecas públicas.” (*idem*: 84).

Em 1987, foi lançado, então, o Programa da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas, que tinha como objetivo principal dotar o país de uma rede de bibliotecas públicas que pudessem contribuir para um desenvolvimento equilibrado e assegurar às populações o direito à cultura.

As principais linhas de ação deste Programa passavam pela caracterização dos tipos de biblioteca a projetar, dimensionadas para cumprir as funções que lhes são próprias; apresentação de algumas

diretivas relativamente às áreas funcionais, fundos documentais e pessoal necessário. Além disso, foi sugerido o cumprimento de aspetos como: o livre acesso às estantes; o empréstimo domiciliário; ter pessoal especializado e a realização de atividades de animação (*idem*: 85-86).

A resposta dos municípios foi boa, segundo Nunes. Cerca de 63% das autarquias apresentou candidaturas no prazo previsto. O Instituto Português do Livro e da Leitura selecionou alguns projetos e em dezembro de 1987 assinou contratos-programa com 51 municípios, dando-se início à criação da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas (*idem*: 188). No final de 1993, já tinham sido assinados 108 contratos-programa entre os municípios e a SEC, representada atualmente pelo Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro (*idem*: 167).

Em março de 1996, veio a público o Relatório sobre as Bibliotecas Públicas em Portugal, coordenado por Maria José Moura (Moura, Silva, Figueiredo & Casteleiro, 1996). Após uma breve avaliação do Projeto da Rede de Leitura Pública, retiraram-se algumas ilações sobre o seu funcionamento ao longo dos quase dez anos do Programa e apresentaram-se algumas propostas que “poderão contribuir para a concretização dos objectivos das Bibliotecas Públicas de reforço da cidadania, da democratização da cultura e da coesão social.” (*idem*: 5).

No relatório defende-se que as bibliotecas devem obedecer a alguns requisitos básicos, nomeadamente: a necessidade das TIC serem integradas no funcionamento das bibliotecas públicas e a necessidade de fomentar e reforçar a quase inexistente cooperação e partilha de recursos entre as bibliotecas.

Tendo em conta aquilo que foi observado neste estudo, salientam-se os seguintes aspetos:

- a Biblioteca Pública teve um grande impacto social, revelador da lacuna cultural que representa a sua ausência;
- o bibliotecário foi um elemento chave no papel desempenhado pela biblioteca;
- nem todas as câmaras municipais revelaram a mesma sensibilidade para compreender a ação da biblioteca;
- os custos da biblioteca não foram vistos como investimento mas como despesas que deviam ser reduzidas ao mínimo;
- o recurso à informática para gerir a biblioteca foi limitado, tendo sido muito raro o acesso a ligações a redes de informação (*idem*: 7).

Outra conclusão a que se chegou é que devia ter havido um maior apoio do Programa, no sentido de dar cumprimento aos objetivos estabelecidos e reforçar as suas solicitações individuais junto da

administração camarária, para a obtenção de livros, pessoal, formação, equipamento, etc. (*idem, ibidem*).

Relativamente à situação das bibliotecas municipais no que respeita a candidaturas apresentadas, contratos programa assinados, número de habitantes do concelho e tipo de biblioteca nele estabelecido, constatou-se que, de entre as 275 câmaras municipais existentes no país, 124 foram apoiadas e 20 nunca se candidataram ao Programa. Das 150 que não foram apoiadas, estima-se que 106 tenham pequenas bibliotecas para servirem concelhos pequenos (menos de 20 000 habitantes), 32 terão bibliotecas médias para servirem concelhos com 20 000 a 50 000 habitantes e 8 terão grandes bibliotecas para servirem concelhos com mais de 50 000 habitantes (*idem, ibidem*).

Verificou-se que as câmaras não cumpriram o estipulado nos contratos para a componente “fundos documentais”, uma vez que, segundo dados de 1994, o conjunto das bibliotecas possuía apenas 50% a 60% do total dos fundos documentais previsto. Este facto trouxe efeitos negativos ao nível do impacto e da eficaz utilização dos serviços (*idem: 8*).

Outro aspeto que demonstrou algumas lacunas foi aquele que se referia ao empréstimo de material áudio e vídeo, devido à legislação que não permitia a sua livre utilização e disponibilização (*idem, ibidem*).

Os dados estatísticos de 1994 revelaram também que as bibliotecas municipais foram procuradas para a consulta local de documentos e não tanto para empréstimo domiciliário (*idem, ibidem*).

Finalmente, outro ponto do relatório que revelou algumas falhas do Programa dizia respeito aos recursos humanos. Concluiu-se que neste domínio era necessário contratar mais pessoal, se se quisesse assegurar a qualidade de todos os serviços (*idem: 9*).

Mais recentemente, o Programa de Apoio às Bibliotecas Municipais, atualizado em janeiro de 2009, reforça alguns aspetos, pela sua importância, e que já tinham sido referidos no Relatório de 1996, nomeadamente: a variedade de fundos documentais, em diferentes suportes; o livre acesso e a disponibilidade para empréstimo domiciliário da documentação; a disponibilização de toda a informação através da Web e a existência de pessoal suficiente, tendo em conta a diversidade de serviços prestados pelas bibliotecas (MC/DGLB, 2009: 3).

Neste Programa, referem-se ainda os três programas-tipo de bibliotecas consoante o número de habitantes do concelho. Estes programas serviram de ponto de partida para o desenvolvimento dos projetos a apoiar pela Direção Geral do Livro e das Bibliotecas.

Em suma, são múltiplos os caminhos que poderão conduzir à leitura, mas todos eles deverão passar por bibliotecas bem organizadas, com atividades variadas, com uma oferta de livros e autores

alargada e diversificada, que corresponda não só aos interesses dos seus consumidores habituais, mas saiba atrair e manter novos e potenciais leitores.

O sucesso na mudança das bibliotecas públicas dependeu da atuação conjunta dos seus profissionais, dos órgãos da comunicação social, do Governo e das autarquias.

O Estado, enquanto promotor, e as autarquias, enquanto responsáveis por uma biblioteca, assegurando o seu desenvolvimento como ‘organismo vivo e interveniente’ assumiram um papel muito importante neste processo de implementação da leitura pública.

Contudo, para que o seu “impacto seja efectivo e contínuo, para que a indispensabilidade e o prazer da sua utilização seja um hábito naturalmente inserido no quotidiano dos cidadãos”, é necessário que os seus ‘promotores’ não “durmam sobre os resultados imediatos atingidos” (Nunes, 1998:34-35). Este autor compara a biblioteca a um “ser vivo que deve crescer e evoluir, mas que também pode morrer à míngua de recursos.” (*idem*. 35).

Por isso é que surgiram outras medidas que poderão ser consideradas um prolongamento desta que foi uma das medidas mais importantes na promoção da leitura.

### 3.3. A Rede de Bibliotecas Escolares

Em continuidade e talvez consequência das medidas da Rede de Leitura Pública, outra medida foi tomada pelo Estado com o intuito de melhorar os níveis de literacia na leitura: a Rede de Bibliotecas Escolares, que, por altura em que a medida foi implementada (1996), apresentavam bastantes lacunas ou eram mesmo inexistentes.

No Relatório sobre as Bibliotecas Públicas em Portugal (1996: 8), refere-se que as “Bibliotecas Municipais têm sido mais procuradas para efeito de consulta local de documentos do que para empréstimo domiciliário.” Esta realidade deve-se a vários fatores. Um deles tem a ver com a “inexistência de bibliotecas escolares, o que leva muitos jovens a procurar as bibliotecas públicas para satisfazerem as necessidades informativas inerentes ao trabalho escolar” (*idem, ibidem*).

Na escola, o local mais adequado para a leitura, para além da sala de aula, é a biblioteca. Sequeira (2002: 56), a este propósito, afirma que “há que não esquecer que cada escola deve obrigatoriamente ter uma biblioteca bem equipada, dinamizada por pessoal especializado e com horário permanente.”

Segundo Dionísio (2000: 44-45), é importante o “modo como nos contextos escolares os indivíduos se encontram com os textos”, podendo este facto ser “determinante no seu futuro como leitores.” A biblioteca escolar, enquanto “espaço aglutinador e estruturante de uma comunidade”, deve criar “condições para que a leitura encontre formas de realização (...) menos constrangidas e (...) potencialmente autónomas”, respeitando, assim, “o individual”.

Reconhecendo estes pressupostos e com o intuito de complementar a medida tomada pelo Governo em 1987, com o lançamento da Rede de Leitura Pública, foi implementado em 1996 o Programa Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), pelos Ministérios da Educação e da Cultura. Era seu objetivo instalar e desenvolver bibliotecas em escolas de todos os níveis de ensino, disponibilizando aos utilizadores os recursos necessários à leitura, ao acesso, uso e produção da informação em suporte analógico e digital.

O processo que conduziu ao lançamento do Programa teve origem formal numa série de despachos conjuntos dos Ministérios responsáveis. Em primeiro lugar, foi criado um grupo de trabalho para elaborar um diagnóstico e propostas de ação sobre bibliotecas escolares. Designado o grupo de trabalho e apresentado o documento por ele elaborado, em 1996, *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*, foi criado o Gabinete da RBE e nomeada a sua coordenadora, Teresa Calçada.

O documento sugeria a criação de uma Rede de Bibliotecas Escolares, abrangendo todo o sistema de ensino público, básico e secundário, em que se convidavam as escolas a candidatarem-se a apoios para a criação ou renovação de bibliotecas escolares. As candidaturas que iam ao encontro do padrão de qualidade exigente requerido pela Rede eram apoiadas, tanto do ponto de vista técnico como financeiro, pelo Gabinete da RBE.

Nesse documento afirmava-se que as bibliotecas escolares são fundamentais para “assegurar o sucesso [do] processo educativo”, podendo proporcionar “experiências de aprendizagem estimulantes, metodologias centradas no aluno, recursos e serviços de informação de qualidade, pessoal qualificado e empenhado” (Veiga, 1996: 140).

Os princípios lá estabelecidos tinham em vista a concretização de determinados objetivos por parte da Biblioteca Escolar, tais como:

- o favorecimento da plena utilização da biblioteca e dos seus recursos pedagógicos, com a criação de um fundo documental adequado às necessidades curriculares das diversas disciplinas;
- a integração dos materiais impressos, audiovisuais e informáticos;

- o desenvolvimento nos alunos de competências e hábitos de trabalho, baseados na consulta, tratamento e produção de informação, para além do desenvolvimento do prazer de ler e do interesse pela cultura nacional e universal;

- o apoio aos professores na planificação das suas atividades de ensino e na diversificação das situações de aprendizagem;

- a contribuição da associação da leitura, dos livros e da frequência das bibliotecas à ocupação lúdica dos tempos livres.

Em 1997, foram atribuídos os primeiros apoios da RBE a bibliotecas das escolas. Desde então, o Programa desenvolveu-se a vários níveis: a instalação de novas bibliotecas e a atualização das já integradas, nomeadamente no que diz respeito aos espaços, mobiliário, equipamentos, fundo documental e software bibliográfico; integração das BE no contexto da escola e do sistema educativo; atribuição de recursos humanos para as bibliotecas integradas na RBE e disponibilização de apoio técnico-pedagógico, realizado pelos elementos do Gabinete, pelos coordenadores interconcelhios e pelos SABE.

Um conjunto de mudanças intensas na escola e na sociedade acarretaram um alargamento e diversificação do âmbito de intervenção das bibliotecas escolares. Devido a este facto, o Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares teve necessidade de renovar conceções, objetivos e linhas de atuação. Foi disso exemplo a difusão da literacia da informação, a integração da biblioteca nas aprendizagens curriculares e na vida da escola, o estabelecimento de redes entre escolas e com outras entidades, a dotação das bibliotecas de equipamentos informáticos atualizados e a colaboração entre a biblioteca escolar e as TIC na escola. Além disso, o estímulo à criação de catálogos coletivos em linha e a difusão na Rede de um processo de autoavaliação foram vertentes recentes do Programa que demonstraram as mudanças aí verificadas.

O documento relativo à Avaliação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares também refere que ao longo do Programa se verificaram “grandes avanços nos processos de candidatura e nas orientações fornecidas às escolas que foram sendo sucessivamente adaptados e aperfeiçoados, consoante as mudanças que iam ocorrendo no contexto educativo, mas também devido ao conhecimento acumulado no Gabinete.” (Costa, Pegado, Ávila & Coelho, 2010: 35). Um aspeto exemplificativo deste avanço nos processos de candidaturas das escolas foi a criação, em 2005, da Candidatura de Mérito, que pretendia estimular projetos inovadores das escolas.

Desde 1997 até 2008, foram integradas na RBE 2077 bibliotecas escolares, num investimento que rondou os 40 milhões de euros. Cerca de 44% (918) das escolas onde estão integradas essas

bibliotecas são de 1.º ciclo, 33% (693) de 2.º e 3.º ciclos, 18% (367) do secundário e quase 5% (95) são EBI. Refira-se também a integração, pela primeira vez em 2007, de escolas profissionais, embora apenas 4 até 2008.

No final de 2008, cerca de 70% da população escolar – incluindo cerca de 1 milhão de alunos – beneficiava do serviço de biblioteca escolar da RBE através da existência de uma biblioteca na própria escola ou usufruindo do serviço de biblioteca de outra escola do agrupamento. Com exceção do 1.º ciclo, em que estão abrangidos 36% dos alunos, nos restantes níveis de ensino a população escolar beneficiada pela RBE ronda os 100% ou está perto de atingir mesmo este patamar – 93% no secundário e 100% nos 2.º e 3.º ciclos (*idem*: 49).

Um ponto referido no relatório do inquérito de avaliação realizado às Bibliotecas Escolares em 2001 como um aspeto a melhorar no Programa Rede de Bibliotecas Escolares foi a articulação da BE com outras estruturas educativas das escolas. No inquérito de 2008 este facto foi, no entanto, avaliado de forma positiva, com a classificação de “bom”, nomeadamente a articulação das atividades da BE com as da escola/agrupamento; a integração das atividades e recursos da BE com as áreas curriculares e a integração das atividades e recursos da BE com as áreas não curriculares. Destacou-se como um ponto menos positivo o envolvimento da comunidade educativa com a BE.

Tal como foi referido no relatório da Avaliação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares pelos coordenadores das BE, “nem sempre é fácil sensibilizar os professores para a integração dos recursos da BE nas suas práticas lectivas, para o desenvolvimento de atividades de leitura efectuadas com recurso a outros livros que não o manual escolar e para o trabalho cooperativo com a BE.” (*idem*: 97). Esta ideia volta a ser reforçada na página 100 do mesmo relatório quando se afirma que as “maiores dificuldades da BE têm sido encontradas precisamente na articulação com o currículo e em servir como recurso para os processos de ensino-aprendizagem.”

Contudo, a consciência dos professores em relação à importância da BE e à necessidade de desenvolvimento de um trabalho cooperativo foi, ao longo do tempo, evoluindo positivamente. Os professores foram sentindo cada vez mais necessidade de desenvolver determinadas competências nos alunos e constataram que só conseguiriam isso através de um trabalho em articulação com outros professores e particularmente com a BE. Destacamos algumas mudanças positivas evidenciadas pelos professores entrevistados relativamente ao papel da Biblioteca Escolar: a dinamização de atividades de promoção da leitura nas escolas, já integradas na sua rotina, que é atribuída em grande medida à existência de BE e o papel da BE como suporte ao trabalho de sala de aula e como promotor de uma dinâmica de promoção da leitura na escola. Neste ponto, pode o coordenador aconselhar a utilização

de determinados recursos documentais ou disponibilizar bibliografia adequada à abordagem dos temas curriculares ou para a criação de determinados materiais.

O trabalho da Biblioteca Escolar não se cinge ao espaço da escola. O principal parceiro das Bibliotecas Escolares é a Biblioteca Municipal (88%). A percentagem é menor no caso da parceria estabelecida entre as BE e a câmara municipal, a associação de pais, a junta de freguesia, associações culturais e recreativas, museus, empresas e serviços públicos. De entre as atividades desenvolvidas em parceria, destacam-se aquelas que dizem respeito à animação pedagógica e cultural, ao apoio técnico e partilha de recursos, à divulgação de informação, à formação e ao desenvolvimento de literacias (TIC, informação, leitura, visual, etc.).

Um aspeto não muito recorrente mas que constituiu uma boa prática, segundo os mesmos autores responsáveis pelo Relatório de Avaliação do Programa de RBE, diz respeito à abertura da BE à comunidade, com a realização de atividades destinadas aos encarregados de educação dos alunos. A aproximação dos familiares dos alunos à BE é maior nas escolas do 1º ciclo. Relativamente à abertura das Bibliotecas Escolares à comunidade local em geral, ela assume particular importância nas zonas rurais, onde a BE é o único equipamento cultural existente (*idem*: 121).

A abertura da BE à comunidade e ao meio envolvente ainda é um ponto a fomentar em muitos casos. Este aspeto, para os responsáveis das BE e os professores, pode ser melhorado e constitui-se como um desafio de futuro. Nesse sentido, seria positivo alargar os horários de funcionamento das BE e criar eventos que fomentassem uma participação regular da comunidade local (*idem*: 122).

Mais recentemente, as bibliotecas escolares também contribuíram de forma bastante significativa para a implementação do Plano Nacional de Leitura, a medida de que falaremos no ponto seguinte. À BE coube, frequentemente, a responsabilidade de selecionar os livros a adquirir. Em cerca de 50% ou mais das escolas a BE assumiu essa função, ainda que em articulação com outros agentes da escola – os professores/educadores e o conselho de docentes/departamento curricular – que tiveram um papel igualmente importante a este nível. Os responsáveis das bibliotecas escolares são ainda identificados como um dos agentes responsáveis pela organização e dinamização das atividades do PNL nas escolas, além dos professores.

O contrário também se verificou, ou seja, o PNL contribuiu de forma bastante significativa para a dinamização das bibliotecas escolares. Ele estimulou o trabalho docente relacionado com a leitura e com o trabalho colaborativo, visto que os docentes trabalharam o mesmo livro nas aulas ou desenvolveram o mesmo projeto. O PNL acabou por proporcionar uma maior consciencialização da importância da biblioteca escolar por parte dos professores.

O PNL teve, assim, um impacto bastante positivo nas bibliotecas escolares, visto que contribuiu para “dinamizar aqueles espaços, valorizar o seu papel, fomentar o trabalho cooperativo com os seus recursos humanos, aumentar a sua utilização e promover a leitura entre utilizadores e consolidar as suas relações com o exterior.” (*idem*: 131).

Passados 13 anos desde a sua implementação - 1996 - até 2009 (ano a que se reporta o Relatório de Avaliação do Programa de RBE), pode ser feita a seguinte síntese (*idem*: 135-140):

- i) o grau de execução do Programa e da concretização dos seus objetivos foi elevado, pois há atualmente no país mais de 2 mil bibliotecas escolares integradas na RBE, abrangendo o conjunto do sistema de ensino público, dos níveis básico e secundário. Todas elas obedecem a parâmetros exigentes de qualidade – o que constitui, justamente, requisito indispensável para integração na Rede de Bibliotecas Escolares;
- ii) a grande maioria da população escolar do país (cerca de 1 milhão de alunos) tem à disposição serviços de biblioteca de boa qualidade, prestados seja por bibliotecas das suas escolas, seja por bibliotecas dos seus agrupamentos escolares;
- iii) o crescimento da Rede foi “gradual e sustentado”, porque estava dependente de fatores como a garantia da qualidade e a mobilização de recursos;
- iv) os recursos financeiros conseguidos pela RBE, apesar de não serem muito elevados, foram significativos;
- v) um aspeto bem conseguido do Programa de Rede de Bibliotecas Escolares, e que justificou os bons resultados alcançados, foi o seu modelo de operacionalização, nomeadamente no que diz respeito à equipa do Gabinete da RBE, ao sistema de candidaturas e aos coordenadores interconcelhios;
- vi) são referidos na Avaliação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares outros fatores explicativos dos resultados positivos da RBE como uma conceção avançada; uma liderança altamente competente e um enquadramento político-administrativo favorável.

Estando o Programa numa fase muito avançada em termos de concretização de objetivos e quase concluída a cobertura de escolas por bibliotecas integradas na Rede, não é, no entanto, um processo finito. Novos desafios colocam-se ao Programa de Rede de Bibliotecas Escolares, uma vez que “a própria dinâmica gerada pela instalação da Rede, com a qualificação crescente que inseriu no sistema, tem vindo a suscitar novos objectivos” (*idem*: 142-143). Esses objetivos dizem respeito a: ampliação, diversificação e atualização dos fundos documentais; renovação de instalações e equipamentos, em particular de equipamentos de nova geração tecnológica; alargamento e aprofundamento da formação

de professores bibliotecários, assim como de outros elementos (professores e funcionários) das equipas das BE; constituição de catálogos coletivos em linha; expansão da Rede para as escolas profissionais e as escolas privadas e intensificação de relações com a comunidade envolvente.

Com a forte presença das novas tecnologias da informação no contexto social e escolar, outro desafio coloca-se à RBE: incentivar as bibliotecas a “constituírem-se, cada vez mais, em *plataformas de articulação, no processo educativo, entre a leitura, as aprendizagens curriculares, as TIC e a literacia da informação*” (*idem*: 143).

### 3.4. O Plano Nacional de Leitura

Como se tem vindo a dizer, há uma consciência generalizada da existência de falta de hábitos e atitudes de leitura no seio da população portuguesa.

Em 2006, o Governo lançou mais uma medida de combate a este problema: O Plano Nacional de Leitura. Foi uma iniciativa do Governo, da responsabilidade do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares, sendo assumida como uma prioridade política. Destinava-se a criar condições para que os portugueses pudessem alcançar níveis de leitura em que se sentissem plenamente aptos a lidar com a palavra escrita, em qualquer circunstância da vida, pudessem interpretar a informação disponibilizada pela comunicação social e aceder aos conhecimentos da Ciência.

O Plano Nacional de Leitura pretendia criar um ambiente social propício ao alargamento de hábitos culturais na área do livro e da leitura, lançando medidas que abrangessem os diversos setores da população, desde a infância até à idade adulta. Além disso, o PNL visava também atingir os seguintes objetivos: criar instrumentos que permitissem definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura; enriquecer as competências dos atores sociais, desenvolvendo a ação de professores e de mediadores de leitura, formais e informais; consolidar e ampliar o papel da Rede de Bibliotecas Públicas e da Rede de Bibliotecas Escolares no desenvolvimento de hábitos de leitura e atingir resultados gradualmente mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais de avaliação de literacia ([www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/apresentacao.php?idDoc=5](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/apresentacao.php?idDoc=5)).

Vários estudos demonstram que as competências básicas devem ser adquiridas nas primeiras etapas da vida. Por isso, numa primeira fase, que terminou em 2011, o público-alvo do Plano foram as crianças do pré-escolar e os primeiros seis anos do ensino básico (Alçada, 2006: 5). O Plano centrou-

se, sobretudo, no incentivo e suporte a projetos de leitura nas escolas. Nesta fase, foi importante que os principais responsáveis pela sua educação se mobilizassem. Referimo-nos aos educadores, professores, pais, encarregados de educação, bibliotecários e animadores de leitura.

Pensado para ser implementado em vários meios e locais (bibliotecas escolares e públicas, instituições de solidariedade social e culturais, museus, teatros, prisões, jardins de infância e contexto familiar), foi na escola que o PNL teve mais impacto. Pretendia-se dar continuidade a iniciativas já criadas tanto no meio escolar como fora dele, nomeadamente o suporte dado à Rede de Bibliotecas, escolares e públicas. Segundo o que é dito na *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: Os Primeiros Cinco Anos* (Costa, Pegado, Ávila & Coelho, 2011: 38), a “Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), com bibliotecas espalhadas por escolas de todo o país, abrangendo cerca de 80% dos alunos de escolas da rede pública, tem constituído um suporte fundamental para o desenvolvimento sustentado do PNL nas escolas, nas suas diversas vertentes, e para a difusão nelas de actividades inovadoras.”

Conforme é referido no documento relativo à avaliação dos primeiros cinco anos do PNL, “atribui-se nas escolas grande importância à RBE, não só pela disponibilização de recursos humanos, mas também pelo apoio financeiro e pelo conjunto de orientações transmitidas para a constituição das bibliotecas escolares. As BE são agora os “alicerces” que suportam o desenvolvimento de projectos como o *aLeR+*.” (*idem*: 48).

A escola acabou por ser o elo de ligação com o exterior, envolvendo as famílias e a comunidade nos projetos do PNL. “A *Semana da Leitura* tem sido o momento em que as escolas mais frequentemente pedem a participação dos familiares dos alunos no desenvolvimento de actividades de leitura. O envolvimento dos pais passa mesmo em alguns casos pela organização e dinamização de actividades do PNL.” (*idem*: 50).

Quanto ao envolvimento da comunidade, uma vertente explorada no projeto *aLeR+*, destacam-se as parcerias com outras escolas, nomeadamente o trabalho conjunto entre as escolas do agrupamento escolar, e com as bibliotecas públicas. Estas últimas também procuraram apoiar actividades de leitura em contexto escolar, nomeadamente através dos Serviços de Apoio às Bibliotecas Escolares (SABE) (*idem*: 38). Evidenciam-se ainda as actividades realizadas em conjunto com outras organizações e adultos da comunidade local, como, por exemplo, a leitura de livros ou poemas pelos alunos nas rádios locais ou a dinamização de oficinas de escrita nas escolas em colaboração com livrarias. Têm sido também estabelecidas parcerias com outras organizações, como associações de pais ou juntas de freguesia (*idem*: 52).

Para o desenvolvimento dos projetos do PNL, as escolas têm contado com um conjunto de recursos digitais disponibilizados pelo Plano. Destaca-se o seu sítio eletrónico, onde se encontram, entre muitos outros conteúdos, um conjunto de ferramentas e de orientações para a promoção da leitura. Desde 2009/2010, encontra-se disponível uma página do projeto *aLer+* na plataforma Moodle, com o objetivo de disponibilizar informação e permitir a troca de experiências e de ideias entre as escolas que o integram.

O envolvimento de parceiros, mecenas e patrocinadores neste projeto é considerado essencial para a criação de um ambiente social mais favorável ao alargamento de hábitos culturais na área do livro e da leitura. Aliás, Alçada, Calçada, Martins, Madureira e Lorena (2006: 2) destacam no Relatório Síntese a ideia de que “O impacto do Plano Nacional de Leitura será tanto maior, quanto mais vier a ser encarado como um projecto colectivo, cujo sucesso depende da intervenção de todos e de cada um”.

Neste sentido, destacamos, de seguida, algumas das parcerias estabelecidas, que constam do Relatório de Atividades do Plano Nacional de Leitura 5º Ano, 2010-2011 (pp. 91-116):

- i) os protocolos assinados com as câmaras municipais do continente, num total de 207 ao longo dos cinco anos, o que corresponde a 75% do total de câmaras.

Em 2008, foi também assinado um protocolo com a Secretaria Regional da Educação e da Cultura da Região Autónoma da Madeira e em 2010 foi formalizada a adesão da Região Autónoma dos Açores, com a assinatura de protocolo com a respetiva Secretaria Regional da Educação e Formação;

- ii) os protocolos e acordos de cooperação com onze fundações, que se traduzem em apoios financeiros – nomeadamente por parte da Fundação Calouste Gulbenkian e por parte da Rede Aga Khan para o Desenvolvimento;
- iii) os protocolos e acordos com doze associações profissionais, científicas e pedagógicas ligadas de algum modo à promoção da leitura, no sentido de desenvolver projetos em parceria;
- iv) os acordos com organismos e instituições na área da Saúde para o desenvolvimento do projeto *Ler+ dá Saúde*;
- v) foi celebrado um protocolo com a RTP. O PNL tem também protocolos com seis jornais e revistas, com vista ao desenvolvimento de pequenos projetos em conjunto, como por exemplo concursos e passatempos.
- vi) o PNL contou também com alguns patrocínios de empresas. É o caso da Sonae-Continente-Modelo, através do concurso *Pilhas de Livros*, com a oferta de livros a escolas, bem como

através da oferta de estantes e livros a centros de saúde no âmbito da parceria com o projecto *Ler+ dá Saúde*; a PT, com a oferta de livros; os CTT, com concursos e oferta de livros; o BES, com concursos, apoio financeiro e apoio à divulgação do PNL; e a Carris e a Sociedade de Transportes Coletivos do 26 Porto, no âmbito da campanha que incluiu imagens do PNL em autocarros em Lisboa e no Porto.

- vii) o PNL estabeleceu parcerias internacionais, designadamente para a realização de projetos inspirados em experiências já consolidadas noutros países: o projeto Reach Out and Read, dos EUA, e o projeto Reading Connects do National Literacy Trust, do Reino Unido.

Desde que o PNL entrou em vigor, em 2006, foi realizado um relatório de atividades no final de cada ano, no sentido de avaliar a sua implementação.

Assim, no relatório do 1º ano, de junho de 2007, constatou-se que um número bastante significativo de escolas e jardins de infância efetuou o registo no PNL, assinalando as suas atividades de leitura; o sítio Ler+ recebeu milhares de visitas, tendo sido descarregadas acima de um milhão de páginas; foram elaboradas 23 listas de obras, por graus de dificuldade, recomendadas pelo PNL, para leitura nas salas de aula e leitura autónoma; 1389 escolas dos vários níveis de escolaridade participaram na *Semana da Leitura*; foram assinados diversos protocolos com Câmaras Municipais e Fundações e estabelecidas parcerias com diversas instituições, nomeadamente Bibliotecas Públicas e Hospitais.

Comparativamente, o relatório de atividades de 2008 apresentou um acréscimo de atividades, uma vez que o PNL expandiu as suas iniciativas ao 3º ciclo e secundário. O projeto foi-se desenvolvendo, foi sendo cada vez mais divulgado na comunicação social, o que implicou um acréscimo no número de escolas registadas e protocolos estabelecidos, bem como um aumento no número de obras recomendadas e sítios eletrónicos. Além disso, o Plano alargou as suas atividades até às famílias, centros de saúde e hospitais. Em suma, os propósitos das atividades do segundo ano do Plano Nacional de Leitura centraram-se na consolidação e acompanhamento das diversas iniciativas; aprofundamento da divulgação do PNL; consolidação e ampliação de parcerias; envolvimento de organizações de outras áreas e estabelecimento de parcerias internacionais, entre outros.

Para o terceiro ano do Plano, face aos resultados positivos demonstrados pelos estudos de avaliação externa, mantiveram-se os mesmos propósitos do segundo ano, ainda que tenha sido necessário aprofundá-los. Apresentando outro aspeto gráfico e visual, o relatório do 3º ano incluiu, para além dos projetos iniciados nos anos que o antecedem, algumas iniciativas novas, nomeadamente o projeto-piloto *aLer+*, em que as escolas se dispunham a trabalhar em rede com a biblioteca municipal

na criação de “um ambiente integral de leitura, apelando ao envolvimento da comunidade educativa.” (PNL, 2009: 20); o projeto *Ler+ jornais*, iniciativa pioneira, proposta pelo jornal *Global Notícias*, que pretendia incentivar a leitura de jornais; o concurso *Inês de Castro*, que tinha como objetivo estimular a leitura e a escrita, premiando sítios ou blogues acerca do Romance de D. Pedro e D. Inês de Castro; o concurso *Ler+ Ciência*, que pretendia incentivar a leitura de obras científicas e de ficção científica; a *Biblioteca de Livros Digitais* ambicionava ser um instrumento de promoção de leitura inovador, permitindo ouvir ler em voz alta, observar imagens animadas e escrever.

Em junho de 2010 foi dado a conhecer o Relatório de Avaliação do 4º ano do Plano Nacional de Leitura. Este quarto ano “foi marcado pela continuidade dos programas nucleares que o constituem desde o seu início, pela consolidação de projectos maioritariamente iniciados no seu terceiro ano (...) mas também pelo lançamento de novas iniciativas dirigidas a grupos-alvo específicos ou à população em geral.” (Costa, 2010: 11).

Nas escolas, o PNL continuou a realizar alguns projetos, iniciados em anos anteriores: *aLer+*, iniciado em 2009/2010; *Ler+para Vencer*, alargado aos alunos do 5º ano e o reforço do projeto *Leitura em Vai e Vem* destinado aos alunos do 1º ciclo. No seguimento deste último projeto, foi lançado no ano de 2010 *Já Sei Ler* para os alunos do 1º ciclo. Se o primeiro projeto envolvia a escola e a biblioteca escolar, nos últimos três “a escola constitui essencialmente o elo de ligação para se chegar às famílias, promovendo a leitura em família” (*idem*: 16).

Neste mesmo ano foi lançada a iniciativa *Novas Oportunidades a Ler+* direcionada para os adultos que frequentam os Centros Novas Oportunidades, com o intuito de incentivar o gosto pela leitura.

Relativamente às listas de livros recomendados, no ano letivo 2010/2011 estavam disponíveis cerca de 3600 títulos, divididos por mais de 50 listas, quase seis vezes mais do que os cerca de 650, organizados em 23 listas, no primeiro ano do Plano. Este crescimento deveu-se ao alargamento progressivo da ação do PNL a cada vez mais segmentos do público.

Em finais de 2010, para além do Portal *Ler+*, foi criada uma outra ferramenta de comunicação, o blogue do PNL, com o objetivo de promover a leitura e a escrita e divulgar as atividades desenvolvidas pelo PNL e por outras entidades nestes domínios e em outros domínios culturais.

Para além da avaliação do próprio projeto, é necessário avaliar o modo como a opinião pública está a acompanhar o desenvolvimento do Plano Nacional de Leitura. O *Barómetro de Opinião Pública*, estudo levado a cabo por Firmino da Costa, em 2008, apresentou as atitudes dos portugueses perante a leitura e o Plano Nacional de Leitura. Algumas conclusões apresentadas neste estudo referem que os portugueses, em geral, reconhecem a importância da leitura na sociedade atual; aproximadamente

metade dos inquiridos considera que a leitura tem vindo a aumentar nos últimos dez anos, no nosso país, principalmente aquela que está associada às novas tecnologias, mas também a que está associada a outros suportes, como livros, jornais, revistas, etc.; apesar disso, 68% dos portugueses considera que em Portugal se lê menos do que nos outros países da União Europeia.

Outros dados constantes deste estudo dizem respeito ao gosto pela leitura. Aqui, a percentagem de indivíduos diminui, apesar de ainda abranger 58% da amostra. São vários os significados que as pessoas atribuem à leitura: 79% consideram-na útil; é considerada um prazer para 61%; para 55% é vista como um passatempo; 54% e 44% consideram-na, respetivamente, uma escolha e um hábito; já para 21% das pessoas, a leitura é considerada uma obrigação (Costa, Pegado & Ávila, 2008: 2-6).

Outro ponto analisado pelos autores deste estudo refere as atitudes dos portugueses perante o Plano Nacional de Leitura. Consta-se que 31% dos portugueses, após o primeiro ano do Plano, já ouviram falar dele na televisão. A existência de um plano deste tipo, em Portugal, é considerada, quase unanimemente, como importante ou muito importante, para desenvolver os hábitos e as capacidades de leitura dos portugueses. De entre os meios possíveis para o desenvolvimento da leitura no país, destacam-se as atividades de leitura nas escolas (71%), o melhoramento da preparação escolar dos jovens (68%) e as bibliotecas escolares (67%) (*idem*: 7-10).

Ou seja, de uma forma geral, estes resultados mostram a aceitação do Plano e dos objetivos que o orientam por parte da sociedade portuguesa.

A perceção dos professores acerca do impacto que o PNL teve nos alunos é muito favorável e expressa-se desde logo na intensificação das práticas de leitura, especialmente no âmbito da sala de aula, mas também fora dela. No documento relativo à *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: Os Primeiros Cinco Anos* (Costa, Pegado, Ávila & Coelho, 2011: 54) refere-se, a este propósito, que

“Em 2010, entre 94% e 98% dos agrupamentos/escolas indicaram em relação ao pré-escolar, 1º e 2º ciclos ter sido bastante ou muito significativo o incremento das práticas de leitura dos alunos em sala de aula. O mesmo responderam 87% dos agrupamentos/escolas relativamente ao 3º ciclo.”

Em geral, verifica-se uma ligeira evolução de sentido positivo ao longo dos anos de implementação do Plano.

A partir dos resultados dos estudos relativos a esta primeira fase do PNL, é chegada a altura de avançar para uma nova etapa, com início em 2012, com a definição de novos estudos, novos programas e novas metas, nomeadamente:

1. Prosseguir estudos em curso e lançar novos estudos que permitam obter informação sobre domínios importantes para o aprofundamento das questões da leitura;
2. Redefinir os programas de intervenção e os programas de formação, tomando como referência as metas definidas pela investigação;
3. Identificar necessidades e programas de apoio dirigidos aos intervenientes;
4. Alargar e redireccionar as áreas de intervenção;
5. Mobilizar instituições e apoiar iniciativas novas que contribuam para desenvolver a leitura ([www.planonacionaldeleitura.gov.pt](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt)).

Tendo em conta as sugestões acima referidas, como algo que deve ser considerado na próxima etapa do Plano, pensamos que é importante apresentar algumas reflexões sobre o impacto que o PNL teve nas escolas, em geral e nos alunos e professores, em particular.

Se, por um lado, alguns relatórios levados a cabo pelos próprios responsáveis pelo Plano referem, como já dissemos, que a perceção dos professores acerca do impacto que o PNL teve nos alunos é muito favorável e expressa-se desde logo na intensificação das práticas de leitura, outros estudos há que chegam a uma conclusão menos otimista sobre o assunto. É o caso do estudo levado a cabo por Maria José Gamboa, no âmbito da sua tese de doutoramento, *A construção escolar do plano nacional de leitura: um estudo num agrupamento de escolas do ensino básico*, apresentada em 2010, que pretendia dar resposta, em parte, através de um inquérito feito a alunos do 1º e 2º ciclos, a uma questão importante: “(...) como integra e participa a escola nesta difícil tarefa de construir condições de possibilidade de promoção da leitura, no âmbito das propostas do PNL (...)” (Gamboa, 2008: 5). Além disso, pretendia a autora, com este estudo, conhecer as práticas de leitura realizadas no âmbito do Plano, a partir de um questionário feito a treze professores de Língua Portuguesa dos 1º e 2º ciclos de um agrupamento de escolas do ensino básico, cujo objetivo era a obtenção de dados “referentes às dimensões: *razões para participar, objectos, recursos, espaços, tempos, potencialidades do PNL.*” (Gamboa, 2009).

Através das perguntas colocadas aos alunos, a autora tinha como objetivos verificar se eles tinham ou não “consciência de que estavam a participar num projecto novo” e conhecer “de que forma é que o tinham vivido” (Gamboa, 2008: 6).

Os resultados obtidos permitiram concluir que um número bastante significativo de alunos do 1º ciclo “desconhecia ter estado envolvido em actividades de leitura propostas neste âmbito [do PNL]”. Segundo a autora do estudo, a explicação deste resultado pode estar no facto de “para um número significativo de alunos, o PNL não [ter alterado] as práticas de leitura a que estavam habituados (...)” (*idem*: 15).

Já no 2º ciclo, os alunos “parecem ter tido a consciência de estar envolvidos num projecto novo”. Para tal terá contribuído a existência de um “espaço e um tempo curriculares, distintos da aula de Língua Portuguesa, dedicados à leitura (...)” (*idem*: 16).

Relativamente à forma como os alunos viveram o “novo projecto”, em particular e à ideia que tinham da leitura, em geral, Gamboa apresentou, no seu trabalho, os seguintes resultados: por detrás das razões apresentadas pelos alunos do 1º ciclo para lerem (*porque ler é importante, porque quero e porque o professor diz para ler*) parece estar “uma voz social que modela concepções, fazendo-se no entanto sentir também, a voz da escolarização (...)” (*idem*: 7); os discentes do 2º ciclo afirmaram que leem principalmente *porque querem*, apesar de também aqui o professor ser uma “voz de razão motivadora” (*idem, ibidem*); quanto ao significado de “Ser bom leitor”, para os alunos do 4º ano e alunos do 2º ciclo, isso significa, basicamente, *ler bem em voz alta e ler palavras difíceis*. Ou seja, a leitura é mais encarada como “uma atividade de descodificação automatizada, de reprodução de sons, (...)” (*idem*: 8) e menos como um processo de compreensão.

Quanto ao “tempo para a leitura”, os alunos inquiridos responderam que leram mais durante esse ano do que no ano anterior: os do 4º leram principalmente em casa, os do 6º leram mais na escola. (*idem*: 9). As razões apontadas para este acréscimo de tempo dedicado à leitura foram as seguintes: a influência dos pais, as atividades na sala de aula e a existência de livros disponíveis (para os alunos do 4º ano); os alunos do 6º invocaram sobretudo a existência de livros disponíveis.

Perante estes resultados, a autora deste estudo salienta o seguinte facto: para além da importância de haver livros disponíveis e das “figuras significativas em termos da própria relação com a leitura”, aquilo que é feito com os livros parece condicionar as práticas de leitura dos alunos. Neste sentido, acrescenta a autora, “é significativo que as actividades do PNL constituam razão para se ler mais, nas respostas dos alunos do 2º ciclo” (*idem*: 9).

Dados resultantes da análise do questionário, quanto aos “objectos de leitura”, confirmam que existe um “fosso (...) entre as preferências de alguns alunos e os objectos de leitura disponíveis no espaço escolar” (*idem*: 12). Este facto vem contrariar os “princípios orientadores de leitura referidos pelo PNL”, relativamente à diversidade de gostos de leitura (*idem, ibidem*). Neste sentido, perante

“esta concentração de objectos de leitura” (nomeadamente histórias de aventuras e mistério) e a resistência da escola “a ensinar a ler diferentes modelos de texto” (referimo-nos ao texto dramático e ao texto informativo, por exemplo), a autora do trabalho questiona-se sobre que tipo de leitor quererá a escola formar, sabendo que “diferentes comportamentos estão associados a diferentes géneros textuais e à frequência de leitura” (*idem, ibidem*).

Quanto aos professores inquiridos, no âmbito deste estudo, uma das razões apontadas para a adesão ao Plano foi “a possibilidade de ele favorecer o desenvolvimento de competências de leitura” (Gamboa, 2009: 2), apesar de, e de acordo com dados resultantes desse mesmo estudo, Gamboa ter verificado que esta foi uma das maiores dificuldades sentidas pelos docentes (*idem*: 9).

A autora destaca, no ponto relacionado com os objetivos, o facto de, apesar de os professores definirem como essencial/muito importante *compreender e interpretar informação disponibilizada em diferentes fontes de informação* e *ler e sintetizar informação relevante* (indo de encontro à preocupação do PNL na realização de atividades de ensino de compreensão leitora), não fazem, por outro lado, referência à “necessidade de o ensino da leitura dever criar condições para *Construir significados e sentidos em função de diferentes objetivos*” (*idem*: 4). Ou seja, parece que, por um lado, os professores valorizam a leitura de diferentes tipos de texto, dando ênfase à questão da compreensão, por outro, parece não darem muita importância à necessidade de “aprender a ler com objetivos diferenciados.” (*idem, ibidem*).

No que diz respeito às atividades realizadas pelos professores, no âmbito do PNL, a autora concluiu que não variaram muito das que eram levadas a cabo antes da implementação do Plano. Ou seja, os professores continuaram a: fazer ‘perguntas sobre o texto’, aplicar ‘fichas de leitura’ e a privilegiar a ‘leitura em voz alta’ (*idem*: 5-6). Outras atividades sugeridas pelo PNL, como a adaptação de histórias a textos dramáticos, escrever para o jornal, preparar concursos de leitura, por exemplo, *raramente* ou *nunca* foram *realizadas* pelos professores (*idem*: 5).

Tendo em consideração as práticas declaradas pelos professores inquiridos, para motivar os alunos, a autora concluiu que essa motivação foi feita essencialmente através da disponibilização e variedade de livros (*idem*: 6), reforçando, ainda, a ideia de que as atividades levadas a cabo nas aulas poderão não “favorecer a formação de leitores mais competentes”, apesar de poder ter motivado os alunos a ler mais (*idem*: 9).

Em síntese, Gamboa concluiu não ter havido, por parte dos alunos do 1º ciclo muita consciência de terem estado envolvidos em atividades de leitura do Plano e que, se os do 2º ciclo se aperceberam

da sua existência, isso poderá dever-se ao facto de haver um tempo próprio, separado das aulas de Língua Portuguesa, para a leitura.

Além disso, parece, ainda, concluir-se que, apesar da existência de um Plano Nacional de Leitura, as práticas e as escolhas dos alunos estão demasiado “formatadas por práticas escolarizadas” (Gamboa, 2008: 16). A autora deste estudo destaca a necessidade de os “dispositivos pedagógicos” terem mais um “sentido de prática social” e serem menos institucionalizados (*idem, ibidem*).

Os resultados obtidos com este estudo poderão, também, ser o indício de que as práticas de leitura desenvolvidas pelos professores, afinal, não se alteraram muito devido ao PNL. Ou seja, os docentes continuaram a trabalhar mais, nas suas aulas, o texto narrativo e menos o informativo, o dramático ou a banda desenhada. Poderão, então, os alunos estar a ler sempre com os mesmos objetivos. O PNL terá contribuído para um maior contacto com livros e para o aumento de atividades no âmbito da leitura, o que, por sua vez, terá levado a ler mais. Isso poderá, contudo, não significar um desenvolvimento das competências de leitura dos alunos (Gamboa, 2009: 9).

Esta ideia de que os professores deverão trabalhar nas suas aulas textos de géneros diferentes (ideia sustentada pelo PNL, mas ainda longe de se concretizar na prática, conforme se pôde constatar no estudo de Gamboa), também é defendida por Isabel Margarida Duarte (2008: 8), quando afirma que na

“aula de Português, os alunos hão de contactar com textos orais e escritos, de escritores contemporâneos e clássicos, de Portugal mas também de outros países lusófonos (...), mas deverão igualmente conviver, analisando-os, com textos dos media (escritos e não só), com anúncios publicitários, com textos da tradição oral popular, com BD, cartoons, textos dos novos media, como sms, mensagens de correio eletrónico, etc.”

Será, segundo a autora, este “*input* linguístico rico e variado [que] poderá suprir as falhas que muitos jovens revelam no que concerne ao seu contacto com a língua.” (*idem, ibidem*).

Isabel Margarida Duarte ressalta o facto de não se deverem utilizar somente textos não literários, para se treinar a competência de leitura. Acrescenta, ainda, que no

“ensino do Português, em Portugal, há tendência para extremar posições: ou só se lêem textos literários (com preponderância nítida para os narrativos), ou se preconiza a abolição de qualquer referência literária, insistindo apenas no trabalho sobre textos não literários de tipo informativo, expositivo ou argumentativo.” (*idem*: 12)

Na sua opinião, haveria “toda a vantagem (...) em trabalhar *todos* os tipos de textos.” (*idem, ibidem*).

## **4. A construção pública das políticas de leitura**

As políticas de leitura, anteriormente apresentadas, são abordadas na imprensa escrita, sobre a qual nos debruçaremos neste ponto.

Ora, no âmbito do nosso estudo, baseado na análise de textos que falam do Plano Nacional de Leitura e que foram publicados na imprensa escrita, conforme se constatará nos capítulos que se seguem, interessa-nos, neste ponto, verificar o seguinte: Será que no jornalismo prevalece o interesse público ou o interesse de um público? Será que assume destaque principal, enquanto um dos papéis do jornalismo, a construção de uma opinião pública?

### **4.1. A imprensa escrita**

#### **4.1.1. A construção de sentidos**

Um dos lugares em que se constrói discursivamente o Plano Nacional de Leitura é a imprensa escrita. Por que é que se pode afirmar que se constroem sentidos na imprensa?

Segundo Rebelo (2000: 17), o olhar do jornalista não é o “do historiador que se confronta com acontecimentos já esgotados no tempo”. Não é também o do dirigente político que gera “verdades” que se adaptam às estratégias e às táticas adotadas em cada momento. O jornalista não é um sujeito distante, “armado de uma independência, de uma neutralidade sem falha”. Entre ele e o objeto da sua intervenção não há um verdadeiro distanciamento.

À atividade “literária” do redator, sucede um trabalho considerado especificamente jornalístico: “trabalhar a informação, separá-la, revê-la, paginá-la (...) passa, frequentemente, a ser mais importante

do que guardar fidelidade a uma “linha” cuja manutenção estava ligada à eficácia do discurso literário.” (Rebelo, 2000: 15-16). Ou seja, para além da obtenção da notícia, o importante, para o jornalista atual, passa a ser o seu tratamento, a maneira como a aproveita e a interpreta e as ilações que dela consegue extrair. É neste contexto que se justifica falar de noções como recontextualização do conhecimento e construção de sentidos, associados ao discurso jornalístico.

Analisar a maneira como a imprensa escrita influencia a construção de políticas públicas é, de certo modo, contribuir para revelar o papel crescente dos meios de comunicação na produção de conhecimento relacionado com a leitura, em geral, e o Plano Nacional de Leitura, em particular.

Na opinião de Sousa (1999), os meios jornalísticos conferem “notoriedade pública a determinadas ocorrências, ideias e temáticas, que representam discursivamente”, permitindo o acesso às mesmas e tornando habitual o seu consumo. Eles permitem, também, que a essas ocorrências, ideias e temáticas seja atribuído um determinado sentido, apesar de o último sentido que lhes é dado depender do “consumidor das mensagens mediáticas e das várias mediações sociais (escola, família, grupos sociais em que o indivíduo se integra, etc.)”

Os meios jornalísticos, segundo o mesmo autor, podem ser meios de debate que, em alguns casos, permitem alguma interatividade ao recetor (por exemplo, através das cartas ao diretor) e podem, de igual modo, funcionar como “agentes de vigilância e controle dos poderes”. Contudo, esses mesmos meios jornalísticos poderão também ser usados em função de interesses particulares, como os interesses de determinados poderes.

Neste sentido, a propósito do que foi referido nos parágrafos anteriores sobre a “notoriedade pública” que os meios jornalísticos conferem a “determinadas ocorrências, ideias e temáticas” (Sousa, 1999), e o recorte jornalístico, que abordaremos no ponto a seguir, Castillo (1999: 13) refere que, quando nos referimos a discurso (onde se inclui o discurso jornalístico), podemos estar a “aludir a ciertas tendencias de elaboración de mensajes, a la preferéncia por ciertas estrategias, por ciertos recursos expresivos, por encima de otros; a la inclusión de ciertos temas.”. Ou seja, “Para comprender cualquier discurso, necesitamos información de quiénes lo producen y de sus destinatários.”.

#### **4.1.2. As fontes / o recorte jornalístico**

Segundo Rebelo (2000: 16), o jornal é o “elo de ligação entre o «acontecimento», situado a montante, e o «público», a juzante.” (sic). Salaria também a noção de jornal como espelho da

realidade, como transportador da verdade. Esta ideia é relativa, uma vez que até chegar à redação, e depois ao público, a notícia já percorreu um longo percurso, ou seja, ela “é o resultado de uma cadeia enunciativa de dimensão indefinida.” (*idem*: 109).

Sousa (1999) refere que esta visão da notícia como espelho da realidade ainda é muito forte, tanto no meio social em geral, como no meio profissional dos jornalistas, onde “permanece viva a ideologia da objectividade”.

Aqui, coloca-se a questão das fontes. Segundo Rebelo (2000: 29), a “colheita de informações fundamenta-se, (...) em relações mais ou menos precisas, mais ou menos vagas, entre pessoas, grupos ou instituições diversas, por um lado, e a empresa jornalística ou os próprios jornalistas, por outro.” O percurso que a informação percorre, desde a fonte até ao leitor, supõe uma tripla estratégia: aquela que diz respeito à fonte e que faz chegar à empresa jornalística apenas as informações que julga úteis de colocar em circulação; a estratégia da empresa jornalística que apenas seleciona as informações que julga adequadas ao seu projeto editorial e ao seu público e a estratégia do leitor que manifesta disponibilidade em relação às informações que poderão integrar o seu quadro de referência.

A questão central é que, em torno dessa relação (entre o jornal e a fonte), se desenvolve a *estrutura fundadora do sistema de comunicação de massas*, constituída pelo jornalista em relação com uma fonte. A realidade social não é uma superfície lisa, nem o “acontecimento” existe *de per se* (*idem*: 18). Do mesmo modo, o jornalista isolado, extraído da sua estrutura, não existe. O seu valor é, frequentemente, aferido pela qualidade e quantidade de fontes com as quais estabelece laços de exclusividade (*idem*: 29).

Uma questão que se coloca reporta-se à filtragem que a fonte faz relativamente àquilo que deve ou não deve ser objeto de notícia, transferindo para o jornalista ou para o jornal a responsabilidade daquilo que é dito. Perante este problema, o que deve o jornalista fazer? Respeitar o desejo de ocultação revelado pela fonte? Recorrer a outras fontes? Optar por quem e por quê? Pela manutenção das relações com a fonte ou por aquilo que entende serem os direitos do leitor? A solução passa por uma reflexão e avaliação que o jornalista (ou jornal) tem de fazer relativamente àquilo que está em jogo.

Para Castillo (1999: 96), “Hay un empobrecimiento en los discursos cuando se trabaja com estereotipos, por más que éstos resulten atractivos, por más que faciliten la comprensión y la adhesión al público.”

O “fazer jornalístico”, de acordo com Gadamer, “assenta em pré-conceitos que exprimem, em cada momento, a tradição e a autoridade comumente reconhecidas.”

Já para Habermas, este “assenta em esferas de interesses que exprimem, em cada momento, posições ideológicas mais ou menos dissimuladas.” (Rebelo, 2000: 21).

### 4.1.3. O “poder” dos *media*

No “campo dos media”, nomeadamente na imprensa escrita, cruzam-se, como afirma Rebelo (*idem*: 23), jornalistas, dirigentes políticos, escritores, advogados, juizes. Todos eles formadores de opinião. Muitos deles em busca de uma maior visibilidade social. Destacam-se, nesta área, os opinion makers, que assumem um papel importante enquanto intervenientes no processo de produção de informação/opinião, e, como tal, influenciadores da opinião pública.

O jornalista, propriamente dito, assume, de igual modo, um papel indispensável na formação de opinião. Esse papel não se limita à procura de notícias, até porque num meio tão competitivo como este, em que as novas tecnologias permitem que todos tenham acesso a tudo, a função do jornalista passa, sobretudo, pelo tratamento que dá à notícia, a maneira como a aproveita, as ilações que dela consegue extrair.

Rebelo refere o poder incontável dos media. Este poder está associado a pressões que possam existir por parte de “fontes institucionais”, pressões de “lobbies” ou “líderes de opinião”. Pressões devidas ao “mercado media” que coloca frente a frente o “dever de informar” e o “dever de fazer um produto vendável” e que, por isso, face às audiências, poderá “configurar os conteúdos” dos media. “O produto-jornal não é”, como afirma Rebelo, “um fim mas um meio posto ao serviço da satisfação da vontade dos leitores.” (*idem*: 34).

Para isso, pode recorrer a diversas estratégias, baseadas numa “dinâmica de imagens” construídas na relação entre o jornal e o leitor ou então estratégias mais direcionadas para “os conteúdos” do jornal, através da definição de um quadro de referências: “de que é que se fala”, “como é que se fala” e “porque é que se fala” ou ainda a própria organização gráfica do jornal, ou seja, o aspeto do objeto-jornal (*idem*: 44). De entre estas estratégias, destacaremos as que dizem respeito ao “fazer jornalístico”, que, segundo o mesmo autor, desempenha duas funções: uma função informativa (“aquilo de que se fala”) e outra, no plano do discurso, relacionada com a posição do jornal e, por isso, geradora de “sistemas de valores” (“de que modo é que se fala” e “porque é que se fala”). Da justaposição destes dois planos / funções advém a capacidade do jornal de “a/re-presentar” o real e “despertar e alimentar um hábito junto da clientela.” (*idem*: 41).

O poder do discurso e/ou o discurso do poder? Jean-François Tétu considera que “A informação, sob pena de parecer falsa, ou de parecer não ser informação, deve dar a impressão de que «reproduz» a realidade” (idem: 109). O poder do discurso do jornal está na sua capacidade em construir essa ilusão da realidade. O poder do discurso passa pela formação de uma opinião, pelo “fazer dizer” e pelo “fazer crer”. O jornal é um meio usado pelo discurso do poder ou dos poderes para atingir os seus destinatários.

Neste quadro, no próximo capítulo, relativo ao estudo empírico por nós levado a cabo, um dos pontos que pretendemos analisar no corpus textual diz respeito à verificação da existência ou não deste “poder do discurso do jornal” enquanto formador de uma opinião pública, da existência ou não de um poder dos media associado a pressões de “fontes institucionais”, conforme foi referido nos parágrafos anteriores.

## II – A visão pública do Plano Nacional de Leitura – um estudo empírico

### 1. Objeto e objetivos

A importância da existência em Portugal de um plano nacional para desenvolver os hábitos e as capacidades de leitura dos portugueses é reconhecida, como já foi dito, de forma quase unânime. Tal unanimidade tem sido constatada em vários lugares desde o Barómetro de Opinião Pública, promovido pelo próprio Plano (Costa, Pegado e Ávila, 2008) até estudos também impulsionados pela Comissão Científica do Plano (Gamboa, 2008, por exemplo). Em 2011, 96% da população considera o Plano Nacional de Leitura importante ou muito importante. A percentagem dos que lhe atribuem o grau máximo de importância tem vindo a aumentar progressivamente ao longo dos anos (Plano Nacional de Leitura, 2011: 129).

E na imprensa escrita? Será que se mantém este grau de importância por parte dos atores sociais? Será que o modo como é feita a divulgação e/ou a avaliação do plano influencia a opinião sobre o PNL? Haverá maioritariamente “vozes” discordantes do PNL ou não? E essas “vozes” representarão um poder institucionalizante?

No sentido de conhecer as opiniões sobre o PNL ao longo de vários anos, o estudo que nos propomos desenvolver toma como objeto de estudo a receção desta medida de promoção da leitura por parte dos media, nomeadamente a imprensa escrita.

Optámos por analisar os textos do jornal Público, considerando o período do seu lançamento (2006) até ao primeiro trimestre de 2010. Como diz Sousa (2005: 12), “um jornal pode opinar sobre os acontecimentos, deve abrir as suas páginas às polémicas”, acrescentando ainda que a “polifonia é enriquecedora e o debate público é vital em democracia”.

Na medida em que nenhuma política é consensual e sendo o desenvolvimento da literacia e da leitura, em particular, um desígnio nacional, propomo-nos com este estudo e de uma forma geral:

- Conhecer de que modo o PNL foi recebido por parte da opinião pública;
- Conhecer as posições assumidas nessa receção;
- Conhecer os discursos públicos sobre o PNL;

- Inferir até que ponto os textos jornalísticos refletem referenciais sobre a educação em geral e políticas concretas em particular;

- Inferir concepções / crenças perpassadas no discurso público.

Para a consecução destes objetivos gerais, visa-se, especificamente, identificar e verificar, nos textos jornalísticos:

- **Quem “fala”**, ou seja, que “vozes” surgem no discurso jornalístico, nomeadamente no jornal *Público*, se são “vozes” institucionais, representativas de um poder político, ou não; se são “vozes” discordantes ou defensoras do Plano Nacional de Leitura, ou então se são neutras;

- **O que diz**, isto é, quais os aspetos que sobressaem no discurso, nomeadamente no que diz respeito aos “objetos” que aí são referidos ou às crenças que são ressaltadas;

- **Como diz**, ou seja, qual a forma como é dito aquilo que é dito. Pretendemos analisar se aquilo que se diz provém de uma fonte direta ou não; se é um mero facto; se é uma entrevista ou uma opinião.

Acreditamos que nas distintas “vozes” encontraremos argumentos que reforçam a perspetiva de que apesar de “desígnio” nacional, a leitura e a literacia são práticas que não significam o mesmo para todos e que se é nessa tensão que se joga o sucesso de qualquer política, é também nela que se vão construindo conceitos e visões do mundo.

## 2. Metodologia de investigação

“Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica.” (Quivy & Campenhoudt, 2008: 31)

Como foi referido no ponto anterior, o trabalho que nos propomos desenvolver envolve a análise de textos de um jornal diário e generalista. Tendo como ponto de referência os objetivos anteriormente delineados, pretendemos tentar “compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados.” (Bogdan e Biklen, 1994: 70). Para isso, recorreremos à análise do discurso como procedimento metodológico principal, na medida em que é considerado na literatura o procedimento adequado e que tem sido privilegiado para

“analisar os conteúdos de jornais”, permitindo a “obtenção de dados quantitativos que empregam rigor à pesquisa” (Sousa, 2006: 344).

Visto que será um dos procedimentos por nós utilizado, é importante, em primeiro lugar, apresentar os diferentes entendimentos que a palavra *discurso* assume.

Num sentido mais amplo, podemos definir *discurso* como qualquer forma de linguagem que se concretiza num ato de comunicação oral ou escrita.

Segundo a definição que consta no *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* ([www.priberam.pt/dlpo/](http://www.priberam.pt/dlpo/)) é um “conjunto ordenado de frases, ditas em público ou escritas”; “fala, oratória”; “prática, sermão, oração”; aparece ainda com o significado de “discernimento”, “uso de razão”, “raciocínio”.

Em termos linguísticos, e segundo Ceia, o termo *discurso* significa *enunciado*, entendido como um conjunto de frases ordenadas de forma lógica, de forma a comunicar um sentido ([www.edtl.com.pt](http://www.edtl.com.pt)).

É neste contexto, em que a frase é passível de ser analisada na forma como se combina com outras frases, para formar o discurso, que se baseará o nosso trabalho. Com efeito, pretendemos, especificamente, analisar o discurso jornalístico, enquanto “veículo” transmissor de diferentes opiniões relacionadas com o Plano Nacional de Leitura, ou seja, analisar a forma como é dito aquilo que é dito.

Conforme se disse já, a palavra *discurso* pode ser suscetível de vários entendimentos. Para Pedro (1997: 19), “há os que olham o discurso como um momento do uso linguístico e, (...) os que consideram o uso linguístico como um momento de um discurso”. Como exemplo da primeira perspetiva, esta autora refere a explicação que Brown (1980) dá de análise do discurso enquanto “estudo da linguagem «acima da frase»”; como exemplo da segunda perspetiva destaca Ball (1990), para quem “a questão na análise do discurso é porquê, num dado momento, de todas as coisas que poderiam ser ditas, apenas certas coisas foram ditas.” (Pedro, 1997: 19).

Na opinião de Sousa (2006: 343), a análise do discurso procura “desvelar (...) a substância de um discurso entre o mar de palavras que normalmente um enunciado possui e fazer inferências entre essa substância e o contexto em que o discurso foi produzido.”

No âmbito deste trabalho, outro procedimento ao qual recorreremos para alcançar os objetivos que nos propusemos foi a análise do conteúdo, que, na perspetiva de Bardin (1997: 44), designa o

“conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos

ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.”.

Este processo tem como objetivo inferir conhecimentos relacionados com as condições de produção, recorrendo a indicadores que podem ser quantitativos ou não.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1995: 227), a análise de conteúdo oferece a “possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade.” De acordo com os mesmos autores, esta análise incide sobre a escolha dos termos utilizados pelo locutor, a sua frequência e o seu modo de disposição que constituirão fontes de informação a partir das quais o investigador tenta construir conhecimento.

Ainda relativamente a estes dois termos - *discurso* e *conteúdo* – Rocha e Deusdará (2005) a eles se referem do seguinte modo: enquanto a análise do discurso procura os efeitos de sentido relacionados com o discurso, a análise do conteúdo fixa-se apenas no conteúdo do texto. Ou seja, quando se recorre à análise do discurso faz-se uma leitura do texto em que se destaca a posição discursiva do sujeito, enquadrada num contexto social e ideológico, produzindo sentidos. Segundo Caregnato e Mutti (2006), na utilização da análise do conteúdo “o que é visada [*sic*] no texto é justamente uma série de significações que o codificador detecta por meio dos indicadores que lhe estão ligados”. (p.684; itálico no original)

Embora para alguns como Sousa (2006: 343) quando a análise do discurso é quantitativa, podemos denominá-la *análise de conteúdo*. Quando, pelo contrário, é qualitativa denomina-se *análise do discurso*, Quivy e Campenhoudt (1995: 227) não comungam desta opinião, visto que para estes autores a análise de conteúdo utiliza diferentes métodos de análise: os métodos quantitativos e os qualitativos. Os primeiros são extensivos, pois têm como informação de base a frequência do aparecimento de determinadas características de conteúdo. Os segundos são intensivos, uma vez que a informação de base está relacionada com a presença ou ausência de uma característica ou o modo segundo o qual os elementos do discurso estão articulados uns com os outros.

Neste quadro, pretendemos, como já foi dito, utilizar a análise do discurso e a análise do conteúdo na exploração dos textos. Para tal, para além de recorrermos ao método quantitativo, iremos considerar ainda o método qualitativo, perfilhando opiniões como a de Sousa que “para se chegar à substância de um discurso, o mais útil é complementar a análise quantitativa com a análise qualitativa.” (2006: 343).

## 2.1. Constituição do *corpus*

“O jornalismo é (...) uma modalidade de comunicação social rica e diversificada. Não há um jornalismo. Há “vários” jornalismo, porque também há vários órgãos jornalísticos, vários jornalistas, várias pessoas que podem ser equiparadas a jornalistas, vários contextos em que se faz jornalismo.” (Sousa, 2005: 12)

Como já dissemos, o nosso estudo basear-se-á na análise de textos publicados num jornal nacional, num período de quatro anos, de 2006 a 2010.

Numa visão ocidental e democrática, o jornalismo pretende informar, comunicar utilmente, analisar, explicar, contextualizar, educar, etc., mas existe também para “tornar transparentes os poderes, para vigiar e controlar os poderes de indivíduos, instituições ou organizações” (Sousa, 2006: 143).

Documentos impressos como os jornais transformaram a civilização, visto que moldaram a esfera pública moderna, contribuíram para as transformações sociais, políticas e económicas. Além disso, promoveram a educação e o interesse pelo mundo, fizeram circular ideias e informações.

A importância dos meios de comunicação para a sociedade assenta nas capacidades de representação das pessoas, da sociedade e da cultura; de produção e reprodução, de construção e reconstrução dos processos sociais e culturais (*idem*: 278).

Aqui, interessa-nos analisar a representação, no jornal, da opinião pública relativamente ao Plano Nacional de Leitura, nomeadamente as suas posições e crenças.

Para a constituição do nosso *corpus*, escolhemos o jornal generalista *Público* por ser um jornal de reconhecido mérito, pelo seu rigor, pela sobriedade, pela profundidade interpretativa, pela elevada tiragem, pela abrangência geográfica-nacional e pela composição social dos consumidores - classe média e média-alta. A elevada tiragem permitiu reunir um número elevado de textos para análise, num total de 114, nos quais pretendíamos encontrar um número heterogéneo de vozes, objetos e crenças relacionadas com o Plano Nacional de Leitura.

A pesquisa foi feita *online*, através de uma assinatura da Edição Impressa do jornal *Público*, a partir dos termos Plano Nacional de Leitura (PNL) que permitiu juntar 114 textos, entre o período de 21/05/2006 e 22/03/2010.

Na medida em que a análise de 114 textos implicaria uma empresa que extravasaria os limites desejáveis, nomeadamente e sobretudo temporais, para a realização de um estudo como o que é em princípio esperável neste contexto, procedemos a um recorte com base nos seguintes critérios:

- Delimitação de um período;
- Centralidade da notícia;
- Posição sobre o PNL;
- Presença de PNL no título.

O primeiro critério surgiu da necessidade de estipular um tempo exequível para a realização do trabalho. Assim, a escolha de um período de quatro anos (de 2006 a 2010) deve-se ao facto de 2006 ser o ano do lançamento do Plano Nacional de Leitura e porque consideramos que quatro anos é um período suficientemente abrangente para conseguirmos retirar conclusões e atingir os objetivos pretendidos.

O segundo critério diz respeito ao assunto da notícia. Ou seja, a recolha de textos baseou-se nas palavras Plano Nacional de Leitura (PLN). No entanto, nem todos os textos falavam dessa iniciativa, apesar de as palavras estarem incluídas no texto. Para o nosso trabalho seriam somente pertinentes os textos que desenvolvessem o tópico PNL, ou seja, que este fosse o núcleo central da notícia.

Quanto ao terceiro critério - Posição sobre o PNL -, era importante que os textos referissem diferentes visões do Plano, ou seja, uns que abordassem o Plano de uma forma positiva, outros com uma perspetiva menos favorável. Somente desta forma seria possível aferir, de forma mais objetiva e abrangente, a apropriação do PNL pela opinião pública.

O último critério - Presença de PNL no título - foi obviamente o que se teve em conta primariamente aquando da seleção das notícias, por ser o mais explícito e óbvio.

No final, após este recorte, o estudo foi conduzido sobre um *corpus* constituído por 35 textos sobre o PNL. Estes textos serão identificados na análise pelos números que lhes atribuímos, organizados cronologicamente, do mais antigo ao mais recente:

- 1- 'Causas Nobres'- 21/05/2006
- 2- 'Alunos da pré-primária e 1º ciclo vão ler uma hora por dia na aula' – 02/06/2006
- 3- 'Ler mais e mais...em casa' – 02/06/2006
- 4- 'Saramago diz que estímulo à leitura é« inútil»' – 02/06/2006
- 5- 'Você quer um plano?' – 05/06/2006
- 6- 'Deputado questiona listas do Plano Nacional de Leitura' – 01/08/2006
- 7- 'Boas práticas' – 15/09/2006

- 8- 'PNL' – 30/10/2006
- 9- 'Escolas do Porto vão ter 120 mil euros para livros' – 21/11/2006
- 10- 'Gulbenkian apoia Plano Nacional de Leitura' – 28/11/2006
- 11- 'RTP assina protocolo para promover o livro' – 05/12/2006
- 12- 'Semana da Leitura. Mil escolas do país vão ler mais em 2007' – 06/03/2007
- 13- 'Ainda o 25 de Abril' – 29/04/2007<sup>2</sup>
- 14- 'Plano Nacional de Leitura põs um milhão de crianças a ler na sala de aula' – 31/05/2007
- 15- 'Plano Nacional de Leitura com balanço positivo' – 22/10/2007
- 16- 'Plano Nacional de Leitura «globalmente» positivo' – 23/10/2007
- 17- 'Plano Nacional de Leitura chega a mais de 12 mil crianças do pré-escolar através de uma mochila' – 29/01/2008
- 18- 'Hora do Conto numa escola de Águas Santas. «O senhor presidente gosta de ler?»' – 06/03/2008
- 19- 'Portugueses consideram que os hábitos de leitura estão a crescer nos últimos dez anos' – 19/04/2008
- 20- 'Lisboa adere ao Plano Nacional de Leitura e recupera muro do Palácio das Galveias' – 24/04/2008
- 21- '«A Ler Mais» com 32 escolas inscritas em 2008/2009' – 22/06/2008
- 22- 'Aga Khan dá 300 bibliotecas a escolas' – 15/07/2008
- 23- 'Leitura em Portugal em números' – 24/07/2008
- 24- 'Crianças que entram para a escola vão receber um livro' – 03/08/2008
- 25- 'Para mim, o Plano Nacional de Leitura é...' – 23/10/2008
- 26- 'Quais são os critérios para que um livro entre na lista' – 23/10/2008
- 27- 'Livrarias dizem que vendem mais livros, mas não atribuem essa subida ao PNL' – 23/10/2008
- 28- 'O PNL no futuro' – 23/10/2008
- 29- 'A leitura está a ganhar cada vez mais espaço nas escolas' – 23/10/2008
- 30- 'Ministra quer menos crianças retidas no 2º ano de escolaridade'- 24/10/2008
- 31- 'Cartas ao Director' – 03/11/2008
- 32- 'Três perguntas à Comissária do Plano Nacional de Leitura' – 22/10/2009

---

<sup>2</sup> Inclui vários textos, um dos quais aborda o PNL

33- 'PNL chega às famílias através do pré-escolar e dos centros de saúde' – 22/10/2009

34- 'Uma aventura' – 28/10/2009

35- 'A ministra a quem os professores não vão deixar de enviar recados' – 27/11/2009

Consideramos que esta amostra de textos é representativa daquilo que pretendemos demonstrar com este estudo e que vai de encontro aos objetivos a que nos propusemos, os quais visam essencialmente a identificação das posições assumidas pela opinião pública em relação ao Plano Nacional de Leitura; a análise do tratamento dado à informação na imprensa escrita e dos resultados que o PNL trouxe para o incremento da leitura.

## 2.2. Procedimentos de análise do *corpus*

O método para a análise destes textos pode incluir-se, como já dissemos atrás, no que se tem convencionalizado chamar análise do discurso e análise de conteúdo, apesar das diferenças entre uma e outra.

Na opinião de Sousa (2006: 343), apesar de a análise do discurso incidir sobre o objeto de investigação, neste caso os textos, deve atender também ao “contexto do fenómeno estudado e às circunstâncias em que este ocorre, para que a interpretação dos resultados seja a mais correcta.” O autor dá como exemplo a análise do discurso jornalístico - aquela que nos interessa - referindo a pertinência de se ter em consideração alguns elementos do contexto, nomeadamente: o órgão de comunicação que vai ser analisado (modelo de jornalismo; tipo de jornalismo; tiragem; segmento de mercado a que se dirige; periodicidade...); o contexto do fenómeno a estudar (contexto social, político; contexto direto do fenómeno – intervenientes, interessados, espetadores, forças que moldaram o fenómeno...) e o conhecimento científico anterior (dados da teoria do jornalismo...).

Estes aspetos foram tidos em conta no nosso trabalho, uma vez que analisar os textos *de per se*, sem os contextualizar, não faria sentido. Além disso, como já foi referido, um dos objetivos que pretendemos atingir com este trabalho diz respeito à identificação das vozes, isto é, constatar se são vozes institucionais, representativas de um poder político, ou não.

Ao falarmos de análise do discurso e de conteúdo, é imperativo falar dos métodos de análise que vão ser utilizados pelo investigador. Neste sentido, e na medida em que a interpretação da análise do conteúdo poderá ser tanto quantitativa quanto qualitativa, enquanto que na análise do discurso a

interpretação dos textos será somente qualitativa, no nosso estudo pretendemos, na análise do *corpus*, utilizar tanto o método quantitativo como o qualitativo. Ou seja, ao fazermos o levantamento dos “índices” (para Bardin, o índice pode ser a menção explícita de um tema numa mensagem) estamos a recorrer ao método quantitativo, pois se se partir do princípio de que o “tema possui tanto mais importância para o locutor quanto mais frequentemente é repetido, o indicador será a frequência deste tema de maneira relativa ou absoluta, relativamente a outros” (Bardin, 1997: 126).

Por outro lado, se quisermos analisar o discurso, na forma como ele se organiza, averiguar se aquilo que é dito provém de fonte direta ou não, se é um facto ou uma opinião, estaremos a utilizar o método qualitativo.

Na perspectiva de Bardin (1997: 140), a abordagem quantitativa funda-se na frequência de aparição de determinados elementos da mensagem, permitindo uma análise mais objetiva, mais fiel e mais exata.

Numa investigação qualitativa, os dados são analisados de forma indutiva, em que “o investigador em face da necessidade de mais informação sobre um dado problema, (...) parte de um conjunto de dados para a elaboração de um resumo descritivo dos fenómenos observados.” (Almeida e Freire, 2000: 31). Esta mesma ideia é defendida por Bardin (1997: 141) quando afirma que a abordagem qualitativa corresponde a um procedimento mais intuitivo, (...) mais maleável e mais adaptável (...) à evolução das hipóteses.”. Este tipo de análise funciona num *corpus* reduzido e pode estabelecer categorias mais discriminantes [*sic*], uma vez que não está associada a categorias que dão lugar a frequências suficientemente elevadas para que os cálculos se tornem possíveis (*idem, ibidem*).

Numa investigação, seja ela qualitativa ou quantitativa, após a constituição do *corpus*, pautada por critérios devidamente explicitados, segue-se a formulação de hipóteses.

A análise dos textos do nosso trabalho foi orientada por um conjunto de dimensões de que dispúnhamos *a priori* e outras que emergiram com a leitura exploratória dos textos. De acordo com Sousa (2006: 345), um dos procedimentos essenciais da análise do discurso é a sua classificação de acordo com categorias, “criadas *a priori* ou, eventualmente, no decorrer da própria análise do discurso (*a posteriori*).”

De facto, nem sempre as categorias são estabelecidas antes da exploração dos textos, de modo a “fazerem «falar» o material” (Bardin, 1997: 124) que se está a analisar. Elas poderão surgir ao longo desse processo. De acordo com o mesmo autor, os *procedimentos de exploração* funcionam segundo o processo dedutivo e facilitam a construção de novas hipóteses (categorias emergentes).

No nosso estudo, a primeira dimensão de análise diz respeito a um critério de seleção por nós estipulado - **distribuição dos textos por ano**: de 2006 a 2010. A determinação de um período de quatro anos para a recolha de textos deve-se ao facto de considerarmos este período suficientemente abrangente. Além disso, 2006 é o ano de lançamento do Plano Nacional de Leitura, pelo que nos interessa constatar se este ano concentra um maior número de textos, comparativamente aos outros anos.

Outra dimensão de análise reporta-se à análise dos 35 textos quanto à **tipologia textual** a que pertencem. Pretendemos verificar qual o tipo textual mais recorrente: se é a entrevista, se é o texto de opinião, ou a notícia. A quantificação das ocorrências permitirá constatar se o que se pretende na divulgação do PNL será informar, dar a conhecer um facto, ou revelar informação através de perguntas a outrem, ao mesmo tempo que se dá o seu ponto de vista, ou então opinar de forma favorável ou desfavorável relativamente a um determinado assunto, neste caso o Plano.

Quem enuncia um discurso tem um determinado propósito. No discurso jornalístico isso também se verifica, havendo, no entanto, que diferenciar os objetivos do jornalista dos objetivos das fontes citadas. Ou seja, o propósito de um jornalista poderá ser somente informar e divulgar, ao passo que a intenção de uma fonte poderá ser tão abrangente como informar, acusar, problematizar, aconselhar, questionar ou elogiar.

Assim, na dimensão referente aos **objetivos do texto** pretendemos verificar 'o que faz o texto', 'o que se pretende com o texto'. Será que o verbo *informar* assume especial destaque, ou, pelo contrário, será que se pretende dar uma visão mais subjetiva do PNL, quer ela seja favorável ou desfavorável?

Uma outra dimensão considerada diz respeito aos **sujeitos que falam**. Ou seja, a análise dos textos centrar-se-á na questão 'Quem fala?'. Serão as vozes institucionais, representativas de um poder político ou de uma instituição, aquelas que se destacarão? Ou será que assumem destaque as vozes neutras, isentas de qualquer juízo valorativo? Serão defensoras do PNL ou discordantes as vozes que sobressaem nos textos? Ou será a voz do jornal aquela que se destaca?

Ainda no contexto destas dimensões por nós eleitas, convém referir que qualquer tipo de texto, jornalístico ou não, tem um 'objeto'. Ou seja, o texto tem de referir algo, que pode ser mais ou menos concreto, mais ou menos abrangente, mais ou menos relevante. A análise exploratória dos textos, por nós levada a cabo, permitirá fazer o levantamento dos objetos lá referidos.

Neste sentido, nesta dimensão **objeto** pretendemos ver respondida a questão: 'De que se fala?'. E de que falarão os textos sobre o PNL? Se é certo que a centralidade do texto estará relacionada com o

Plano, que objetos especificamente a ele estarão associados? Serão os livros? As iniciativas? Ou serão os seus promotores?

Para além de pretendermos constatar *de que se fala*, também importa verificar *quantas vezes se fala*. Ou seja, queremos apurar se o mesmo objeto se repete em textos diferentes, daí que o método utilizado seja o quantitativo, em primeiro lugar, e o qualitativo, de seguida.

A penúltima dimensão de análise diz respeito à **construção do texto**, à forma como o discurso está organizado. Aqui poder-se-á aferir o ‘modo como se fala’.

Sobre este ‘modo como se fala’, na opinião de Sousa (2006: 353), os discursos jornalísticos englobam determinados enquadramentos para os temas. Ou seja, englobam certas organizações do discurso, capazes de direccionar a sua construção. É aquilo a que Tuchman (1978:1) chama de “janela”, pois, com esta metáfora, o autor pretende explicar que a janela nos dá uma determinada visão da realidade, condicionada pela distância a que estamos dela, pela posição do observador ou ainda pela “transparência ou opacidade do vidro”.

Neste sentido, se transpusermos este enquadramento sobre a ‘construção do texto’ para o nosso estudo, pretendemos, então, averiguar se a forma do discurso é uma citação / uma paráfrase, uma apresentação de um facto, uma visão mais pessoal do mundo, uma enunciação mista, direccionando-nos ou não para a construção de significados. Pretendemos, assim, verificar a visão que essa “janela” nos dá do PNL, tendo em conta o distanciamento ou proximidade da fonte ou o posicionamento do enunciador, no caso dos textos opinativos.

Quando nos referimos à forma como o discurso está organizado, queremos destacar os tipos de enunciação jornalística. Importa, agora, definir cada um deles. Assim, a citação corresponde à reprodução do discurso de uma fonte e que aparece entre aspas. A paráfrase é utilizada quando o jornalista usa palavras suas para descrever aquilo que a fonte disse. Tanto numa como noutra o jornalista deve remeter a informação para a fonte citada. O facto diz respeito à apresentação de um acontecimento, de forma objetiva (Sousa, 2005: 109). O mesmo autor (*idem*: 95), a este propósito, refere o texto descritivo como sendo o meio para descrever um facto ou um acontecimento. Já a opinião, que nos dá uma visão mais pessoal dos acontecimentos, visa influenciar o público e contribuir para o debate de ideias. Neste contexto, convém distinguir opinião de análise, pois a primeira não precisa de se basear em factos e normalmente é da responsabilidade de um especialista. A análise é, quase sempre, feita pelo próprio jornalista. Finalmente, quando nos referimos à enunciação mista, referimo-nos ao texto que contém vários tipos de enunciação, nomeadamente a citação / paráfrase, o facto ou até a análise.

Por fim, a nossa última dimensão refere-se às **crenças**, ou seja, ‘aquilo em que se acredita’ / ‘o que se espera que aconteça’. Pretendemos aqui verificar se haverá, por parte dos atores sociais e opinião pública em geral, uma crença favorável ou desfavorável relativamente ao PNL. Terá o Plano futuro? Será importante que o PNL continue a ser desenvolvido? Apontarão as crenças, essencialmente, para pontos fortes do Plano? Ou, pelo contrário, apontarão para os seus pontos fracos? Terá o PNL um impacto positivo nos hábitos de leitura dos portugueses? Ou, pelo contrário, será que os resultados obtidos justificarão os custos elevados desta iniciativa?

A resposta a estas perguntas pretendemos encontrá-las na análise de que daremos conta a seguir.

### III – O Plano Nacional de Leitura em notícia - análise dos dados

Conforme se disse anteriormente, no capítulo I, a implementação do Plano Nacional de Leitura em Portugal originou diversas opiniões por parte de personalidades das mais diversificadas áreas. Sabemos o impacto que ele teve na população através dos estudos levados a cabo por personalidades como Firmino da Costa cujos resultados foram publicados nos diversos relatórios de avaliação do Plano.

No nosso caso, queríamos perceber um pouco melhor de que forma esta medida foi recebida pela opinião pública, através da análise de textos da imprensa escrita. Com este estudo pretendíamos, também, conhecer as posições lá assumidas; inferir até que ponto os textos jornalísticos refletem referenciais sobre a educação em geral e políticas concretas em particular; conhecer os discursos públicos sobre o PNL e inferir concepções e crenças presentes no discurso público.

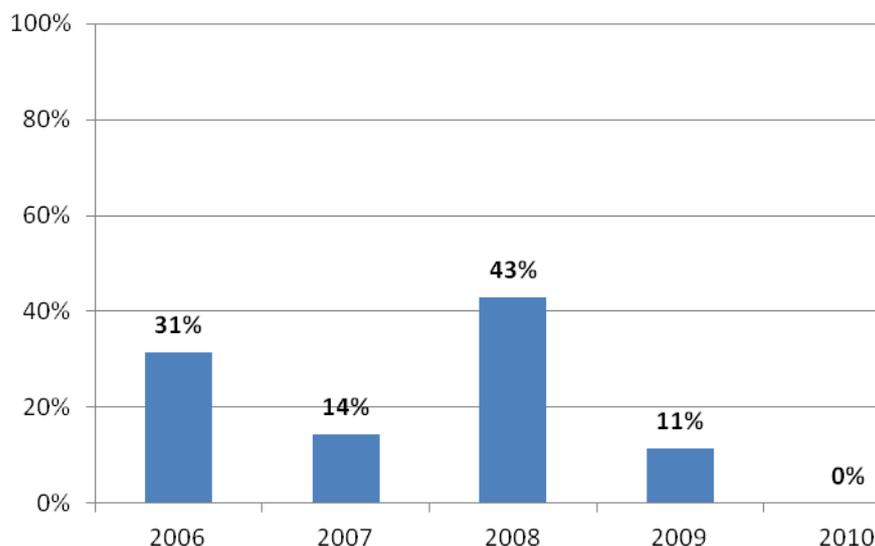
Neste quadro, face aos objetivos propostos, utilizámos vários procedimentos de análise: recorreremos a procedimentos de quantificação para identificarmos frequências de dados, após a análise do *corpus* textual, que irão constar em gráficos e tabelas; utilizámos, também, técnicas qualitativas, na medida em que procedemos à análise do discurso, com o intuito de verificar a posição discursiva dos sujeitos.

Este capítulo está estruturado do seguinte modo: nele apresentamos as sete dimensões de análise; em cada uma das dimensões, expomos as conclusões a que chegámos, após a análise dos textos; por sua vez, os resultados obtidos na nossa interpretação foram quantificados, de forma a serem apresentados em gráficos ou tabelas, consoante o número de subdimensões obtidas.

#### 1. Distribuição dos textos por ano

Quanto à distribuição de textos pelo ano em que foram publicados, dimensão que nos permitia reconstituir um perfil de impacto do Programa na opinião pública, verificámos que há anos que se destacam pelo número de publicações. É o caso de 2006 e 2008, como se pode constatar no Gráfico 1.

Gráfico 1- Distribuição dos textos por ano (frequência:35)



Embora o Plano tenha sido lançado em 2006, o que permitiria pensar, pela sua novidade no país, uma presença maioritária neste ano, verificamos, contudo, que o ano de 2008 concentra um maior número de textos. Esta presença, passados quase dois anos após a sua implementação, justificar-se-á pela necessidade de divulgar dados de estudos ou avaliações feitas, nomeadamente os projetos, as iniciativas e os protocolos. De ressaltar que a maioria dos textos publicados neste ano tem um pendor institucional, isto é, reforçando a ideia da necessidade de efetuar, por parte das instâncias promotoras, um balanço daquilo que foi feito e perspetivar novas atividades.

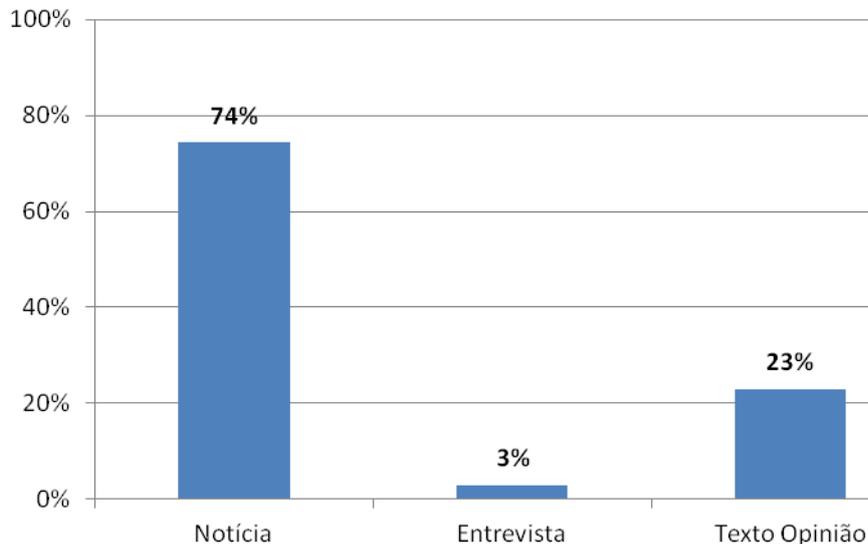
Relativamente a 2006, ano do lançamento do Plano, podemos hipotetizar que, enquanto projeto novo, e sabendo à partida que nenhuma política é consensual, o segundo lugar justificar-se-á não necessariamente por ter passado despercebido na opinião pública, mas por eventualmente se criar uma situação de expectativa relativamente ao que estava em causa. Entre os textos deste ano, encontram-se alguns comentários positivos, mas também outros menos positivos e até irónicos. Daí este ano concentrar um grande número de textos de opinião, como haveremos de ver à frente.

## 2. Tipo e natureza dos textos

O objetivo de identificar os tipos de texto publicados prende-se, como vimos, com o facto de querermos conhecer os discursos públicos sobre o PNL, ou seja, saber que visões são apresentadas relativamente a esta iniciativa. Assim, será que se pretende informar de forma mais ou menos objetiva? Dar a conhecer um facto? Ou será que o objetivo é revelar informação através de perguntas a outrem, ao mesmo tempo que se dá o seu ponto de vista pessoal? Ou será ainda que se pretende opinar de forma favorável ou desfavorável relativamente a esta temática?

O Gráfico 2, a seguir reproduzido, representa a distribuição dos 35 textos pelos três grandes tipos considerados, e que podemos designar de categorias emergentes, pois, apesar de termos algumas ideias desenhadas na nossa cabeça, não sabíamos que tipos de textos iríamos encontrar.

Gráfico 2 – Tipos de texto



Dos dados recolhidos, a notícia é claramente o texto mais presente, com 74% de ocorrências.

Para Sousa, enquanto género jornalístico, a notícia é um pequeno enunciado reportativo onde são relatados factos, sob a forma de descrições, de citações ou ainda sob a forma de análise (Sousa, 2005: 169).

Neste sentido, será que é correto falar de objetividade na notícia? Sobretudo porque numa visão mais tradicional, há a noção de que as notícias podem ser “o espelho da realidade” (*idem*. 35).

Sousa (*idem*. 36) refere que para grande parte dos jornalistas, “objectividade é essencialmente descrever factos verificáveis e verificados, citar fontes credíveis, contrastar fontes.”

Ainda assim, consideramos que é possível olhar para as notícias do nosso *corpus* em termos de mais ou menos objetividade. Com efeito, no grupo das notícias, encontramos algumas mais objetivas e outras menos. Nas primeiras, o enunciador apresenta sobretudo factos ou acontecimentos. Nas notícias com um pendor mais subjetivo, o enunciador dá, por vezes, a sua opinião relativamente aos factos que relata.

Neste caso, a objetividade, enquanto descrição de factos, está presente nos seguintes exemplos:

“São **120 mil euros**<sup>3</sup> para gastar em **livros** nos próximos **dois anos**. A factura das compras será dividida, em parcelas iguais, entre o **Ministério da Educação e a autarquia** e vai abastecer as prateleiras das bibliotecas dos jardins-de-infância e das 55 escolas do 1ºCiclo do Porto.” (texto 9);

“ Durante **três anos**, a **Fundação Calouste Gulbenkian** (FCG) vai apoiar o Plano Nacional de Leitura, promovido pelo Ministério da Educação, com um valor de **150 mil euros** anuais. O protocolo foi **ontem** assinado, na **Gulbenkian**, em **Lisboa**, (...)” (texto 10).

Contudo, esta objetividade parece não se manter noutro grupo de textos, construindo-se, pelo contrário, uma visão mais subjetiva do PNL. A este propósito, Sousa (1999) refere que “as notícias são referentes sobre a realidade social que participam nessa mesma realidade social e que contribuem para a construção de imagens dessa realidade social.”

Apresentamos, de seguida, alguns exemplos deste facto:

“**Há de tudo** nos programas das cerca de 1400 escolas (...)” (texto 12);

“Foi a primeira página de uma semana que **promete dar destaque** aos livros (...)” (texto 12);

“**Uma das faces mais visíveis** do PNL são as listas de livros (...)” (texto 15);

“Até lá, o PNL **aconselha muitos e bons livros**.” (texto 12);

“Foi lançado há uma semana e **já conquistou** mais de 12.200 crianças” (texto 17);

---

<sup>3</sup> O destaque (bold) dado às expressões retiradas dos textos é nosso, no sentido de demonstrar aquilo que vamos afirmando.

Verificamos, então, que, nestes 74% constituídos por notícias, não se poderá falar de objetividade jornalística, uma vez que, em alguns textos, o discurso não é neutro, fazendo transparecer uma visão mais subjetiva do PNL, de cariz mesmo opinativo.

Segundo Sousa (2005: 103), o texto opinativo é um enunciado jornalístico menos comum do que o texto descritivo, onde se inclui a notícia. Com efeito, na nossa amostra registamos 23% de textos opinativos. Este resultado poderá dever-se ao facto de o PNL ser um assunto de interesse público e passível de diversas interpretações, porque, apesar de “a opinião não necessitar de se basear em factos concretos ou no exame atento da realidade”, ela pode, de facto, partir de uma “arguta interpretação do real”:

“(…) não aceito porque o **Plano é inútil.**” (texto 1);  
“O **Plano Nacional de Leitura** não passa de uma **fantasia** para uns tantos funcionários justificarem a sua injustificável existência e **espatifarem** milhões (…)” (texto 1)

“Os planos nacionais são **expedientes a que se recorre** quando as primeiras instâncias falham e não se sabe corrigir o que está mal. **Costam muito dinheiro**, jogado em cima do que já existe para obter os mesmos resultados.” (texto 34)

Como afirma Sousa (*idem*: 215), os artigos de opinião “visam contribuir mais para o debate de ideias e para a formação do público (...). Os acontecimentos e as problemáticas são sempre examinados, comentados, apreciados e avaliados numa perspectiva pessoal.”

Em contrapartida, verificámos, em alguns textos, a existência de outros pontos de vista que demonstram que a mesma realidade (PNL) foi encarada de forma bastante mais positiva:

“Que é um Plano Nacional de Leitura? É algo **extremamente vivo e sensível à evolução da realidade**, que tende a coordenar e dar uma linha de rumo ao que já existe em termos de iniciativas do Estado.” (texto 5);

“Quando um projecto não se limita criar algumas expectativas ensonadas, mas **desperta iniciativas** próprias da chamada «sociedade civil», isso significa que há nele **uma força e evidência que merecem ser aplaudidas.**” (texto 7).

A entrevista, enquanto género jornalístico, corresponde à transposição das perguntas e respostas feitas durante a entrevista, enquanto técnica de obtenção de informações, para um

determinado modelo de enunciação. Esse modelo discursivo consiste na exposição das respostas dadas por um entrevistado às perguntas de um entrevistador (*idem*:172).

Utilizada enquanto género jornalístico, de forma isolada, sem fazer parte de uma notícia, a entrevista é pouco recorrente. Na nossa amostra, registamos somente um exemplo, correspondente a 3% dos textos (cf. Gráfico 2).

Sousa salienta o facto de a maioria das entrevistas servir, essencialmente, para “revelar a personalidade de um actor social ou para dar a conhecer o seu ponto de vista sobre uma realidade.” (*idem, ibidem*).

Na única entrevista do nosso corpus, constatamos que a comissária do Plano Nacional de Leitura, Isabel Alçada, apresenta o seu ponto de vista, no seguimento da questão colocada pela jornalista – O relatório de avaliação revela uma sociedade pouco atenta ao Plano Nacional de Leitura (PNL), Como comenta este alheamento?:

“A visibilidade do PNL **não é o que mais nos interessa**, porque o importante é que os recursos sejam investidos em mais livros, em mais acções e não em publicidade. **Tenho a consciência** de que **não vale a pena** fazer muita propaganda.” (texto 32)

Em síntese, e face ao exposto, parece-nos correto concluir que o tipo de texto que se destaca, por uma margem bastante grande, é a notícia. Podemos, com efeito, depreender que a prevalência deste tipo de texto poderá indicar que, com a publicação dos textos sobre o PNL, se pretenderá, sobretudo, informar sobre factos, acontecimentos, de forma mais ou menos objetiva, pois, como se verificou, em algumas recorrências de notícias transparece uma visão mais subjetiva do Plano.

A ocorrência de 23% de textos de opinião, na sua maioria publicados em 2006, ano do lançamento do PNL, poderá estar relacionada com a necessidade de, no discurso jornalístico, perpassarem posições mais ou menos favoráveis, demonstrando que esta iniciativa não passou despercebida na opinião pública.

Finalmente, o facto de no nosso *corpus* só existir uma entrevista leva-nos a concluir que os pontos de vista dos sujeitos que, normalmente, podem ser apresentados nas entrevistas, aparecem, nos nossos textos, nas citações que lá abundam, podendo, por isso, não haver a necessidade de realização de mais entrevistas.

### 3. Objetivo(s) dos textos jornalísticos

Com o intuito de verificar ‘o que faz o texto’ e ‘o que se pretende com o texto’, analisámos os verbos presentes nos 35 documentos, no sentido de constatar se algum assumiria especial destaque ou não. Para nós, a partir daqui, poderíamos inferir o propósito do texto.

Na nossa análise não tivemos em conta só um objetivo por texto. Considerámos que alguns poderiam ter mais do que um fim, daí termos obtido 59 ocorrências.

Decidimos incluir, na tabela, o item ‘Outros’, de modo a agrupar os objetivos que apresentavam uma única ocorrência, uma vez que pensamos que poderão contribuir para retirar algumas ilações relativamente a “o que se pretende com o texto”.

Constatamos, na nossa análise, que o objetivo que se destaca, com 43% de ocorrências, conforme se pode confirmar na tabela abaixo representada, é ‘**Divulgar** iniciativas/projetos/protocolos do PNL’. Seguem-se os objetivos ‘**Referir** os objetivos subjacentes aos projetos do PNL’, ‘**Divulgar** dados de inquéritos/estudos’, ‘**Divulgar** o balanço do PNL’ e ‘**Dar a conhecer** a opinião de diversas personalidades sobre o PNL’ com 11% de incidências:

“**A ministra da Cultura**, Isabel Pires de Lima, **disse** que é «ambição» do Governo que essa prioridade política «se torne prioridade de toda a sociedade portuguesa.» (texto 2);

“É a garantia de um percurso escolar bem-sucedido”, **afirmou, acrescentando** que o Ministério da Educação espera impor (...) envolvimento do maior número de autarquias no Plano Nacional de Leitura (...)” (texto 9);

“Balanço positivo, **assinalou a comissária do PNL**, (...) «A participação mostra que as pessoas estão interessadas na leitura», **concluiu**, referindo-se também a parceiros como autarquias e à adesão da sociedade civil.” (texto 14);

“O objectivo, **explica Isabel Alçada**, comissária do PNL, é promover a leitura em contexto familiar.” (texto 17);

“Na cerimónia, **o ministro dos Assuntos Parlamentares**, Augusto Santos Silva, **salientou** o «simbolismo» desta parceria com a Fundação Aga Khan e **afirmou** que (...)” (texto 22).

Consideramos que os verbos associados aos objetivos acima referidos são verbos “neutros”, que não denotam qualquer tipo de interpretação do objeto referido. Parece pretender-se apenas *dar a conhecer e informar*.

Tabela 1 – Objetivo(s) dos textos jornalísticos

Subdimensões	Ocorrências
Divulgar iniciativas/projetos/protocolos do PNL	15
Referir aspetos que precisam de ser melhorados no PNL	2
Referir os objetivos subjacentes aos projetos do PNL	4
Referir o contributo do PNL para o sucesso escolar/desenvolvimento de hábitos de leitura	2
Divulgar dados de inquéritos/estudos	4
Sugerir metodologias/medidas	3
Divulgar o balanço do PNL	4
Apresentar etapas/critérios/temas das listas de livros do PNL	2
Dar a conhecer a opinião de diversas personalidades sobre o PNL	4
Criticar a atuação do Ministério da Educação / dos dirigentes do PNL	3
Insurgir-se contra personalidades que estão contra o PNL	2
Esclarecer ideias deturpadas relativas ao PNL	2
Referir hábitos de leitura dos portugueses	2
Sugerir atividades/ideias/boas práticas a implementar na sala de aula	3
Outros	7

Como 'Outros' encontramos os seguintes casos:

- Elogiar a atuação do Ministério da Educação;
- Fazer a apresentação do PNL;
- Confrontar a comissão do plano com alguns dados;

- Referir o aumento na venda de livros não associada ao PNL;
- Questionar as listas de livros do PNL;
- Advertir os pais sobre hábitos de leitura;
- Justificar recusa de convite.

Destacamos ainda 9% dos textos que pretendem ‘**Sugerir** metodologias/medidas’, ‘**Criticar** a atuação do Ministério da Educação / dos dirigentes do PNL’ e ‘**Sugerir** atividades/ideias/boas práticas a implementar na sala de aula’.

Os verbos *sugerir* e *criticar* implicam já outro tipo de interpretação, uma vez que a intencionalidade não será somente informar, mas ‘fazer agir’ o leitor. Ao *sugerir* e *criticar*, pretende-se que aquilo que é sugerido seja posto em prática.

Neste sentido, através da utilização de verbos que pretendem criar um determinado efeito, somos levados a crer que os textos apresentam uma visão mais subjetiva dos factos:

“ «**Gostaríamos** que na área da leitura surgissem projectos, por exemplo, de tutoria de leitura ou de acompanhamento de grupos de crianças nas bibliotecas por voluntários, como acontece noutros países», **sugere**.” (texto 15);

“**Seria** do cruzamento e da análise dos dois conjuntos de dados, o dos oriundos das escolas e o dos alunos, que uma avaliação mais cingida à realidade dos factos **poderia surgir**. **Aqui fica a sugestão**.” (texto 31);

“ (...) para o 3º ciclo do ensino básico, **propõe-se que** a escola funcione como um espaço experimental do Plano Nacional de Leitura. O professor **deve** apresentar o livro que vão ler. (...) **Podem** ser narrativas ligadas ao quotidiano (...) **Pode-se** começar pela leitura em voz alta (...)” (texto 7)

A par desta subjetividade, encontramos, também, em alguns textos, um olhar mais crítico do PNL:

“A comissária do Plano Nacional de Leitura, Isabel Alçada, **entusiasma-se com a aparente** «tendência positiva» e resolve entregar-se a vaporosos exercícios de comparação.” (texto 13);

“Para Dora Batalim, coordenadora pedagógica da pós-graduação em Literatura Infantil, na Universidade Católica Portuguesa, **os critérios não permitem perceber** «se [o livro] é bom» porque **falta uma ficha de leitura** com imagem da capa incluída.” (texto 26);

“Ficou-lhe mal elogiar tanto o seu Plano Nacional de Leitura. (...) Os planos nacionais são expedientes a que se recorre quando as primeiras instâncias falham e não se sabe corrigir o que está mal. Custam muito dinheiro (...)” (texto 34)

#### 4. Sujeitos que falam

Sousa (2006: 109) afirma que o

“Modelo Ocidental de Jornalismo preconiza que a imprensa deve ser independente do estado e dos poderes, tendo o direito a reportar, comentar, interpretar e criticar as actividades dos agentes de poder, inclusivamente dos agentes institucionais, sem repressão ou ameaça de repressão.”

O autor acrescenta ainda que os jornalistas, teoricamente, seriam apenas limitados pela lei, pela ética e pela deontologia (*idem, ibidem*).

É a ideia do campo jornalístico enquanto espaço público, um “mercado livre de ideias, onde se ouvem e (...) se digladiam as diferentes correntes de opinião” (*idem, ibidem*) que queremos ver esclarecida, bem como a verificação da veracidade ou não do problema acima colocado. Nesta linha, será a imprensa escrita independente do Estado e dos poderes? Que vozes preenchem os textos? As institucionais? As do jornal? Aquelas que são neutras? Defensoras do PNL? Ou, pelo contrário, discordantes?

Na análise do nosso *corpus*, verificámos que, em 81 ocorrências, 50% das vozes que aparecem nos textos são institucionais, isto é, são vozes representativas das instâncias promotoras do Plano Nacional de Leitura (Ministério da Educação, da Cultura, ou dos Assuntos Parlamentares, elementos da Comissão do Plano, por exemplo). É uma percentagem bastante significativa. O recurso a fontes “oficiais” eleva a performatividade dos jornalistas, ou seja, permite-lhes concentrarem-se em pessoas acessíveis, vistas como tendo coisas importantes e credíveis para dizer. (Sousa, 2006: 145). No entanto, sabemos que as fontes podem seleccionar as informações que passam ao jornalista e, por sua vez, este (ou a organização noticiosa) pode escolher o que quer publicar.

De entre as personalidades que aqui se incluem, destaca-se, de forma bastante significativa, e naturalmente, Isabel Alçada, comissária do PNL. Nos 13 textos em que intervém, Isabel Alçada procura salientar, essencialmente, projetos/iniciativas/protocolos do PNL (4 vezes), fazer balanços (4 vezes),

referir estratégias a implementar nas aulas (3 vezes), destacar a importância da leitura (3 vezes), falar das listas de livros (2 vezes) e referir objetivos do plano ou dos protocolos estabelecidos (2 vezes).

Em suma, os textos por interposta voz, destacam o bom trabalho da equipa de trabalho do PNL, salientando os seus resultados mais visíveis como “francamente positivos”, ao mesmo tempo que enfatiza o Plano enquanto “projecto nacional” (texto 14), mostrando-o como “a sua parte de leão” (texto 2).

Mesmo quando confrontada com aspetos menos positivos do PNL (nomeadamente quando tem a necessidade de apresentar uma justificação perante a crítica que é feita às listas de livros por parte de um deputado do PSD ou então quando, numa entrevista, lhe é colocada uma questão sobre a pouca visibilidade do PNL junto da sociedade), Isabel Alçada apresenta argumentos que justificam esses “contratempos”, mostrando sempre o lado mais positivo. Vejamos os exemplos:

“ (...) as **listas** são **instrumentos abertos**” (texto 6) – quando o deputado questiona os critérios na elaboração das listas do PNL;

“Torga não estava nas recomendações do programa do segundo ciclo”. (texto 6) – quando o mesmo deputado demonstra preocupação com a exclusão do escritor Miguel Torga das listas.

“A **visibilidade** do PNL **não é o que mais nos interessa**”; “a percentagem dos que reconhecem o PNL [32 por cento] é **significativo**” (texto 32)

Há, no entanto, uma ocorrência em que a comissária reconhece que é necessário fazer um trabalho mais aprofundado em relação aos critérios usados na seleção de livros que compõem as listas do PNL, parecendo entrar um pouco em contradição com o que é referido acima, no texto 6:

“Isabel Alçada, comissária do PNL, reconhece que esse é um trabalho que tem de ser feito” (texto 26) – a propósito dos critérios de seleção dos livros das listas, pouco esclarecedores, apontados pela coordenadora pedagógica da pós-graduação em Literatura Infantil na Universidade Católica Portuguesa, Dora Batalim.

Este exemplo demonstra que a mesma fonte pode, a propósito do mesmo ‘objeto’ (listas), fornecer informações divergentes.

Outras 'vozes' institucionais assumem também algum destaque, reforçando a influência que o poder institucional adquire na imprensa escrita. É o caso da ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues (3 ocorrências), do ministro dos Assuntos Parlamentares, Augusto Santos Silva (3 ocorrências), da vice-comissária do Plano e coordenadora do Gabinete da Rede das Bibliotecas Escolares, Teresa Calçada (2 ocorrências), de Alexandra Marques, da comissão do PNL (2 ocorrências) e do coordenador do estudo de avaliação externa do plano, António Firmino da Costa (2 vezes). Também estas vozes não se desviam do tom "positivista" de Isabel Alçada. Fala-se, essencialmente, de protocolos com instituições, investimentos feitos no PNL, expectativas superadas na Semana da Leitura, iniciativas do Plano e listas como um quadro de referência.

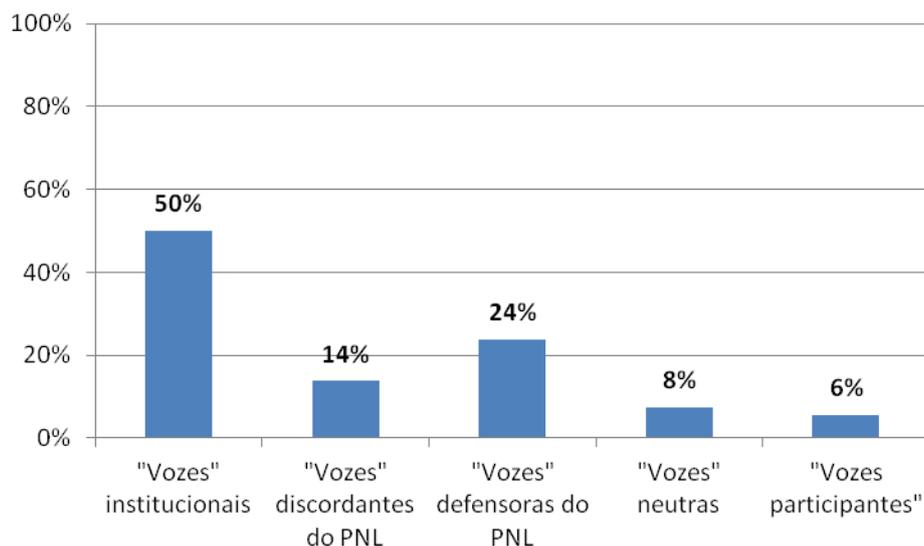
Contudo, dois discursos revelam, em simultâneo, pensamos nós, algum otimismo cauteloso:

" (...) foi feito um trabalho fantástico com a rede (...) mas é preciso dar o passo seguinte."  
(Teresa Calçada - texto 2)

"Firmino da Costa olha para estes valores [do inquérito da avaliação externa] com algum cuidado. (...) «Faltam medições periódicas internacionais como o PISA»." (texto 29)

Nesta linha favorável, para além dos discursos institucionais, outras vozes que, não sendo institucionais, são defensoras do PNL, sobressaem com 24% de ocorrências, conforme se pode verificar no gráfico que a seguir se apresenta.

Gráfico 3 – Sujeitos que falam – (frequência: 81)



A título individual ou coletivo, pessoas comuns ou personalidades do meio literário, político e jornalístico também têm algo a dizer sobre o Plano. A voz protagonista é assumida por Eduardo Prado Coelho, com três textos de opinião, em que defende o PNL.

Senão vejamos:

“ Que é um Plano Nacional de Leitura? É algo **extremamente vivo** e sensível à evolução da realidade.” (texto 5)

“ Quando um projecto não se limita criar algumas expectativas ensonadas, mas **desperta iniciativas próprias da chamada «sociedade civil»**, isso significa que há nele **uma força e evidência que merecem ser aplaudidas**. Isso começa a acontecer com o **Plano Nacional de Leitura**”. (texto 7)

O jornalista José Manuel Fernandes é igualmente uma voz assumida e defensora do poder institucional e do PNL, como se pode verificar nos excertos retirados do seu texto de opinião:

“Como ideia [o plano] **é positivo**, corresponde mesmo a uma ruptura com a aceitação passiva de que «não se pode fazer nada» ”;

“Teresa Calçada e Isabel Alçada são duas mulheres com saber de muita experiência feito e que há muito, (...) muito têm feito para que os livros se tornassem, no caso dos portugueses, algo tão comum como ter leite no frigorífico.” (texto 3)

De notar que estas vozes, ao mesmo tempo que defendem, nos seus textos, o PNL, aproveitam para se insurgir contra aqueles que o criticam:

“ «Julgo que [o PNL] terá frutos bem positivos e – permitam-me a ironia – constituirá também mais um exigente desafio de imaginação para **aqueles que tudo desvalorizam e tudo gostam de criticar**».” (texto 9 – Presidente da Câmara do Porto, Rui Rio);

[O PNL] “É também um grito de revolta contra **atitudes tão reaccionárias como elitistas como as de José Saramago**, a quem incomoda que a multidão do «povo» ascenda ao seu nível.” (texto 3 – José Manuel Fernandes);

“Tanta coisa a fazer, e meia-dúzia de **espíritos conversadores a rosnarem contra a iniciativa!**” (texto 5 – Eduardo Prado Coelho);

“ **Isto tem ainda a ver com outra idiotice que se propagou: o Plano Nacional de Leitura teria por função dizer às pessoas o que devem ler**<sup>4</sup>. Neste plano, Vasco Pulido Valente, que até pode ser uma pessoa inteligente, **acumula todas as coisas absurdas, insensatas e totalmente desconhecedoras da realidade que se podem dizer sobre estas matérias.**” (texto 8 – Eduardo Prado Coelho)

Esta abrangência inclui também personalidades do meio literário, que quiseram dar o seu contributo nesta área:

“ «É bom assinalar que a lista do PNL não é uma obrigação mas apenas uma orientação».” (texto 35 - José Fanha);

“ A autora Maria João Lopo de Carvalho defende que o PNL pôs as escolas a ler. «À nossa ministra, (...) só tenho a dizer: obrigada por ter trazido alegria, emoção e prazer a tantos alunos.»” (texto 35 – Maria João Lopo de Carvalho)

---

<sup>4</sup> O destaque dado à frase (bold) é original.

Partindo do pressuposto de que nenhuma política é consensual, interessou-nos verificar se havia discursos que se opunham ao projeto apresentado pelo Ministério da Educação e que argumentos eram apresentados para essa discordância. Nesse sentido, após a análise dos textos que constituem a nossa amostra, constatámos que, de facto, isso se verifica. Essas “vozes” discordantes representam 14% (cf. Gráfico 3).

De entre o conjunto de indivíduos que nelas se incluem, alguns destacam-se pela forma como, contundentemente, se assumem contra o PNL. Fazem-no recorrendo ao texto de opinião, parece-nos que para influenciar a opinião pública e contribuir para o debate de ideias, acontecimentos e problemáticas.

A primeira personalidade a manifestar o seu descontentamento relativamente à implementação do Plano foi Vasco Pulido Valente. Fê-lo, antes de este ser levado para as escolas, como forma de justificar a recusa a um convite que lhe foi dirigido para integrar a Comissão de Honra do PNL. É, julgamos nós, a voz mais crítica, como se pode verificar nos exemplos:

“ (...) o Estado pretende «criar um ambiente social favorável à leitura», com uma espécie de **missão especializada. A extraordinária estupidez disto não merece comentário.** [...] não aceito porque o Plano é **inútil.** [...] O Plano Nacional de Leitura não passa de uma **fantasia** para uns tantos funcionários justificarem a sua injustificável existência e **espatifarem milhões, que o Estado extraiu esforçadamente ao contribuinte.**” (texto 1)

Outros recorreram, de igual modo, ao texto opinativo para se assumirem como vozes opositoras ao PNL. É o caso de Santana Castilho e de Eduardo de Freitas. O primeiro, que costuma ser bastante crítico do Ministério da Educação, dirige-se, neste texto, à Ministra da Educação, Isabel Alçada, dizendo o seguinte:

“**Ficou-lhe mal** elogiar o seu Plano Nacional de Leitura. (...) Os planos nacionais são expedientes a que se recorre quando **as primeiras instâncias falham e não se sabe corrigir o que está mal. Custam muito dinheiro,** jogado em cima do que já existe para obter os mesmos resultados.” (texto 34)

O segundo, Eduardo de Freitas, demonstra o seu descontentamento em diferentes textos. Num deles, refere o seguinte:

“Isabel Alçada entusiasma-se com a **aparente «tendência positiva»** [dos hábitos de leitura] e resolve entregar-se a **vaporosos exercícios de comparação**. Partindo da ideia de que (...) as acções de valorização da leitura em Portugal têm tido um êxito assinalável, frisa (...) que «o que quer que tenhamos feito **fizemos em menos anos do que os países do Norte da Europa.**» E acrescenta (...) «Nós começámos a fazer este esforço de promoção da leitura há 20 anos. Eles [aqueles países] andam nisto há 200 anos.» (texto 13);

Noutro texto, parece questionar a pertinência da avaliação externa do PNL:

“ (...) a avaliação feita parece ser tão-só **uma parte de uma avaliação completa**. Para cumprir esta, surge como passo necessário a inquirição daqueles que foram alvo das acções promotoras do gosto e da utilidade da leitura, i.e., os alunos eles-mesmos.” (texto 31)

Também em rota de colisão com o Plano, José Saramago é, no entanto, e na nossa perspectiva, mais controlado naquilo que diz, não deixando, porém, de lhe apontar “defeitos”, questionando a utilidade do Plano:

“José Saramago **questionou a utilidade** de o Estado estimular a leitura e disse que o «voluntarismo não vale a pena, é inútil» numa área que «sempre foi e será **coisa de uma minoria**» (...) «Mal vão as coisas quando é preciso estimular» ” (texto 4)

Estas são as vozes mais críticas, assumidamente discordantes do PNL. No entanto, outras há que, apesar de não demonstrarem diretamente o seu desagrado contra o projeto, apontam-lhe falhas, referindo os seus pontos fracos, como as que apresentamos de seguida:

“No entanto, as escolas também se queixam: mais de metade diz que **falta tempo para concretizar as actividades do PNL**. (...) As escolas também dizem ter **falta de recursos** e as de 2º e 3º ciclos apontam **dificuldades em articular o plano com os currículos.**” (texto 29);

“Como pontos negativos, alguns professores apontaram o «**arranque tardio dos programas** em relação ao início do ano lectivo, **atrasos na entrega de verbas** e as actividades propostas pelo plano **«já eram desenvolvidas por eles, trazendo pouco de novo.»**” (texto 14);

“Adão Silva, eleito por Bragança, quer saber os critérios utilizados na elaboração das listas de livros recomendadas pelo plano. (...) **O deputado está preocupado com o «apagamento» de nomes como Miguel Torga nas listas para jovens do 5º e 6º ano.**” (texto 6);

“Também neste campo, o escritor Álvaro Magalhães é um crítico. O que foi feito até agora foi **«vulgarizar, banalizar a leitura»**” (texto 35);

“Também José Jorge Letria reconhece que, por vezes, «como leitor vulgar», é surpreendido com determinados livros que têm selo do PNL. **«Um plano que tem tendência de massificar a leitura tem erros**, por vezes em prejuízo dos autores de referência, mas não se pode construir um edifício sem falhas».” (texto 35);

“ (...) para a professora Teresa Franco **o programa [PNL] não chega**. (...) falta à escola uma biblioteca «mais apetrechada».” (texto 18).

Em jeito de síntese, consideramos que os argumentos apontados pelas diversas ‘vozes’ para justificarem a sua discordância relativamente ao PNL podem ser traduzidos, essencialmente, nos seguintes pontos:

- Inutilidade do plano;
- Dinheiro mal gasto / fica muito caro;
- É o último recurso para obter os mesmos resultados;
- Avaliação externa do plano incompleta;
- Leitura destina-se a uma minoria;
- Falta de tempo e de recursos e dificuldades na articulação entre o plano e os currículos;
- Arranque tardio dos programas;
- Atrasos na entrega de verbas;
- Não é inovador / não traz nada de novo;
- Critérios usados na elaboração das listas de livros (exclusão de alguns autores e inclusão de outros considerados desadequados);
- Banalização / massificação da leitura;
- É insuficiente.

A propósito do penúltimo ponto, “banalização / massificação da leitura”, apontado como um dos pontos fracos do PNL, julgamos ser importante tecer um comentário. Ora, conforme referimos no Capítulo I, a realidade portuguesa, no que diz respeito à literacia de leitura, sempre foi pouco

animadora, visto que o desempenho dos portugueses, em geral e dos estudantes, em particular, em estudos nacionais e internacionais, como o PISA, ficou aquém do desejado.

Neste sentido, referimos também que foram tomadas várias medidas para melhorar estes resultados, nomeadamente a implementação do PNL nas escolas, a mais recente de todas. Uma das estratégias sugeridas passou, certamente, pelo aumento da leitura, através do contacto dos alunos com uma grande variedade de livros. Pretendia-se, entre várias coisas, que a leitura estivesse acessível a toda a gente.

Por isso, parece-nos que estes dois termos (massificação e banalização) são desadequados à nossa realidade.

Entretanto, alguns resultados de estudos recentes demonstraram melhorias na literacia de leitura dos nossos estudantes. Se isso se deveu ou não à “massificação e banalização” da leitura, essa questão fica em aberto.

Se é indiscutível que os *media* (no nosso caso, interessa-nos a imprensa escrita) são, simultaneamente, sujeito e objeto do ambiente que os rodeia, são “aparelhos sociais institucionalizados” (Enric Saperas, 1993), eles podem também ser representativos de uma “escrita neutra, isenta de qualquer dimensão interpretativa” (Rebelo, 2000: 17).

Encontramos, na nossa amostra, alguns textos que se enquadram nestas ‘vozes neutras’, representando 8% dos discursos, que permitem demonstrar que também pode existir uma “escrita de grau zero” (*idem, ibidem*) nos textos relacionados com o PNL.

‘Vozes’ como as de Nuno Santos ou Nazim Ahmad são exemplificativas de um discurso neutro:

“A partir de Janeiro, explicou Nuno Santos, os alunos vão participar num concurso cujo «objectivo é uma final nacional que será um programa de televisão». ” (texto 11 – Nuno Santos, diretor de programação da RTP 1, a propósito de um protocolo estabelecido com o PNL);

“Nazim Ahmad, em representação da Fundação Aga Khan, com a qual foi firmado o protocolo, sublinhou que «a primeira palavra de Deus ao profeta Maomé foi ‘lê’ e que a promoção da literacia é central no islão». ” (texto 22 – Nazim Ahmad, a propósito do protocolo entre a Rede Aga Khan para o desenvolvimento e o PNL)

Do grupo de textos que constituem o nosso *corpus*, alguns são da responsabilidade da agência Lusa. Constatamos que, na maioria deles, estão presentes ‘vozes’ institucionais, e noutros não:

“ O prémio Nobel da Literatura **José Saramago** questionou a utilidade de o Estado estimular a leitura e disse que o «voluntarismo não vale a pena, é inútil» numa área que «sempre foi e será coisa de uma minoria» [...] a ministra da Cultura, **Isabel Pires de Lima**, disse: «Discordo e acho que Saramago está a falar de um qualquer plano de leitura e não deste.» ” (texto 4);

“ (...) o ministro dos Assuntos Parlamentares, **Augusto Santos Silva**, salientou o «simbolismo» desta parceria com a Fundação Aga Khan e afirmou que «um milhão de crianças beneficia da intensificação de actividades ligadas ao PNL» [...] “**Nazim Ahmad**, em representação da Fundação Aga Khan, (...) sublinhou que «a primeira palavra de Deus ao profeta Maomé foi ‘lê’».” (texto 22)

“Segundo disse à agência Lusa a escritora **Isabel Alçada**, coordenadora do PNL, este projecto «existe em vários países há muitos anos com resultado positivo.» (texto 24)

Constatamos, então, que uma grande parte do discurso institucional é veiculado em textos da Agência Lusa, conforme é referido por Sousa (2005: 35): “ (...) em agências como a portuguesa Lusa, em parte dependentes do Estado, o carácter institucional da informação é algo que transparece”.

Na análise dos textos, por nós efetuada, encontramos, ainda, em alguns, “vozes participantes”, no sentido em que o jornalista faz a análise de determinado facto relatado.

Sousa (2006: 136) afirma, a este propósito, citando Johnstone, Slawski e Bowman (1972), que alguns jornalistas se veem como “participantes”, porque necessitam de explorar a informação para descobrir e desenvolver histórias.

Relativamente a este item, é necessário distinguir análise de descrição, uma vez que estas “vozes participantes”, para além de apresentarem factos, fazem a sua interpretação. A primeira, a análise, serve-se dos factos conhecidos e descritos para interpretar acontecimentos e ideias, para fazer correlações entre os acontecimentos, para traçar as suas implicações, para explicar ocorrências, conjunturas e situações (Sousa, 2005: 97). Neste sentido, analisar serve para gerar conhecimento. A segunda noção, a descrição, serve para trazer informação ao domínio público.

O jornalismo analítico implica domínio dos assuntos abordados, por parte do jornalista, que deve ser especializado numa área. É o caso da jornalista do *Público* que assina muitos dos textos do nosso estudo, Bárbara Wong, que se dedica aos principais temas da Educação, tendo inclusive escrito livros sobre o assunto, nomeadamente *A Escola Ideal* (2008) e *A Minha Sala de Aula é uma Trincheira* (2011).

De salientar que dos 35 textos analisados, dez são da autoria desta jornalista e um foi escrito em coautoria com Clara Viana.

Reparemos nos exemplos:

“Uma das faces mais visíveis do PNL são as listas de livros para cada idade e os selos com o logótipo «Ler+» colados nas capas dos livros.” (texto 15);

“Foi lançado há uma semana e **já conquistou** mais de 12.200 crianças dos três aos cinco anos.”; “Isabel Alçada **congratula-se** com a participação dos empresários (...)” (texto 17);

“ O traço «**mais significativo**» da evolução do alargamento do Plano Nacional de Leitura é a promoção da leitura junto das famílias.” (texto 33);

“Teresa Vasconcelos **não tem dúvidas** de que o (...)”; “Também neste campo, o escritor Álvaro Magalhães é um crítico.” (texto 35).<sup>5</sup>

## 5. Objetos dos textos

O jornalismo deve ser comunicação útil. Informar também significa noticiar sobre todos os acontecimentos, questões úteis e problemáticas socialmente relevantes, estejam ou não relacionados com a ação dos agentes do poder (Sousa, 2005: 11).

Rebelo (2000: 17), por seu lado, afirma que “os *media*, se não nos dizem *como é que* devemos pensar, indicam-nos, pelo menos, *sobre o que* devemos pensar.”

Associada a esta ideia podemos usar a metáfora de *gatekeeping*, resultante da noção de que o texto publicado no jornal é consequência de um processo de construção e de seleção da informação. Para isso contribuem os constrangimentos organizacionais, as relações entre fontes e jornalistas, a influência das ideologias e da cultura. Neste sentido, após este processo de “fabrico” das notícias, estas nunca podem espelhar a realidade (Sousa, 2006: 125).

Na perspetiva de Castillo (1999: 26), todo “acto discursivo significa una selección y un uso de determinados recursos expresivos, a la vez que una selección y una presentación de ciertos temas.”

Neste sentido, será que os textos refletem todos os acontecimentos e todas as questões relacionadas com o PNL? Será que abrangem um grande número de ‘objetos’? Ou, pelo contrário, direcionam-se para determinadas problemáticas que vão de encontro ao que o poder institucional quer dar a conhecer?

---

<sup>5</sup> Este último texto foi escrito em coautoria com Clara Viana.

Após a análise dos nossos textos, encontramos 10 casos respeitantes às ‘atividades / iniciativas do PNL’, dos quais damos, agora, alguns exemplos:

“ «Tendo em conta que o desafio foi lançado no início do ano lectivo, quando os planos de actividades já estavam elaborados, a adesão [à **Semana da Leitura**] **superou as nossas expectativas**», avaliou Alexandra Marques, notando a «surpreendente» participação das escolas do 3º ciclo e secundário (...)” (texto 12);

“O Ministério da Educação vai **oferecer um livro** a cada criança que entrar para o primeiro ano de escolaridade (...). Segundo disse à agência Lusa a escritora Isabel Alçada, coordenadora do PNL, este projecto «existe em vários países há muitos anos com **resultado positivo**» (texto 24);

“No âmbito das escolas, foram escolhidas 33 para iniciar um novo projecto, chamado **A Ler+**, que consiste em transformar as escolas em centros de leitura, com o objectivo de envolver toda a comunidade escolar. (...) Em dois anos, o Plano Nacional de Leitura tem apostado na **consolidação, alargamento e inovação**, caracteriza António Firmino da Costa, (...)” (texto 28).

Este facto pode dever-se à necessidade de divulgar, por parte dos seus responsáveis e promotores, aquilo que está a ser (bem) feito no PNL.

Há, ainda, alguns textos que referem os ‘projetos / protocolos associados ao PNL’ que são estabelecidos com instituições, bem como o ‘balanço do Plano’, com 6 ocorrências cada item (cf. Tabela 2):

“Durante três anos, **a Fundação Calouste Gulbenkian (FCG) vai apoiar** o Plano Nacional de Leitura, promovido pelo Ministério da Educação, com um valor de 150 mil euros anuais.” (texto 10);

“O **protocolo** foi assinado por Isabel Alçada, comissária do PNL – cujo objectivo é promover os hábitos de leitura, especialmente entre a população escolar -, e o presidente da estação pública de televisão, Almerindo Marques (...)” (texto 11);

“O Plano Nacional de Leitura (PNL) faz hoje um ano e o Governo fez ontem o **balanço**: o programa pôs um milhão de crianças, do ensino pré-escolar ao 2º ciclo, a ler diariamente na sala de aula. **Balanço positivo**, assinalou a comissária do PNL (...)” (texto 14)

Outros textos, muito próximos nas datas, refletem o balanço de um ano de existência do Plano:

“Os ecos da avaliação externa do PNL são «positivos», declara Isabel Alçada, (...). «A avaliação é francamente positiva (...)» “ (texto 15);

“O balanço do Plano Nacional de Leitura (PNL) é «globalmente positivo», sobretudo no que diz respeito à adesão das escolas e autarquias.” (texto 16).

De facto, a repetição de ‘temas’ em textos diferentes poderá indiciar a importância que é atribuída à divulgação de resultados positivos do PNL.

Tabela 2 – Objetos dos textos

Subdimensões	Casos (F)
Objetivos do Plano/projetos	3
Medidas que devem ser adotadas	8
Aspetos negativos da leitura	1
Recusa de convite para comissão de honra	1
Atividades/Iniciativas do PNL	10
Hábitos de leitura/vantagens do PNL	1
Opinião de personalidades sobre o PNL	4
Listas de livros do PNL	2
Projetos/protocolos associados ao PNL	6
Crítica a Isabel Alçada (ME) na implementação do Plano	2
Balanço do PNL	6
Livros: sugestões para leitura na aula/venda	2
Atuação do ME na implementação do PNL	1

As ‘medidas que devem ser adotadas’ (com 8 casos) são, essencialmente, sugeridas por entidades ligadas ao PNL (Ministério da Educação, presidente do grupo de trabalho que elaborou o Plano e a sua Comissária). Algumas destas medidas são indicadas por ocasião do balanço do primeiro ano da sua implementação:

“ «A avaliação é francamente positiva, mas temos de melhorar a comunicação com as escolas e bibliotecas.» (...) «Gostaríamos que na área da leitura surgissem projectos, por exemplo de tutoria de leitura ou de acompanhamento de grupos de crianças nas bibliotecas por voluntários, como acontece noutros países» ” (texto 15 – Isabel Alçada, a propósito da avaliação externa do PNL);

Ou por altura da conferência internacional do PNL:

“ (...) é necessário pensar «novas políticas e formas de intervir», que envolvam não só os professores, mas o PNL, as bibliotecas, a formação inicial e contínua dos docentes, **através de estratégias pedagógicas multidisciplinares.**” (texto 30 – Maria de Lurdes Rodrigues).

Algumas destas medidas, apresentadas pelas instâncias promotoras do PNL, poderão, na nossa perspetiva, ser um pouco vagas, pois ficamos sem saber “que novas políticas” ou “que estratégias” adotar.

Encontramos, noutros textos, algumas medidas, a nosso ver mais concretas, que passam pela sugestão de atividades, de aspetos a melhorar na avaliação do Plano ou de estratégias de leitura para a sala de aula:

“Quanto ao Ministério da Educação, deverá assegurar a divulgação desta parceria; **promover actividades e projectos de colaboração entre a FCG e outros organismos públicos.**” (texto 10 – sem assinatura);

“ Para cumprir esta [avaliação], surge como passo necessário **a inquirição daqueles que foram alvo das acções promotoras do gosto e da utilidade da leitura**, i.e., os alunos eles-mesmos.” (texto 31 – Eduardo de Freitas)

“E que boas práticas se podem fazer numa sala de aula? **Pode-se começar pela leitura em voz alta**, e lentamente passar para **a leitura silenciosa** (...) Pode-se ainda rotativamente **passar do professor para os alunos para a leitura em voz alta**. (...) Podem-se **criar pequenos grupos de**

**alunos (...)** Pode-se fazer a **gravação da leitura em voz alta (...)** Pode-se ter um **convidado em sala** que virá ler e comentar o que lê.” (texto 7 – Eduardo Prado Coelho).

Em alguns textos, ainda que em menor número (1, 2, 3 e 4 casos), deparámo-nos com alguns ‘objetos’ que estão relacionados, em grande parte, com opiniões divergentes do PNL, pelo que lhe são apontados aspetos negativos, falhas e críticas por parte de diversas personalidades:

“O deputado do PSD Adão Silva fez há dias um requerimento à ministra da Educação (...) **criticando alguns aspectos do Plano Nacional de Leitura.**”; “Adão Silva (...) **quer saber os critérios utilizados na elaboração das listas de livros** recomendados pelo plano.” (texto 6);

“Os planos nacionais são expedientes a que se recorre quando as primeiras instâncias falham e não se sabe corrigir o que está mal. **Custam muito dinheiro**, jogado em cima do que já existe para **obter os mesmos resultados.**” (texto 34).

Encontrámos, também, outros exemplos que referem ‘objetos’ mais positivos, ressaltando pontos fortes do Plano, nomeadamente aqueles que estão relacionados com os ‘hábitos de leitura/vantagens do PNL’ e a ‘atuação do ME na implementação do PNL’.

Vejamos os exemplos:

“ (...) o Plano ontem anunciado procura ir mais longe e criar hábitos (...) de leitura (...). Sejam pois **bem-vindas as iniciativas previstas no Plano Nacional de Leitura**”; “Porque o **Estado fez o que devia**”. (texto 3);

“A autora Maria João Lopo de Carvalho defende que **o PNL pôs as escolas a ler.** «à nossa ministra (...) só tenho a dizer: **obrigada por ter trazido alegria, emoção e prazer a tantos alunos.**” (texto 35).

“Teresa Vasconcelos não tem dúvidas de que «**o trabalho da vida de Isabel Alçada foi o Plano Nacional de Leitura**» [...] Com o PNL, pretendia-se dar visibilidade e mediatizar a promoção da leitura e «**Isabel Alçada fez isso quase na perfeição**» “ (texto 35).

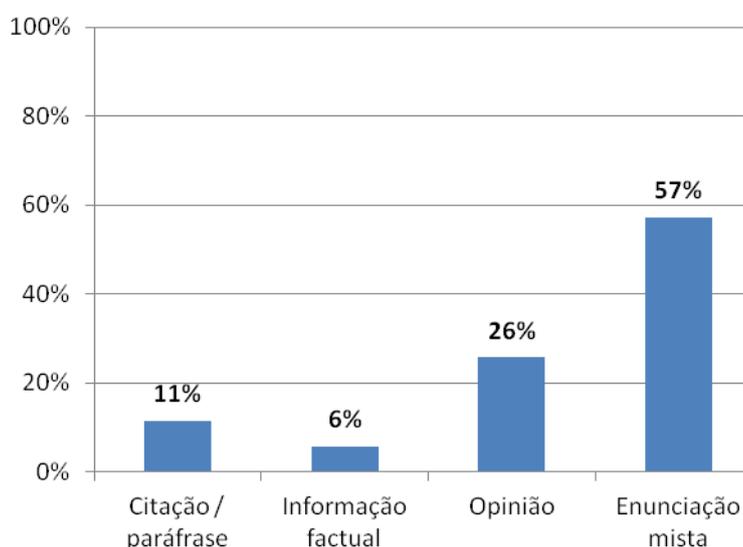
Com efeito, verificamos que os itens que mais se destacam ressaltam aspetos positivos do PNL, como atividades, protocolos, balanços, que, na sua maioria, são emanados de fontes institucionais,

comprovando a teoria de que se poderá verificar um “recorte” no material publicado, ou seja, é publicado aquilo que o poder institucional quer dar a conhecer.

## 6. Construção do Texto

Relativamente à dimensão ‘Construção do texto’, ou seja, a forma como o discurso está organizado, os dados resultantes da nossa análise constam no Gráfico 4, a seguir:

Gráfico 4 – Construção do texto



Conforme se disse já, no capítulo II, os textos jornalísticos apresentam certas “organizações do discurso” que poderão conduzir a determinada “construção de significados” (Sousa, 2006: 353). Isto é, conforme a construção do texto se baseie em citações, informação factual, opiniões ou em vários recursos enunciativos, em simultâneo, isso levará a entendimentos diferentes por parte do leitor.

Com efeito, alguns textos poderão criar uma maior ou menor aproximação à fonte, ou então fazer transparecer uma maior ou menor objetividade consoante se apresentem factos ou opiniões.

Apesar de existir um quadro teórico, no qual nos baseamos (neste caso Sousa, 2005 e 2006), e que já explicitamos no capítulo II, nomeadamente no que diz respeito às noções de citação, paráfrase, informação factual, opinião e enunciação mista, é importante salientar o facto de que a organização

dos textos pelos diferentes itens (conforme constam no gráfico 4) foi feita a partir da nossa ‘leitura’ do discurso jornalístico. Ou seja, o texto é constituído por diversos tipos de enunciação e por vezes há alguma dificuldade em ‘compartimentar’ de forma rigorosa cada um deles, como é o caso da distinção objetiva entre ‘opinião’ e ‘análise’. Neste sentido, foi tido em conta não só a forma do discurso mas também aspetos como o próprio enunciador e o seu posicionamento em relação ao PNL.

No conjunto dos nossos textos, a ‘enunciação mista’ é aquela que se destaca (57%). Segundo alguns autores (Sousa, por exemplo), este tipo de enunciação “é uma marca do jornalismo actual.”

Nesses textos, podemos encontrar, em simultâneo, factos, citações / paráfrases e análises levadas a cabo pelo jornalista ou pelo jornal ou então somente factos e citações / paráfrases (o mais recorrente).

O texto 12 está construído com base nestes três tipos de enunciação discursiva:

“**Há de tudo** nos programas das cerca de 1400 escolas (...)”; “Até lá, o PNL aconselha **muitos e bons livros.**” – análise do jornal (texto não assinado);

“A iniciativa arrancou na presença da ministra da Educação (...)” – informação factual;

“ «Já assinámos protocolos com dez câmaras municipais, mas estamos em diálogo com cerca de 200», **revela Alexandra Marques.**” – citação.

Há outros textos em que o mesmo se verifica, mas em que a análise é feita por um jornalista (no nosso estudo, sempre que isso acontece, a jornalista é Bárbara Wong). Vejamos um exemplo:

“**Uma das faces mais visíveis do PNL** são as listas de livros (...)” (texto 15).

Neste caso, a jornalista serve-se de factos (as listas de livros do PNL) para os interpretar (ela considera-as uma das faces mais visíveis do plano). Isto implica, por parte do jornalista, um domínio das matérias que aborda, o que faz de Bárbara Wong uma jornalista especializada na área da Educação.

A maioria dos textos em que a ‘enunciação mista’ está presente agrega ‘citações’ / ‘paráfrases’ e ‘informação factual’:

“O Plano Nacional de Leitura (PNL) **faz hoje um ano** e o Governo **fez ontem o balanço**” – informação factual (texto 14);

“O Plano é um pacote de estratégias que pretende **«sensibilizar todos para a importância da leitura»**, com especial incidência sobre as crianças, **lembrou** ontem **Augusto Santos Silva**.” – citação (texto 14).

A opinião contribui para influenciar o público e para o debate de ideias, acontecimentos e problemáticas, enriquecendo o “fórum público” (muitas vezes transformado em “arena pública”). No nosso estudo, encontramos 9 textos onde este recurso enunciativo está presente, ou seja, 26%.

Quando Vasco Pulido Valente afirma no seu discurso que

“[O papel da Comissão de Honra seria] fazer alguma propaganda **à coisa**, como de resto o dr. Graça Moura, **«muito penhorado»**, já começou a fazer.” (texto 1)

pretende obviamente criar alguma polémica em redor desta temática.

Outros, como Eduardo de Freitas, alertam para os resultados contraditórios da avaliação externa do Plano, ao mesmo tempo que sugerem metodologias diferentes na recolha de dados, aquando da avaliação do projeto:

“Como compatibilizar este resultado [“escassez de recursos”] com os da «intensificação das práticas de leitura» na «sala de aula» e na «escola, no âmbito de outras actividades» [...] Seria do cruzamento e da análise dos dois conjuntos de dados, o dos oriundos das escolas e o dos alunos, que uma avaliação mais cingida à realidade dos factos poderia surgir.” (texto 31).

Há ainda aqueles que, como Santana Castilho, são muito diretos naquilo que dizem, criticando frontalmente o poder institucional:

“**Ficou-lhe [Isabel Alçada] mal** elogiar tanto o seu Plano Nacional de Leitura. Os planos nacionais são expedientes a que se recorre quando as **primeiras instâncias falham e não se sabe corrigir o que está mal**. **Custam muito dinheiro**, jogado em cima do que já existe para **obter os mesmos resultados**. (...) o plano sucedeu a anos a **menosprezar o ensino do Português**, a substituir os clássicos por **panfletos de cordel** e a tornar a gramática para crianças numa **charada de linguistas**.” (texto 34).

Mas nem todas as opiniões terão o intuito de criticar, ironizar, ou confrontar o poder institucional. Encontrámos alguns textos onde ele é elogiado e defendido, comprovando a importância da “polifonia no debate público”.

Por exemplo, José Manuel Fernandes pretende, julgamos, destacar, no seu discurso, o papel desempenhado por Teresa Calçada e Isabel Alçada na promoção da leitura:

“Teresa Calçada e Isabel Alçada são umas mulheres com **saber de muita experiência feito** e que há muito, (...) muito têm feito para que os livros se tornassem, no caso dos portugueses, algo tão comum como ter leite no frigorífico.” (texto 3)

Encontramos, no nosso *corpus*, três textos nos quais Eduardo Prado Coelho define o PNL como uma “necessidade premente”, algo “extremamente vivo” (texto 5) e que “desperta iniciativas próprias da chamada «sociedade civil» ” (texto 7).

Além disso, aproveita ainda para se insurgir contra as ‘vozes’ que estão contra o PNL:

“ (...) meia-dúzia de espíritos conversadores a **rosnarem contra a iniciativa!**” (texto 5);

“Mas outros [textos do dossier com declarações sobre o PNL] revelam a mais **espantosa ignorância** e vocação para a **tolice desenfreada**. [...] Neste plano, Vasco Pulido Valente, que até pode ser uma pessoa inteligente, acumula todas **as coisas absurdas, insensatas e totalmente desconhecedoras** da realidade que se podem dizer sobre estas matérias.” (texto 8).

Como visto no Gráfico 4, atrás, 11% dos textos incluem a citação e a paráfrase. Decidimos agrupar estes dois recursos enunciativos, visto que a intencionalidade comunicativa é a mesma, ou seja, a primeira reproduz o discurso de uma fonte de forma direta; a segunda fá-lo de forma indireta, mas com o enunciador a utilizar palavras suas. Além disso, ‘citação’ e ‘paráfrase’ andam geralmente associadas, porque, nos textos, quando aparece uma, aparece também a outra.

Aquela percentagem (11%) refere-se aos textos onde a citação e a paráfrase aparecem de forma isolada, sem outro tipo de recurso enunciativo:

“O prémio Nobel da Literatura José Saramago questionou a utilidade de o Estado estimular a leitura e disse que o «voluntarismo não vale a pena, é inútil» numa área que «sempre foi e será coisa de uma minoria», disse quarta-feira à noite num debate na Biblioteca Municipal de Oeiras.” (texto 4)

Se tivermos em conta os textos em que ‘citação’ e ‘paráfrase’ aparecem associadas a outro tipo de recursos, nomeadamente a ‘informação factual’ e a ‘análise’, então a percentagem aumenta significativamente.

Segundo Rebelo, o jornal, quando trabalha o espaço da citação, “celebra como que um pacto simbólico com o enunciador. Reporta-lhe o dito mas mantém-lhe a identidade. Sabe-se quem disse o quê. E porquê.” (2000: 65). A citação traduz, então, uma aproximação à fonte, desresponsabilizando o jornalista de qualquer “culpa”, para além de tornar o texto mais credível:

“ «Pedimos uma hora diária de leitura orientada, o que significa que as crianças tenham também um livro por onde sigam o professor. Um livro para cada um, ou um para cada dois», explicou Isabel Alçada, (...)” (texto 2).

Os acontecimentos, traduzidos no texto em factos, podem dizer respeito a ocorrências singulares, concretas, observáveis e delimitadas, quer no tempo, quer no espaço.

No conjunto dos nossos textos, apenas encontramos dois que se podem incluir na categoria ‘Informação factual’, o que corresponde a 6%. Ou seja, todo o conteúdo destes dois textos baseia-se em factos concretos que o jornal ou o jornalista quer trazer para o domínio público.

Reparemos nos exemplos retirados desses dois textos:

“Durante três anos, a Fundação Calouste Gulbenkian (FCG) vai apoiar o Plano Nacional de Leitura, promovido pelo Ministério da Educação, com um valor de 150 mil euros anuais.”; “O protocolo foi ontem assinado, na Gulbenkian, em Lisboa.” (texto 10);

“O estudo é hoje apresentado na Gulbenkian, em Lisboa.”; “Cerca de 150 autarquias estabeleceram protocolos para apoio das escolas dos seus concelhos.” (texto 16).

Em síntese, existe uma vasta gama de fatores sociais externos às organizações noticiosas que são suscetíveis de influenciar o conteúdo dos textos publicados. Temos o caso das fontes que podem reter,

travar ou acelerar a difusão da informação e moldá-la aos seus interesses. Temos, também, o jornalista que, ao seleccionar as fontes que vai usar, já está a influenciar o conteúdo dos textos publicados.

Na nossa análise apercebemo-nos que o que prevalece na construção do texto é a citação e a paráfrase, originando uma grande proximidade à fonte que, como já constatámos anteriormente, é sobretudo institucional. Neste sentido, verificamos que este facto condiciona e direciona o leitor para uma certa “construção de significados” a propósito do PNL.

Concluimos, também, que o jornal, enquanto local de “confronto” de opiniões, comprovando a teoria do espaço público enquanto “arena pública” (entenda-se “arena” como local de enriquecimento do debate público), acaba por fazer prevalecer uma visão mais favorável (e institucional) do Plano.

## 7. Crenças sobre o PNL

O fazer jornalístico pode levar a várias interpretações, no sentido em que, quando se enuncia algo, pretende-se, de forma mais ou menos implícita, através do que se diz, conduzir o leitor em determinada direção.

Na perspetiva de Rebelo (2000: 87)

“ (...) na informação entendida em termos mediáticos, a transmissão de um «saber» é acompanhada da produção de um «crer». Temos, então, a informação processada através do jornal como equivalente a um «fazer saber» + um «fazer crer», assim se procurando persuadir o destinatário de que aquilo que se diz é verdade.”

É neste sentido que, na nossa última dimensão de análise, relativa às crenças sobre o PNL, pretendemos verificar ‘aquilo em que se acredita’ e ‘o que se espera que aconteça’ relativamente a esta medida de política de leitura.

A forma como estas crenças se distribuem está presente na tabela abaixo:

Tabela 3 – Crenças sobre o PNL

Subdimensões	Resultado (%)
Espera-se que as “mudanças radicais nas práticas culturais de leitura” verificadas noutros países, também se verifiquem cá.	4
Acredita-se que as práticas na leitura vão melhorar e o interesse pelo livro e pelas bibliotecas vai aprofundar-se.	13
Considera-se que há dinheiro para gastar / Não é dinheiro mal gasto.	4
Consideram-se os protocolos com o PNL muito importantes.	9
O PNL é um projeto que suscita um “aplausos unânime”.	4
Consideram-se as listas de livros do PNL mal elaboradas, com critérios pouco esclarecedores.	4
As listas de livros do PNL estão bem elaboradas e são “instrumentos abertos”.	4
Considera-se o PNL bastante positivo.	9
Considera-se o programa (PNL) insuficiente.	4
Acredita-se que as atividades do PNL podem beneficiar muitas crianças.	4
O PNL é uma forma de sensibilizar e motivar para a leitura.	4
Outros.	30

O item ‘Outros’ inclui uma série de tópicos, que apresentamos a seguir, visto que consideramos que também eles poderão, de algum modo, contribuir para a clarificação de ‘aquilo em que se acredita’, apesar de terem apenas uma ocorrência:

- Acredita-se que as propostas sugeridas são boas.
- O PNL não tem utilidade nenhuma (comparado a “coisa”) / é uma forma de gastar dinheiro aos contribuintes e fica muito caro.

- Espera-se conseguir apoios monetários e apoios de associações para promover a leitura.
- Considera inútil estimular a leitura (coisa de minorias).
- O PNL é uma “necessidade premente”, algo “extremamente vivo e sensível à evolução da realidade”.
- O PNL é “algo inovador” e “um instrumento fantástico”, podendo inovar nas atividades.
- Considera que as expectativas relativamente ao PNL foram superadas.
- Considera que o PNL trouxe uma melhoria “muito ligeira e aparente” nos hábitos de leitura dos portugueses.
- O PNL deve continuar.
- Acredita-se que o plano não contribuiu para o aumento na venda de livros.
- Considera-se que a venda de livros aumentou quando foram incluídos na lista do PNL.
- O PNL pode combater problemas como a retenção de alunos, contribuindo para o sucesso escolar.
- O PNL tem de ser aperfeiçoado nalguns aspetos, nomeadamente na definição de critérios.
- Acredita que o PNL não vai trazer resultados positivos.

Verificámos, no nosso *corpus*, que grande maioria das crenças aponta para pontos fortes do PNL. Aquilo em que se acredita diz respeito, essencialmente, a aspetos que valorizam o Plano e que destacam as suas vantagens:

“ (...) o Plano Nacional de Leitura é «**um instrumento fantástico**»” (texto 6)

“Quando um projecto não se limita a criar algumas expectativas ensonadas, mas **desperta iniciativas próprias da chamada «sociedade civil**», isso significa que há nele uma **força e evidência que merecem ser aplaudidas.**” (texto 7)

“A opinião geral sobre o PNL nas escolas é «**bastante positiva**» “ (texto 14);

“ «A avaliação é **francamente positiva** (...)» “ (texto 15);

“ (...) Isabel Alçada, que faz um «**balanço muito positivo**» do primeiro ano.” (texto 19);

“O saldo final de três anos de PNL é «**positivo**» “ (texto 35).

Considera-se que o que se fez até agora ou se faz no momento é o correto, tendo as expectativas sido superadas:

“ «Tendo em conta que o desafio foi lançado no início do ano lectivo, (...) **a adesão superou as nossas expectativas** [...] notando a «surpreendente» participação das escolas do 3º ciclo e secundário (...)” (texto 12);

“Tendo em conta que o período em causa é de apenas um ano, o envolvimento de parceiros no PNL **«excedeu largamente as expectativas**», disse a ministra.” (texto 14)

Relativamente ‘ao que se espera que aconteça’, sobressaem aqueles aspetos que estão relacionados com a melhoria das práticas de leitura (concentra 13% de ocorrências), com apoios monetários e de associações, com protocolos, com a continuidade do Plano, com o contributo do PNL na inovação das atividades e no combate a determinados problemas, como a retenção de alunos:

“ «Precisávamos de muito mais, do triplo», disse a ministra que, juntamente com as comissárias, tem **a expectativa de encontrar mecenas e patrocínios para o plano.**” (texto 2).

“ (...) o Plano ontem anunciado procura ir mais longe e **criar hábitos (...) de leitura** nos diferentes graus de ensino.” (texto 3);

“A ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, fez questão de apontar para **a importância da colaboração entre autarquias e o ministério** (...) Ministério da Educação **espera impor uma dinâmica** até ao Natal que possibilite o envolvimento do **maior número de autarquias** no Plano Nacional de Leitura (...)” (texto 9);

“Todos os actores envolvidos são da opinião que **o projecto deve continuar** (...)” (texto 16)

“**O PNL tem posto o país a ler mais**, com diversas iniciativas (...)” (texto 19);

“ «As crianças estão a ler muito, há uma grande dinâmica», (...) «A apreciação que os professores fazem é que os alunos estão a ler mais e melhor.»” (texto 29).

Outros textos referem os pontos fracos do PNL. Ou seja, não acreditam que o PNL traga mudanças significativas nos hábitos / práticas de leitura, consideram que fica caro e que há aspetos que têm de ser melhorados. Em suma, consideram que o PNL não vai trazer resultados positivos.

Exemplificativos de alguns dos pontos fracos do PNL são os excertos que de seguida apresentamos:

“ (...) o Plano é **inútil**.” (texto 1 – Vasco Pulido Valente, acerca da inutilidade do plano);

“O deputado está preocupado com o «**apagamento**» de nomes como **Miguel Torga (...)** nas **listas** para jovens do 5º e 6º ano.” (texto 6 – Adão Silva, deputado do PSD, acerca dos critérios das listas de livros);

“ «As vendas têm aumentado, mas **não sei se está directamente ligada ao PNL**» “ (texto 27 – Marta Serra, gestora de marketing da Bertrand, acerca da relação entre a venda de livros e o PNL);

“ Os planos nacionais (...) **Custam muito dinheiro**, jogado em cima do que já existe para obter os mesmos resultados.” (texto 34 – Santana Castilho, acerca do elogio que a ministra da Educação, Isabel Alçada, teceu ao PNL).

Em jeito de síntese, constatamos que as crenças associadas a pontos fortes do PNL são apontadas, na sua grande maioria, por fontes institucionais. Outras são referidas por personalidades do meio literário, jornalístico, académico, político ou pessoas comuns.

Pelo contrário, as (des)crenças relativas ao PNL, ou seja, os seus pontos fracos, são ditadas por personalidades ligadas à literatura, ao ensino universitário e básico, aos livros, à política ou pessoas comuns. Não encontramos aqui uma única fonte institucional.

Daqui se depreende que as fontes são, com frequência, entidades interessadas na cobertura mediática, pelo que põem em campo táticas adequadas a garantir não só essa cobertura, mas também que isso seja feito num ângulo favorável, de modo a que sejam desprezadas informações negativas para essas mesmas fontes (Sousa, 2006: 145).

Além disso, constatamos, também, que, apesar de se considerar importante que o PNL tenha continuidade, não parece haver dados concretos de que o projeto tenha, efetivamente, tido um impacto positivo e direto nos hábitos de leitura dos portugueses. Há dados relativos aos hábitos de leitura dos

portugueses emanados do Pisa 2009 (literacia de leitura) que confirmam progressos nos hábitos de leitura. Não sabemos é se essas melhorias se devem à implementação do PNL.

No entanto, há a crença de que, mais tarde ou mais cedo, isso possa acontecer. Pelo menos essa é a crença de 13% das pessoas.



## Conclusões

Nos últimos anos, verificaram-se algumas melhorias ao nível dos hábitos de leitura dos portugueses, tendo em conta os dados resultantes de estudos como 'A Leitura em Portuga'l, de 2007 e o estudo internacional levado a cabo pelo PISA 2009. No entanto, nem sempre foi assim. Outros estudos, de âmbito nacional e internacional, comprovaram a existência de alguma resistência dos portugueses aos livros, ao mesmo tempo que demonstraram que os níveis de literacia de leitura eram baixos.

Neste sentido, algumas medidas foram tomadas pelo poder político, passando, em primeiro lugar, pelas bibliotecas públicas, sendo, de seguida, alargadas para as bibliotecas escolares, até darem origem à medida mais recente, a implementação do Plano Nacional de Leitura.

Assumido como prioridade política, pretendia-se, com a aplicação deste Plano, nas escolas, criar um ambiente social propício ao alargamento de hábitos culturais na área do livro e da leitura, lançando medidas que abrangessem os diversos setores da população, desde a infância até à idade adulta.

Tendo por base estes fundamentos, que constam no Capítulo I do nosso trabalho, e reconhecendo que o entendimento que cada um faz do PNL pode decorrer de diferentes contextos, entre eles a informação veiculada pela comunicação social, apresentámos, nos capítulos seguintes, as reações que o PNL suscitou na imprensa, desde a sua implementação, em 2006, até aos dias de hoje.

Neste quadro, face aos objetivos a que nos tínhamos proposto, e recorrendo a vários procedimentos de análise do *corpus* textual, tendo em conta sete dimensões, chegámos a um conjunto de conclusões que a seguir apresentamos.

Com efeito, a primeira dimensão de análise, 'distribuição dos textos por ano', através da qual pretendíamos reconstituir um perfil de impacto do PNL na opinião pública, permitiu-nos concluir que, apesar de esta medida ter sido implementada em 2006, o ano que concentrou uma maior número de textos foi 2008. Tal facto, hipotetizámos, poderá ter resultado da necessidade de divulgar, por parte do poder político e institucional, dados de estudos ou avaliações feitas, nomeadamente os projetos, as iniciativas e os protocolos.

Relativamente à segunda dimensão, 'tipo e natureza dos textos', que nos permitiria conhecer os discursos públicos sobre o PNL e as visões apresentadas, as conclusões apontam para o facto de que,

com a publicação dos textos sobre o Plano, a intenção terá sido, sobretudo, informar sobre factos ou acontecimentos, de forma mais ou menos objetiva.

Constatámos que o propósito que se destaca, no que diz respeito aos ‘objetivos dos textos’, será, mais uma vez, informar ou dar a conhecer algo, tendo em conta a prevalência de verbos ‘neutros’ que não indiciam qualquer interpretação do objeto referido.

Da análise dos textos, quanto aos ‘sujeitos que falam’ concluímos que as vozes que se destacam são institucionais, no sentido em que são representativas das instâncias promotoras do PNL.

Com o intuito de verificar de que falavam os textos, a nossa análise concentrou-se nos ‘objetos dos textos’. Verificámos que a tónica tem a ver, sobretudo, com a operacionalização e execução do Plano, nomeadamente no que diz respeito às atividades, protocolos ou balanços efetuados, que destacam essencialmente o lado positivo desta medida governamental. Constatámos, de igual modo, que as referências ao nível dos resultados do programa, nomeadamente o seu impacto no desenvolvimento da leitura, são muito vagas e genéricas.

Outra conclusão que retirámos da análise da nossa amostra, no que à ‘construção dos textos’ diz respeito, tem a ver com o facto de prevalecer uma proximidade à fonte, configurando-se como uma estratégia de legitimação do discurso, que neste caso é sobretudo institucional.

A nossa análise dos textos, quanto às ‘crenças’, permitiu-nos concluir que assumem destaque aquelas que estão associadas a pontos fortes do PNL e que, por isso, o valorizam, destacando as suas vantagens. Acredita-se, também, na continuidade do Plano, uma vez que se espera que ele consiga melhorar as práticas de leitura.

Temos a noção de que muito mais poderia ter sido feito, se para isso houvesse mais tempo e a amostra de textos fosse maior. Seria interessante, num futuro próximo, encetar um estudo que permitisse aprofundar a investigação, explorando os textos ao nível linguístico e vocabular, no sentido de se perceber ainda melhor as posições assumidas sobre o PNL. Além disso, pensamos também que seria interessante fazer um estudo no final da implementação do PNL, em 2016, com o intuito de aferir, de forma mais exata, o impacto do Plano no desenvolvimento da leitura.

Apesar destas limitações, pensamos, contudo, que este trabalho foi de encontro às nossas expectativas iniciais, pois permitiu, em primeiro lugar, aprofundar uma matéria com a qual tivemos contacto no local de trabalho, e que, por ser relativamente recente nas escolas, nos suscitou bastante curiosidade. Em segundo lugar, fez-nos perceber que há ainda um longo trajeto a percorrer no desenvolvimento da leitura nas escolas. Isto porque, se, por um lado, se registaram nos últimos tempos melhorias em termos da competência de leitura nos nossos alunos e se esse facto poderá ter

sido consequente da implementação do PNL, por outro, verificamos que há vários aspetos que necessitam de ser mais trabalhados. Referimo-nos, essencialmente, ao facto de que a implementação de um projeto na escola também deverá passar pela formação dos professores, pois, na nossa perspetiva, não será suficiente participar em atividades ou aumentar os momentos dedicados à leitura. Será importante, também, que os docentes percebam as vantagens de trabalhar diferentes tipos de textos nas aulas, ensinando a ler com objetivos diferenciados ou que inovem em relação às atividades levadas a cabo nas aulas, a propósito de um texto.

Com este nosso trabalho, concluímos, ainda, que os *media* assumem um papel importante no que diz respeito à construção de sentidos. Neste sentido, o Plano Nacional de Leitura encontrou na imprensa escrita um lugar de divulgação do projeto, trazendo à discussão pública alguns pontos com ele relacionados, originando, deste modo, diferentes representações e entendimentos para a opinião pública.



## Referências Bibliográficas

- Alsina, M. (1989). *La construcción de la noticia*. Barcelona: Paidós Comunicación
- Bardin, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A., Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Conselho Nacional de Educação
- Bernstein, B. (1996). A estruturação do discurso pedagógico. Classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora
- Calixto, J. (1996) *A Biblioteca Escolar e a Sociedade da Informação*. Lisboa: Caminho
- Castillo, D. (1999). *El Juego del Discurso. Manual de análisis de estrategias discursivas*. Argentina: Libro de Edición Argentina.
- Castro, R.V. & Dionísio, M<sup>a</sup> L. (2003). A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no «trabalho interpretativo». In H. Pedroso de Moraes Feltes (org.). *Produção de Sentido: estudos transdisciplinares* (pp. 329-355), Caxias do Sul; S.Paulo: EDUCS/Annablume
- Castro, R.V. & Dionísio, M<sup>a</sup> L. (orgs.) (2005). *O Português nas escolas: ensaios sobre a língua e literatura no ensino secundário*. Coimbra: Almedina
- Castro, R.V. & Sousa, M<sup>a</sup> L. (1996). "Hábitos e Atitudes de Leitura dos Estudantes Portugueses". *Revista FORUM*, n<sup>o</sup> 20, 111-132
- Dionísio, M<sup>a</sup> L. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores: leituras do manual de português*. Coimbra: Almedina
- Domingos, A. et al (1985). *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Duarte, I. et al (2002). *Gavetas de leitura: estratégias e materiais para uma pedagogia da leitura. Coleção Práticas Pedagógicas*. Porto: Edições Asa
- Fawson, P. & Moore, S. (1999). *Reading Incentive Programs: Beliefs and Practices*. *Reading Psychology*, Volume 20, 325-340
- Freitas, E. & Santos, M.L. (1992). *Hábitos de leitura em Portugal: inquérito sociológico*. Lisboa: Publicações D. Quixote
- Lomas, C. (2003) *O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições Asa
- Nunes, H.B. (1998). *da biblioteca ao leitor. estudos sobre a leitura pública em Portugal*. Braga: autores de braga
- Pedro, E. (org.) (1997). *Análise Crítica do Discurso. Uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Editorial Caminho

- Pereira, M<sup>a</sup> E. (1998). A transposição discursiva em estilo indirecto num corpus jornalístico. Braga: Centro de Estudos Humanísticos / Universidade do Minho
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (1995). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva
- Ramalho, G. (2002). Portugal no PISA 2000 – Condições de participação, resultados e perspectivas. Revista Portuguesa de Educação, n<sup>o</sup> 15 (2), 25-50
- Rebello, J. (2000). O Discurso do Jornal. O como e o porquê. Lisboa: Editorial Notícias
- Sequeira, F. (2002). A literacia em leitura. Revista Portuguesa de Educação, n<sup>o</sup> 15 (2), 51-60
- Shiel, G. (2002). Reflexions on the performance of Ireland and Portugal in the OECD/PISA 2000 assessment of reading literacy. Revista Portuguesa de Educação. n<sup>o</sup>15 (2), 61-81
- Silva, L. M. (2002). Bibliotecas Escolares e Construção do Sucesso Educativo. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho
- Sousa, J.P. (2005). Elementos de Jornalismo Impresso. Trindade – Florianópolis: Letras Contemporâneas
- Sousa, J.P. (2006). Elementos de Teoria e Pesquisa da Comunicação e dos Media. Porto: edições Universidade Fernando Pessoa
- Veiga, I., Barroso, C., Calixto, J., Calçada, T. e Gaspar, T. (1996) Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares. Lisboa: ME

#### WEBGRAFIA:

- Alçada, I., Calçada, T., Martins, J., Madureira, A. & Lorena, A. (2006). Relatório Síntese, PNL. Disponível em [www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/uploads/relatoriosintese.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/uploads/relatoriosintese.pdf), acedido em 21-02-2010
- Caregnato, R. C. A. & Mutti, R. (2006). Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. Texto contexto - enfermagem [online]. vol.15, n.4, pp. 679-684. ISSN 0104-0707. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>, acedido em 20-02-2012
- Ceia, C., E-Dicionário de Termos Literários. Disponível em [http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com\\_mtree&task=viewlink&link\\_id=749&Itemid=2](http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=749&Itemid=2), acedido em 20-05-2012
- Costa, A.F., Pegado, E. & Ávila, P. (2008). Barómetro de Opinião Pública: Atitudes dos portugueses perante Leitura e o Plano Nacional de Leitura. Centro de Investigação e estudos de Sociologia. Disponível em [http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudios/uploads/ficheiros/barometro\\_leitura\\_abril2008.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudios/uploads/ficheiros/barometro_leitura_abril2008.pdf), acedido em 11-07-11
- Costa, A. F., Pegado, E., Ávila, P. & Coelho, A.R. (2010). Relatório de Avaliação do 4<sup>o</sup> Ano do Plano Nacional de Leitura. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Disponível em [http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=Relat\\_rio\\_Avalia\\_\\_o\\_4\\_\\_ano\\_PNL.pdf](http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=Relat_rio_Avalia__o_4__ano_PNL.pdf), acedido em 12-08-11

- Costa, A.F., Pegado, E., Ávila, P. & Coelho, A. R. (2010). Avaliação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares. RBE/ME. Disponível em [www.rbe.min-edu.pt/np4/file/31/978\\_972\\_742\\_3194.pdf](http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/31/978_972_742_3194.pdf), acedido em 09-11-2010
- Costa, A. F., Pegado, E., Ávila, P. & Coelho, A. R. (2011). Avaliação do Plano Nacional de Leitura: Os Primeiros Cinco Anos, Lisboa: CIES – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa. Disponível em [http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/uploads/ficheiros/avaliacao\\_externa\\_5\\_anos\\_de\\_pnl\\_cies.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/uploads/ficheiros/avaliacao_externa_5_anos_de_pnl_cies.pdf), acedido em 14-08-11
- Deusdará, B. & Rocha, D. (2005). Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória, ALEA , VOLUME 7, NÚMERO 2 , JULHO – DEZEMBRO, 305-322. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/alea/v7n2/a10v7n2.pdf>, acedido em 20-02-2012
- Dicionário Priberam de Língua Portuguesa. Disponível em <http://www.priberam.pt/DLPO/>, acedido em 20-05-2012
- Duarte, I.M. (2008). Ensino da Língua Portuguesa em Portugal: o texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários. Língua Portuguesa, educação & mudança, 210-232. Disponível em <http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/22949/2/isabelduarteensino000092089.pdf>, acedido em 02-10-2012
- Educação e Formação – Embaixada da Finlândia (2005) Disponível em <http://www.finlandia.org.pt/public/default.aspx?contentid=124100>, acedido em 17-02-12
- Gamboa, M<sup>a</sup>.J. (2008). Plano Nacional de Leitura: o que fazem os alunos com os livros? Actas do 7.º Encontro Nacional (5.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Braga: Universidade do Minho. Disponível em [www.casadaleitura.org](http://www.casadaleitura.org), acedido em 20-09-2012
- Gamboa, M<sup>a</sup>.J. (2009). Do PNL à Escola: sentidos e dinâmicas de leitura numa escola do ensino básico. In M. L. Dionísio; J. A. Brandão de Carvalho e R. V. Castro (Eds.), *Discovering Worlds of Literacy. Proceedings of the 16th European Conference on Reading and 1st Ibero-American Forum on Literacies*. Braga: Littera/CIEd. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12033>, acedido em 20-09-2012
- Guthrie, J. (2004). Teaching for Literacy Engagement. In *Journal of Literacy Research*. Disponível em [jlr.sagepub.com/content/36/1/1.full.pdf+html](http://jlr.sagepub.com/content/36/1/1.full.pdf+html), acedido em 03-03-2010
- MC / DGLB (2009). Programa de Apoio às Bibliotecas Municipais. Disponível em <http://www.dglb.pt/sites/DGLB/Portugues/bibliotecasPublicas/programaBibliotecas/Documents/ProgramadeApoio2009.pdf>, acedido em 24/10/2010
- ME, GAVE (gabinete de avaliação educacional) (2001). Resultados do Estudo Internacional, PISA 2000, Programme for International Student Assessment. Disponível em [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=primeiro\\_relatorio\\_nacional.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=primeiro_relatorio_nacional.pdf), acedido em 23/03/2010
- ME, PNLTV, Apresentação do PNL, Objectivos/Estratégias. Disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvtv/apresentacao.php?idDoc=5>, acedido em 16-06-10
- MEC, PNLTV, Apresentação do PNL, Fases. Disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvtv/apresentacao.php?idDoc=7>, acedido em 20-08-12

- Moura, M.J. (coord.), Silva, G., Figueiredo, F. & Casteleiro, E. (1996). Relatório sobre Bibliotecas Públicas em Portugal. Disponível em [repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/424/1/Relatório%20Leitura%20Pública%201996.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/424/1/Relatório%20Leitura%20Pública%201996.pdf), acedido em 10-04-2010
- Pina, Ana (2007). A Imprensa Escrita e a Mediatização das Políticas Educativas. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, nº 04, 103-112. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>, acedido em 03-04-12
- Plano Nacional de Leitura (2009). Relatório de Actividades – 3º Ano 2008-2009. Disponível em [http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvtv/uploads/balancos/relatorio\\_de\\_actividades\\_junho\\_2009.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvtv/uploads/balancos/relatorio_de_actividades_junho_2009.pdf), acedido em 12-08-11
- Plano Nacional de Leitura (2011). Relatório de Actividades do Plano Nacional de Leitura 5.º Ano 2010-2011. Lisboa: Plano Nacional de Leitura. Disponível em [http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvtv/uploads/balancos/relat\\_actividades\\_5\\_anos.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvtv/uploads/balancos/relat_actividades_5_anos.pdf), acedido em 14-08-11
- Santos, M<sup>a</sup>. L, Neves, J., Lima, M.J.& Carvalho, M. (2007). A leitura em Portugal. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação: Ministério da Educação. Disponível em [http://www.oac.pt/pdfs/OAC\\_A%20Leitura%20em%20Portugal.pdf](http://www.oac.pt/pdfs/OAC_A%20Leitura%20em%20Portugal.pdf), acedido em 22-02-2010
- Serrão, A., Ferreira, C. & Sousa, H. (2010). PISA 2009. Competências dos Alunos Portugueses. Síntese dos resultados. Lisboa: Gave - Gabinete de Avaliação Educacional, Ministério da Educação. Disponível em [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=346&fileName=Sintese\\_Resultados\\_PISA2009.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=346&fileName=Sintese_Resultados_PISA2009.pdf), acedido em 01/09/2012
- Sousa, J. (1999). As notícias e os seus efeitos. As “Teorias” do jornalismo e dos efeitos sociais dos media jornalísticos. Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação. Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/>, acedido em 03-04-12