

**Promoção da leitura no ensino secundário: os projetos de  
leitura em Literatura Portuguesa**

**Ana Maria Carvalho Eustáquio**

2020

# **Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares**

## **Promoção da leitura no ensino secundário: os projetos de leitura em Literatura Portuguesa**

**Ana Maria Carvalho Eustáquio**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em  
Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

Orientadora:  
Professora Doutora Teresa Margarida Loureiro Cardoso

Lisboa, janeiro de 2020

## Resumo

Na sociedade atual, a promoção da leitura constitui um imperativo, tendo em conta os seus benefícios para a formação dos indivíduos e para o sucesso escolar, pelo que deve mobilizar a escola no sentido de renovar o ensino e a aprendizagem da leitura, especialmente da leitura literária, a mais deficitária. Esta necessidade é especialmente relevante no ensino secundário, considerando que os hábitos de leitura decrescem à medida que os jovens avançam na idade.

No nosso estudo, procuramos colmatar a situação de carência de hábitos de leitura numa turma de 10.º ano de Literatura Portuguesa, incompatível com as exigências do programa da disciplina, especialmente da rubrica Projeto Individual de Leitura. Esta vontade de melhoria e de aperfeiçoamento profissional concretizou-se através da aplicação de um projeto de investigação-ação, de acordo com a metodologia de projeto. Assim, estruturamos o projeto em quatro fases, conforme estipula Serrano (2008): diagnóstico, planificação, aplicação/execução e avaliação. O projeto em causa foi desenhado segundo princípios inerentes a modalidades de fomento da competência leitora comumente designadas por oficinas de leitura, clubes ou círculos de leitura, clubes do livro, clubes virtuais de leitura ou comunidades de leitores, e aplicado durante o ano letivo de 2017-2018, no âmbito do desenvolvimento curricular.

Para a recolha e tratamento de dados, em cada fase do projeto, recorreremos a métodos maioritariamente qualitativos (observação direta participante, através de grelhas de observação focada, e análise de conteúdo dos portefólios dos alunos, através de uma grelha de análise categorial), ainda que também extraíssemos dados quantitativos (por meio de listas de verificação).

Os resultados esperados foram alcançados e os objetivos concretizados, tendo o projeto revelado grandes potencialidades para a promoção da leitura na Escola, não só em Literatura Portuguesa, mas também noutras áreas, nomeadamente através de outros projetos que posteriormente se conceberam e/ou implementaram na biblioteca escolar, coordenados pela autora, também a professora bibliotecária, com a participação de alunos do grupo-amostra deste estudo e outros.

**Palavras-chave:** Leitura literária, Literatura Portuguesa, biblioteca escolar, ensino secundário, projeto de leitura, investigação-ação, metodologia de projeto.

## **Abstract**

Nowadays, the promotion of reading is vital, given its benefits for the education of individuals and for school success. So, it should mobilize the school to renew reading teaching and learning methods, especially literary reading, the most deficient skill. This need is especially relevant in secondary education, as reading habits decrease as young people age.

In our study, we tried to tackle the lack of reading habits in a 10<sup>th</sup> grade Portuguese Literature class, incompatible with the requirements of the subject program, especially the Individual Reading Project. For this purpose, an action-research project was applied, according to the project methodology. Therefore, we structured the project in four phases, according to Serrano (2008): diagnosis, planning, application/execution and evaluation. The reading project we developed was designed according to principles inherent to the reading modalities usually referred to as reading workshops, reading clubs or circles, book clubs, virtual reading clubs or reader communities. It was applied during one school year - 2017/2018.

For data collection and processing, in each phase of the project, we used qualitative methods (direct participant observation, through focused observation grids, and content analysis of the students' portfolios, through a categorical analysis grid). However, we also obtained quantitative data (through checklists).

Both the expected results and the objectives were achieved, and the project revealed great potential for the promotion of reading at school, not only in Portuguese Literature, but also in other areas, namely through other projects that were later conceived and/or applied in the library, coordinated by the author, also the librarian teacher, with the participation of students from the sample-group of this study and others.

**Keywords:** Literary reading, Portuguese Literature, school library, secondary education, reading project, action-research, project methodology.

À memória do meu Pai, José da Silva Eustáquio

## **Agradecimentos**

As palavras são exíguas para expressar o meu agradecimento a todos aqueles que direta ou indiretamente me acompanharam neste projeto, e sem os quais não teria sido possível concretizá-lo. A todos agradeço; em particular expresso o meu reconhecimento

À Professora Doutora Teresa Cardoso, pelas suas orientações, disponibilidade e simpatia.

Aos meus Alunos, companheiros desta aventura literária, pela sua colaboração e entusiasmo inspirador.

À Professora Doutora Glória Bastos, pelas suas indicações e disponibilidade desde o início desta aventura que foi, para mim, o Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares.

À Elsa Eustáquio, à Paula Mateus e à Helena Duarte, pelo seu apoio e conversas animadoras.

À minha Mãe, pela sua presença constante e essencial.

## Índice

Resumo .....	II
Abstract .....	III
Dedicatória .....	IV
Agradecimentos .....	V
Índice .....	VI
Índice de quadros e figuras .....	VIII
Índice de anexos .....	IX
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos .....	X
Epígrafe .....	XI
<b>1. Introdução .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problema de investigação .....	1
1.2. Etapas do estudo .....	4
<b>2. Fundamentação teórica .....</b>	<b>7</b>
2.1. O leitor jovem do século XXI .....	7
2.2. A leitura literária na escola .....	19
2.2.1. A literatura e o currículo .....	19
2.2.2. Os projetos de leitura .....	35
2.2.3. A biblioteca escolar .....	42
<b>3. Metodologia .....</b>	<b>53</b>
3.1. Problema de investigação e abordagem metodológica .....	53
3.2. Metodologia de projeto .....	56
3.2.1. Enquadramento do projeto .....	57
3.2.2. Fases do projeto .....	64
3.2.2.1. Diagnóstico .....	65
3.2.2.2. Planificação .....	68
3.2.2.3. Aplicação/Execução .....	73
3.2.2.4. Avaliação .....	74
3.3. Instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados .....	78
3.3.1. Observação - Trello e Facebook .....	79
3.3.2. Análise de documentos - Portefólios e documentos oficiais .....	81
3.3.3. Análise SWOT .....	85

<b>4. Apresentação e discussão dos dados .....</b>	<b>87</b>
4.1. Situação inicial - diagnóstico .....	87
4.2. Aplicação/Execução - Processo .....	89
4.3. Situação final - Resultados .....	92
<b>5. Conclusão .....</b>	<b>107</b>
<b>6. Bibliografia .....</b>	<b>113</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>I</b>



**Índice de quadros e figuras**

Quadro 1 - Características da investigação-ação, segundo Guerra (2010:64) .....	55
Quadro 2 - Escolarização da população (%) - 2011 (PEA, 2013) .....	61
Quadro 3 - Fases para elaboração de um Projeto Social (Serrano, 2008: 26) .....	64
Quadro 4 - Finalidade, objetivos, metas, indicadores e meios de verificação do projeto..	70
Quadro 5 - Cronograma do projeto de investigação-ação e avaliação .....	71
Quadro 6 - Cronograma das atividades do projeto individual de leitura .....	72
Quadro 7 - Estratégias de avaliação, segundo Serrano (2008: 90).....	76
Quadro 8 - Matriz SWOT (Azevedo, 2011: 37) .....	86
Quadro 9 - Grelha de análise SWOT, de acordo com a matriz apresentada por Azevedo (2011: 37) .....	88
Quadro 10 - Grelha de análise SWOT dos resultados .....	104
Figura 1 - Recortes da participação dos alunos no Grupo Fechado do Facebook “Os literários” .....	93
Figura 2 - Recorte da interação dos sujeitos do projeto no Grupo “Os literários” .....	94

**Índice de anexos**

Anexo I – Ficha de acolhimento .....	II
Anexo II – Lista de verificação do fundo documental .....	VI
Anexo III – Plano de avaliação de projeto .....	IX
Anexo IV – Guiões orientadores do PIL .....	X
Anexo V – Grelha de observação focada da participação dos alunos na página “Leitur@s” (Trello) .....	XVI
Anexo VI – Grelha de observação focada da participação dos alunos no Grupo fechado do Facebook “Os literários” .....	XVII
Anexo VII – Grelha de observação focada do desempenho dos alunos no Grupo fechado do Facebook “Os literários” .....	XVIII
Anexo VIII – Lista de verificação da quantidade de livros lidos por alunos, por género/modo .....	XXIII
Anexo IX – Lista de verificação da inclusão no portefólio dos elementos solicitados .....	XXIV
Anexo X – Lista de verificação dos autores e títulos dos livros lidos pelos alunos ...	XXVI
Anexo XI – Lista de verificação da existência dos livros lidos na coleção da BE .	XXXII
Anexo XII – Grelha de análise do conteúdo dos portefólios .....	XXXIV
Anexo XIII – Ficha de leitura do manual adotado pela Escola .....	LXXIII

**Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos**

BE - Biblioteca Escolar

IAVE - Instituto de Avaliação Educacional

IFLA - *International Federation of Library Associations and Institutions*

LDC - *Less Developed Country*

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ODM - Objetivos do Milénio

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU - Organização das Nações Unidas

PAT - Plano de Ação da Turma

PBL - *Project Based Learning*

PEA - Projeto Educativo do Agrupamento

PIL - Projeto Individual de Leitura

PIRLS - *Progress in International Reading Literacy Study*

PISA - *Programme for International Student Assessment*

PNL - Plano Nacional de Leitura

RBE - Rede de Bibliotecas Escolares

RNBP - Rede Nacional de Bibliotecas Públicas

TIC - Tecnologias da Informação e da Comunicação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

WEF - *World Economic Forum*

*Abre um livro. [...]*

*Um livro permite-te contactar com outras imaginações, outras sensibilidades. É a possibilidade de estares noutros lugares, sem abandonares o teu chão, de ouvires pulsar outros corações, de vestires a pele humana de outro ou outros sem deixares de ser tu.*

*E com o livro a varinha de condão não está na mão das fadas, está em teu poder. É do teu olhar, de cada vez que te dispões a ler, que nascem aqueles mundos caleidoscópicos, de maravilha – e só desaparecem quando fechas o livro. Mas, a um gesto do teu querer, voltarão a surgir sempre, sempre, sempre...*

*Luísa Dacosta, História com recadinho<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Dacosta, 1996: 11-13.

## 1. Introdução

### 1.1. Problema de investigação

Presentemente reconhecemos a necessidade de se instaurarem novos ecossistemas de aprendizagem, que respondam eficazmente à diversidade dos atores educativos, à proliferação dos seus interesses e ofertas, bem como ao enorme volume de informação disponível. Na atual sociedade do conhecimento, marcada pela globalidade e pelas redes instituídas pelas novas tecnologias, a aprendizagem de multiliteracias, sendo necessária a toda a população, é especialmente relevante para os jovens, que constituem a “geração da informação” e que devem “aprender a participar numa sociedade global, em rede”, na perspetiva de Asselin & Dorion (2008: 7-8).

Neste contexto, todavia, as literacias clássicas, como a leitura, a escrita e o cálculo não deixaram de constituir uma preocupação dos atores educativos e de ocuparem um lugar central na aprendizagem. De facto, ouvimos com frequência nas nossas escolas que os alunos não leem e que essa falta justifica muito do insucesso, tanto a nível da avaliação interna das várias disciplinas, como da avaliação externa. A culpabilização dos baixos níveis de leitura pela incompreensão dos enunciados dos exercícios e das provas, bem como dos textos e instruções variadas, pela falta de raciocínio lógico e crítico e pela restrita mundividência é, aliás, transversal, não sendo apanágio dos professores de Português. A falta de hábitos de leitura e as suas consequências na aprendizagem, na formação dos alunos e no sucesso escolar é um problema especialmente relevante no ensino secundário, em que os jovens estudantes constituem um grupo com características específicas e que Lages *et al.* (2007: 167) incluem no quarto estágio de Chall: “[e]m termos etários, o quarto estágio vai dos 14 aos 18 anos e é caracterizado pelo desenvolvimento de múltiplos pontos de vista. [...] Tendo 78% dos nossos inquiridos entre 15 e 17 anos, a probabilidade maior é de que estejam no quarto estágio. No essencial, constituem um nicho cultural distinto do dos alunos dos ciclos anteriores.”

Este grupo apresenta acrescidos problemas no que respeita à leitura, pois, como mostram vários investigadores e estudos, os hábitos de leitura diminuem à medida que os jovens avançam na idade. Cullinam, em 2000, era muito clara a este propósito: “[r]esearch indicates, however, that many students do not choose to read often or in great quantities. [...] Furthermore, as students get older, the amount of reading they do decreases”; o mesmo concluem Castro & Sousa (1996), citados por Menezes (2010: 38), que

verificaram que a prática e a valorização da leitura decresce à medida que os estudantes progredem na escolaridade (30,2% dos alunos do ensino secundário afirma não gostar de ler). Esta situação mantém-se em 2015, se considerarmos o que indica o relatório do *National Literacy Trust* (Clark, 2016: 7), a saber: “secondary school students also feel less positively about reading than primary school students”, ou ainda, mais à frente, “KS4 pupils thinking less positively about it [reading]” (*idem*: 9).

O problema da falta de hábitos de leitura, da parte dos alunos do ensino secundário, e a necessidade de contrariar tal situação, fomentando a leitura de obras extensas significativas, está patente nos programas de Português e de Literatura Portuguesa, nas rubricas Projeto de Leitura e Projeto Individual de Leitura, respetivamente. O sucesso desta obrigatoriedade programática, porém, nem sempre se verifica, seja pela inadequação das estratégias de motivação e orientação, seja pelas dificuldades e falta de pré-requisitos, nomeadamente hábitos de leitura, evidenciados pelos discentes, seja pelo recurso a simulações de leituras que, de facto, nunca ocorreram. Esta última circunstância é minorada na disciplina de Literatura Portuguesa, na medida em que o programa prevê a reserva de cerca de um terço dos tempos letivos para esta atividade, o que permite momentos de leitura silenciosa em aula; estas ocasiões também permitem uma observação mais profunda das reais dificuldades dos alunos na consecução da tarefa, que parecem ser muitas, malgrado a disciplina ser uma opção específica do curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades e de, em princípio, corresponder à vocação de quem a escolhe.

As dificuldades, contingências e fragilidades evidenciadas na concretização da rubrica Projeto Individual de Leitura, verificadas pela professora da disciplina de Literatura Portuguesa (10º ano), simultaneamente a professora bibliotecária e ainda a autora deste trabalho, justificaram o presente estudo. Apesar de a professora integrar o grupo 300 desde 1992 (anterior 8.º A), em 2017-2018 foi a primeira vez que lecionou aquela disciplina, cujo programa data de 2001, o que explicará a surpresa face às dificuldades evidenciadas pelos alunos em lerem autonomamente (com algumas orientações) obras literárias e a necessidade de repensar as metodologias para a consecução dos objetivos da disciplina no que respeita ao fomento dos hábitos de leitura autónoma, numa perspetiva curricular da literatura “como meio privilegiado de desenvolvimento de hábitos intelectuais e sociais, que permitam promover formas plurais de relacionamento com a criação cultural numa perspetiva de formação ao longo da vida.” (Coelho, 2001: 4). A perspetiva enunciada é enformada por finalidades e objetivos

que se relacionam com o Projeto Individual de Leitura, que “visa consolidar e valorizar as suas leituras [dos discentes], revelando e ampliando preferências textuais” (*idem*: 5) e pelo diagnóstico efetuado no início do ano letivo. Este diagnóstico preliminar motivou mesmo o abandono da intenção inicial de centrar a investigação final do Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolar num estudo de caso – os hábitos de leitura dos jovens da escola secundária onde a autora exerce funções. A opção pelo trabalho de projeto apresentado neste relatório impôs-se pelo contexto, tanto profissional, como de investigação da professora-estudante, tendo surgido como um desafio e um estímulo para conhecer e experimentar novas abordagens pedagógicas para a promoção da leitura entre os jovens alunos do ensino secundário.

Assim, o problema de investigação centra-se no desenvolvimento de projetos individuais de leitura, no âmbito disciplinar, designadamente em Literatura Portuguesa, disciplina de opção do curso supracitado, com a duração de dois anos e com exame nacional obrigatório, em colaboração com a biblioteca escolar, no que respeita à sua função de promoção da leitura. Com o projeto “Promoção da leitura no ensino secundário: os projetos individuais de leitura em Literatura Portuguesa” pretendeu-se, pois, dar resposta à seguinte **pergunta de partida**, que aglutina as questões de investigação:

- Como promover o gosto pela leitura e formar leitores para a vida no ensino secundário, nomeadamente, através de projetos individuais de leitura?

Tendo em conta esta pergunta, o programa da disciplina de Literatura Portuguesa e o problema específico diagnosticado – a falta de hábitos de leitura dos jovens do ensino secundário, concretamente de uma turma de Literatura Portuguesa do 10.º ano –, permitiram formular uma finalidade, a partir de Coelho (2001), e três objetivos orientadores para este projeto, que a seguir se enunciam.

**Finalidade principal:**

- “Formar leitores reflexivos, confiantes e autónomos que leiam com emoção e discernimento, na Escola, fora da Escola e para além da Escola, conscientes das suas escolhas e dos seus gostos”. (Coelho, 2001: 9).

**Objetivos específicos:**

- Promover, consolidar e valorizar as leituras autónomas dos discentes.

- Diversificar e aprofundar as experiências de leitura de livros, mobilizando a razão, a emoção, o conhecimento do mundo e a socialização.
- Promover o recurso à biblioteca para resolver necessidades de leitura e de diálogo com outros leitores.

## **1.2. Etapas do estudo**

O projeto “Promoção da leitura no ensino secundário: os projetos individuais de leitura em Literatura Portuguesa” iniciou-se ao mesmo tempo que o ano letivo, respondendo às circunstâncias pedagógicas e didáticas concretas, bem como aos vários passos requeridos pelo processo de investigação em curso, no âmbito da dissertação de mestrado. A estruturação deste relatório dá conta deste percurso, isto é: para além da Introdução e da Conclusão, apresentamos a Fundamentação teórica, a Metodologia e a Apresentação e discussão dos dados do estudo realizado.

De facto, logo no início, houve necessidade de se proceder a uma revisão da literatura, a fim de se conhecer rigorosamente as características do leitor jovem do século XXI, o estado da investigação sobre a leitura literária na escola secundária, os projetos de leitura, disciplinares e transversais, e o papel da biblioteca escolar enquanto agente de promoção da leitura (capítulo 2).

Ao mesmo tempo, houve que aprofundar o conhecimento sobre a investigação-ação e a metodologia de projeto e dar início às suas várias etapas – diagnóstico, planificação, aplicação/execução e avaliação –, integrando-as, bem como ao referido projeto, nos documentos orientadores da escola: Projeto Educativo, Projeto de Ação de Turma, programa da disciplina de Literatura Portuguesa e respetivos critérios de avaliação, aprovados pelo grupo disciplinar e pelo Conselho Pedagógico. Os procedimentos metodológicos de recolha e tratamento de dados também foram investigados, tendo-se privilegiado abordagens qualitativas – análise de conteúdo dos portefólios dos alunos e observação focada –, sem descurar outros, como a aplicação de listas de verificação, que permitiram também uma análise quantitativa (capítulo 3).

Por fim, apresentamos os dados recolhidos nas fases da avaliação diagnóstica, ou das necessidades, do processo e dos resultados, através de grelhas de observação focada, listas de verificação e análise de conteúdo, devidamente tratados quer por procedimentos quantitativos, quer qualitativos. Organizamos esta apresentação em três momentos, conforme as etapas de avaliação do projeto, destacando a avaliação dos resultados e da



eficácia do projeto, tendo em conta os objetivos, metas e indicadores definidos (capítulo 4).



## 2. Fundamentação teórica

### 2.1. O leitor jovem do século XXI

[...] uma concepção de leitor, como aquele cujo percurso vital é marginado por livros da mais variada índole e de variegadas funções, desde a companhia à aprendizagem de um qualquer saber, desde a descoberta do Outro à confirmação do mundo que já se conhece e à abertura a mundos imaginários, ou a mundos outros, utópicos, com os quais os escritores e os artistas constroem alternativas ao real, sonhando-o diferente e melhor.

Paula Morão, “A Leitura - Cidadãos e pessoas, obrigação e prazer”<sup>2</sup>

Na perspetiva de Paula Morão (2011:18-19), a leitura de livros tem como funções o recreio e o entretenimento (“companhia”), a aprendizagem de “saberes” diversos, tão amplos como o conhecimento de si e do “Outro” ou o conhecimento do mundo, conducente a uma melhoria da mundividência e da capacidade de transfigurar o real (“sonhando-o diferente e melhor”). O desenvolvimento da imaginação é, aliás, apontado como uma das principais funções do livro, seja ele de índole literária ou científica: “uma das principais funções do livro e em especial da literatura (mas também do livro científico), a de estimular a imaginação, criando cada leitor, em suplemento do que lê, figuras e cenários.” (*idem*: 19). Estas considerações pressupõem um leitor com hábitos de leitura já enraizados, um “leitor amador de livros”, cuja identidade se define pelas leituras realizadas ao longo da vida, um “leitor-pessoa” que se foi constituindo ao longo dos anos e de leituras de múltiplos e diversos livros, “neles criando mundo e se constituindo como ser pensante e como cidadão do mundo” (*idem*: 19).

Do retrato do leitor ideal que as palavras de Morão desenham, destaquemos os seguintes traços: leitor sistemático de muitos e “variegados” livros, pessoa e cidadão com pensamento crítico, cosmopolita e com predisposição para prosseguir a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e da cidadania ao longo da vida. Este leitor é, pois, um sujeito ativo e cosmopolita, como o entende Dionísio (2004: 71), é aquele que:

[...] toma parte, fluentemente, eficazmente e criticamente nos múltiplos eventos textuais e discursivos que caracterizam as economias semióticas contemporâneas [...], que compreende o local à luz do global e vice-versa, o presente à luz do passado, aquele que se serve, de todos os textos, sejam eles dos velhos livros ou dos novos electrónicos, sejam eles do quotidiano ou artísticos, para perceber o que se passa à sua volta, num uso filtrado por um ideal de uma vida digna e de realização pessoal para todos [...]

---

<sup>2</sup> Morão, 2011:18-19.

Ressalve-se que o tipo de leitor que temos vindo a caracterizar é um leitor de livros, um leitor contemplativo, meditativo<sup>3</sup>, que se demora no objeto, ao qual pode voltar as vezes que quiser e manipular a seu bel-prazer. De facto, este tipo de leitura, marcado pela lentidão e concentração, é essencial ao desenvolvimento do pensamento analítico e encadeado, como bem esclarece Silveira (2014: 47): “[c]rença total, falta de crítica construtiva e conhecimentos superficiais são igualmente factores incompatíveis com uma intelectualidade activa e, inerentemente, com a leitura contemplativa.”

Ora, se considerarmos a escassez de hábitos de leitura dos jovens dos 14 aos 18 anos, frequentadores do ensino secundário, tal como foi identificado na introdução (v. Problema de investigação), podemos compreender que a função social e formativa da escola pode estar em perigo se esta não eleger a promoção da leitura como uma das suas ações prioritárias. Na verdade, tal como afirmam Lages *et al.*, “a leitura é fonte de conhecimento, [...] nela desenvolvemos e afirmamos o gosto estético, [...] através dela aprendemos a melhor nos exprimirmos, [...] por ela criamos imagens do mundo com implicações directas no que somos e na imagem que de nós damos aos outros e que para nós próprios fazemos” (2007: 9); a leitura é igualmente indispensável ao exercício de uma cidadania plena pois, segundo Inês Sim-Sim, constitui “um meio de apropriação e de construção de conhecimento nas diversas áreas do saber e, numa sociedade que se quer democrática e plural, o não acesso a este poderoso meio de participação social conduz directa e vertiginosamente ao risco de exclusão” (2002: 2-3). Acresce que a falta de leitura não é fator de insucesso e de deficit de cidadania e de desenvolvimento humano apenas a longo prazo, mas também é um impedimento ao bom aproveitamento escolar, como atesta Clark (2016: 7): “[o]ur survey continues to show a clear correlation between attainment and reading enjoyment, frequency and attitudes. The more that can be done to develop and sustain children’s intrinsic motivation to read throughout their school journey, the more success they will enjoy both academically and in future life.” Menezes (2010: 33), citando Cullinan, especifica alguns dos benefícios da leitura: “o desenvolvimento da leitura nos primeiros anos de escolaridade permite formar leitores

---

<sup>3</sup> Santaella [2011] postula a existência de três tipos de leitores – o leitor contemplativo, meditativo, o leitor fragmentado e o leitor virtual –, que caracteriza tendo em conta fatores históricos e tecnológicos, condicionantes de distintas “habilidades perceptivas, sensorio motoras e cognitivas” envolvidas no ato de ler. O leitor contemplativo, meditativo, é o leitor “do papel e da tela”, do suporte imóvel sobre o qual pode meditar e que pode visitar as vezes que entender, demoradamente; o leitor fragmentado, movente, é o leitor das “línguas efêmeras, híbridas, misturadas”, sem tempo de as reter, é o leitor urbano dos jornais, da televisão e de outros meios correlatos; o leitor virtual é o leitor que resulta das tecnologias das telecomunicações e da informática, é um leitor “que navega numa tela, programando leituras [...] em estado de prontidão”.

independentes, desenvolve a compreensão da leitura, aumenta o vocabulário, melhora a expressão oral, a compreensão da gramática e o conhecimento do mundo.”; a investigadora acrescenta ainda que “[a] leitura é uma competência imprescindível no acto de estudar e um meio de aceder ao conhecimento; a sua eficiência depende das competências do leitor.” A este propósito, o relatório *Literacy in Portugal* (Elinet, 2016) é muito claro ao indicar uma diferença de 90 pontos na compreensão leitora (*mean reading*) entre os estudantes portugueses que leem muito e os que menos leem ou não leem de todo (*highly engaged* e *poorly engaged*), correspondendo essa diferença a dois anos de escolaridade (*idem*: 28)<sup>4</sup>. Esta diferença é equivalente à diferença da pontuação obtida pelos jovens que sabem quais são as estratégias mais eficientes para compreender e relembrar um texto e aqueles que têm um conhecimento limitado dessas mesmas estratégias (*idem*: 29).

No que respeita à competência de leitura dos jovens portugueses podemos, ainda, recorrer a outros documentos. O *Relatório Nacional 2010-2016 – Exames finais nacionais: ensino secundário* (IAVE, 2017) é muito elucidativo e preocupante, na medida em que a análise dos resultados dos exames de Português<sup>5</sup> (*idem*: 9-19) no domínio da leitura é, em geral, negativa. De facto, se a leitura de textos não literários tem resultados médios positivos (a classificação obtida nos vários itens varia entre 43% e 94% da respetiva cotação, havendo muitos resultados superiores a 70%), isso não significa que os jovens sejam muito competentes, pois os itens que exigiam processos cognitivos mais complexos não tiveram bons resultados, observando-se que a percentagem mais baixa corresponde a itens que requeriam inferências com base em múltiplos elementos textuais e a mais alta inferências muito simples com base em informação explícita no texto. Estas dificuldades são especialmente evidentes nos itens de leitura de textos literários, cujos resultados médios não são satisfatórios. Aquelles resultados mostram que as dificuldades se relacionam com os autores e os modos literários, aumentado quando o texto é poético, e com a complexidade dos processos cognitivos mobilizados, nomeadamente quando eram requeridas inferências, a explicitação de valores expressivos e simbólicos, o estabelecimento de relações entre elementos textuais, a mobilização de conhecimentos

---

<sup>4</sup> Este relatório usa os dados de provas internacionais, nomeadamente do PIRLS e do PISA até 2012.

<sup>5</sup> Neste relatório (relatório nacional disponível sobre os resultados globais dos exames nacionais, à data da escrita desta dissertação), não são apresentados dados sobre a disciplina de Literatura Portuguesa, visto que a seleção das provas teve como critérios a representatividade estatística e a representatividade das áreas do saber, tal como se indica na nota metodológica (IAVE, 2017: 8). A Literatura Portuguesa é uma disciplina de opção, com poucos alunos, e próxima da disciplina de Português, designadamente no que respeita à leitura literária.

relativos a aspetos temáticos, formais e simbólicos dos textos para a sua interpretação ou para a explicitação de juízos críticos; os examinandos só obtiveram classificações satisfatórias (percentagens acima dos 60%) quando os itens requeriam a localização, a síntese ou a interpretação de informação explícita no texto.

Pese embora a urgência da melhoria da competência leitora dos jovens portugueses, designadamente daqueles que frequentam o ensino secundário e que querem prosseguir estudos, o PISA autoriza expectativas positivas, visto que, neste domínio, a pontuação obtida por Portugal tem subido sistematicamente, tendo ultrapassado em 2015 a média da OCDE, o que constitui uma tendência (Marôco, 2016: 82). Todavia, o desempenho dos jovens portugueses ainda atinge maioritariamente níveis intermédios (2, 3, 4) e a percentagem de *Top Performers* (níveis 5 e 6) continua a ser inferior à média da OCDE, apesar dos aumentos verificados (*idem*: 92-93)<sup>6</sup>.

Os jovens portugueses estão, portanto, ainda aquém dos desígnios nacionais e internacionais, assim como do retrato de leitor ideal esboçado no início deste capítulo. Na verdade, parece que a maioria dos estudantes não se apropriou dos processos cognitivos mais complexos associados à leitura, ou seja, da capacidade de interpretar, apresentada por Silveira (2014: 54) como a mais elaborada de uma processo que começa na descodificação, passa pela compreensão e culmina na capacidade de “[a]ssociação/integração da informação na rede de significação. Criação de novos conceitos”. Neste sentido, a promoção da leitura surge como uma necessidade urgente, pois só se torna leitor competente quem lê, e tal só se consegue com a repetição, como Silveira (2014: 91) refere: “é imperatório o recurso à sua prática [da leitura], repetindo-a rotineiramente para que a ação passe a ser automática e não voluntária”<sup>7</sup>. A prática da leitura e o seu incentivo é, pois, o que pode quebrar o círculo vicioso referido por Sim-Sim (2002: 1): “os adultos e jovens portugueses lêem pouco e mal, reforçando a evidência da causalidade recíproca, i.e., quem lê mal, lê pouco e quem lê pouco, lê mal”.

---

<sup>6</sup> Os resultados do PISA 2018, divulgados quando a escrita desta dissertação estava já na sua fase final, mantêm a tendência de melhoria da competência leitora dos jovens portugueses. Na verdade, os seus resultados continuam a ser superiores aos da média da OCDE (492 pontos contra 487); além disso, a diferença entre os rapazes e as raparigas a nível da mesma competência continua a verificar-se, sendo o desempenho destas últimas superior, ainda assim, a diferença de género é inferior à da média (24 pontos contra 30 da OCDE) (OCDE, 2018c). Tendo em conta a manutenção da tendência, não alteramos a análise realizada com base nos relatórios publicados até 2018, que apresentamos nesta página e nas seguintes, porque continua válida.

<sup>7</sup> Carlos Ceia também se refere ao carácter pulsional da leitura como uma marca do leitor competente: “É bom leitor quem transformou o acto de ler numa necessidade e num instinto primários” (s. d.: 8).

Os resultados obtidos nas provas que avaliam a competência de leitura atrás referidas (exames nacionais e PISA) evidenciam, aliás, uma relação entre a quantidade e a qualidade do leitor, se tivermos em conta também os dados estatísticos apresentados por Lages *et al.* (2007: 174, 212-213) quanto ao gosto de ler e ao número de livros lidos pelos alunos do ensino secundário: a leitura ocasional (“gostam de ler de vez em quando”) é a que predomina – 47% –, sendo os que “gostam muito” ou são “viciados” na leitura apenas 28,9%, contra os 24% que gostam pouco ou nada de ler; 16,6% dos jovens são “muito bons leitores” (51 a 100 livros não escolares lidos ao longo da vida) ou “superleitores” (mais de 100 livros), 28,9% são bons leitores (20 a 50 livros) e 53,9% não leem ou leem pouco (nenhum ou menos de 20 livros). As conclusões de Lages *et al.*, neste estudo, vão ao encontro da importância atribuída à leitura para a formação pessoal, académica e cívica pelos autores que temos vindo a referir e da qual os discentes inquiridos parecem ter, se não consciência, pelo menos experiência prática. De facto, a valorização da leitura manifestada pelos jovens está relacionada com o grau de ensino desejado, crescendo exponencialmente conforme as expectativas sejam de concluir o ensino secundário ou prosseguir estudos até ao doutoramento (*idem*: 365) e a indefinição política é tanto maior quanto menos se gosta de ler (*idem*: 366).

Os dados estatísticos são igualmente relevantes para o esboço do perfil do leitor dos 14 aos 18 anos no que respeita ao género, verificando-se que as raparigas são melhores leitoras, pois obtiveram resultados superiores no PISA 2015 e leem mais obras literárias (Lages, 2007: 366), para além disso, têm, mais do que os rapazes, hábitos de leitura metódicos: “hábito de ler em voz alta (26% contra 11%), de sublinhar expressões ou frases (20% contra 10%), de fazer anotações no livro ou copiar frases (20% contra 9%), e de fazer um resumo ou uma ficha de leitura (11% contra 8%)” (*idem*: 367). Infelizmente, a instrução dos pais, em especial das mães, continua a ser essencial para a formação de leitores em Portugal, reconhecendo-se à escola um papel importante de oferta cultural e de desenvolvimento das competências leitoras (*idem*: 367)<sup>8</sup>.

Os estudantes do ensino secundário, objeto do nosso estudo, apresentam outras características que importa salientar, nomeadamente o facto de integrarem um grupo específico no que respeita aos estádios de desenvolvimento da leitura. Estes integram-se

---

<sup>8</sup> Cf. “De todas as análises feitas a propósito do trabalho dos professores e sobre a sua influência nos alunos, retemos que parecem relevantes as diferenças no esforço pedagógico dos professores das diversas regiões e habitats no que toca à promoção de competências extracurriculares dos seus alunos, sendo muito maior nos meios rurais, possivelmente em razão da deficiente oferta cultural dessas regiões ou meios, a que eles se mostram sensíveis” (Lages *et al.*, 2007: 366-367).

no quarto estágio de Chall<sup>9</sup>, citada por Lages *et al.* (2007: 16), designado por “pontos de vista diferenciados”. Neste estágio, o recetor tem de tratar de mais do que um ponto de vista, de modo a mobilizar “planos diferenciados de factos e conceitos que se acrescentam aos aprendidos anteriormente”; Lages *et al.* acrescentam, ainda, que estes alunos aprendem através do estudo de textos escolares e de ficção mais madura, de jornais e de revistas. Cerrillo (2007: 109-111)<sup>10</sup>, por seu lado, identifica seis estágios de desenvolvimento da leitura, inscrevendo-se os jovens, a partir dos 15 anos, no estágio de maturação, altura em que já estão aptos a ler os mesmos géneros que os adultos, devendo-se, no entanto, relevar a seleção de temáticas, que devem estar relacionadas com o conhecimento do mundo e a consciência social; os jovens de 14 anos, segundo este autor, estão ainda no estágio das operações formais, sendo os livros mais adequados aqueles que incidam sobre questões do interesse dos estudantes, por exemplo, desporto, narrativas com base em factos reais, históricos ou atuais, obras que provoquem surpresa e *suspense*. As respostas aos questionários de Lages *et al.* (2007: 193-194) sobre os géneros literários preferidos pelos jovens vão ao encontro do que seria de esperar de leitores daquela faixa etária: as preferências recaem sobre a ficção, em primeiro lugar os romances, novelas e contos, depois as histórias policiais e de espionagem, em terceiro lugar a ficção científica e a magia, em quarto as biografias, diários e a História, em quinto as aventuras e a banda desenhada, em sexto a poesia, em sétimo as viagens, explorações e reportagens e nos últimos lugares a crítica, os ensaios e os livros religiosos.

Na tomada de decisões quanto à promoção de hábitos e do gosto de leitura dos jovens do ensino secundário (dos 14 aos 18 anos), importa, também, ter em conta o modo como estes leem e aprendem atualmente e em que suportes. Na verdade, a leitura praticada pelos jovens incide sobre vários tipos de textos e de suportes, não se circunscrevendo aos livros, como o estudo de Lages *et al.* (*idem*: 244) demonstra (“a internet começa a competir com os livros, os jornais e as revistas na ocupação de tempos livres dos jovens e na busca de elementos de informação actualizada sobre os mais diversos assuntos”) e como o relatório de Clark (2016:19), mais recente, também evidencia. Este estudo atesta um crescimento da leitura em suporte digital e *online*,

---

<sup>9</sup> Jeanne Chall define seis estágios: 0 Pré-leitura – até aos 6 anos; 1 Leitura inicial – 6 aos 7 anos; 2 Confirmação, fluência e separação do texto – 7 aos 8 anos; 3 Ler para aprender o que é novo – 9 aos 14 anos; 4 Pontos de vista diferenciados – 14 aos 18 anos; 5 Construção e reconstrução – uma mundividência – a partir dos 18 anos (Lages, 2007: 15-16; Chall (s.d.)).

<sup>10</sup> Cerrillo identifica e caracteriza seis estágios: 1 Sensoriomotor – 0 aos 2 anos; 2 Pré-operacional; 3 aos 6 anos; 3 Operações concretas I – 7 aos 8 anos; 4 Operações concretas II – 9 aos 11 anos; 5. Operações formais – 12 aos 14 anos; 6 Maturação – a partir dos 15 anos. (Cerrillo, 2007: 104-111).



principalmente entre o nível de ensino sobre o qual nos debruçamos – o ensino secundário – (“technology-based materials dominate older pupils reading choices”).

A relevância crescente da leitura tecnológica é estudada por Cardoso & Cameira (2015: 12-13), que, na esteira de Lucia Santaella (2004), que citam, postulam a emergência de um novo conceito de leitor, no século XXI: um “*leitor imersivo, virtual*”, “um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multissequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeo, etc.” O leitor contemporâneo ideal já não se restringe, então, a “leituras eruditas e cultivadas” de livros literários ou científicos impressos; agora também tem de ser competente na leitura de hipertextos e de aliar à literacia da leitura e da informação a literacia digital para responder às exigências da sociedade e dos avanços tecnológicos, como Cardoso & Cameira (2015: 11) indicam: “a Internet e a progressiva convergência das tecnologias digitais, num ambiente societal em rede onde o volume e o alcance de todos os tipos de textos e informações sofreu uma exponencial expansão, se encarregou de tornar visível uma leitura de mobilidade conectada, afastada da clássica visão do *homo typographicos*.”

Neste ambiente, a escola vê a sua função de desenvolvimento da competência leitora dificultada pois, como clarifica José Afonso Furtado (2015: 143), a leitura digital é muito exigente, obrigando o leitor a “reenquadrar permanentemente a sua ideia de texto, sob pena de esquecer as versões anteriores e perder o fio da leitura.”; para além disso, ainda segundo o mesmo autor (*idem*: 147), acentua as dificuldades da leitura impressa e as desigualdades sociais:

A primeira das razões que ocasiona a menor *performance* dos adolescentes [em comparação com os adultos] é a notória insuficiência das suas capacidades de leitura. A segunda e a terceira não deixam de estar relacionadas com a principal: estratégias de pesquisa menos sofisticadas e níveis de paciência extremamente baixos. [...] Paradoxalmente, as tecnologias podem ser elas também reprodutoras de desigualdade.

Cerrillo (2007), por sua vez, também opõe dois tipos de leitor: o leitor tradicional e o leitor novo, apresentando traços identificadores do jovem leitor importantes para o desenho de qualquer ação com vista à promoção da leitura. O primeiro tipo corresponde ao leitor de livros, o leitor literário, o leitor competente; o segundo, ao consumidor fascinado pelas novas tecnologias cujas ações de leitura, escrita ou comunicação, em geral, se processam por via digital, tendo dificuldade em distinguir mensagens, não entendendo mesmo algumas delas. O intertexto ou quadro de referências leitoras deste

novo leitor, jovem, segundo o mesmo investigador (*idem*: 151-152), apresenta características específicas, influenciadas pelo novo ambiente de leitura:

[...] la cadena de la literatura oral se está rompiendo, o se ha roto ya irremediabilmente en algunos géneros, como la lírica<sup>11</sup>. Además, este *lector* tampoco ha participado, o lo hecho en menor medida que antaño, de la lectura en voz alta, de la memorización de poemas, del recitado y de la declamación, o del acto de contar una historia com sentido. El intertexto lector del *nuevo lector* no va a acumular, por tanto, el mismo tipo de experiencias lectoras que hace unos cuantos años. Este lector va a tener experiencias lectoras que son consecuencia de um certo uso del lenguaje escrito (textos escolares o álbumes ilustrados), por un lado; y, por outro, de unos especiales usos del lenguaje oral, de un nuevo lenguaje oral, dominado – sobre todo – por la television [pelos meios digitais, diríamos nós, em 2020]

Do exposto não se infira, todavia, que as tecnologias de informação e comunicação rasuraram a leitura de livros, sejam os tradicionais livros em papel, sejam os recentes livros digitais; a este respeito, os estudos indicam, aliás, que o suporte não é determinante para a competência leitora, constituindo o recurso aos segundos apenas uma opção de leitura, que todavia pode ter efeitos motivacionais e de equidade no acesso (Silveira, 2014: 28; Picton & Clark, 2015: 35-36<sup>12</sup>). O primeiro efeito é especialmente relevante se considerarmos as diferenças de género dos leitores e o acréscimo de motivação que os livros digitais e as tecnologias trazem aos rapazes (Picton & Clark, 2015: 18-21; OCDE, 2012). Na verdade, o que devemos assinalar é o facto de as TIC terem contribuído para a emergência de uma nova configuração mental e comportamental dos indivíduos, que condiciona o modo como leem e aprendem, e de um novo ecossistema do livro, que os educadores não podem ignorar.

Os nativos digitais, que constituem a geração que nasceu e cresceu com as tecnologias digitais, segundo Prensky (2001), autor daquela designação, pensam e processam a informação de forma muito diversa da dos seus pais ou professores, os imigrantes digitais, o que pode explicar alguma incompreensão e ineficácia manifestas no processo de ensino e aprendizagem. Para o investigador norte-americano (*idem*: 2), os jovens acedem à informação e constroem o conhecimento da seguinte forma:

Digital Natives are used to receiving information really fast. They like to parallel process and multi-task. They prefer their graphics *before* their text rather than the opposite. They

---

<sup>11</sup> Recordem-se as dificuldades acrescidas que os jovens portugueses revelam nos exames nacionais de Português quando os textos literários são poéticos (IAVE, 2017: 9-10), o que pode encontrar nesta observação de Cerrillo uma das suas causas.

<sup>12</sup> Picton & Clark (2015: 36) assinalam o reforço do acesso aos livros possibilitado pelas TIC nas conclusões do seu estudo: “It is also important to recognise the increased reading opportunities that portable electronic devices may offer children and young people [...]. Making ebooks available to pupils on their smartphones, tablets, Chromebooks and games consoles can be a practical way of overcoming some of the potential obstacles to reading, such as limited paper libraries and poor access to ereaders.”

prefer random access (like hypertext). They function best when networked. They thrive on instant gratification and frequent rewards. They prefer games to “serious” work.

Assim, assiste-se à reconfiguração das relações sociais e educativas que integram, agora, a interconetividade, a velocidade, a diversidade e a multiplicidade, o que institui um estudante como: “Interactive participants”, “Take action approach”, “Early adopters”, “Makers of personal landscapes”, “Learn by doing” e “Multi-tasking, multi-modal” (Asselin & Dorion, 2008: 7).

Estas características têm efeitos na competência leitora, na medida em que estão ligadas ao aparecimento de um novo tipo de leitor, o leitor virtual, atrás descrito. Nesta perspectiva, a leitura virtual, como ela é maioritariamente praticada, não favorece a leitura extensiva, mormente a literária, pois, como refere Silveira (2014: 32): “[a] cibercultura, interativa, multissensorial e digital [...] estimula os cérebros para a prontidão e rapidez de ações em detrimento da necessidade do uso do pensamento crítico, ou seja, interpretar, analisar, avaliar, inferir, explorar e auto-regular”, o que são operações mentais realizadas por um leitor competente. Prensky (2001: 4-6) é mais otimista nas considerações que faz sobre a possibilidade de a escola atingir os seus objetivos, se esta conseguir adequar os seus métodos e conteúdos às necessidades, linguagem e estilo dos jovens, ouvindo-os e compreendendo-os. As conclusões de Picton & Clark (2015: 36) quanto à vantagem de acolher as sugestões e escolhas de leitura dos estudantes para a sua motivação vêm ao encontro da tese daquele pedagogo.

No que concerne ao novo ecossistema do livro, observa-se que a leitura deixa de ser um ato privado e/ou escolar, flutuando entre a literatura canónica e a leitura livre e por prazer, ainda assim recomendada pelos professores, para passar a ser uma atividade social, com recurso à Rede e dispensando o cânone ou os mediadores tradicionais (pais, professores, bibliotecários, livreiros), tal como analisa Lluch (2017a: 32-34). A ensaísta, descreve duas características do novo ecossistema de leitura muito relevantes, que queremos salientar: a dualidade do leitor, simultaneamente leitor e autor, e a socialização da leitura: “En los espacios virtuales que han creado, han unido la lectura a la escritura, por lo que el lector se ha transformado en autor; han encontrado formas de compartir la lectura, de recomendar autores, temas o libros [...]” (*idem*: 33). A leitura, de facto, revela-se a competência fulcral da sociedade contemporânea, pois “será [...] el punto de entrada de una diversidad de prácticas que trasciende la clásica lectura pasiva y anónima de una obra. Diversidad que habla de la inmersión, intervención y circulación de textos que escribimos y leemos en la Red” (Zafra, 2017: 82). Como consequência da imersão na

Rede para suprir necessidades de informação, consumo, lazer e comunicação, as fronteiras tradicionais entre o público e o privado, o real e o virtual, o lazer e o trabalho, a produção e o consumo pulverizam-se (*idem*: 82), o mesmo acontecendo com as competências de recepção e emissão. O indivíduo, especialmente o jovem do século XXI, nativo digital que usa as novas tecnologias de forma quotidiana e natural em rede, sem constrangimentos de tempo ou espaço, não só acede a uma vasta diversidade de textos escritos e/ou multimodais, como se torna, ele próprio, produtor de “conteúdos”, recorrendo a blogues, redes sociais, ao YouTube e a uma panóplia de espaços de escrita e de publicação *online*. Transforma-se num “prossumidor”, que Silveira (2014: 34) define como “indivíduo que busca e produz informação, isto é, um sujeito pleno de competências informacionais e leitoras.” Devemos salientar, no entanto, que os jovens que atingem este nível de competência constituem uma elite (Lluch, 2017a: 49), ainda que possam ser mobilizadores. As novas práticas configuram uma relação com o livro e a leitura outra, no sentido das conclusões de Lluch, já citada:

[...] los adolescentes y jóvenes con los tuits, los blogs, los canales de YouTube o con Instagram han transformado la manera de leer, de relacionarse con la lectura y con los libros. Han sabido crear un espacio de comunicación, de conversación social, que a la vez es un espacio de relación, de juego y de diversión. Espacios que albergan géneros textuales diversos y donde los lectores participan para recomendar, descubrir, comentar, elogiar o criticar, jugar o competir. [...] han sabido crear un entorno que une libros y amigos, historias y charla, lectura y diversión y nos devuelve a lo que fue, en un pasado no muy lejano, la lectura: un acto público y compartido. (*idem*: 50)

Não obstante a Rede ser um território povoado de leitores e produtores de conteúdos, não podemos esquecer que a maior parte dos leitores jovens não são “viciados” em livros, pelo contrário, lê pouco ou não lê, como já referimos. Acresce que os alunos do ensino secundário “revelam [na sua avaliação externa] dificuldades na estruturação do discurso e em escrever com correção linguística” (IAVE, 2017: 17). Esta circunstância é especialmente grave se considerarmos a relevância da escrita, aliada à leitura para o desenvolvimento cognitivo. A escrita é, para Silveira, o que “incita os indivíduos a clarificar, organizar, expressar e criar sobre o que leram” (2014: 109); a investigadora aprofunda a importância desta competência para a formação do leitor nestes termos:

[...] a escrita afigura-se também como uma das melhores estratégias para trabalhar a informação e aumentar o seu significado nos esquemas pessoais de pensamento, contribuindo para dilatar a probabilidade de retenção dos conteúdos na rede pessoal de significação. [...] [É] através da escrita que se refina a capacidade de simbolizar e abstrair, logo um fortíssimo contributo na emergência dentro de mim do *eu* leitor. [...] Através dela o cérebro aprende efectivamente a abstrair, ou seja, a adquirir a capacidade de criar padrões e de os expressar.” (*idem*, 109-110)

O contributo da escrita para o desenvolvimento da competência leitora é igualmente evidenciado por Purves *et al.* (1995), quando postulam que escrever sobre e com a literatura requer e desenvolve, em simultâneo, a capacidade de generalizar, avaliar e sintetizar, bem como de imaginar (1995: 157, 169); na aceção destes especialistas, a escrita constitui igualmente um meio para o jovem articular os seus pensamentos e sentimentos inspirados pelo texto literários (escrita impressionista), para saírem do seu domínio privado para o domínio público (escrita analítica) ou para criarem, desenvolverem um estilo e uma voz próprios (escrita criativa) (*idem*, 162, 164 e 171).

O ecossistema do livro mencionado acima, a par das transformações hodiernas, apontadas por Colomer (2011) – desajuste entre a educação tradicional e as novas necessidades sociais, a alfabetização e o alargamento da escolaridade, a irrupção dos instrumentos de comunicação audiovisual e a emergência do discurso tecnológico e científico – contribuíram para o desprestígio do cânone e das fontes de autoridade tradicionais. Colomer denuncia, mesmo, o eclipse “de las humanidades en una alarmante contraposición que há llevado a denunciar el fin de la cultura de la palabra” (*idem*: 1). Nesta perspectiva, o contacto com a literatura não tem apenas benefícios patrimoniais, também apresenta grande vantagem formativa para o indivíduo como pessoa e como cidadão.

Temos procurado caracterizar o leitor jovem, de uma faixa etária que balizamos entre os 14 e os 18 anos, estabelecendo comparações entre o ideal e a situação real evidenciada pela investigação e pelas provas internacionais; do que se apontou, ressalta o facto de as fragilidades da competência de leitura dos jovens ser especialmente marcada quando se considera a leitura de livros, particularmente a leitura literária. Assim, parece comprovar-se a tese de Cerrillo – “[c]uando se habla de crisis de la lectura, las referencias no son tanto a la lectura en general como a la *lectura literaria*.” (2007: 153). Este autor vai mais longe ao diagnosticar um novo analfabetismo entre as camadas mais jovens da população, cuja irradicação tem de partir das instituições:

Este *neoanalfabetismo* sólo podrá ser superado mediante una diferente consideración social de la lectura, que parta de las instituciones, que favorezca la lectura activa, libre y crítica, como primer y imprescindible paso para el ejercicio regular de la lectura literaria, y que sea capaz de atraer y seducir a los jóvenes frente al poder inmediato que tiene la cultura audiovisual, y que permita la convivencia de ambas prácticas. (*idem*: 154)

A leitura de livros e de obras literárias surge, pois, como imprescindível para o desenvolvimento da competência leitora; na verdade, conforme clarifica Prole: “[a] leitura literária, a leitura de histórias, é um instrumento privilegiado para a criação de

hábitos de leitura e, simultaneamente, um precioso auxiliar para o desenvolvimento da compreensão leitora” (s. d.: 1). Deste modo, constata-se que a escola tem de promover a leitura literária, o que sempre fez, mas agora tem de o fazer num novo ecossistema do livro e da leitura, com leitores nascidos num mundo diferente daquele em que os seus pais e professores acederam ao conhecimento e à aprendizagem da leitura, logo, num contexto que exige abordagens novas.

## 2.2. A leitura literária na escola

O texto literário – mais propriamente, o texto poético – desempenhou, ao longo de toda a história do Ocidente, um papel preeminente na formação escolar, educativa e cultural dos jovens e não existem razões substantivas para que se altere significativamente, e muito menos para que se abandone, essa herança multissecular.

Aguiar e Silva, “Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português”<sup>13</sup>

### 2.2.1. A literatura e o currículo

As Nações Unidas definiram oito Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, até 2015, e 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, até 2030, tendo decidido, em matéria de educação, alcançar o ensino primário universal (ODM 2) e assegurar uma educação inclusiva e de qualidade e promover a aprendizagem ao longo da vida para todos (ODS 4). Estes objetivos ainda não estão cumpridos. De facto, se os indicadores de literacia mundial (ODM 2) melhoraram, a frequência e a conclusão do ensino primário ainda não é universal (ONU, 2015); por outro lado, o ODS 4 também está longe de se concretizar, obrigando os líderes mundiais e os estados a incrementarem esforços para melhorarem a educação, como esclarece a ONU:

More than half of children and adolescents worldwide are not meeting minimum proficiency standards in reading and mathematics. Refocused efforts are needed to improve the quality of education. Disparities in education along the lines of gender, urban-rural location and other dimensions still run deep, and more investments in education infrastructure are required, particularly in LDCs. (ONU, 2018: 6)

Em Portugal, verifica-se que a percentagem de crianças que frequenta a educação pré-escolar está acima da média da OCDE, tendo o país atingido já o objetivo definido pela União Europeia para 2020 no que respeita às crianças com cinco anos (95%), enquanto a escolaridade básica é praticamente universal (OCDE, 2018b); a situação do ensino secundário (*upper secondary education*), nível de ensino alvo do nosso estudo, pelo contrário, não é tão positiva. De facto, metade da população portuguesa não completou este ciclo de estudos e apenas 50% dos estudantes que o frequentam o completam em três anos, subindo esta percentagem para 61% se forem considerados cinco anos (a média da OCDE é de 75%), acresce que 35% dos estudantes abandonam o sistema sem completarem os estudos secundários, percentagem muito superior à média, que é de

---

<sup>13</sup> Aguiar e Silva, 2010: 207.

21% (OCDE, 2018b). Portugal tem empreendido medidas para melhorar estes indicadores, tais como o incremento dos cursos vocacionais e o alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos (OCDE, 2016b; OCDE, 2017b; OCDE, 2018b), todavia, questionamo-nos sobre a qualidade das aprendizagens efetivamente realizadas, bem como a manutenção da tendência de melhoria revelada no PISA, a que aludimos no ponto 2.1. Na verdade, se os alunos portugueses, tal como aponta Andreas Schleicher (2016), “tendem a ter boas prestações em tarefas que exigem uma reprodução dos conteúdos ensinados na escola. Mas não são tão bons ao nível da aplicação criativa dos conteúdos [no PISA]”, temos de considerar o que aprendem e o que pode ser melhorado no sistema para que a escola portuguesa faça a transição para o século XXI, o que segundo o mesmo responsável da OCDE ainda não fez.

Os desafios colocados aos responsáveis pela educação são, pois, enormes, não só tendo em conta a situação presente do sistema, como as exigências do mundo contemporâneo, que obrigam as escolas a mudar, visto que têm “de preparar os estudantes para uma mudança socioeconómica mais rápida do que alguma foi, para empregos que ainda nem sequer foram criados, para usar tecnologias que ainda não existem e resolver problemas que ainda não sabemos que vão surgir.”, pelo que “o sucesso educativo já não reside na extrapolação de conteúdos, mas na extrapolação daquilo que sabemos e na sua aplicação criativa a situações novas” (Schleicher, 2016). Para cumprir esta missão, não só os decisores políticos têm de encetar ações com impacto modificador no sistema e desenhar um currículo adequado ao século XXI, como as próprias instituições de ensino têm de repensar o processo de ensino e aprendizagem e os métodos pedagógicos que adotam, tendo em linha de conta que “a educação tem cada vez mais que ver com o desenvolvimento da criatividade, do pensamento crítico, da resolução de problemas e da tomada de decisões; e com formas de trabalho que implicam comunicação e colaboração.”, tal como acrescenta Schleicher na entrevista que temos vindo a citar<sup>14</sup>.

Ora, neste contexto, é essencial desenvolver a competência leitora em várias dimensões. Tornero salienta a relevância da leitura compreensiva, que define como “lectura profunda, crítica y que abra la posibilidad de imaginar mundos alternativos”

---

<sup>14</sup> As competências anunciadas correspondem às competências do século XXI divulgadas pelo Fórum Económico Mundial na sua página: <https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/>, e que aqui traduzimos: Literacias fundacionais (literacia, numeracia, literacia científica, literacia em TIC, literacia financeira, literacia cultural e cívica); Competências (pensamento crítico/resolução de problemas, criatividade, comunicação, colaboração); Qualidades de carácter (curiosidade, iniciativa, persistência, adaptabilidade, liderança, consciência social e cultural).



(2011: 1). Este tipo de leitura é crucial para que o sistema de ensino cumpra o seu objetivo, pois, segundo o mesmo investigador, a maior parte das atividades de ensino e aprendizagem baseia-se na utilização de documentos e na sua leitura, pelo que uma compreensão dos textos apenas superficial e/ou aparente só pode fomentar “el adocenamiento y la conformidad”, conduzindo ao colapso do sistema: “si nos encontramos con la ausencia de una lectura comprensiva, el riesgo de colapso del sistema educativo es casi total: peligran el aprendizaje y la instrucción” (*idem*).

No entanto, não é apenas esta competência que se revela crucial para o desenvolvimento intelectual e humano dos indivíduos, também é fundamental promover e adquirir competência literária. A competência literária, de facto, é aquela que, segundo Cerrillo, permite o prazer de ler, ao qual se chega com tempo e depois de se ter adquirido a competência de leitura compreensiva, prazer que não é mais que a “ampliación de conocimientos, el acceso al saber o la comprensión de otros mundos y culturas” (2007: 14). A articulação entre o prazer, as emoções e o saber, operada pela literatura e pelo conhecimento literário, não é somente assinalada pelo investigador espanhol, também Aguiar e Silva nos ajuda a compreender esta circunstância quando afirma: “Na educação estético-literária é indispensável alcançar o que alguns especialistas da ciência cognitiva designam por «conhecimento quente» (*hot cognition*), ou seja, um conhecimento que está profundamente ligado às emoções e aos afetos.” (2010: 214-215). Carlos Ceia evidencia, igualmente, a relevância das emoções mobilizadas pela literatura para a aquisição de conhecimento e amplificação da mundividência:

O que interessa mesmo no acto de ler literariamente um livro não é a sua classificação técnica, ou o maior ou menor conhecimento para o podermos fazer, mas o *pathos* que cada um experimenta e a forma como o conhecimento que temos do mundo se altera. O livro que mais conseguir mudar a nossa visão do mundo será sempre o melhor livro que lemos e que devemos aconselhar a ler. (s.d: 4)

Purves *et al.* (1995: 35)<sup>15</sup> salientam, a este propósito, que o gosto e a apreciação estética dos textos se adquirem por via de um processo de aprendizagem ativa<sup>16</sup>, sendo a fruição literária tanto maior quanto maior for a competência (*expertise*) do leitor, competência esta que resulta de uma experiência cumulativa. Deste modo, podemos concluir que a formação de leitores tem de mobilizar o “gosto”, as “emoções” e o

---

<sup>15</sup> Purves *et al.* postulam que o prazer é um dos valores atribuídos à literatura, conjuntamente com o valor de multiculturalismo e de arte, constituindo aquele “a satisfaction with the ways in which content, structure and language converge” (1995: 10).

<sup>16</sup> Cf.: “confidence in one’s own negotiation of meaning in a text is a precursor to the development of individual appreciation of literature” (Purvis *et al.*, 1995: 35).

“discernimento” (Aguiar e Silva, 2010: 213), de maneira a que os indivíduos estejam preparados para aprenderem ao longo da vida (cf. ODS 4), bem como para usufruírem da literatura; em suma, que sejam leitores para a vida, isto é, “leitores que buscam nos textos literários um conhecimento, uma sabedoria, um prazer e uma consolação indispensáveis à vida.” (*idem*)

Os programas escolares atualmente em vigor que elegem o texto literário como núcleo – de Português (2014) e de Literatura Portuguesa (2001) – relevam a importância do prazer e da fruição estética para a formação dos jovens, não dissociando fruição e reflexão:

- Mais do que insistir no uso de vocabulário técnico específico dos estudos literários, o Programa privilegia o contacto direto com os textos e a construção de leituras fundamentadas, combinando reflexão e fruição, como é de esperar em quem termina a escolaridade obrigatória. (Buescu *et al.*, 2014: 8)

- A leitura dos textos literários constitui uma componente relevante na formação do aluno através do prazer estético e da descoberta de si e do mundo que pode proporcionar. (Coelho, 2001: 3)

Nos documentos oficiais é, pois, visível uma perspetiva complexa e profunda dos conceitos de prazer e fruição associados à leitura literária, contrária à perspetiva imediatista vigente em algum discurso pedagógico que não considera a dimensão cognitiva da fruição estética. Duarte refere que esta é a corrente que predominava no final dos anos 90, quando aqueles conceitos passaram a ser entendidos de forma superficial e ambígua, e, conseqüentemente, o prazer e a interpretação passaram a ser trabalhados na escola como distintos:

Mais tarde, já no final dos anos noventa, o prazer de ler passa a ser associado a uma noção imediatista, na dimensão recreativa, que perspetiva a fruição na dimensão afetiva e a exclui na sua dimensão cognitiva. Esta dissociação, que se mantém atualmente no discurso pedagógico, leva a uma conceção do prazer de ler associado à gratificação imediata. O papel da leitura recreativa limita-se ao contacto com as obras, esgota-se no prazer imediato que podem proporcionar, e é tido como complementar ao da leitura orientada. É assim separada a reação imediata do aluno à leitura, independente do reconhecimento de quaisquer qualidades ou atributos formais do texto, do reinvestimento dessa reação na vontade de continuar a ler, apoiado pelo domínio de técnicas de leitura e de instrumentos de interpretação que o poderão levar a apreciar esteticamente uma obra de arte, em posse de uma competência literária já mais sofisticada.

Esta separação, artificial, não contribui para esclarecer os dois conceitos, mas antes para que sejam dissociados em trabalhos distintos, de prazer de ler sem interpretação, e de interpretação sem prazer de ler. (2012: 324)

Os benefícios da leitura literária, mobilizadora dos afetos e do discernimento, são diversos, amplos e profundos, afetando o ser humano e o estudante a vários níveis. Segundo Yopp & Yopp (2014: 1-2), a literatura facilita o desenvolvimento linguístico,

promove a capacidade de ler, influencia as percepções e atitudes dos estudantes em relação à leitura, bem como a capacidade de escrita, aprofunda o conhecimento da linguagem escrita e dos aspetos linguísticos envolvidos. A literatura, se usada em áreas disciplinares específicas (*content areas*), incrementa o envolvimento e a motivação dos alunos, assim como a sua compreensão das matérias, mesmo no caso da matemática e das ciências exatas, visto que evidencia o seu contexto e a sua relação com a vida e os vários campos do saber (Yopp & Yopp, 2014; Atwell & Merkel, 2016; Haury, 2001; Walders, 2000; Nelson & Nelson, 1999). Krashen<sup>17</sup>, centrando-se na aprendizagem das línguas, aponta os efeitos linguísticos, culturais, cognitivos e emocionais positivos que a leitura livre e extensiva produz nos estudantes: “[r]eading is a powerful means of developing reading comprehension ability, writing style, vocabulary, grammar, and spelling. In addition, evidence shows that it is pleasant, promotes cognitive development, and lowers writing apprehension” (2004: 37).

A literatura, além disso, desempenha um papel basilar na promoção da literacia cultural. Purves *et al.* (1995: 43-46) identificam três funções da literatura em contexto escolar que vão ao encontro daquele desiderato: a leitura literária permite a inserção dos alunos numa cultura mais vasta do que aquela que têm em casa, facilitando, eventualmente, a literacia multicultural; promove a identidade cultural através do sentido de lealdade, aceitação e valorização da literatura de uma comunidade; contribui para o desenvolvimento da individualidade. Calomer (2001: 19) também reconhece o valor cultural do ensino da literatura quando defende a vantagem de esta ser vista como “una forma cultural en diálogo permanente con la tradición y entre las distintas literaturas nacionales”.

Esta perspetiva do ensino da literatura coloca a questão de se decidir que textos incluir no currículo, isto é, obriga a refletir sobre o cânone. Cerrillo (2007: 71) defende como critérios de seleção de textos a integrar num cânone escolar a sua qualidade literária, a adequação das obras aos interesses, gostos e estádios de desenvolvimento do leitor, bem como a capacidade de estas obras contribuírem para a aquisição e o desenvolvimento da competência leitora. Purves *et al.* (1995: 45-46) não recusam a existência de um cânone, ao invés defendem um cânone aberto, que permita a diversidade, a partir do qual cada

---

<sup>17</sup> Krashen (2004) advoga que a leitura voluntária livre (*free voluntary reading – FVR*) é a base da aprendizagem das línguas, tanto da língua materna, como de uma língua segunda ou de línguas estrangeiras. O investigador não se refere exclusivamente à leitura literária, mas podemos inferir que a maior parte do *corpus textual* considerado se insere nesta categoria.

estudante possa criar o seu próprio cânone. Aguiar e Silva<sup>18</sup> tem um entendimento mais restrito do conceito, ainda que ressalve que a escolha dos textos literários a ler e a estudar na disciplina de Português deve ter em consideração “os estádios de desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo, cultural e estético dos alunos”, contudo, “devem ser sempre de grande qualidade” (2010: 209). O mesmo especialista define cânone e salienta a sua variação no tempo e de acordo com a cultura e o poder:

O cânone é [...] uma seleção de autores e de textos aos quais se atribui um elevado valor intrínseco e patrimonial e uma correlativa autoridade nos planos do uso da língua, dos critérios do gosto estético e das representações simbólico-imaginárias. Por outras palavras, o cânone literário envolve sempre, de modo implícito ou explícito, uma dimensão valorativa e uma dimensão normativa [...]. (*idem*: 243)

Mais à frente, acrescenta que:

A construção do cânone de uma literatura nacional – e *a fortiori* de um cânone transversal a várias literaturas nacionais – pressupõe uma relativa homogeneidade cultural da respectiva comunidade e a existência de um escol culturalmente hegemónico que, em cada período da história, partilha valores e critérios de gosto estético-literário substancialmente comuns – a alteração geracional deste escol projecta-se em geral na variação do cânone – e que detém o prestígio e a autoridade bastantes para estabelecer um cânone. (*idem*: 246)

O programa de Português do ensino secundário atualmente em vigor institui como critério de seleção de textos o seu valor intrínseco e patrimonial, de acordo com a definição de cânone que acabámos de citar, como se clarifica na introdução:

O presente Programa valoriza o texto literário no ensino do Português, dada a forma diversificada como nele se oferece a complexidade textual. A literatura é um domínio decisivo na compreensão do texto complexo e na aquisição da linguagem conceptual, constituindo, além disso, um repositório essencial da memória de uma comunidade, um inestimável património que deve ser conhecido e estudado. (Buescu *et al.*, 2014: 8)

O cânone subjacente aos autores e obras seleccionados para a Educação Literária afigura-se, pois, como clássico, extenso e, diríamos, fechado, o mesmo acontecendo com o programa de Literatura Portuguesa, que selecciona “textos e autores da tradição literária portuguesa” (Coelho, 2001: 5); este último, todavia, revela maior abertura no que respeita ao projeto individual de leitura<sup>19</sup>. De facto, o projeto de leitura de Português tem como

---

<sup>18</sup> Este autor defende que “ao longo dos três anos do ensino secundário, deviam ser estudados [...] núcleos de *textualidade canónica*, em número não muito elevado por cada ano” (2010: 219); alerta, também, para os perigos de um entendimento fechado do cânone, quando afirma: “que no ensino da literatura o conceito de cânone é fecundo e mesmo indispensável, se não for construído como um conceito imóvel, fechado, fundamentalista e ideologicamente manipulado” (*idem*: 210)

<sup>19</sup> Esta rubrica tem uma equivalência no programa de Português – o projeto de leitura – que também pressupõe a leitura individual de obras literárias. Na disciplina de Literatura Portuguesa, o aluno tem de ler cinco livros ao longo do ano (um de poesia, um de teatro e três em prosa); em Português, pelo menos um ou dois por ano.

“objetivo primordial” o diálogo entre culturas e visa o relacionamento das obras selecionadas com os textos da Educação Literária (“confronto com autores coetâneos dos estudados; escolha de obras que dialoguem com as analisadas; existência de temas comuns aos indicados no Programa” – p. 29), fornecendo, para tal, uma lista de 123 obras de 122 autores de língua portuguesa e estrangeiros, em tradução, distribuídos pelos três anos do ciclo de estudos. O programa de Literatura Portuguesa também apresenta uma lista (82 obras de 51 autores e 21 poetas sem indicação de obras), mas admite a possibilidade de esta ser “ampliada com outros títulos, desde que de reconhecida qualidade literária” (*idem*: 6), visando o projeto individual de leitura “estreitar e aprofundar o relacionamento pessoal do aluno com os livros, criando situações de leitura diversificadas e motivadoras e dotando-o de voz e autonomia no contexto escolar” (*idem*: 25), intenção esta que não está explícita no programa de Português.

Do cotejo destes dois programas, importa, ainda, salientar as orientações metodológicas, muito diversas nos dois documentos. O documento de 2014 tem quatro páginas de orientações (uma de texto e três de distribuição dos domínios e conteúdos por tempos letivos), insistindo na articulação de conteúdos, na sustentação das aprendizagens, na avaliação a efetuar tendo em conta metas e descritores de desempenho anexos ao programa, bem como a gestão do tempo. As opções didáticas e os procedimentos metodológicos são deixadas ao critério do professor, “no uso dos seus conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos” (*idem*: 33). A confiança no profissionalismo docente evidencia-se no programa de Literatura Portuguesa logo na introdução, quando se afirma: “considera-se fundamental a atribuição de autonomia profissional, não só nas opções metodológicas, mas também no domínio da seleção dos textos” (Coelho, 2001: 5); todavia, a extensão das orientações de gestão do programa, assim como o carácter particular e minucioso de algumas delas, suscitam dúvidas sobre tal confiança. Este texto programático contesta, aliás, um conjunto de hábitos letivos desadequados “à aprendizagem literária dos adolescentes” (*idem*: 21), assumindo uma vontade de mudança de paradigma, que Branco (2001) qualifica como “desejo espesso de revolução”: defendem-se as pedagogias ativas, centradas no aluno, assim como “as teorias literárias defensoras do papel ativo do leitor” (*idem*); recusam-se o método expositivo, centrado no professor, as leituras unívocas e os saberes factuais memorizáveis e facilmente disponibilizados em

[...] sínteses, resumos, listagens de tópicos fundamentais, que, funcionando como sucedâneos e simuladores de leitura e criticismo, têm um efeito de curto-circuito no

processo da aprendizagem literária. [...] [Repudiam-se, igualmente,] os frequentes trabalhos de fundo, individuais ou de grupo, feitos em casa, estruturados quase exclusivamente sobre juízos memorizados e catalogações padronizadas, consistindo em colagens sucessivas de excertos de textos secundários consultados e que dificilmente constituem prova de uma leitura pessoal. (Coelho, 2001: 21)

Não obstante a validade da perspectiva pedagógica, didática e literária atrás enunciada, da qual destacamos a relevância dada à “natureza formativa da disciplina”, à avaliação formativa, assim como a importância atribuída ao “conhecimento”, “práticas” e “hábitos e preferências dos alunos” no processo de ensino e aprendizagem da literatura, não podemos deixar de reconhecer riscos e constrangimentos. Na verdade, o contexto de operacionalização do programa pode criar tensões e desajustes, como, aliás, Serôdio (2004: 19), co-autora do referido programa, cedo evidencia quando se refere à alteração dos pressupostos que estiveram na base da conceção deste programa: semestralidade da disciplina; inexistência de avaliação externa (exame nacional); formação contínua de professores específica.

A aferição de conhecimentos através de exame nacional constitui uma forma de modelação e controlo não só na fase da elaboração dos programas, mas também na da sua operacionalização, visto que “selecionam textos e formas de os ler” (Duarte, 2012: 156); deste modo afetam as práticas dos professores e as expectativas de pais e alunos, condicionando o processo de ensino e aprendizagem. Se, como postula Duarte (*idem*: 152-156), os exames nacionais promovem um “entendimento da leitura literária como conhecimento sobre as obras e o texto literário, bem como o domínio de operações de leitura treinadas em sala de aula, mais do que de estratégias de leitura”, desconsideram o posicionamento pessoal dos alunos, se a verificação da compreensão se faz com recurso a identificação de informação e inferências, raramente a sínteses ou a juízos de valor que constituam verdadeiras tomadas de posição, a motivação dos professores para recorrerem a metodologias ditas inovadoras poderá ser desincentivada. As autoras do programa de Literatura Portuguesa, a propósito do peso da avaliação sumativa no ensino secundário, consideram que esta terá “reforçado formas do ensino tradicional, sustentadas pela presença dominante do professor, do método expositivo, da centração nas matérias e saberes factuais e no entendimento da literatura como conhecimento fixo e transmissível.” (Coelho, 2001: 21) Assim sendo, a lecionação desta disciplina acarreta dificuldades e desafios que não estavam inicialmente previstos, pois os professores também têm de preparar os alunos para responderem ao exame nacional com sucesso, o que, não raro, torna dilemáticas as opções pedagógicas.

Contudo, tendo em conta que a promoção da leitura constitui um imperativo ético<sup>20</sup>, o professor de literatura tem de procurar as melhores estratégias para levar os alunos a ler, sejam as obras clássicas, sejam outros textos literários. Para tal, tem de captar a atenção do jovem, estimulando o seu interesse cognitivo e emocional, conciliando a tradição da leitura analítica com uma leitura significativa para o leitor nascido no século XXI, inserido e moldado num ecossistema do livro diferente daquele em que os seus educadores se formaram. Neste sentido, não se podem dissociar interpretação e prazer aquando da receção do texto literário, ao invés, há que entender e promover a fruição estética como um prazer resultante da razão e dos afetos. Elegendo a fruição estética como eixo da sua abordagem ao texto literário, como defende Duarte (2012)<sup>21</sup>, o docente pode, eventualmente, encontrar resposta para os dilemas criados pela necessidade de harmonizar os gostos e interesses particulares dos jovens com as exigências programáticas e avaliativas<sup>22</sup>.

Kittle (2013) propõe um equilíbrio entre a tradição didática assente no estudo de uma obra por toda a turma, ao mesmo tempo, e a promoção da leitura independente, mesmo no ensino secundário, nível em que as normas e as pressões da avaliação interna e externa se intensificam: “[i]f we want to create lifelong, satisfied readers, we need a balance between the careful study of complex texts and time to pursue personal passions in books of choice for pleasure. The key is we have to *teach* both.” (*idem*: 34) Neste sentido, considera imprescindível introduzir no currículo a leitura extensiva de livros de variada índole, literários e não literários, clássicos, canónicos e da literatura juvenil ou popular, segundo um processo conduzido pelo professor que inclua: momentos de leitura silenciosa em aula; seleção de livros da responsabilidade dos jovens, de acordo com as sugestões do professor e de colegas, os seus gostos, interesses, capacidades de leitura e adequação das temáticas, mas cada vez mais diversos e complexos; estabelecimento de objetivos e estratégias de leitura; atividades de escrita e oralidade que não interrompam o

---

<sup>20</sup> Segundo Mata (2009: 112), a promoção da leitura está relacionada com a promoção do conhecimento, essencial numa escola que se quer democrática, pelo que mais do que de uma questão pedagógica é de uma questão ética que se trata.

<sup>21</sup> Cf. “Parece-nos ser a preponderância do eixo da fruição estética que melhor explica a complexidade de tentar abraçar práticas interpretativas que consideram componentes cognitivas e afetivas, respeitando assim a tradição dos instrumentos necessários à leitura especializada e a necessidade de uma relação investida de significado pelo leitor.” (Duarte, 2012: 328)

<sup>22</sup> Mata considera ser esta harmonização uma das mais complexas questões pedagógicas: “cómo armonizar los gustos y las pasiones lectoras, ineludiblemente personales, con las exigencias programáticas de los centros escolares. O dicho de otro modo: cómo alentar el placer de leer, que es siempre individual, espontáneo y arbitrario, en un espacio que es por esencia normativo, uniformador, prescriptivo.” (2009: 113)

fluxo de leitura<sup>23</sup> (registro de notas de leitura, breves apreciações críticas, apresentações de livros, conversas individuais entre o docente e o leitor em formação, pequenas lições sobre tópicos relevantes, momentos de partilha...). Além disso, salienta a necessidade de que estas leituras sejam consideradas na avaliação dos estudantes para que estes reconheçam a sua seriedade e relevância educativa (*idem*: 53), o que também é apontado por Atwell & Merkel (2016: 119).

O tempo letivo atribuído à leitura literária, nas suas várias modalidades, também é fulcral. Para Penny Kittle (2013), a leitura independente deve ocupar 50% do tempo letivo, enquanto a leitura coletiva de textos obrigatórios deve ocupar apenas 25%, na esteira do que recomenda Richard Allington no livro *What really matters for struggling readers* (2001), citado na página 53: a leitura dos textos obrigatórios não deve ocupar mais de 20 a 30% do tempo. Gallagher (2015) vai mais longe, defendendo a atribuição de 20% do tempo à leitura por toda a turma de textos obrigatórios (*core works*) e 80% a outros tipos de leitura: leitura independente (*independent reading*), leitura alargada (*extended reading*) e clube do livro (*book club reading*). Estes três tipos de leitura têm em comum o facto de os alunos poderem escolher os livros a ler, com diferentes graus de liberdade, ainda que sempre com orientação do professor: o primeiro é o que confere maior autonomia ao aluno, pois este pode escolher o livro que quer ler; o segundo pressupõe a seleção de um livro relacionado com a obra obrigatória em estudo, a partir de uma lista fornecida pelo docente, que pode ser enriquecida com sugestões dos alunos, com vista à amplificação dos sentidos e ligações do texto canónico; o terceiro prevê a leitura em pequeno grupo de uma mesma obra escolhida pelos alunos, grupos que devem reunir em três ocasiões para partilharem as suas ideias e experiências de leitura, segundo instruções recebidas. Este autor, tal como Kittle (2013), antes citada, não recusa as orientações governamentais (*Common Core ELA State Standards*), apenas advoga que o professor deve fazer o que for do melhor interesse dos alunos (“what is in the best interest of our students”), nomeadamente para a formação de leitores para a vida. Duarte, considerando o contexto português, em que os exames nacionais têm um peso de 30% na classificação final das disciplinas do ensino secundário, nos cursos científico-humanísticos, indica a pertinência de os professores dedicarem 30% do tempo letivo à preparação da leitura literária nos moldes solicitados naquelas provas e 70% “para trabalhar de acordo com o que os programas preconizam como resposta pessoal, sem a

---

<sup>23</sup> Krashen (2004: 2), a este propósito, refere: “In extensive reading, a minimal amount of accountability is required, for example, a short summary of what was read.”



qual não é possível ir além do âmbito da paráfrase sem chegar à interpretação e à construção de sentidos.” (2012: 155)

As oficinas de leitura<sup>24</sup> implementadas na escola, de acordo com o que defendem Atwell & Merkel (2016) e Kittle (2013), supracitadas, criam um ambiente propício à valorização da leitura, até de leitores reticentes ou não leitores, pois, parafraseando Anne Atwell Merkel (2016: 118), propiciam a escolha, o encontro com títulos intrigantes que convidam à leitura, tempo para ler e uma cultura de valorização da leitura partilhada por todos, professores e alunos/colegas; logo, permitem a criação de uma comunidade de leitores, aliando as duas dimensões da leitura já referidas: a leitura individual e a leitura social. Em Portugal, Azevedo (2014b) e Sousa (2007) também apontam os benefícios deste tipo de comunidades para a formação dos leitores: o primeiro destaca o tipo de leitor que estas pretendem formar – leitores “reflexivos e interatuantes, apreciadores do prazer dos livros e da literatura” (*idem*: 61), elencando algumas atividades que se podem realizar (leitura de obras integrais no contexto de círculos de discussão e de partilha coletiva, partilha de textos criativos construídos pelos alunos, recenseamento de histórias do património da comunidade local em que a escola está inserida, leitura partilhada com os adultos, diários de leituras – p. 61); a segunda, por seu lado, salienta a importância da partilha de leituras com os pares para a fruição e o desenvolvimento de competências interpretativas, principalmente dos leitores “menos eficientes” (*idem*: 55)<sup>25</sup>. A ensaísta designa estas comunidades de leitores de “Círculos de Leitores”; nestes círculos, os alunos escolhem os livros que querem ler e, em pequeno grupo, discutem, na sala de aula, temas que consideram significativos, tendo essas discussões como suporte a escrita ou um desenho, os grupos leem o mesmo livro, segundo um calendário pré-definido e orientações claras, a avaliação recorre à observação do professor e à autoavaliação.

Atualmente, a dimensão social da leitura pode ser fomentada, igualmente, pelas potencialidades da internet. De facto, as tarefas que podem motivar os estudantes para a leitura e para a criação ou aprofundamento de hábitos leitores, bem como para o desenvolvimento da competência literária, sendo, principalmente, de escrita, não se esgotam, obviamente, nos exemplos até aqui referidos; das inúmeras possibilidades

---

<sup>24</sup> Kittle (2013) e Atwell & Merkel (2016) designam esta modalidade de leitura na escola como “reading workshop”.

<sup>25</sup> Cf. “Ler e discutir livros com os seus pares é uma estratégia que, reconhecidamente, cria/aumenta o gosto pela leitura, pois permite aos alunos criar uma relação pessoal com o texto literário. Pode tornar-se, também, um factor importante de desenvolvimento da compreensão dos alunos, principalmente daqueles que são leitores menos eficientes.” (Sousa, 2007: 55)

oferecidas pela imaginação, queremos destacar o recurso estratégico às ferramentas digitais da Web 2.0 (TIC) ou a recursos multimédia para a produção de conteúdos relacionados com as leituras, dada a sua proximidade ao quotidiano dos nativos digitais em formação, especialmente em atividades de pós-leitura (Yopp & Yopp, 2014; Purves *et al.*, 1995).

As características dos jovens instituem a internet como um meio privilegiado para fomentar laços entre os estudantes-leitores do ensino secundário, pois, como postula Mata (2009: 123-126), abriu espaços inéditos de comunicação, potenciando o protagonismo dos leitores, com as suas diferentes motivações e heterogeneidade de leituras, libertas das fontes tradicionais de autoridade, das hierarquias e do cânone<sup>26</sup>. A Rede torna-se, assim, um meio de partilha de pensamentos e experiências de leitura, isto é, uma oportunidade de reflexão e diálogo, uma comunidade de leitores, portanto, mediada pelas potencialidades oferecidas pelos meios digitais, nucleares no contexto de comunicação em que se desenvolve a identidade dos adolescentes e, por isso mesmo, fatores de motivação. Lluch *et al.* (2017b) refletem principalmente sobre as potencialidades das TIC para o ensino e a aprendizagem dos clássicos, propondo, por exemplo, itinerários de leitura construídos com o recurso ao Google Maps, a criação de jornais digitais, de modo a promover a interação com os textos, a descoberta de significados implícitos e a ligação de referentes culturais distantes do mundo dos adolescentes aos seus conhecimentos (quer literários, quer audiovisuais) e a contextos concretos da sua vida; todavia não deixam de salientar as vantagens das TIC para o incremento da comunicação. De facto, contribuem para transformar as atividades escolares em práticas de comunicação reais que transformam a tradicional leitura individual em leitura social e partilhada, como acontece nas comunidades de leitores que temos vindo a caracterizar. Mata, Lluch *et al.*, nos artigos acima referidos, indicam o blogue como uma ferramenta muito útil para a promoção desta atividade comunicativa, uma vez que permite a criação de redes entre professores e/ou entre professores e alunos, promovendo o diálogo e a partilha de pensamentos, gostos e experiências de leitura<sup>27</sup>.

A criação de comunidades de leitura virtuais, mediadas por ferramentas digitais colaborativas, das quais se destaca o blogue, tem grandes benefícios educativos, conforme

---

<sup>26</sup> Cf. O leitor contemporâneo e o novo ecossistema da leitura, tal como o caracteriza Lluch (2017a), a que nos referimos no ponto anterior.

<sup>27</sup> Lluch *et al.* (2017b) reconhece, igualmente, a possibilidade de esta ferramenta digital se tornar um portal agregador de hiperligações para sítios relevantes para o potencial leitor, tais como bibliotecas digitais, entre outros.

demonstra Torre (2012), que estuda os clubes virtuais de leitura, definidos como: “grupo de pessoas que se junta num ambiente *online* para discutir livros e leituras” (*idem*: 62). Esta forma de comunidade desloca para o espaço virtual o desenvolvimento da dimensão social da leitura que outras formas de agregação de leitores no espaço escolar já faziam, nomeadamente as oficinas de leitura (Kittke, 2013; Atwell & Merkel, 2016), as “comunidades de leitores” (Azevedo, 2014b), os “círculos de leitores” (Sousa, 2007), os “clubes do livro” (Gallagher, 2015), ou os “clubes de leitura” (Mata, 2009). Todas estas possibilidades de reunir os estudantes à volta dos livros criam vínculos e reforçam o sentimento de pertença e de grupo, permitindo que os jovens leitores expressem as suas opiniões e pareceres sem receio de serem menosprezados (Mata, 2009: 120). Para além deste benefício, os clubes de leitura virtuais, na perspetiva de Bowers-Campbell (2011), citada por Torre (2012), apresentam as seguintes vantagens para a promoção da leitura em ambiente escolar<sup>28</sup>:

- envolvimento na leitura;
- incremento da motivação, das capacidades sociais e comunicativas e da compreensão;
- reflexão sobre o modo como veem o mundo, designadamente os valores, as tradições e as culturas;
- aumento da compreensão, dos níveis de pensamento e da capacidade de se envolverem com os textos. (*idem*: 65)

Para que o clube virtual funcione verdadeiramente, ainda segundo o estudo de Torre (*idem*: 62-72), é preciso que se verifiquem vários requisitos: que haja interação e colaboração entre os seus membros, os alunos leitores, que o moderador (o professor ou um aluno/grupo de alunos) seja um “facilitador ativo”, mantendo “a discussão focada e viva”; é igualmente importante que se ultrapassem os constrangimentos que advêm da falta de imediatismo, da imprevisibilidade dos respetivos membros e da carência de relação social e emocional. Acrescentamos que os hábitos, a facilidade de acesso e de uso, bem como a eficiência das notificações, constituem fatores críticos, que hoje facilmente tornam os blogues obsoletos para os objetivos pedagógicos atrás referidos. Tal circunstância, aliás, é apontada por Torre, em nota de rodapé, quando menciona o relatório *Social Media & Mobile Internet Use Among Teens and Young Adults*, de Lenhart *et al.*, de 2009, que dá conta “do crescente desinteresse votado pelos adolescentes e jovens adultos norte-americanos aos blogues, ao contrário do que se verifica relativamente à rede social *Facebook*.” (*idem*: 66)

---

<sup>28</sup> Noutro passo, Torre sintetiza o objetivo dos clubes de leitura: “Formar leitores ativos parece ser o objetivo fulcral que subjaz a todos os clubes de leitura, tenham eles uma natureza presencial ou virtual, estejam eles inseridos em contexto escolar ou não escolar” (2012: 67)

As redes sociais têm muitas possibilidades educativas<sup>29</sup>, sendo o Facebook, na perspectiva de Moreira & Januário (2014), uma das redes com mais potencialidades em termos de aprendizagem colaborativa e construtivista, devido aos recursos que oferece: os grupos, públicos ou privados, as hiperligações, os eventos, as mensagens (síncronas e assíncronas), as páginas, as notas e os comentários (*idem*: 76). Estes autores, a propósito das vantagens pedagógicas desta rede, e citando Llorens & Capdeferr (2011), indicam que

o Facebook tem um enorme potencial do ponto de vista da aprendizagem colaborativa, porque: favorece a cultura de comunidade que se fundamenta em valores à volta de um objetivo comum e que gera sentimentos de pertença e de aprendizagem social; permite abordagens inovadoras de aprendizagem, possibilitando, por um lado, a construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências, e por outro, a aprendizagem ao longo da vida e atualização profissional mediante a colaboração entre pares; e permite a apresentação de conteúdos com recursos integrantes da rede social, como vídeos, produtos multimédia, blogues. (2014: 78)

Assim sendo, e considerando as competências sociais, emocionais e cognitivas mobilizadas e trabalhadas nas comunidades ou clubes de leitura, parece-nos uma ferramenta muito adequada ao desenvolvimento do currículo e da promoção da leitura literária, desde que os objetivos e intenções pedagógicas sejam claros; porém, não está imune ao risco de obsolescência<sup>30</sup>. De facto, hoje em dia, os adolescentes e os jovens procuram outras redes, como o Whatsapp ou o Instagram, que, todavia, têm uma oferta de recursos mais limitada, para além dos constrangimentos de privacidade ou de escrita que apresentam.

As práticas de leitura literária que temos vindo a descrever, mais ou menos orientada, mais ou menos independente, mais ou menos individual e/ou social, não está imune ao seu contexto, o contexto escolar, e à evolução das teorias literárias, sociais e cognitivas. Segundo Cerrillo (2007:18), as teorias fenomenológicas e hermenêuticas, designadamente, a estética da receção, foram as que maior impacto tiveram na área da didática da literatura, mas salienta que as teorias literárias devem ser adotadas de forma

---

<sup>29</sup> Moreira & Januário afirmam a propósito das vantagens educativas das redes sociais: “[...] as redes sociais espaços coletivos e colaborativos de comunicação e de troca de informação, podem facilitar a criação e desenvolvimento de comunidades de prática ou de aprendizagem desde que exista uma intencionalidade educativa explícita. Estas comunidades virtuais têm-se afirmado como uma importante alternativa à aprendizagem e aos contextos organizacionais tradicionais e, ao serem suportadas pelas tecnologias, tornaram-se mais visíveis na atualidade. Representam ambientes intelectuais, culturais, sociais e psicológicos que facilitam e sustentam a aprendizagem, enquanto promovem a interação, a colaboração e o desenvolvimento de um sentimento de pertença dos seus membros.” (2014: 74)

<sup>30</sup> Moreira & Januário assinalam a transitoriedade de tudo o que se possa afirmar sobre as potencialidades da Web 2.0: “Tratando-se do uso das possibilidades da Web 2.0, é certo que qualquer conclusão que se tire tem de ser considerada transitória e momentânea, pois as frequentes evoluções destes espaços geram mudanças muito rápidas.” (2014: 81)

eclética e sem exclusividade. Este investigador defende um conceito de ensino da literatura baseado em quatro princípios:

1. La defensa del atractivo de la lectura de la obra literária en sí mesma.
2. La aceptación de las interpretaciones personales que cada receptor haga de la lectura de la obra literária.
3. La concienciación sobre los valores formativos de la lectura literária.
4. El trabajo simultâneo de lectura significativa y escritura significativa. (*idem*: 19)

Os autores americanos referidos nas páginas anteriores, com destaque para Purves *et al.* (1995), cuja influência é visível no programa de Literatura Portuguesa<sup>31</sup>, alvo principal do nosso estudo, referem-se às teorias *reader-response*, para sublinharem o seu contributo para a mudança do trabalho realizado na escola. Os especialistas salientam o relevo atribuído ao leitor e às comunidades de leitores e ao seu papel na construção do sentido do texto; doravante a abordagem da literatura deve considerar não só o texto, mas também o leitor, o autor e o respetivo contexto cultural, bem como o diálogo que aqueles dois encetam. Neste sentido, mais do que uma leitura inferencial e analítica, o que se propõe é uma leitura estética, isto é, não rejeitando formas de ler que privilegiam a recolha de informação ou a análise dos aspetos temáticos, formais e estilísticos dos textos, o professor deve dar aos estudantes a possibilidade de mobilizarem os seus sentimentos, emoções, ideias, pensamentos, experiências e conhecimentos aquando da leitura e de expressarem e revisitarem as suas interpretações da obra literária, em interação com o professor e os colegas (Purves *et al.*, 1995; Yopp & Yopp, 2014).

Ressalvemos, no entanto, acompanhando Colomer (2001), que os docentes do ensino secundário sentem, por vezes, dificuldade em conciliar o seu papel tradicional de formadores literários garantes de uma comunidade cultural com uma nova função que os converte em animadores, oscilando entre práticas de leitura orientada e de leitura livre<sup>32</sup>. Esta especialista salienta que naquele nível de ensino não basta levar os alunos a ler, é

---

<sup>31</sup> Branco, no artigo em que analisa o programa de Literatura Portuguesa, destaca a aprendizagem estética que este promove, sem “obliterar os saberes próprios dos saberes literários”, apontando algumas restrições às teorias acima referidas, se adotadas de forma ortodoxa: “Trata-se, creio, da compreensão profunda [por parte do programa de Literatura Portuguesa] de que o leitor encenado pelos sistemas teóricos que lhe atribuem o protagonismo da construção (ou complemento) dos sentidos textuais não corresponde, sem «torniquetes» (v. Aguiar e Silva 1999a), ao aluno-leitor com que a aula de literatura do Ensino Secundário tem de contar. Na realidade, as «teorias do leitor» (desde a teoria da receção, passando pela semiótica de um Umberto Eco, até aos *reader-response* americanos) não têm em consideração a falta de destreza do jovem. Pelo contrário, da liberdade interpretativa (mais ou menos condicionada) a que autorizam o leitor (modelo, ideal, etc.) excluem o exercício da incompetência, mais próximo da realidade escolar, porque mais vizinho da situação de crescimento intelectual e afectivo que esta configura.” (2001: s.p.)

<sup>32</sup> Esta dualidade pode levar a equívocos que separem a fruição do discernimento e a razão do prazer de ler, com consequências perniciosas para a formação de leitores para a vida, como apontamos na página 22, ao citarmos Duarte (2012).

preciso ensinar a pensar e a falar sobre a literatura, de modo a que o leitor em formação aprenda a evidenciar os sentidos implícitos, segundos ou simbólicos dos textos, sendo capaz de interpretar de forma competente, com recurso a saberes relativos ao funcionamento interno dos textos, às relações deste com diferentes tipos de contextos e sistemas artísticos e culturais, de diferentes espaços e tempos.

A leitura literária incluída no currículo e promovida em ambiente escolar é diferente da leitura feita em casa ou nos espaços de lazer e convívio frequentados pelos adolescentes ou jovens adultos. De facto, qualquer que seja a modalidade privilegiada, há protocolos que são irrecusáveis, nomeadamente, a necessidade de intermediar a leitura com uma atividade (oral, escrita, visual ou multimodal), de esta pressupor uma partilha com os pares e/ou com o professor e a comunidade, bem como momentos de avaliação. Além disso, considerando o processo de ensino e aprendizagem como uma atividade social, em que a interação entre os estudantes e entre estes e o professor é fundamental, é inegável que a competência literária também se constrói nesse diálogo, numa perspetiva construtivista da aprendizagem da literatura. Acreditamos, sem fundamentalismos nem exclusividade, que esta perspetiva é a que mais se adequa ao desenvolvimento das competências do século XXI, que obrigam a repensar as práticas tradicionais de ensino, em geral, como referimos no início deste subcapítulo, e, conseqüentemente, as práticas avaliativas. Neste contexto, a avaliação por portefólio parece-nos muito adequada à perspetiva construtivista da aprendizagem, assim como à metodologia de trabalho de projeto, que abordaremos no subcapítulo seguinte, uma vez que permite tanto a avaliação do produto como dos processos, concretizada por professores e alunos.

Na aceção de Pernigotti *et al.* (2000), o portefólio corresponde a um registo da “trajetória de aprendizagem do aluno”, considerando o processo e as impressões, opiniões, sentimentos e reflexões que suscitou; mais acrescentam que este instrumento de avaliação constitui um meio de comunicação entre o aluno e o professor, que pode retirar dele informações para a planificação das ações futuras. Simão (2005), sublinha, igualmente, a importância do processo e da autorreflexão (“fundamental é o processo que os leva a reflectir por que é que fizeram aquela escolha, justificando-a” – p. 87), podendo os portefólios incluir também os erros e as tentativas falhadas, a par da seleção de documentos que ilustram as competências, destrezas e atitudes adquiridas, caso se privilegie a avaliação formativa. Esta investigadora descreve as características dos “portfolios híbridos”, que nos parecem adequados aos alunos do ensino secundário:

“mantêm a possibilidade de escolha de materiais para avaliação, mas que respeitaram critérios de selecção e de reflexão pré-estabelecidos.” (*idem*: 87)

Este tipo de avaliação surge como o mais adequado ao ensino e à aprendizagem da literatura, na sua dimensão estética, como defendem Purves *et al.* (1995), visto que integra o estudante leitor, no que se diferencia de uma avaliação baseada em testes ou exercícios e provas padronizados. O portefólio, porém, é um instrumento mais difícil de aplicar do que o tradicional teste, porque menos habitual, pelo que requer prática e a consideração de alguns requisitos. Para estes especialistas, o portefólio deve conter um conjunto de materiais selecionados (correspondentes a tentativas e a produtos finais), que permitam monitorizar o progresso do aluno a nível dos conhecimentos, práticas e hábitos, numa perspectiva formativa. Estes materiais, tendo, principalmente, a forma escrita, podem também corresponder a registos de discussões tidas em aula, dramatizações ou produtos audiovisuais, etc. Além disso, é fundamental que os critérios de elaboração e avaliação do portefólio sejam claros e do conhecimento dos estudantes, que devem ter contactado com eles ao longo do processo de leitura; destacam-se os seguintes: conteúdo (adequação e riqueza da informação, relações, inferências, sínteses e avaliação); organização (estrutura e coerência das partes); estilo (consistência, variedade e adequação). Deste modo, o portefólio promove a implicação do aluno na sua própria aprendizagem e avaliação, bem como a partilha daquilo que aprendeu, e do uso autónomo dessas mesmas aprendizagens, com os pares, o professor e o público exterior à sala de aula.<sup>33</sup>

### 2.2.2. Os projetos de leitura

O *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins, 2017) apresenta como desígnio da escola a formação de “pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (5), apresentando princípios, visão, valores e áreas de competência, de carácter “abrangente, transversal e recursivo” (*idem*: 8) que devem enquadrar os currículos e a respetiva execução e gestão na escola, incluindo a “definição de estratégias, metodologias

---

<sup>33</sup> Segundo Purves *et al.*, são seis, os princípios que devem reger a aplicação de um portefólio, como instrumento de avaliação: “1. A portfolio is meant to present the student to the outside world. 2. A portfolio should seek to reflect the breath of the student’s accomplishments. 3. A portfolio should seek to justify the particular course or curriculum that the student has undertaken. 4. A portfolio should be the responsibility of the student. 5. A portfolio has a rethorical purpose: to inform and to persuade. 6. Creating a portfolio is diferente from the portfolio that is created.” (1995: 199-200)

e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva.” (*idem*). Das competências elencadas e explanadas, para além da linguagem e textos, diretamente relacionadas com a leitura literária, destacamos o raciocínio e resolução de problemas, o pensamento crítico e o pensamento criativo, o relacionamento interpessoal, a autonomia e desenvolvimento pessoal, a sensibilidade estética e artística, o saber científico, técnico e tecnológico; todas estas competências, na sua relação com as competências do século XXI, já apontadas<sup>34</sup>, podem ser mobilizadas na implementação de projetos pedagógicos na escola, designadamente de projetos de leitura, quer o seu âmbito seja estritamente curricular, como é o caso das disciplinas de Português e Literatura Portuguesa, que podem implementar projetos como estratégias pedagógicas e didáticas para o ensino e aprendizagem da literatura, quer abranjam várias disciplinas e parceiros, sob coordenação da biblioteca escolar, por exemplo. Neste contexto, consideraremos três formas de desenhar e implementar projetos de leitura na escola: projetos centrados num texto literário específico, projetos de leitura programáticos, de Português e Literatura Portuguesa, projetos de leitura escolares, integrados ou não em projetos nacionais promovidos pela Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) ou pelo Plano Nacional de Leitura (PNL).

O recurso à metodologia de trabalho de projeto<sup>35</sup> é defendido por Lluch *et al.* (2017b) e Colomer (2001) como estratégia de motivação e de ensino e aprendizagem da leitura competente dos clássicos; a partir de um texto específico, de leitura obrigatória, os estudantes podem integrá-lo na sua rede de conhecimentos e experiências, amplificando-as e crescendo como leitores de textos cada vez mais complexos. Pese embora a diferença das propostas, destacamos o enfoque atribuído à dimensão social e colaborativa do processo de ensino e aprendizagem, bem como à necessidade de aproximar o universo textual do contexto de vida dos jovens, amplificando as capacidades de leitura e de fruição. Lluch *et al.* referem, entre outras estratégias, o desenvolvimento de projetos desenvolvidos com recurso às redes sociais e a ferramentas digitais colaborativas, especialmente ao blogue, promotoras do trabalho colaborativo, não só de alunos, mas

---

<sup>34</sup> A partir das competências valorizadas nos E.U.A., Larmer *et al.* (2015: 37-38) apresentam três competências de sucesso, necessárias para o ensino superior, para a carreira e para a vida futura: pensamento crítico/resolução de problemas, colaboração e autorregulação (“critical thinking/problem solving, collaboration and self-management”); segundo estes autores, a pedagogia baseada em projetos desenvolve não só as competências e aprendizagens curriculares, mas também aquelas competências transversais, necessárias para a vida futura dos estudantes.

<sup>35</sup> Neste capítulo – Fundamentação teórica –, abordamos a metodologia de projeto enquanto modalidade de promoção da leitura na escola, reservando para o capítulo sobre a metodologia adotada neste estudo a explanação do conceito de metodologia de projeto.



também de professores. Colomer, por seu lado, propõe os itinerários de leitura entendidos como projetos de trabalho em que os alunos, conhecendo os objetivos desde o início, podem ter um entendimento concreto do que se espera deles e usarem aqueles objetivos como critério para procederem à sua própria avaliação enquanto decorre o processo de receção e produção dos textos, assente no trabalho cooperativo.

A metodologia privilegiada por aquelas especialistas, a metodologia de trabalho de projeto, pressupõe a participação ativa do estudante no processo de ensino e aprendizagem. Este traz consigo a sua mundividência e experiências de leitura, que partilha com os colegas, de acordo com as oportunidades criadas pelas estratégias implementados pelo professor, enriquecendo a competência literária de todos, numa perspectiva construtivista da aprendizagem<sup>36</sup>. Segundo Paulo C. Dias (2019: 29-31), esta metodologia “[c]oloca os alunos como agentes centrais no seu processo de aprendizagem, com autonomia e responsabilidade nos seus projetos e no desenvolvimento das suas competências” (*idem*: 31), tendo efeitos positivos nas seguintes áreas: desempenho escolar, competências de comunicação, resolução de problemas, motivação, envolvimento e autorregulação, memória de longo prazo, autoconceito e autoconfiança. Dias, na esteira de Larmer *et al.* (2015), indica, ainda, sete princípios essenciais, sobre os quais assenta a implantação bem-sucedida de projetos de aprendizagem, e que aqui transcrevemos de forma abreviada e adaptada:

- Desenvolvimento e planeamento de acordo com um contexto específico e um grupo de alunos, que deve ser envolvido nas diferentes fases do projeto;
- Alinhamento com o currículo e os referenciais de formação;
- Promoção da autonomia e da independência dos alunos;
- Organização conjunta (professores e estudantes) de cronogramas e recursos necessários ao desenvolvimento do projeto e à apresentação do produto final;
- Estratégias de ensino adequadas para que se atinjam os objetivos; estes devem ser dados a conhecer aos alunos, que, em conjunto com o professor, devem monitorizar os recursos, as competências, o sentido crítico e a criatividade necessários para os atingir;
- Uso de diferentes tipos de recursos e de avaliação (contínua e sumativa), que permitam avaliar conhecimentos e competências, considerando a prestação individual e em grupo;

---

<sup>36</sup> Cf. “A aprendizagem baseada em projetos assenta em pressupostos construtivistas, numa teoria da aprendizagem que valoriza a experiência anterior e a importância de tarefas autênticas e significativas para a promoção das aprendizagens bem-sucedidas (Coll et al., 2004)” (Dias, 2019: 29). Yopp & Yopp postulam que os professores que têm uma perspectiva construtivista da aprendizagem da literatura têm o seguinte comportamento: “provide time and opportunities for students to think about what they already know and to extend their knowledge networks in a variety of ways, including learning from those around them. [...] They appreciate the subjectivity of the reading experience.” (2014: 3)

- Envolvimento dos professores com os alunos no desenvolvimento dos projetos, “orientando, desafiando, redirecionando, encorajando e celebrando conquistas” (*idem*: 30).

Com estes princípios em mente, o professor de Português e de Literatura Portuguesa pode desenhar microprojetos de leitura de autores e textos canônicos, obrigatórios, tais como *A crónica de D. João I*, de Fernão Lopes, ou *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, por exemplo, articulando práticas de trabalho orientado e de leitura inferencial e analítica, empreendida por toda a turma, ao mesmo tempo, com práticas centradas no aluno, de índole construtivista, mobilizadoras da dimensão estética da abordagem literária. Mas pode optar por outro tipo de projetos mais abrangentes, sem se desviar dos objetivos curriculares, designadamente implementando comunidades, círculos, oficinas, clubes de leitura ou clubes do livro com as características descritas no ponto 2.2.1, mormente na operacionalização do Projeto de Leitura e do Projeto Individual de Leitura prescritos nos programas daquelas disciplinas. Releve-se, no entanto que, não obstante a liberdade concedida ao docente por aqueles documentos, nesta rubrica, as opções na disciplina de Português são mais limitadas, não só pelo teor da lista destinada ao *corpus* de leitura e das orientações metodológicas, mas principalmente pela dificuldade em introduzir na planificação tempo para ler na sala de aula. Todavia, consideramos fundamental criar espaço temporal para este fim, ideia reforçada por Bastos, que assinala a necessidade de se atribuir tempo para a leitura recreativa em sala de aula, uma vez que a habitual requisição organizada de livros para ler em casa, possibilitada pela escola, não é suficiente (1999: 287). Esta especialista refere, igualmente, a vantagem de a escola fomentar uma coerência entre as várias atividades de leitura, em articulação com outras áreas, através da sua organização segundo temas ou projetos, agregadores de várias áreas do saber ou disciplinas. Esta estratégia permite “caminhar por etapas, estabelecer relações, comparar, e efetuar outras operações fundamentais para a formação intelectual da criança [e do jovem, acrescentamos nós]” (*idem*: 288).

Regressando aos projetos de leitura programáticos, vamos deter-nos com mais demora no Projeto Individual de Leitura (PIL), de Literatura Portuguesa, uma vez que é o alvo do nosso estudo. Este projeto tem como objetivo essencial “estreitar e aprofundar o relacionamento pessoal do aluno com os livros, criando situações de leitura diversificadas e motivadoras e dotando-o de voz e autonomia no contexto escolar (Coelho, 2001: 25), que não exclui a vontade de “transformar os alunos em leitores mais assíduos, quer ao longo do percurso escolar, quer ao longo da vida” (*idem*: 5), como é

apontado logo na introdução. Para a consecução de tal objetivo, o programa propõe diversas opções metodológicas, que conferem um papel ativo ao aluno e uma função de mediador e orientador ao docente: este deve apresentar o projeto logo no início do ano letivo, promovendo a seleção autónoma de cinco livros (um de poesia, outro de teatro e três de prosa), a partir de uma lista de autores e títulos relevantes da literatura portuguesa, ainda que admitindo a possibilidade de outras escolhas de idêntico valor e qualidade, deve informar os alunos das tarefas de leitura, discussão e escrita que poderão realizar (de forma flexível, admitindo a autonomia do aluno), bem como do cronograma e dos critérios de avaliação, que deve ser de matriz formativa e culminar na elaboração de um portefólio. Quanto à monitorização do projeto, prevê-se que o professor, em diálogo com os discentes, individualmente e em grupo, promova a autonomia crescente do jovem e motive a autoavaliação e a introdução de ajustamentos no respetivo PIL, usando para tal os momentos de partilha em sala de aula, os “fóruns de leitores”, e os relatórios; deste modo, também é contemplada uma fase de avaliação intermédia. Assinala-se a indicação de que deve ser atribuído um terço do tempo letivo ao PIL e um peso relevante na classificação final da disciplina.

O PIL, tal como o programa o concebe, é de natureza curricular e disciplinar, inscrevendo-se nos objetivos e finalidades da disciplina de Literatura Portuguesa apresentados nas páginas nove e dez do referido documento legal, de forma coerente, não obstante a previsão de recurso às TIC para a criação de fóruns *online* para que os estudantes possam trocar impressões com outros alunos da escola ou de outras escolas. Das finalidades e objetivos, transcrevemos oito que, a nosso, ver, enquadram claramente o projeto de leitura em consideração:

#### **Finalidades**

- Formar leitores reflexivos, confiantes e autónomos que leiam com emoção e discernimento, na Escola, fora da Escola e para além da Escola, conscientes das suas escolhas e dos seus gostos.
- Valorizar a natureza transaccional da leitura literária, favorecendo a interacção entre texto e leitor.
- Promover o conhecimento de si e do mundo, desenvolvendo uma sensibilidade perceptiva e um potencial criador que contribuam para a compreensão do comportamento humano e para o desenvolvimento de formas de relacionamento plurais com a criação cultural. (*idem*: 9)

#### **Objetivos**

- Diversificar as experiências de leitura de modo a desenvolver a reflexão crítica, a sensibilidade estética e a imaginação.
- Consolidar hábitos de leitura eclética, através do contacto frequente e gradualmente mais consciente e autónomo com os livros.

- Apreciar a Literatura, reconhecendo-lhe a sua função de valorização social, cultural, pessoal e ética.
- Produzir textos de diferentes tipologias, escrevendo sobre o texto, a partir do texto e com o texto, integrando competência textual e expressão pessoal.
- Relacionar a Literatura com outras formas de arte e outros produtos culturais da actualidade, descobrindo a especificidade da experiência estética e da fruição individual que dela decorrem. (*idem*: 10)

Os projetos de leitura, portanto, podem constituir uma prática mais ou menos rotineira, conforme a sua abrangência e incidência curricular; porém, os projetos que implicam uma pluralidade de disciplinas e agentes tendem a ter um carácter extraordinário, com duração e coordenação previamente definidas. Enquadram-se na definição de Neves *et al.*:

Esta noção [de projeto] remete frequentemente para um planeamento de acções de modo a ser alcançado um resultado específico, num dado período de tempo e de acordo com os meios (humanos e materiais) estabelecidos. Os projectos distinguem-se da rotina administrativa, tal como se distinguem as actividades extraordinárias das normais, quotidianas. Neste sentido, mesmo quando concretizados no contexto do sistema educativo, os projectos de promoção da leitura distinguem-se das actividades curriculares. Podem ter diferentes horizontes temporais e abrangências espaciais. Pressupõem a existência de uma estrutura central específica de coordenação. (2007: 10-11)

Para além da coordenação, enquadramento e cronograma, a eficácia destes projetos exige também outros requisitos: devem reger-se por princípios de continuidade e coerência, contemplar diferentes tipos de leitura e seguir uma planificação que preveja estratégias e formas de avaliação específicas, como postula Osoro, no artigo “Biblioteca escolar y hábito lector” (2000: 9-10). O autor vai mais longe na sua proposta de um “programa de promoção leitora”, elencando múltiplos aspetos que se devem considerar na elaboração de projetos de leitura, que podemos sintetizar do seguinte modo: os projetos devem fomentar um clima e uma cultura de escola propícios à leitura, devem envolver todos os professores em actividades multidisciplinares, bem como os pais e bibliotecários, para além dos seus destinatários, os estudantes, que devem ter protagonismo, inclusive na fase de planificação, as actividades devem promover a complementaridade entre a leitura e a escrita, integrando diversas ferramentas e linguagens, tais como as tecnologias da informação e comunicação e manifestações artísticas, devem também incrementar formas de avaliação sistemática e rigorosa em todas as fases do processo; por fim, destaca-se o papel da biblioteca escolar, entendida como centro de documentação, informação e recursos e eixo do desenvolvimento curricular.

O PNL e a RBE têm programas e projetos que apoiam as escolas no desenvolvimento de projetos de leitura abrangentes<sup>37</sup>. O PNL, no seu quadro estratégico de 2017, elege como público-alvo a primeira infância e os jovens adultos, privilegiando áreas de intervenções mobilizadoras de várias áreas e competências, em conformidade com as competências do século XXI:

Investe-se em novas vertentes de intervenção, de acordo com uma perspetiva mais integrada das ciências, da literatura, das artes e das tecnologias digitais. Expande-se o campo conceptual do Plano, que passa a incluir a literacia verbal, da informação, mediática, digital e outras, numa ótica dirigida ao desenvolvimento de competências de multiliteracia. (PNL, 2017: 9)

No âmbito do mesmo quadro estratégico, explicita a valorização do trabalho colaborativo entre aquele Plano e as bibliotecas, sejam as bibliotecas escolares, através da RBE, sejam as bibliotecas públicas, através da RBNP, sejam as do ensino superior<sup>38</sup>, destacando três projetos desenvolvidos em parceria com a RBE: aLer+ (dirigido a toda a escola, com a finalidade de criar uma cultura leitora), Ler+ Jovem (destinado aos jovens do ensino secundário) e Todos Juntos Podemos Ler (centrado na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais ou com currículos específicos).

Dos projetos promovidos pelo PNL destacamos dois – Ler+ Jovem e Movimento 14-20 a Ler – porque elegem como público-alvo o mesmo grupo sobre o qual incide o nosso estudo: os jovens que frequentam o ensino secundário. Além disso, promovem ambos as dimensões pessoais e sociais da leitura, integrando a comunidade e a cultura dos jovens do século XXI. O primeiro projeto, que tem a duração de dois anos letivos, vai já na sua sexta edição (2018-2020), tendo sido selecionados, em 2018, 18 projetos de 18 escolas secundárias. Este projeto visa estimular o gosto pela escrita e pela leitura, promovendo ações dos alunos para os alunos e junto da comunidade, integradoras da cultura juvenil; são os seguintes os objetivos do projeto, transcritos das orientações de candidatura (PNL, 2018):

- Promover o trabalho colaborativo e o espírito de equipa entre os jovens;
- Melhorar as competências de leitura e escrita, as literacias e o sucesso educativo;

---

<sup>37</sup> Os projetos da iniciativa da RBE, apenas, serão referidos no próximo subcapítulo, dedicado à biblioteca escolar.

<sup>38</sup> Cf. Área de intervenção 5 – Estímulo à consolidação do trabalho colaborativo com as bibliotecas: “A cooperação entre bibliotecas através da valorização de sinergias e da convergência de projetos e ações permite a rentabilização e racionalização de recursos, o ganho de escala, a partilha de responsabilidades e a obtenção de melhores resultados relativamente a muitos objetivos comuns de caráter informativo, educativo, científico ou cultural. A promoção das competências e práticas de leitura e do sucesso escolar estão entre as áreas que mais terão a ganhar com esta articulação, em que as bibliotecas põem em comum, ao serviço dos alunos e comunidades, as suas infraestruturas de espaço, recursos, serviços e atividades e o PNL as suas políticas, estratégias e apoios a projetos de leitura e escrita.” (PNL, 2017: 24)

- Promover a leitura como instrumento indispensável para a formação intelectual, social e emocional;
- Implicar as comunidades locais em projetos de promoção da leitura com jovens;
- Acolher modos de ler que integrem ambientes, recursos e formas de comunicação próprios da cultura dos *millennials*.

O Movimento 14-20 a Ler foi implementado em 2018. Este projeto, que tem a duração de três anos letivos, tem como finalidade criar novos leitores entre os 14 e os 20 anos, promovendo a participação dos jovens na conceção do projeto e na sua concretização; visa, ainda, fomentar a articulação entre a escola, entidade gestora, e várias organizações locais relacionadas com as artes, a ciência, as tecnologias e a literatura, de modo a tirarem “partido da cultura *remix* e da convergência entre linguagens e formas de expressão.” (PNL, 2019: 7). No ano de 2018 foram apoiados nove projetos e, na candidatura de 2019, foram selecionados mais nove.

Este tipo de projetos de leitura abrangentes, mobilizadores de toda a escola e de parceiros diversos, são facilitadores da consecução do objetivo pedagógico e ético de promoção da leitura, que pressupõe que as ações do professor sejam estratégicas, sistemáticas e integradas, logo, que este as selecione e organize de acordo com as necessidades dos discentes e do contexto, que será tanto mais exigente quanto menores forem os hábitos de leitura dos destinatários, que, como vimos no ponto 2.1., são fracos em Portugal.

### **2.2.3. A biblioteca escolar**

A IFLA, no seu Manifesto de 1999, atribui um papel essencial às bibliotecas escolares (BE) no processo educativo: “A biblioteca escolar é essencial a qualquer estratégia de longo prazo nos domínios da literacia, educação, informação e desenvolvimento económico, social e cultural.” (2015b: 67) Esta importância consubstancia-se nos nove objetivos elencados, que explicitam a ligação das BE “ao desenvolvimento da literacia, das competências de informação, do ensino, da aprendizagem e da cultura” (*idem*). As diretivas subsequentes daquela organização acentuam o papel central das BE na ação pedagógica da escola, assim como o seu contributo para a melhoria do ensino e da aprendizagem de toda a comunidade escolar, através de um programa integrador dos conteúdos curriculares (IFLA, 2015: 7, 19). Deste modo, torna-se evidente a importância pedagógica das BE, que há muito deixaram de ser meros espaços físicos onde se guardam livros, muito hierarquizados; estas são agora

entendidas como “centros de leitura, pesquisa e produção colaborativa” (*idem*: 19), agregadores de recursos físicos, tecnológicos, digitais e humanos, constituindo um serviço facilitador da aprendizagem e do sucesso educativo.

A BE deve facilitar o acesso dos alunos a múltiplas fontes de informação, em vários formatos, e o desenvolvimento de competências de produção de conteúdos; devem constituir-se como espaços onde os discentes aprendem a ser leitores “entusiastas e qualificados” (*idem*: 43), leitores autónomos que leem por prazer e leitores que são capazes de localizar informação relevante para resolverem os seus problemas, para a tratarem e a transformarem em conhecimento, adquirindo, assim, não apenas conhecimentos curriculares, mas também competências para a vida. Estas bibliotecas, portanto, já não podem ser entendidas apenas como espaços onde alunos e professores encontram recursos para realizarem trabalhos em casa ou na sala de aula; pelo contrário, devem ser entendidas como um centro de recursos e serviços integrados num sistema (o sistema educativo e a escola) que visa a aprendizagem e o sucesso educativo. Esta conceção do papel das BE corresponde a uma mudança de pensamento sobre o ensino, cada vez mais centrado no aluno e nas suas necessidades, a par da evolução da sociedade, das características dos discentes e da reflexão pedagógica sobre a escola e a educação em geral, tal como apontado por Stripling (1996):

School libraries have evolved in philosophy much as the schools themselves have changed, from a concentration on the "things" of schools (buildings, textbooks, schedules, library collections) that make the system manageable and efficient to an emphasis on individual needs of students and learning supported by caring school communities.

Neste sentido, podemos afirmar que a BE não pode ser pensada fora do âmbito da escola e da sua política educativa, do imperativo de promoção da leitura, do processo “informacional”, das tecnologias de informação e comunicação, do processo de ensino e aprendizagem, e da centralidade que deve atribuir ao aluno, e das especificidades da sociedade em que a escola se insere.

Apesar das mudanças verificadas na sociedade, no sistema educativo, nos seus atores e nas BE, a promoção da leitura permanece uma das funções clássicas daquele serviço educativo, que queremos realçar, considerando o âmbito do nosso estudo. Os documentos orientadores, nacionais e internacionais, que enquadram a função das BE, são constantes na relevância atribuída à leitura, em geral, e à leitura literária, em particular não só para obter informação (muitas vezes designada como literacia) e estimular e garantir o sucesso educativo, mas também para fruição e enriquecimento pessoal. O *Manifesto da Biblioteca Escolar* (IFLA/UNESCO, 2015b) destaca explicitamente o

desenvolvimento desta competência em dois dos seus objetivos: “Desenvolver e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura e da aprendizagem, e também da utilização das bibliotecas ao longo da vida; Promover a leitura e os recursos e serviços da biblioteca escolar junto da comunidade escolar e do meio.” (*idem*: 67). As diretrizes de 2015, que aprofundam e atualizam aquele Manifesto, destacam também a literacia e a promoção da leitura, bem como a valorização da literatura e da cultura como atividades pedagógicas fundamentais da BE (*idem*: 8). Este documento reúne ainda conceitos de desenvolvimento de leitores fluentes, alguns dos quais referidos e usados neste estudo, que, tendo formulações diferentes, remetem para o mesmo campo de atividades das bibliotecas, enquanto veículos de formação de leitores para a vida:

A terminologia usada para descrever os programas e atividades da biblioteca escolar também varia. Por exemplo, o desenvolvimento de leitores entusiastas e qualificados é descrito de várias maneiras: “promoção da leitura”, “leitura extensiva”, “leitura voluntária livre”, “leitura recreativa ou de lazer”, ou “leitura por prazer.” Independentemente da designação, o desenvolvimento de leitores fluentes, com motivação para a leitura, é um aspecto importante dos programas e atividades das bibliotecas escolares em todo o mundo.” (IFLA/UNESCO, 2015: 43)

As orientações nacionais são, igualmente, consistentes no reconhecimento da centralidade da BE na promoção da leitura. Já em 1996, o estudo *Lançar a rede de bibliotecas escolares* (Veiga, 1996) lhes atribuiu um papel fulcral na aprendizagem e domínio da leitura, bem como na criação e desenvolvimento de hábitos leitores. Atualmente, o quadro estratégico da RBE para 2014-2020 também elege o desenvolvimento da leitura como prioridade, ao enunciar os seguintes padrões de qualidade: “3 Locais de formação e desenvolvimento da competência leitora, condição de todo o conhecimento. 4 Focos difusores do gosto e do prazer de ler, fundamentais à construção de hábitos de leitura.” (RBE, 2013: 9) As especificações destes padrões instituem as BE como espaços promotores do contacto estreito, regular e criativo com o livro e a leitura, em vários suportes, articulando diversificadas manifestações artísticas e formas de expressão, assim como várias áreas do conhecimento, com vista à construção pessoal e à formação de leitores críticos e autónomos, para os quais a leitura seja, simultaneamente, instrumento de aprendizagem e de treino da compreensão leitora e fonte de fruição, de desenvolvimento educativo e cultural. Este documento realça, ainda, a vantagem das parcerias com programas promotores da leitura autónoma e recreativa, designadamente o Plano Nacional de Leitura.

O PNL tem em vigor dois programas muito interessantes para o desenvolvimento de projetos de leitura no ensino secundário, como referimos no ponto anterior – Ler+



Jovem (em parceria com a RBE) e Movimento 14-20 a Ler. A RBE, por seu lado, promove os projetos Leituras... com a Biblioteca e Ideias com Mérito, que, embora não privilegiem o ensino secundário, podem motivar projetos de leitura de escola dirigidos a este público. Ambos os projetos visam a promoção da leitura, coordenados e/ou de iniciativa da BE, embora o segundo seja mais abrangente, incluindo domínios como o uso da informação e o apoio ao currículo e vários parceiros. O projeto Leituras... com a Biblioteca fomenta a articulação curricular, colocando a biblioteca escolar ao serviço do currículo, e pressupondo um trabalho de promoção da leitura desenvolvido na biblioteca e em sala de aula, em contexto letivo, visando tanto a fruição como a aprendizagem<sup>39</sup>. A interdisciplinaridade e o trabalho colaborativo promovidos por este projeto, integrando pelo menos duas disciplinas ou áreas curriculares, devem eleger a leitura como eixo, de modo a desenvolver várias modalidades de leitura e saberes transversais: leitura literária, leitura científica, leitura dos *media*, leitura digital, leitura gráfica...

Este projeto e o Referencial *Aprender com a biblioteca escolar: Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário* (Conde *et al.*, 2017) constituem instrumentos privilegiados para assegurar a função da biblioteca no domínio do desenvolvimento curricular e da promoção da articulação curricular e da aprendizagem por projetos. Tal função da biblioteca é referida como aquela que urge fomentar, numa altura em que muitas práticas de divulgação da leitura estão já consagradas, segundo a RBE no aviso de abertura das candidaturas àquele projeto:

A biblioteca é hoje, reconhecidamente, o espaço da escola que todos os atores educativos associam a práticas consolidadas de divulgação do património escrito, de animação de atividades de leitura, de promoção cultural dos alunos e de dinamização de concursos e iniciativas de livre adesão que visam, de forma mais ou menos explícita, incentivar a relação afetiva com o livro e inculcar hábitos de convívio prolongado e continuado com as diferentes realizações culturais que nele confluem ou que dele divergem (redes sociais, blogues, periódicos, dados digitais, informação em diferentes suportes e formatos). (RBE, 2018)

---

<sup>39</sup> As orientações de candidatura ao projeto referem: “Pretende-se que os professores bibliotecários articulem com os professores das áreas curriculares tendo em vista a elaboração de programas de leitura a desenvolver em contexto letivo que, associando a missão específica da biblioteca ao serviço do livro, potenciem a ocorrência de momentos e atividades em que a leitura feita em aula, para além de proporcionar o prazer imediato da descoberta e da fruição, funcione como instrumento de aprendizagem.” (RBE, 2018) Esta diferenciação entre fruição e aprendizagem parece-nos redutora, se considerarmos a análise que fizemos sobre a conceção e aplicação dos programas de Português e de Literatura Portuguesa, no ponto 2.2.1., pois toda a aprendizagem comporta fruição e a fruição facilita a aprendizagem, contudo ela pode justificar-se pela ocorrência de algumas ações de animação de leitura pouco exigentes em matéria de leitura propriamente dita.

As afirmações relativas à “divulgação do património escrito”, “animação de atividades de leitura” não abarcam todas as formas e atividades de leitura que a biblioteca pode promover para criar leitores entusiastas e qualificados, podendo os projetos centrados no currículo integrar várias formas de animação, conceito que tem sido alvo de reflexão. Teresa Silveira (2014: 83-159), além de considerar a divulgação da leitura, apresenta mais dois conceitos que podem ser eficazes no desenho de projetos de leitura, na medida em que podem ajudar a distinguir e organizar as respetivas atividades. A ensaísta entende como ações de divulgação “tudo o que tem como objectivo chegar ao conhecimento de muitos, mas que não implica (obrigatoriamente) o envolvimento directo do público-alvo e da sua ação leitora na concretização das ações” (*idem*: 113); pelo contrário, as ações de animação são “todas aquelas que fomentem e coloquem o público-alvo em contacto directo com a leitura, sendo estas um mote (devidamente programadas na animação para a leitura – APL – e animação da leitura – ADL) para a valorização da leitura e da compreensão leitora e não para a sua secundarização em favor da valorização de actividades lúdicas.” (*idem*: 113)<sup>40</sup> As ações de APL pressupõem atividades lúdicas que criem expectativas e despertem afetos conducentes à vontade de ler e à sua prática, podem constituir uma primeira etapa do processo e predispor para a consecução das ações de ADL, que devem assentar na “atribuição de significado aos conteúdos” e na “construção/consolidação de competências crítico-analíticas” (*idem*: 95), o que se traduz, na prática, por “leitura intermediada por uma actividade” (*idem*: 95), que, todavia, não é um fim em si mesma, pois “a mediação da leitura tem de dedicar o máximo de tempo possível sobre a prática leitora e não sobre as actividades”, promovendo a “reflexão”, seja através da “interrogação”, seja através de “desafios” (*idem*: 95). A este propósito, Bastos (1999: 290-295), sintetizando Poslianec (1995), indica quatro tipos de animação da leitura – animação de informação (apresentação de livros de forma cativante), animação lúdica (promoção de um contacto aprazível com o livro), animação de aprofundamento (recriação/estabelecimento de ligações a partir da leitura de um texto) e animação responsabilizante (participação dos alunos em atividades de promoção da leitura),

---

<sup>40</sup> Prole (s.d.) alerta para o risco de as atividades de animação da leitura se poderem esgotar em si mesmas, relevando os seguintes critérios a considerar na elaboração de um projeto de leitura destinado às crianças: “Leitura voluntária, continuada e desescolarizada. Leitura completa de obras. Adequação das obras escolhidas aos interesses e motivações da criança e ao seu desenvolvimento cognitivo, sem descuidar a qualidade literária das mesmas. Desenvolvimento de actividades lúdicas que estimulem e reforcem os hábitos de leitura e aprofundem a compreensão.” (s.d.: 5)

podendo as duas primeiras corresponder ao conceito de APL e as duas últimas à APL e também à ADL.

Ressalve-se que as ações de leitura, orientadas por estes conceitos, tanto podem decorrer em sala de aula, no âmbito do desenvolvimento curricular, em sentido restrito, como na biblioteca escolar, integrando uma ou mais disciplinas, em projetos de leitura abrangentes, coordenados pela biblioteca e com ocorrências localizadas no tempo, ainda que sistemáticas e articuladas. Tais ações podem, e devem ter um impacto no desenvolvimento da dimensão individual da leitura, mas assentam na sua dimensão social e nas interações que a escola pode promover. Como refere Bastos, as possibilidades são muito vastas, havendo, contudo, consenso quanto à importância do mediador e da continuidade e articulação das mencionadas ações:

As regras, a existirem, serão basicamente que o adulto mediador deve ser um entusiasta na leitura, e que o trabalho de animação deve ser sistemático, recorrendo às suas diferentes possibilidades [...] e o resultado de um trabalho de fundo, alicerçado em convicções e articulado com outras actividades. (1999: 291)

Regressando ao papel da BE no desenvolvimento curricular, nomeadamente a nível da literacia da leitura, importa refletir sobre o Referencial *Aprender com a biblioteca escolar* (Conde *et al.*, 2017). Este é um instrumento muito útil, que pode melhorar o ensino e a aprendizagem em Portugal, modernizando-o, no sentido das recomendações internacionais. O Referencial só foi implementado no ensino secundário no ano de 2017/2018, quando decorreu a experiência-piloto, sendo descrito no relatório de avaliação daquela experiência como “um instrumento para a inclusão no currículo das literacias da leitura, dos *media* e da informação, explorando novas práticas, recursos e tecnologias e melhorando os desempenhos dos alunos nessas áreas.” (RBE, 2018:1). Assim, a sua aplicação tem múltiplas vantagens, das quais destacamos as seguintes: o benefício da aprendizagem dos alunos; a inclusão da biblioteca escolar (BE) nas estratégias formativas e de ensino e aprendizagem da escola; a promoção do trabalho colaborativo entre professores; o desenvolvimento da metodologia de trabalho de projeto e de uma pedagogia ativa, centrada no aluno. Por fim, salientamos a promoção da literacia da leitura, que “inclui o uso, reflexão e compreensão de textos diversos, inclusive multimodais. Integra também o domínio de diferentes formas de expressão: oral, escrita e multimédia.” (*idem*: 21)

Os dez conhecimentos e capacidades elencados nesta área preconizam a leitura de obras integrais de diferentes géneros, de qualidade e complexidade crescentes, em vários formatos e suportes, mobilizando capacidades cognitivas complexas e atividades de

recepção de variada índole e profundidade, com recurso a diversos meios, incluindo os digitais, mas propiciadoras do crescimento pessoal e do enriquecimento da experiência e identidade do leitor, que se quer autónomo, crítico e interventivo. Esta listagem não particulariza a leitura literária, porém a indicação de ensino e aprendizagem de tal competência está implícita na referida qualidade dos textos e nas operações cognitivas e envolvimento pessoal mobilizados, bem como na interdisciplinaridade inerente às atividades propostas. O Referencial propõe atividades de natureza curricular que implicam o trabalho colaborativo entre professores, podendo estas organizar-se à volta de um tema e/ou de uma área de literacia, designadamente da leitura. Esta competência, pela sua abrangência e transversalidade, parece-nos ideal para a criação de nexos entre as competências e conteúdos específicos das disciplinas e o fomento de aprendizagens significativas, aproximando-se dos pressupostos e benefícios dos programas baseados na literatura (*literature-based programs*) ou programas das diferentes disciplinas que estimulem a leitura de obras literárias para a aprendizagem dos assuntos disciplinares, assim a escola tenha uma cultura propícia e confira um lugar central à leitura nos seus documentos orientadores, designadamente o Projeto Educativo.

O trabalho colaborativo constitui uma via para a melhoria das práticas pedagógicas e das aprendizagens nas várias áreas, e em particular na promoção da leitura literária, de que nos temos vindo a ocupar, sendo a BE um excelente catalisador desta prática. Os professores de sala de aula e os professores bibliotecários devem trabalhar em conjunto, compreendendo a forma como os alunos aprendem e o contexto de aprendizagem, a fim de desenharem atividades que promovam a aquisição de conhecimento, decorrente da concretização do programa das disciplinas e da biblioteca, e não constituam “bad business” (“work that is irrelevante, tangential, or counter-productive” – Ross Todd, 2006, citado por Zmuda & Harada, 2008: 43<sup>41</sup>), pelo contrário, devem estar alinhadas com os objetivos estratégicos delineados – “the learning goals of both the classroom teacher’s curriculum and the library media curriculum” (*idem*)<sup>42</sup>.

---

<sup>41</sup> Todd (2006, citado por Zmuda & Harada, 2008) inclui neste grupo as atividades em que o aluno recorre à biblioteca apenas para recolher recursos e depois sai. Este comportamento corresponde a uma conceção de BE como mero espaço de guarda de recursos para apoio ao trabalho escolar.

<sup>42</sup> A este respeito, as autoras citadas reforçam a centralidade do aluno na aprendizagem, nas opções dos professores e da colaboração entre os professores das disciplinas e o professor bibliotecário ao afirmarem: “[t]he key to despersonalizing this transformation of ‘bad business’ to ‘good business’ comes from the continued insistence that this isn’t about what the teacher or library media specialist prefers, but what learner requires” (2008: 43).

Os documentos orientadores da ação das BE apontam a necessidade de o professor bibliotecário trabalhar em colaboração com os demais professores e com os diversos atores educativos, a fim de se atingir a grande finalidade da escola, que é a aprendizagem dos alunos. O *Manifesto* supracitado (IFLA, 1999) refere, a este respeito: “Está comprovado que quando os bibliotecários e os professores trabalham em conjunto, os estudantes alcançam níveis mais elevados de literacia, leitura, aprendizagem, resolução de problemas e competências no domínio das tecnologias de informação e comunicação.” (IFLA/UNESCO, 2015: 67); aponta, ainda, o trabalho colaborativo como um dos objetivos da ação do professor bibliotecário: “Trabalhar com os estudantes, professores, administradores e pais de modo a alcançar as finalidades da escola” (*idem*: 68). A RBE salienta o papel das BE na promoção do trabalho colaborativo no ponto 5 dos seus padrões de qualidade: “[a]s bibliotecas promovem o trabalho colaborativo com os docentes e participam em projetos e em atividades pedagógicas, contribuindo para a melhoria dos resultados dos alunos e para a resolução de problemas de aprendizagem” (2014: 15).

Assim, a estrutura da escola tradicionalmente focada nos recursos, que era a biblioteca, agora é chamada a participar na mudança e na ação educativa, não como repositório de documentos de apoio ao trabalho dos professores nas suas salas de aula, mas sim como eixo do novo paradigma pedagógico. Este trânsito obriga, pois, à reconfiguração do papel da BE em termos pedagógicos; esta converte-se em parceiro dos vários atores educativos, com vista à facilitação e orientação da aprendizagem dos estudantes, agora colocada no foco das decisões e estratégias. Deste modo, o professor bibliotecário tem de adotar como linhas mestras da sua gestão a articulação pedagógica entre o programa da biblioteca (centrado nas literacias da leitura, da informação, dos *media* e digital) e o currículo da escola e das várias disciplinas, assim como a integração das potencialidades dos avanços tecnológicos no fomento da aprendizagem, sem esquecer a elaboração e implementação de um plano de ação com vista ao fomento do trabalho colaborativo, à valorização da BE, e à mudança das mentalidades.

Contudo, o volume, relevância e qualidade da coleção das BE não perdeu o sentido. Na verdade, se em 1996, o estudo para o lançamento da RBE mencionava as recomendações da UNESCO no sentido de os fundos documentais oferecerem 12 livros por aluno, aquando da sua constituição, e entre 39 e 52 documentos, após um programa de crescimento de dez anos (Veiga, 1996: 23), em 2015, as diretrizes daquela organização continuam a entender como fundamental o volume da coleção, dando o exemplo das normas do Departamento de Educação de Chicago, de 2012, que determinam que a

coleção está em risco se oferecer apenas 12 volumes por aluno, é básica se oferecer 13 volumes, e exemplar se disponibilizar 15 (IFLA/UNESCO, 2015: 40). Além do volume, a IFLA/UNESCO considera imprescindível que os recursos sejam selecionados em cooperação com os alunos e que reflitam os seus interesses e cultura. Ora, é precisamente a disponibilização de livros que os alunos possam escolher de acordo com os seus interesses, gostos e características que os programas e projetos de leitura que referimos nos pontos 2.2.1 e 2.2.2 pressupõem e elegem como um requisito para a formação de leitores para a vida, não obstante os contextos em que se desenvolvem<sup>43</sup>. A IFLA/UNESCO reforça este argumento, quando indica:

A pesquisa mostra que há uma relação direta entre o nível de leitura e os resultados da aprendizagem e que o acesso a materiais de leitura é um fator chave no desenvolvimento de leitores entusiastas e competentes (Krashen, 2004). No que se refere à oferta de recursos de leitura, os bibliotecários escolares devem ser pragmáticos e flexíveis na sua abordagem, apoiando as preferências individuais dos leitores e reconhecendo o seu direito de escolher o que querem ler. Os alunos a quem é dada a oportunidade de escolher as suas próprias leituras progredem gradualmente nos resultados dos testes. A seleção autónoma de leituras melhora o desenvolvimento do vocabulário, o desempenho em testes de gramática, a escrita e a expressão oral. Os alunos que aprendem uma segunda língua melhoram a fluência e compreensão quando têm acesso a livros de qualidade nessa língua. Leitores com dificuldades que tenham acesso a materiais de leitura alternativos, como audiolivros, mostram melhorias nas suas capacidades e atitudes de leitura. Os alunos com dificuldades na leitura necessitam de materiais de leitura alternativos e, em alguns casos, podem exigir dispositivos especiais de leitura. (2015: 44-45)

A continuidade e a inovação dos programas e atividades da BE estão patentes nas recomendações daquela organização, em matéria de constituição da coleção, das atividades de promoção da leitura e da centralidade do aluno e do seu contexto em todo o processo, como se evidencia no excerto que transcrevemos de seguida:

As atividades de literacia, de incentivo à leitura e fruição de media envolvem vertentes cognitivas e socioculturais de aprendizagem. Devem ser feitos esforços para garantir que a coleção da biblioteca escolar inclua materiais escritos e criados local e internacionalmente e que reflitam as identidades nacionais, culturais e étnicas dos membros da comunidade escolar. O bibliotecário escolar deve assumir a liderança no sentido de garantir que os alunos tenham oportunidades, em sala de aula, bem como na biblioteca, para a leitura de materiais que eles próprios selecionam e para discutir e partilhar com outros o que estão a ler. Devem ser divulgados novos títulos de ficção e não-ficção junto de professores e alunos através de palestras, exposições e informação na página *web* da biblioteca. Podem ser organizados eventos especiais promotores da literacia e da leitura, na biblioteca ou em toda a escola, tais como exposições, visitas de autor e comemoração de dias internacionais da literacia. Esses eventos especiais podem constituir uma oportunidade para o envolvimento dos pais na escola. Os pais podem também participar no desenvolvimento das competências

---

<sup>43</sup> Cf. Os programas e projetos de leitura que destacamos do contexto educativo americano recomendam o apetrechamento das bibliotecas das salas de aula, o que no sistema português não faz sentido, tendo em conta a organização do espaço. Em Portugal, são as BE que têm de oferecer coleções adequadas.

de leitura dos seus filhos, através de programas de leitura em casa e de leitura em voz alta. (2015: 45)

Para concluirmos, queremos realçar o protagonismo que as BE podem assumir na melhoria do sistema de ensino português, se forem persistentes nas suas ações, designadamente na promoção da leitura literária, em relação com outras formas de leitura e literacia, pois ainda agora chegaram à promoção formal e intencional da articulação curricular, como ela é desenhada no Referencial *Aprender com a biblioteca escolar*, que só no ano letivo de 2017/2018 foi implementado no ensino secundário. Pese embora o impulso reformista em curso no sistema de ensino português, com a publicação do Decreto-Lei nº 55/ 2018, de 6 de julho, do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho e da *Estratégia nacional de educação para a cidadania* (2017), consideramos que ainda há um caminho longo a percorrer para que a articulação curricular e o trabalho colaborativo sejam universais, no quadro da aplicação do supracitado Referencial, no que respeita ao ensino secundário. De facto, para que a cultura das escolas integre as diretivas nacionais e internacionais e evolua, é preciso tempo, persistência e estabilidade nos planos de ação, nomeadamente da BE, cujo quadro estratégico orienta para a mudança, como vimos, salientando, entre outros aspetos, a relevância da leitura e da literatura para a aprendizagem e a integração social. A este propósito, a RBE é explícita, ao afirmar que as BE “[e]stimulam o gosto pela literatura, pelas artes e pelas ciências, constituindo-se como lugares de fruição e desenvolvimento educativo e cultural.” (RBE, 2014: 12) Assim sendo, a conceção e implementação de projetos de leitura, coordenados pela BE ou por iniciativa disciplinar, mas integrando os recursos e serviços da BE, afiguram-se como vias privilegiadas para fomentar a mudança e a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e do nível de literacia da leitura, especialmente da leitura literária.





### 3. Metodologia

Tirillés entre leur goût pour leur discipline, un public très hétérogène, et des prescriptions institutionnelles parfois en décalage avec le niveau réel des élèves, de nombreux professeurs de Lettres ressentent souvent le sentiment de mener une mission impossible.

Bénédicte Shawky-Milcent, *La lecture, ça ne sert à rien!*<sup>44</sup>

#### 3.1. Problema de investigação e abordagem metodológica

No início do ano letivo de 2017-2018, quando a professora que apresenta este relatório teve o primeiro contacto com a sua turma de Literatura Portuguesa, do 10.º ano, verificou que os discentes revelavam diminutos hábitos de leitura, os quais não eram compatíveis com o programa da disciplina, pelo queurgia procurar os melhores procedimentos para alterar a situação. Assim, orientou o seu trabalho final do curso de Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares no sentido de conciliar a investigação com a sua prática docente, a fim de a aperfeiçoar. Neste contexto, a abordagem científica que se revelou mais adequada foi a investigação-ação, que, na perspetiva de Bell (2010: 22), é a mais indicada para os profissionais que querem compreender e aperfeiçoar o seu desempenho durante um certo tempo, como era o nosso caso. Freixo salienta, igualmente, a ligação deste tipo de investigação ao exercício concreto de uma profissão quando formula a respetiva definição: “Investigação-ação é uma investigação científica sistemática e autorreflexiva levada a cabo pelos próprios profissionais no exercício das suas atividades para melhorarem as suas práticas” (2012: 309). Bogdan & Bilken (1994: 266, 284) destacam também a otimização do desempenho como o objetivo do professor que recorre à investigação qualitativa aplicada, nomeadamente à investigação pedagógica<sup>45</sup>.

A investigação-ação tem, pois, um carácter essencialmente prático e visa a mudança, implicando tanto o investigador como os participantes no estudo e integrando

<sup>44</sup> Shawky-Milcent, 2016: 2.

<sup>45</sup>Bogdan & Bilken (1994: 266-267) descrevem três tipos de investigação qualitativa aplicada, que se distinguem pelas suas relações com o processo de mudança, pelo investigador e pela forma de apresentação dos dados: investigação avaliativa e decisória – o investigador é contratado para descrever, documentar e avaliar uma mudança educativa planeada, a fim de apresentar informações aos decisores, apresentando os resultados através de um relatório escrito ou exposição oral; investigação pedagógica – o investigador é um profissional que pretende promover a mudança através da educação, apresentando programas de formação, seminários ou novos currículos; investigação-ação – o investigador é um cidadão que visa a mudança social na educação, apresentando os dados recolhidos através de folhetos, conferências de imprensa, exposições, relatórios, etc. Dos três tipos apresentados, é a investigação pedagógica que se aproxima do nosso estudo.

métodos qualitativos e quantitativos, ainda que privilegiando os primeiros (Bogdan & Biklen, 1994; Bell, 2010; Guerra, 2010; Freixo, 2012). Segundo Guerra (2010: 53-54), a investigação-ação é um processo continuado, cujo ponto de partida é uma situação, uma prática ou um problema real e concreto que urge resolver, interessando mais o processo de mudança exigido pela investigação que os seus resultados; neste processo, o investigador e o grupo-amostra, objeto do conhecimento, são atores participantes na ação, sendo estes últimos sujeitos intervenientes e o primeiro “um apoiante dos sujeitos implicados na ação”. Esta especialista reconhece três dimensões neste tipo de investigação: a ação, a pesquisa e a formação, pois tem como objetivo provocar a mudança num contexto concreto (ação), centra-se na procura das dinâmicas atuais e nas intencionalidades dos atores (pesquisa), é inerente ao processo de conhecimento e ação, mobilizando capacidades cognitivas e relacionais dos atores em função de objetivos específicos, de modo que o ato de agir e investigar funciona como um processo de formação (formação).

Guerra compara a investigação social tradicional com a investigação-ação num quadro muito elucidativo, cuja coluna correspondente à abordagem que escolhemos para o nosso estudo reproduzimos com pequenas adaptações, uma vez que constitui uma síntese dos pressupostos metodológicos gerais que nos guiaram (v. quadro abaixo).

<b>Processo</b>	<b>Investigação-ação</b>
Formação requerida	- Experiência de trabalho no meio - Treino mais limitado em estatística e metodologias de investigação - Vontade de ir para além da intuição e do senso comum e de proceder a uma análise crítica e sistemática da sua prática
Posição e papel do investigador	- Na ação - Colaborador
Objetivos da investigação	- O saber para o saber-fazer - Conhecimento prático da dinâmica da ação e da mudança - Obter conhecimentos aplicáveis a casos concretos para melhorar uma situação de insatisfação
Escolha do problema de investigação	- Identificado no próprio meio em causa - Situação-problema identificada a partir de uma reflexão sobre a prática
Formulação da problemática e da análise do problema	- Questões conjeturais, i.e., definidas no decurso do trabalho e induzidas pela prática - A análise da literatura é útil mas centrada sobre a prática - Importância da observação e da autocrítica
Hipóteses de investigação e variáveis	- A definição do problema e dos objetivos da ação é suficiente para orientar a pesquisa - Variáveis numerosas vindas do terreno e submetidas a um controlo mínimo
Amostragem	- O coletivo da investigação-ação compõe ele próprio a amostra da pesquisa

Planificação da investigação	- Planificação geral, mas o investigador sabe que não pode controlar tudo
Tratamento e análise	- Logo que seja possível, podem ser feitas análises estatísticas simples, mas a análise qualitativa é, geralmente, mais apropriada para determinar o valor dos resultados - Resultados reintegrados em primeiro lugar na prática e só depois na teoria
Conclusão e utilização dos resultados	- Aplicação direta no meio, onde os resultados contribuem para uma melhoria social - A experiência adquirida é fracamente generalizável - Utilização prática
Difusão	- Difusão, informação e formação -Difusão dirigida e processos de retroação -Difusão escrita e audiovisual

Quadro 1 – Características da investigação-ação, segundo Guerra (*idem*: 64)

Foi com base nestes pressupostos, e tendo em conta o problema identificado, que se formularam as questões investigativas, a finalidade e os objetivos orientadores do nosso estudo, do seu desenho metodológico e do projeto de leitura implementado na turma de Literatura Portuguesa lecionada pela mestranda, considerando que a situação de leitura do grupo de alunos e o sucesso na correspondente rubrica do programa poderiam melhorar. Optou-se pela metodologia participativa de projeto uma vez que esta constitui “um instrumento que permite, simultaneamente, uma maior compreensão da realidade e uma maior eficácia dos meios e das técnicas de intervenção” (Guerra, 2010: 119).

Esta metodologia será apresentada no ponto seguinte, neste momento, recordamos a formalização do problema, da finalidade e dos objetivos da investigação, já apresentada na introdução, através de uma pergunta de investigação, de uma finalidade e três objetivos que dela emergiram e que nos guiaram, bem como a indicação dos resultados esperados:

#### **Questões de investigação e pergunta de partida:**

- Como promover o gosto pela leitura e formar leitores para a vida no ensino secundário, nomeadamente, através de projetos individuais de leitura?

#### **Finalidade**

- “Formar leitores reflexivos, confiantes e autónomos que leiam com emoção e discernimento, na Escola, fora da Escola e para além da Escola, conscientes das suas escolhas e dos seus gostos” (Coelho, 2001: 9).

#### **Objetivos**

- Promover, consolidar e valorizar as leituras autónomas dos discentes;

- Diversificar e aprofundar as experiências de leitura de livros, mobilizando a razão, a emoção, o conhecimento do mundo e a socialização;
- Promover o recurso à biblioteca para resolver necessidades de leitura e de diálogo com outros leitores.

### **Resultados esperados**

- Leitura autónoma
- Leitura de livros, mobilizando a razão, a emoção, o conhecimento do mundo e a socialização
- Recurso à biblioteca para suprir necessidades de leitura e diálogo com outros leitores.

### **3.2. Metodologia de projeto**

No contexto da investigação-ação, conforme a descrevemos no ponto anterior, revelou-se muito adequada a metodologia participativa de projeto<sup>46</sup> que, segundo Guerra, “pretende, simultaneamente, obter conhecimento e alterar os contextos de acção, sendo claramente uma metodologia de pesquisa-acção” (*idem*: 120). Ainda de acordo com esta especialista, a metodologia de projeto “deverá ser entendida como uma metodologia científica de intervenção tendo por base uma ordem lógica de operações sequentes” (*idem*: 119). Um projeto será, assim, “a expressão de um desejo, de uma vontade, de uma intenção, mas é também a expressão de uma necessidade, de uma situação a que se pretende responder” (*idem*: 126). Marques (2014), citado por Pestana, assinala, igualmente, a vontade de alterar a situação presente como justificadora de um projeto: “um conjunto de ações elementares ordenadas, revestindo um carácter de transitoriedade, consumindo recursos relevantes e cuja realização deve originar uma mudança para uma situação qualitativa e quantitativa superior” (2015: 36). A mudança constitui, mesmo, um imperativo social dos projetos, no entender de Miranda & Cabral (2017:12), pois “podem responder a necessidades prementes e ser um trampolim para a emancipação social”.

Estes especialistas realçam, para além da mudança, a eficácia que os projetos conferem à ação, constituindo “instrumentos reguladores” que “permitem maximizar a eficácia e a eficiência das atividades” (*idem*). Esta característica resulta ainda da coexistência de outras como a formulação de objetivos desejáveis e de um plano flexível,

---

<sup>46</sup> Doravante designada por metodologia de projeto.

como Serrano clarifica: “[o] projeto é um plano de trabalho com carácter de proposta que consubstancia os elementos necessários para conseguir alcançar os objetivos desejáveis. Tem como missão *prever, orientar e preparar* bem o caminho do que se vai fazer, para o seu posterior desenvolvimento” (2008: 16). Guerra acentua, a propósito da intervenção planeada e estruturada que o projeto proporciona, a implicação dos diversos atores sociais no processo: “[a] metodologia de projeto, ao pretender estruturar a intervenção de forma planeada e articulada e ao assegurar-se de que isso é feito de forma participativa, tornam mais transparentes para todos os intervenientes os objetivos e o percurso de todo o projeto” (2010: 122) Um projeto envolve, pois, circunstâncias de espaço, tempo, recursos e de contexto social e humano, tal como a definição de Pestana evidencia:

[...] o projeto tem uma natureza fluída e multidimensional que incorpora, através da transformação individual e coletiva, o desejo de apropriação. Emerge de circunstâncias únicas que se pretendem satisfazer através de um empreendimento, o qual tem propriedades lógicas e integra atividades que são sequenciais e interligadas; tem princípio e fim definidos. O empreendimento, com recursos delimitados, se por um lado obedece a um plano, simultaneamente é flexível permitindo reajustamentos. Como resultado espera-se um produto ou serviço único. (2015: 37)

Os projetos assim concebidos desenvolvem-se no tempo segundo uma sequência de passos que os investigadores organizam sob várias designações e traços caracterizadores. Se Freitas (1999) e Miranda & Cabral (2017), por exemplo, indicam apenas três momentos como fundamentais – o planeamento, a realização e o produto ou o diagnóstico, o desenvolvimento e a avaliação, respetivamente –, Guerra (2010: 127) já refere quatro fases – expressão de uma vontade e emergência de um projeto, o diagnóstico e a problemática do projeto, a reflexão estratégica e a formulação do projeto, a execução. De outro modo, Serrano (2008), investigadora cujo delimitação seguimos de perto no nosso estudo, descreve quatro fases – diagnóstico, planificação, aplicação/execução e avaliação.

Antes de apresentarmos as várias fases do nosso projeto, devidamente informadas pela literatura, procederemos ao seu enquadramento na cultura vigente, seja na sociedade e nas escolas, em geral, seja no agrupamento de escolas em que desenvolvemos o nosso projeto de investigação-ação, em particular.

### **3.2.1. Enquadramento do projeto**

Atualmente podemos reconhecer a existência de uma cultura de projeto. De facto, tal como refere Serrano (2008: 14-16), o desejo de eficácia e produtividade que caracteriza o homem contemporâneo, a par da complexidade, dinamismo e riqueza da

sociedade, exigem que a ação seja sistematizada, de modo a evitar a dispersão; a ensaísta postula, ainda, que o processo de sistematização inerente aos projetos sociais tem de se realizar com a participação de todos os implicados. Na perspectiva de Miranda & Cabral, é também a natureza dos tempos que torna os projetos necessários, visto que a sociedade atual “exige uma análise detalhada das problemáticas sociais e um esforço na procura de propostas de solução que sejam adequadas a cada situação concreta, com este objetivo desenvolvem-se propostas de intervenção social que se consubstanciam em projetos operatórios” (2017:12). Costa (2003: 1320), por sua vez, aponta a valorização individual do ser humano e da sua autonomia, bem como as exigências sociais de criatividade e inovação, como traços da modernidade e mobilizadores dos projetos, entendidos como “marcas da sociedade contemporânea nas suas diversas áreas e actividades.” Segundo este mesmo autor, a “metodologia de projetos” também é cada vez mais relevante na “concepção, planificação e realização de diversas actividades” no campo educativo, seja na educação, em geral, seja nas escolas, em particular. Será sobre os projetos desenvolvidos a nível de escola que mais nos demoraremos, visto que é nesse grupo que se insere o projeto individual de leitura objeto do nosso estudo.

Miranda & Cabral (2017: 15) designam os projetos desenvolvidos em contexto educativo como projetos educacionais, visando estes “a resolução de problemas que se prendem com necessidades formativas dos indivíduos”. Os projetos educacionais desenvolvidos em contexto escolar podem ter diferentes abrangências, incidindo sobre toda a escola ou só sobre uma parte. Na aceção de Costa, no estudo já citado, encontramos quer projetos que visam intervir na totalidade da escola – os projetos educativos –, quer projetos setoriais, mais restritos, de cariz temático ou curricular, centrados na sala de aula, numa turma ou disciplina, abarcando várias disciplinas, departamentos ou valências e intervenientes da escola – os projetos pedagógicos.

A metodologia de projeto pressupõe um entendimento de escola centrado na democracia, na integração, na autonomia e na criatividade de todos os atores, inclusive dos alunos, como se infere desta passagem de Costa:

Para isso, tornou-se fundamental o progressivo entendimento das escolas como organizações dotadas de significativas margens de autonomia, como espaços onde educadores e educandos devem assumir uma postura criativa e interventora, traduzida na definição e implementação de actividades que lhes interessem e sejam localmente significativas. Estamos a reportar-nos a um modelo pedagógico que reconhece que o aluno é co-construtor do seu processo de aprendizagem, a uma concepção do professor que, como profissional, assume-se como agente de inovação e mudança, e a escolas entendidas como unidades organizacionais de decisão. (*idem*:1320)

Em Portugal, a reforma do sistema educativo conduzida desde os anos 80 vai ao encontro daqueles pressupostos, uma vez que, como verificam Pacheco & Pereira (2007: 209), é “marcada pela descentralização, autonomia, participação, identidade e projecto”. Neste contexto, a escola é entendida como uma organização estruturada por projetos hierarquizados: projeto educativo, projeto curricular de escola e projeto organizativo, abarcando o primeiro a dimensão social e educacional, o segundo a dimensão formativa e instrucional, e o último a dimensão administrativa (*idem*). Azevedo (2011: 16) identifica cinco documentos com a função de orientarem o trabalho e a ação educativa da escola, e que se articulam entre si: projeto educativo, projeto curricular, regulamento interno, plano de atividades, e relatório anual de atividades; o projeto educativo é o documento central deste conjunto, sendo complementado pelos outros. Miranda & Cabral (2017: 21-22) referem também os projetos pedagógicos, que se desenvolvem a partir dos projetos educativos de escola ou de agrupamento, e que, ao contrário daqueles, que são projetos de intenções, têm um caráter operatório.

O projeto educativo é, desde 1989, com a publicação Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro e legislação afim posterior, o documento central da escola. Azevedo define este projeto, salientando a sua centralidade e a orientação estratégica que fomenta:

o projeto educativo é, genericamente, o documento de planeamento institucional e estratégico da escola, onde se abordam de forma clara, entre outros, a missão, a visão e os objetivos gerais da escola que orientam a ação educativa no âmbito da sua autonomia. Podemos dizer que o projeto educativo “cria a matriz de suporte” que irá ser concretizada pelo projeto curricular e pelo plano de atividades da escola. (2011: 16)

Pacheco & Pereira destacam, igualmente, a influência estratégica do projeto educativo a nível da organização escolar e das práticas, nomeadamente das práticas pedagógicas, as quais são enquadradas pela política de escola que este documento veicula:

surge nos normativos como sendo um documento de planificação estratégica das práticas pedagógicas, na medida em que permite chegar a uma partilha de princípios e objetivos que traduzem o trabalho dos agentes educativos na procura de definição de uma política educativa de escola. (2007: 209)

Porém, o projeto educativo nem sempre promove os princípios de autonomia, participação e inovação que estão na sua génese. De facto, se é comumente associado às temáticas da autonomia e da participação, a sua função de orientação das práticas pedagógicas e da mudança é, não raro, secundarizada (*idem*: 210-211). Acresce que, por vezes, os atores educativos percecionam-no mais como um documento burocrático, legalmente imposto, do que como um projeto construído e executado de forma participada; nestes casos temos *projetos decretados*, em vez de termos *projetos*

*construídos* (Costa, 2003: 1327-1328). São estes últimos, entendidos como documentos que emergem das instituições de ensino concretas e particulares, que têm “capacidade de introduzir mudanças nas práticas educativas e de criar dinâmicas de ação” (Pacheco & Pereira, 2007: 211) e, portanto, de se constituírem como documentos orientadores.

Se o nosso projeto viria a introduzir mudanças nas práticas educativas da escola e do agrupamento em que se implementava, não sabíamos, pois só os resultados o evidenciariam, ou não, o que quisemos acautelar desde o início foi a pertinência do projeto, tendo em conta a política da instituição, designadamente as orientações inscritas no seu projeto educativo. O projeto iniciou-se num momento em que o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) ainda não estava estável, uma vez que tinha terminado o ciclo de vigência de um documento (2012-2015) e aquele que deveria orientar a escola no ciclo seguinte (2016-2019) ainda não estava disponível, tendo sido aprovado pelo Conselho Geral apenas em março de 2017<sup>47</sup>. Assim, o enquadramento do nosso projeto fez-se, inicialmente, com base no documento de 2012-2015, depois atualizado pelo de 2016-2019, a que recorremos para caracterizar o contexto, identificar as linhas orientadoras e delimitar as áreas de intervenção e os objetivos estratégicos do Agrupamento que o nosso projeto pretendia operacionalizar.

O Agrupamento é constituído por duas escolas com o ensino pré-escolar e primeiro ciclo, duas escolas só com o primeiro ciclo, uma escola com o segundo e o terceiro ciclos e uma escola só com ensino secundário, a escola sede, oferecendo, portanto, os vários níveis de ensino público não superior. A escola sede, onde se desenvolveu o nosso estudo, oferece o ensino secundário regular e profissional e educação de adultos, em regime noturno (ensino recorrente, cursos de educação e formação de adultos e Centro Qualifica) a um público-alvo maioritariamente oriundo de todo o concelho, que se vai tornando cada vez mais urbano, tendo em conta que a população das duas freguesias urbanas ultrapassa, em número, a das restantes nove freguesias, tradicionalmente classificadas como rurais. Os dados demográficos evidenciam, ainda, a dualidade do concelho no que respeita ao envelhecimento da população, mais evidente nas zonas rurais, onde o número de imigrantes é muito menor do que aquele que se verifica na freguesia mais populosa, mais jovem e mais urbana; a população imigrante constitui 7% da população residente. Estima-se um crescimento moderado da população concelhia até 2019 e a manutenção da

---

<sup>47</sup> O PEA de 2012-2015 foi aprovado em março de 2013 e o de 2016-2019 em março de 2017. Não inserimos neste relatório a ligação para o PEA em vigor, disponível na página do Agrupamento, porque quisemos manter o anonimato tanto dos alunos, como da instituição de ensino em que se realizou o estudo.



população escolar acima dos 3000 alunos. A dualidade do concelho não se verifica apenas a nível da demografia, também as taxas de escolaridade são duais, verificando-se que as freguesias urbanas apresentam níveis de escolarização mais elevados, terceiro ciclo e secundário, enquanto as rurais têm níveis mais baixos; neste parâmetro, o concelho está abaixo da média nacional, como revela este excerto do PEA de 2012-2015:

	Nenhum	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Secund.º	Pós-Secº	Superior
Concelho	21.3	25.4	13.4	16.9	13.9	1.3	7.8
Nacional	10.4	27.2	12.8	19.1	15.7	1.0	13.8

Quadro 2 - Escolarização da população (%) – 2011 (PEA, 2013)

No concelho, predominam os setores secundário e terciário; havendo a destacar, do ponto de vista socioeconómico, o facto de este território se estar a transformar num “dormitório” da área metropolitana próxima, especialmente uma das freguesias urbanas. Saliente-se que a caracterização das famílias servidas pelo Agrupamento não coincide rigorosamente com o retrato da população do concelho, na medida em que estas são mais jovens, mais escolarizadas e mais urbanas.

Os alunos do ensino secundário diurno, regular e profissional, apresentam algumas características específicas: nos cursos profissionais predominam os alunos do sexo masculino e verifica-se uma maior presença de alunos com 18 anos ou mais, denunciando retenções e percursos escolares menos fluidos; nos cursos orientados para o prosseguimento de estudos a situação é inversa. As taxas de sucesso e conclusão apresentam progressos mais significativos nos cursos profissionais do que nos de prosseguimentos de estudo, visto que nestes últimos as taxas de transição no décimo segundo ano são inferiores à média nacional, ainda que o sucesso no décimo ano tenha melhorado. Não obstante este desvio entre as taxas de transição do Agrupamento e as nacionais, a análise da avaliação externa revela que “os resultados dos exames nacionais ou provas finais não são um problema persistente ou prioritário do desempenho do agrupamento” (PEA, 2017).

O Agrupamento tem como Visão a prestação de um serviço público de qualidade, regido por princípios éticos da Escola Pública democrática e pela vontade de ser um parceiro estratégico para o desenvolvimento local<sup>48</sup>. Já a sua Missão, para o ensino

<sup>48</sup> Cf. “O Agrupamento de Escolas [...] continuará a ser um serviço público educativo de qualidade, inspirado e guiado pelos valores constitucionais e pela tradição da escola democrática e assume-se ainda – considerando o seu papel na elevação das taxas de escolarização e na promoção da qualificação profissional da população concelhia – um parceiro estratégico para o desenvolvimento local.” (PEA, 2017)

secundário diurno, visa assegurar aprendizagens escolares de qualidade e formações profissionais relevantes:

Garantindo à totalidade da população concelhia sólidas formações de nível secundário, oferecendo todas as vias de prosseguimento de estudos e ofertas de qualificação profissional de nível 4 que se revelem significativas do ponto de vista da empregabilidade e adequadas à procura dos jovens do concelho (PEA, 2017)

O nosso projeto inscreve-se nas áreas de intervenção B e C do Projeto Educativo do Agrupamento (2016-2019), operacionalizando os seguintes objetivos estratégicos:

- Proporcionar aos alunos, para além das aprendizagens curriculares em sala de aula, experiências significativas e atividades de aprofundamento e enriquecimento do currículo.
- Reforçar e aprofundar o diagnóstico e a intervenção precoce sobre problemas de aprendizagem, comportamento e integração.

O projeto visou ainda contribuir para o sucesso do Plano de Ação da Turma<sup>49</sup>, das duas turmas do 10º ano em que estavam inscritos os alunos que escolheram como opção a disciplina de Literatura Portuguesa, tendo em conta os objetivos aí delineados:

- Melhorar a qualidade das aprendizagens efetivamente realizadas pelos alunos.
- Disponibilizar apoios e estratégias de remediação/recuperação de aprendizagens, proporcionando oportunidades de sucesso.

Para terminarmos este enquadramento do nosso projeto nos documentos orientadores da ação educativa (PEA e PAT), ressaltamos que nem a biblioteca escolar nem a leitura estão explicitamente referidas no Projeto Educativo do Agrupamento de 2016-2019, ao contrário do que acontecia no documento de 2012-2015, em que eram mencionadas na oferta educativa e formativa<sup>50</sup>; os Planos de Ação das Turmas diagnosticavam falta de hábitos de leitura, pelo que o projeto “Promoção da leitura no ensino secundário: os projetos individuais de leitura em Literatura Portuguesa” veio também responder às necessidades detetadas por professores de outras disciplinas, ainda que não abrangesse todos os alunos das duas turmas em causa.

O nosso projeto, hierarquicamente dependente dos dois anteriormente referidos, é, claramente, um projeto pedagógico, conforme o entendem Miranda & Cabral:

---

<sup>49</sup> Documento que, à data, orientava, na Escola Secundária, a ação dos conselhos de turma, constituído por três pontos: 1- Atividades a desenvolver, de acordo com as prioridades pedagógicas; 2- Articulação entre disciplinas; 3- Diversificação educativa (atividades de enriquecimento curricular, de apoio e remediação e medidas educativas especiais).

<sup>50</sup> Cf.: “permanecerá a aposta no desenvolvimento das competências básicas de literacia em diversos meios e suportes, em promoção da leitura e das aptidões de pesquisa e seleção crítica da informação, através do Serviço de Bibliotecas Escolares, uma valência estratégica que se pretende melhorar e desenvolver, de acordo com os recursos disponíveis.” (PEA, 2013)

os projetos pedagógicos [...] referem[-se] a situações formais de ensino e têm como objetivo desencadear situações de aprendizagem que conduzam ao sucesso educativo numa determinada área do conhecimento. São condicionados pela estrutura curricular e pelos programas em lecionação, estruturam as grandes opções pedagógicas e têm com[o] atores apenas os alunos ou formandos e os professores ou formadores. (2017: 13)

Na verdade, operacionaliza uma rubrica do programa da disciplina de Literatura Portuguesa, o Projeto Individual de Leitura (PIL), cujos pressupostos teóricos relativos ao ensino e à aprendizagem da literatura já explanamos no segundo capítulo deste relatório – 2. Fundamentação teórica. As orientações metodológicas daquele documento legal preveem a participação dos alunos, seja através da partilha de informações sobre os objetivos e a planificação do projeto, seja através da possibilidade de escolha de alguns livros, seja através da autoavaliação e da avaliação do processo, a ter em conta em eventuais ajustamentos ao PIL, ao mesmo tempo que indicam ações a implementar – Fórum de leitores e Leitura individual –, a avaliação e o cronograma (um terço das aulas dedicadas a esta rubrica ao longo do ano letivo, e avaliação por relatório nos dois primeiros períodos e por um portefólio no final do ano). Assim, iniciamos esta investigação-ação e o projeto individual de leitura, no âmbito do desenvolvimento curricular, perfeitamente articulados com o PEA, o PAT e o programa da disciplina, procurando fomentar o sucesso educativo e a mudança da situação de carência de hábitos de leitura evidenciada pela turma que viria a constituir a amostra deste estudo.

Além disso, tivemos em conta não só a relevância e enquadramento da metodologia de projeto que acabamos de expor, como também os benefícios da aprendizagem por projetos, enquanto método para motivar quer alunos, quer professores, como defendem Larmer *et al.* (2015: 2). Com efeito, no caso dos estudantes do ensino secundário, de acordo com os especialistas norte-americanos (*idem*: 2-5), a motivação intrínseca para a aprendizagem consegue-se com instruções que sejam desafiadoras e promotoras da participação ativa e da interação, tais como discussões e debates, trabalhos de grupo, recurso à tecnologia e apresentações feitas pelos discentes, o que foi tido em conta no nosso projeto, desde logo, considerando a sua finalidade e as características dos jovens leitores. No que respeita aos professores, esta metodologia permite-lhes incutir no ensino a sua personalidade e a sua criatividade (*idem*: 17), conseguindo, eventualmente, por esta via, assumir-se “como agente[s] de inovação e mudança” (Costa, 2003: 1320), intenção explícita no programa de Literatura Portuguesa, que pressupõe um professor conhecedor da matéria científica, didática e pedagógica e que se assumia, perante os seus alunos, como leitor, ensinando também pelo exemplo. O perfil do professor vislumbrado naquele

documento aproxima-se, em parte, do retrato apresentado por Larmer *et al.* no livro que temos vindo a citar:

Most teachers like to plan their lessons and units, not simply “deliver instruction” based on off-the-shelf materials or a long march through a textbook. They like to teach about topics and issues they and their students find interesting. They want to see their students get actively engaged in learning, and they like to learning new things themselves. They enjoy engaging closely alongside young people, rather than always directing a whole group from the front of the classroom. All of these things happen in a PBL environment. (*idem*: 17)

### 3.2.2. Fases do projeto

Para elaborarmos o nosso projeto, seguimos, de forma crítica, as orientações de Serrano, tal como estas se evidenciam no quadro seguinte, considerando as fases de diagnóstico, planificação, aplicação/execução e avaliação:

<b>Diagnóstico</b> Detetar necessidades <i>Input</i>		-Detetar necessidades -Estabelecer prioridades -Fundamentar o projeto -Delimitar o problema -Localizar o projeto -Rever a bibliografia -Prever a população -Prever os recursos
<b>Processo</b>	<b>Planificação</b>	<p><b>Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gerais</li> <li>• Específicos</li> </ul> <p><b>Metodologia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades</li> <li>• Técnicas e instrumentos</li> <li>• Definir a população</li> <li>• Identificar a amostra</li> <li>• Recolha de dados</li> <li>• Análise dos dados</li> </ul> <p><b>Calendarização</b></p> <p><b>Recursos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Humanos</li> <li>• Materiais</li> <li>• Financeiros</li> </ul>
	<b>Aplicação/Execução</b>	-Desenvolvimento do projeto -Acompanhamento do projeto -Controle do projeto
<b>Avaliação</b> O que foi alcançado <i>Output</i>		-Avaliação diagnóstica -Avaliação do processo -Avaliação final
		Relatório final

Quadro 3 – Fases para a elaboração de um Projeto Social (Serrano, 2008: 26)

### 3.2.2.1. Diagnóstico

Referimos já que um projeto visa introduzir uma mudança na realidade, sendo a distância que separa a situação existente antes da execução do projeto e a desejada, aquela que a mudança há de instaurar, designada como necessidade (Serrano, 2008: 31). As necessidades podem ser de variada índole, como apontam Miranda & Cabral (2017: 36): prescritivas, se determinadas a partir de normativos pré-existentes; individualizadas, se resultantes dos desejos dos atores; e de desenvolvimento, se considerarmos o que se pode atingir para além do prescrito, como é o caso, por exemplo, dos efeitos colaterais do projeto. O projeto emerge, portanto, da vontade de responder a necessidades reais, com a colaboração de todos e com os recursos humanos materiais e financeiros disponíveis, pelo que é fulcral conhecer a realidade, as pessoas, os meios, as circunstâncias e o contexto. Este processo de conhecimento inscreve-se na primeira fase do projeto – o diagnóstico (Capucha, 2008; Serrano, 2008; Guerra, 2010; Miranda & Cabral, 2017). Os especialistas identificam vários instrumentos e técnicas de recolha e análise de informação para se obter aquele conhecimento, destacando-se os questionários, as entrevistas, a observação, a análise de conteúdo e a análise SWOT<sup>51</sup>.

No que respeita à caracterização desta fase do projeto, Guerra (*idem*) identifica duas subdivisões: o pré-diagnóstico e o diagnóstico. O pré-diagnóstico é ainda uma fase exploratória, com base em documentação existente e no contacto com lideranças várias, visando, resumidamente, planear o processo, organizar os grupos e definir responsabilidades, recolher informação disponível, identificar a intenção e o enfoque do diagnóstico, obter as aprovações/autorizações cabíveis e construir os procedimentos que assegurem a implementação do projeto. O diagnóstico, propriamente dito, tem um carácter “sistémico, interpretativo e prospetivo” (*idem*: 139), tendo os seguintes objetivos: “-documentar em que estado está o sistema de ação face ao problema identificado; - determinar a magnitude e a importância dos problemas e as suas causalidades potenciais; - identificar as questões-chave em torno das quais se pode formular a intervenção.” (*idem*: 140)

O nosso projeto resultou da discrepância entre as exigências do programa de Literatura Portuguesa, nomeadamente da rubrica Projeto Individual de Leitura, e os

---

<sup>51</sup> Nesta dissertação, referir-nos-emos apenas aos instrumentos e técnicas de recolha e tratamento da informação que usámos no nosso estudo: observação, análise documental e análise de conteúdo, análise SWOT, que descreveremos autonomamente, no ponto 3.3., tendo em vista a facilitação da legibilidade da dissertação.

hábitos de leitura evidenciados pelos jovens inscritos na disciplina (uma turma do décimo ano). De facto, logo na segunda aula foi aplicada uma ficha (Anexo I)<sup>52</sup> que visava a obtenção de conhecimentos relativos ao percurso escolar, hábitos culturais, de leitura e de escrita, e expectativas relevantes daquele grupo de alunos. Esta ficha não foi concebida nem aplicada com a intenção de fornecer dados para o estabelecimento do diagnóstico deste projeto, contudo veio a facultar informação preciosa para o reconhecimento das necessidades dos discentes em matéria de hábitos de leitura, especialmente as questões 2, 5, 6, 10, 11 e 12 do grupo II, tal como se apresentará em detalhe no capítulo 4 desta dissertação. A turma revelava grande falta de hábitos de leitura, o que era incompatível com os objetivos da disciplina, logo, evidenciava uma necessidade que urgia solucionar, com vista à mudança desejada. Este estado foi também verificado através da observação livre, que, segundo Reis (2011: 40), numa fase inicial permite detetar situações de carência e estabelecer o foco da ação. Perante tal situação, a professora considerou, como já referido, aplicar a metodologia de projeto ao grupo, deste modo constituído como grupo-amostra, que, em conjunto com a docente investigadora, seriam os atores do projeto, durante o ano letivo de 2017/2018.

A situação observada parecia inscrever-se numa problemática mais vasta - a necessidade de promover a leitura entre os jovens, designadamente os jovens dos 14 aos 18 anos, faixa etária correspondente ao nosso grupo-amostra, cujos hábitos de leitura, mormente de leitura literária, se apresentam em queda, se comparados com os de alunos mais novos; o reconhecimento desta necessidade está, igualmente, implícito no programa da disciplina de Literatura Portuguesa, que visa transformar os alunos em “leitores mais assíduos, quer ao longo do percurso escolar, quer ao longo da vida” (Coelho, 2001: 5). Assim, e como já referimos, foi possível identificar e caracterizar a problemática, centrada no desenvolvimento de projetos individuais de leitura, de âmbito curricular, designadamente em Literatura Portuguesa, disciplina de opção do curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, com a duração de dois anos e com exame nacional obrigatório, em colaboração com a biblioteca escolar, no que respeita à sua função de promoção da leitura. Aquela identificação e caracterização motivou o título do projeto – Promoção da leitura no ensino secundário: os projetos individuais de leitura em Literatura Portuguesa –, que sintetiza o seu âmbito, tendo sido expressa através da

---

<sup>52</sup> Esta ficha foi facultada à docente pela professora que, em anos anteriores, a aplicara, com proveito, na fase de diagnóstico da disciplina de Literatura Portuguesa (10.º ano). A professora e mestranda utilizou-a, com adaptações (Anexo I).

pergunta de investigação que nos guiou ao longo do processo e que, logo na primeira fase, orientou o enquadramento teórico, exposto no capítulo 2 desta dissertação – Fundamentação teórica:

- Como promover o gosto pela leitura e formar leitores para a vida no ensino secundário, nomeadamente, através de projetos individuais de leitura?

Posto isto, estabeleceu-se como prioridade delimitar os objetivos preliminares e solicitar a aprovação dos parceiros institucionais: a orientadora da dissertação de mestrado e a comissão científica competente da Universidade Aberta; o diretor do agrupamento de escolas em que o projeto seria implementado, bem como o seu Conselho Pedagógico. Solicitou-se, igualmente, a autorização dos encarregados de educação para a participação dos seus educandos neste projeto e para o devido tratamento dos dados, garantindo-se o anonimato dos alunos. Foi dado conhecimento do projeto aos diretores de turma e, mais tarde, aos demais docentes dos conselhos de turma das duas turmas de que provinham os alunos de Literatura Portuguesa, em sede de reunião intercalar. Os jovens também foram, desde o início, informados do projeto e dos contornos da sua participação, tendo sido sujeitos ativos de todo o processo, tal como pressupõe a metodologia adotada.

Para além da recolha das aprovações e autorizações cabíveis, foi necessário enquadrar o projeto, não só no conhecimento científico existente, mas também nos documentos orientadores da ação educativa do Agrupamento, designadamente do seu PEA. Da análise deste último documento, verificou-se que o contexto não era propício à promoção da leitura e aos projetos do tipo daquele que construíamos, tendo em conta a baixa escolaridade da população do concelho e o facto de não se evidenciar uma cultura de leitura do Agrupamento que elegeisse esta competência com tal centralidade que merecesse a sua inscrição nas áreas prioritárias ou nos objetivos estratégicos.

Quanto aos recursos materiais, verificaram-se as existências da biblioteca que poderiam apoiar as leituras dos jovens. Este serviço da escola não oferecia suportes de leitura digital (*tablets* ou *ereaders*) nem dispunha, em suporte de papel, de todos os livros indicados no programa, como se constatou através da aplicação de uma lista de verificação do fundo documental (Anexo II), mas o número e diversidade de monografias existentes era suficiente, considerando que os alunos poderiam ler outros autores e títulos de idêntica qualidade. No que respeita ao espaço, foi escolhida a sala que estava assinalada no horário da turma, por acaso uma sala diferente das habituais (uma sala de

Geologia), o que poderia predispor para uma prática letiva, também ela, diferente. O projeto implicava também o recurso a um espaço virtual, tendo sido escolhida a plataforma Trello, onde se criou uma página através da conta da biblioteca da escola. Os recursos financeiros não foram considerados, uma vez que o projeto se inscreveu nas práticas pedagógicas do Agrupamento, não requerendo qualquer orçamento específico.

Em suma, nesta fase, asseguraram-se os pontos fortes do projeto, nomeadamente a sua pertinência científica e curricular e a sua exequibilidade, bem como as suas potencialidades enquanto projeto de investigação-ação que, no terreno, poderia usufruir quer das orientações académicas, quer das ofertas da biblioteca escolar, inserida na rede nacional – RBE; os pontos fracos, designadamente a falta de hábitos de leitura dos sujeitos e de diversidade de recursos, poderiam ser ultrapassados, no primeiro caso através da mudança que o projeto pretendia operar, no segundo, através da promoção de diversidade de leituras integradoras das escolhas dos jovens. As ameaças ao projeto situavam-se a nível da cultura do Agrupamento, não explicitamente favorável a estas iniciativas pedagógicas, assim como da colaboração das várias entidades que deveriam conceder as devidas aprovações e autorizações em tempo útil.

### **3.2.2.2. Planificação**

Para os especialistas que temos vindo a seguir nesta caracterização e descrição das fases do nosso projeto, a planificação resulta do diagnóstico e corresponde à fase em que se definem as orientações do projeto e se estabelecem as linhas gerais de intervenção (Capucha, 2008: 22). Na aceção de Serrano (2008: 38-39), a “planificação consiste [...] em procurar antecipar, prever, predizer e tentar vislumbrar o que se vai desenrolar e aplicar no futuro”, e dela emerge um plano que deve apresentar as seguintes características: flexibilidade e abertura a ajustamentos que o adaptem às necessidades; descentralização, na medida em que deve ser específico e não conforme a desenhos *standard*; participação, pois todos os membros do grupo devem participar na sua elaboração; autogestão, implicando os grupos aos quais se dirige na sua gestão e controlo; e a interdisciplinaridade das diferentes áreas do conhecimento. Guerra (2010) refere a necessidade de se estabelecer um plano de ação, que deve incluir um plano de investigação-ação, um plano de atividades e um plano de avaliação.

Os planos a conceber devem decorrer do diagnóstico e das finalidades e objetivos estabelecidos, que Guerra inclui ainda na fase de diagnóstico, mas que os outros especialistas incluem na fase de planificação ou planeamento. Serrano define objetivos



como “propósitos que pretendemos alcançar com a execução de uma ação planejada. Os objetivos de um projeto constituem o ponto central de referência, são eles que definem a sua natureza mais específica e dão coerência ao plano de ação.” (*idem*: 44). De entre estes distingue os objetivos gerais dos específicos e das metas; os primeiros são mais amplos e não fazem referência a comportamentos observáveis, os segundos restringem-nos e especificam-nos, enquanto as metas se referem a um espaço e tempo determinado e pressupõem a quantificação. Guerra apresenta o conceito de finalidade, entendido como uma orientação anterior e hierarquicamente superior aos objetivos: “as finalidades estão definidas antes do diagnóstico e estão incluídas em grandes domínios de intenção de políticas gerais das instituições públicas ou privadas.” (*idem*: 163); as definições dos conceitos de objetivos gerais e específicos aproximam-se da caracterização feita por Serrano, verificando-se a inclusão das características das metas, que, nesta perspectiva, para além da quantificação (Serrano, 2008; Capucha, 2008; Miranda & Cabral, 2017), também podem ser formuladas em termos qualitativos. Na aceção da autora, a avaliação sumativa final faz-se com base nestes últimos objetivos, que, por isso mesmo, devem ser formulados de forma clara e precisa, sem ambiguidades:

#### Objetivos gerais

grandes orientações para as ações e são coerentes com as finalidades do projeto, descrevendo as grandes linhas a seguir e não são, geralmente, expressos em termos operacionais, pelo que não há possibilidade de saber se foram ou não atingidos. (*idem*:163-164)

#### Objetivos específicos

exprimem os resultados que se espera atingir e que detalham os objetivos gerais, funcionando como a sua operacionalização. São formulados em termos operacionais, quantitativos ou qualitativos, de forma a tornar possível analisar a sua concretização, sendo frequentemente considerados como metas. (*idem*: 164)

Assim, estabelecemos como finalidade do nosso projeto a finalidade do programa de Literatura Portuguesa mais adequada, três objetivos, metas, indicadores e meios de verificação, tal como recomendam, por exemplo, Capucha (*idem*) ou Miranda & Cabral (*idem*). Estes dois últimos autores apontam quadro características que um bom indicador deve apresentar: independência, na medida em que só deve medir uma meta ou objetivo; verificabilidade, permitindo a verificação da mudança originada pelo projeto; validade, devendo medir exatamente o que se pretende; acessibilidade, na medida em que a informação necessária deve ser de fácil acesso (*idem*: 60). De seguida, apresentamos um quadro com aqueles elementos, evidenciando a relação que estabelecem entre si:

<b>Finalidade</b>	- “Formar leitores reflexivos, confiantes e autônomos que leiam com emoção e discernimento, na Escola, fora da Escola e para além da Escola, conscientes das suas escolhas e dos seus gostos” (Coelho, 2001: 9).		
<b>Objetivos</b>	<b>Metas</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Meios de verificação</b>
- Promover, consolidar e valorizar as leituras autônomas dos discentes.	-Leitura da quantidade e diversidade de livros indicada no programa.	-Número de leituras efetuadas, pelo menos 5 livros por aluno.	Listas de verificação
	-Leitura de livros não indicados nas listas do programa, mas de idêntica qualidade.	-Número de leituras efetuadas, das listas e para além das listas do programa.	
	-Recurso a práticas de leitura autônomas e criativas.	-Manifestações de leitura autônoma e criativa.	Análise de conteúdo
- Diversificar e aprofundar as experiências de leitura de livros, mobilizando a razão, a emoção, o conhecimento do mundo e a socialização.	-Mobilização da razão e das emoções para a compreensão leitora.	-Apresentação de dados objetivos, de índole literária, sobre as leituras efetuadas. -Manifestação de emoções despertadas pelas leituras.	-Análise de conteúdo. -Grelhas de observação focada.
	-Mobilização do conhecimento de si e do mundo para a compreensão leitora	-Referências ao conhecimento de si e do mundo, relacionando-o com as leituras efetuadas.	
	-Colaboração no desenvolvimento das próprias leituras e da dos colegas.	-Incentivo e/ou aconselhamento de leituras. -Trocas de impressões sobre as leituras. -Evidências de práticas de leitura colaborativa.	
- Promover o recurso à biblioteca para resolver necessidades de leitura e de diálogo com outros leitores.	-Recurso à biblioteca para suprir necessidades de leitura. -Utilização dos serviços da biblioteca para partilhar a experiência de leitura.	-Referências à biblioteca escolar como recurso para resolver necessidades de leitura. -Leitura de livros da coleção da biblioteca escolar. -Participação em plataforma digital da biblioteca criada para o projeto.	Listas de verificação. Análise de conteúdo. Grelhas de observação focada.

Quadro 4 – Finalidade, objetivos, metas, indicadores e meios de verificação do projeto

Apresentados os objetivos, importa agora clarificar a metodologia prevista, começando por explicitar os atores do projeto e os respetivos papéis. O projeto individual de leitura foi aplicado a toda a turma, mas o projeto de investigação só contou com 15 alunos como amostra, atendendo à flutuação dos alunos inscritos, que foram transferidos ou saíram da escola ao completarem os dezoito anos (quatro), bem como à falta de autorização para participarem (dois); um dos alunos autoexcluiu-se do projeto na medida em que não realizou nenhuma das tarefas solicitadas. Assim, os atores considerados

aquando da planificação foram a professora da disciplina, e mestranda, 15 alunos da turma e a orientadora do projeto. Os alunos tinham como papel participarem ativamente nas várias fases do projeto; a professora/mestranda tinha como papéis coordenar, orientar, apoiar e dinamizar os trabalhos, recolher informações, tratá-las e delinear os procedimentos e processos cabíveis, avaliar o projeto em todas as suas fases, introduzir alterações e melhorias, se necessário, e reportar à orientadora do projeto, que, por sua vez tinha como papel orientar e validar as diferentes fases e monitorizar a qualidade científica do projeto.

De seguida, procedemos à ordenação do plano de ação, integrador dos planos de investigação-ação, de atividades e de avaliação. Para levar a efeito tal ordenação, recorremos ao gráfico de Gantt, que permite evidenciar a “sucessão das etapas da investigação e a forma como se sucedem, completam e coordenam” (Serrano, 2008: 72). Miranda & Cabral (2017: 53) assinalam a facilitação do controlo do processo ao longo do seu percurso promovida por esta técnica, no que são corroborados por Serrano:

O gráfico de Gantt é uma técnica que permite estimar os tempos de realização das tarefas e permite representar as relações existentes entre o trabalho projetado ou previsto e o trabalho efetivamente realizado, sendo possível, assim, conhecer de uma forma imediata a situação em que se encontra cada atividade, os possíveis atrasos ou adiamentos de cada elemento no desenvolvimento das atividades previstas e o processo seguido no tempo desde o início do trabalho até à sua realização. (*idem*: 72-73)

Deste modo, elaboramos um gráfico das fases do projeto distribuídas pelo tempo (o ano letivo de 2017/2018), evidenciando a recorrência dos momentos avaliativos ao longo do ano – avaliação diagnóstica ou das necessidades, formativa ou do processo e sumativa ou dos resultados – que explanaremos no ponto seguinte, ressaltando apenas que a avaliação do processo foi contínua, ainda que tenha ocorrido de forma formal, através de portefólio e grelha de observação, em dois momentos, conforme o calendário escolar:

Fases do projeto /Calendarização	2017				2018					
	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abril	Mai	Jun.
Diagnóstico										
Planificação										
Aplicação/Execução										
Avaliação diagnóstica										
Avaliação do processo										
Avaliação final										

Quadro 5 – Cronograma do projeto de investigação-ação e da avaliação

O gráfico de Gantt constituiu também uma técnica muito útil para a planificação das atividades, uma vez que permite a indicação de tarefas mais ou menos pormenorizadas, conforme a decisão do investigador (Miranda & Cabral, 2017), sendo que no nosso caso esta planificação deveria ter a flexibilidade necessária para se adaptar à imprevisibilidade que qualquer ano letivo apresenta no seu início e às sugestões que os discentes poderiam vir a dar. Elaboramos o gráfico que se segue, que, não obstante a diversidade e o respeito pela individualidade e escolhas do leitor, demonstra bem a centralidade da leitura silenciosa, do trabalho autónomo e da partilha de leituras no projeto de leitura implementado:

Atividades/Calendarização	2017				2018					
	Set	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Março	Abril	Mai	Junho
1. Visita à biblioteca: conhecimento da Classe 8 e do serviço de requisição; seleção de livros para o PIL	■									
2. Guião de trabalho	■									
3. Leitura silenciosa Registo de notas, ficha de leitura e trabalho de escrita autónomo	■	■	■		■	■	■	■	■	
4. Fórum de leitores (partilha de leituras e de pesquisas de notícias, imagens ou outros registos relacionados com a leitura)		■			■					
5. Pesquisa de dados sobre o autor e a obra e outros elementos relacionados com a leitura em curso			■							
6. Leitura expressiva de excertos previamente selecionados					■					
7. Escrita de um texto criativo/expressivo inspirado na obra (texto narrativo, poético) ou crítico (carta)					■					
8. Trabalho de grupo e coletivo (aferição e discussão de temas comuns às leituras em curso)						■				
9. Sessão sobre a elaboração de <i>book trailers</i> , com responsável pelo projeto Livros entre <i>takes</i> (RBE)								■		
10. Elaboração de um <i>book trailer</i>									■	
11. Apresentação dos <i>book trailers</i> à turma, à professora, e à responsável pelo projeto Livros entre <i>takes</i>									■	
13. Participação na página Leitur@s (Trello)	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
14. Balanço dos trabalhos e sugestões				■			■			■

Quadro 6 – Cronograma das atividades do projeto individual de leitura

Para finalizarmos este ponto, ressaltamos que elaboramos o plano de avaliação do projeto de acordo com os quadros propostos pelo IQF (2004: 267), por Alves (2017: 54-55) e Pestana (2015: 169), com as adaptações mais ajustadas ao nosso caso; e que se anexa a este relatório (Anexo III).

### **3.2.2.3. Aplicação/execução**

A fase de aplicação/execução corresponde à dimensão prática do projeto, que implica desenvolvimento, acompanhamento e controlo; nesta fase confluem todos os elementos do projeto, com vista a “levar a cabo uma tarefa integrada e integradora que contemple tanto a dimensão de diagnóstico e de planeamento como a de avaliação” (Serrano, 2008: 80). Para tal, há que seguir várias etapas, conforme indica Serrano no texto que temos vindo a citar, das quais salientamos as mais relevantes para o nosso projeto: a sensibilização (consciencialização, informação e interpretação da história e da cultura) e a coesão a nível grupal.

A importância destes fatores prendeu-se com a necessidade de promover a participação dos alunos no projeto, assim como de fomentar a consecução dos objetivos, que requeriam o respeito e a criação ou aprofundamento da identidade dos leitores e da socialização da leitura entre o grupo de discentes, envolvidos e ouvidos em todas as fases do projeto, incluindo na terceira. Tivemos, ainda, em conta o postulado de Capucha (2008:42) de que “quanto melhor o projecto tiver sido negociado e apropriado pelos intervenientes desde o princípio, e quanto mais eles possam participar de forma aberta e transparente no processo, melhores tenderão a ser os resultados”; procuramos, igualmente, atribuir de forma clara as tarefas e as responsabilidades e criar mecanismos organizativos promotores da participação, desde logo facultando guiões de trabalho (Anexo IV) e integrando as contribuições dos alunos no plano, que foi sofrendo ajustamentos na fase prática. Este procedimento era, aliás, o mais adequado à constituição de uma comunidade de leitores, círculo de leitura, clube ou oficina de leitura, clube do livro que explanamos no capítulo dois desta dissertação e cujos pressupostos teóricos fundamentaram as opções tomadas no planeamento e na execução deste projeto.

A monitorização do processo de aplicação do projeto foi constante e integrou-se na avaliação, como se indicará no ponto seguinte deste capítulo e no capítulo 4 – apresentação e discussão dos dados. Importa, todavia, ressaltar que a observação livre, sem nenhum plano pré-estabelecido, como estratégia de avaliação longitudinal e implícita (Serrano, 2008: 90) esteve sempre presente, como é característico da função docente, e

indispensável ao dinamismo e vivacidade do diálogo autêntico entre o professor e os alunos<sup>53</sup>.

#### 3.2.2.4. Avaliação

A avaliação constitui um instrumento de regulação do processo de intervenção operado pelo projeto, com vista ao seu aperfeiçoamento, ao longo das suas várias fases. A este propósito, Serrano (2008: 84) afirma que “deve estar presente desde o início até ao fim do mesmo com o propósito de controlar a forma como se alcançam os resultados, as lacunas existentes no processo, os aspetos não previstos que vão surgindo na aplicação do projeto, a adequação ou inadequação das atividades, etc.”; o mesmo entendimento de avaliação é apresentado por Guerra (2010: 186), para quem “[e]la é o processo pelo qual se delimita, se obtém e se fornece informações úteis, permitindo ajuizar sobre as decisões futuras e é um aviso sobre a eficácia de uma intervenção ou de um plano que está a ser implementado.” Ambas as autoras atribuem funções à avaliação, ainda que a sua formulação difira. Para Serrano (*idem*: 88-89), esta tem quatro funções: diagnóstica, que é a base da adaptação do projeto à situação concreta; preditiva, porque orientada para o futuro; orientadora, na medida em que pressupõe *feedback* da informação obtida; de controlo, pois permite aferir em que medida os objetivos estão a ser alcançados ou não. Guerra (*idem*: 186) atribui as seguintes funções à avaliação: de medida; de utensílio de apoio à tomada de decisão; de processo de formação; de aprofundamento da democracia participativa.

Esta última especialista salienta, ainda, que a avaliação obedece a modelos pré-existentes, pese embora atualmente se utilizem modelos ecléticos. Dos cinco modelos apresentados – avaliação experimental/pela investigação, avaliação por objetivos, avaliação orientada para a decisão, avaliação pela utilização e avaliação múltipla –, destacamos a avaliação por objetivos, uma vez é aquele que está na base do nosso projeto. De facto, a finalidade e os objetivos formulados constituem os critérios de sucesso da intervenção, tal como é característico da avaliação por objetivos, segundo Guerra. Na

---

<sup>53</sup> Na verdade, a mestranda não pôde eximir-se do seu papel de professora e das representações e expectativas que os atores em presença tinham do mesmo, assumindo não só as características de rigor e isenção do investigador, mas também as características do docente indicadas na comparação que Bogdan & Bilken (2004: 64-65) fazem entre o professor e o investigador. Para aqueles especialistas, o professor é aquele que observa o mundo e procede a formas sistemáticas de questionação e chega a conclusões, mas que diferem das do investigador, na medida em que são menos detalhadas, rigorosas e de tipo diferente; o investigador, por seu lado, procede com rigor no que diz respeito ao registo daquilo que descobre, conserva os dados e segue procedimentos e técnicas já cientificamente comprovados.

avaliação por objetivos, os métodos utilizados permitem uma grande diversidade de formas de medida, dependendo dos objetivos, podendo os métodos de recolha de informação ser de teor quantitativo ou qualitativo. Este modelo apresenta como vantagens o seu pragmatismo, e como desvantagens o risco de falta de clareza e precisão das finalidades e dos objetivos; quanto ao nível de implicação do avaliador, não exige a neutralidade da avaliação experimental, pelo contrário, pressupõe a interatividade entre os atores.

Freitas (1999), para além de salientar que a avaliação deve assentar em informações recolhidas através dos instrumentos mais adequados, recomenda que a avaliação tenha uma dimensão externa, isto é, que nela participem avaliadores externos ao projeto. Serrano (2008), a este respeito, refere que os avaliadores devem ter uma preparação adequada, senso comum, visão prática, formação e experiência, indicando quatro modalidades de avaliação: autoavaliação, aquela que alguém faz de si próprio, conhecendo o plano, os objetivos e os recursos; avaliação interna, aquela que é levada a cabo por pessoas implicadas no projeto, de modo a que possam dar um feedback contínuo e possam integrar as adaptações necessárias; avaliação externa, aquela que é realizada por avaliadores externos à instituição e ao projeto; e avaliação mista, aquela que é constituída por avaliadores internos e externos.

Para além da escolha do modelo e da participação do avaliador (avaliação interna, externa ou mista), a avaliação pressupõe também o estabelecimento de critérios e indicadores de medida. No nosso projeto, adotámos quatro dos critérios delimitados por Guerra (2010: 198) – adequação, pertinência, eficácia, eficiência –, tendo em conta o contexto e a situação, a finalidade, os objetivos, os recursos e as atividades realizadas. O critério de adequação procura apreciar se o projeto se adequa ao contexto do problema e da situação sobre a qual se pretende intervir; o de pertinência verifica se o projeto é justificável no contexto das políticas e estratégias do organismo/serviço; o de eficácia aprecia o grau de concretização dos objetivos e das ações previstas, verificando se as necessidades foram satisfeitas, se os meios utilizados foram adequados pertinentes e suficientes e se os benefícios esperados foram realizados; o de eficiência aprecia se os recursos utilizados para a obtenção dos resultados foram os mais económicos e satisfatórios.

As estratégias de avaliação devem estar ajustadas à função, ao objeto, ao autor e à situação de avaliação, como releva Serrano (*idem*), podendo ser descritivas (é o caso, por exemplo, da análise de conteúdo), manipulativas (questionário, entrevista, observação),

ou correlacionais (estudos relacionais e outros de tipo estatístico). A autora, citando Ketele (1984: 34), apresenta dois parâmetros caracterizadores das principais estratégias de avaliação e que apresentamos através do quadro que elaboramos:

Estratégia	1. Ocorrência		2. Presença dos objetivos	
	Longitudinal (ao longo do processo)	Pontual (em momentos precisos da sequência)	Explícita	Implícita
Observação livre	x			x
Observação sistemática	x		x	
Observação provocada	x	x	x	
Situação livre		x		x
Centrada nos objetivos		x	x	
Entrevista centrada em objetivos		x	x	
Situação centrada nos objetivos		x	x	
Análise de conteúdo	x	x	x	

Quadro 7 – Estratégias de avaliação, segundo Serrano (*idem*: 90)

A estratégia avaliativa é, igualmente, condicionada pela temporalidade. O ciclo avaliativo integra três etapas: a avaliação diagnóstica (avaliação das necessidades), que é uma avaliação inicial, *ex-ante*; avaliação formativa (avaliação do processo), que é uma avaliação de acompanhamento, *on going*; avaliação sumativa (avaliação dos resultados ou do impacto), que é uma avaliação final, *ex-post* (Freitas, 1999; Serrano, 2008; Capucha, 2008; Guerra, 2010; Miranda & Cabral, 2017).

### ***Avaliação diagnóstica***

A avaliação diagnóstica, ou avaliação das necessidades, na aceção de Guerra (2010: 195-196), permite conhecer a amplitude do problema, definir os participantes e beneficiários do projeto e as melhores estratégias, tendo em conta o problema e o contexto. No mesmo sentido, Serrano (2008: 95), atribui a esta etapa o reconhecimento das necessidades e a justificação do projeto: “[e]sta avaliação deve ser considerada como uma reflexão valorativa sobre a justificação do projeto, os motivos que o originaram e as necessidades da comunidade à qual está dirigido.” Esta corresponde, pois, à primeira fase do projeto, como já expusemos, e integra a avaliação das necessidades, a sua inscrição numa problemática mais vasta, o enquadramento e o levantamento dos recursos a



mobilizar. Para tal, recorreremos a várias estratégias, nomeadamente à observação livre, a uma ficha (Anexo I), à análise SWOT e à análise documental (programa da disciplina e documentos orientadores do Agrupamento).

### ***Avaliação formativa***

A avaliação formativa, também designada por avaliação do processo, decorre ao longo de todo o processo de forma contínua, sistemática e flexível (Serrano, 2008); é uma avaliação de acompanhamento que permite detetar as falhas do projeto, averiguar os desvios face à planificação e a eventual necessidade de se introduzirem ajustamentos na fase de aplicação, aferir do grau de consecução dos objetivos, assim como apurar se os meios, os recursos e as técnicas de investigação se mantêm adequados. Guerra (*idem*: 196), a este propósito, postula que esta visa saber se os projetos “estão a atingir os grupos-alvo e se estão a assegurar os recursos e serviços previstos”, bem como “determinar de forma sistemática se o projeto está a ser executado conforme o previsto.” Serrano sintetiza deste modo a avaliação formativa:

Através da avaliação progressiva do projeto, vamos tomando consciência tanto dos progressos e avanços como dos desajustamentos e vicissitudes no processo de desenvolvimento do mesmo. Este caminho vai-nos indicando em que grau, de que forma e de que modo se vão alcançando os objetivos. A avaliação de qualquer projeto deve estar integrada nele próprio. Esta deve ser *contínua, sistemática e flexível*. (*idem*: 96)

Capucha (2008: 47) considera a avaliação *on going*, ou de acompanhamento, como a mais adequada a projetos desenvolvidos na escola por vontade da própria instituição para responder a uma medida que lhe é imposta; nestes casos, postula o autor, este tipo de avaliação “é [o] mais recomendad[o], numa lógica de investigação-ação”. Esta situação correspondia, em parte, ao nosso caso, na medida em que implementávamos na nossa prática letiva um projeto que operacionalizava uma rubrica do programa da disciplina em lecionação. Para realizarmos esta avaliação, recorreremos a várias técnicas: observação livre, observação focada e análise de conteúdo.

### ***Avaliação sumativa***

Na aceção de Serrano, a avaliação sumativa ocorre no final do processo, implicando uma síntese dos elementos proporcionados pela avaliação inicial e processual, uma análise dos resultados e dos seus impactos nos beneficiários:

Esta fase final implica uma síntese que se atinge com a conjugação de todos os elementos proporcionados pela avaliação inicial e processual, para chegar a uma formulação global na qual se ponha em relevo se os objetivos do projeto foram alcançados ou não e em que

medida. É necessário analisar os resultados alcançados e os seus efeitos nos beneficiários. Convém explicá-los através de indicadores que forneçam informação relevante e objetiva. (*idem*: 96)

Do excerto citado, relevemos a referência à aferição da realização dos objetivos e à formulação de indicadores de medida, aspetos também convocados por Guerra (*idem*: 197) na sua descrição da avaliação final: “No final da intervenção, pretende-se conhecer os resultados e a eficácia do projeto, o que pressupõe a existência de objetivos definidos de antemão e de critérios de sucesso definidos de forma operacional e capazes de serem medidos.” Miranda & Cabral (2017) também indicam a necessidade de se proceder à avaliação da consecução dos objetivos e das metas previamente delineados, bem como à análise dos pontos fortes e fracos do projeto. Relembremos que, aquando da planificação, tivemos em mente estas exigências ao formularmos objetivos, metas e indicadores de medida, a par da seleção de meios de verificação, que foram os seguintes: listas de verificação, observação focada, análise de conteúdo e análise SWOT.

### **3.3. Instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados**

A observação é, na aceção de Campenhoudt *et al.* (2019), uma etapa essencial da investigação em ciências sociais, sendo por esta via que o investigador obtém material de análise concreto. Segundo os mesmos autores, esta pode efetuar-se diretamente nos espaços de vida das pessoas observadas ou indiretamente através de questionários, entrevistas ou documentos produzidos pela organização, contudo não é feita de forma arbitrária. Pelo contrário, os procedimentos de observação devem ser sistematizados e estruturados em torno de três questões: Observar o quê? Em quem? Como? A primeira questão tem a sua resposta nos indicadores, a segunda na delimitação do campo de análise e da amostra, a terceira na elaboração de instrumentos de observação. Os dados assim coligidos podem ser qualitativos ou quantitativos, conforme os métodos de recolha e análise mais apropriados aos objetivos da investigação. No nosso caso, atendendo à abordagem metodológica já descrita, recorreremos a instrumentos que permitissem uma análise estatística simples e uma análise qualitativa mais extensa: grelhas de observação, listas de verificação, análise de documentos produzidos pelos alunos – portefólios – e documentos oficiais (análise documental e de conteúdo). Passamos a descrever os procedimentos metodológicos de recolha e análise dos dados.

### 3.3.1. Observação – Trello e Facebook

Na nossa investigação-ação, recorreremos à observação direta visual, tal como é entendida por Campenhoudt *et al.* (2019: 267): capta “os comportamentos no momento em que se produzem, sem a mediação de um documento ou de um testemunho”. O foco da observação centrou-se tanto no grupo como no indivíduo, integrando-se na observação verbal, tal como é delimitada por Estrela, referido por Pestana (2018: 147-148), pois o campo de observação foi constituído pela página da plataforma Trello (Leitur@as) e pelo Grupo Fechado da rede social Facebook (Os literários) criados como espaços virtuais do PIL, onde os alunos-amostra fizeram publicações comentários e partilhas relativos às suas leituras. Na verdade, a observação do nosso estudo decorreu em ambientes virtuais que se mantiveram acessíveis ao investigador participante ao longo de todo o processo, constituindo os mencionados meios digitais uma importante fonte de dados. De acordo com Anderson e Kamuka (2003: 143), citados por Pestana (2018: 145), estes meios podem promover uma observação perspicaz e rigorosa: “Web can be used as the eyes and ears of the e-researcher, providing observation and recording capacity anytime/anywhere” e “Direct observation [...] also allows the e-research to focus in detail on some particular aspect of the scene, which may not even be noticed by participants”. Torre (2012: 104), na esteira de Meirinhos (2006), também destaca a produtividade dos registos eletrónicos enquanto fontes de informação.

A nossa observação daqueles sítios da Web, porém, não ocorreu de forma espontânea e não planeada, ao invés, obedeceu a princípios metodológicos delimitados pela ciência. Neste sentido, seguimos Freixo (2012: 311), que define observação como um “[p]rocedimento de investigação científica que permite verificar, com a ajuda de indicadores, factos particulares e colher dados”; assim como Campenhoudt *et al.* (2019: 270) e Tuckman (2012: 704), para quem os objetivos da observação são o estudo dos acontecimentos ou fenómenos no momento em que se produzem. Estes autores são unânimes na necessidade de o investigador seguir esquemas pré-definidos e utilizar instrumentos previamente construídos, tendo em conta os objetivos. Freixo (*idem*: 223-225) considera quatro parâmetros definidores da observação científica: estrutura da observação; forma de participação; número de observadores; e local da observação. Quanto à estrutura da observação, ela pode ser assistemática, ou não estruturada, se não tiver tido controlo previamente elaborado nem um instrumento apropriado; ou sistemática, planeada ou controlada, se realizada em condições controladas, tendo em

vista objetivos e propósitos pré-definidos, com recurso a instrumentos adequados e à delimitação da área a ser observada. No que respeita à forma de participação, podemos recorrer à observação não participante, aquela em que o observador é exterior à realidade a observar e assim se mantém; ou participante, quando o investigador participa na situação estudada. A observação pode ser individual ou em equipa, conforme seja realizada por um só investigador ou por uma equipa. Por fim, quanto ao local de observação, Freixo distingue a observação em laboratório, quando as situações ou problemas objeto de estudo são artificialmente criados em laboratório; ou observação de campo, quando é feita no local da ocorrência do evento.

Pelo exposto, podemos afirmar que a nossa observação foi sistemática, na medida em que foi orientada pelos objetivos, metas e indicadores traçados, e recorreu a instrumentos criados para o efeito; foi de campo, porque focou os sítios da *Web* em que ocorreu a participação dos atores; foi individual pois só a professora investigadora realizou o ato de observar; foi participante visto que a observadora integrou o coletivo da investigação. Tivemos em conta, portanto, a definição de Freixo (*idem*: 311), para quem a observação direta participante é um “[m]étodo de investigação que visa determinar o significado, a orientação e a dinâmica de uma situação pela colheita de factos [...]. O observador é um membro do grupo ou da organização.”; bem como a asserção de Campenhoudt *et al.* (2019: 268) de que a observação participante “[c]onsiste em estudar um grupo ou uma comunidade durante um período relativamente longo, participando na vida colectiva.”

Para a recolha e tratamento dos dados, recorreremos a instrumentos que nos permitiram aceder a informações qualitativas e quantitativas, pois, não obstante as observações constituírem fontes qualitativas de dados, também podem fornecer dados quantitativos se os investigadores usarem instrumentos para tal, como clarifica Tuckman (2012: 703): “As observações, enquanto terceira fonte qualitativa de dados<sup>54</sup>, podem também contribuir com dados quantitativos, dependendo apenas das técnicas de registo.” Reis (2011), ao propor diversos instrumentos de registo das observações, reforça a ideia de que deve incidir “num número restrito de aspetos previamente definidos”, aproximando-se das conceções dos demais especialistas compulsados quanto à necessidade de se terem em conta os objetivos da observação e a necessidade de estes serem devidamente planeadas aquando da escolha da matéria a observar e dos

---

<sup>54</sup> As outras duas fontes são as entrevistas e os documentos.

instrumentos adotados para o efeito. Das propostas de Reis, antes convocado (grelhas de observação de fim aberto, grelhas de observação focada, listas de verificação, escalas de codificação e mapas de registo), selecionamos uma para a nossa observação dos espaços digitais onde se desenvolveu o nosso projeto – a grelha de observação focada. Estas grelhas focam-se em comportamentos ou acontecimentos específicos, que o investigador observa como “nada evidente”, “algo evidente” ou “bem evidente”, podendo ter ou não indicadores e exemplos de evidências. No nosso caso, e à semelhança de Pestana (2018), subdividimos a categoria “algo evidente”, em “pouco evidente” e “algo evidente”, com vista a apurarmos a análise.

Assim, elaboramos três grelhas que aplicamos em diferentes momentos, e que apresentamos de seguida: a Grelha de observação focada: participação no Trello, aplicada em dezembro; a Grelha de observação focada: participação no Grupo fechado do Facebook, aplicada em junho; e a Grelha de observação focada: desempenho dos participantes no Grupo fechado do Facebook enquanto leitores, em junho, com indicadores, exemplos e evidências. Nas primeiras grelhas consideramos a participação em três dimensões: participou, comentou, partilhou vídeos, fotografias, ligações ou outros. Na última, selecionamos os indicadores seguintes, com base no conjunto das intervenções dos discentes e nos nossos objetivos: os alunos apresentam as leituras efetuadas e em curso; os alunos manifestam comportamentos de socialização da leitura; os alunos revelam autonomia enquanto leitores; os alunos mobilizam o conhecimento do mundo, a partir dos livros e da leitura; e os alunos recorrem à biblioteca para satisfazer necessidades de leitura (Anexos V, VI e VII, respetivamente).

### **3.3.2. Análise de documentos – Portefólios e documentos oficiais**

Os documentos constituíram fontes de informação muito importantes para o nosso estudo, nomeadamente os portefólios dos discentes elaborados em três momentos, dois durante o processo e um no final, de acordo com o calendário letivo e os momentos de avaliação trimestral previstos; foram fontes primárias, que Bell (2010: 104) caracteriza como “aquelas que foram produzidas durante o período a ser investigado”. Freitas (1999: 20) acrescenta que “a documentação corresponde a todo o conjunto de produções do projeto, sejam elas escritas ou não.”, dando como exemplo, entre outros, os trabalhos executados por participantes de um projeto. Tuckman (2012: 702) destaca a importância deste tipo de fontes para a investigação qualitativa, na qual é frequente os investigadores recorrerem a documentos produzidos pelos participantes ou pelos observadores, por

exemplo, atas, relatórios autobiografias ou testemunhos. A importância dos documentos produzidos pelos sujeitos da investigação é reforçada, também, por Campenhoudt *et al.* (2019: 267), uma vez que constituem “declarações dos atores” ou “vestígios deixados por aqueles que os testemunharam directa ou indirectamente”. Bardin (2019: 41) também elege os documentos como vestígios de manifestações de estados, de dados e de fenómenos, que podem ser naturais ou suscitados, sendo os primeiros produzidos espontaneamente na realidade e os segundos motivados pelas necessidades do estudo, por exemplo, respostas a questionários, testes, experiências, entre outros. O mesmo entendimento evidencia Bell (*idem*: 104-105), que, ao caracterizar as fontes primárias, distingue as deliberadas das inadvertidas, sendo as primeiras produzidas tendo em mente os futuros investigadores (autobiografias, memórias, diários, cartas escritas a pensar em posterior publicação e documentos de autojustificação), e as segundas produzidas para um fim outro que não o da investigação. Tendo em conta esta distinção, podemos classificar as nossas fontes como deliberadas, já que os portefólios foram produzidos com vista à avaliação no contexto do projeto individual de leitura, assentes na autoavaliação orientada através de guiões disponibilizados pela professora. Releve-se que a avaliação do PIL tinha um peso de 30% na avaliação trimestral da disciplina, conforme estipulado pelos critérios de avaliação em uso na Escola e aprovados pelo Conselho Pedagógico em data anterior a este projeto.

A nossas fontes documentais não se circunscreveram, no entanto, aos portefólios, também recorreremos a fontes secundárias ou pré-existentes (Bell, 2010; Campenhoudt *et al.*, 2019), designadamente a documentos oficiais: programa da disciplina de Literatura Portuguesa, Projeto Educativo do Agrupamento, Plano de Ação da Turma, Critérios de Avaliação da disciplina, para além da produção bibliográfica sobre a leitura e a metodologia de projeto, que apresentamos e analisamos nas páginas anteriores deste relatório.

### **Análise de conteúdo**

A análise de documentos constitui uma técnica a que se dá o nome de análise de conteúdo, que tanto pode ser usada em abordagens quantitativas, como qualitativas, sendo, no entanto, muito apropriada a esta última. A este propósito, Freitas (1999: 21) postula que a análise de conteúdo é um método que “visa quantificar, através de um sistema de categorias, o conteúdo de um documento”, acrescentando que a técnica passa de quantitativa a qualitativa quando “o documento pode ser analisado sem levar em conta

o número, mas sim os temas que ele levanta.” Já Miranda & Cabral (2017: 39) reforçam a dimensão qualitativa desta análise ao afirmarem que ela “consiste na divisão do discurso em subcategorias de forma a estabelecer um conjunto coerente”. Campenhoudt *et al.*, (2019: 327-328) consideram este método muito adequado a investigações que tenham como objetivo a análise de áreas não materiais, como, por exemplo, das ideologias, dos sistemas de valores, das representações e das aspirações e respectivas transformações, das situações problemáticas, do impacto de uma medida, da reconstituição das mentalidades e de outras realidades passadas não materiais, etc., referindo que “[t]odos os métodos de análise de conteúdo são adequados ao estudo do implícito”. Estes têm, na aceção dos mesmo autores, a vantagem de obrigarem o investigador a manter distância em relação a interpretações espontâneas e às suas próprias, o facto de permitirem um controlo posterior do trabalho de investigação, uma vez que têm como objeto uma reprodução em suporte material, geralmente escrito, e de serem contruídos de forma sistemática; as suas desvantagens prendem-se com a pluralidade de métodos de análise de conteúdo e o risco de estes se tornarem demasiado simplistas, pesados e laboriosos ou de aplicação muito reduzida. Para obviar a tais riscos, é necessário diversificar as fontes e os métodos, tal como se infere do enunciado dos mesmos especialistas: “Se a análise de conteúdo, globalmente considerada, oferece um campo de aplicação muito vasto, o mesmo não acontece com cada um dos seus métodos particulares” (*idem*).

Deste modo, no nosso projeto de investigação-ação, que incidiu sobre uma área não material – a promoção da leitura – e visou a alteração de comportamentos e hábitos mentais, tratamos uma das fontes de dados – os portefólios – com recurso a vários instrumentos e técnicas facilitadores da análise de conteúdo. Daqueles documentos extraímos listas de verificação, que, na descrição de Reis (2011: 29), permitem o registo da presença ou ausência de comportamentos ou acontecimentos considerados desejáveis. No nosso caso, verificamos o número de livros lidos por aluno, tendo em conta o género e o modo, a presença dos elementos solicitados no guião, bem como os autores e títulos de livros lidos, que nos permitiram monitorizar o processo e extrair informação maioritariamente quantitativa.

Para além deste tipo de análise, procedemos igualmente à análise categorial. Num primeiro momento, relemos todo o material disponível e estabelecemos categorias, tendo em conta a sua ocorrência e relevância nos portefólios, bem como os objetivos, metas e indicadores da investigação-ação previamente estabelecidos, que informaram igualmente os guiões daqueles trabalhos dos aluno, atendendo a que “[d]eterminadas questões e

preocupações de investigação dão origem a determinadas categorias”, como asseveram Bogdan & Bilken (1994: 221). Este tipo de tratamento dos dados é também salientado por Campenhoudt *et al.* (*idem*: 323), para quem “a análise de conteúdo consiste em submeter as informações recolhidas a um tratamento metódico, por exemplo, agrupá-las por temas pertinentes de acordo com as hipóteses [no nosso caso, objetivos], compará-las umas com as outras e relacioná-las, ou ainda organizá-las de acordo com uma estrutura que lhes dê sentido”. Mais à frente, os autores definem a análise da avaliação, que incide sobre os juízos formulados pelo locutor, e a análise categorial, a mais antiga e a mais corrente, que, em seu entender: “Consiste em calcular e comparar a frequência de certas características [...] previamente agrupadas em categorias significativas” (*idem*: 326), constituindo um procedimento essencialmente quantitativo. Este entendimento não é partilhado por outros especialistas consultados, que, ao invés, o consideram um procedimento qualitativo, quando situados em paradigmas de análise indutivos, como clarifica Guerra (2014): “Nos paradigmas indutivos há lugar para uma grande capacidade de interpretação, ou inferência, por parte do investigador” (*idem*: 61), pretendendo-se com a análise de conteúdo “descrever as situações, mas também interpretar o sentido do que foi dito” (*idem*: 69). As análises de conteúdo podem, segundo Bardin citado por Guerra (*idem*: 63)<sup>55</sup>, agrupar-se em quatro categorias: categorial, que é uma análise temática; de avaliação, se medir a atitude do entrevistado face ao objeto de estudo e a direção e a intensidade da opinião; de enunciação, se se entender a entrevista como um processo, focando-se os aspetos de conteúdo, desprezando os linguísticos; de expressão, se se centrar na análise formal e linguística. No nosso estudo, recorreremos à primeira – análise categorial –, porém não nos limitamos à descrição, também procedemos a inferências e a interpretações.

As categorias são, para Bardin, (2019: 39) uma “espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos das mensagens”, segundo critérios capazes de fazer emergir o sentido e ordenar o caos informativo, de acordo com aquilo que se procura ou espera encontrar. Assim, é importante formulá-las de acordo com as características que Miranda & Cabral (2017: 40), seguindo Bardin, lhes atribuem: exclusão mútua, uma vez cada elemento só pode ser incluído numa única subdivisão, evitando-se a ambiguidade das categorias; homogeneidade, na medida em que uma categoria só pode incluir uma dimensão de

---

<sup>55</sup> Ressalve-se que Guerra, neste livro, estuda a entrevista como técnica de recolha de dados.



análise; pertinência, considerando que o sistema de categorias tem de refletir as intenções da investigação bem como o quadro teórico em que se fundamenta; objetividade e fidelidade, na medida em que, com o mesmo material e utilizando a mesma grelha categorial em momentos diferentes, os resultados obtidos deverão ser os mesmos; produtividade, já que se pretende que o sistema estabelecido permita obter resultados férteis em inferências, hipóteses e informações exatas.

Com estes pressupostos em mente, formulamos cinco categorias, que orientaram a nossa análise do conteúdo dos portefólios realizados pelos alunos, amostra deste estudo, e que indicamos: Apresentação das leituras efetuadas; Avaliação das leituras, mobilizando a razão e a emoção; Autonomia e crescimento enquanto leitores; Desenvolvimento do conhecimento de si e do mundo, a partir dos livros e da leitura; Socialização da leitura; Recurso à biblioteca. Para orientar esta análise recorreremos a uma grelha analítica – Grelha de análise do conteúdo dos portefólios (Anexo XII)

### **3.3.3. Análise SWOT**

A análise SWOT pode ser usada para organizar as conclusões ou para a caracterização da situação de partida (Capucha, 2008: 20). Esta análise é útil para organizar e sistematizar a informação recolhida, de modo a elaborar um diagnóstico estratégico síntese, que evidencie os pontos fracos e fortes (fatores internos), bem como as oportunidades ou ameaças (fatores externos), que devem ser cruzados, através de uma matriz SWOT, como refere Azevedo, (2011: 37). Guerra (2010: 134) releva, igualmente, a pertinência desta técnica na fase de diagnóstico ao propor a aplicação de uma grelha analítica que evidencie a identificação dos pontos fortes atuais e a sua sustentabilidade, os pontos fracos atuais e riscos da sua permanência, bem como a deteção das principais oportunidades e ameaças num horizonte definido. Na síntese final da nossa avaliação diagnóstica e na avaliação dos resultados, procedemos a esta técnica de análise, que referimos no ponto 3.2.2.1 e explanamos no capítulo 4 através da matriz SWOT proposta por Azevedo, como a seguir representado, no Quadro 8.

Análise externa	<b>AMEAÇAS</b> (evite-as)	<b>OPORTUNIDADES</b> (aproveite-as)
Análise interna	<b>PONTOS FRACOS</b> (proteja-se)	<b>PONTOS FORTES</b> (valorize-os)

Quadro 8 – Matriz SWOT (Azevedo, 2011: 37)

#### 4. Apresentação e discussão dos dados

[O] livro é um mudo que fala, um surdo que responde, um cego que guia, um morto que vive; e não tendo ação em si mesmo, move os ânimos, e causa grandes efeitos.

Padre António Vieira, “Sermão de Nossa Senhora de Penha de França”<sup>56</sup>

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os dados, considerando a situação inicial, o processo e os resultados, pelo que o organizamos em três secções: Situação inicial – Diagnóstico; Aplicação/Execução – Processo; e Situação final – Resultados.

##### 4.1. Situação inicial – Diagnóstico

###### Avaliação diagnóstica

No início do ano letivo, os alunos da turma de Literatura Portuguesa do 10.º ano responderam a uma ficha<sup>57</sup> que tinha como objetivos conhecer os alunos, a sua experiência enquanto estudantes de Português, no domínio da educação literária, as suas expectativas em relação à disciplina de Literatura Portuguesa, os seus hábitos de leitura e a sua competência de escrita. Esta última competência revelou-se, imediatamente, deficiente, apesar de 68,2% dos discentes indicar que gostava de escrever e 27,3% que gostava muito de o fazer; de facto, verificaram-se problemas e erros a nível da correção linguística e da estruturação do discurso.

Os hábitos de leitura, especialmente relevantes no contexto deste projeto, também se revelaram aquém da expectativa da professora. Pese embora a maioria dos alunos afirmasse gostar de ler (40,9%) ou gostar muito de ler (18,2%), 72,7% não estava a ler nenhum livro naquele momento, 57,1 % não indicava qual era o seu autor preferido e 38,1% não indicava nenhum livro preferido, o que indicava que a resposta à pergunta sobre o gosto de ler poderia não corresponder à situação real. Acresce a este quadro de falta de pré-requisitos a circunstância de nenhum aluno ter indicado um livro da literatura portuguesa como seu preferido. Os autores portugueses destacados pelos alunos foram tão-só Luís de Camões e José Saramago.

As conversas em sala de aula, e a respetiva observação livre, também evidenciavam a falta de hábitos de leitura de obras literárias, bem como grande dificuldade em falar de

---

<sup>56</sup> Vieira, 2013: 167.

<sup>57</sup> Anexo I: Ficha de acolhimento (v. questões 2, 5, 6, 10, 11 e 12 do Grupo II).

livros e das experiências individuais de leitura, mesmo das leituras escolares. Quando questionados sobre as suas leituras de obras da literatura portuguesa, referiam os clássicos estudados no ensino básico, e raramente mencionavam livros lidos autonomamente, mesmo que não canónicos ou da literatura juvenil. Aliás, muitos manifestavam uma clara preferência por autores estrangeiros, o que confirmava o que registaram na ficha de apresentação (31,9% dos alunos destacaram autores estrangeiros). Além disso, aquando da apresentação do programa, designadamente do Projeto Individual de Leitura, a turma revelou apreensão quanto ao volume de leituras, assim como desorientação quanto à forma de encontrar e selecionar os livros e de organizar as leituras e apresentá-las.

Foi esta situação de carência de hábitos de leitura literária que desencadeou o projeto de mudança, enquadrado no contexto escolar e curricular, que não avançou sem antes se verificar o fundo documental da biblioteca da escola, no sentido de se perceber se os livros existentes eram suficientes. A lista de verificação aplicada (Anexo II) permitiu constatar que sim, uma vez que tinha 70 dos títulos ou poetas indicados e muitos outros que poderiam suprir as necessidades de leitura dos alunos (a classe 8, da CDU, é a que tem mais existências na coleção).

A avaliação diagnóstica permitiu, pois, elaborar a grelha de análise SWOT seguinte (v. Quadro 9), que evidenciou a validade do projeto, assim como a sua pertinência e adequação (Guerra, 2010: 198).

Análise externa	Ameaças	Oportunidades
	-Cultura do Agrupamento não explicitamente favorável à promoção da leitura, de acordo com o seu PEA. -Aprovações e autorizações necessárias à concretização do projeto em tempo útil.	-Investigação-ação enquadrada no curso de Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares (Universidade Aberta). -Integração da biblioteca escolar da escola na RBE.
Análise interna	Pontos fracos	Pontos fortes
	-Falta de hábitos de leitura da turma. -Limitada diversidade de recursos, nomeadamente inexistência de oferta de dispositivos de leitura digital na biblioteca da escola.	-Pertinência e adequação curricular e científica do projeto. -Exequibilidade do projeto, tendo em conta o programa da disciplina, o contexto e os recursos existentes. -Motivação dos alunos. -Oferta do fundo documental da biblioteca escolar diverso e de qualidade, no que respeita a obras de literatura portuguesa.

Quadro 9 – Grelha de análise SWOT, de acordo com a matriz apresentada por Azevedo (2011: 37)

## 4.2. Aplicação/Execução – Processo

### Avaliação formativa

O projeto foi aplicado a toda a turma, mas neste estudo (projeto de investigação-ação) a amostra foi constituída apenas por 15 alunos, visto que quatro dos alunos saíram da turma, dois nunca entregaram as autorizações de participação e recolha de dados devidamente assinadas pelos seus encarregados de educação e um discente se autoexcluiu ao não realizar qualquer das ações e tarefas solicitadas. Na verdade, o grupo só estabilizou em janeiro, pois ao longo do primeiro período houve alunos que entraram e saíram da turma, usufruindo da possibilidade oferecida pela lei de alterarem as suas opções escolares ou de anularem a sua matrícula ao completarem 18 anos.

Contudo, o processo seguiu o seu curso, conforme a dinâmica do ano letivo e a planificação de longo prazo da disciplina, que exigia que o projeto individual de leitura se iniciasse logo no início do primeiro período. Neste sentido, a professora chamou a atenção para a lista do programa, que constava do manual adotado pela escola, e para a ficha de leitura proposta pelo mesmo manual (Anexo XIII). Posteriormente, organizou uma visita à biblioteca, onde os alunos puderam, pela primeira vez, conhecer a CDU, particularmente a classe 8, e a localização das estantes com obras de literatura portuguesa, organizadas por modos literários: poesia, drama e narrativa; tiveram liberdade para manusear os livros e procurar os títulos escolhidos a partir da lista indicada, o que evidenciavam fazer pela primeira vez. Além disso, no quadro acima diagnosticado, foi necessário dar indicações escritas muito precisas sobre o que se pretendia, através de um guião do Projeto Individual de Leitura com orientações claras e elucidativas do que se esperava de cada um dos participantes, em cada período<sup>58</sup>, e iniciado um conjunto de atividades de sala de aula, domiciliárias e virtuais. Estas atividades pressupunham a leitura silenciosa em sala de aula, a par da leitura domiciliária, intermediadas por atividades individuais (registo de notas, pesquisas e outros trabalhos a selecionar e a incluir num portefólio individual), de partilha e de aprendizagem colaborativa (trabalhos de grupo, apresentações, leitura expressiva e debate), quer em sala de aula, quer num espaço virtual, primeiro na página criada na plataforma Trello, depois num Grupo Fechado da rede Facebook.

---

<sup>58</sup> Este guião foi revisto no segundo e no terceiro período, integrando as informações necessárias à execução bem sucedida do projeto, de acordo com a avaliação formativa em curso, conforme se pode verificar no anexo IV.

As atividades de sala de aula, que deveriam corresponder a um terço das aulas, estavam previstas para todas as semanas (à sexta-feira), mas só foi possível atribuir 48 tempos (22 blocos de 90 minutos e quatro segmentos de 45) a este projeto, 24% do tempo letivo, em vez de 33,3%, devido às contingências do processo de ensino e aprendizagem da disciplina, que obrigou ao reajustamento da planificação. Esta circunstância, porém, não impediu nem condicionou o cumprimento das tarefas previstas, que se sucederam conforme o plano, tendo-se evitado desvios.

Houve apenas um suporte de comunicação que teve de ser substituído, designadamente o recurso à plataforma Trello para partilha da experiência de leitura e debate, através de publicações, comentários e ligações, dada a fraca adesão dos participantes. De facto, verificou-se que os alunos não publicaram informações sobre os livros que estavam a ler ou publicaram pouco; além disso não comentaram nem partilharam vídeos, fotografias, ligações ou outros. Só um aluno constituiu a exceção, tendo a sua participação sido bem evidente nos três domínios considerados. A professora teve o papel de dinamizar o grupo, sendo a sua participação bem evidente nos três domínios, todavia esta ação não surtiu os efeitos pretendidos. Estes dados foram recolhidos através de uma grelha de observação focada (Anexo V), que evidenciou a necessidade de se substituir este meio digital, o que aconteceu em janeiro, quando se optou pela criação de um Grupo Fechado na conta da biblioteca na rede Facebook, por sugestão de um aluno. Também foram os discentes que escolheram o nome do grupo – Os literários.

Estes grupos, no entender de Hershkovzt & Forkosh-Baruch (2017), são os meios de comunicação *online* entre alunos e professores mais populares, na medida em que constituem formas rápidas e fáceis de comunicar com alguma privacidade e separação entre as discussões escolares e as atividades pessoais; apresentam, igualmente, benefícios como o aumento dos níveis de satisfação e a diminuição dos conflitos inerentes à relação pedagógica. Os espaços virtuais configurados para servirem de suporte à aprendizagem e/ou a clubes virtuais de leitura necessitam, no entanto, de serem dinamizados, desde logo, pelo docente, como explicitamos no capítulo 2 (Torre, 2012). Este requisito foi tido em conta, como revela a grelha de observação focada da participação no Grupo Fechado do Facebook: a participação da professora e de um aluno que se foi instituindo como líder foi bem evidente nos domínios de publicação, comentários e ligações (Anexo VI).

No que respeita à realização dos *book trailers*, que deveria ser concretizada por grupos de dois ou três alunos, foi dada a possibilidade de alguns estudantes optarem por

outra atividade, visto que, apesar da formação dada pela responsável pelo projeto Livros entre Takes, da RBE, muitos evidenciaram dificuldade e grande constrangimento em cumprirem tal tarefa; neste sentido foi elaborado um guião alternativo (Anexo IV).

Atendendo às características dos jovens, à sua dificuldade de concentração e ao seu gosto por realizarem múltiplas tarefas ao mesmo tempo (Prensky, 2001; Asselin & Dorion, 2008), previu-se que os alunos pudessem registar notas, de acordo com as orientações da ficha de leitura do manual (Anexo XIII), ou escrever os textos que deveriam apresentar à turma e/ou à professora e eventualmente incluir no portefólio, sem, contudo, interromperem o fluxo da leitura (Krashen, 2004; Kittle, 2013). Durante o processo, e a pedido dos jovens, foi-lhes autorizado que ouvissem música com *headphones* enquanto liam silenciosamente. Também se autorizou o recurso aos dispositivos eletrónicos de cada estudante para leitura digital, mas estes não optaram por este tipo de suporte, preferindo os livros impressos.

Em suma, fomentou-se o trabalho autónomo e significativo, tendo em conta as opções didáticas e a planificação do projeto, estando a professora sempre disponível para integrar as sugestões e escolhas dos alunos, assim como para orientar, corrigir, e incentivar os alunos, conforme a sua observação livre e as necessidades detetadas deste modo ou através da observação da participação nas páginas *online* do projeto e da análise dos portefólios. Esta abordagem pedagógica e os benefícios do projeto para a aprendizagem e os resultados escolares foram valorizados pelos estudantes, como revelam, estas duas passagens dos portefólios:

Com o PIL desenvolvi mais a minha capacidade de reter mais informações, de escrever mais (recebendo as críticas construtivas) para melhorar e melhorar.

Este projeto foi uma ótima iniciativa, para implementar nas escolas, é enriquecedor pois permite-nos conhecer e ler livros de autores que se fosse por iniciativa própria certamente não os iríamos ler e é algo que não envolve estudos e sobe a média de quem se esforça e empenha nesta atividade.

Nesta fase do projeto, os alunos participaram numa ação de animação para a leitura (Silveira, 2014) não prevista: assistiram à apresentação de um livro pela sua jovem autora e pela ilustradora, promovida pela biblioteca, mas tal não alterou a planificação de forma significativa, tendo constituído um reforço da motivação para a leitura. Concluímos, pois, que a avaliação formativa, do processo, permitiu integrar os ajustamentos necessários, evitando-se qualquer desvio que pudesse contrariar a planificação e o cumprimento dos objetivos.

### 4.3. Situação final – Resultados

#### Avaliação sumativa

##### Grupo Fechado do Facebook – “Os literários”

Da análise da participação dos alunos no Grupo Fechado do Facebook “Os literários”, a observação feita por meio da grelha de observação focada de participação no Facebook (Anexo VI), permite-nos concluir que os alunos sobretudo publicam os livros que foram incluindo no seu projeto individual de leitura, sendo mais parcos nos comentários e, especialmente, nas partilhas de vídeos, fotografias, ligações ou outros. Nesta grelha destacam-se três alunos cuja participação nos dois primeiros parâmetros é bem evidente, diferenciando-se no terceiro, na medida em que dois dos estudantes têm uma participação algo evidente e um bem evidente. Este aluno destacou-se, aliás, em todas as observações e análises, o que evidencia o estatuto de líder que adquiriu.

Foi ainda possível observar o desempenho dos discentes enquanto leitores, através da grelha de observação focada do desempenho dos participantes enquanto leitores (Anexo VII), nomeadamente: a) Apresentam as leituras efetuadas e em curso, mobilizando a razão e a emoção; b) Revelam alguma autonomia enquanto leitores; c) Revelam algum conhecimento do mundo literário e cultural; d) Revelam coesão de grupo e colaboram enquanto leitores, pedindo e fazendo recomendações de leitura, incentivando os colegas nas suas atividades de leitores, assumindo coletivamente os desafios (por exemplo, na elaboração e partilha dos *book trailers* ou na participação de duas equipas da turma no concurso Inês de Castro, 10.<sup>a</sup> edição, do PNL); e) Fazem algumas referências à biblioteca enquanto recurso para suprir necessidades de leitura. Tomemos como exemplo da manifestação daquelas categorias os recortes que se seguem, registados na Figura 1, a partir de capturas de ecrã.



## Coluna A

28 de janeiro de 2018

Boa noite colegas e professora!  
Trago-vos como quase concluída a obra de José Saramago "Ensaio sobre a cegueira" que retrata, objetivamente, uma série de relatos sobre as cada vez mais vítimas do mal branco. Uma das nossas colegas fez-me sentir particularmente interessada neste escritor com a apresentação do seu livro no primeiro período então queria agradecer muito à [redacted] por me ter feito entrar no mundo que é toda a escrita de Saramago. Garanto-vos que é uma obra que vale a pena ser lida não só por toda a humanidade que é descrita em todos os capítulos mas também porque, ao contrário do que me fora dito anteriormente, é uma escrita relativamente fácil de ser entendida. Acho que aproveitei a situação vivida pelos personagens; a negação, a aceitação, a rebeldia, os maus entendimentos, a vida de cada um... Tudo isto levou-me a compreender melhor aquilo a que devia tomar atenção e aquilo com que me devia verdadeiramente importar. Todas as personagens perderam aquilo que lhes era mais próximo e, consequentemente, aquilo que nunca pensaram em perder e, no fim, foi isso que acabou por acontecer. Todas elas ficaram cegas. E aquilo que retenho do que li até agora é que não me posso sujeitar a perder nem mesmo aquilo que tomo como garantido no presente. Então é, sem mais demoras, o livro certo para quem se vê confuso ou até mesmo perdido em si mesmo pois a sua principal lição é a de que «Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.» E para mim, isso não tem preço.

**Biblioteca da Escola Secundária** Gosto muito de a ver por cá. 😊 Fico também muito contente por ver os meus alunos a trocarem ideias sobre livros e a lerem obras aconselhadas pelos colegas, mesmo livros ditos "difíceis"!!

Gosto · Responder · 1 ano(s) · Editado(s)

Quando comecei este projeto de leitura, fiquei muito reticente pois, seria retirada da minha zona de conforto literário. No início, pensei que não ia gostar de livros de autoria portuguesa mas, enganei-me redondamente. Escolhi José Saramago, por saber que foi um grande escritor e sem dúvida, um grande homem.

José Saramago, mostra-nos sempre "ele", dentro dos seus livros (mesmo que indiretamente). Mostra-nos a realidade da vida, o nascimento de um dia, a morte de outro. É um misto de emoções, com José Saramago. Sem dúvida que Saramago, apesar de morto, nos deixou a sua memória incutida nos livros. Leva-nos a pensar o que somos, o que queremos ser, o que não seremos sem esforço. José Saramago, ensina que estamos num mundo onde tudo é imperfeito e que damos importância a coisas completamente "insignificantes". Queremos ser "o para sempre" e não podemos ser. Um grande "de nada" [redacted], por saber que contribui para as tuas leituras. Como o próprio diria (acho) "ajuda-mo-nos uns aos outros". Boas leituras 😊

Gosto · Responder · Mensagem · 1 ano(s)

Obrigada por partilhares a tua leitura [redacted] de facto fiquei interessada nesse livro 📖. Talvez o leia, um dia destes, sem ser para o PIL. Boas leituras!!

Gosto · Responder · Mensagem · 1 ano(s)

## Coluna B

partilhou uma ligação.

7 de março de 2018

Olá literários!! Encontrei esta notícia, que afirma que em 2027 será um desafio conseguir pôr as pessoas a lerem...  
O que têm a dizer sobre isto?

OBSERVADOR.PT  
**Plano Nacional de Leitura 2027 será desafio porque "ler não está na moda"**  
Teresa Calçada, comissária do Plano Nacional de Leitura, diz que os...

6 Gosto 8 comentários Vista por 7

Comentar

Acho que já agora, em pleno 2018, é difícil pôr alguém a ler, seja por "não ter tempo" seja por ser "uma seca" entre outras desculpas.  
A sociedade já não tem gosto por ler, já não tem motivação pois tem diversos outros part-times para fazer. Antigamente quando pouco ou nada havia para fazer procurava-se entretenimento na leitura, agora as novas tecnologias meteram a leitura de parte.  
Bem literários aqui está a minha opinião. Partilhem as vossas

Gosto · Responder · 1 ano(s)

A meu ver, a leitura é essencial e uma ferramenta para o desenvolvimento da nossa mente e, principalmente da nossa escrita. Tenho inúmeros colegas que não gostam de ler, e acham que ler é uma "seca" e que, só é desperdício de tempo. Eu acho que as pess... Ver Mais

Gosto · Responder · 1 ano(s)

Duvido que dê uma reviravolta, concordo com os dois. Hoje em dia as pessoas têm outras preocupações, chegam do trabalho e fazem o jantar, jantam e depois vão dormir porque estão exaustos e nos tempos livres querem é estar com as suas famílias, e aproveitar para passear.

Gosto · Responder · 1 ano(s)

Aqui em casa, por exemplo, eu sou a única que está sempre agarrada aos livros. O meu avô lê muitos jornais que, considera os "seus livros diários". Já a minha irmã, odeia ler e, tem bastante tempo disponível para ler alguma coisa, mas isso depende da rotina de cada um.

Gosto · Responder · 1 ano(s)

Na minha opinião, se der a reviravolta que o [redacted] falou, não vai ser para ler livros físicos, mas sim ebooks como já são famosos! Não só por conseguirem armazenar uma grande quantidade de livros, (e provavelmente a custo 0), e ainda é muito mais resistente a por exemplo chuva, entre outros fatores.

Gosto · Responder · 1 ano(s)

Boa observação 😊

Gosto · Responder · 1 ano(s)

Escreve uma resposta...

**Biblioteca da Escola Secundária** Interessante...

Fig. 1 – Recortes da participação dos alunos no Grupo Fechado do Facebook “Os literários”

Na coluna A, um aluno apresenta a leitura que está a concluir, veiculando informações objetivas, as suas impressões e os efeitos que o livro tem sobre si e o seu conhecimento do mundo (a); os comentários reforçam a apreciação positiva do livro (a) e dão conta da coesão de grupo e da colaboração dos membros da comunidade de leitores que se foi constituindo paulatinamente (d), ao mesmo tempo que revelam princípios de autonomia (b), já que os alunos escolhem as suas leituras a partir das apresentações, partilhas e recomendações dos colegas, demonstrando sentido crítico e desfazendo preconceitos (“ao contrário do que me fora dito anteriormente”) e hábitos (“Quando

comecei este projeto de leitura, fiquei muito reticente pois seria retirada da minha zona de conforto literário. No início, pensei que não ia gostar de livros de autoria portuguesa mas, enganei-me redondamente”). O último comentário deste diálogo é muito revelador da autonomia e da formação de leitores para a vida, considerando que se projeta uma leitura para além do PIL e das obrigações curriculares (“Talvez o leia um dia destes, sem ser para o PIL.”) (d).

Na coluna B, a partilha de uma notícia revela, logo pelo vocativo – “literários” –, identidade de grupo constituído pelos leitores da turma (d) e interesse pelo mundo literário e cultural (c), o que é reforçado pelos comentários sobre as razões que afastam as pessoas da leitura: falta de tempo e dispersão por outras atividades, rotinas e gostos que não incluem a leitura, e valorização da leitura digital (*ebooks*), pelo seu custo, acesso e resistência. Todavia, a valorização que é feita destes suportes de leitura parece contradizer as opções dos alunos verificadas na sua prática em sala de aula, no Grupo *online* e nos portefólios.

As referências à biblioteca como recurso para suprir necessidades de leitura (e) são pouco evidentes, ainda assim podemos apresentar um exemplo, que decorre do aconselhamento dado pela professora (v. Figura 2).

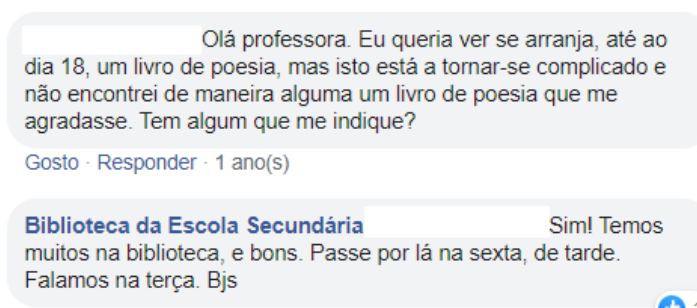


Fig. 2 – Recorte da interação dos sujeitos do projeto no Grupo “Os literários”

A finalizar a análise da participação dos alunos no Grupo “Os literários”, há a salientar que a criação deste Grupo teve efeitos colaterais não previstos, pois transformou-se também num veículo de comunicação para assuntos exteriores ao projeto, nomeadamente outras questões relacionadas com o funcionamento da disciplina e, com grande número de interações, questões atinentes à participação de duas equipas da turma no concurso Inês de Castro 10.<sup>a</sup> edição, do Plano Nacional de Leitura.

## Portefólios

Todos os alunos da amostra apresentaram portefólios, com exceção de um no primeiro período e outro no terceiro; a maioria destes documentos inclui os elementos solicitados nos respetivos guiões de trabalho, como se constatou através da lista de verificação da inclusão no portefólio dos elementos solicitados (Anexo IX).

Na análise dos portefólios dos alunos foram consideradas as seguintes categorias, salientando-se as quatro primeiras como as mais evidentes: a) Apresentação das leituras efetuadas; b) Avaliação das leituras, mobilizando a razão e a emoção; c) Autonomia e crescimento enquanto leitores; d) Desenvolvimento do conhecimento de si e do mundo, a partir dos livros e da leitura; e) Socialização da leitura; f) Recurso à biblioteca. A análise de conteúdo destes documentos foi feita com o auxílio de uma grelha, da qual extraímos as evidências e os exemplos mais pertinentes para a apresentação e discussão dos dados obtidos (Anexo XII).

### a) Apresentação das leituras efetuadas

Todos os portefólios contêm referências e dados objetivos de apresentação dos livros lidos ou iniciados e dos respetivos autores, todavia um aluno em todos os períodos e outro no último fizeram-no nos seus portefólios de forma incompleta e sem seguirem a ficha de leitura incluída no manual (Anexo XII), e recomendada nos guiões de trabalho. Os alunos que seguiram as orientações fazem referências bibliográficas, referem aspetos paratextuais, indicam elementos relevantes do conteúdo do(s) livro(s), fazem citações, e indicam aspetos significativos da vida e obra do autor. A apresentação feita varia quanto ao sentido crítico, como as duas passagens seguintes demonstram, pois no segundo caso o aluno enquadrava a citação no contexto da obra, ao contrário do primeiro que simplesmente cita:

O deus que me deram já vinha com cancro. Era um deus nitidamente de segunda categoria, não sei a que saldo o foram desencantar. [Pedro Eiras, *Teatro*]

Mas o velho julgava tê-la em sequestro, submetida, satisfeita; tirou-a do trabalho, até lhe pôs criada. Porém, a jovem, no casal solitário de onde se não lobrigavam estradas nem lugares, com uma renda de trama na mão, acompanhava os passos do abegão para trás e para diante quando ele andava a lavar.” “Saltos da vida! A mãe é que nunca a conheceu. Dela não guardava a mínima lembrança. Mas chegou a ver em cima de uma toska branca a tal renda pouco esmerada. E não ficou com ela, não a pediu nem a comprou.” Elegi estas duas citações, porque demonstram o desprezo e o sofrimento que o pai da adolescente dava à sua mãe, o que acontecia por vezes com Açucena. Esta mostra indiferença e revolta para o que era da mãe, devido às vizinhas lhe falarem mal dela.

[Irene Lisboa, *Voltar atrás para quê?*]

### **b) Avaliação das leituras, mobilizando a razão e a emoção**

Os alunos expressam a avaliação que fazem da obra nas fichas de leitura e nos textos críticos. Avaliam os livros com base em aspetos literários e linguísticos, considerando o gosto e as emoções suscitadas pela leitura, avaliam as obras considerando também o seu grau de dificuldade. Tais evidências podem ser confirmadas através dos exemplos selecionados:

Para ser honesta, quando comecei a ler o livro em questão, senti receio de que o tipo de escrita utilizada pelo autor me fosse deixar cansada e sem motivação para continuar a leitura. No entanto, e à medida que o diálogo de *Tal e qual era* decorria, esse receio deu rapidamente lugar a uma ânsia por chegar ao fim que acabou por se tornar o principal combustível que me levou ao fim do livro. O último conto é, porém, uma desilusão. Pois se o que me levou a concluir as primeiras três narrativas foi o elemento surpresa inculido nelas, a falta desse mesmo elemento também me levou a considerar *Agora o fado corrido* totalmente desinteressante. [...] A personalidade da protagonista Dalila foi a que mais me cativou e considero-a, sem pensar duas vezes, uma pessoa acima de tudo dramática e falsa. A forma como levava os seus amantes a acreditar nos seus exageros numa atuação nada forçada e credível levou-me, depois de olhar para as outras personagens, a achá-la a mais interessante. E além de tudo isto, as memórias de Sertório e as várias comparações ao drama da personagem grega Clitemnestra fizeram deste conto o melhor.

[David Mourão-Ferreira, *Gaivotas em Terra*]

O livro desta autora, na minha opinião é muito diferente daqueles que tenho lido até hoje, principalmente por esta se ter lembrado de fazer um suporte áudio e um suporte com todas as imagens, de cada personagem e de alguns momentos vividos no livro. Em cada capítulo, no lado direito de cada página, está o título de uma canção para acompanharmos o que se esta a passar naquele momento da história. Isto para mim foi bastante bom e adorei ter lido este livro, e não poderia estar mais satisfeita por também ter comprado os suportes de áudio/imagem.

[Pat R, *Os homens nunca saberão nada disto*]

É uma obra muito boa e interessante a forma como é apresentada a história é interessante e intrigante e única ao livro o que lhe dá um estilo diferente da maior parte das obras de romance que são apresentadas como texto longo e contínuo, na minha opinião a forma como é dividida a obra evita que ela seja demasiado entediante aos leitores.

[Mário Zambujal, *Histórias do fim da rua*]

Na minha opinião o livro é muito desinteressante e muito vago, de difícil interpretação e muito deprimente.

[João Tordo, *Os homens sem luz*]

Na minha opinião, este livro de relatórios de um rapaz que queria descobrir o verdadeiro sentido da vida, é um livro bastante emocionante e complexo. Apesar de um bom nível de escrita, por vezes, alguns dos relatos tornavam-se estranhos e mais complicados de serem entendidos graças ao número de personagens que este continha.

[Dinis Machado, *O que diz Molero*]

Na minha opinião o livro, de Pedro Eiras é muito interessante, mas para mim um livro de teatro, deve ser representado porque torna-se cansativo ter de ler e não fazer outras falas, ser menos, ler de seguida.

[Pedro Eiras, *Teatro*]

Esta obra é repleta de poemas que nos conseguem levar ao que a autora sentia ao os escrever, foi uma obra que gostei muito e que consegui ler sem qualquer dificuldade mesmo que seja difícil entender alguns poemas por serem abstratos.

[Florabela Espanca, *Poesia*]

### c) Autonomia e crescimento enquanto leitores

Os alunos refletem sobre a sua evolução, expressando o seu crescimento enquanto leitores, no âmbito do PIL e fora dele, abordam as obras com alguma autonomia, seja na fase de seleção das leituras<sup>59</sup>, seja nas abordagens, relacionando os textos lidos com outras obras artísticas, notícias ou entrevistas e apresentando produtos de leitura diversificados, tais como textos expressivos, criativos e/ou expositivos e, no terceiro período, um *book trailer* (só dois alunos optaram por não realizar esta atividade).

Alguns destes textos revelaram grande criatividade e qualidade, e desses selecionamos dois ilustrativos da apropriação que alguns jovens leitores fizeram dos textos literários, que revela competência literária:

#### Desejos

Eu queria ser escritora de conhecido nome  
Que lê e sente aquilo que escreve.  
Eu queria ser a poetisa que se esconde  
E que observa só para se sentir mais leve.

Eu queria pintar os melhores quadros  
Expressar o mundo no seu “eu” abstrato.  
Eu queria ser o pincel mais caro  
Ser útil, usado e aproveitado.

E os livros que escreveria seriam lembrados.  
E todos sentiriam cada palavra neles escrita...  
Eu seria declarada ativa poetisa  
E um dia teria a minha vida prescrita.

Eu queria ser a morte das coisas ignoradas e desprezadas.  
Dar-lhes-ia algo bom no seu último fôlego  
E eu própria teria sentido que lhes escrevera um bom fim.

[A partir de Florabela Espanca, *Livro de mágoas*]

---

<sup>59</sup> A seleção de obras faz-se a partir das listas, das recomendações da professora e de amigos/colegas, como a observação da participação no Grupo “Os literários” também evidencia. Destaca-se, no entanto, pela sua singularidade, uma referência a um legado familiar presente num dos portefólios: “Eu comecei esta leitura muito por acaso, pois já nem me lembrava que tinha um livro que há anos não lia. Originado de uma coleção de livros do jornal ‘Público’ que meu tio me deixou”.

As más relações familiares e a violência doméstica são temas ainda recentes, que se vêm arrastando ao longo dos anos provocados por situações, por vezes, insignificantes.

Na obra que estou a ler, uma menina que ainda não tinha completado 13 anos vivia com o seu pai, com a madrasta, com a amante do pai e com uma criada da família. O seu pai desprezava-a, a madrasta provocava-a bastante falando mal dela e da sua mãe a todos os vizinhos e família, o pai acreditava e ia logo ter com Açucena (a menina) bater-lhe e chamar-lhe “monstro”, o que a fazia sentir-se uma pessoa inútil e com ódio por todos e até por si mesma.

Hoje em dia, ainda se podem constatar casos de maltratos aos filhos por influências dos companheiros do pai/mãe. Quando algo não está bem, os pais deviam de acreditar mais na palavra dos seus filhos, companheiros não faltam por aí... mas filhos só se tem aqueles que se quer e esses sim merecem todo o amor, confiança e respeito em primeiro lugar dos seus progenitores.

Concluo este texto com uma breve pergunta de reflexão: Pais, se isto acontecesse convosco iriam gostar de se sentirem desprezados e inúteis na vossa própria casa?

[A partir de Irene Lisboa, *Voltar atrás para quê?*]

Os alunos revelam consciência do seu crescimento enquanto leitores, assim como dos efeitos do projeto para tal evolução.

- Referem as vantagens da participação no Grupo “Os literários”:

Grupo no Facebook: Tem servido para debatermos temas das aulas e para apresentarmos aos nossos colegas e professora as nossas leituras. É uma ótima iniciativa, pois ficamos a conhecer a leitura dos nossos colegas e abrimos os nossos horizontes de leitura, ficando a apreciar outros géneros literários.

- Indicam a suas descobertas literárias, por vezes surpreendentes, designadamente em matéria de literatura portuguesa e de prática de leitura:

Pessoalmente, eu me encontrei num ponto onde me surpreendi a mim mesma, nunca fui muito ligada à leitura de livros de escritores portugueses, mas, após este ano, apercebi-me que era só mania minha, que existem belos livros portugueses ainda por serem descobertos pelo leitor.

Durante este ano escolar acabei por ler *Jornada de Africa* de Manuel Alegre, *Príncipe Bão* de Fernando Augusto, *Por detrás da Magnólia* de Vasco Graça Moura, *A Habitação de Jonas* de Ines Fonseca Santos e *Cão como nós*. Foi uma experiência incrível, pois não esperava que conseguisse ler tantos livros.

No final deste projeto penso que ganhei mais hábito de leitura e mais gosto de ler em geral [...]. Durante este projeto descobri uma paixão por livros de contos, desenvolvi as minhas capacidades de leitura e evolui enquanto leitor, apesar de alguns livros serem difíceis de perceber, persistindo consegui desenvolver a capacidade de compreensão. Sumarizando acho que tive uma experiência positiva neste projeto e espero para o ano continuar a desenvolver enquanto leitor.

Desde o início desta aventura que afirmei que o PIL (Projeto Individual de Leitura) me tinha retirado da minha zona de conforto literário. Não nego esse facto, mas a verdade é que o projeto levou-me a refletir bastante. Antes, achava que os livros de autoria portuguesa não tinham nada de interessante, nada que os torna-se um “bom livro”, mas estava errada. Com as minhas leituras a nível de escritores portugueses, descobri um mundo diferente, uma ideologia de vida diferente, alias, uma escrita diferente. O que os escritores

portugueses fazem e fizeram como, por exemplo, José Saramago e Florbela Espanca (dois escritores que me marcaram bastante), é do mais belo que já vi. Colocar fragmentos da sua vida nos livros, tornando as letras quase que comestíveis. Pude também compreender os problemas da sociedade e a interpretá-los de outra forma, assim como, desenvolvi a minha veia para a escrita mais complementada e rica e, também para uma opinião mais forte.

Pude ainda descobrir que existem colegas de turma com os mesmos gostos literários, aconselhar livros e, receber, em troca, o conselho dos outros para novas leituras.

Quero referir ainda que, por vezes, foi muito difícil ter de escolher livros para o projeto pois não me identificava com o seu conteúdo e, até mesmo com o tipo de escrita do autor (é um ponto a melhorar para o próximo ano). Um outro aspeto a melhorar é, sem sombra de dúvida, a interação no grupo “Os Literários”, na plataforma Facebook.

Assim, concluo dizendo que são as “pequenas” experiências que fazem com que nos tornemos pessoas mais cultas e mais sábias

- Neste ponto, e a terminar, relevemos que alguns alunos projetam leituras futuras e fazem referência a livros que leram e não incluíram no seu portefólio e a outros cuja leitura interromperam por não compreenderem ou gostarem do respetivo conteúdo:

No entanto, para o período que vem, ou seja, o terceiro e último período, progredirei a leitura do livro que não terminei, «Obras Completas» por Almada Negreiros, [...] e irei ler outros mais.

Eu neste ano li apenas os 5 livros obrigatórios, embora tentasse ler outros e tivesse parado devido a não ter gostado deles, para o ano pretendo organizar melhor as minhas leituras de modo a que consiga ler ainda mais livros.

Comecei o projeto de leitura com um livro de António Rebordão Navarro, *SONHO, PAIXÃO, MISTÉRIO DO INFANTE D. HENRIQUE* após ler algumas páginas do livro e de reler as mesmas apercebi-me que não estava a perceber a história de todo, [...] então decidi trocar por um livro de Lídia Jorge *O CAIS DAS MERENDAS*

#### **d) Desenvolvimento do conhecimento de si e do mundo, a partir dos livros e da leitura**

As fronteiras das categorias que estabelecemos, por vezes, são porosas, o que é muito evidente nesta, que recolhe evidências que também atestavam a avaliação das leituras e a autonomia e desenvolvimento dos leitores. Os alunos mobilizaram o seu conhecimento do mundo para avaliar as leituras. Além disso, foram induzidos a relacionarem o que liam com o mundo, estabelecendo ligações a temáticas atuais evidentes nos meios de comunicação social ou a outras formas de expressão artística, o que fizeram, ainda que de forma pouco crítica. O sentido crítico revelou-se especialmente na reflexão sobre temas da vida familiar e social (v. texto inspirado na obra *Voltar atrás para quê?*, de Irene Lisboa, citado na alínea anterior), sobre a história de Portugal ou sobre os efeitos das leituras no conhecimento de si:

Nesta obra, a figura masculina do pai de Açucena é imponente e acima de tudo arrogante, pelo que ainda podemos transpô-la para os nossos dias.

[Irene Lisboa, *Voltar atrás para quê?*]

O maior propósito que tenho para a leres é deixares de ser homofóbica e entenderes que toda a gente tem direito a amar e a ser amado pelos outros, independentemente da sua orientação sexual, idade e/ou aspeto físico. Este autor retrata isso no seu livro, é um romancista nato e faz-nos ver a outra realidade da vida, faz-nos sentir o que os homossexuais e outras pessoas, mesmo heterossexuais, que não têm ninguém para amar e ninguém que as ame

[Valter Hugo Mãe, *O filho de mil homens*]

Dacosta, que é o autor desta obra, dá-nos a conhecer Portugal num tempo difícil, através da perspetiva do quotidiano de uma vida pobre. Em alguns momentos da obra o autor faz uma reflexão, através de comentários provocatórios, mas sempre mantendo a inocência. O livro é marcado também por críticas ao governo da época através de exemplos situações marcantes no livro.

[Fernando Dacosta, *O viúvo*]

Estes quatro livros que li durante o período que decorreu, levaram a minha mente a reequacionar o que sou e até mesmo aquilo que quero ser. Na realidade, todos os livros que leio acabam, sempre, por deixar algo em mim.

[Florbela Espanca, *Poesia*; Jaime Rocha, *Casa de pássaros*; José Saramago, *As intermitências da morte*; Manuel Alegre, *O homem do país azul*]

### e) Socialização da leitura

A socialização da leitura está menos explícita no discurso dos alunos do que as categorias anteriores, todavia esta verificou-se nos produtos de leitura elaborados em grupo (elaboração e partilha do *book trailer*<sup>60</sup>) e em algumas referências a recomendações de leituras feitas a amigos ou familiares, por exemplo nas cartas/*emails* que escreveram dirigidas a possíveis leitores, ou a livros recomendados por amigos, colegas ou familiares. Destacamos uma sugestão de um aluno de incremento do trabalho de grupo, que vai ao encontro daquilo que observamos aquando da elaboração do *book trailer* e da interação no Grupo “Os literários” relativa a este trabalho e à participação de duas equipas no concurso Inês de Castro 10.<sup>a</sup> edição:

gostei bastante deste ano de literatura especialmente das aulas de P.I.L, embora pense que para o ano poderíamos fazer mais atividades de grupo pois penso que seria uma boa maneira de partilhar as nossas experiências de leitura.

---

<sup>60</sup> Só dois alunos não realizaram o *book trailer*, dois fizeram-no individualmente, os restantes em grupos de dois e três.



Também há alusões ao Grupo “Os literários”, sugerindo o incremento da interação ou avaliando a vantagem do recurso à rede Facebook:

Um outro aspeto a melhorar é, sem sombra de dúvida, a interação no grupo “Os Literários”, na plataforma Facebook.

“Os literários” tem tido sucesso, ao contrário do “Trello” no período passado, talvez por hoje em dia, todos nós utilizarmos o Facebook em vez de outras plataformas digitais, que também nos são úteis e talvez mais adequadas para o fim que são utilizadas.

O projeto individual de leitura a meu ver tem corrido bem, o grupo “Os literários” tem sido bastante melhor que a plataforma “Trello” [...], há mais interação entre os alunos da turma. Tem servido para debatermos temas das aulas e para apresentarmos aos nossos colegas e professora as nossas leituras. É uma ótima iniciativa, pois ficamos a conhecer a leitura dos nossos colegas e abrimos os nossos horizontes de leitura, ficando a apreciar outros géneros literários.

#### **f) Recurso à biblioteca**

Só um aluno faz referência ao recurso à biblioteca para ler livros, salientando a importância das sugestões da professora, dos elementos paratextuais, do livre acesso ao livro e da capacidade de a coleção ir ao encontro dos gostos e necessidades dos adolescentes:

Escolhi este livro quando a professora nos mandou dirigir à biblioteca para escolher um livro de literatura portuguesa. Quando cheguei comecei por olhar para as prateleiras até me deparar com o título deste livro. Quando o retirei fiquei bastante contente, não só pelo título em si, mas também pela apresentação da capa. Penso que ambos me pareceram bastante apelativos.

A partir dos portefólios também foi possível verificar o número de livros lidos (quatro a sete livros por aluno, num total de 81) e, destes, os livros indicados na lista do programa de Literatura Portuguesa (17) e outros (64); dos livros lidos, só três não integravam a coleção da biblioteca. Alguns destes livros foram lidos por mais do que um aluno, especialmente no segundo e no terceiro período, o que denuncia a socialização da leitura e o sentido de comunidade que se foi construindo. Esta verificação foi realizada por meio de listas elaboradas para o efeito (Anexos VIII, X e XI).

#### **Avaliação dos resultados tendo em conta os objetivos, metas e indicadores**

Apresentados os dados, é o momento de procedermos à avaliação dos resultados do projeto, tendo em conta os objetivos, metas e indicadores estabelecidos. O primeiro objetivo - Promover, consolidar e valorizar as leituras autónomas dos discentes – foi conseguido, na medida em que os alunos leram a quantidade de livros indicada no programa e ultrapassaram-na (mais seis livros do que a quantidade obrigatória, num total

de 81), tendo um único aluno faltado na sua obrigação de ler um livro de poesia. Os discentes leram livros indicados nas listas do programa, mas também tiveram autonomia suficiente para selecionarem outros de idêntica qualidade, os quais constituíram a maioria (64 livros). A análise de conteúdo dos portefólios mostra que os participantes no estudo foram capazes de realizar leituras autónomas e criativas, evidentes nos produtos que apresentaram: seleção e apresentação de textos da comunicação social ou obras artísticas relacionadas com os livros lidos, textos expressivos, criativos e/ou expositivos e, no terceiro período, um *book trailer*.

O segundo objetivo também foi atingido – Diversificar e aprofundar as experiências de leitura de livros, mobilizando a razão, a emoção, o conhecimento do mundo e a socialização. Os alunos mobilizaram a razão e a emoção para a compreensão leitora, apresentando dados objetivos, de índole literária, sobre as leituras efetuadas, manifestando emoções despertadas pelas leituras; colaboraram no desenvolvimento das próprias leituras e da dos colegas, incentivando as leituras alheias, recebendo e partilhando impressões e sugestões de leitura e praticando a leitura colaborativa, quer através da realização de *book trailers*, quer através da interação em sala de aula ou no Grupo fechado do Facebook, “Os literários”; mobilizaram igualmente o conhecimento de si e do mundo para a compreensão leitora, fazendo referência ao conhecimento de si e do mundo, incluindo do mundo literário, e relacionando-o com as leituras efetuadas. Tais comportamentos e aprendizagens foram verificados através da análise de conteúdo dos portefólios e das grelhas de observação focada do Grupo “Os literários”.

Por fim, conclui-se que o terceiro objetivo – Promover o recurso à biblioteca para resolver necessidades de leitura e de diálogo com outros leitores – também foi atingido, apesar da escassez de referências à biblioteca tanto nos portefólios, como no Grupo “Os literários”. De facto, os alunos recorreram à biblioteca para suprirem necessidades de leitura, verificando-se que só três dos livros lidos não fazem parte da coleção; participaram no Grupo criado na página do Facebook da biblioteca para a comunicação *online* do projeto. Participaram, igualmente, numa atividade de animação para a leitura da biblioteca – a visita de uma autora – e usufruíram do projeto Livros entre *takes*, patrocinado pela RBE como ferramenta para a promoção da leitura. A biblioteca também facilitou a emergência de efeitos colaterais do projeto, nomeadamente o reforço da autonomia de alguns alunos da turma que, por sua iniciativa, participaram em ações de animação para a leitura promovidas por aquela entidade, como o concurso (Auto) Retrato do Leitor ou o Prémio Melhor Leitor; dois grupos concorreram ao concurso Inês de

Castro, 10.<sup>a</sup> edição<sup>61</sup>, cuja inscrição é da responsabilidade das bibliotecas escolares; a turma colaborou na conceção do projeto de candidatura da escola ao projeto Ler+ Jovem (RBE/PNL), coordenado pela professora bibliotecária, e, no ano letivo seguinte, na sua execução.

Da análise dos resultados, podemos, então, concluir que o projeto revelou eficácia na criação e desenvolvimento de hábitos leitores, tal como os alunos evidenciaram e manifestaram, sendo o grau de satisfação dos intervenientes elevado, apesar de o aprofundamento da competência de leitura literária ainda carecer de melhoria. Os alunos revelaram alguma autonomia na seleção dos livros e nos modos de ler e apresentar a sua experiência leitora, mobilizaram as suas capacidades cognitivas e emocionais e o conhecimento do mundo aquando das leituras, e formaram uma comunidade de leitores, desenvolvendo a competência literária em diálogo com os colegas, integrando as dimensões individual e social da leitura.

As referências à biblioteca escolar não foram numerosas, mas a coincidência dos livros escolhidos com as existências da coleção, assim como a interação num grupo de discussão e partilha por meio da conta da BE no Facebook e a integração do projeto Livros entre *takes*, da RBE, no projeto individual de leitura, através da formação, produção e apresentação de *book trailers*, evidenciam a relevância deste serviço da escola para suprir necessidades de leitura e de diálogo com outros leitores.

Destacamos, igualmente, as potencialidades do projeto a nível do fomento da leitura na escola, através de outros projetos que, entretanto, se conceberam e/ou se implementaram, com a participação de alunos do grupo-amostra deste estudo. Estes alunos participaram em concursos da biblioteca escolar ou externos, a exemplo do: Concurso (Auto) Retrato do Leitor; Concurso de Leitores Criativos (*Book trailers*); Concurso Inês de Castro (10.<sup>a</sup> e 11.<sup>a</sup> edição). Participaram de forma muito significativa na conceção e execução do projeto Ler+ Jovem (6.<sup>a</sup> edição), ao qual a Escola se candidatou e que veio a aplicar nos anos letivos de 2018-2020, com sucesso (participaram no primeiro ano cerca de 400 alunos). Aquele projeto motivou, no ano letivo de 2019-2020, um projeto de leitura interdisciplinar, que o integra, incluindo as disciplinas de Português, Filosofia, Biologia e Geologia, a área de Cidadania e a Biblioteca<sup>62</sup>, tendo a

---

<sup>61</sup> Um dos grupos concorreu com um vídeo inspirado na *Crónica de D. Pedro*, de Fernão Lopes, texto estudado na disciplina de Literatura Portuguesa naquele ano, e no episódio de Inês de Castro de *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, estudado no nono ano.

<sup>62</sup> Este projeto constituiu também uma experiência de aplicação do Referencial *Aprender com a biblioteca escolar* (Conde *et al.*, 2017).

colaboração complementar das disciplinas de Matemática A, Física e Química e Educação Física; este projeto intitula-se “Ler a natureza” e está a ser aplicado a uma turma de 10.º ano, com coordenação da professora bibliotecária e professora de Português, que coordena o projeto Ler+ Jovem da Escola e é também a mestranda que apresenta este relatório.

A análise SWOT dos resultados mostra que os pontos fortes do projeto ultrapassaram em muito os aspetos menos conseguidos, pois os resultados esperados foram alcançados e criaram-se oportunidades de promoção da leitura na Escola, para além do projeto “Promoção da leitura no ensino secundário: os projetos individuais de leitura em Literatura Portuguesa”, como se sistematiza através da aplicação da matriz SWOT proposta por Azevedo (2011: 37):

### Análise SWOT dos resultados do projeto

	Ameaças	Oportunidades
Análise externa	-Cultura do Agrupamento não explicitamente favorável à promoção da leitura, de acordo com o seu PEA.	-Integração da biblioteca escolar da escola na RBE. -Proximidade deste projeto com o projeto de leitura de Português, o que pode permitir a extensão desta experiência à totalidade dos alunos, com as devidas adaptações – Projeto Ler a natureza. -Projetos de leitura da RBE e do PNL, promotores da leitura e do trabalho colaborativo tanto de alunos, como de professores – projeto Ler+ Jovem; projeto Ler a natureza. -Publicação recente de legislação promotora da inovação pedagógica.
	Pontos fracos	Pontos fortes
Análise interna	-O projeto teve um impacto restrito, uma vez que a amostra foi constituída apenas por 15 alunos. -A competência literária pode melhorar. -Os recursos do projeto não incluíram dispositivos de leitura digital da escola.	-Pertinência e adequação curricular e científica do projeto. -Eficácia e eficiência do projeto. -Efeitos colaterais do projeto. -Leitura autónoma. -Leitura de livros, mobilizando a razão, a emoção, o conhecimento do mundo e a socialização. -Recurso à biblioteca para suprir necessidades de leitura e diálogo com outros leitores.

Quadro 10 – Grelha de análise SWOT dos resultados

Em suma, a cultura de leitura vigente nem sempre foi favorável, o que constituiu uma limitação ou um constrangimento que ultrapassamos, não tendo comprometido a

consecução dos objetivos do projeto nem a manifestação dos resultados esperados, o que nos instiga a dar-lhe continuidade, quer em sala de aula, quer fora dela, incluindo na biblioteca escolar. Ou, nas palavras de um dos alunos:

O P.I.L., ao longo deste ano letivo, foi uma ótima experiência. Aprendi bastante enquanto leitora, enriqueci bastante o meu vocabulário, ganhei gosto pela leitura, conheci obras e escritores que não conhecia através da partilha feita em aula e no grupo do Facebook “Os literários”. Conheci géneros literários que nunca tinha lido (a não ser os excertos que lemos em aulas, obrigatórios nas metas curriculares) como por exemplo: o teatro e a poesia. [...] Penso que, desde o primeiro período para agora, evoluí bastante enquanto leitora e melhorei também o meu sentido crítico, a minha criatividade e imaginação que preciso de ter quando estou a ler uma obra.



## 5. Conclusão

O projeto “Promoção da leitura no ensino secundário: os projetos individuais de leitura em Literatura Portuguesa”, que se apresenta nesta dissertação, consistiu na investigação-ação relacionada com a implementação de um projeto pedagógico de promoção da leitura a uma turma de 10.º ano de Literatura Portuguesa, decorrente das exigências curriculares, nomeadamente da rubrica Projeto Individual de Leitura do programa da disciplina e das características particulares dos jovens alunos, cujos hábitos leitores cedo se revelaram deficitários. O projeto pretendeu alterar tal situação, conforme os seus objetivos específicos, que recordamos: Promover, consolidar e valorizar as leituras autónomas dos discentes; Diversificar e aprofundar as experiências de leitura de livros, mobilizando a razão, a emoção, o conhecimento do mundo e a socialização; Promover o recurso à biblioteca para resolver necessidades de leitura e de diálogo com outros leitores.

A situação particular inscrevia-se na problemática da promoção da leitura literária entre os jovens do ensino secundário. Os alunos da nossa amostra tinham idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, reconhecendo-se uma aproximação às características dos leitores jovens identificadas por vários autores, antes convocados, com destaque para Chall (s.d.) e Cerrillo (2007). Os estudos revelam que, naquela faixa etária, se assiste a um decréscimo de hábitos de leitura (Cullinam, 2000; Castro & Sousa, 1996 citados por Menezes 2010; Clark, 2016).

Além disso, os jovens dos 14 aos 18 anos, grupo delimitado por Lages *et al.* (2007), apresentam características distintivas específicas, integrando-se no quarto estágio de Chall (s.d., citado por Lages *et al.*, 2007: 6), designado por “pontos de vista diferenciados”. Neste estágio, o leitor mobiliza vários pontos de vista, factos e conceitos que acrescenta às aprendizagens já efetuadas a partir de textos escolares, ficção, jornais e revistas (Lages *et al.*, 2007; Chall, s.d.). Cerrillo (2007) reconhece, igualmente, a existência de distintos estádios de desenvolvimento da leitura, mas faz uma delimitação diferente. Segundo este autor, os adolescentes de 14 anos ainda estão no estágio das operações formais, sendo as leituras recomendadas aquelas que tratem temáticas do seu interesse e que provoquem surpresa e *suspense*; a partir dos 15 anos, encontram-se no estágio de maturação, estando aptos a ler os mesmos géneros que os adultos, mas de temáticas relacionadas com o seu conhecimento do mundo e consciência social.

A motivação intrínseca dos estudantes para a leitura requer não só a adequação das leituras ao seu estágio de desenvolvimento, como também a adoção de métodos pedagógicos adequados à forma de aprender e comunicar dos nativos digitais (Prensky, 2001), bem ainda como ao novo ecossistema do livro (Lluch, 2017a). Os jovens tendem a lidar com a informação de forma rápida, em rede, realizando várias tarefas ao mesmo tempo, mas com baixos níveis de concentração e paciência, esperando gratificações e recompensas frequentes e rápidas (Prensky, 2001; Asselin & Dorion, 2008). Estas características de aprendizagem e comunicação estão na gênese de um novo ecossistema do livro, caracterizado pela redefinição dos conceitos de cânone, de público e privado e do papel dos mediadores de leitura; agora, a função de aconselhamento é desempenhada por outros jovens influentes que se servem dos espaços virtuais para lerem e publicarem conteúdos, tornando-se “prossumidores” (Silveira, 2014). Neste contexto, a leitura deixa de ser uma atividade privada e individual, para se tornar uma atividade pública e coletiva. Assim, a escola deve propor tarefas desafiantes e significativas aos alunos e integrar as suas escolhas, inclusive literárias (Larmer *et al.*, 2015; Picton & Clark, 2015).

Ao elaborarmos o nosso plano, tivemos em conta estes pressupostos, na medida em que promovemos a participação dos alunos em todas as fases do projeto, integramos as suas escolhas, sugestões e perceções, suscitamos textos escritos, debates, leituras expressivas e partilhas acerca dos livros, recorremos às tecnologias para fomentar o diálogo, quer através da página Leitur@s (Trello), quer do Grupo Fechado do Facebook “Os literários”, e para mobilizar leituras criativas, nomeadamente através da criação de *book trailers*. Neste caso, consideramos, entre outros, o entendimento de Jenkins & Kelley (2013: 15)<sup>63</sup> quanto à pertinência da mobilização de abordagens criativas dos textos: “reading that crucially links with creative and generative processes that include writing [...] as well as communication through other genres (video, songwriting, and other forms of expression).” No desenho do nosso projeto, tivemos ainda em conta as reflexões de Kittle (2013) e Krashen (2004), de que as atividades propostas aquando da leitura de obras extensas não devem interromper o fluxo da leitura.

O nosso projeto, sendo curricular, seguiu a reflexão sobre o ensino da literatura e da competência literária, especialmente deficitária na atualidade (Cerrillo, 2009; Silveira, 2014). Os autores compulsados relevam a necessidade de se desenvolver não só a leitura

---

<sup>63</sup> Estes autores defendem um currículo adequado à cultura contemporânea: “[a] well-designed curriculum will help students to develop both the literary mind, as traditionally conceived, and the new competencies required to more meaningfully engage with the new participatory culture.” (Jenkin & Kelley, 2013: 11)



analítica, já habitual no ensino, principalmente secundário, mas também a leitura estética e o gosto pelos livros, de modo a formar leitores para a vida (Purves *et al.*, 1995; Ceia, 2010; Aguiar e Silva, 2010; Duarte, 2012). Os programas de Português (Buescu *et al.*, 2014) e Literatura Portuguesa (Coelho, 2001) em vigor fomentam várias modalidades de leitura, incluindo a leitura extensiva de livros, de cariz estético; incluem também projetos de leitura, que alargam o cânone e promovem a diversidade de leituras, particularmente o projeto individual de leitura (PIL), de Literatura Portuguesa, o qual trabalhamos neste projeto de investigação-ação.

Os projetos de leitura são meios eficazes de promover os hábitos de leitura, sejam restritos (por exemplo, leitura dos clássicos – Colomer, 2001; Lluch *et al.*, 2017), sejam mais abrangentes (oficinas de leitura, clubes ou círculos de leitura, clubes do livro, clubes virtuais de leitura, comunidades de leitores – Sousa, 2007; Torre, 2012; Kittle, 2013; Azevedo, 2014; Gallagher, 2015; Atwell & Merkel, 2016). Estes podem fomentar a dimensão social da leitura, na medida em que propiciam a escolha, o encontro com títulos desafiadores, tempo para ler e uma cultura de valorização da leitura partilhada por todos, professores e alunos/colegas (Atwell & Merckell, 2016); logo, permitem a criação de uma comunidade de leitores, aliando duas dimensões da leitura: a leitura individual e a leitura social. A socialização da leitura é, igualmente, fomentada pelo recurso às TIC e redes sociais, com destaque para os blogues e o Facebook (Mata, 2009; Torre, 2012; Lluch *et al.*, 2017). O nosso projeto foi delineado tendo em conta as características das oficinas, clubes, círculos e/ou comunidades de leitura, tais como estas se evidenciam na literatura científica e se aproximam das obrigações programáticas. Tivemos em conta também a importância de se reservar tempo para ler em sala de aula e de se atribuir peso significativo a esta prática de leitura na avaliação da disciplina (Kittle, 2013; Gallagher, 2015); no nosso caso, atribuímos ao projeto 24% dos tempos letivos e 30% da classificação da disciplina, conforme os critérios de avaliação devidamente aprovados, o que percecionamos ter constituído um dos fatores de sucesso do projeto.

A promoção da leitura em contexto escolar não pode ocorrer sem o envolvimento da biblioteca. De facto, a biblioteca escolar é crucial para a promoção da leitura, em geral, e para o desenvolvimento de projetos de leitura disciplinares ou de escola, em particular, tal como indicam o *Manifesto da biblioteca escolar* e as diretrizes da IFLA (IFLA/UNESCO, 2015), o quadro estratégico da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE, 2013) e o referencial *Aprender com a biblioteca escolar* (RBE, 2017), não só assegurando o volume, a diversidade e a adequação da coleção às necessidades do processo de ensino

e aprendizagem, mas também fomentando práticas pedagógicas inovadoras e colaborativas.

A biblioteca escolar não foi descurada no nosso projeto, pelo contrário, foi um recurso indispensável para a sua concretização, tanto a nível do fundo documental, como dos recursos digitais e serviços. Na verdade, os livros impressos foram suficientes, pois só três dos 81 livros lidos não coincidiram com os títulos registados no catálogo; além disso, as plataformas digitais onde a biblioteca tem conta permitiram o fomento do diálogo e da interação previstos para o projeto (primeiro o Trello e depois o Facebook), assim como os serviços que a RBE disponibiliza para as escolas desenvolverem atividades de leitura criativas (projeto Livros entre *takes*).

No que respeita à metodologia, recorremos a uma abordagem adequada aos profissionais que querem compreender e aperfeiçoar a sua prática, como era o nosso caso – a investigação-ação (Bogdan & Bilken, 1994; Bell, 2010; Freixo, 2012). Esta abordagem tem um carácter prático e visa a mudança, implicando o investigador e os participantes no estudo e recorrendo a métodos quantitativos e qualitativos, mas privilegiando estes últimos (Bogdan & Bilken, 1994; Bell, 2010; Guerra, 2010; Freixo, 2012).

No contexto desta abordagem, optamos pela metodologia de projeto, com vista a estruturar a nossa ação de forma planeada, articulada e participativa, considerando quatro fases, conforme as delimita Serrano (2008): diagnóstico, planificação, aplicação/execução e avaliação. Na fase de diagnóstico, ponderamos as potencialidades científicas do projeto enquanto trabalho de investigação-ação enquadrada na etapa final do curso de Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares, da Universidade Aberta, assim como as oportunidades criadas pelo facto de a biblioteca da Escola em que o estudo seria aplicado estar integrada na RBE; diagnosticamos, igualmente, os pontos fortes do projeto, designadamente a sua pertinência e adequação curricular e científica, a sua exequibilidade, tendo em conta o programa, o contexto e os recursos existentes, e a motivação dos alunos-amostra, que poderiam superar as carências de hábitos de leitura da turma e a inexistência de dispositivos de leitura digital na biblioteca. Na fase de planificação, formulamos a finalidade, os objetivos, metas e indicadores, e concebemos os planos de governo do projeto, de atividades e de avaliação. A fase de aplicação/execução do projeto correspondeu ao desenvolvimento, acompanhamento e controlo do projeto, que não conheceu desvios significativos, não obstante a substituição da página Leitur@as (Trello) por um Grupo Fechado no Facebook, dada a fraca

participação observada no primeiro sítio. A avaliação decorreu ao longo de todo o processo: a avaliação diagnóstica (avaliação das necessidades), no início, a avaliação formativa (avaliação do processo), ao longo do processo, a avaliação sumativa (avaliação dos resultados ou do impacto), no final, tal como indica a bibliografia compulsada (Freitas, 1999; Serrano, 2008; Capucha, 2008; Guerra, 2010; Miranda e Cabral, 2017).

Os métodos de recolha e análise de dados foram maioritariamente de cariz qualitativo, mas das fontes primárias (página Leitur@s e Grupo Fechado no Facebook, portefólios) também foi possível extrair dados quantitativos. Para a observação da participação dos atores nos sítios virtuais do projeto, recorremos à observação direta participante, através de grelhas de observação focada (Reis, 2011; Tuckman, 2012; Freixo, 2012; Campenhout *et al.*, 2019); para a análise dos portefólios dos alunos recorremos à análise de conteúdo, a análise categorial (Bogdan & Bilken, 1994; Tuckman, 2012; Miranda & Cabral, 2017; Campenhout *et al.*, 2019; Bardin, 2019), e aplicamos listas de verificação (Reis, 2011), as quais permitiram detetar o cumprimento das orientações de elaboração daqueles documentos de autoavaliação, a quantidade e género/modo de livros lidos e a respetiva coincidência ou afastamento das indicações do programa e das existências no fundo documental da biblioteca. Com a finalidade de sistematizar as informações recolhidas aquando do diagnóstico e os resultados recorremos à análise SWOT (Guerra, 2010; Azevedo, 2011).

Os resultados evidenciaram o sucesso do projeto “Promoção da leitura no ensino secundário: os projetos individuais de leitura em Literatura Portuguesa”, uma vez que os objetivos se concretizaram e os resultados esperados foram alcançados: o desenvolvimento da leitura autónoma, a leitura de livros mobilizando a razão, a emoção, o conhecimento do mundo e a socialização, o recurso à biblioteca para suprir necessidades de leitura e de diálogo com outros leitores. Em suma, embora a cultura do Agrupamento não fosse explicitamente favorável à promoção da leitura e a competência literária evidenciada ainda carecer de aprofundamento, foi possível contribuir para alterar a situação de necessidade inicial e para que as melhorias alcançadas tivessem sido significativas.

Não obstante o êxito verificado, o nosso projeto apresenta algumas limitações, pois o seu impacto direto afetou apenas 15 alunos, aqueles que integraram a amostra, e o seu produto – a alteração de comportamentos e hábitos mentais – é único, sendo escassamente generalizável, visto que a disciplina de Literatura Portuguesa é uma disciplina de opção, com um número de inscrições reduzido, como se depreende do relatório de avaliação dos

resultados dos exames nacionais supracitado (IAVE, 2016), que não lhe reconhece relevância estatística. Contudo, a proximidade desta disciplina com a disciplina de Português e os efeitos colaterais do projeto indiciam que tem muitas potencialidades enquanto catalisador do desenvolvimento de outros projetos de leitura direcionados a um número maior de alunos, seja no âmbito da disciplina de Português, seja a nível da escola, abrangendo um número plural de disciplinas e áreas, com coordenação da biblioteca. Tais potencialidades comprovaram-se através dos projetos que entretanto se conceberam e aplicaram, coordenados pela professora-investigadora, simultaneamente professora de Português e professora bibliotecária, e com a inclusão de alunos do grupo-amostra deste estudo e outros – Ler+ Jovem e Ler a natureza –, bem ainda como através da participação de alguns elementos daquele grupo de alunos de Literatura Portuguesa em concursos promovidos pelo Plano Nacional de Leitura – Inês de Castro, 10.<sup>a</sup> e 11.<sup>a</sup> edição – ou pela biblioteca – (Auto) Retrato do Leitor, Prémio Melhor Leitor, Concurso de Leitores Criativos (*Book trailers*).

Assim, e a concluir, podemos alvitrar que os projetos de leitura em Português ou os projetos de leitura promovidos no âmbito dos projetos nacionais dirigidos aos jovens, especialmente os projetos Ler+ Jovem e Movimento 14-20 a Ler, constituem oportunidades de investigação-ação, com recurso à metodologia de projeto, eventualmente promotora do estudo e do aperfeiçoamento das práticas pedagógicas de fomento da leitura literária entre os jovens do ensino secundário, que os estudos mostram ser deficitária, contribuindo, certamente, para aprofundar, amplificando, o estudo que agora apresentamos...

*Um livro [...] [de] que nascem aqueles mundos caleidoscópicos, de maravilha  
[...] [que] voltarão a surgir sempre, sempre, sempre...*

*Luísa Dacosta, História com recadinho*<sup>64</sup>

---

<sup>64</sup> Dacosta, 1996: 11-13.

## 6. Bibliografia

AGUIAR e SILVA, V. M. (2010). *As Humanidades, os estudos culturais, o ensino da literatura e a política da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina.

ALVES, C. (2017). *Competências comunicativas de alunos do ensino básico português em Inglês Língua Estrangeira: O projeto eTwinning "Intercultural Mosaic"*. Trabalho de projeto de mestrado apresentado à Universidade Aberta. Acedido a 25 de outubro de 2017 em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/6331>

ARAÚJO, H. (2012). *Projectos de leitura e trabalho colaborativo: convenções e práticas de professores e professores bibliotecários*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Aberta. Acedido a 20/05/2017 em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2349>

\_\_\_\_\_ (2016). *O texto e a leitura literária na biblioteca escolar: fundamentos, estratégias e atividades*. Biblioteca RBE nº 9. Lisboa: RBE. Acedido a 03/02/2019 em <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/1828/bibliotecarbe9.pdf>

ATWELL, N. & MERKEL A. A. (2016). *The reading zone: How to help kids become passionate, skilled, habitual, critical readers*. New York: Scholastic.

ASSELIN, M. & DORION, R. (2008). "Towards a transformative pedagogy for school libraries 2.0". *School Libraries Worldwide*. Vol. 14. Nº 2, july. Acedido a 13/07/2017, em [https://www.researchgate.net/publication/238767578\\_Towards\\_a\\_Transformative\\_Pedagogy\\_for\\_School\\_Libraries\\_20](https://www.researchgate.net/publication/238767578_Towards_a_Transformative_Pedagogy_for_School_Libraries_20)

AZEVEDO, F. (coord.) (2007). *Formar leitores*. Lisboa: Lidel.

\_\_\_\_\_. (2014a) Capítulo 3 – Literatura infantil e juvenil, leitores e competência literária in *Boas Práticas*. Lulu Press. Acedido a 03/03/2019 em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/33815>

\_\_\_\_\_. (2014b). Capítulo 4 - Em busca de um compromisso com a leitura e a literatura in *Boas Práticas*. Lulu Press. Acedido a 03/03/2019 em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/32676>

AZEVEDO, R. (coord.). (2011). *Projetos educativos: Elaboração, Monitorização e Avaliação - Guião de apoio*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação. Acedido a 01/08/2019 em <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/494/1/i010234.pdf>

BAIÃO, Z. (2014). *Projetos de leitura aLeR+, transversalidade curricular e trabalho colaborativo: uma análise na educação pré-escolar, no ensino básico e secundário*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Aberta. Acedido a 23/05/ 2017 em <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/4385>

BARDIN, L. (2019). *Análise de conteúdo: edição revista e atualizada*. Lisboa: Edições 70 (trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro).

- BASTOS, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BELL, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva (trad. Maria João Cordeiro).
- BERNARDES, J. C. & MATEUS, R. A. (2013). *Literatura e Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- BETTENCOURT, S. (2013). *O livro e a leitura: expetativas dos utilizadores face às atividades da BE*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Aberta. Acedido a 20/05/2017 em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3246>
- BOGDAN, R. & BILKEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora (trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista).
- BRANCO, A. (2001). O programa de Literatura Portuguesa do ensino secundário: O último reduto? *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 4, nº 2. Braga: Universidade do Minho. Acedido a 15/05/2019 em <http://www.redalyc.org/pdf/374/37414205.pdf>
- BUESCU, H. C. et alii. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português: Ensino Secundário*. Ministério da Educação. Acedido a 04/05/2019 em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos\\_Disciplinas\\_novo/programa\\_metas\\_curriculares\\_portugues\\_secundario.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf)
- CAMPENHOUDT, L. V., MARQUET, J. & QUIVY, R. (2019). *Manual de investigação em ciências sociais: reformulado, complementado, atualizado*. Lisboa: Gradiva (trad. João Minhoto, Maria Amália Mendes, Maria carvalho e Isabel Lopes).
- CAPUCHA, L. (2008). *Planeamento e avaliação de projetos: Guião prático*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Acedido a 14/11/2017 em [http://sibme.sec-geral.mec.pt/ipac20/ipac.jsp?session=15N068Y0H3304.4964&profile=dgicdbd&source=~!edubib&view=subscriptionsummary&uri=full=3100024~!147987~!1&ri=1&aspect=subtab102&menu=tab22&ipp=20&spp=20&staffonly=&term=lu%C3%ADs+capucha&index=.GW&uindex=&aspect=subtab102&menu=search&ri=1&limitbox\\_1=LOC01+==DGIDC&limitbox\\_4=ITP01+==AV](http://sibme.sec-geral.mec.pt/ipac20/ipac.jsp?session=15N068Y0H3304.4964&profile=dgicdbd&source=~!edubib&view=subscriptionsummary&uri=full=3100024~!147987~!1&ri=1&aspect=subtab102&menu=tab22&ipp=20&spp=20&staffonly=&term=lu%C3%ADs+capucha&index=.GW&uindex=&aspect=subtab102&menu=search&ri=1&limitbox_1=LOC01+==DGIDC&limitbox_4=ITP01+==AV)
- CARDOSO, E. & SILVA, P. (2015). *Viagens: Literatura Portuguesa, 10.º Ano*. Porto: Porto Editora.
- CARDOSO, G. (coord.). (2015). *O livro, o leitor e a leitura digital*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARDOSO, T., ALARCÃO, I. & CELORICO, J. A. (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto: Porto Editora.

CEIA, C. (s.d). *O Poder da Leitura Literária (contra as formas de impoder)*. Casa da Leitura. Acedido a 21/10/2017, em [http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot\\_leitliter\\_a.pdf](http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_leitliter_a.pdf)

CERRILLO, P. C. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literária: hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.

Chall on stages of Reading development (s. d). New Learning: Transformational Designs for pedagogy and assessment. Acedido a 09/02/2019 em <http://newlearningonline.com/literacies/chapter-15/chall-on-stages-of-reading-development>

CLARK, C. (2016). *Children's and Young People's Reading in 2015. Findings from the National Literacy Trust's Annual Survey 2015*. London: National Literacy Trust. Acedido a 10/10/2017 em <http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/libro/mc/observatoriolect/redirige/estudios-e-informes/otros-informes-externos/lectura/Young-people-readingUK-2015.pdf>

COBO, C. (2018). Aprender a leer entre líneas en la era digital. in *Presente- futuro: A atualidade da leitura. Conferência PNL 2027*. 31/10/2018. Acedido a 09/02/2019 em <https://documentcloud.adobe.com/link/track?uri=urn%3Aaaid%3Aascds%3AUS%3Abb605b9-f53c-4881-98a9-02245ddfc13f>

COELHO, M. da C. (coord.). (2001). *Programa de Literatura Portuguesa*. Ministério da Educação. Acedido a 13/11/2017 em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/literat\\_p\\_ortuguesa.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/literat_p_ortuguesa.pdf)

COLOMER, T. [2001]. La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y vida*. Acedido a 03/02/2019 em [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22\\_01\\_Colomer.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Colomer.pdf)

CONDE, E., MENDINHOS, I. & CORREIA, P. (coord.) (2017). *Aprender com a biblioteca escolar: Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. 2º edição revista e aumentada. Lisboa: RBE. Acedido a 15/05/2019 em [http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/1906/referencial\\_2017.pdf](http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/1906/referencial_2017.pdf)

COSTA, J. A. (2003). Projetos educativos nas escolas: Um contributo para a sua (des)construção. *Educação & Sociedade*. vol. 24, n. 85, pp. 1319-1340. Campinas: CEDES. Acedido a 26/07/2019 em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a11v2485.pdf>

CULLINAN, B. E. (2000). Independent reading and school achievement. *School Media Research*. Acedido a 20/05/2017 em [http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org/aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol3/SLMR\\_IndependentReading\\_V3.pdf](http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org/aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol3/SLMR_IndependentReading_V3.pdf)

DACOSTA, L. (1996). *História com recadinho*. (2.ª ed.). Porto: Figueirinhas.

Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 julho. Acedido a 18/06/2019 em

<https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho. Acedido a 18/06/2019 em <https://dre.pt/home/-/dre/115652962/details/maximized>

DIAS, P. C. (2019). Aprendizagem baseada em projetos. In JARDIM, J. & FRANCO, J. E. (dir). *Empreendipédia: Dicionário de educação para o empreendedorismo*. Lisboa: Gradiva.

DIONÍSIO, M. L. (2004). Literatura e escolarização. A construção do leitor cosmopolita. *Palavras*, 15, pp. 67-74. Acedido a 26/01/2019 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8586>.

DUARTE, R. (2012). *Ensino da literatura: Nós e laços*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho. Acedido a 20/02/2019 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/25638>

ELINET. (2016). *Literacy in Portugal: Country report: Children and adolescents*. ELINET Project. Acedido a 03/02/2019 em [http://www.elinet.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user\\_upload/Portugal\\_Long\\_Report.pdf](http://www.elinet.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/Portugal_Long_Report.pdf)

FREIXO, M. J. A. (2012). *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

FREITAS, C. V. de. (1999). *Gestão e avaliação de projetos nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/DGIC. Acedido a 01/08/2019 em [http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/gestao\\_avaliacao.pdf](http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/gestao_avaliacao.pdf)

FURTADO, C. & OLIVEIRA, L. (2010). A biblioteca escolar na formação de comunidades de leitores-autores via web. *Educação e Sociedade*. Vol. 20, nº1. João Pessoa. Acedido a 15/05/2019 em [https://www.researchgate.net/publication/43921525\\_A\\_biblioteca\\_escolar\\_na\\_formacao\\_de\\_comunidades\\_de leitores-autores\\_via\\_web](https://www.researchgate.net/publication/43921525_A_biblioteca_escolar_na_formacao_de_comunidades_de leitores-autores_via_web)

FURTADO, J. A., (2015). Entre a leitura digital e o abandono da leitura In CARDOSO, G. (coord.). *Os livros e a leitura: desafios da era digital - Conferência internacional*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GALLAGHER, K. (2015). *In the best interest of students: Staying true to what works in the ELA classroom*. Portland: Stenhouse Publishers.

GANITO, C. (2015). Leitura digital: a biblioteca como pilar de democratização In *Os livros e a leitura: desafios da era digital - Conferência internacional*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GUERRA, I. (2010). *Fundamentos e processos de uma sociologia da ação: O planeamento em ciências sociais*. Cascais: Príncipeia.



\_\_\_\_\_. (2014). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Cascais: Principia.

HAURY, D. L. (2001). Literature-based mathematics in elementary school. ERIC Digest. Acedido a 01/05/2019 em <https://www.ericdigests.org/2003-1/school.htm>

HERSHKOVZT, A. & FORKOSH-BARUCH, A. (2017). Teacher-student relationship and Facebook-mediated communication: Student perceptions. *Comunicar* nº 53. Acedido a 01/01/2018 em <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=53&articulo=53-2017-09>

IAVE. (2017). *Exames Finais Nacionais — Ensino Secundário, Relatório Nacional: 2010-2016*. Lisboa: IAVE. Acedido a 03/02/2019 em [http://iave.pt/images/FicheirosPDF/Docs\\_Avalia%C3%A7%C3%A3o\\_Alunos/Relat%C3%B3rios/Relat\\_ES\\_2010\\_2016\\_LV.PDF](http://iave.pt/images/FicheirosPDF/Docs_Avalia%C3%A7%C3%A3o_Alunos/Relat%C3%B3rios/Relat_ES_2010_2016_LV.PDF)

IFLA/UNESCO. (2015). *Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar*. (trad. portuguesa: RBE, 2016). Acedido a 16/06/2019 em [http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/1853/guide\\_lines\\_2016.pdf](http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/1853/guide_lines_2016.pdf)

\_\_\_\_\_. (2015b). Apêndice A: *IFLA/UNESCO Manifesto da Biblioteca Escolar (1999) In Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar*. (trad. portuguesa: RBE, 2016). Acedido a 16/06/2019, em [http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/1853/guide\\_lines\\_2016.pdf](http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/1853/guide_lines_2016.pdf)

Instituto para a Qualidade na Formação (2004). *Guia para a concepção de cursos e materiais pedagógicos*. Lisboa: Instituto para a Qualidade na Formação. Acedido a 19/12/2019 em <https://pt.scribd.com/document/27532186/Guia-para-a-concepcao-de-cursos-e-materiais-pedagogicos>

JENKINS, H. & KELLY, W. (ed.) (2013). *Reading in a participatory culture: Remixing Moby-Dick in the English classroom*. N.Y: Teachers College Press.

KITTLE, P. (2013). *Book love: Developing depth, stamina, and passion in adolescent readers*. Portsmouth: Heinemann.

KRASHEN, S. D. (2004). *The power of reading: insights from the research*. Westport: Libraries Unlimited & Portsmouth: Heinemann.

LAGES, M. F. et alii (2007). *Os Estudantes e a Leitura*. Lisboa: GEPE. Acedido a 03/02/2019 em [http://pnl2027.gov.pt/np4Admin/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=157&fileName=estudanteseleitura.pdf](http://pnl2027.gov.pt/np4Admin/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=157&fileName=estudanteseleitura.pdf)

LARMER, J., MERGENDOLLER, J. & BOSS, S. (2015). *Setting standards for project-based learning*. Alexandria: ASCD.

LLUCH, G. (2017a). "Los jóvenes y adolescentes comparten la lectura" in CRUCES, Fr. (dir.). (2017). *Como leemos en la sociedad digital?*. Madrid: Fundación Telefonica & Barcelona: Ariel, pp. 28-51. Acedido a 27/01/2019 em <https://espacio.fundaciontelefonica.com/evento/como-leemos-en-la-sociedad-digital/>

LLUCH, G. et al. (2017b). "El Quixote o Tirant lo Blanc entre blogs y Google Maps" in CRUCES, F. (dir.). (2017). *Como leemos en la sociedad digital?*. Madrid: Fundación Telefonica & Barcelona: Ariel, pp. 28-51. Acedido a 27/01/2019 em <https://espacio.fundaciontelefonica.com/evento/como-leemos-en-la-sociedad-digital/>

MARÔCO, J. (coord.). (2016). *PISA 2015 – Portugal. Vol I: Literacia científica, literacia da leitura & literacia matemática*. Lisboa: IAVE. Acedido a 03/02/2019 em [http://iave.pt/images/FicheirosPDF/Estudos\\_Internacionais/Relatorio\\_PISA2015.pdf](http://iave.pt/images/FicheirosPDF/Estudos_Internacionais/Relatorio_PISA2015.pdf)

MARTINS, G. d'O. et al. (2017). *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido a 30/05/2019, em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

MARTINS, M. da E. de O. & Sá, C. M. B. F. (s.d). Ser leitor no século XXI – Importância da compreensão da leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e ativa. Casa da Leitura. Acedido a 24/02/2019 em [http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot\\_serleitorsecXXI\\_a.pdf](http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot_serleitorsecXXI_a.pdf)

MATA, J. (2009). Bibliotecas, clubes, redes y otras fraternidades In *Lecturas en la redy redes en torno a la lectura. Nuevas dinámicas y servicios de los espacios de lectura pública. Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipíerez. pp. 103-128. Acedido a 15/05/2019 em [https://www.academia.edu/9402171/Bibliotecas\\_clubes\\_redes\\_y\\_otras\\_fraternidades](https://www.academia.edu/9402171/Bibliotecas_clubes_redes_y_otras_fraternidades)

MENEZES, I. (2010). *Hábitos de leitura de alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e impacto na aprendizagem: concepções de alunos, professores e professores bibliotecários*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Aberta. Acedido a 23/05/2017 em <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1678>

MIGUEL, A. (2013). *Gestão moderna de projetos: Melhores técnicas e práticas*. Lisboa: FCA.

Ministério da Educação. (2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido a 18/06/2019 em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs\\_referencia/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/estrategia_cidadania_original.pdf)

MIRANDA, B. & CABRAL, P. (2017). *Projetos de intervenção educativa*. Lisboa: Universidade Aberta.

MONTEIRO, A., MOREIRA, J. A., & LENCASTRE, J.A. (2015). *Blended Learning na Sociedade Digital*. Santo Tirso: Whitebooks.

MONTIEL-OVERALL, P. (2005). A theoretical understanding of teacher and librarian collaboration (TLC). *School Libraries Worldwide*, July. Vol 11. Nº 2, pp 24-48. Acedido a 22/12/2019 em

<https://pdfs.semanticscholar.org/e7c7/907d2ef3e7ea7babf67b0d13e4fb2b2f5717.pdf>

\_\_\_\_\_. (2006a). Towards a theory of collaboration for teachers and librarians. *School Library Media Research*, 8. Retrieved September, 2006. Acedido a 19/02/2017, em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ965627.pdf>

\_\_\_\_\_. [2006b]. Teacher and teacher-librarian collaboration: Moving toward integration. Acedido a 19/02/2017, em [http://www.redorbit.com/news/education/761374/teacher\\_and\\_teacherlibrarian\\_collaboration\\_moving\\_toward\\_integration/](http://www.redorbit.com/news/education/761374/teacher_and_teacherlibrarian_collaboration_moving_toward_integration/)

MORÃO, P. (2011). "A Leitura - Cidadãos e pessoas, obrigação e prazer" in *O Secreto e o Real: Ensaio sobre Literatura Portuguesa*. Lisboa: Campo da Comunicação.

MOREIRA, J. A. & JANUÁRIO, S. (2014). Redes sociais e educação: Reflexões acerca do Facebook enquanto espaço de aprendizagem in PORTO, C. & SANTOS, E. (org.) *Facebook e educação: Publicar, curtir, partilhar*. Campina Grande PB: eduepb, 2014. Acedido a 14/11/2017 em [https://ticpe.files.wordpress.com/2014/09/facebook-e-educac3a7c3a3o\\_iniciais-1.pdf](https://ticpe.files.wordpress.com/2014/09/facebook-e-educac3a7c3a3o_iniciais-1.pdf)

NELSON, L. R. & NELSON, T. A. (1999). Learning history through children's literature. ERIC Digest. Acedido a 01/05/2019 em <https://www.ericdigests.org/2000-3/history.htm>

NEVES, J. S., LIMA, J. & BORGES, V. (2007). *Práticas de promoção da leitura nos países da OCDE*. Lisboa: GEPE. Acedido a 03/02/2019 em [http://pnl2027.gov.pt/np4Admin/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=160&fileName=praticaspromocaoocde.pdf](http://pnl2027.gov.pt/np4Admin/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=160&fileName=praticaspromocaoocde.pdf)

*Normas de apresentação das dissertações [mestrado] e das teses [doutoramento] da Universidade Aberta*. (2014). Universidade Aberta. Acedido a 09/04/2017, em <http://www.uab.pt/documents/10136/971efb19-a547-40c9-a4a2-922a7df3d562>

OCDE. (2012). *PISA em foco*, nº 12, 01/2012. Acedido a 05/02/2019 em <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/50530774.pdf>

\_\_\_\_\_. (2015a). Portugal, in *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. Acedido a 18/04/2019 em <https://doi.org/10.1787/eag-2015-75-en>

\_\_\_\_\_. (2016a). Portugal, in *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. Acedido a 18/04/2019 em <https://doi.org/10.1787/eag-2016-75-en>

\_\_\_\_\_. (2017a). Portugal, in *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. Acedido a 18/04/2019 em <https://doi.org/10.1787/eag-2017-64-en>

\_\_\_\_\_. (2018a). Portugal, in *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. Acedido a 18/04/2019 em <https://doi.org/10.1787/eag-2018-63-en>

\_\_\_\_\_. (2015b). *Education at a Glance: OECD Indicators 2015*, OECD Publishing, Paris. Acedido a 18/04/2019 em <https://doi.org/10.1787/eag-2015-en>

\_\_\_\_\_. (2016b). *Education at a Glance: OECD Indicators 2016*, OECD Publishing, Paris. Acedido a 18/04/2019 em <https://doi.org/10.1787/eag-2016-en>

\_\_\_\_\_. (2017b). *Education at a Glance: OECD Indicators 2017*, OECD Publishing, Paris. Acedido a 18/04/2019 em <https://doi.org/10.1787/eag-2017-en>

\_\_\_\_\_. (2018b). *Education at a Glance: OECD Indicators 2018*, OECD Publishing, Paris. Acedido a 18/04/2019 em <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>

\_\_\_\_\_. (2018c) Portugal: Student performance (PISA 2018). *Education GPS*. Acedido a 24/01/2020 em <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=PRT&treshold=10&topic=PI>

ONU. (2015). *The Millenium Development Goals Report 2015*. Acedido a 18/04/2019 em [https://www.un.org/millenniumgoals/2015\\_MDG\\_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20\(July%201\).pdf](https://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20(July%201).pdf)

\_\_\_\_\_. (2018). *The Sustainable Development Goals Report 2018*. Acedido a 18/04/2019 em <https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2018/TheSustainableDevelopmentGoalsReport2018-EN.pdf>

\_\_\_\_\_. (2019). 4. Quality Education. *Sustainable Development Goals*. Acedido a 18/04/2019 em <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>

OSORO, K. (2000). Biblioteca escolar y hábito lector. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*. Nº. 2. s.l: Centro de Enseñanza Superior Don Bosco. Acedido a 30/05/2019 em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2043928>

\_\_\_\_\_. (2003). Sobre el poder del libro y la lectura. *CLIJ*, nº 161. Acedido a 10/10/2017 em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=624513>

PACHECO, J. A. & PEREIRA, N. (2007). Estudos curriculares: das teorias aos projetos de escola. Acedido a 17/07/2019 em <http://www.scielo.br/pdf/edur/n45/a11n45.pdf>

PALHARES, J. A. e TORRES, L. L. (2014). As Investigações que se Fazem... Rotas de Pesquisa e Tendências Dominantes. Cap. 1. In *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação*. Vila Nova de Famalicão: Húmus, pp. 13-37.

PERNIGOTTI, J. M. *et al.* (2000). O *portfolio* pode mais do que uma prova. *Pátio* (12): 54-56.

PESTANA, F. (2015). *A Wikipédia como recurso educacional aberto: Práticas formativas e pedagógicas no ensino básico português*. Trabalho de projeto de mestrado apresentado à Universidade Aberta. Acedido a 25/10/2017 em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/4721>

\_\_\_\_\_. (2018). *A Wikipédia como Recurso Educacional Aberto: um contributo para o Programa Wikipédia na Universidade*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade Aberta. Acedido a 25/07/2019 em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7372>

PICTON, I. & CLARK, C. (2015). *The impact of ebooks on the Reading motivation and Reading skills of children and young people: A study of school using RM Books. Final Report*. London: National Literacy Trust. Acedido a 01/05/2019 em [http://www.literacytrust.org.uk/assets/0002/9076/The\\_Impact\\_of\\_Ebooks\\_final\\_report.pdf](http://www.literacytrust.org.uk/assets/0002/9076/The_Impact_of_Ebooks_final_report.pdf)

PNL. (2019). *Relatório de Atividades 2017-2018: Plano Nacional de Leitura 2027*. Lisboa: Plano Nacional de Leitura. Acedido a 10/06/2019 em <http://pnl2027.gov.pt/np4EN/file/8/RelatorioPNL20172018.pdf>

\_\_\_\_\_. (2018). *Projeto Ler+ Jovem*. Lisboa: Plano Nacional de leitura. Acedido a 10/06/2019 em <http://pnl2027.gov.pt/np4/file/114/orientacoesLMJ.pdf>

\_\_\_\_\_. (2017). *Quadro estratégico: Plano Nacional de Leitura 2027*. Lisboa: Plano Nacional de Leitura 2027. Acedido a 10/06/2019 em <http://pnl2027.gov.pt/np4EN/file/8/QE.pdf>

PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital immigrants. *On Horizon*. University Press. Vol. 9, nº 5, October 2001. Acedido a 03/02/2019 em <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

PROLE, A. (s.d.). *Como fazer um projecto de promoção da leitura*. Casa da Leitura. Acedido a 21/10/2017, em [http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/manual\\_instrucoes\\_projectos\\_a\\_C.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/manual_instrucoes_projectos_a_C.pdf)

PURVES, A. C., ROGERS, T. & SOTER, A. O. (1995). *How porcupines make love III: Readers, texts, cultures in the response-based literature classroom*. White Plains: Longman.

RAMOS, R. (2015). *Fazer leitores na era digital: o contributo da era digital*. Biblioteca RBE nº 8. Lisboa: RBE. Acedido a 09/02/2019 em <http://www.rbe.mec.pt/np4/file/1490/bibliotecarbe8.pdf>

RBE. (2013). *Programa Rede de Bibliotecas Escolares: Quadro estratégico 2014-2020*. Lisboa: RBE/Ministério da Educação e Ciência. Acedido a 16/06/2019 em [http://www.rbe.mec.pt/np4/np4/?newsId=1048&fileName=978\\_972\\_742\\_366\\_8.pdf](http://www.rbe.mec.pt/np4/np4/?newsId=1048&fileName=978_972_742_366_8.pdf)

\_\_\_\_\_. (2018). *Aprender com a biblioteca escolar: Relatório da experiência-piloto de aplicação no ensino secundário 2017/2018*. Lisboa: RBE. Acedido a 17/06/2019 em [http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/2269/relatorio\\_piloto\\_17\\_18.pdf](http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/2269/relatorio_piloto_17_18.pdf)

\_\_\_\_\_. (2018). *Leituras... com a biblioteca: Aviso de abertura*. Acedido a 17/06/2019 em <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=1441&fileName=avisoLeituras2019.pdf>

SÁ-CHAVES, I. (org.). (2005). *Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro: Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.

SANTAELLA, L. [2011]. *A leitura fora do livro*. Centro Universitário Jorge Amado. Acedido a 27/01/2019 em <https://pt.scribd.com/document/389076179/A-LEITURA-FORA-DO-LIVRO-Lucia-Santaella-pdf>

SARDINHA, M. da G. & MACHADO, J. (s.d.). *Leitura, literacia e escola: Construções (im)perfeitas*. Casa da Leitura. Acedido a 21/10/2017, em [https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/5236/1/ARTIGO\\_SARDINHA\\_MACHADO.pdf](https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/5236/1/ARTIGO_SARDINHA_MACHADO.pdf)

SHAWKY-MILCENT, B. (2016). *La lecture, ça ne sert à rien!: Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs...* Paris: PUF.

SCHLEICHER, A. (2016). As escolas portuguesas ainda não fizeram a transição do ensino do século XX para o século XXI. *Expresso*. 30/04/2016 (entrevista de Isabel Leiria e Joana Pereira Bastos). Acedido a 10/07/2017, em <http://expresso.sapo.pt/sociedade/2016-04-30-As-escolas-portuguesas-ainda-nao-fizeram-a-transicao-do-ensino-do-seculo-XX-para-o-seculo-XXI>

SERÔDIO, C. (2010). O programa de Literatura Portuguesa e as suas circunstâncias. *Palavras*, nº 38, pp. 19-23. Lisboa: Associação de Professores de Português.

SERRANO, G. P. (2008). *Elaboração de projetos sociais: Casos práticos*. Porto: Porto Editora (trad. Maria Isabel Andrés Marques).

SILVEIRA, T. (2014). *Cérebro e leitura: Fundamentos neurocognitivos para a compreensão do comportamento leitor no processo educativo*. s.l.: Lema d’Origem.

SIMÃO, A. M. V. (2005) Cap. 4: O *portfolio* como instrumento na auto-regulação da aprendizagem: Uma experiência no ensino superior pós-graduado. In SÁ-CHAVES, Idália (org.). *Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro: Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.

SIM-SIM, I. (2002). *Formar leitores: A inversão do círculo*. Casa da Leitura. Acedido a 24/02/2019 em [http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/abz\\_indices/000736\\_FLE.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/abz_indices/000736_FLE.pdf)

\_\_\_\_\_. (2007). *O ensino da leitura; A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido a 19/02/2019 em [http://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino\\_leitura\\_compreensao\\_textos.pdf](http://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf)

SMALL, R. V. (2001). Developing a collaborative culture. *School Library Media Research*. Acedido a 19/02/2017, em [http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org/aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol4/SLMR\\_CollaborativeCulture\\_V4.pdf](http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org/aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol4/SLMR_CollaborativeCulture_V4.pdf)

SOUSA, O. da C. e. (2007). O texto literário na escola: Uma outra abordagem – Círculos de Leitura. In AZEVEDO, Fernando (coord.). *Formar leitores: Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel. pp.45-68.

STRIPLING, B. (1996). “Quality in school library media programs: focus on learning – Perspectives of quality in libraries”. *Library trends*. Acedido a 17/06/2019, em <https://www.thefreelibrary.com/Quality+in+school+library+media+programs%3a+focus+on+learning.-a018015827>

TORNERO, J. M. (2011). El aprendizaje de la lectura comprensiva y crítica. Acedido a 03/02/2019 em [https://www.researchgate.net/publication/296679758\\_El\\_aprendizaje\\_de\\_la\\_lectura\\_comprensiva\\_y\\_critica](https://www.researchgate.net/publication/296679758_El_aprendizaje_de_la_lectura_comprensiva_y_critica)

TORRE, I. B. da. (2012). *Clubes virtuais de leitura: Práticas e competências leitoras*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho. Acedida a 25/10/2017 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/20800>

TUCKMAN, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação: metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (trad. de António Rodrigues-Lopes).

VEIGA, I. (coord.) (1996). *Lançar a rede de bibliotecas escolares*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido a 16/06/2019 em [http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/94/lancar\\_rbe.pdf](http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/94/lancar_rbe.pdf)

VEIGA, M. J. A. (2000). *Ler ou não ler – Eis a Questão! Reflexões sobre a leitura em Portugal na viragem do século*. Casa da Leitura. Acedido a 21/10/2017, em [http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_ler\\_nao.pdf](http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_ler_nao.pdf)

VIEIRA, P. A. (2013). *Sermões de Nossa Senhora*. FRANCO, J. E. & CALAFATE, P. (dir.) *Obra completa do Padre António Vieira*. Tomo II. Vol. VII. Lisboa: Círculo de leitores.

WALDERS, D. (2001). Poetry and science education. Acedido a 01/05/2019 em <https://www.ericdigests.org/2003-1/poetry.htm>

WEF. (2016). What are the 21st-century skills every student needs? In World Economic Forum. Acedido a 26/05/2019 em <https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/>

YOPP, H. K. & YOPP, R. H. (2014). *Literature-based reading activities: Engaging students with literary and informational text*. Boston: Pearson.

ZAFRA, R. (2017). “Itinerários del yo en un cuarto próprio conectado”. in CRUCES, F. (dir.). (2017). *Como leemos en la sociedad digital?*. Madrid: Fundación Telefonica & Barcelona: Ariel, pp. 28-51. Acedido a 27/01/2019 em <https://espacio.fundaciontelefonica.com/evento/como-leemos-en-la-sociedad-digital/>

ZMUDA, A. & HARADA, V. H. (2008). “Reframing the library media specialist as a learning specialist. *School library media activities monthly*. Vol 24, nº 8. Abril. Acedido a 13/07/2017, em <https://nli2012.wikispaces.com/file/view/ReframingLibrarianLearningSpecialist.pdf>



# Anexos

**Anexo I**  
**Ficha de acolhimento**

FICHA de **LITERATURA PORTUGUESA**    Ano letivo: 2017/2018

*Não vê que tudo o que acontece é sempre um princípio, um começo? E este princípio não será o seu próprio princípio? Há tanta beleza em tudo o que começa!*

Rainer Maria Rilke, in *Cartas a um Jovem Poeta*

O início de um ano escolar é sempre um novo desafio, uma nova etapa de vida. Sobretudo quando frequentamos uma disciplina completamente nova! Fazemos o ponto da situação em relação ao passado. Mas, sobretudo, vivemos o presente e preparamos o futuro.

**I. Fazer o ponto da situação em relação ao passado.**

1. Da disciplina de Português, nos anos anteriores
- |                    |                          |
|--------------------|--------------------------|
| 1.1. gostei muito. | <input type="checkbox"/> |
| 1.2. gostei.       | <input type="checkbox"/> |
| 1.3. gostei pouco. | <input type="checkbox"/> |
| 1.4. não gostei.   | <input type="checkbox"/> |

2. As atividades e conteúdos de que geralmente mais gosto, nas aulas de Português, são os seguintes:

---



---



---

3. No 9º ano, os autores e obras de que mais gostei e que mais me marcaram, na disciplina de Português, foram

---



---

porque \_\_\_\_\_

---

**II. Viver o presente.**

**1. De estudar**

- |                   |                          |
|-------------------|--------------------------|
| 1.1. gosto muito. | <input type="checkbox"/> |
| 1.2. gosto.       | <input type="checkbox"/> |
| 1.3. gosto pouco. | <input type="checkbox"/> |
| 1.4. não gosto.   | <input type="checkbox"/> |

**2. De ler**

- 2.1. gosto muito.
- 2.2. gosto.
- 2.3. gosto pouco.
- 2.4. não gosto.

**3. De apreciar pintura e artes plásticas**

- 3.1. gosto muito.
- 3.2. gosto.
- 3.3. gosto pouco.
- 3.4. não gosto.

**4. De ouvir música**

- 4.1. gosto muito.
- 4.2. gosto.
- 4.3. gosto pouco.
- 4.4. não gosto.

**5. De escrever**

- 5.1. gosto muito.
- 5.2. gosto.
- 5.3. gosto pouco.
- 5.4. não gosto.

**6. De fazer leitura expressiva, em voz alta**

- 6.1. gosto muito.
- 6.2. gosto.
- 6.3. gosto pouco.
- 6.4. não gosto.

**7. De ver documentários e filmes**

- 7.1. gosto muito.
- 7.2. gosto.
- 7.3. gosto pouco.
- 7.4. não gosto.

**8. De debater temas e confrontar opiniões**

- 8.1. gosto muito.
- 8.2. gosto.
- 8.3. gosto pouco.
- 8.4. não gosto.

**9. De fazer dramatizações e peças de teatro**

- 9.1. gosto muito.
- 9.2. gosto.
- 9.3. gosto pouco.
- 9.4. não gosto.

**10.** Neste momento,

10.1. não estou a ler livro algum.

10.2. ando a ler um livro.

O seu título é \_\_\_\_\_

10.3. ando a ler vários livros.  Os seus títulos são

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**11.** Os tipos de livros que prefiro são

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**12.** O meu autor preferido é

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**13.** Se tivesse que indicar o livro da minha vida, escolheria

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

porque

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**14.** Para mim, a Literatura é

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

e a Arte é

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**15.** No início deste novo ano letivo, sinto-me

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**16.** Optei pela disciplina de Literatura Portuguesa porque

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### III. Preparar o futuro.

1. As minhas expectativas perante a disciplina são as seguintes:

---

---

2. Deixo as seguintes sugestões de atividades:

---

---

---

3. A profissão que eu gostaria de ter, ou área de prosseguimento de estudos, é

---

---

### IV – Os livros e a leitura

Escreva um pequeno texto em que reflita sobre a importância dos livros e da leitura, em geral, e no seu caso particular.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Desejo-lhe um excelente ano letivo!**

A Professora: Ana Eustáquio

## Anexo II

## Lista de verificação do fundo documental

## Lista de Literatura Portuguesa (PIL) e existências na BE

Nº	Autor da obra	Título da obra	Existências na BE
<b>Textos de Teatro</b>			
1	Almada Negreiros	<i>Deseja-se Mulher</i>	1
2	Branquinho da Fonseca	<i>Curva do Céu</i>	0
3	Carlos Selvagem	<i>Dulcineia ou a Última Aventura de D. Quixote</i>	0
4	David Mourão-Ferreira	<i>O Irmão</i>	0
5	Fernando Amado	<i>O Iconoclasta</i>	0
6	Fiama Hasse Pais Brandão	<i>Os Chapéus de Chuva</i>	0
7	Jorge de Sena	<i>O Indesejado</i>	1
8	José Régio	<i>O Meu Caso</i>	0
9	José Saramago	<i>In Nomine Dei</i>	0
10	Lídia Jorge	<i>A Maçon</i>	0
11	Luísa Costa Gomes	<i>Nunca Nada de Ninguém</i>	0
12	Miguel Rovisco	<i>Trilogia Portuguesa (O Bicho, A Infância de Leonor de Távora, O Tempo Feminino)</i>	0
13	Natália Correia	<i>Erros Meus, Má Fortuna, Amor Ardente</i>	0
14	Natália Correia	<i>O Encoberto</i>	0
15	Romeu Correia	<i>O Vagabundo das Mãos de Ouro</i>	0
16	Vicente Sanches	<i>A Birra do Morto</i>	0
17	Yvette Centeno	<i>As Três Cidras do Amor</i>	0
<b>Contos, Novelas, Romances</b>			
1	Agustina Bessa-Luís	<i>Conversações com Dimitri e Outras Fantasias</i>	0
2	Almada Negreiros	<i>Nome de Guerra</i>	2
3	Alves Redol	<i>Barranco de Cegos</i>	2
4	Aquilino Ribeiro	<i>Os Caminhos Errados</i>	0
5	António Lobo Antunes	<i>As Naus</i>	2
6	David Morão-Ferreira	<i>Gaivotas em Terra</i>	1
7	David Morão-Ferreira	<i>OS Amantes e Outros Contos</i>	0
8	Dinis Machado	<i>O Que Diz Molero</i>	1
9	Eça de Queirós	<i>Contos</i>	4
10	Fernando Campos	<i>O Homem da Máquina de Escrever</i>	0
11	Fernando Campos	<i>A Casa do Pó</i>	1
15	Ferreira de Castro	<i>A Selva</i>	1
16	Herberto Helder	<i>Os Passos em Volta</i>	1
17	Hélia Correia	<i>Montedemo</i>	0
18	João Araújo Correia	<i>Mãos Fechadas</i>	0
19	João de Melo	<i>Gente Feliz com Lágrimas</i>	2
19	Jorge de Sena	<i>O Físico Prodigioso</i>	1
20	José Cardoso Pires	<i>O Burro-em-Pé</i>	1
21	José Cardoso Pires	<i>Jogos de Azar</i>	2

22	José Gomes Ferreira	O Irreal Quotidiano	0
23	José Gomes Ferreira	O Enigma da Árvore Enamorada	0
24	José Rodrigues Miguéis	Léah e Outras Histórias	2
25	Lídia Jorge	O Cais das Merendas	2
26	Luísa Costa Gomes	Contos Outra Vez	1
27	Luísa Costa Gomes	Ó Pequeno Mundo	0
28	Manuel Alegre	O Homem do País Azul	2
29	Manuel da Fonseca	O Fogo e as Cinzas	3
30	Maria Isabel Barreno	O Círculo Virtuoso	0
31	Maria Judite de Carvalho	Paisagem Sem Barcos	1
32	Maria Ondina Braga	<i>A China Fica ao Lado</i>	0
33	Mário de Carvalho	<i>Contos da Sétima Esfera</i>	0
34	Mário de Carvalho	<i>Contos Vagabundos</i>	1
35	Mário Dionísio	<i>Dia Cinzento e Outros Contos</i>	2
36	Mário Dionísio	<i>Monólogo a Duas Vozes</i>	0
37	Mário-Henrique Leiria	<i>Contos do Gin Tónico</i>	1
38	Mário-Henrique Leiria	<i>Novos Contos do Gin</i>	0
39	Sophia de Mello Breyner Andresen	<i>Contos Exemplares</i>	1
40	Urbano Tavares Rodrigues	<i>As Aves da Madrugada</i>	0
41	Vitorino Nemésio	<i>O Mistério do Paço do Milhafre</i>	1
42	Vitorino Nemésio	<i>A Casa Fechada</i>	1
43	Vergílio Ferreira	<i>Contos</i>	0
<b>Crónicas, Cartas, biografias....</b>			
1	António Lobo Antunes	<i>Livro de Crónicas</i>	4
2	António Alçada Baptista	<i>Peregrinação Interior</i>	2
3	Aquilino Ribeiro	<i>Abóboras no Telhado</i>	0
4	Aquilino Ribeiro	<i>Geografia Sentimental</i>	0
5	Artur Portela Filho	<i>A Nova Feira das Vaidades</i>	0
6	Carlos de Oliveira	<i>O Aprendiz de Feiticeiro</i>	1
7	Fernando Namora	<i>A Nave de Pedra</i>	0
8	Fernando Namora	<i>Diálogo em Setembro</i>	0
9	Fernando Namora	<i>Cavalgada Cinzenta</i>	0
10	Fernando Pessoa	<i>Cartas de Amor de Fernando Pessoa</i>	2
11	José Gomes Ferreira	<i>A Memória das Palavras (Ou o Gosto de Falar de Mim)</i>	0
12	José Rodrigues Miguéis	<i>Um Homem Sorri à Morte</i>	0
13	José Saramago	<i>Deste Mundo e do Outro</i>	1
14	Maria Isabel Barreno	<i>Novas Cartas Portuguesas (obra escrita com Maria Velho da Costa e Maria Teresa Horta)</i>	1
15	Maria Judite de Carvalho	<i>A Janela Fingida</i>	0
16	Oliveira Martins	<i>A Vida de Nuno Álvares Pereira</i>	0
17	Oliveira Martins	<i>O Príncipe Perfeito</i>	0
18	Raúl Brandão	<i>A Morte do Palhaço e o Mistério da Árvore</i>	2
19	Raúl Brandão	<i>Memórias</i>	1
20	Ruben A.	<i>O Outro Que Era Eu</i>	1
21	Ruben A.	<i>As Páginas</i>	1

22	Ruben A.	<i>O Mundo à Minha Procura</i>	1
<b>Textos de Poesia</b>			
Textos dos autores indicados:		[Não são especificados títulos de obras]	
1	Adolfo Casais Monteiro		0
2	Afonso Lopes Vieira		0
3	Al Berto		0
4	António Botto		0
5	António Franco Alexandre		0
6	António Maria Lisboa		0
7	Casimiro de Brito		0
8	Florbela Espanca		2
9	Gastão Cruz		1
10	João de Deus		0
11	João Miguel Fernandes Jorge		0
12	João Rui de Sousa		0
13	Joaquim Manuel Magalhães		2
14	José Régio		2
15	Luísa Neto Jorge		0
16	Mário Cesariny Vasconcelos		1
17	Miguel Torga		1
18	Nuno Júdice		0
19	Raul de Carvalho		0
20	Ruy Cinatti		2
21	Sebastião da Gama		1
<b>Total de autores e títulos indicados</b>			<b>103</b>
<b>Total de existências</b>			<b>70</b>
<b>Total de títulos e poetas em falta</b>			<b>55</b>



## Anexo III

## Plano de avaliação do projeto

Plano de Avaliação									
	Objetivos da avaliação	Questões de avaliação	Público-alvo implicado na avaliação	Métodos e técnicas de avaliação	Momentos de avaliação	Atores interessados nos resultados	Responsáveis pela orientação metodológica e processual da avaliação	Apresentação dos resultados	Custos do processo
Avaliação das necessidades	Recolher informação de forma a validar os diversos domínios de intervenção.	- O que desencadeou o projeto? - Que contexto? - Quais os objetivos?	A Equipa de concetores da avaliação.	Construir indicadores de avaliação. Selecionar os dados necessários ao processo avaliativo face aos objetivos traçados.	Assim que o projeto estiver estabilizado.	A Equipa de concetores do projeto.  A Equipa de concetores da avaliação.	A Equipa de concetores da avaliação	Em exposição oral aos participantes. Em relatório a entregar no final.	Não aplicável.
Avaliação do processo	Recolher informação de forma a ajustar o projeto às necessidades (adequação dos meios, técnicas, recursos envolvidos no processo, entre outros).	Como está a decorrer a implementação? Existem desvios?	A Equipa de concetores da avaliação.	Utilizar técnicas como a análise documental e a observação.	No decurso do projeto.	A Equipa de concetores do projeto. A Equipa de concetores da avaliação.	A Equipa de concetores da avaliação.	Em relatório final.	
Avaliação dos resultados	Recolher dados relativos aos resultados. Tirar ilações para intervenções futuras.	Que resultados foram obtidos? Que ilações se podem tirar para futuras intervenções?	A Equipa de concetores da avaliação.	Utilizar técnicas como a observação e a análise de conteúdo.	Logo após o término do projeto.	A Equipa de concetores do projeto. A Equipa de concetores da avaliação.	A Equipa de concetores da avaliação.	Em relatório final.	

**Anexo IV****Guiões orientadores do PIL****Literatura Portuguesa – 10º Ano**

Ano letivo: 2017/2018

Professora: Ana Eustáquio

**Projeto Individual de Leitura****- Guião de trabalho -**

«O PROJETO INDIVIDUAL DE LEITURA visa consolidar e valorizar as leituras de cada aluno, revelando preferências e diversificando os textos, criando um espaço letivo (cerca de um terço das aulas de cada período letivo) dedicado a leituras da escolha do aluno e motivando um tempo de escrita e de partilha. A implicação do aluno na seleção voluntária dos textos favorece o envolvimento no que lê e responsabiliza-o.

Caberá, pois, ao aluno, no princípio de cada ano, elaborar o seu projeto, em que se compromete a ler integralmente um número mínimo pré-definido de textos [três de prosa, um de poesia (ou uma pequena antologia de diversos poetas) e um de teatro], bem como a dar conta dessa leitura através de diversos recursos. Cada aluno será ainda responsável pelos meios que usará para atestar a sua experiência de leitura através de um portefólio individual.»

Maria da Conceição Coelho *et alii*. *Programa de Literatura Portuguesa* (adaptado)

**Atividades**

a realizar, depois de selecionado o texto a ler (um texto da literatura portuguesa, com relevância literária e pedagógica, preferencialmente contemporâneo - cf. lista da página 27 do manual *Viagens* e as listas disponibilizadas pela professora):

**A - Ao longo do período, nas aulas e em casa**

1. Ficha de leitura (manual *Viagens*, p. 26);
2. Fórum de leitores
  - 2.1. Atividades escritas e orais em aula: leitura em voz alta; partilha da experiência de leitura; relação da obra selecionada com a atualidade e/ou com outras formas de expressão artística (por exemplo, a música); texto sobre a obra (apreciação crítica, exposição sobre um tema relevante, texto criativo...);
  - 2.2. Partilha de informações, experiências de leitura, ligações e comentários no mural Leitur@s (Trello);
3. Relatório de leituras (descrição do processo de leitura efetuado, indicação das aprendizagens e aspetos mais interessantes; avaliação do processo através da indicação de pontos fracos e fortes).

## B- Portefólio

«A avaliação do **Projeto Individual de Leitura** terá a sua expressão máxima num **portefólio** a conceber por cada aluno. Nele, o aluno apresenta o que pode fazer como leitor, interessando demonstrar que tenha adquirido mais modos de ler, mais perspetivas a usar, mais maneiras de pensar uma obra literária e, sobretudo, que tenha adquirido hábitos produtivos de leitura e escrita. O portefólio tem um duplo propósito de informar e persuadir.»

Maria da Conceição Coelho *et alii*. *Programa de Literatura Portuguesa* (adaptado)

### I - Estrutura

1. Identificação do aluno e da tarefa; data; índice;
2. Ficha de leitura (1 por obra lida) - 1 página;
3. Texto da autoria do aluno inspirado pela(s) obra(s) - 150 palavras;
4. Apresentação de um texto ou representação artística relacionada com a obra (por exemplo, notícia ou pintura), acompanhado(a) de uma justificação da escolha - 50 a 100 palavras;
5. Relatório final das leituras - ½ página.
6. Bibliografia/Webgrafia

"portefólio", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/portef%C3%B3lio> [consultado em 20-09-2017].

1. Conjunto de material gráfico utilizado em apresentações.
2. Conjunto de trabalhos ou de fotografias de trabalho de um profissional das artes.
3. Dossiê ou documento com o registo individual de habilitações ou de experiências.
4. Pasta ou cartão duplo para guardar papéis. = DOSSIÊ, PORTA-FÓLIO.

### II - Apresentação

O portefólio deve ter uma apresentação agradável e apelativa, pelo que se recomendam as seguintes opções gráficas:

1. Tipo de letra: Times New Roman, Trebuchet ou Arial (12);
2. Espaçamento entre linhas: 1,5

### Calendarização

1. As tarefas indicadas no ponto A serão realizadas de 29 de setembro a 17 de novembro.
2. O portefólio será entregue no dia 27 de novembro.

### Avaliação

A avaliação terá em conta todo o trabalho realizado, tanto o processo, a partilha e os trabalhos escritos e orais, como o portefólio:

1. Processo:
  - 1.1. Leitura;
  - 1.2. Registo de notas para a elaboração da ficha de leitura e para a partilha da experiência de leitura;
  - 1.3. Fórum de leitores;
  - 1.4. Produção de textos;
  - 1.5. Relatório de leituras;
2. Portefólio.

### Nota:

Tendo em conta a natureza do Projeto Individual de Leitura, as orientações presentes neste guião podem sofrer ajustamentos, se tal se revelar pertinente.

Solicite orientações à professora, sempre que tiver alguma dúvida ou quiser aprofundar alguma questão relacionada com a leitura. Apresente sugestões.

## Literatura Portuguesa – 10º Ano

Ano letivo: 2017/2018

Professora: Ana Eustáquio

# Projeto Individual de Leitura

## Portefólio: 2º Período

«A avaliação do **Projeto Individual de Leitura** terá a sua expressão máxima num **portefólio** a conceber por cada aluno. Nele, o aluno apresenta o que pode fazer como leitor, interessando demonstrar que tenha adquirido mais modos de ler, mais perspetivas a usar, mais maneiras de pensar uma obra literária e, sobretudo, que tenha adquirido hábitos produtivos de leitura e escrita. O portefólio tem um duplo propósito de informar e persuadir.»

Maria da Conceição Coelho *et alii*. *Programa de Literatura Portuguesa* (adaptado)

### I - Estrutura

7. Identificação do aluno e da tarefa; data; índice;
8. Ficha de leitura, de acordo com as orientações do manual *Viagens*, p. 26 (1 por obra lida) - 1 página, 2 no máximo;
9. Texto da autoria do aluno inspirado pela(s) obra(s) - 150 palavras;
10. Textos/trabalhos elaborados por iniciativa do aluno, em que este demonstre a sua competência de leitor; imagens ou textos escolhidos pelo aluno relacionados com a obra ou obras lidas, acompanhados de uma breve explicação da sua pertinência;
11. Relatório final da experiência do aluno enquanto leitor, ao longo do desenvolvimento do PIL;
12. Bibliografia/Webgrafia.

### II - Apresentação

O portefólio deve ter uma apresentação agradável e apelativa, pelo que se recomendam as seguintes opções gráficas:

3. Tipo de letra: Times New Roman, Trebuchet ou Arial (12);
4. Espaçamento entre linhas: 1,5;
5. Entregue as folhas agrafadas, sem capa de plástico;
6. Envie uma cópia do portefólio para o email da professora: anamariaeustaquio@gmail.com.

## III - Calendarização

3. O portefólio terá de ser entregue até ao dia 9 de março.

## Avaliação

3. A avaliação do PIL, a atribuir no final do 2º período, terá em conta todo o trabalho realizado, tanto o processo, a partilha e os trabalhos escritos e orais, como o portefólio.

**Literatura Portuguesa – 10º Ano**

Ano letivo: 2017/2018

Professora: Ana Eustáquio

**Projeto Individual de Leitura****Portefólio: 3º Período**

«A avaliação do **Projeto Individual de Leitura** terá a sua expressão máxima num **portefólio** a conceber por cada aluno. Nele, o aluno apresenta o que pode fazer como leitor, interessando demonstrar que tenha adquirido mais modos de ler, mais perspetivas a usar, mais maneiras de pensar uma obra literária e, sobretudo, que tenha adquirido hábitos produtivos de leitura e escrita. O portefólio tem um duplo propósito de informar e persuadir.»

Maria da Conceição Coelho *et alii*. *Programa de Literatura Portuguesa* (adaptado)

## I - Estrutura

13. Identificação do aluno e da tarefa; data; índice;
14. Guião de trabalho - *Book Trailer* e/ou ficha de leitura;
15. *Storyboard*, *Book Trailer* (ligação);
16. Texto da autoria do aluno inspirado pela(s) obra(s) - apreciação crítica ou texto expressivo/criativo - 150 palavras;
17. Relatório final da experiência do aluno enquanto leitor, ao longo do desenvolvimento do PIL;
18. Bibliografia/Webgrafia.

## II - Apresentação

O portefólio deve ter uma apresentação agradável e apelativa, pelo que se recomendam as seguintes opções gráficas:

7. Tipo de letra: Times New Roman, Trebuchet ou Arial (12);
8. Espaçamento entre linhas: 1,5;
9. Entregue as folhas agrafadas, sem capa de plástico;
10. Envie uma cópia do portefólio para o email da professora: anamariaeustaquio@gmail.com.

## III - Calendarização

4. O portefólio terá de ser entregue até ao dia 18 de maio.

**Avaliação**

4. A avaliação do PIL, a atribuir no final do 3º período, terá em conta todo o trabalho realizado, tanto o processo, a partilha, a participação no grupo “Os literários” (Facebook), os trabalhos escritos e orais e o *book trailer*, como o portefólio.
5. Alerta-se para o facto de a classificação final contemplar todo o trabalho realizado ao longo do ano, no âmbito do PIL; logo, o(a) aluno(a) tem de ter lido, no mínimo, os cinco livros indicados no programa (três de prosa, um de poesia e um de teatro).
6. Depois de ler os cinco livros de autores portugueses contemporâneos referidos, o(a) aluno(a) pode ler outros livros da sua preferência.

**NB: Relatório final da experiência do aluno enquanto leitor, ao longo do desenvolvimento do PIL: Indicação dos livros lidos e do trabalho realizado; aprendizagens adquiridas; evolução enquanto leitor; apreciação crítica do projeto/autoavaliação do desempenho.**

**Literatura Portuguesa – 10º Ano**

Ano letivo: 2017/2018

Professora: Ana Eustáquio

**Projeto Individual de Leitura****Portefólio: 3º Período (Alternativo)**

«A avaliação do **Projeto Individual de Leitura** terá a sua expressão máxima num **portefólio** a conceber por cada aluno. Nele, o aluno apresenta o que pode fazer como leitor, interessando demonstrar que tenha adquirido mais modos de ler, mais perspetivas a usar, mais maneiras de pensar uma obra literária e, sobretudo, que tenha adquirido hábitos produtivos de leitura e escrita. O portefólio tem um duplo propósito de informar e persuadir.»

Maria da Conceição Coelho *et alii*. *Programa de Literatura Portuguesa* (adaptado)

**I - Estrutura**

19. Identificação do aluno e da tarefa; data; índice;
20. Ficha de leitura, de acordo com as orientações do manual *Viagens*, p. 26 (1 por obra lida) - 1 página, 2 no máximo;
21. Texto da autoria do aluno inspirado pela(s) obra(s) - apreciação crítica ou texto expressivo/criativo - 150 palavras;
22. Textos/trabalhos elaborados por iniciativa do aluno, em que este demonstre a sua competência de leitor; imagens ou textos escolhidos pelo aluno relacionados com a obra ou obras lidas, acompanhados de uma breve explicação da sua pertinência;
23. Relatório final da experiência do aluno enquanto leitor, ao longo do desenvolvimento do PIL;
24. Bibliografia/Webgrafia.

**II - Apresentação**

O portefólio deve ter uma apresentação agradável e apelativa, pelo que se recomendam as seguintes opções gráficas:

11. Tipo de letra: Times New Roman, Trebuchet ou Arial (12);
12. Espaçamento entre linhas: 1,5;
13. Entregue as folhas agrafadas, sem capa de plástico;

14. Envie uma cópia do portefólio para o email da professora: anamariaeustaquio@gmail.com.

### III - Calendarização

5. O portefólio terá de ser entregue até ao dia 18 de maio.

### Avaliação

7. A avaliação do PIL, a atribuir no final do 3º período, terá em conta todo o trabalho realizado, tanto o processo, a partilha, a participação no grupo “Os literários” (Facebook), os trabalhos escritos e orais e o *booktrailer*, como o portefólio.
8. Alerta-se para o facto de a classificação final contemplar todo o trabalho realizado ao longo do ano, no âmbito do PIL; logo, o(a) aluno(a) tem de ter lido, no mínimo, os cinco livros indicados no programa (três de prosa, um de poesia e um de teatro).
9. Depois de ler os cinco livros de autores portugueses contemporâneos referidos, o(a) aluno(a) pode ler outros livros da sua preferência.

**NB: Relatório final da experiência do aluno enquanto leitor, ao longo do desenvolvimento do PIL: Indicação dos livros lidos e do trabalho realizado; aprendizagens adquiridas; evolução enquanto leitor; apreciação crítica do projeto/autoavaliação do desempenho.**

## Anexo V

## Grelha de observação focada da participação dos alunos na página “Leitur@s” (Trello)

Trello	Leitur@s											
Atividade	Partilha e comentários sobre os livros e as leituras realizadas no âmbito do PIL											
Número de participantes	15 alunos e a professora da disciplina											
Início	15 de setembro de 2017											
Fim	15 de dezembro de 2017											
	Publicou				Comentou				Partilhou vídeos, fotos, ligações, outros			
	Nada evidente	Pouco evidente	Algo evidente	Bem evidente	Nada evidente	Pouco evidente	Algo evidente	Bem evidente	Nada evidente	Pouco evidente	Algo evidente	Bem evidente
Aluno 1		X			X				X			
Aluno 2		X			X				X			
Aluno 3	X				X				X			
Aluno 4	X				X				X			
Aluno 5				X	X			X				X
Aluno 6	X				X				X			
Aluno 7	X				X				X			
Aluno 8	X				X				X			
Aluno 9	X				X				X			
Aluno 10	X				X				X			
Aluno 11		X			X				X			
Aluno 12					X				X			
Aluno 13		X			X				X			
Aluno 14					X				X			
Aluno 15	X				X				X			
Professora				X				X				X
Comentário Geral	Verificou-se que os alunos não publicaram informações sobre os livros que estavam a ler ou publicaram pouco; além disso não comentário nem partilharam vídeos, fotografias, ligações ou outros. Um aluno constitui a exceção, tendo a sua participação sido bem evidente nos três domínios considerados. A professora teve o papel de dinamizar o grupo, sendo a sua participação sido bem evidente nos três domínios, todavia esta ação não surtiu os efeitos pretendidos.											



## Anexo VI

## Grelha de observação focada da participação dos alunos no Grupo fechado do Facebook “Os literários”

Facebook	Grupo fechado “Os literários”											
Atividade	Partilha e debate sobre os livros e as leituras realizadas no âmbito do PIL											
Número de participantes	15 alunos e a professora da disciplina											
Início	15 de dezembro de 2017											
Fim	3 de Julho de 2018											
	Publicou				Comentou				Partilhou vídeos, fotos, ligações, outros			
	Nada evidente	Pouco evidente	Algo evidente	Bem evidente	Nada evidente	Pouco evidente	Algo evidente	Bem evidente	Nada evidente	Pouco evidente	Algo evidente	Bem evidente
Aluno 1		X					X		X			
Aluno 2			X				X			X		
Aluno 3	X				X				X			
Aluno 4			X				X				X	
Aluno 5				X				X				X
Aluno 6		X				X			X			
Aluno 7		X				X			X			
Aluno 8		X				X				X		
Aluno 9	X					X			X			
Aluno 10				X				X		X		
Aluno 11		X					X			X		
Aluno 12		X					X			X		
Aluno 13				X				X			X	
Aluno 14		X				X			X			
Aluno 15	X				X				X			
Professora				X				X				X
Comentário Geral	Dois alunos, apesar de terem integrado o grupo, nunca publicaram, comentaram ou partilharam; um não publicou nem partilhou, tendo apenas comentado de forma pouco evidente. Os alunos sobretudo publicam as obras que foram lendo, sendo mais parcus nos comentários e, principalmente, nas partilhas.											

## Anexo VII

## Grelha de observação focada do desempenho dos alunos no Grupo fechado do Facebook “Os literários”

Facebook	Grupo fechado “Os literários”			
Atividade	Partilha e debate sobre os livros e as leituras realizadas no âmbito do PIL			
Número de participantes	15 alunos e a professora da disciplina			
Início	15 de dezembro de 2017			
Fim	3 de Julho de 2018			
	Nada evidente	Pouco evidente	Algo evidente	Bem evidente
1. Apresentação das leituras efetuadas e em curso				X
<p>Evidências e exemplos:</p> <p>Indicam os livros que estão a ler e o ponto da leitura em que estão.  Expressam conhecimentos sobre o autor e a obra.  Expressam emoções suscitadas pela leitura.</p> <p>Exemplos:</p> <p>Olá!!  Bem já é um pouco tarde mas terminei de ler mais umas páginas do meu livro.... (“O Viúvo”). Ainda não vou muito avançado mas gostei bastante do início deste livro, que relata quase que um cenário apocalíptico... onde são mencionadas diversos tipo de “tormentas”. Já encontrei um excerto que particularmente me chamou a atenção, irei divulgar lo possivelmente na próxima sexta feira. Até lá boas leituras a todos! (Aluno 10)</p> <p>Olá a todos! Recentemente terminei a leitura de "A costa dos murmúrios" de Lídia Jorge e tenho para dizer que o aconselho a todos. Este romance, relatado durante a guerra colonial, fala-nos de Eva, uma jovem casada com um jovem militar Luís, e de como seu marido se tem alterado ao longo dos tempos. (Aluna 11)</p> <p>Apresento-vos o livro que estou a acabar de ler e a fotografia do escritor do mesmo. Aconselho-vos vivamente a lê-lo, principalmente para as pessoas que gostam de livros bastante extensos e com bastantes pormenores. É um livro que tem muitos sentimentos de perda (principalmente) mas outros que tenho a certeza que e vão adorar. ♡♡♡  (Aluno 2 sobre Lobo Antunes)</p> <p>Boa tarde amantes de livros, nesta semana iniciei a leitura do livro de Mário Dionísio com o título "O dia cinzento e outros contos" que é uma antologia com vários relatos de acontecimentos do quotidiano, o pouco que li estou a gostar bastante. Segue um link que contem um desses contos para quem estiver interessado em saber mais sobre esta obra.  (Aluno 8)</p>				

	Nada evidente	Pouco evidente	Algo evidente	Bem evidente
2. Socialização da leitura				X

Evidências e exemplos:  
 Dialogam sobre as leituras que estão a efetuar.  
 Expressam interesse pela leitura dos colegas e dão/recebem conselhos.  
 Revelam coesão de grupo e colaboram enquanto leitores.

**Literários, preciso de um conselho vosso. Que livro devo ler????**

Biblioteca da Escola Secundária 5 comentários Vista por 4

Gosto Responder 1 ano(s) Editado(s)

Quando comecei este projeto de leitura, fiquei muito reticente pois, seria retirada da minha zona de conforto literário. No início, pensei que não ia gostar de livros de autoria portuguesa mas, enganei-me redondamente. Escolhi José Saramago, por saber que foi um grande escritor e sem dúvida, um grande homem. José Saramago, mostra-nos sempre "ele", dentro dos seus livros (mesmo que indiretamente). Mostra-nos a realidade da vida, o nascimento de um dia, a morte de outro. É um misto de emoções, com José Saramago. Sem dúvida que Saramago, apesar de morto, nos deixou a sua memória incutida nos livros. Leva-nos a pensar o que somos, o que queremos ser, o que não seremos sem esforço. José Saramago ensina que estamos num mundo onde tudo é imperfeito e que damos importância a coisas completamente "insignificantes". Queremos ser "o para sempre" e não podemos ser. Um grande "de nada", por saber que contribui para as tuas leituras. Como o próprio diria (acho) "ajuda-mo-nos uns aos outros". Boas leituras 😊

Gosto Responder Mensagem 1 ano(s)

Obrigada por partilhares a tua leitura de facto fiquei interessada nesse livro. Talvez o leia, um dia destes, sem ser para o P.L. Boas leituras!!

Gosto Responder Mensagem 1 ano(s)

No primeiro período li um bom livro de Miguel Torga, chama-se O Senhor Ventura

Gosto Responder Mensagem 1 ano(s)

Se gostares de romances, o livro que li "O viúvo" de Fernando Dacosta é muito bom!

Gosto Responder Mensagem 1 ano(s) Editado(s)

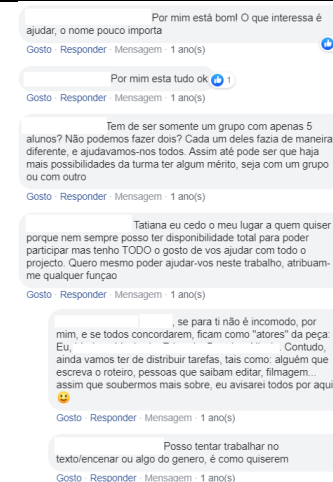
Boa noite colegas e professora!

Trago-vos como quase concluída a obra de José Saramago "Ensaio sobre a cegueira" que retrata, objetivamente, uma série de relatos sobre as cada vez mais vítimas do mal branco. Uma das nossas colegas fez-me sentir particularmente interessada neste escritor com a apresentação do seu livro no primeiro período então queria agradecer muito à [redacted] por me ter feito entrar no mundo que é toda a escrita de Saramago. Garanto-vos que é uma obra que vale a pena ser lida não só por toda a humanidade que é descrita em todos os capítulos mas também porque, ao contrário do que me fora dito anteriormente, é uma escrita relativamente fácil de ser entendida. Acho que aproveitei a situação vivida pelos personagens; a negação, a aceitação, a rebeldia, os maus entendimentos, a vida de cada um... Tudo isto levou-me a compreender melhor aquilo a que devia tomar atenção e aquilo com que me devia verdadeiramente importar. Todas as personagens perderam aquilo que lhes era mais próximo e, conseqüentemente, aquilo que nunca pensaram em perder e, no fim, foi isso que acabou por acontecer. Todas elas ficaram cegas. E aquilo que retenho do que li até agora é que não me posso sujeitar a perder nem mesmo aquilo que tomo como garantido no presente. Então é, sem mais demoras, o livro certo para quem se vê confuso ou até mesmo perdido em si mesmo pois a sua principal lição é a de que «Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.» E para mim, isso não tem preço. (Aluno 1)

Boa noite literários? Como vão as leituras? Estão preparados para as apresentações dos booktrailer, amanhã? Olhem que eu estou 😊 (Aluno 5)

Por acaso estou bastante ansioso para ver o resultado geral. Acredito que mesmo aqueles que têm mais dificuldades na informática vão ter grandes book trailers (Aluno 10)

	Nada evidente	Pouco evidente	Algo evidente	Bem evidente
3. Autonomia enquanto leitores			X	
<p>Evidências e exemplos:</p> <p>Selecionam livros autonomamente.            Leem livros fora do âmbito do PIL.            Trocam ideias entre si sobre livros e formas de leitura diversificadas, sem dependência da professora.            Participam em concursos de leitura externos: Inês de Castro.</p> <p>Olá literários, como vão as vossas leituras?            Neste post, não irei falar sobre as minhas leituras (para variar), mas sim sobre o desafio do PNL.            Eu estive a ler o regulamento com mais atenção e, somente, 5 alunos podem estar inscritos.            A Beatriz falou com o Eduardo e, este não se importa de ser o Pedro, ou seja, já temos uma "vaga" preenchida.            Contudo, sobram 4 "inscrições" e, segunda a sondagem feita em aula, 5 raparigas (eu, ██████████), gostaríamos de fazer parte do projeto, mas só existe 4 vagas restantes.            Só o nome de 5 é que vão constar no trabalho final, mas saliento que TODOS, os que se disponibilizarem para tal, estarão envolvidos no projeto e que, no final da curta metragem vai estar o agradecimento aos que ajudaram, evidentemente.            Se for necessário, eu posso ficar de fora, neste caso, para as 4 raparigas representarem.</p> <p>Vejam como querem fazer para o mais tardar entregar uma folha com os respetivos nomes à professora ██████.            Quero referir ainda que, será necessário um professor responsável e, eu queria propor à professora ██████ que fosse o tal professor acompanhante.</p> <p>P.S- Quaisquer discórdias comentem.            Boas Leituras.</p> <p>Eu ainda não escolhi o próximo livro que vou ler para o projeto. Estou bastante confusa mas, quarta-feira já terei o livro escolhido. Estou na dúvida entre dois escritores, Mia Couto e José Saramago.            Para não deixar as leituras de lado, li dois livros de uma trilogia da Tahereh Mafi (escritora estrangeira), "Estilhaça-me" é a trilogia.            Aconselho. (Aluno 5)            Bom dia literários. Como vão as leituras?            Como já tinha referido, para mim, foi uma experiência a repetir. Estivemos todos de parabéns e tanto a doutora Ana Gonçalves, como a professora Ana gostaram imenso dos nossos book trailers... 😊 :)            Fica aqui o book trailer de "Casa de Pássaros"</p> <p>P.S- Estou a pensar em criar um blog relacionado com a literatura, o que acham??            Boas leituras! (Aluno 5)</p>				



Boa tarde literários, segue em "anexo" o nosso cadáver elegante, foram 800 e poucas palavras ao todo, queria referir que eu fiz algumas alteração de erros que identifiquei e frases que não faziam muito sentido, lamento imenso caso algo esteja incorreto com aquilo que pretendiam escrever ou caso haja erros que não identifiquei, cada vez que mudava a pessoa que escrevia eu mudei o paragrafo para ficar mais fácil identificar. Pessoalmente gostei bastante do resultado final e achei bastante interessante os tão diferentes estilo de escrita presente na nossa turma, comentem e digam o que acharam também, boa leitura. (Aluno 8) Adorei! Ficou um resultado esplêndido (Aluno 13)

Boa tarde literários, tudo bem?

Passsei aqui para perguntar à professora, se para o PIL o próximo ano, posso ler "máscaras de Salazar", Fernando Dacosta e "Nunca se perde uma paixão", Eduardo Sá?

Fiquei cativada com o título destas obras. 😊 (Aluno 13)

	Nada evidente	Pouco evidente	Algo evidente	Bem evidente
4. Desenvolvimento do conhecimento do mundo, a partir dos livros e da leitura			X	

Evidências e exemplos:

Revelam conhecimento e/ou curiosidade sobre o mundo literário.

Tratam temas relacionados com as leituras efetuadas.

Apresentam informações e/ou estudos sobre a leitura.

Apesar deste grupo ter sido criado com a finalidade de compartilhar as nossas leituras, achei interessante deixar uma notícia bastante relevante sobre um lápide encontrado numa igreja que desvenda um mistério sobre o cronista que estivemos a estudar em aula, Fernão Lopes.

Ainda não existem certezas, mas apesar das dúvidas, é uma importante notícia.

Deixo o link para os mais curiosos. 😊 ;)

Bom fim-de-semana.

<https://www.dn.pt/.../lapide-em-igreja-desvenda-misterio-sobr...>

P.S- Esta notícia não foi encontrada por mim, mas sim pelo meu primo que é historiador e sabe que estive a dar as crônicas de Fernão Lopes. (aluna 5)

Olá literários!! Encontrei esta notícia, que afirma que em 2027 será um desafio conseguir pôr as pessoas a lerem...

O que têm a dizer sobre isto? (aluno 10 com interação e discussão com os alunos 5, 9, 10, 13)

Em relação ao tema amor, acho que em todos os livros há um pouco de amor, nem que seja o amor paternal, a algo material, um ser vivo como animais e plantas ou até mesmo como no livro do Eduardo o amor ao patriotismo. O amor é um sentimento forte que une o ser humano a algo, talvez a utilização desse sentimento serve para aproximar o livro á realidade. Na minha opinião o amor é algo fundamental num livro seja ele tipo for. (aluno 10)

Tens razão! Em todos os livros existe sempre algum tipo de amor, seja de quaisquer género literário. O amor está sempre presente no nosso quotidiano, e penso que é por isso que os escritores utilizam as várias aceções de amor nas suas obras, para as aproximarem um pouco da realidade, como disseste. (aluna 13)

A meu ver, a leitura é essencial e uma ferramenta para o desenvolvimento da nossa mente e, principalmente da nossa escrita. Tenho inúmeros colegas que não gostam de ler, e acham que ler é uma "seca" e que, só é desperdício de tempo. Eu acho que as pess... Ver Mais

Gosto Responder · 1 ano(s)

Duvido que dê uma reviravolta, concordo com os dois. Hoje em dia as pessoas têm outras preocupações, chegam do trabalho e fazem o jantar, jantam e depois vao dormir porque estão exaustos e nos tempos livres querem é estar com as suas familias, e aproveitar para passear.

Gosto Responder · 1 ano(s)

Aqui em casa, por exemplo, eu sou a única que está sempre agarrada aos livros. O meu avô lê muitos jornais que, considera os "seus livros diários". Já a minha irmã, odeia ler e, tem bastante tempo disponível para ler alguma coisa, mas isso depende da rotina de cada um.

Gosto Responder · 1 ano(s)

Na minha opinião, se der a reviravolta que o falou, não vai ser para ler livros físicos, mas sim ebooks como já são famosos! Não só por conseguirem armazenar uma grande quantidade de livros, ( e provavelmente a custo 0), e ainda é muito mais resistente a por exemplo chuva, entre outros fatores.

Gosto Responder · 1 ano(s)

Boa observação 😊

Gosto Responder · 1 ano(s)

Escreve uma resposta...

Biblioteca da Escola Secundária

Interessante...

	Nada evidente	Pouco evidente	Algo evidente	Bem evidente
5. Recurso à biblioteca para suprir necessidades de leitura		X		
<p>Evidências e exemplos:            Procuram livros na biblioteca da escola, percorrendo as estantes autonomamente.            Pedem conselhos à professora sobre a existência de livros na biblioteca.            Requisitam livros na biblioteca para o PIL.</p> <p><b>Letícia</b>, na sequência da nossa conversa em aula, informo que a biblioteca tem pelo menos um exemplar de poemas de Florbela Espanca (nas estantes pode encontrar algum ainda não catalogado...). Boas leituras! (professora)</p> <p>Olá professora. Eu queria ver se arranja, até ao dia 18, um livro de poesia, mas isto está a tornar-se complicado e não encontrei de maneira alguma um livro de poesia que me agradasse. Tem algum que me indique?</p> <p>Gosto · Responder · 1 ano(s)</p> <p><b>Biblioteca da Escola Secundária</b> Sim! Temos muitos na biblioteca, e bons. Passe por lá na sexta, de tarde. Falamos na terça. Bjs</p>				
<p>Observações: O recurso ao Grupo “Os literários” extravasou os objetivos, na medida em que se transformou também num veículo de comunicação para assuntos exteriores ao projeto, nomeadamente outras questões relacionadas com o funcionamento da disciplina e, com grande número de interações, questões relacionadas com a participação de duas equipas da turma no concurso Inês de Castro, do PNL.</p>				

**Anexo VIII****Lista de verificação da quantidade de livros lidos (género/modo)**

Aluno	Teatro	Prosa	Poesia	Total
Aluno 1	1	3	1	5
Aluno 2	1	3	1	5
Aluno 3	1	4	1	6
Aluno 4	1	3	0	4
Aluno 5	1	5	1	7
Aluno 6	1	3	1	5
Aluno 7	1	4	2	7
Aluno 8	1	3	1	5
Aluno 9	1	3	1	5
Aluno 10	1	3	1	5
Aluno 11	1	3	1	5
Aluno 12	1	3	1	5
Aluno 13	1	3	1	5
Aluno 14	1	4	1	6
Aluno 15	1	4	1	6
Todos	15	51	15	<b>81</b>

## Anexo IX

## Lista de verificação da inclusão nos portfólios dos elementos solicitados

1º P

Aluno	Portefólio				
	Apresentou os elementos solicitados				
	Ficha de leitura	Texto/Trabalho inspirado na obra lida		Relação com outro texto, informação ou representação artística relacionada com a obra	Relatório/Reflexão
		Texto crítico/ de opinião	Texto criativo		
A1	X	----	X	X	----
A2	X	X	----	X	----
A3	X	X	----	----	X
A4	X	----	X	X	X
A5	X		X	----	X
A6					
A7	X	X	----	----	X
A8	X	X	----	----	X
A9	----	X	----	----	X
A10	X	X	----	----	X
A11	X	----	X		X
A12	X	X	----	X	----
A13	X	X	----	----	X
A14	X	X	----	----	X
A15	X	X	----	X	X

2º P

Aluno	Portefólio				
	Apresentou os elementos solicitados				
	Ficha de leitura	Texto/Trabalho inspirado na obra lida		Relação com outro texto ou representação artística relacionada com a obra	Relatório/Reflexão
		Texto crítico/ de opinião/Expositivo	Texto criativo		
A1	x	----	X	X	----
A2	X	X	----	X	----
A3	X	X	----	X	X
A4	X	X	X	X	X
A5	X	X	X	----	X
A6	X	X	----	X	X
A7	X	X	----	----	X
A8	X	X	X	----	X
A9	----	X	X	----	X
A10	X	X		----	X



A11	X	X	X	----	X
A12	X	----	----	----	----
A13	X	X	X	----	X
A14	X	X	----	X	X
A15	X	X	----	----	X

## 3º P

Aluno	Portefólio					
	Apresentou os elementos solicitados					
	Ficha de leitura	Texto crítico	Texto expositivo	Texto criativo	Book trailer	Relatório/Reflexão
A1	X	X	----	X	----	X
A2	X	X	----	----	X	----
A3	X	X	----	----	----	X
A4					X	
A5	X	X	X	----	X	X
A6	X	X	----	X	X	X
A7	X	X	----	----	X	X
A8	X	X		X	X	X
A9	----	----	----	----	X	X
A10	X	X	----	----	X	X
A11	X	----	----	X	X	X
A12	X	X	----	----	X	X
A13	X	X	----	----	X	X
A14	X	X	----	----	X	X
A15	----	X	----	X	X	X

## Anexo X

## Lista de verificação dos autores e títulos dos livros lidos pelos alunos

## Leituras dos livros da lista do programa (PIL)

Nº	Autor da obra	Título da obra	Leituras efetuadas
<b>Textos de Teatro</b>			
1	Almada Negreiros	<i>Deseja-se Mulher</i>	x
2	Branquinho da Fonseca	<i>Curva do Céu</i>	x
3	Carlos Selvagem	<i>Dulcineia ou a Última Aventura de D. Quixote</i>	x
4	David Mourão-Ferreira	<i>O Irmão</i>	x
5	Fernando Amado	<i>O Iconoclasta</i>	x
6	Fiama Hasse Pais Brandão	<i>Os Chapéus de Chuva</i>	x
7	Jorge de Sena	<i>O Indesejado</i>	x
8	José Régio	<i>O Meu Caso</i>	x
9	José Saramago	<i>In Nomine Dei</i>	x
10	Lídia Jorge	<i>A Maçon</i>	x
11	Luísa Costa Gomes	<i>Nunca Nada de Ninguém</i>	x
12	Miguel Rovisco	<i>Trilogia Portuguesa (O Bicho, A Infância de Leonor de Távora, O Tempo Feminino)</i>	x
13	Natália Correia	<i>Erros Meus, Má Fortuna, Amor Ardente</i>	x
14	Natália Correia	<i>O Encoberto</i>	x
15	Romeu Correia	<i>O Vagabundo das Mãos de Ouro</i>	x
16	Vicente Sanches	<i>A Birra do Morto</i>	x
17	Yvette Centeno	<i>As Três Cidras do Amor</i>	x
<b>Contos, Novelas, Romances</b>			
1	Agustina Bessa-Luís	<i>Conversações com Dimitri e Outras Fantasias</i>	x
2	Almada Negreiros	<i>Nome de Guerra</i>	x
3	Alves Redol	<i>Barranco de Cegos</i>	x
4	Aquilino Ribeiro	<i>Os Caminhos Errados</i>	x
5	António Lobo Antunes	<i>As Naus</i>	x
6	David Morão-Ferreira	<i>Gaivotas em Terra</i>	2
7	David Morão-Ferreira	<i>OS Amantes e Outros Contos</i>	x
8	Dinis Machado	<i>O Que Diz Molero</i>	1
9	Eça de Queirós	<i>Contos</i>	x
10	Fernando Campos	<i>O Homem da Máquina de Escrever</i>	x
11	Fernando Campos	<i>A Casa do Pó</i>	x
15	Ferreira de Castro	<i>A Selva</i>	x
16	Herberto Helder	<i>Os Passos em Volta</i>	x
17	Hélia Correia	<i>Montedemo</i>	x
18	João Araújo Correia	<i>Mãos Fechadas</i>	x
19	João de Melo	<i>Gente Feliz com Lágrimas</i>	1
19	Jorge de Sena	<i>O Físico Prodigioso</i>	x
20	José Cardoso Pires	<i>O Burro-em-Pé</i>	x
21	José Cardoso Pires	<i>Jogos de Azar</i>	x

22	José Gomes Ferreira	<i>O Irreal Quotidiano</i>	x
23	José Gomes Ferreira	<i>O Enigma da Árvore Enamorada</i>	x
24	José Rodrigues Miguéis	<i>Léah e Outras Histórias</i>	x
25	Lídia Jorge	<i>O Cais das Merendas</i>	1
26	Luísa Costa Gomes	<i>Contos Outra Vez</i>	x
27	Luísa Costa Gomes	<i>Ó Pequeno Mundo</i>	x
28	Manuel Alegre	<i>O Homem do País Azul</i>	2
29	Manuel da Fonseca	<i>O Fogo e as Cinzas</i>	1
30	Maria Isabel Barreno	<i>O Círculo Virtuoso</i>	x
31	Maria Judite de Carvalho	<i>Paisagem Sem Barcos</i>	x
32	Maria Ondina Braga	<i>A China Fica ao Lado</i>	x
33	Mário de Carvalho	<i>Contos da Sétima Esfera</i>	x
34	Mário de Carvalho	<i>Contos Vagabundos</i>	1
35	Mário Dionísio	<i>Dia Cinzento e Outros Contos</i>	1
36	Mário Dionísio	<i>Monólogo a Duas Vozes</i>	x
37	Mário-Henrique Leiria	<i>Contos do Gin Tónico</i>	x
38	Mário-Henrique Leiria	<i>Novos Contos do Gin</i>	x
39	Sophia de Mello Breyner Andresen	<i>Contos Exemplares</i>	x
40	Urbano Tavares Rodrigues	<i>As Aves da Madrugada</i>	x
41	Vitorino Nemésio	<i>O Mistério do Paço do Milhafre</i>	x
42	Vitorino Nemésio	<i>A Casa Fechada</i>	x
43	Vergílio Ferreira	<i>Contos</i>	x
<b>Crónicas, Cartas, biografias....</b>			
1	António Lobo Antunes	<i>Livro de Crónicas</i>	x
2	António Alçada Baptista	<i>Peregrinação Interior</i>	x
3	Aquilino Ribeiro	<i>Abóboras no Telhado</i>	x
4	Aquilino Ribeiro	<i>Geografia Sentimental</i>	x
5	Artur Portela Filho	<i>A Nova Feira das Vaidades</i>	x
6	Carlos de Oliveira	<i>O Aprendiz de Feiticeiro</i>	x
7	Fernando Namora	<i>A Nave de Pedra</i>	x
8	Fernando Namora	<i>Diálogo em Setembro</i>	x
9	Fernando Namora	<i>Cavalgada Cinzenta</i>	x
10	Fernando Pessoa	<i>Cartas de Amor de Fernando Pessoa</i>	x
11	José Gomes Ferreira	<i>A Memória das Palavras (Ou o Gosto de Falar de Mim)</i>	x
12	José Rodrigues Miguéis	<i>Um Homem Sorri à Morte</i>	x
13	José Saramago	<i>Deste Mundo e do Outro</i>	x
14	Maria Isabel Barreno	<i>Novas Cartas Portuguesas (obra escrita com Maria Velho da Costa e Maria Teresa Horta)</i>	x
15	Maria Judite de Carvalho	<i>A Janela Fingida</i>	x
16	Oliveira Martins	<i>A Vida de Nuno Álvares Pereira</i>	x
17	Oliveira Martins	<i>O Príncipe Perfeito</i>	x
18	Raúl Brandão	<i>A Morte do Palhaço e o Mistério da Árvore</i>	2
19	Raúl Brandão	<i>Memórias</i>	x
20	Ruben A.	<i>O Outro Que Era Eu</i>	x
21	Ruben A.	<i>As Páginas</i>	x

22	Ruben A.	<i>O Mundo à Minha Procura</i>	x
<b>Textos de Poesia</b>			
Textos dos autores indicados:		<i>[Não são especificados títulos de obras]</i>	
1	Adolfo Casais Monteiro		x
2	Afonso Lopes Vieira		x
3	Al Berto		x
4	António Botto		x
5	António Franco Alexandre		x
6	António Maria Lisboa		x
7	Casimiro de Brito		x
8	Florbela Espanca		3
9	Gastão Cruz		x
10	João de Deus		x
11	João Miguel Fernandes Jorge		x
12	João Rui de Sousa		x
13	Joaquim Manuel Magalhães		x
14	José Régio		x
15	Luísa Neto Jorge		x
16	Mário Cesariny Vasconcelos		x
17	Miguel Torga		2
18	Nuno Júdice		x
19	Raul de Carvalho		x
20	Ruy Cinatti		x
21	Sebastião da Gama		x
<b>Total de autores e títulos indicados</b>			<b>103</b>
<b>Total de leituras efetuadas</b>			<b>17</b>

<b>Livros lidos</b>				
			Autor da lista do PIL	Título da lista do PIL
<b>1º Período</b>				
1	Almeida Faria	<i>O murmúrio do mundo</i>	N	N
2	António Lobo Antunes	<i>Caminho como uma casa em chamas</i>	S	N
3	António Manuel Venda	<i>O sorriso enigmático do javali</i>	N	N
4	Clara Ferreira Alves	<i>Mala de senhora e outras histórias</i>	N	N
5	David Mourão-Ferreira	<i>Gaivotas em terra</i>	S	S
6	Dinis Machado	<i>O que diz Molero</i>	S	S
7	Fausto Lopo de Carvalho	<i>No silêncio da casa à tarde</i>	N	N
8	Irene Lisboa	<i>Voltar atrás para quê?</i>	N	N
9	João de Melo	<i>Gente feliz com lágrimas</i>	S	S
10	João Tordo	<i>Os homens sem luz</i>	N	N
11	José Luís Peixoto	<i>Galveias</i>	N	N
12	José Saramago	<i>Clarabóia</i>	S	N
13	Lídia Jorge	<i>O cais das merendas</i>	S	S
14	Manuel Alegre	<i>Cão como nós</i>	S	N
15	Manuel Alegre	<i>Jornada de África</i>	S	N

16	Maria Isabel Barreno	<i>O enviado</i>	S	N
17	Mário Zambujal	<i>Histórias do fim da rua</i>	N	N
18	Miguel Torga	<i>O senhor Ventura</i>	S	N
<b>Total - 1º Período</b>			<b>S= 10</b>	<b>S= 4</b>
			<b>N= 8</b>	<b>N= 14</b>
<b>2º Período</b>				
1	Alice Vieira	<i>Dois corpos tombados na água (poesia)</i>	N	N
2	Alice Vieira	<i>Às dez a porta fecha</i>	N	N
3	António Lobo Antunes	<i>Não é meia noite quem quer</i>	S	N
4	António Lobo Antunes	<i>Sôbolos rios que vão</i>	S	N
5	António Ramos Rosa	<i>Cadernos de poesia (poesia)</i>	N	N
6	Baptista Bastos	<i>Colina de Cristal</i>	N	N
7	Fernando Augusto	<i>O Príncipe Bão (teatro)</i>	N	N
8	Fernando Dacosta	<i>O viúvo</i>	N	N
9	Florbela Espanca	<i>Poesia (poesia)</i>	S	S
10	Francisco Moita Flores	<i>O bairro da estrela polar</i>	N	N
11	Francisco Moita Flores	<i>Filhos do vento</i>	N	N
12	Inês Fonseca Santos	<i>As coisas (poesia)</i>	N	N
13	Jaime Rocha	<i>Casa de pássaros (teatro)</i>	N	N
14	José Saramago	<i>As intermitências da morte</i>	S	N
15	José Saramago	<i>Ensaio sobre a cegueira</i>	S	N
16	kalaf Ângelo	<i>Histórias de amor para meninos de cor</i>	N	N
17	Lídia Jorge	<i>A costa dos murmúrios</i>	S	N
18	Luís de Sttau Monteiro	<i>Felizmente há luar!</i>	N	N
19	Luísa Costa Gomes	<i>Olhos verdes</i>	S	N
20	Manuel Alegre	<i>O homem do país azul</i>	S	S
21	Manuel Alegre	<i>Cão como nós</i>	S	N
22	Manuel da Fonseca	<i>O fogo e as cinzas</i>	S	S
23	Maria Teresa Horta	<i>Poesia (poesia)</i>	N	N
24	Mário Dionísio	<i>O dia cinzento e outros contos</i>	S	S
25	Pat R	<i>Os homens nunca saberão nada disto</i>	N	N
26	Raul Brandão	<i>A morte do palhaço e o mistério da árvore</i>	S	S
27	Raul Brandão	<i>As ilhas desconhecidas</i>	S	N
28	Rui Knopfli	<i>O corpo de Atena</i>	N	N
29	Ruy Belo	<i>Homem de palavra(s) (poesia)</i>	N	N
30	Tiago Rebelo	<i>Uma noite em Nova Iorque</i>	N	N
31	Valter Hugo Mãe	<i>O filho de mil homens</i>	N	N
32	Valter Hugo Mãe	<i>A desumanização</i>	N	N
33	Vasco Graça Moura	<i>Por detrás da Magnólia</i>	N	N
34	Vários autores	<i>Dramaturgia de Abril (teatro)</i>	N	N
<b>Total - 2º Período</b>			<b>S= 13</b>	<b>S= 5</b>
			<b>N= 21</b>	<b>N= 29</b>
<b>3º Período</b>				
1	Amélia Rodrigues Vieira	<i>Círculos de luz (poesia)</i>	N	N
2	Ana Cristina Silva	<i>A ilha dos escravos</i>	N	N
3	António Rebordão Navarro	<i>Sonho, Paixão, Mistério do infante D. Henrique seguido de O Ser sepulto (teatro)</i>	N	N

4	Costa Ferreira	<i>Trapo de luxo (teatro)</i>	N	N
5	David Mourão-Ferreira	<i>Gaivotas em terra</i>	S	S
6	Fábio Ventura	<i>Orbias: As guerreiras da deusa</i>	N	N
7	Florbela Espanca	<i>Poesia (poesia)</i>	S	S
8	Florbela Espanca	<i>Livro de mágoas (poesia)</i>	S	S
9	Inês Fonseca Santos	<i>As coisas (poesia)</i>	N	N
10	Inês Fonseca Santos	<i>A habitação de Jonas (poesia)</i>	N	N
11	Inês Fonseca Santos	<i>A habitação de Jonas (poesia)</i>	N	N
12	Irene Lisboa	<i>Voltar atrás para quê?</i>	N	N
13	Jaime Rocha	<i>Casa de pássaros (teatro)</i>	N	N
14	Jaime Rocha	<i>Casa de pássaros (teatro)</i>	N	N
15	João Paulo Cotrim	<i>Má raça (poesia)</i>	N	N
16	João Tordo	<i>Os homens sem luz</i>	N	N
17	Luís de Sttau Monteiro	<i>Felizmente há luar!</i>	N	N
18	Manuel Alegre	<i>O homem do país azul</i>	S	S
19	Manuel António Pina	<i>Aquilo que os olhos veem ou O Adamastor</i>	N	N
20	Mário Cláudio	<i>Retrato de rapaz</i>	N	N
21	Mário de Carvalho	<i>Contos vagabundos</i>	S	S
22	Miguel Torga	<i>Contos</i>	S	N
23	Miguel Torga	<i>Lavrador de plavras e ideias (poesia e prosa)</i>	S	S
24	Miguel Torga	<i>Lavrador de plavras e ideias (poesia e prosa)</i>	S	S
25	Pedro Eiras	<i>Teatro I</i>	N	N
26	Pedro Eiras	<i>Teatro I</i>	N	N
27	Raul Brandão	<i>A morte do palhaço e o mistério da árvore</i>	S	S
28	Samuel Pimenta	<i>Os números que venceram os nomes</i>	N	N
29	Vários Autores	<i>Histórias para ler à sombra</i>	N	N
<b>Total - 3º Período</b>			<b>S= 8</b> <b>N= 21</b>	<b>S= 8</b> <b>N= 21</b>
<b>Total de autores e títulos lidos, em comparação com as recomendações do programa</b>			<b>S= 31</b> <b>N= 50</b>	<b>S= 17</b> <b>N= 64</b>
<b>Total de autores e títulos lidos, excluindo as repetições, em comparação com as recomendações do programa</b>			<b>S= 26</b> <b>N= 45</b>	<b>S= 13</b> <b>N= 57</b>

Tendo em conta que o programa não indica títulos de obras dos poetas indicados, consideramos qualquer título indicado como coincidente com a proposta oficial.

### Livros lidos por mais do que um aluno

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Período letivo</b>
1 António Rebordão Navarro	<i>Sonho, Paixão, Mistério do infante D. Henrique seguido de O Ser sepulto (teatro)</i>	3º período
2 David Mourão-Ferreira	<i>Gaivotas em terra</i>	1º e 3º
3 Dinis Machado	<i>O que diz Molero</i>	1º e 3º

4	Florbela Espanca	<i>Poesia (Livro de mágoas)</i>	2º e 3º
5	Inês Fonseca Santos	<i>A habitação de Jonas</i>	3º
6	Irene Lisboa	<i>Voltar atrás para quê?</i>	1º e 3º
7	Jaime Rocha	<i>Casa de pássaros</i>	2º e 3º
8	Luís de Stau Monteiro	<i>Felizmente há luar</i>	2º e 3º
9	Manuel Alegre	<i>O Homem do país azul</i>	2º e 3º
10	Manuel Alegre	<i>Cão como nós</i>	1º e 2º
11	Miguel Torga	<i>Lavrador de palavras e ideias</i>	3º
12	Pat R	<i>Os homens nunca saberão nada disto</i>	2º
13	Pedro Eiras	<i>Teatro I</i>	2º
14	Raúl Brandão	<i>A Morte do palhaço e o mistério da árvore</i>	2º e 3º

## Anexo XI

## Lista de verificação da existência dos livros lidos na coleção da BE

Nº	Autor da obra	Título da obra	Existências na BE
<b>Livros lidos</b>			
1	Alice Vieira	<i>Dois corpos tombados na água (poesia)</i>	1
2	Alice Vieira	<i>Às dez a porta fecha</i>	1
3	Almeida Faria	<i>O murmúrio do mundo</i>	0
4	Amélia Rodrigues Vieira	<i>Círculos de luz (poesia)</i>	1
5	Ana Cristina Silva	<i>A ilha dos escravos</i>	1
6	António Rebordão Navarro	<i>Sonho, Paixão, Mistério do infante D. Henrique seguido de O Ser sepulto (teatro)</i>	1
7	António Lobo Antunes	<i>Não é meia noite quem quer</i>	1
8	António Lobo Antunes	<i>Sóbolos rios que vão</i>	1
9	António Lobo Antunes	<i>Caminho como uma casa em chamas</i>	1
10	António Manuel Venda	<i>O sorriso enigmático do javali</i>	1
11	António Ramos Rosa	<i>Cadernos de poesia (poesia)</i>	1
12	Baptista Bastos	<i>Colina de Cristal</i>	1
13	Clara Ferreira Alves	<i>Mala de senhora e outras histórias</i>	1
14	Costa Ferreira	<i>Trapo de luxo (teatro)</i>	1
15	David Mourão-Ferreira	<i>Gaivotas em terra</i>	2
16	David Mourão-Ferreira	<i>Gaivotas em terra</i>	2
17	Dinis Machado	<i>O que diz Molero</i>	1
18	Fábio Ventura	<i>Orbias: As guerreiras da deusa</i>	1
19	Fausto Lopo de Carvalho	<i>No silêncio da casa à tarde</i>	1
20	Fernando Augusto	<i>O Príncipe Bão (teatro)</i>	1
21	Fernando Dacosta	<i>O viúvo</i>	2
22	Florbela Espanca	<i>Poesia (poesia)</i>	1
23	Florbela Espanca	<i>Livro de mágoas (poesia)</i>	0
24	Francisco Moita Flores	<i>O bairro da estrela polar</i>	1
25	Francisco Moita Flores	<i>Filhos do vento</i>	1
26	Inês Fonseca Santos	<i>As coisas (poesia)</i>	1
27	Inês Fonseca Santos	<i>A habitação de Jonas (poesia)</i>	1
28	Irene Lisboa	<i>Voltar atrás para quê?</i>	1
29	Jaime Rocha	<i>Casa de pássaros (teatro)</i>	1
30	João de Melo	<i>Gente feliz com lágrimas</i>	2
31	João Paulo Cotrim	<i>Má raça (poesia)</i>	1
32	João Tordo	<i>Os homens sem luz</i>	1
33	José Luís Peixoto	<i>Galveias</i>	1
34	José Saramago	<i>Clarabóia</i>	1
35	José Saramago	<i>As intermitências da morte</i>	1
36	José Saramago	<i>Ensaio sobre a cegueira</i>	1
37	kalaf Ângelo	<i>Histórias de amor para meninos de cor</i>	1
38	Lídia Jorge	<i>A costa dos murmúrios</i>	4
39	Lídia Jorge	<i>O cais das merendas</i>	2



40	Luís de Sttau Monteiro	<i>Felizmente há luar!</i>	7
41	Luísa Costa Gomes	<i>Olhos verdes</i>	1
42	Manuel Alegre	<i>Jornada de África</i>	1
43	Manuel Alegre	<i>O homem do país azul</i>	3
44	Manuel Alegre	<i>Cão como nós</i>	3
45	Manuel António Pina	<i>Aquilo que os olhos veem ou O Adamastor</i>	1
46	Manuel da Fonseca	<i>O fogo e as cinzas</i>	3
47	Maria Isabel Barreno	<i>O enviado</i>	1
48	Maria Teresa Horta	<i>Poesia (poesia)</i>	1
49	Mário Dionísio	<i>O dia cinzento e outros contos</i>	1
50	Mário Zambujal	<i>Histórias do fim da rua</i>	1
51	Mário Cláudio	<i>Retrato de rapaz</i>	1
52	Mário de Carvalho	<i>Contos vagabundos</i>	1
53	Miguel Torga	<i>Contos (Bichos)</i>	1
54	Miguel Torga	<i>Lavrador de plavras e ideias (poesia e prosa)</i>	2
55	Miguel Torga	<i>O senhor Ventura</i>	0
56	Pat R	<i>Os homens nunca saberão nada disto</i>	1
57	Pedro Eiras	<i>Teatro I</i>	1
58	Raul Brandão	<i>A morte do palhaço e o mistério da árvore</i>	1
59	Raul Brandão	<i>As ilhas desconhecidas</i>	1
60	Rui Knopfli	<i>O corpo de Atena</i>	1
61	Ruy Belo	<i>Homem de palavra(s) (poesia)</i>	1
62	Samuel Pimenta	<i>Os números que venceram os nomes</i>	1
63	Tiago Rebelo	<i>Uma noite em Nova Iorque</i>	1
64	Valter Hugo Mãe	<i>O filho de mil homens</i>	1
65	Valter Hugo Mãe	<i>A desumanização</i>	1
66	Vasco Graça Moura	<i>Por detrás da Magnólia</i>	1
67	Vários Autores	<i>Histórias para ler à sombra</i>	1
68	Vários autores	<i>Dramaturgia de Abril (teatro)</i>	1
<b>Total de existências</b>			<b>87</b>
<b>Livros inexistentes na BE</b>			<b>3</b>

## Anexo XII

## Grelha de análise do conteúdo dos portefólios

Aluno 1			
Categoria	Portefólio 1 (dezembro)	Portefólio 2 (abril)	Portefólio 3 (maio)
1. Apresentação das leituras efetuadas	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faz referências bibliográficas;</li> <li>- Refere aspetos paratextuais;</li> <li>- Indica elementos relevantes do conteúdo do(s) livro(s);</li> <li>- Faz citações;</li> <li>- Indica aspetos significativos da vida e obra do autor.</li> </ul> <p>“Enquanto o anterior era exclusivamente sobre a Maria Antónia, a trama do segundo baseia-se na enigmática Maria da Luz (que é frequentemente chamada de Lucília) e no cadete Henrique quando ambos tentam esconder a sua relação do pai de Lucília.”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faz referências bibliográficas</li> <li>- Refere aspetos paratextuais</li> <li>- Indica elementos relevantes do conteúdo do(s) livro(s)</li> <li>- Faz citações</li> <li>- Indica aspetos significativos da vida e obra do autor</li> </ul> <p>“<i>Ensaio sobre a cegueira</i> foi publicado em 1995 e é uma das obras mais conhecidas de José Saramago, tendo sido adaptada para o cinema”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faz referências bibliográficas</li> <li>- Refere aspetos paratextuais</li> <li>- Indica elementos relevantes do conteúdo do(s) livro(s)</li> <li>- Faz citações</li> <li>- Indica aspetos significativos da vida e obra do autor</li> </ul> <p>“O primeiro conto (A morte do Palhaço) é, diria, uma tragédia por escrito carregada de muita ironia pelo facto de ter como personagem principal um palhaço.”</p>

<p>2. Avaliação das leituras, mobilizando a razão e a emoção</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avalia a obra com base em aspetos literários e linguísticos;</li> <li>- Avalia a obra considerando o gosto e as emoções suscitadas pela leitura;</li> <li>- Avalia a obra considerando o seu grau de dificuldade.</li> </ul> <p>“Para ser honesta, quando comecei a ler o livro em questão, senti receio de que o tipo de escrita utilizada pelo autor me fosse deixar cansada e sem motivação para continuar a leitura. No entanto, e à medida que o diálogo de Tal e qual era decorria, esse receio deu rapidamente lugar a uma ânsia por chegar ao fim que acabou por se tornar o principal combustível que me levou ao fim do livro. O último conto é, porém, uma desilusão. Pois se o que me levou a concluir as primeiras três narrativas foi o elemento surpresa incutido nelas, a falta desse mesmo elemento também me levou a considerar Agora o fado corrido totalmente desinteressante. [...] A personalidade da protagonista Dalila foi a que mais me cativou e considero-a, sem pensar duas vezes, uma pessoa acima de tudo dramática e falsa. A forma como levava os seus amantes a acreditar nos seus exageros numa atuação nada forçada e credível levou-me, depois de olhar para as outras personagens, a achá-la a mais interessante. E além de tudo isto, as memórias de Sertório e as várias comparações ao drama da personagem grega Clitemnestra fizeram deste conto o melhor.”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avalia a obra com base em aspetos literários e linguísticos;</li> <li>- Avalia a obra considerando o gosto e as emoções suscitadas pela leitura;</li> <li>- Avalia a obra considerando o seu grau de dificuldade.</li> </ul> <p>“Todo o livro é uma grande experiência, mas são as suas personagens que lhe moldam o caráter. Entre elas, eu diria que as que têm mais personalidade são, sem dúvida a mulher do médico e o velho da venda da preta”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avalia a obra com base em aspetos literários e linguísticos</li> <li>- Avalia a obra considerando o gosto e as emoções suscitadas pela leitura</li> <li>- Avalia a obra considerando o seu grau de dificuldade</li> </ul> <p>“No entanto, apesar desse pormenor, ao ler e tentar entender a forma de pensar dos diferentes personagens e aquilo que estes simbolizavam, percebi que a verdadeira essência do livro se encontrava na complexidade dos acontecimentos que não só eram instigantes e complexos, como traziam sempre consigo outro tipo de mensagem mais profunda e merecedora de atenção.”</p>
--	--	---	--

<p>3. Autonomia e crescimento enquanto leitores</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Selecciona autonomamente os livros a ler;</li> <li>- Apresenta abordagens de leitura autónomas.</li> </ul> <p>O aluno relaciona o que lê com a tragédia grega, nomeadamente com Clitemnestra.</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressa o seu crescimento enquanto leitor, no âmbito do PIL e fora dele.</li> <li>- Projeta leituras futuras.</li> <li>- Apresenta abordagens de leitura autónomas e criativas.</li> </ul> <p>“O portefólio ajudou-me a adquirir conhecimentos literários sobre o autor.”</p> <p>“Advirto, contudo, a professora de que não deverá preocupar-se pois [...] o 3º período será mais extenso, com um mínimo de 3 obras incluídas.”</p> <p>Relaciona a obra lida com a sua adaptação ao cinema.</p> <p>Escreve uma carta de recomendação do livro.</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Selecciona autonomamente os livros a ler;</li> <li>- Expressa o seu crescimento enquanto leitor, no âmbito do PIL e fora dele.</li> </ul> <p>Apresenta abordagens de leitura autónomas e criativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escreve textos criativos decorrentes da leitura.</li> </ul> <p>“Aquilo que, no máximo, poderia apontar seria o facto de que nem todos os momentos do meu dia eram propícios á leitura de A Morte do Palhaço e o Mistério da Árvore devido à complexidade da escrita de Raúl Brandão e a todos os aspetos relacionados com a realidade incluídos na obra. Digo isto no sentido em que, embora esta não seja uma crítica ao livro e sim à minha disposição enquanto leitora, muitas das mensagens que o autor tentava passar só me eram transmitidas após a leitura consecutiva do mesmo parágrafo vezes sem conta, o que não é necessariamente um aspeto negativo, mas sim uma chamada de atenção àqueles que esperam encontrar uma leitura fácil. Um aviso de extrema importância a essas pessoas (e também algo que só se tornou para mim uma realidade após esta leitura) é o de que o tamanho do livro em questão não está de todo relacionado com o seu conteúdo.”</p> <p>“a experiência que o PIL concede aos alunos que nele participam é extraordinária e de dimensões gigantescas a nível de conhecimento e aprendizagem.”</p> <p><b>“Desejos.</b></p> <p>Eu queria ser escritora de conhecido nome/ Que lê e sente aquilo que escreve./ Eu queria ser a poetisa que se esconde/E que observa só para se</p>
---	--	--	--

			sentir mais leve.// Eu queria pintar os melhores quadros/ Expressar o mundo no seu “eu” abstrato./ Eu queria ser o pincel mais caro Ser útil, usado e aproveitado.// E os livros que escreveria seriam lembrados./E todos sentiriam cada palavra neles escrita.../ Eu seria declarada altiva poetisa/ E um dia teria a minha vida prescrita.// Eu queria ser a morte das coisas ignoradas e desprezadas./ Dar-lhes-ia algo bom no seu último fôlego/ E eu própria teria sentido que lhes escrevera um bom fim.”
4. Desenvolvimento do conhecimento de si e do mundo	Evidência(s) e exemplo(s): - Relaciona a obra com outras formas de expressão artística; - Expressa a aquisição de conhecimentos sobre temáticas e conhecimento do mundo.  “Uma curiosidade interessante sobre o livro (e que serve como elemento paratextual) é a história de Clitemnestra, uma personagem da antiguidade grega constantemente usada para falar de Dalila, a protagonista de Casal venha Lisboa.  Clitemnestra era, na mitologia grega [...]”	Evidência(s) e exemplo(s): - Expressa a aquisição de conhecimentos sobre temáticas humanas e conhecimento do mundo.  “o facto de tentar sempre encontrar uma explicação para tudo levou-me a criar uma espécie de obsessão por este romance, que me puxou com tanta força, que só me dei ao trabalho de avançar quando acabei a sua leitura.” “Neste livro encontrei o que existe de mais negro, sujo e feio na sociedade.”	Evidência(s) e exemplo(s): - Relaciona a obra com outras formas de expressão artística; - Expressa a aquisição de conhecimentos sobre temáticas e conhecimento do mundo. “Eu escolhi esta imagem para ilustrar o Livro de Mágoas porque sinto que ilustra aquela que seria a Florbela Espanca nos dias de hoje: sentada algures, completamente isolada do resto da sociedade e provavelmente com um olhar vazio, perdido. [...] Pelo menos para mim, o negativismo e alegada solidão impregnados na escrita de Florbela Espanca foram os que mais me prenderam ao livro: eu quis, mais que tudo naquele momento, entender o motivo do seu sofrimento, embora em vão.” Relaciona com imagem e com simbologia.
5. Socialização da leitura	Evidência(s) e exemplo(s): - Recomenda a leitura; “Espero que gostem deste livro tanto quanto eu. É uma obra que vale a pena ser lida e que decerto vos vai transmitir muita positividade. Foi, para mim, um prazer trabalhar com ela.”	Evidência(s) e exemplo(s): Recomenda a leitura. Escreve carta de recomendação de leitura.	Evidência(s) e exemplo(s):  _____ _____

6. Recurso à biblioteca	Evidência(s) e exemplo(s): _____	Evidência(s) e exemplo(s): _____	Evidência(s) e exemplo(s): _____
<b>Aluno 2</b>			
<b>Categoria</b>	<b>Portefólio 1 (dezembro)</b>	<b>Portefólio 2 (abril)</b>	<b>Portefólio 3 (maio)</b>
1. Apresentação das leituras efetuadas	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faz referências bibliográficas;</li> <li>- Refere aspetos paratextuais;</li> <li>- Indica elementos relevantes do conteúdo do(s) livro(s);</li> <li>- Faz citações;</li> <li>- Indica aspetos significativos da vida e obra do autor.</li> </ul> <p>“Exerceu a sua profissão no Hospital Miguel Bombarda em Lisboa, dedicando-se só à escrita a partir de 1985”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faz referências bibliográficas</li> <li>- Refere aspetos paratextuais</li> <li>- Indica elementos relevantes do conteúdo do(s) livro(s)</li> <li>- Faz citações</li> <li>- Indica aspetos significativos da vida e obra do autor.</li> </ul>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faz referências bibliográficas</li> <li>- Refere aspetos paratextuais</li> <li>- Indica elementos relevantes do conteúdo do(s) livro(s)</li> <li>- Faz citações</li> <li>- Indica aspetos significativos da vida e obra do autor.</li> </ul>
2. Avaliação das leituras, mobilizando a razão e a emoção	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avalia a obra com base em aspetos literários e linguísticos</li> <li>- Avalia a obra considerando o gosto e as emoções suscitadas pela leitura</li> <li>- Avalia a obra considerando o seu grau de dificuldade</li> </ul> <p>“Adorei o livro, mas tenho consciência de que, só com a experiência de vida, virei a perceber melhor aquilo que o autor, nos quer realmente transmitir.”</p> <p>“Na minha opinião, o livro «Caminho como uma casa em chamas» de António Lobo Antunes, é um livro de muito interesse e de aprendizagem de vida do qual eu gostei bastante.</p> <p>Ao ler a obra deparei-me com grandes dificuldades de compreensão relativamente aquilo que o autor</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avalia a obra com base em aspetos literários e linguísticos</li> <li>- Avalia a obra considerando o gosto e as emoções suscitadas pela leitura</li> <li>- Avalia a obra considerando o seu grau de dificuldade</li> </ul> <p>“O livro desta autora [Pat R], na minha opinião é muito diferente daqueles que tenho lido até hoje, principalmente por esta se ter lembrado de fazer um suporte áudio e um suporte com todas as imagens, de cada personagem e de alguns momentos vividos no livro. Em cada capítulo, no lado direito de cada página, está o título de uma canção para acompanharmos o que se está a passar naquele momento da história. Isto para mim foi bastante bom e adorei ter lido este livro, e não poderia estar</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avalia a obra com base em aspetos literários e linguísticos</li> <li>- Avalia a obra considerando o gosto e as emoções suscitadas pela leitura</li> <li>- Avalia a obra considerando o seu grau de dificuldade</li> </ul>

	<p>nos quer transmitir. Penso que isto se deve ao facto da narrativa ser constantemente interrompida, pelas mudanças de narrador. Só depois de ter percebido que muitas das frases que interrompem o sentido do texto, correspondem às vozes das personagens do prédio, é que tudo passou a fazer mais sentido. As constantes frases “Alexandra”, “Quem manda”, “Salazar, Salazar, Salazar”, entre outras, ilustram isto.”</p>	<p>mais satisfeita por também ter comprado os suportes de áudio/imagem.”</p>	
<p>3. Autonomia e consciência de si enquanto leitores</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selecciona autonomamente os livros a ler;</li> <li>- Apresenta abordagens de leitura autónomas;</li> </ul> <p>Seleção a partir das estantes da biblioteca:  “Escolhi este livro quando a professora nos mandou dirigir à biblioteca para escolher um livro de literatura portuguesa. Quando cheguei comecei por olhar para as prateleiras até me deparar com o título deste livro. Quando o retirei fiquei bastante contente, não só pelo título em si, mas também pela apresentação da capa. Penso que ambos me pareceram bastante apelativos.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selecciona autonomamente os livros a ler;</li> <li>- Apresenta abordagens de leitura autónomas;</li> <li>- Expressa o seu crescimento enquanto leitor, no âmbito do PIL e fora dele.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selecciona autonomamente os livros a ler;</li> <li>- Apresenta abordagens de leitura autónomas;</li> <li>- Expressa o seu crescimento enquanto leitor, no âmbito do PIL e fora dele.</li> </ul>
<p>4. Desenvolvimento do conhecimento de si e do mundo</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciona a obra com notícias e/ou outros textos jornalísticos;</li> <li>- Expressa a aquisição de conhecimentos sobre temáticas humanas e conhecimento do mundo.</li> </ul> <p>“Depois de pesquisar e “estudar “a vida do autor António Lobo Antunes, não pude deixar de abrir</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciona a obra com notícias e/ou outros textos jornalísticos;</li> <li>- Expressa a aquisição de conhecimentos sobre temáticas humanas e conhecimento do mundo.</li> </ul> <p>“Achei esta entrevista feita a António Lobo Antunes pela “Visão”, onde este fala sobre o livro que acabei de ler. Considerei-a importante, pois</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <hr/>

	uma entrevista onde estava referido que este escritor teria sido confundido com Saramago”	este fala sobre alguns aspetos da sua vida, que para mim se relacionam bastante com a história deste livro.”	
5. Socialização da leitura	Evidência(s) e exemplo(s): _____	Evidência(s) e exemplo(s): _____	Evidência(s) e exemplo(s): O aluno realizou um <i>book trailer</i> , que partilhou com a turma. “Adorei esta experiência do book trailer. Tenho uma paixão enorme por teatro e cinema e posso referir que me senti como uma cinematografa durante uma meia hora...”
6. Recurso à biblioteca	Evidência(s) e exemplo(s): - Recorre à biblioteca para ler livros. “Escolhi este livro quando a professora nos mandou dirigir à biblioteca para escolher um livro de literatura portuguesa. Quando cheguei comecei por olhar para as prateleiras até me deparar com o título deste livro. Quando o retirei fiquei bastante contente, não só pelo título em si, mas também pela apresentação da capa. Penso que ambos me pareceram bastante apelativos.”	Evidência(s) e exemplo(s): _____	Evidência(s) e exemplo(s): - Recorre à biblioteca para ler livros. “Escolhi este livro a conselho da professora na nossa biblioteca escolar. Para além de ter ficado com este livro devido ao conselho da mesma, decidi requisitá-lo pela ilustração atrativa que este continha.”
<b>Aluno 3</b>			
<b>Categoria</b>	<b>Portefólio 1 (dezembro)</b>	<b>Portefólio 2 (abril)</b>	<b>Portefólio 3 (junho)</b>
1. Apresentação das leituras efetuadas	Evidência(s) e exemplo(s): - Refere aspetos paratextuais; - Indica elementos relevantes do conteúdo do(s) livro(s); - Faz citações; - Indica aspetos significativos da vida e obra do autor. “A capa do livro apresenta um estilo simples com um fundo em branco um traço vermelho em forma de V e o nome do autor mais o título do livro, a contracapa do livro apresenta um fundo	Evidência(s) e exemplo(s): - Refere aspetos paratextuais - Indica elementos relevantes do conteúdo do(s) livro(s) - Faz citações - Indica aspetos significativos da vida e obra do autor	Evidência(s) e exemplo(s): - Faz referências bibliográficas - Refere aspetos paratextuais - Indica elementos relevantes do conteúdo do(s) livro(s) - Faz citações - Indica aspetos significativos da vida e obra do autor



	vermelho com uma fotografia do autor e uma minibiografia do mesmo.”		
2. Avaliação das leituras, mobilizando a razão e a emoção	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avalia a obra com base em aspetos literários e linguísticos;</li> <li>- Avalia a obra considerando o gosto e as emoções suscitadas pela leitura.</li> </ul> <p>“É uma obra muito boa e interessante a forma como é apresentada a história é interessante e intrigante e única ao livro o que lhe dá um estilo diferente da maior parte das obras de romance que são apresentadas como texto longo e contínuo , na minha opinião a forma como e dividida a obra evita que ela seja demasiado entediante aos leitores.”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avalia a obra com base em aspetos literários e linguísticos;</li> <li>- Avalia a obra considerando o gosto e as emoções suscitadas pela leitura;</li> <li>- Avalia a obra considerando o seu grau de dificuldade.</li> </ul> <p>“O que não gostei da obra foi o grau de dificuldade que tive em perceber os poemas, tive muita dificuldade em perceber muitas vezes sobre o que o poema falava, mas com uma leitura mais aprofundada consegue-se entender o tema do poema, em geral acho que o livro é muito interessante a variedade de poemas que existem dá á obra um aspeto único.”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avalia a obra com base em aspetos literários e linguísticos</li> <li>- Avalia a obra considerando o gosto e as emoções suscitadas pela leitura</li> <li>- Avalia a obra considerando o seu grau de dificuldade</li> </ul> <p>“Em geral é um livro muito atrativo, com uma linguagem bastante simples, de fácil compreensão tornando-se num livro muito agradável de ler.”</p>
3. Autonomia e consciência de si enquanto leitores	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressa o seu crescimento enquanto leitor, no âmbito do PIL e fora dele.</li> </ul> <p>“O Primeiro livro que li foi “Histórias do fim da rua” por Mário Zambujal que li durante as aulas e em casa mas maioritariamente nas aulas”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressa o seu crescimento enquanto leitor, no âmbito do PIL e fora dele.</li> </ul> <p>as leituras correram bem, acerca da linguagem não tive grandes problemas, em geral a minha experiência de leitura correu bem.</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresenta abordagens de leitura autónomas;</li> <li>- Expressa o seu crescimento enquanto leitor, no âmbito do PIL e fora dele.</li> </ul> <p>No final deste projeto penso que ganhei mais hábito de leitura e mais gosto de ler em geral [...].Durante este projeto descobri uma paixão por livros de contos, desenvolvi as minhas capacidades de leitura e evolui enquanto leitor, apesar de alguns livros serem difíceis de perceber, persistindo consegui desenvolver a capacidade de compreensão. Sumarizando acho</p>

			que tive uma experiência positiva neste projeto e espero para o ano continuar a desenvolver enquanto leitor.”
4. Desenvolvimento do conhecimento de si e do mundo	Evidência(s) e exemplo(s): _____	Evidência(s) e exemplo(s): - Relaciona a obra com notícias e/ou outros textos jornalísticos; - Relaciona a obra com outras formas de expressão artística; - Expressa a aquisição de conhecimentos sobre temáticas e conhecimento do mundo.  “Eu associo esta imagem com as obras do livro Dramaturgia de Abril, porque a vida continua, os enredos das histórias do livro acontecem depois do 25 de Abril e demonstra que a vida depois deste, continuava com obstáculos e dificuldades.”	Evidência(s) e exemplo(s): - Expressa a aquisição de conhecimentos sobre temas de interesse e conhecimento do mundo.  “Outro conto que escolhi sintetizar é o terceiro conto do livro, este demonstra-nos a privação de direitos que havia durante a ditadura e evidencia a monotonia da vida das pessoas durante essa época”
5. Socialização da leitura	Evidência(s) e exemplo(s): _____	Evidência(s) e exemplo(s): _____	Evidência(s) e exemplo(s): _____
6. Recurso à biblioteca	Evidência(s) e exemplo(s): _____	Evidência(s) e exemplo(s): _____	Evidência(s) e exemplo(s): _____
<b>Aluno 4</b>			
Categoria	Portefólio 1 (dezembro)	Portefólio 2 (abril)	Portefólio 3 (junho) - Não entregou

1. Apresentação das leituras efetuadas	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faz referências bibliográficas;</li> <li>- Refere aspetos paratextuais;</li> <li>- Indica elementos relevantes do conteúdo do(s) livro(s);</li> <li>- Faz citações;</li> <li>- Indica aspetos significativos da vida e obra do autor.</li> </ul> <p>“O autor João Tordo nasceu em Lisboa, em 1975. Formou-se em filosofia e estudou jornalismo e escrita criativa em Londres e Nova York. Em 2001 venceu o prémio jovens criadores na categoria da literatura. Trabalha como guionista, tradutor, cronista e formador em workshops de ficção. Escreveu romances”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faz referências bibliográficas</li> <li>- Refere aspetos paratextuais</li> <li>- Indica elementos relevantes do conteúdo do(s) livro(s)</li> <li>- Faz citações</li> <li>- Indica aspetos significativos da vida e obra do autor</li> </ul>	
2. Avaliação das leituras, mobilizando a razão e a emoção	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avalia a obra considerando o gosto e as emoções suscitadas pela leitura</li> <li>- Avalia a obra considerando o seu grau de dificuldade e de motivação</li> </ul> <p>“Na minha opinião o livro tem um começo muito desinteressante e confuso mas no capítulo dois a história torna-se interessante, dramática e bastante cativante”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avalia a obra considerando o gosto e as emoções suscitadas pela leitura</li> <li>- Avalia a obra considerando o seu grau de dificuldade</li> </ul> <p>“Na minha opinião o livro é muito desinteressante e muito vago de difícil interpretação e muito deprimente” sobre Lobo Antunes</p> <p>Na minha opinião o livro tem uma história interessante de humor e de morte tem uma escrita simples e bastante fácil de perceber a personalidade das personagens e bem interessante as minha partes preferidas são os diálogos entre o bando e os polícias. Sobre Moita Flores</p>	

3. Autonomia e consciência de si enquanto leitores	Evidência(s) e exemplo(s): - Apresenta abordagens de leitura autónomas;  Escreve texto expressivo	Evidência(s) e exemplo(s): - Seleciona autonomamente os livros a ler; - Apresenta abordagens de leitura autónomas; - Expressa o seu crescimento enquanto leitor, no âmbito do PIL e fora dele. “Com base na escrita vou passar a ler livros deste autor.”	
4. Desenvolvimento do conhecimento de si e do mundo	Evidência(s) e exemplo(s): _____	Evidência(s) e exemplo(s): _____	
5. Socialização da leitura	Evidência(s) e exemplo(s): _____	Evidência(s) e exemplo(s): _____	
6. Recurso à biblioteca	Evidência(s) e exemplo(s): _____	Evidência(s) e exemplo(s): _____	
<b>Aluno 5</b>			
<b>Categoria</b>	<b>Portefólio 1 (dezembro)</b>	<b>Portefólio 2 (abril)</b>	<b>Portefólio 3 (junho)</b>
1. Apresentação das leituras efetuadas	Evidência(s) e exemplo(s): - Faz referências bibliográficas; - Refere aspetos paratextuais; - Indica elementos relevantes do conteúdo do(s) livro(s); - Faz citações; - Indica aspetos significativos da vida e obra do autor. “Claraboia é um livro literário de ficção. O livro fala-nos de temas do nosso quotidiano. Fala sobre o amor em idades diferentes, problemas de casais, relações entre pais e filhos e também sobre o medo que algumas pessoas têm em ficar “agarradas” a algo.”	Evidência(s) e exemplo(s): - Faz referências bibliográficas; - Refere aspetos paratextuais; - Indica elementos relevantes do conteúdo do(s) livro(s); - Faz citações; - Indica aspetos significativos da vida e obra do autor. “Poesia é um livro literário de poesia. O livro é uma compilação de poemas desta grande poetisa portuguesa. Os seus temas são diversificados mas, quase todos realçam o sofrimento e a angústia sentidos por Espanca.”	Evidência(s) e exemplo(s): - Faz referências bibliográficas; - Refere aspetos paratextuais; - Indica elementos relevantes do conteúdo do(s) livro(s); - Faz citações; - Indica aspetos significativos da vida e obra do autor. “A 17ª edição de <i>Bichos</i> possui uma capa de cartão maleável. Na capa é apresentado o nome do escritor da obra, assim como, o nome da obra em letras maiúsculas de cor vermelha que salienta a atenção do leitor para o livro.”

<p>2. Avaliação das leituras, mobilizando a razão e a emoção</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avalia a obra com base em aspetos literários e linguísticos</li> <li>- Avalia a obra considerando o gosto e as emoções suscitadas pela leitura</li> <li>- Avalia a obra considerando o seu grau de dificuldade</li> </ul> <p>“Na minha opinião, este livro é um livro bastante claro e ao mesmo tempo não. É claro, quando me refiro às palavras acessíveis e compreensíveis, mas ao mesmo tempo é bastante complexo pelo facto de termos de ir ao mais profundo das palavras, tentado perceber o verdadeiro significado das frases que no livro estão escritas.”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avalia a obra com base em aspetos literários e linguísticos;</li> <li>- Avalia a obra considerando o gosto e as emoções suscitadas pela leitura;</li> <li>- Avalia a obra considerando o seu grau de dificuldade.</li> </ul> <p>“Aconselho a leitura desta obra [...]. Contudo, realço a ideia de que devemos ter em atenção cada detalhe dos contos porque em cada detalhe, em cada vírgula existe algo escondido que, nós próprios, devemos tentar desvendar e compreender.”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avalia a obra com base em aspetos literários e linguísticos;</li> <li>- Avalia a obra considerando o gosto e as emoções suscitadas pela leitura;</li> <li>- Avalia a obra considerando o seu grau de dificuldade.</li> </ul> <p>“Na minha opinião, este livro de relatórios de um rapaz que queria descobrir o verdadeiro sentido da vida, é um livro bastante emocionante e complexa. Apesar de um bom nível de escrita, por vezes, alguns dos relatos tornavam-se estranhos e mais complicados de serem entendidos graças ao número de personagens que este continha.”</p>
<p>3. Autonomia e consciência de si enquanto leitores</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresenta abordagens de leitura autónomas;</li> <li>- Expressa o seu crescimento enquanto leitor, no âmbito do PIL e fora dele.</li> </ul> <p>Escreve um poema:</p> <p>“Somos seres Somos seres,/ Seres do outro mundo/ Seres do mundo imundo/ Seres que discutem por tudo/ Seres que discutem por nada// Discutimos com a mãe/ Discutimos com o pai/ Com o vizinho e com o amigo/ Seres que discutem por tudo/ Seres que discutem por nada// As palavras não sabemos medir/ As palavras não sabemos falar As palavras servem de consolo/ Somos seres que discutem por tudo/ Seres que discutem por nada// Seremos nós os culpados da discussão Os culpados da confusão/Seremos nós/ Os que sabem tudo/ E não sabem nada”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleciona autonomamente os livros a ler;</li> <li>- Apresenta abordagens de leitura autónomas;</li> <li>- Expressa o seu crescimento enquanto leitor, no âmbito do PIL e fora dele.</li> </ul> <p>Escreve poemas:</p> <p>“decidi escrever algo à conhecida Flor Bela Lobo, em forma de poema, assim como ela fez. Florabela Espanca, poetisa portuguesa/ Os seus poemas tão belos que enaltecem,<sup>7</sup> O amor, a tristeza e a angústia/ Flor Bela, como é bela de poesia/ Flor Bela, poetisa portuguesa// Para si podia não significar nada/ Para nós, portugueses significa tudo/ É a nossa mágoa escrita em poesia Flor Bela, como é bela de poesia/ Flor Bela, a poetisa portuguesa// Nunca nos deixou na verdade/ Deixou os seus poemas/ Deixo-nos a si/ Flor Bela, como é bela de poesia/ Flor Bela, poetisa portuguesa</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresenta abordagens de leitura autónomas;</li> <li>- Expressa o seu crescimento enquanto leitor, no âmbito do PIL e fora dele.</li> </ul> <p>Texto expositivo, imagem</p> <p>“Desde o início desta aventura que afirmei que o PIL (Projeto Individual de Leitura) me tinha retirado da minha zona de conforto literário. Não nego esse facto, mas a verdade é que o projeto levou-me a refletir bastante. Antes, achava que os livros de autoria portuguesa não tinham nada de interessante, nada que os tornasse um “bom livro”, mas estava errada. Com as minhas leituras a nível de escritores portugueses, descobri um mundo diferente, uma ideologia de vida diferente, alias, uma escrita diferente. O que os escritores portugueses fazem e fizeram como, por exemplo, José Saramago e Florbela Espanca (dois escritores que me marcaram bastante), é do mais belo que já vi. Colocar fragmentos da sua vida nos livros,</p>

		<p>“Desde já, saliento que, para mim, escolher um livro torna-se, por vezes, uma tarefa muito complicada. Por vezes, não gosto do tipo de escrita do autor, outras a história não chama a minha atenção, não me cativa.</p> <p>Estes quatro livros que li durante o período que decorreu, levaram a minha mente a reequacionar o que sou e até mesmo aquilo que quero ser. Na realidade, todos os livros que leio acabam, sempre, por deixar algo em mim. Não sei explicar a sensação, mas é um género de brisa de ar fresquinho e importante de ser aproveitado. Comecei a ler, recentemente, um livro de Finalizo o relatório final realçando a ideia deixada no relatório final do meu primeiro portefólio que este projeto levou-me a conhecer o bom dos escritores portugueses e espero que continue sempre assim.”</p>	<p>tornando as letras quase que comestíveis. Pude também compreender os problemas da sociedade e a interpretá-los de outra forma, assim como, desenvolvi a minha veia para a escrita mais complementada e rica e, também para uma opinião mais forte.</p> <p>Pude ainda descobrir que existem colegas de turma com os mesmos gostos literários, aconselhar livros e, receber, em troca, o conselho dos outros para novas leituras. Quero referir ainda que, por vezes, foi muito difícil ter de escolher livros para o projeto pois, não me identificava com o seu conteúdo e, até mesmo com o tipo de escrita do autor (é um ponto a melhorar para o próximo ano). Um outro aspeto a melhorar é, sem sombra de dúvida, a interação no grupo “Os Literários”, na plataforma Facebook.</p> <p>Assim, concluo dizendo que são as “pequenas” experiências que fazem com que nos tornemos pessoas mais cultas e mais sábias.”</p>
<p>4. Desenvolvimento do conhecimento de si e do mundo</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciona a obra com notícias e/ou outros textos jornalísticos;</li> <li>- Expressa a aquisição de conhecimentos sobre temáticas gerais e conhecimento do mundo.</li> </ul> <p>“Primeiramente, achei as suas palavras cruéis e insensato da sua parte proferi-las no momento em que o filho se encontrava mal. Talvez o medo de ser esquecido pelo filho, tenha falado mais alto e este tenha tido uma atitude mais ríspida. Para complementar esta citação escolhi uma entrevista de José Saramago que fala sobre a ‘melancolia’”. Saramago, confessa ter-se sentido triste num momento de alegria.</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciona a obra com notícias e/ou outros textos jornalísticos;</li> <li>- Relaciona a obra com outras formas de expressão artística;</li> <li>- Expressa a aquisição de conhecimentos sobre temáticas e conhecimento do mundo.</li> </ul> <p>Retiro deste livro uma mensagem de tentar perceber o mundo tal como ele o é, tal como as pessoas querem que seja e, por vezes, isso é um mau feito.</p> <p>Relação com música e outros textos literários</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciona a obra com notícias e/ou outros textos jornalísticos;</li> <li>- Relaciona a obra com outras formas de expressão artística;</li> <li>- Expressa a aquisição de conhecimentos sobre temáticas e conhecimento do mundo.</li> </ul> <p>Torga leva-nos, dum maneira espontânea e, de certa forma, divertida de ver a verdadeira animalidade que nos domina.</p> <p>Texto expositivo sobre a animalidade humana</p> <p>Relação com imagem</p> <p>“Nós, seres humanos, fazemos parte da natureza e somos os animais evoluídos de outros animais. Basta ver as situações que nos rodeiam à nossa</p>

	<p>A meu ver, esta entrevista acabou por complementar bastante a frase pois, a felicidade não deve ser desejada por nós, porque quanto mais a desejamos mais esta foge de nós acabando por nos tornar pessoas tristes e infelizes.”</p>	<p>Florabela Espanca: “Devemos sempre tentar de tudo para alcançar os nossos maiores objetivos de vida e tentar ser seres melhores, que vejam os sentimentos numa outra perspetiva. Numa perspetiva mais sincera e mais verdadeira.”</p> <p>“Para complementar este poema, pensei automaticamente numa música que fala sobre isso mesmo [...] música da banda Klepht-Embora doa”</p> <p>Desde já, saliento que, para mim, escolher um livro torna-se, por vezes, uma tarefa muito complicada. Por vezes, não gosto do tipo de escrita do autor, outras a história não chama a minha atenção, não me cativa.</p> <p>Estes quatro livros que li durante o período que decorreu, levaram a minha mente a reequacionar o que sou e até mesmo aquilo que quero ser. Na realidade, todos os livros que leio acabam, sempre, por deixar algo em mim. Não sei explicar a sensação, mas é um género de brisa de ar fresquinho e importante de ser aproveitado. Comecei a ler, recentemente, um livro de Finalizo o relatório final realçando a ideia deixada no relatório final do meu primeiro portefólio que este projeto levou-me a conhecer o bom dos escritores portugueses e espero que continue sempre assim.</p>	<p>volta como, por exemplo, um simples roubo ou, principalmente, por pensarmos que podemos ser felizes sozinhos.</p> <p>Muitos dedicam-se ao estudo da diferença entre o homem e os outros animais, mas qual a resposta se, o que nos diferencia dos outros animais, é, senão apenas, a razão e o intelecto. Se é a razão que nos diferencia, porque não a exercitamos? Porque não pensamos nas vantagens que ela nos dá? O ser humano é assim, um aglomerado de mistério de incerteza. Assim, podemos concluir que o ser humano continuará sempre com a sua animalidade e, só a ultrapassará quando perceber e o único animal de quem ele fala, é ele mesmo.”</p>
5. Socialização da leitura	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <hr/>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realiza leituras em grupo (elaboração e partilha do booktrailer);</li> <li>- Recomenda a leitura a pessoas do seu círculo de amigos ou família;</li> <li>- Lê livros recomendados por amigos, colegas ou familiares.</li> </ul> <p>“Aconselho a leitura desta obra, e de todas as obras de José Saramago porque, José Saramago tem uma perspetiva da vida muito inteligente e verdadeira e,</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realiza leituras em grupo (elaboração e partilha do <i>book trailer</i>);</li> <li>- Lê livros recomendados por amigos, colegas ou familiares.</li> </ul> <p>Realizou um <i>book trailer</i> com mais dois alunos.</p>

		apesar de já ter falecido, acho justo e de valor que este escritor seja, para toda a vida, eternizado.”	
6. Recurso à biblioteca	Evidência(s) e exemplo(s): _____	Evidência(s) e exemplo(s): _____	Evidência(s) e exemplo(s): _____
<b>Aluno 6</b>			
<b>Categoria</b>	<b>Portefólio 1 (dezembro) Não apresentou</b>	<b>Portefólio 2 (abril)</b>	<b>Portefólio 3 (junho)</b>
1. Apresentação das leituras efetuadas		Evidência(s) e exemplo(s): - Faz referências bibliográficas; - Refere aspetos paratextuais; - Indica elementos relevantes do conteúdo do(s) livro(s); - Faz citações; - Indica aspetos significativos da vida e obra do autor.	Evidência(s) e exemplo(s): - Faz referências bibliográficas; - Refere aspetos paratextuais; - Indica elementos relevantes do conteúdo do(s) livro(s); - Faz citações; - Indica aspetos significativos da vida e obra do autor. <i>“O livro os Homens Sem Luz, um romance. João Turbo destaca-se bastante pela sua ponderação no uso das palavras, com uma variedade de analogias. O assunto principal desta obra é a solidão humana; contém várias histórias marcantes”</i>



<p>2. Avaliação das leituras, mobilizando a razão e a emoção</p>		<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avalia a obra com base em aspetos literários e linguísticos;</li> <li>- Avalia a obra considerando o gosto e as emoções suscitadas pela leitura;</li> <li>- Avalia a obra considerando o seu grau de dificuldade.</li> </ul> <p>“Este livro está bastante forte, pelo facto que, gostaria de ter sido eu a escrevê-lo, ou pelo menos ter tido a ideia bestial que este teve. Assim, recomendo bastante esta crónica, e garanto, que te vai fascinar bastante!</p> <p>Esta diz-me, por mais peculiar que pareça, imenso. Bem como as várias crónicas de Kalaf, esta fez-me pensar bastante, mas não só isto, esta citação foi mais do que um mero “pensar”, mas sim um género de relacionamento com a forma de observação de Kalaf.</p> <p>Sempre me encontrei desorientada e desconfortável relativamente ao “clássico dois beijos na face” quando se cumprimenta alguém. Ocasionalmente, nunca pressinto se deveria ou não cumprimentar aquela certa pessoa, e se não, o que deveria fazer? Eu sou o género de pessoa que, normalmente cumprimenta as pessoas com dois beijos na face, mas para ser honesta, sinto-me bastante desconfortável, dado que, às vezes, parece que é interminável.</p> <p>O mais invulgar que pareça estar a debater este assunto, achei que esta citação fosse algo interessante de divulgar os meus pensamentos e o que me fez sentir.”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avalia a obra com base em aspetos literários e linguísticos;</li> <li>- Avalia a obra considerando o gosto e as emoções suscitadas pela leitura;</li> <li>- Avalia a obra considerando o seu grau de dificuldade.</li> </ul> <p>“Para ser sincera, este tipo de escrita que o autor utilizou, não me é desconhecida, mas sim complexa de compreender. Porém, ao longo da leitura, este receio que tinha rapidamente se afastou e fascinou-me mais do que pensei que iria.</p> <p>Honestamente, esta foi a primeira obra de David Mourão-Ferreira que alguma vez li e, sinceramente, gostaria de ler outras obras deste.”</p>
--	--	--	---

3. Autonomia e consciência de si enquanto leitores		<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresenta abordagens de leitura autônomas;</li> <li>- Expressa o seu crescimento enquanto leitor, no âmbito do PIL e fora dele.</li> </ul> <p>“No entanto, para o período que vem, ou seja, o terceiro e último período, progredirei a leitura do livro que não terminei, «Obras Completas» por Almada Negreiros, e prosseguirei a leitura da poesia de Ana Paula Tavares «Dizes-me coisas amargas como os frutos» e irei ler outros mais. Este projeto individual de leitura levou-me a conhecer novos livros e novos escritores, tal como o de Kalaf Angelo. Para o próximo período, irei ler os restantes livros que são necessário, como mencionei anteriormente.”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresenta abordagens de leitura autônomas;</li> <li>- Expressa o seu crescimento enquanto leitor, no âmbito do PIL e fora dele.</li> </ul> <p>Texto expressivo inspirado na obra</p> <p>“apreciar muitas obras e escritores que antes desconhecia”</p>
4. Desenvolvimento do conhecimento de si e do mundo		<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciona a obra com notícias e/ou outros textos jornalísticos;</li> <li>- Relaciona a obra com outras formas de expressão artística;</li> <li>- Expressa a aquisição de conhecimentos sobre temáticas e conhecimento do mundo.</li> </ul> <p>“Todavia, com a leitura deste(s) livro(s), consigo recolher conhecimento de mim própria, e compreendi que, com a leitura de outros livros, conseguirei melhorar o meu português e os meus conhecimentos sobre a língua portuguesa. Não só isto também achei relaxante e é um entretenimento acessível, em vez de estar agarrada a um ecrã, estou a “viver” outras vidas.”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressa a aquisição de conhecimentos sobre temáticas e conhecimento do mundo.</li> </ul> <p>“Com estes acontecimentos que percorreram nesta obra brilhantíssima, tive a oportunidade de experienciar os mais inquietantes estados vivenciais da existência humana, sendo o sofrimento, a solidão, a morte e, mesmo não sendo tão divulgado, o amor.”</p>
5. Socialização da leitura		<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <hr/>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realiza leituras em grupo (elaboração e partilha do <i>book trailer</i>).</li> </ul>

6. Recurso à biblioteca		Evidência(s) e exemplo(s): _____	Evidência(s) e exemplo(s): _____
<b>Aluno 7</b>			
<b>Categoria</b>	<b>Portefólio 1 (dezembro)</b>	<b>Portefólio 2 (abril)</b>	<b>Portefólio 3 (junho)</b>
1. Apresentação das leituras efetuadas	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faz referências bibliográficas;</li> <li>- Refere aspetos paratextuais;</li> <li>- Indica elementos relevantes do conteúdo do(s) livro(s);</li> <li>- Faz citações;</li> <li>- Indica aspetos significativos da vida e obra do autor.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Autor:</b> José Luís Peixoto</li> <li>• <b>Ano da publicação:</b> 1.ª edição outubro de 2014</li> <li>• <b>Título da obra:</b> Galveias</li> <li>• <b>Local da edição:</b> Lisboa ( Portugal )</li> <li>• <b>Editora:</b> Quetzal Editores”</li> </ul>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faz referências bibliográficas;</li> <li>- Refere aspetos paratextuais;</li> <li>- Indica elementos relevantes do conteúdo do(s) livro(s);</li> <li>- Faz citações;</li> <li>- Indica aspetos significativos da vida e obra do autor.</li> </ul> <p>“Manuel Alegre de Melo Duarte nasceu a 12 de maio de 1936, em Águeda...”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faz referências bibliográficas;</li> <li>- Refere aspetos paratextuais;</li> <li>- Indica elementos relevantes do conteúdo do(s) livro(s);</li> <li>- Faz citações;</li> <li>- Indica aspetos significativos da vida e obra do autor.</li> </ul> <p>“O deus que me deram já vinha com cancro. Era um deus nitidamente de segunda categoria, não sei a que saldo o foram desencantar.”</p>
2. Avaliação das leituras, mobilizando a razão e a emoção	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avalia a obra com base em aspetos literários e linguísticos;</li> <li>- Avalia a obra considerando o gosto e as emoções suscitadas pela leitura.</li> </ul> <p>“Na minha opinião, o livro de José Luís Peixoto, <u>Galveias</u> é bastante interessante, devido ao facto do narrador se aproximar bastante das personagens, como se estivesse a viver e a sentir os momentos narrados.”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avalia a obra com base em aspetos literários e linguísticos;</li> <li>- Avalia a obra considerando o gosto e as emoções suscitadas pela leitura;</li> <li>- Avalia a obra considerando o seu grau de dificuldade.</li> </ul> <p>“O aspeto mais interessante é o facto de ter muitos diálogos [...] O que menos me cativou foi, ao longo do livro, ser confuso e ter de reler e reler a mesma página até conseguir entender.”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avalia a obra com base em aspetos literários e linguísticos;</li> <li>- Avalia a obra considerando o gosto e as emoções suscitadas pela leitura.</li> </ul> <p>“Os aspetos mais interessantes são a forma como o autor expressa os sentimentos vividos no momento ao logo das suas 6 obras de teatro individuais, mas, por outro lado o que interessou menos foi o facto do autor usar uma linguagem corrente.</p> <p>Na minha opinião o livro, de Pedro Eiras é muito interessante, mas para mim um livro de teatro, deve ser representado porque torna-se cansativo ter de ler e não fazer outras falas, ser</p>

			<p>menos, ler de seguida. Eu para melhorar a minha leitura, e para tornar o livro mais interessante para mim, fiz em cada personagem uma voz diferente, mantendo sempre a voz sempre na mesma personagem sem variar o tom. Tentando entrar na personagem. Se era um homem (personagem) eu fazia voz mais grossa, se era uma mulher (personagem) fazia a voz mais fina, meiga e carinhosa.</p> <p>Para concluir, gostei muito de fazer todas as personagens torna o livro muito divertido e interessante”</p>
3. Autonomia e consciência de si enquanto leitores	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressa o seu crescimento enquanto leitor, no âmbito do PIL e fora dele.</li> </ul> <p>“Os fóruns de leitores foram bastante produtivos no dia 6 de outubro eu apresentei a minha turma um pouco do meu livro ate onde parei (fiz um mini resumo para apresentar), no dia 13 de outubro eu não estive presente onde era para apresentar uma notícia, imagem ou texto retirando um excerto do livro, no dia 27 de outubro eu apresentei um texto de opinião.”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleciona autonomamente os livros a ler;</li> <li>- Apresenta abordagens de leitura autónomas;</li> <li>- Expressa o seu crescimento enquanto leitor, no âmbito do PIL e fora dele.</li> </ul> <p>Faz a listagem dos livros lidos e conclui: “Achei todos os livros interessantes mas uns com uma leitura mais dificultada devido ao facto de [...] ser uma leitura mais confusa, mas foram boas leituras.”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleciona autonomamente os livros a ler;</li> <li>- Expressa o seu crescimento enquanto leitor, no âmbito do PIL e fora dele.</li> </ul> <p>A minha experiência enquanto leitor foi muito boa porque ao longo deste ano letivo, eu desenvolvi muito a minha capacidade de leitura. Antes de existir o PIL eu interessava-me pela leitura, mas não tinha aquele entusiasmo de ler.</p> <p>Com o PIL desenvolvi mais a minha capacidade de reter mais informações, de escrever mais (recebendo as criticas construtivas) para melhorar e melhorar!</p> <p>Posso não ter uma grande nota, mas no 1º período tive 13.5 valores e no 2º período tive 14 valores pode não parecer muita diferença, mas para mim esses 0.5 valores já é bom porque melhorei! Mesmo que seja pouco já fico contente.</p> <p>Em relação ao PIL era obrigatório ler cinco livros, eu excedi a obrigatoriedade, o que revela empenho, os livros que li foi <i>Galveias</i>, <i>Cão como Nós</i>, <i>Filhos do Vento</i>, <i>Teatro I</i>, ( li outros livros contudo não tenho todos os nomes</p>

			<p>completos , não coloquei alguns)empenhei-me na realização do trabalho proposto.</p> <p>O que eu aprendi no PIL, foi retirar do livro partes importantes para realizar o portefólio, como organizar um portefólio.</p> <p>Gostei muito do PIL durante o ano inteiro, só não gostei de termos de fazer Book Trailer em cima da hora (gostei muito da ideia mas na minha opinião era preciso um pouco mais de tempo para o realizar) no entanto eu acho que quando veio cá a doutora fazer a apresentação do Book Trailer e não só, acho que a doutora devia ter entrado na aplicação Webvideos e explicar como se fazia tirando isso foi ótima a experiência do PIL e deveria continuar para os anos seguintes. Auto me avalio com um bom desempenho.</p>
4. Desenvolvimento do conhecimento de si e do mundo	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciona a obra com notícias e/ou outros textos jornalísticos;</li> <li>- Relaciona a obra com outras formas de expressão artística;</li> <li>- Expressa a aquisição de conhecimentos sobre temáticas e conhecimento do mundo.</li> </ul> <p>“O livro <u>Galveias</u> transmitiu-me um entusiasmo porque ele demonstra como as pessoas são na realidade, mostra o verdadeiro “eles” e eu tive imenso gosto em ler um livro assim.”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressa a aquisição de conhecimentos sobre temáticas e conhecimento do mundo.</li> </ul> <p>“Os livros que li mostraram-me como as pessoas só dão valor quando perdem, como aconteceu no <i>Cão como nós</i>.”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <hr/>
5. Socialização da leitura	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <hr/>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recomenda a leitura a pessoas do seu círculo de amigos ou família.</li> </ul> <p>“quero-te incentivar a ler uma obra que li, é maravilhosa...”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realiza leituras em grupo (elaboração e partilha do booktrailer).</li> </ul> <p>Fez um booktrailer com outro aluno</p>

6. Recurso à biblioteca	Evidência(s) e exemplo(s): _____	Evidência(s) e exemplo(s): _____	Evidência(s) e exemplo(s): _____
<b>Aluno 8</b>			
<b>Categoria</b>	<b>Portefólio 1 (dezembro)</b>	<b>Portefólio 2 (abril)</b>	<b>Portefólio 3 (junho)</b>
1. Apresentação das leituras efetuadas	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faz referências bibliográficas;</li> <li>- Refere aspetos paratextuais;</li> <li>- Indica elementos relevantes do conteúdo do(s) livro(s);</li> <li>- Faz citações;</li> <li>- Indica aspetos significativos da vida e obra do autor.</li> </ul> <p>“Obra narrativa sobre um diálogo entre Mister DeLuxe e Austin, sobre os relatórios de Molero sobre um rapaz, que quer fazer uma viagem para descobrir o sentido da vida. Nestes relatórios estão histórias da infância do rapaz sempre relatadas de forma interessante devido à linguagem informal e pormenorizada do autor.”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faz referências bibliográficas;</li> <li>- Refere aspetos paratextuais;</li> <li>- Indica elementos relevantes do conteúdo do(s) livro(s);</li> <li>- Faz citações;</li> <li>- Indica aspetos significativos da vida e obra do autor.</li> </ul> <p>“Antologia de catorze contos, pequenas narrativas sobre pessoas comuns e dispersas que sem o saberem partilham a mesma angústia, tristeza e frustração de uma vida sem luz, cinzenta. A linguagem é muito expressiva e descritiva o que ajuda o autor a sentir o que o personagem sente e vivencia.”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faz referências bibliográficas;</li> <li>- Refere aspetos paratextuais;</li> <li>- Indica elementos relevantes do conteúdo do(s) livro(s);</li> <li>- Faz citações;</li> <li>- Indica aspetos significativos da vida e obra do autor.</li> </ul> <p>“Capa: Tons de rosa e roxo, manequim com um vestido, colar e coração aos pés. Contra capa: Passagem de um texto de Maria Teresa sobre Florbela Espanca.”</p>
2. Avaliação das leituras, mobilizando a razão e a emoção	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avalia a obra com base em aspetos literários e linguísticos</li> <li>- Avalia a obra considerando o gosto e as emoções suscitadas pela leitura</li> <li>- Avalia a obra considerando o seu grau de dificuldade</li> </ul> <p>“Na minha opinião este livro pode ser de certo modo confuso para o leitor devido à sua complexidade e tem de ser lido com alguma atenção mesmo assim eu achei o livro interessante e divertido e gostei de o ler e recomendo a sua leitura a quem goste de histórias complexas e escritas pormenorizadas.”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avalia a obra com base em aspetos literários e linguísticos;</li> <li>- Avalia a obra considerando o gosto e as emoções suscitadas pela leitura;</li> <li>- Avalia a obra considerando o seu grau de dificuldade.</li> </ul> <p>“Gostei bastante deste livro pois tem uma escrita interessante, os contos fazem-nos refletir sobre aspetos que nunca tínhamos pensado e mostra as diferentes realidades das pessoas.</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avalia a obra com base em aspetos literários e linguísticos;</li> <li>- Avalia a obra considerando o gosto e as emoções suscitadas pela leitura;</li> <li>- Avalia a obra considerando o seu grau de dificuldade.</li> </ul> <p>“Esta obra é repleta de poemas que nos conseguem levar ao que a autora sentia ao os escrever, foi uma obra que gostei muito e que consegui ler sem qualquer dificuldade mesmo que seja difícil entender alguns poemas por serem abstratos.”</p>

<p>3. Autonomia e consciência de si enquanto leitores</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressa o seu crescimento enquanto leitor, no âmbito do PIL e fora dele.</li> </ul> <p>Neste período eu li a obra intitulada <i>O Que Diz Molero</i> que foi um livro que eu gostei bastante de ler, gostei das aulas de leitura silenciosa do projeto de leitura que foi onde li grande parte do livro, e de partilhar a minha experiência com os meus colegas de turma apresentando elementos sobre ele, textos de minha autoria e até mesmo apenas relatando o que eu estou a achar do livro, por outro lado não achei assim tão interessante e não usei muito o <i>Trello</i>, não cativou o meu interesse. Ainda não sei que livro irei ler a seguir, mas vou tentar escolher um livro menos complexo em que a história seja mais preceível</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleciona autonomamente os livros a ler;</li> <li>- Apresenta abordagens de leitura autónomas;</li> <li>- Refere planos de leitura;</li> <li>- Expressa o seu crescimento enquanto leitor, no âmbito do PIL e fora dele.</li> </ul> <p>o motivo inicial que me levou a escolher este livro como minha leitura foi o facto de o título ter me cativado e, após uma breve pesquisa e a leitura do conto "Assobiando à vontade", fiquei bastante interessada no livro e este acabou por ser um dos livros que mais gostei de ler se não o melhor</p> <p>Depois de terminar a leitura desse livro, fui examinar a estante de livros de casa e acabei por escolher o livro <i>O fogo e as cinzas</i> de Manuel da Fonseca</p> <p>Para futuras leituras estou a pensar em ler a poesia de Florbela Espanca.</p> <p>Sem ser estes dois não li mais nenhum livro de autor português, li a poesia de João Melo, um poeta angolano, de que gostei bastante mesmo que não leia muita poesia</p> <p>Texto criativo:</p> <p>“Maus hábitos.</p> <p>Está uma manhã escura, o sol tenta espreitar entre as nuvens negras, embora sem sucesso. Não dormi nada esta noite, é a terceira nesta semana, mesmo assim não tenho sono, estou cansada, mas não tenho sono. Talvez o meu corpo já se tenha habituado à falta de sono e ao excesso de cafeína. Volto a olhar para a janela, várias pessoas andam pelas ruas, algumas apressadas outras nem tanto. Podia sair! Mas ia para onde? Com quem? O melhor é ficar em casa, sozinha, já estou habituada,</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleciona autonomamente os livros a ler;</li> <li>- Apresenta abordagens de leitura autónomas;</li> <li>- Expressa o seu crescimento enquanto leitor, no âmbito do PIL e fora dele.</li> </ul> <p>Eu neste ano li apenas os 5 livros obrigatórios, embora tentasse ler outros e tivesse parado devido a não ter gostado deles, para o ano pretendo organizar melhor as minhas leituras de modo a que consiga ler ainda mais livros.</p>
---	--	---	--

		<p>já estou habituada... Passo os olhos pelo apartamento, um apartamento escuro, sem vida. Podia arranjar um animal! Mas qual? Um cão? Um gato? Talvez um peixe?! Não vale a pena... O animal vai acabar por se fartar de mim, como todos, mas não faz mal, já estou habituada a estar sozinha, já estou habituada... O meu olhar para no espelho, a imagem que me é mostrada não me agrada, cabelos despenteado a cair para o rosto, uma pele muito clara, quase branca devido à falta de luz solar, olhos claros e tristes, muito tristes, uma imagem desagradável, a minha imagem. Quem vai gostar de alguém assim? Ninguém. Vou ficar sozinha, mas não faz mal, já estou habituada. Já estou habituada a estar deprimida, já estou habituada a estar solitária, já estou habituada a não ter motivos para viver, a respirar apenas por respirar, aos dias serem cada vez mais longos, sempre iguais e solitários, principalmente solitários, mas não importa. Nada importa! Já estou habituada, já estou habituada...</p> <p>Este pequeno conto narrativo foi escrito a 29/01/2018, e foi inspirado na obra <i>O dia cinzento e outros contos</i> de Mário Dionísio.</p>	
4. Desenvolvimento do conhecimento de si e do mundo	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciona a obra com outras formas de expressão artística.</li> </ul> <p>“Escolhi a própria capa do livro que é uma ilustração de António Jorge Gonçalves, eu escolhi esta pintura pois é de certa forma surreal e distorce a realidade como algumas das histórias da infância do rapaz dos relatórios de Molero.”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciona a obra com outras formas de expressão artística;</li> <li>- Expressa a aquisição de conhecimentos sobre temáticas e conhecimento do mundo.</li> </ul> <p>os contos fazem-nos refletir sobre aspetos que nunca tínhamos pensado e mostra as diferentes realidades das pessoas.</p> <p>Concluindo, penso que deverias mesmo ler este livro, pois, para além de ser uma leitura rápida e fácil, ia mudar a tua visão do mundo.</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciona a obra com notícias e/ou outros textos jornalísticos;</li> <li>- Relaciona a obra com outras formas de expressão artística;</li> <li>- Expressa a aquisição de conhecimentos sobre temáticas e conhecimento do mundo.</li> </ul>



<p>5. Socialização da leitura</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):                  - Recomenda a leitura a pessoas do seu círculo de amigos ou família.                  -Partilha de leituras com os colegas                  “Gostei de compartilhar a minha experiência com os meus colegas de turma apresentando elementos sobre ele, textos de minha autoria e até mesmo apenas relatando o que eu estou a achar do livro”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):                  - Recomenda a leitura a pessoas do seu círculo de amigos ou família.                  “Para ti, amigo, que não entendes o porquê das pessoas complicarem a simplicidade da vida, que consideras os sentimentos coisas desnecessárias e sem sentido e que, principalmente, pensas que as pessoas, ao mostrarem sofrimento, estão, nada mais, nada menos, a ser apenas dramáticas, recomendo-te o livro "O dia cinzento e outros contos." escrito por Mário Dionísio.”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):                  - Realiza leituras em grupo (elaboração e partilha do <i>booktrailer</i>).                   Realizou um <i>book trailer</i> com mais dois alunos. Recomenda mais trabalhos de grupo                  “gostei bastante deste ano de literatura especialmente das aulas de P.I.L, embora penso que para o ano poderíamos fazer mais atividades de grupo pois penso que seria uma boa maneira de partilhar as nossas experiências de leitura.”</p>
<p>6. Recurso à biblioteca</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):                  _____                  _____</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):                  _____                  _____</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):                  _____                  _____</p>
<p><b>Aluno 9</b></p>			
<p>Categoria</p>	<p>Portefólio 1 (dezembro)</p>	<p>Portefólio 2 (abril)</p>	<p>Portefólio 3 (junho)</p>
<p>1. Apresentação das leituras efetuadas</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):                  - Indica elementos relevantes do conteúdo do(s) livro(s);                  - Indica aspetos significativos da vida e obra do autor.                  “Este livro fala sobre um homem chamado Sebastião que é um opositor ao regime, que acaba por se apaixonar por Bárbara, militante pela independência de Angola, logo sua inimiga por azar.”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):                  - Indica elementos relevantes do conteúdo do(s) livro(s).                   “Este de livro conta a história de D. Sebastião rei de Portugal desde o seu nascimento e durante o seu reinado.”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):                  _____                  _____</p>
<p>2. Avaliação das leituras, mobilizando a razão e a emoção</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):                  - Avalia a obra considerando o seu grau de dificuldade.                  “Comecei a ler o segundo livro com o nome “Jornada de África” de Manuel Alegre e esse sim já deu para perceber.”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):                  _____                  _____</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):                  _____                  _____</p>

3. Autonomia e consciência de si enquanto leitores	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressa o seu crescimento enquanto leitor, no âmbito do PIL e fora dele.</li> </ul> <p>“Neste período comecei por ler o livro “No silêncio da casa à tarde” de Fausto Lopo de Carvalho. Depois de começar a ler não percebia nada do livro, nem do tema, nem da maneira de escrever, cheguei a pouco menos de metade e tive que começar a lêr de novo para ver se conseguia compreender da segunda vez, mas mesmo assim continuei sem perceber, até que troquei de livro.”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressa o seu crescimento enquanto leitor, no âmbito do PIL e fora dele;</li> <li>- Apresenta abordagens de leitura autónomas.</li> </ul> <p>“Esta genealogia liga-se ao livro, pois no mesmo fala sobre alguns membros da família de D. Sebastião.”</p> <p>“Neste relatório vou começar por dizer a minha experiência de como foi a leitura durante este período.</p> <p>Comecei por ler o livro intitulado como <i>O príncipe Bão</i>, de Fernando Augusto. Eu achei o livro muito interessante falando sobre a história de um dos reis de Portugal. Estou a ler ainda um livro de Vasco Graça Moura com título <i>Por Detrás da Magnolia</i>, ainda não tenho ficha de leitura pois comecei a ler o mesmo há pouco tempo e ainda não tenho informação suficiente para a completar.</p> <p>A minha experiência durante este período enquanto leitor aumentou já estou mais interessado nas leituras e também já consigo entender mais do que fala o livro e o tipo de linguagem.”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressa o seu crescimento enquanto leitor, no âmbito do PIL e fora dele.</li> </ul> <p>“Durante este ano escolar acabei por ler <i>Jornada de África</i> de Manuel Alegre, <i>Príncipe Bão</i> de Fernando Augusto, <i>Por detrás da Magnólia</i> de Vasco Graça Moura, <i>A Habitação de Jonas</i> de Ines Fonseca Santos e <i>Cão como nós</i>. Foi um experiência incrível, pois não esperava que conseguisse ler tantos livros.”</p>
4. Desenvolvimento do conhecimento de si e do mundo	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <hr/>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <hr/>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <hr/>
5. Socialização da leitura	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <hr/>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <hr/>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realiza leituras em grupo (elaboração e partilha do <i>booktrailer</i>);</li> <li>Fez o <i>booktrailer</i> com outro aluno.</li> </ul>

6. Recurso à biblioteca	Evidência(s) e exemplo(s): _____	Evidência(s) e exemplo(s): _____	. Evidência(s) e exemplo(s): _____
<b>Aluno 10</b>			
<b>Categoria</b>	<b>Portefólio 1 (dezembro)</b>	<b>Portefólio 2 (abril)</b>	<b>Portefólio 3 (junho)</b>
1. Apresentação das leituras efetuadas	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faz referências bibliográficas;</li> <li>- Refere aspetos paratextuais;</li> <li>- Indica elementos relevantes do conteúdo do(s) livro(s);</li> <li>- Faz citações;</li> <li>- Indica aspetos significativos da vida e obra do autor.</li> </ul> <p>“Esta obra apresenta um texto literário, apresentando carácter narrativo. Este é narrado maioritariamente na primeira e terceira pessoa do singular, e primeira do plural.”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faz referências bibliográficas;</li> <li>- Refere aspetos paratextuais;</li> <li>- Indica elementos relevantes do conteúdo do(s) livro(s);</li> <li>- Faz citações;</li> <li>- Indica aspetos significativos da vida e obra do autor.</li> </ul> <p>“Na capa, observamos uma figura abstrata. É constituída por uma circunferência pequena (verde) e um círculo maior, por baixo do círculo maior observamos dois Is, formando uma figura parecida com um boneco de neve, no entanto num tom verde. Dentro do círculo maior consta o nome do autor e o título do livro. O resto da capa é branca, no entanto no canto superior direito, tem um balão de diálogo com duas expressões, “Jornalistas escritores” por cima e “Escritores jornalistas” por baixo. Na minha opinião, a capa não se relaciona com o conteúdo do livro.”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faz referências bibliográficas;</li> <li>- Refere aspetos paratextuais;</li> <li>- Indica elementos relevantes do conteúdo do(s) livro(s);</li> <li>- Faz citações;</li> <li>- Indica aspetos significativos da vida e obra do autor.</li> </ul> <p>“Mas o velho julgava tê-la em sequestro, submetida, satisfeita; tirou-a do trabalho, até lhe pôs criada. Porém, a jovem, no casal solitário de onde se não lorigavam estradas nem lugares, com uma renda de trama na mão, acompanhava os passos do abegão para trás e para diante quando ele andava a lavrar.” “Saltos da vida! A mãe é que nunca a conheceu. Dela não guardava a mínima lembrança. Mas chegou a ver em cima de uma toska branca a tal renda pouco esmerada. E não ficou com ela, não a pediu nem a comprou.” Elegi estas duas citações, porque demonstram o desprezo e o sofrimento que o pai da adolescente dava à sua mãe, o que acontecia por vezes com Açucena. Esta mostra indiferença e revolta para o que era da mãe, devido às vizinhas lhe falarem mal dela.”</p>

2. Avaliação das leituras, mobilizando a razão e a emoção	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avalia a obra com base em aspetos literários e linguísticos;</li> <li>- Avalia a obra considerando o gosto e as emoções suscitadas pela leitura.</li> </ul> <p>“Esta obra realmente cativou me, até porque não sou um leitor assíduo, para quem pouco ou nada lê senti me atraído por esta obra e pela sua riqueza de detalhes.”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avalia a obra com base em aspetos literários e linguísticos;</li> <li>- Avalia a obra considerando o gosto e as emoções suscitadas pela leitura;</li> <li>- Avalia a obra considerando o seu grau de dificuldade.</li> </ul>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avalia a obra com base em aspetos literários e linguísticos</li> <li>- Avalia a obra considerando o gosto e as emoções suscitadas pela leitura</li> <li>- Avalia a obra considerando o seu grau de dificuldade</li> </ul>
3. Autonomia e consciência de si enquanto leitores	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleciona autonomamente os livros a ler;</li> <li>- Apresenta abordagens de leitura autónomas;</li> <li>- Expressa o seu crescimento enquanto leitor, no âmbito do PIL e fora dele.</li> </ul> <p>“Em relação ao Trello não achei uma plataforma muito utilizável, até porque esta apenas serve para espalhar as nossas opiniões relativamente aos livros, coisa que poderia mos perfeitamente fazer durante um breve espaço de tempo no início de cada aula de leitura.”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressa o seu crescimento enquanto leitor, no âmbito do PIL e fora dele.</li> </ul> <p>(Grupo no Facebook): “Tem servido para debatermos temas das aulas e para apresentarmos aos nossos colegas e professora as nossas leituras. É uma ótima iniciativa, pois ficamos a conhecer a leitura dos nossos colegas e abrimos os nossos horizontes de leitura, ficando a apreciar outros géneros literários.”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleciona autonomamente os livros a ler;</li> <li>- Apresenta abordagens de leitura autónomas;</li> <li>- Expressa o seu crescimento enquanto leitor, no âmbito do PIL e fora dele.</li> </ul> <p>“Ao longo deste ano letivo li cinco obras: <i>Voltar Atrás Para Quê?</i>, Irene Lisboa; <i>O Murmúrio do Mundo</i>, Almeida Faria; <i>O Viúvo: Memórias do Fim do Império</i>, Fernando Dacosta; <i>Sonho, Paixão, Mistério do Infante D. Henrique: seguido de O Ser Sepulto</i>, António Rebordão Navarro e <i>lavrador de palavras e ideias</i>, Miguel Torga. Penso que, desde o primeiro período para agora, evoluí bastante”</p>
4. Desenvolvimento do conhecimento de si e do mundo	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressa a aquisição de conhecimentos sobre temáticas e conhecimento do mundo.</li> </ul> <p>“Esta viagem continua dentro do livro, onde cada local, para além de ser comparado á época dos descobrimentos, ainda é enriquecida com vários e vários adjetivos, levando o leitor a imaginar sejam pessoas, carros, casas, cidades”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciona a obra com notícias e/ou outros textos jornalísticos;</li> <li>- Relaciona a obra com outras formas de expressão artística;</li> <li>- Expressa a aquisição de conhecimentos sobre temáticas e conhecimento do mundo.</li> </ul> <p>Dacosta, que é o autor desta obra, dá nos a conhecer Portugal num tempo difícil, através da perspetiva do quotidiano de uma vida pobre. Em alguns momentos da obra o autor faz uma reflexão, através de comentários provocatórios, mas sempre</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciona a obra com notícias e/ou outros textos jornalísticos;</li> <li>- Relaciona a obra com outras formas de expressão artística;</li> <li>- Expressa a aquisição de conhecimentos sobre temáticas e conhecimento do mundo.</li> </ul> <p>Nesta obra, a figura masculina do pai de Açucena é imponente e acima de tudo arrogante, pelo que ainda podemos transpô-la para os nossos dias.</p>

		mantendo a inocência. O livro é marcado também por críticas ao governo da época através de exemplos situações marcantes no livro.	
5. Socialização da leitura	Evidência(s) e exemplo(s): _____	Evidência(s) e exemplo(s): - Refere o diálogo sobre a leitura. “O projeto individual de leitura a meu ver tem corrido bem, o grupo “Os literários” tem sido bastante melhor que a plataforma “Trello” [...], há mais interação entre os alunos da turma. Tem servido para debatermos temas das aulas e para apresentarmos aos nossos colegas e professora as nossas leituras. É uma ótima iniciativa, pois ficamos a conhecer a leitura dos nossos colegas e abrimos os nossos horizontes de leitura, ficando a apreciar outros géneros literários.”	Evidência(s) e exemplo(s): - Realiza leituras em grupo (elaboração e partilha do <i>book trailer</i> ).  Fez um <i>book trailer</i> com outro aluno
6. Recurso à biblioteca	Evidência(s) e exemplo(s): _____	Evidência(s) e exemplo(s): _____	Evidência(s) e exemplo(s): _____
<b>Aluno 11</b>			
<b>Categoria</b>	<b>Portefólio 1 (dezembro)</b>	<b>Portefólio 2 (abril)</b>	<b>Portefólio 3 (junho)</b>
1. Apresentação das leituras efetuadas	Evidência(s) e exemplo(s): - Faz referências bibliográficas; - Refere aspetos paratextuais; - Indica elementos relevantes do conteúdo do(s) livro(s); - Faz citações; - Indica aspetos significativos da vida e obra do autor. “O nome Miguel Torga foi originado em homenagem a Miguel de Cervantes e Miguel de Unamuno, Torga veio de uma planta brava da montanha, sendo posteriormente plantada na sua campá.”	Evidência(s) e exemplo(s): - Faz referências bibliográficas; - Refere aspetos paratextuais; - Indica elementos relevantes do conteúdo do(s) livro(s); - Indica aspetos significativos da vida e obra do autor. “ <i>A Costa dos Murmúrios</i> é um romance, inspirado na experiência vivida pela autora durante o enrolar de Guerra Colonial, que em 2004 deu origem a um filme, de autoria de Margarida Cardoso”	Evidência(s) e exemplo(s): - Faz referências bibliográficas; - Refere aspetos paratextuais; - Indica elementos relevantes do conteúdo do(s) livro(s); - Faz citações; - Indica aspetos significativos da vida e obra do autor. “Mário de Carvalho apresenta-nos, ao longo dos anos, com uma variedade de livros que passa desde romances, novelas, contos, ensaios e termina em teatro.”

<p>2. Avaliação das leituras, mobilizando a razão e a emoção</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avalia a obra com base em aspetos literários e linguísticos;</li> <li>- Avalia a obra considerando o gosto e as emoções suscitadas pela leitura.</li> </ul> <p>“para mim, esta obra recupera o espírito intrépido e (corajoso) aventureiro dos portugueses da época dos Descobrimentos, o que acho muito fascinante.”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avalia a obra com base em aspetos literários e linguísticos;</li> <li>- Avalia a obra considerando o gosto e as emoções suscitadas pela leitura</li> </ul> <p>“Pessoalmente, par uma obra tão vendida internacionalmente, tem um começo da ação um pouco maçador para os jovens literários. Mas, com o desenrolar da ação, o livro deixa de ser maçador, começando a se tornar intrigante, não só pela história em si, mas também pelo fato de incluir aspetos únicos da Guerra Colonial.”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avalia a obra com base em aspetos literários e linguísticos;</li> <li>- Avalia a obra considerando o gosto e as emoções suscitadas pela leitura;</li> <li>- Avalia a obra considerando o seu grau de dificuldade.</li> </ul> <p>“Deixam o mundo em plena euforia, conduzindo o leitor a alegres e irónicos caminhos, sem deixar de o desafiar.”</p>
<p>3. Autonomia e consciência de si enquanto leitores</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleciona autonomamente os livros a ler;</li> <li>- Apresenta abordagens de leitura autónomas;</li> <li>- Expressa o seu crescimento enquanto leitor, no âmbito do PIL.</li> </ul> <p>“Eu comecei esta leitura muito por acaso, pois já nem me lembrava que tinha um livro que á anos não lia. Originado de uma coleção de livros do jornal “Público” que meu tio me deixou, pensei em recomeçar a leitura do livro, e este agradou-me desde o seu começo. A leitura do livro correu bem, quando eu o lia parecia que este me levava numa viagem com ele. Aprendi diversas coisas, incluindo por vezes um vocabulário que tinha que pesquisar, ou que ser engenhoso com a vida nos traz uma grande virtude.”</p> <p>Escreve texto criativo (narrativo).</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresenta abordagens de leitura autónomas;</li> <li>- Expressa o seu crescimento enquanto leitor, no âmbito do PIL e fora dele.</li> </ul> <p>“Com estas novas aventuras que fui passando, pude verificar que senti certas dificuldades na interpretação dos poemas de Ruy Belo, o que provavelmente me atrasou nas leituras. Todavia após uma rigorosa análise destes, pude verificar que, na verdade, a dificuldade encontrava-se dentro de mim.”</p> <p>Texto expressivo</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleciona autonomamente os livros a ler;</li> <li>- Apresenta abordagens de leitura autónomas;</li> <li>- Expressa o seu crescimento enquanto leitor, no âmbito do PIL e fora dele.</li> </ul> <p>“Pessoalmente, eu me encontrei num ponto onde me surpreendi a mim mesma, nunca fui muito ligada á leitura de livros de escritores portugueses, mas, após este ano, apercebi-me que era só mania minha, que existem belos livros portugueses ainda por serem descobertos pelo leitor”</p> <p>Texto expressivo</p>
<p>4. Desenvolvimento do conhecimento de si e do mundo</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressa a aquisição de conhecimentos sobre temáticas e conhecimento do mundo.</li> </ul>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciona a obra com notícias e/ou outros textos jornalísticos;</li> </ul>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <hr/>

	“A leitura do livro correu bem, quando eu o lia parecia que este me levava numa viagem com ele. Aprendi diversas coisas, incluindo por vezes um vocabulário que tinha que pesquisar, ou que ser engenhoso com a vida nos traz uma grande virtude.”	- Relaciona a obra com outras formas de expressão artística; - Expressa a aquisição de conhecimentos sobre temáticas e conhecimento do mundo. “Estas duas leituras [...] me ajudaram a crescer e a ver o mundo com outros olhos”	
5. Socialização da leitura	- Evidência(s) e exemplo(s): Lê livros recomendados por amigos, colegas ou familiares. O livro que leu foi uma herança “Originado de uma coleção de livros do jornal “Público” que meu tio me deixou, pensei em recomeçar a leitura do livro, e este agradou-me desde o seu começo.”	Evidência(s) e exemplo(s): _____	Evidência(s) e exemplo(s): - Realiza leituras em grupo (elaboração e partilha do <i>book trailer</i> ); Realizou um <i>book trailer</i> com mais dois alunos.
6. Recurso à biblioteca	Evidência(s) e exemplo(s): _____	Evidência(s) e exemplo(s): _____	Evidência(s) e exemplo(s): _____
<b>Aluno 12</b>			
<b>Categoria</b>	<b>Portefólio 1 (dezembro)</b>	<b>Portefólio 2 (abril)</b>	<b>Portefólio 3 (junho)</b>
1. Apresentação das leituras efetuadas	Evidência(s) e exemplo(s): - Faz referências bibliográficas; - Refere aspetos paratextuais; - Indica elementos relevantes do conteúdo do(s) livro(s); - Faz citações; - Indica aspetos significativos da vida e obra do autor.  “A linguagem do autor é corrente, objectiva e racional.”	Evidência(s) e exemplo(s): - Faz referências bibliográficas; - Refere aspetos paratextuais; - Indica elementos relevantes do conteúdo do(s) livro(s); - Faz citações; - Indica aspetos significativos da vida e obra do autor. “Capa : ➤ Título ➤ Imagem de dois homens do campo a completarem o seu trabalho, como lavradores. ➤ Editora”	Evidência(s) e exemplo(s): - Faz referências bibliográficas; - Refere aspetos paratextuais; - Indica elementos relevantes do conteúdo do(s) livro(s); - Faz citações; - Indica aspetos significativos da vida e obra do autor.  “O livro despertou imenso o meu interesse pois fala da vida de uma dama negra de São Tomé que luta por ultrapassar o preconceito vivido em Lisboa durante o século XVI.”

<p>2. Avaliação das leituras, mobilizando a razão e a emoção</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avalia a obra com base em aspetos literários e linguísticos</li> <li>- Avalia a obra considerando o gosto e as emoções suscitadas pela leitura</li> </ul> <p>“Na minha opinião a obra do autor é pesada e mantém o leitor cativado, pois a sua escrita deixa o mesmo a pensar nas grandezas das palavras nele escritas, nas páginas corridas, e na forma marcante como em nós, leitores, fica.”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avalia a obra com base em aspetos literários e linguísticos;</li> <li>- Avalia a obra considerando o seu grau de dificuldade.</li> </ul> <p>“A mensagem do livro em sí, muitas vezes não é explícita, o que acaba por deixar o leitor confuso.”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avalia a obra com base em aspetos literários e linguísticos;</li> <li>- Avalia a obra considerando o gosto e as emoções suscitadas pela leitura.</li> </ul> <p>“O livro despertou imenso o meu interesse pois fala da vida de uma dama negra de São Tomé que luta por ultrapassar o preconceito vivido em Lisboa durante o século XVI. O preconceito é também hoje vivido na nossa sociedade não sendo tão acentuado, felizmente. A luta pela aceitação está claramente demonstrada, abordando vários temas como o amor, a tragédia, os costumes, e o racismo são abordados neste romance, o que acabou por me entreter ao longo da leitura e tornar a leitura cada vez mais interessante.”</p>
<p>3. Autonomia e consciência de si enquanto leitores</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresenta abordagens de leitura autónomas;</li> </ul> <p>“Eu escolhi esta imagem, porque a obra que li foi escrita por um autor açoriano e é passada, em parte, no mesmo local”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <hr/>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressa o seu crescimento enquanto leitor, no âmbito do PIL e fora dele.</li> </ul> <p>“Este projecto ajudou-me a expandir os meus horizontes no que toca á leitura e á elaboração do meu vocabulário, fazendo-me criar uma ligação com os livros e com a leitura em si.”</p>
<p>4. Desenvolvimento do conhecimento de si e do mundo</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciona a obra com outras formas de expressão artística.</li> </ul> <p>“Eu escolhi esta imagem, porque a obra que li foi escrita por um autor açoriano e é passada, em parte, no mesmo local”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <hr/>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <p>“O preconceito é também hoje vivido na nossa sociedade não sendo tão acentuado[como na época retratada no livro], felizmente. A luta pela aceitação está claramente demonstrada, abordando vários temas como o amor, a tragédia, os costumes, e o racismo são abordados neste romance, o que acabou por me entreter ao longo da leitura e tornar a leitura cada vez mais interessante.”</p>



5. Socialização da leitura	Evidência(s) e exemplo(s): _____	Evidência(s) e exemplo(s): _____	Evidência(s) e exemplo(s): - Realiza leituras em grupo (elaboração e partilha do <i>book trailer</i> ); Realizou um <i>book trailer</i> com outro aluno.
6. Recurso à biblioteca	Evidência(s) e exemplo(s): _____	Evidência(s) e exemplo(s): _____	Evidência(s) e exemplo(s): _____
<b>Aluno 13</b>			
Categoria	Portefólio 1 (dezembro)	Portefólio 2 (abril)	Portefólio 3 (junho)
1. Apresentação das leituras efetuadas	Evidência(s) e exemplo(s): - Faz referências bibliográficas; - Refere aspetos paratextuais; - Indica elementos relevantes do conteúdo do(s) livro(s); - Faz citações; - Indica aspetos significativos da vida e obra do autor. “Escolhi estas duas citações, pois demonstram que a mãe da menina também sofria e que ela era como que um objeto nas mãos de um homem mais velho, o que também acontecia por vezes com Açucena. Esta mostra indiferença para com aquela renda e revolta em relação ao que era da mãe, talvez por nunca a ter conhecido ou por as vizinhas lhe falarem mal dela.”	Evidência(s) e exemplo(s): - Faz referências bibliográficas; - Refere aspetos paratextuais; - Indica elementos relevantes do conteúdo do(s) livro(s); - Faz citações; - Indica aspetos significativos da vida e obra do autor. “Na obra de Valter Hugo Mãe <i>O filho de mil homens</i> , o autor descreve diversos temas, tais como: o desejo da paternidade, da família e também um caso de homossexualidade.”	Evidência(s) e exemplo(s): - Faz referências bibliográficas; - Refere aspetos paratextuais; - Indica elementos relevantes do conteúdo do(s) livro(s); - Faz citações; - Indica aspetos significativos da vida e obra do autor. “Na capa encontramos o nome do poeta, o título da obra e uma imagem a preto e branco que me parecem os rochedos que Torga coloca nas páginas 22 e 23, com um poema do seu diário <i>É de pedra esta triste melodia</i> , em que pretende dar-nos uma descrição daquele lugar, onde predomina o granito negro e maciço, a melancolia, a solidão e a tristeza. No entanto, diz que o lugar é belo e ternurento para si.”

<p>2. Avaliação das leituras, mobilizando a razão e a emoção</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <hr/>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avalia a obra com base em aspetos literários e linguísticos;</li> <li>- Avalia a obra considerando o gosto e as emoções suscitadas pela leitura;</li> <li>- Avalia a obra considerando o seu grau de dificuldade.</li> </ul> <p>“Valter Hugo Mãe tem uma escrita de fácil perceção e muito própria [...] Este autor [...] é um romancista nato e faz-nos ver a outra realidade da vida, faz-nos sentir o que os homossexuais e outras pessoas, mesmo heterossexuais, que não têm ninguém para amar e ninguém que as ame. Isso transparece-se na sua escrita e faz com que o leitor entre dentro da história contada.”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avalia a obra com base em aspetos literários e linguísticos.</li> </ul> <p>“Neste texto, vou abordar o tema da liberdade, porque é um dos que é retratado por Miguel Torga e pelo qual mais me interessa.”</p>
<p>3. Autonomia e consciência de si enquanto leitores</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleciona autonomamente os livros a ler;</li> <li>- Apresenta abordagens de leitura autónomas;</li> <li>- Expressa o seu crescimento enquanto leitor, no âmbito do PIL e fora dele.</li> </ul> <p>Texto expositivo</p> <p>“O P.I.L., na minha opinião, tem sido uma ótima experiência pois podemos conhecer informações dos livros dos nossos colegas e partilhar informações sobre o nosso. Permite-nos desenvolver a capacidade de leitura autónoma e a mim, particularmente, fez com que eu aprendesse a gostar de ler.”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleciona autonomamente os livros a ler;</li> <li>- Apresenta abordagens de leitura autónomas;</li> <li>- Expressa o seu crescimento enquanto leitor, no âmbito do PIL e fora dele.</li> </ul> <p>“O P.I.L., na minha opinião, tem sido uma ótima experiência pois podemos conhecer as leituras dos nossos colegas e partilhar as nossas. Permite-nos desenvolver a capacidade de leitura autónoma e a mim, particularmente, fez com que eu aprendesse a gostar de ler.”</p> <p>“Este projeto foi uma ótima iniciativa, para implementar nas escolas, é enriquecedor pois permite-nos conhecer e ler livros de autores que se fosse por iniciativa própria certamente não os iríamos ler e é algo que não envolve estudos e sobe a média de quem se esforça e empenha nesta atividade.”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresenta abordagens de leitura autónomas;</li> <li>- Expressa o seu crescimento enquanto leitor, no âmbito do PIL e fora dele.</li> </ul> <p>O P.I.L., ao longo deste ano letivo foi uma ótima experiência. Aprendi bastante enquanto leitora, enriqueci bastante o meu vocabulário, ganhei gosto pela leitura, conheci obras e escritores que não conhecia através da partilha feita em aula e no grupo do Facebook “Os literários”. Conheci géneros literários que nunca tinha lido (a não ser os excertos que lemos em aulas, obrigatórios nas metas curriculares) como por exemplo: o teatro e a poesia. [...]Penso que, desde o primeiro período para agora, evolui bastante enquanto leitora e melhorei também o meu sentido crítico, a minha criatividade e imaginação que preciso de ter quando estou a ler uma obra. [...] Este projeto foi uma ótima iniciativa, para implementar nas escolas, é enriquecedor e é algo que não envolve estudos e</p>

			sobe a média de quem se esforça e empenha nesta atividade.
4. Desenvolvimento do conhecimento de si e do mundo	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressa a aquisição de conhecimentos sobre temáticas e conhecimento do mundo.</li> </ul> <p>Tema da violência doméstica</p> <p>“As más relações familiares e a violência doméstica são temas ainda recentes, que se vêm arrastando ao longo dos anos provocados por situações, por vezes, insignificantes.</p> <p>Na obra que estou a ler, uma menina que ainda não tinha completado 13 anos vivia com o seu pai, com a madrasta, com a amante do pai e com uma criada da família. O seu pai desprezava-a, a madrasta provocava-a bastante falando mal dela e da sua mãe a todos os vizinhos e família, o pai acreditava e ia logo ter com Açucena (a menina) bater-lhe e chamar-lhe “mostro”, o que a fazia sentir-se uma pessoa inútil e com ódio por todos e até por si mesma.</p> <p>Hoje em dia, ainda se podem constatar casos de maltratos aos filhos por influências dos companheiros do pai/mãe. Quando algo não está bem, os pais deviam de acreditar mais na palavra dos seus filhos, companheiros não faltam por aí... mas filhos só se tem aqueles que se quer e esses sim merecem todo o amor, confiança e respeito em primeiro lugar dos seus progenitores.</p> <p>Concluo este texto com uma breve pergunta de reflexão: Pais, se isto acontecesse convosco iriam gostar de se sentirem desprezados e inúteis na vossa própria casa?”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciona a obra com notícias e/ou outros textos jornalísticos;</li> <li>- Relaciona a obra com outras formas de expressão artística;</li> <li>- Expressa a aquisição de conhecimentos sobre temáticas e conhecimento do mundo.</li> </ul> <p>“Valter Hugo Mãe tem uma escrita de fácil [...] O maior propósito que tenho para a leres é deixares de ser homofóbica e entenderes que toda a gente tem direito a amar e a ser amado pelos outros, independentemente da sua orientação sexual, idade e/ou aspeto físico.”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciona a obra com notícias e/ou outros textos jornalísticos;</li> <li>- Relaciona a obra com outras formas de expressão artística;</li> <li>- Expressa a aquisição de conhecimentos sobre temáticas e conhecimento do mundo.</li> </ul> <p>Valter Hugo Mãe tem uma escrita de fácil perceção e muito própria, penso que a entenderás. O maior propósito que tenho para a leres é deixares de ser homofóbica e entenderes que toda a gente tem direito a amar e a ser amado pelos outros, independentemente da sua orientação sexual, idade e/ou aspeto físico.</p>

5. Socialização da leitura	Evidência(s) e exemplo(s): _____	Evidência(s) e exemplo(s): _____	Evidência(s) e exemplo(s): - Realiza leituras em grupo (elaboração e partilha do booktrailer);
6. Recurso à biblioteca	Evidência(s) e exemplo(s): _____	Evidência(s) e exemplo(s): _____	Evidência(s) e exemplo(s): _____
<b>Aluno 14</b>			
<b>Categoria</b>	<b>Portefólio 1 (dezembro)</b>	<b>Portefólio 2 (abril)</b>	<b>Portefólio 3 (junho)</b>
1. Apresentação das leituras efetuadas	Evidência(s) e exemplo(s): - Faz referências bibliográficas; - Refere aspetos paratextuais; - Indica elementos relevantes do conteúdo do(s) livro(s); - Faz citações; - Indica aspetos significativos da vida e obra do autor. “Capa (imagem): tem um menino na floresta em cima de umas cercas com um pau na mão e um javali em segundo plano. (cores) preto, azul e branco”	Evidência(s) e exemplo(s): - Faz referências bibliográficas - Refere aspetos paratextuais - Indica elementos relevantes do conteúdo do(s) livro(s) - Faz citações - Indica aspetos significativos da vida e obra do autor “Manuel Alegre de Melo Duarte nasceu a 12 de maio 1936 Águeda, escritor poético e político , recebeu grandes prémios de poesia da associação portuguesa”	Evidência(s) e exemplo(s): - Faz referências bibliográficas - Refere aspetos paratextuais - Indica elementos relevantes do conteúdo do(s) livro(s) - Faz citações - Indica aspetos significativos da vida e obra do autor “Pedro Eiras nasceu no Porto, em 1975, é professor de literatura portuguesa.”

<p>2. Avaliação das leituras, mobilizando a razão e a emoção</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avalia a obra com base em aspetos literários e linguísticos;</li> <li>- Avalia a obra considerando o gosto e as emoções suscitadas pela leitura;</li> <li>- Avalia a obra considerando o seu grau de dificuldade.</li> </ul> <p>“Na minha opinião o livro <u>O Sorriso Enigmático Do Javali</u> é um livro interessante e fácil de ler, tem doze capítulos e cada um com subtítulos que conta a experiência que o pequeno Túkie tinha com os animais.”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avalia a obra com base em aspetos literários e linguísticos;</li> <li>- Avalia a obra considerando o gosto e as emoções suscitadas pela leitura.</li> </ul> <p>“Indico te esta obra pois refere-se de duas pessoas que eram casadas e não conseguiram divorciar se para ficar com a outra pessoa apaixonada e, no final, ficam juntos porque perceberam que perderam o grande amor da sua vida. A maneira como o autor conta a história é como se nós estivéssemos vivendo aquele momento, ele nós atrai para a história. Achei muito interessante a forma como ele cativa o leitor.”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avalia a obra com base em aspetos literários e linguísticos;</li> <li>- Avalia a obra considerando o gosto e as emoções suscitadas pela leitura;</li> <li>- Avalia a obra considerando o seu grau de dificuldade.</li> </ul> <p>“O livro é engraçado, pela maneira como o autor expressa sentimentos”</p>
<p>3. Autonomia e consciência de si enquanto leitores</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressa o seu crescimento enquanto leitor, no âmbito do PIL e fora dele.</li> </ul> <p>“O livro foi fácil de ler comecei a ler dia 20 de Outubro e terminei dia 13 de Novembro. No dia 14 de Novembro comecei a ler o livro <u>Uma Noite Em Nova Iorque</u> de Tiago Rebelo.”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faz referência ao processo de leitura</li> </ul> <p>Foi uma boa leitura, apesar de no início ser um pouco confuso, pelo fato de não entender ao certo se o cão esta morto ou vivo.</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleciona autonomamente os livros a ler;</li> <li>- Apresenta abordagens de leitura autónomas;</li> <li>- Expressa o seu crescimento enquanto leitor, no âmbito do PIL e fora dele.</li> </ul> <p>“A minha experiência enquanto leitora, ao longo do PIL, foi boa, acho que tive um bom desenvolvimento das minhas leituras pois consegui ler todos os livros propostos, enquanto antes do PIL eu não lia nenhum livro.”</p>
<p>4. Desenvolvimento do conhecimento de si e do mundo</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <hr/>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciona a obra com outras formas de expressão artística;</li> </ul> <p>Imagem (foto)</p> <p>“Escolhi esta imagem, porque tem um cão e este está em Nova Iorque. Achei interessante pois é uma forma de juntar as obras que li.”</p>	<p>Evidência(s) e exemplo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciona a obra com notícias e/ou outros textos jornalísticos;</li> <li>- Relaciona a obra com outras formas de expressão artística;</li> <li>- Expressa a aquisição de conhecimentos sobre temáticas e conhecimento do mundo.</li> </ul> <p>“penso que o livro também serve para nós refletirmos um pouco sobre como estamos a agir em relação à nossa vida e à daqueles que nos rodeiam, família, amigos e colegas”</p>

5. Socialização da leitura	Evidência(s) e exemplo(s): _____	Evidência(s) e exemplo(s): _____	Evidência(s) e exemplo(s): - Realiza leituras em grupo (elaboração e partilha do <i>book trailer</i> ); Realizou um <i>book trailer</i> com outro aluno.
6. Recurso à biblioteca	Evidência(s) e exemplo(s): _____	Evidência(s) e exemplo(s): _____	Evidência(s) e exemplo(s): _____
<b>Aluno 15</b>			
Categoria	Portefólio 1 (dezembro)	Portefólio 2 (abril)	Portefólio 3 (junho)
1. Apresentação das leituras efetuadas	Evidência(s) e exemplo(s): - Faz referências bibliográficas; - Refere aspetos paratextuais; - Indica elementos relevantes do conteúdo do(s) livro(s); - Faz citações; - Indica aspetos significativos da vida e obra do autor. “Capa: capa mostra nos uma imagem de uma mulher e de um homem aparentemente a dançar numa praia.”	Evidência(s) e exemplo(s): - Faz referências bibliográficas; - Refere aspetos paratextuais; - Indica elementos relevantes do conteúdo do(s) livro(s); - Faz citações; - Indica aspetos significativos da vida e obra do autor. “Inês Fonseca Santos nasceu em Lisboa em 1979. Licenciou-se em Direito, inscreveu-se num Mestrado em Literatura Portuguesa Moderna e Contemporânea com uma tese sobre a poesia de Manuel António Pina.”	Evidência(s) e exemplo(s): - Indica elementos relevantes do conteúdo do(s) livro(s); - Indica aspetos significativos da vida e obra do autor. “Tudo envolve matemática, existência de deus foi comprovada através de uma fórmula matemática, não existindo nomes Pode não ser no sentido literal, pois todos têm ainda os seus nomes, mas a verdade é que os números já lhes levam um grande avanço.”
2. Avaliação das leituras, mobilizando a razão e a emoção	Evidência(s) e exemplo(s): - Avalia a obra com base em aspetos literários e linguísticos - Avalia a obra considerando o gosto e as emoções suscitadas pela leitura - Avalia a obra considerando o seu grau de dificuldade Comecei o projeto de leitura com um livro de António Rebordão navarro <i>SONHO, PAIXÃO, MISTÉRIO DO INFANTE D.HENRIQUE</i> após ler algumas paginas do livro	Evidência(s) e exemplo(s): - Avalia a obra com base em aspetos literários e linguísticos; - Avalia a obra considerando o seu grau de dificuldade. “é um livro de drama (teatro)e de fácil leitura.”	Evidência(s) e exemplo(s): - Avalia a obra com base em aspetos literários e linguísticos; - Avalia a obra considerando o gosto e as emoções suscitadas pela leitura; - Avalia a obra considerando o seu grau de dificuldade. “queria que não tivesse terminado tão rápido é um livro bastante interessante que faz nos faz refletir bastante”

	e de reler as mesma apercebi -me que não estava a perceber a historia de todo, e que estava bastante confusão sobre a mesma, então decidi trocar por um livro de Lídia Jorge <u>O CAIS DAS MERENDAS</u> , o livro de Lídia Jorge embora com um numero considerável de paginas e já com pouco tempo, foi de fácil leitura e bastante rápido de ler.		
3. Autonomia e consciência de si enquanto leitores	Evidência(s) e exemplo(s): - Selecciona autonomamente os livros a ler. Escolhas que faz “a escolha deste livro deu se devido ao facto de já conhecer o trabalho e já ter lida alguns livros seus como”	Evidência(s) e exemplo(s): - Selecciona autonomamente os livros a ler; - Apresenta abordagens de leitura autónomas; - Expressa o seu crescimento enquanto leitor, no âmbito do PIL e fora dele.  “Escolhi este poema pois achei bastante interessante, apesar de ser de outro livro de Inês Fonseca santos, escrita desta autora cativa bastante o leitor do outro lado fazendo com que ele sinta vontade de continuar a ler obras suas. Sem dúvida alguma, irei voltar a ler e recomendarei livros de Inês Fonseca Santos.” “ o livro de poesia de Inês Fonseca Santos, foi um livro que me cativou bastante, provavelmnte por ser uma autora jovem e com uma perspectiva diferente do mundo. Apesar de ser um livro com poucas páginas demorei muito mais tempo a ler pois reli o livro várias vezes para ter uma melhor perceção, e para compreender melhor o livro em si. Comecei também a ler um livro de José Rodrigues dos Santos, <u>A CHAVE DE SALOMÃO</u> , mas ao fim de ler umas páginas conclui que não era o meu género de livro e optei por trocar por outro de Samuel Pimenta que é: <u>OS NUMEROS QUE VENCERAM OS NOMES.</u> ”	Evidência(s) e exemplo(s): - Selecciona autonomamente os livros a ler; - Apresenta abordagens de leitura autónomas; - Expressa o seu crescimento enquanto leitor, no âmbito do PIL e fora dele. “Iniciei este período a ler um livro da autoria de Samuel Pimenta, <u>OS NUMEROS QUE VENCERAM OS NOMES.</u> foi um livro bastante fácil de ler, rápido e bastante interessante, após fazer a análise do mesmo e tirar algumas informações necessárias para realizar a filha de literatura, iniciei o último livro do projeto individual de leitura, de Mário Cláudio <u>O RETRATO DE RAPAZ.</u> Foi uma ótima forma de acabar, um livro também bastante interessante embora um pouco confuso ao início mas com o desenrolar da história acabei por compreender o livro em si. Apesar de já ter lido os 5 livros de leitura obrigatória, li também um livro da autoria de Pedro González Calero <u>A FILOSOFIA COM HUMOR</u> que de todos foi o que mais gostei, bastante engraçado e rápido de ler.

4. Desenvolvimento do conhecimento do mundo	Evidência(s) e exemplo(s): _____	Evidência(s) e exemplo(s): - Relaciona a obra com notícias e/ou outros textos jornalísticos; - Relaciona a obra com outras formas de expressão artística; - Expressa a aquisição de conhecimentos sobre temáticas e conhecimento do mundo. “foi um livro que me cativou bastante, provavelmente por ser uma autora jovem e com uma perspectiva diferente do mundo”	Evidência(s) e exemplo(s): - Expressa a aquisição de conhecimentos sobre temáticas e conhecimento do mundo.
5. Socialização da leitura	Evidência(s) e exemplo(s): _____	Evidência(s) e exemplo(s): _____	Evidência(s) e exemplo(s): - Realiza leituras em grupo (elaboração e partilha do <i>book trailer</i> ); . Fez um <i>book trailer</i> com outro aluno “Aderi também a realização do <i>book trailer</i> em pares sobre um livro que tinha lido anteriormente de Luís Sttau Monteiro <u>FELIZMENTE HÁ LUAR</u> e que, por ter gostado bastante, e recomendei a uma das minhas colegas e por isso fizemos o booktrailer sobre esse mesmo livro. O que foi bastante interessante fazer, embora com algumas dificuldades em trabalhar com o programa recomendado mas essas dificuldades foram ultrapassadas e foi bastante divertido fazê-lo”
6. Recurso à biblioteca	Evidência(s) e exemplo(s): _____	Evidência(s) e exemplo(s): _____	Evidência(s) e exemplo(s): _____



**Anexo XIII****Ficha de leitura do manual adotado pela Escola (Cardoso & Silva, 2015: 26)**

Desta ficha indicamos os tópicos fundamentais que selecionámos para orientar o trabalho dos alunos, nomeadamente durante a leitura silenciosa e/ou individual, e que transcrevemos:

**Referência bibliográfica**

Autor, ano da publicação. *Título da obra*. Local de Edição: Editora.

Elementos paratextuais

Capa (imagem, cores, grafismo...);

Contracapa (informação e sua autoria...);

Abas (elementos constantes...).

**Informações sobre o autor**

Dados biográficos relevantes;

Principais obras;

Curiosidades.

**Obra lida**

Texto literário [...];

Modo e género literários;

Sinopse da obra;

Estilo do autor linguagem.

**Posição crítica do leitor**

Aspetos mais e menos interessantes;

Citações de momentos marcantes;

Apreciação global [...].