

A PROMOÇÃO DA LEITURA NO 3.º CICLO

Um projecto dinamizado pela Biblioteca Escolar

Ana Maria Catambas Figueira Mateus

Lisboa, Fevereiro de 2009

**MESTRADO EM GESTÃO DA INFORMAÇÃO E
BIBLIOTECAS ESCOLARES**

A PROMOÇÃO DA LEITURA NO 3.º CICLO

Um projecto dinamizado pela Biblioteca Escolar

Ana Maria Catambas Figueira Mateus

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

Orientadora:

Professora Doutora Glória Maria Lourenço Bastos

Lisboa, 10 de Fevereiro de 2009

Ao Mateus que desde sempre me
incentivou e acreditou em mim e
ao Dinis que muito se preocupou
com o meu esforço.

Agradecimento

Virada a última página do presente trabalho de investigação, não posso de deixar de prestar à Professora Doutora Glória Bastos, o meu mais profundo reconhecimento pela orientação que se dignou prestar-me.

Aliando ao rigor científico uma total disponibilidade para me ouvir, aconselhar e corrigir, considero que a sua valiosa colaboração permitiu-me continuar mais segura e terminar mais tranquila e enriquecida científica e humanamente.

Índice geral

Resumo.....	8
Abstract	9
INTRODUÇÃO.....	10
1. Contextualização do estudo na actualidade.....	11
2. Motivação/preocupações	12
3. Organização do estudo	13
PARTE I - Enquadramento teórico.....	16
1. A Escola em tempo de mudança.....	17
1.1 A escola e a sociedade do conhecimento	17
1.2 A biblioteca escolar e o desenvolvimento de competências dos alunos	23
1.3 A função socializante e integradora da biblioteca escolar.....	32
2. Da aprendizagem da leitura ao gosto pela leitura.....	33
2.1 Aprendizagem inicial da leitura	33
2.2 Ensinar a gostar de ler	43
2.2.1 Leitura e motivação	47
2.2.2 Leitura e escola.....	50
3. A biblioteca escolar e a leitura.....	56
3.1 O professor-bibliotecário, mediador de leituras	56
3.2 A promoção da leitura no 3ºciclo, a partir da biblioteca escolar	60
PARTE II - Estudo Empírico	71
1. Apresentação do estudo empírico	72
2. Contextualização do estudo empírico	73
2.1 A região	73
2.2 A escola	76
2.3 Caracterização da amostra	77
3. Metodologia e procedimentos	80
3.1 Opções metodológicas.....	80
3.2 Descrição dos procedimentos	84

4. Instrumentos de recolha de dados	87
4.1 Os questionários	88
4.1.1 Questionário inicial aplicado às 4 turmas	88
4.1.2 Questionário de avaliação do projecto.....	88
4.2 A observação participante	89
4.2.1 As notas de campo.....	90
4.2.2 Os relatórios	90
4.3 Outros registos	91
4.3.1 Sínteses de reunião	91
4.3.2 Parecer do professor de Língua Portuguesa.....	91
5. Apresentação e análise dos dados	91
5.1 Questionário inicial	91
5.2 Projecto de intervenção “ Descobrir o prazer da leitura”	109
5.2.1 Actividades regulares (sessões de leitura)	109
5.2.2 Actividades complementares (actividades pontuais).....	122
5.3 Questionário de avaliação do projecto	124
5.4 Sínteses das reuniões com os pais e encarregados de educação	127
CONCLUSÃO.....	129
BIBLIOGRAFIA	135
1. De carácter metodológico.....	136
2. De carácter temático.....	136

Índice de Anexos

ANEXOS.....	142
Anexo 1-Questionário inicial	143
Anexo 2-Informação aos pais e encarregados de educação	147
Anexo 3-Horários	148
Anexo 4-Planificações	153
Anexo 5-Relatórios	161
Anexo 6-Convite (1) aos pais e encarregados de educação	169
Anexo 7-Parecer do professor de Língua Portuguesa.....	170
Anexo 8-Convite (2) aos pais e encarregados de educação	171
Anexo 9-Síntese (1) de reunião	172
Anexo 10-Síntese (2) de reunião	173
Anexo 11-Questionário de avaliação do projecto.....	174
Anexo 12-Notas de campo	175
Anexo 13-Ficha de leitura	184
Anexo 14-Ficha de acompanhamento de leitura	185
Anexo 15-Gráficos.....	186

Índice de Quadros

Quadro 1-Dimensões da motivação para a leitura.....	48
Quadro 2-Distribuição da população	74
Quadro 3-Habilitações académicas da população	74
Quadro 4-Habilitações académicas dos pais (turma A).....	78
Quadro 5-Habilitações académicas dos pais (turma D).....	79
Quadro 6-Opinião acerca da leitura	80

Índice de Gráficos

Gráfico 1-Hábitos de leitura	92
Gráfico 2-Leitura na infância	93
Gráfico 3-Preferências de leitura	94
Gráfico 4-Papel da família e da escola.....	95

Gráfico 5-Ambiente familiar	97
Gráfico 6-Requisição de livros	98
Gráfico 7a-Hábitos de leitura na família.....	100
Gráfico 7b-Hábitos de leitura na família.....	100
Gráfico 7c-Hábitos de leitura na família.....	101
Gráfico 8-A leitura e a escola.....	102
Gráfico 9-Actividades de leitura na BE	104
Gráfico 10a-A aprendizagem da leitura	105
Gráfico 10b-A aprendizagem da leitura.....	106
Gráfico 11-Interpretação de textos	107

Resumo

O presente trabalho enquadra-se no âmbito dos estudos sobre a problemática da promoção da leitura, perspectivando em particular o papel que a biblioteca escolar poderá desempenhar junto de pré-adolescentes e adolescentes.

Na primeira parte, relativa ao enquadramento teórico, são focados aspectos relacionados com o paradigma tecnológico e a sociedade de informação, que conduziram inevitavelmente a um novo paradigma educacional e determinaram uma mudança de práticas na escola. Neste contexto, a necessidade de capacitar os alunos com competências em literacia da informação e da leitura constitui um grande desafio para a escola e também para a biblioteca escolar. É neste âmbito que desenvolvemos a nossa reflexão sobre os desafios que se colocam à biblioteca escolar e ao seu coordenador, enquanto mediador de leituras.

Na segunda parte descrevemos e analisamos o projecto de intervenção na área da leitura, a partir da biblioteca escolar, que foi desenvolvido com alunos do 7.º ano de escolaridade. Alguns desses alunos apresentavam grandes dificuldades na leitura, facto que nos motivou também a perceber os mecanismos da aprendizagem inicial da leitura e a incluir neste trabalho aspectos teóricos ligados a esta temática. A questão da motivação e do desenvolvimento do gosto de ler, através de actividades lúdicas, são de toda a pertinência num quadro pouco favorável à leitura quer a nível do contexto familiar, quer a nível do contexto escolar. A análise dos resultados do inquérito inicial mostrou-nos essa evidência.

O trabalho de campo consistiu no desenvolvimento do projecto “Descobrir o prazer da leitura”, que contemplava actividades de leitura regulares e actividades complementares. A análise dos dados recolhidos através dos vários instrumentos utilizados, permitiu-nos reflectir sobre os elementos que se cruzam na actividade de leitura. Revelou-nos também que a biblioteca escolar pode ser uma importante força mobilizadora, no sentido de procurar unir esforços com os docentes e a família para um trabalho sistematizado e continuado de promoção da leitura com vista a desenvolver o gosto pelo acto de ler e também a competência leitora. Este esforço comum contribuiu para uma mudança de atitude dos alunos face às propostas de leitura com implicações muito positivas no sucesso escolar de alguns deles e abriu caminho para um trabalho futuro mais consistente e mais abrangente.

Abstract

The present investigation is developed in the area of the studies that deal with the problem of the promotion of reading, analysing, in particular, the role the school library can have among children and teenagers.

We dedicated the first part of this study to the theoretical framework of the research. It deals with the technological paradigm and the information society, which have inevitably conducted us to a new educational paradigm and determined a change in the practices at school. In this context, the need to give students the skills the information literacy requires. Therefore, reading became a big challenge not only to school but also the school library. Thus, we have developed our reflection on the challenges that the school library and its co-ordinator, as reading mediator, have to face.

In the second part of this study we describe and analyse the intervention project in the area of reading, that was carried out by the school library and involved 7th grade students. Some of these students had great reading difficulties and this motivated us to try to understand the mechanisms of the initial reading learning process. This is the reason why we include in this study some theoretical information related to this subject. The motivation and the development of reading for pleasure through ludic activities are pertinent in difficult reading contexts, not only in the family but also at school. The analysis of the results of the initial questionnaire proved this evidence.

The exploratory study was based on the development of the project “Discover reading for pleasure”, that included reading activities on a regular basis and other ones. The analysis of the data collected by different instruments, allowed us to think about the elements that are involved in reading. It made also it clear that the school library can be an important mobilizing power if we want to join efforts among teachers and the family to develop a systematic and continuous work in the promotion of reading for pleasure and, consequently, in developing the reading skills. This combined effort contributed to a change of the students' attitude towards the reading aims, with very positive implications in the academic success of some of them and gave them the possibility to develop a more consistent and broad academic work in the future.

INTRODUÇÃO

Ler, ler, ler, viver a vida que outros sonharam.

Miguel Unamuno

1. Contextualização do estudo na actualidade

Num mundo em constante mudança e numa sociedade fortemente competitiva, a escola encara grandes desafios que se colocam essencialmente ao nível de dotar os jovens de competências que lhes permitam obter uma formação consistente no domínio das várias literacias.

Neste ambiente de permanente exigência, a biblioteca escolar apresenta-se como uma estrutura pedagógica cuja função se afigura como indispensável na vida da escola e nas aprendizagens dos alunos. Hoje, as bibliotecas escolares, no nosso país, possuem instalações, equipamentos e recursos humanos capazes de dar resposta às solicitações quer dos docentes, quer dos alunos. As aprendizagens não se podem mais confinar ao espaço da sala de aula e ao modelo expositivo. O professor não é mais o detentor de todo o saber, mas antes o orientador, aquele que ajuda o aluno a encontrar a informação de que precisa para construir o seu próprio conhecimento.

Assim sendo, desenvolver o gosto pela leitura e simultaneamente desenvolver a competência da leitura torna-se uma necessidade no percurso de qualquer aluno, uma vez que a leitura é transversal a todos os saberes. Sabemos que esta tarefa deve começar muito cedo, no seio da família quando a criança ainda não sabe ler, e deve ser continuada nos ciclos de ensino seguintes, tanto pela família como pela escola. Tem de ser um trabalho colaborativo e articulado entre as duas partes, que se devem complementar de modo a que as crianças e jovens se sintam acompanhados e apoiados no percurso, por vezes, difícil e tortuoso da formação de leitores.

Neste contexto, a biblioteca escolar é pois o local privilegiado para o desenvolvimento de aprendizagens activas, através da utilização das novas tecnologias de informação e dos diversos recursos disponibilizados, para fomentar hábitos de leitura e desenvolver competências literárias. Formar jovens competentes em várias áreas, que consigam enfrentar o mundo do trabalho sem dificuldades, é o objectivo a que a escola se deve propor, mobilizando para isso todas as estruturas pedagógicas, e entre elas se destaca a biblioteca escolar. Como se pode ler na página da Rede de Bibliotecas Escolares, “o aluno actual deseja ser o “capitão” da sua própria aprendizagem. Mas isso implica a sua orientação nesta viagem da informação. O professor bibliotecário é o guia que tudo fará para que o aluno chegue a bom porto. Se tal acontecer a biblioteca provará, sem qualquer dúvida, ser a identidade fulcral da aprendizagem, em pleno séc. XXI e no futuro” (Newsletter 3, 2008).

1. Motivações/preocupações

Desde sempre, na nossa condição de docente de Português numa cidade localizada no interior do país, nos preocupámos com o baixo nível dos alunos no que diz respeito à leitura. Questionávamo-nos se a sua deficiente expressão escrita, fraca criatividade e fraca capacidade de compreensão não poderiam ter origem na ausência de leitura. Evidentemente que todas estas carências se reflectiam nas aprendizagens, resultando daí o insucesso ou o sucesso pouco consistente que os alunos apresentavam no final do ensino básico e com consequências negativas no ensino secundário.

Ano após ano, notava-se uma tendência para se generalizar esta preocupação a nível de conselho de turma, uma vez que as dificuldades de compreensão tinham implicações em todas as áreas disciplinares. A ausência de leitura passou a ser uma preocupação de todos os docentes e não apenas do professor de Língua Portuguesa, mas em termos de práticas na sala de aula pouco ou nada mudava.

Conscientes deste problema e movidos pelo interesse em perceber o que porventura estava a acontecer com os jovens que não gostavam de ler, partimos para este estudo, tendo como força mobilizadora a biblioteca escolar, uma forte motivação e vontade de introduzir mudanças nas práticas da promoção da leitura. Um outro aspecto que nos motivou a prosseguir com a orientação dada a esta investigação, e que gostaríamos de deixar também aqui registado, prende-se com um trabalho realizado durante a frequência da parte curricular do mestrado. Na verdade, embora a nossa experiência docente se tenha sempre desenvolvido no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, optámos nessa ocasião por desenvolver um pequeno projecto, localizado numa escola do 1.º ciclo, com alunos de 3.º ano de escolaridade e respectivos encarregados de educação. O projecto consistia em sessões de leitura semanais com os alunos e em colaboração com a professora e sessões mensais com os pais. Foi uma experiência muito gratificante porque, para além de motivar os alunos, também pais e mães voltaram a ler, pois em muitos casos desde que terminaram a sua escola primária nunca mais tinham lido um livro.

Durante a execução do projecto, apercebemo-nos de situações de aprendizagem da leitura que para nós eram completamente desconhecidas, mas que nos motivaram a saber mais para compreendermos determinadas atitudes e comportamentos quando queremos estimular a leitura em alunos de 3.º ciclo. Foi esse interesse e a vontade de entender os mecanismos inerentes à aprendizagem inicial da leitura que nos levou a dedicar um capítulo a essa temática, embora o nosso estudo se situe no 3.º ciclo.

Entendemos também que hoje a biblioteca escolar pode ter um papel preponderante nas aprendizagens dos alunos e concretamente no desenvolvimento do gosto pela leitura, apostando em projectos que estimulem e promovam hábitos de leitura nos jovens. Neste sentido, procurámos igualmente associar a nossa actividade de coordenação da biblioteca escolar com um projecto centrado na promoção da leitura.

É claro que este trabalho careceu de uma estreita colaboração de todos os docentes e sobretudo dos de Língua Portuguesa. Envolver os professores nas actividades da biblioteca não é, por enquanto, prática comum nas escolas, mas neste caso congratulamo-nos com a participação desinteressada de alguns docentes, nomeadamente na observação directa das actividades e no acompanhamento de alunos com muitas dificuldades na leitura. Foi também nosso objectivo a participação, ainda que pontual, dos pais nas actividades de leitura, o que se revelou desde logo difícil, pois não há, no nosso país, a cultura dos pais se envolverem na vida da escola dos seus filhos, sobretudo depois do 1º ciclo do ensino básico.

2. Organização do estudo

Na primeira parte deste estudo, relativa aos aspectos teóricos de enquadramento, interessou-nos focar a nossa atenção essencialmente em redor de três temas: a escola em tempo de mudança, da aprendizagem da leitura ao gosto pela leitura e a problemática da biblioteca escolar no contexto da promoção da leitura. Abordamos nesses capítulos tópicos que permitem perspectivar aspectos relevantes no contexto da investigação realizada, tais como as mudanças operadas, na sociedade, nas últimas décadas, como consequência do novo paradigma educacional, impulsionado pelo paradigma tecnológico e pela sociedade de informação; o percurso evolutivo das bibliotecas escolares e o papel que lhes é confiado no desenvolvimento das literacia e na integração de todos os alunos no meio escolar. Considerámos que era importante, para contextualizar a pertinência do estudo, recuar um pouco no tempo para perceber a necessidade que a escola teve de assumir a mudança de paradigma. Esta mudança reflectiu-se não só na sua estrutura organizacional, bem como nas práticas lectivas, designadamente no que se refere à integração da biblioteca em contextos de ensino-aprendizagem e o seu papel no desenvolvimento das literacias.

Embora o nosso trabalho empírico incida sobre alunos no início do 3.º ciclo, considerámos também que se justificava alguma reflexão, ainda que breve, sobre a aprendizagem inicial da leitura, pois essa etapa é essencial para o percurso futuro das

crianças na escola, em particular no que se refere ao desenvolvimento e manutenção do gosto pela leitura. Interessou-nos particularmente a aprendizagem inicial da leitura porque nos deu informação para compreendermos melhor determinadas situações com que nos confrontamos no 3º ciclo. Tal como nos indica a teoria e é por nós referido no capítulo dedicado a esta temática – a aprendizagem da leitura se for penosa, pode comprometer a formação de futuros leitores. Daí a importância da necessidade dos professores do 1.º ciclo de escolaridade, dos educadores e dos mediadores da leitura estarem informados sobre o que a investigação diz nesse campo, nomeadamente, sobre os factores que interferem nos primeiros passos da aprendizagem da leitura, assim como a urgência de formar mediadores de leitura.

A questão da motivação foi também motivo de explanação neste estudo, pois consideramos que, para além dos vários aspectos implicados no acto de ler, devemos também ter em conta os aspectos motivacionais. A motivação é a força motriz para a realização de qualquer actividade e o acto de ler não é excepção. No contexto escolar, deve, antes de mais, começar no professor de modo a que este possa também motivar os alunos. Entendemos que se não houver motivação não é possível ensinar a gostar de ler. No ponto dedicado a este tema, procurámos deixar claro que para se aprender a gostar de ler é preciso ter contacto com a vertente lúdica da leitura e também compreender o que se lê. Este é o desafio que se coloca à escola, em geral, e em particular à biblioteca escolar.

Finalmente, referimo-nos ao papel do professor bibliotecário na promoção da leitura, bem como da necessidade que a biblioteca escolar tem de ser capaz de envolver os docentes e a família em projectos de leitura.

Na verdade, o que acontecia com o professor de Língua Portuguesa, há uns anos atrás – ser o único responsável pela promoção da leitura – está agora a verificar-se com o professor-bibliotecário. Por força da dinâmica que as bibliotecas escolares têm tido ultimamente, essa responsabilidade está a ficar muito centrada no coordenador da biblioteca. Todavia, consideramos que não é o melhor caminho, dado que o processo de promoção da leitura requer o envolvimento de vários parceiros (família, docentes, biblioteca) de modo a ser desenvolvido um trabalho sistemático e continuado que exige uma conjugação de esforços.

Na segunda parte apresentamos o percurso desenvolvido no nosso estudo empírico, que se insere no âmbito da investigação-acção. De facto, desenvolvemos um projecto de intervenção no 3.º ciclo de escolaridade, que designámos por “Descobrir o

prazer da leitura”, e cuja estrutura contemplava actividades de natureza diversa em redor do livro e da leitura. A razão de situar o nosso estudo neste nível de ensino prende-se com o facto de ser exactamente neste ciclo que se começa a tornar um “drama” fazer os alunos ler. Por isso mesmo, seleccionámos duas turmas de 7.º ano, com as quais foi desenvolvido, ao longo de vários meses, o referido projecto. Foi nosso propósito, com este estudo, mostrar até que ponto as actividades dinamizadas pela biblioteca escolar no âmbito da leitura teriam um impacto observável no comportamento dos alunos face ao livro e à leitura. Propusemo-nos também compreender o porquê da quase aversão dos adolescentes à leitura. Que factores estavam implicados que pudessem justificar este comportamento. Procurámos aliar a teoria à prática, de modo a encontrar algumas respostas que nos permitirão tranquilamente encontrar novos caminhos, novas formas de agir, de modo a formar leitores críticos e amigos do livro.

Importa salientar que a biblioteca escolar saiu do seu espaço e entrou na sala de aula. Provou que quer intervir, quer dar o seu contributo para melhorar as aprendizagens dos alunos, fazendo investigação e mostrando os resultados. Provou que tem uma dinâmica própria na escola, é activa e pretende no futuro ser pró-activa. O nosso ensino carece de estudos de investigação que mostrem evidências, que ajudem a melhorar as práticas, que vão ao encontro dos interesses dos alunos e das exigências da sociedade.

Acreditamos que os resultados e as conclusões retirados do nosso estudo, e que apresentamos no final deste trabalho, serão uma mais valia para o trabalho da biblioteca e dos professores e que, no futuro, resultará em grandes benefícios para a formação integral dos alunos.

PARTE I

Enquadramento teórico

1. A escola em tempo de mudança

As mudanças em educação e formação são geracionais. Não podem determinar-se por lógicas momentâneas ou de curto prazo. Obrigam a ponderar seriamente o que está em causa - e como evolui a sociedade. Reclamam o entendimento da dimensão internacional da complexidade da identidade social, histórica e linguística, das qualidades de trabalho, rigor e organização ou do saber de experiências feito.

Guilherme d'Oliveira Martins, in "Educação ou aposta na relevância" (1998)

1.1 A escola e a sociedade do conhecimento

Temos vindo a assistir, nas últimas décadas, a grandes mudanças na sociedade ao nível social, político, económico e tecnológico. A escola, o ensino, enquanto pilar, de qualquer sociedade, não pode ficar indiferente a esta mudança, pois é na escola que se fazem sentir mais as alterações operadas na sociedade.

Com a mudança de paradigma social, houve necessidade da escola se adaptar, surgindo, assim, o novo paradigma educacional. Passou-se do paradigma racional ao paradigma humanista. Pretende-se um ensino mais centrado no aluno, uma aposta na formação integral do indivíduo e um maior investimento no sujeito, enquanto pessoa activa e criativa capaz de desenvolver e de produzir conhecimento. A figura do professor surge como elemento facilitador da aprendizagem.

A toda esta mudança vem juntar-se o paradigma tecnológico e o conseqüente advento da Internet que veio permitir o acesso a uma imensidão de informação que nos conduziu à chamada sociedade do conhecimento. Surge assim uma nova economia ligada à informação. Foi em torno desta nova economia que os países se organizaram e provocaram grandes mudanças no tecido financeiro e empresarial.

Todas estas alterações, que tiveram origem nos países mais desenvolvidos, vieram ainda marcar mais o fosso existente entre países pobres e países ricos e determinaram o destino daqueles que pretenderam seguir o rumo da mudança. Vejamos então o que se passou no nosso país nas últimas décadas.

Em Portugal, e concretamente na escola, na segunda metade da década de 70, vivia-se os tempos de uma jovem democracia. Era preciso aprender a viver em liberdade com todas as vantagens e riscos que isso representava; tínhamos uma franja muito significativa da população que ainda era analfabeta; tínhamos uma taxa de abandono

escolar enorme e tínhamos bancos de pobreza sobretudo nas zonas rurais. É com estas condições que a escola portuguesa enfrenta os grandes desafios que a mudança lhe exigia e para a qual não estava de modo algum preparada. Partimos, naturalmente, com um enorme atraso em relação a outros países, mas hoje orgulhamo-nos dos passos de gigante que temos dado.

Resolvendo a natural resistência à mudança, a nossa escola fez grandes progressos. Deu-se a democratização do ensino e criaram-se condições de apoio para as crianças com deficiências físicas ou mentais. Esta política educativa cumpriu o artigo 73º nos pontos 1. e 2. da nossa Constituição, garantindo o direito à educação para todos, mas acarretou novos desafios para a escola, pois passámos a ter alunos motivados para aprender e alunos que frequentavam a escola apenas porque eram obrigados a isso. Passámos a ter o dilema de conciliar a democratização e o direito de todos à educação, com a qualidade, o rigor e a exigência. Acresce a este desafio o facto de termos de acolher um surto de emigração inicialmente oriundo de África e, actualmente, dos países de Leste e do Brasil. O caminho que teríamos de percorrer para resolver os problemas de integração era, sem dúvida, o de uma escola inclusiva e multicultural.

Também as alterações na instituição familiar se fizeram sentir na escola. O conceito de família mudou: a par do modelo tradicional de família estruturada cujo núcleo era composto por pai, mãe e filhos, surgiram modelos de famílias monoparentais e com pais do mesmo sexo.

A uma sociedade marcada pela incerteza, mobilidade e pelo imediatismo, mas competitiva e exigente, a escola teve de adaptar-se para conseguir dar uma resposta adequada em termos de formação e qualificação dos jovens que prepara.

Voltando à sociedade da informação que, quanto a nós, foi o motor de toda a mudança, podemos dizer que em geral o país e, em especial, a escola fizeram um grande esforço de modernização quer ao nível de equipamentos, quer ao nível de formação das pessoas. É neste contexto que surge o Projecto Minerva, lançado em 1985 e prolongado até 1994. Foi a primeira iniciativa financiada pelo Ministério da Educação e cujos objectivos contemplavam várias vertentes: apetrechamento das escolas com equipamento informático, formação de professores e de formadores de professores na área das tecnologias de informação e comunicação; desenvolvimento de software educativo; promoção da investigação no âmbito da utilização das tecnologias da informação e comunicação nos ensinos básicos e secundários.

Apoiada por reformas pouco consistentes e vítima de alguns excessos, a escola foi trilhando o seu percurso, procurando mudar as suas práticas pedagógicas, adquirindo equipamentos audiovisuais e informáticos, dando formação adequada aos docentes, nessas áreas, sempre que as oportunidades iam surgindo.

Em 1996 foi lançado pelo Ministério da Educação o Programa Nónio-Século XXI, constituído por quatro subprogramas: 1) Aplicação e desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); 2) Formação em TIC; 3) Criação e desenvolvimento de software educativo; 4) Difusão de informação e cooperação internacional. O Programa Nónio tinha como objectivos trabalhar na definição de áreas tecnológicas prioritárias e de modelos de acções de formação de professores em tecnologias de informação, bem como na promoção da acreditação dessa formação. Era também seu propósito prestar apoio a diferentes actividades entre as quais destacamos a produção e edição de software educativo e produção de informação de interesse educativo, como conteúdos a disponibilizar na Internet. Desta forma, professores e alunos podiam usufruir das potencialidades das tecnologias de informação e comunicação no ensino. A escola ficava, assim, mais preparada para os desafios do futuro e para se aproximar dos objectivos da sociedade da informação que assentam em quatro pilares, a saber, “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum, aprender a ser” e que vêm enunciados no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1988). Se repararmos, os três primeiros princípios convergem no último.

Entender a educação como um todo é o percurso que temos de fazer para dar uma formação adequada aos nossos jovens: “numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento doutras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta perspectiva deve, de futuro, inspirar orientar as reformas educativas, tanto ao nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas” (Delors, 2003:88).

A preocupação da escola deve ser centrada na preparação dos jovens para pensar e agir numa sociedade global, fornecendo-lhes ferramentas que lhes permitam continuar a sua formação ao longo da vida. É dever da escola esbater as desigualdades sociais, criando igualdade de oportunidades para todos, combatendo, assim, os fenómenos de exclusão, ainda presentes na nossa educação. Tal como afirma Martins (1998), “trata-se de educar para um mundo no qual a alteração de circunstâncias é a regra, tornando-se indispensável entender que a educação ainda continua a ser um factor de reprodução de

desigualdades, incapaz de contrariar plena e eficazmente os fenómenos de exclusão com que deparamos.”

Hoje, a formação de qualquer indivíduo não é um processo concluído num determinado momento, mas sim um processo em constante actualização. O emprego para toda a vida deixou de existir. Há necessidade de diversificar as competências de ser activo e dinâmico daí a necessidade da escola “ensinar a aprender e a aprender a fazer”. Estes aspectos estão claramente explicitados no Livro Verde sobre a Missão da Sociedade da Informação:

A Sociedade da Informação exige uma contínua consolidação e actualização dos conhecimentos dos cidadãos. O conceito de educação ao longo da vida deve ser encarado como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes, aptidões e da sua capacidade de discernir e agir. A escola desempenha um papel fundamental em todo o processo de formação de cidadãos aptos para a sociedade da informação e deverá ser um dos principais focos de intervenção para se garantir um caminho seguro e sólido para o futuro.

Os trabalhos desta Missão criada no âmbito do Ministério da Ciência, em 1996, resultaram na publicação do Livro Verde para a Sociedade da Informação, acima citado, constituindo-se como um documento importante com propostas de acção concretas.

A Sociedade da Informação é um desígnio assumido politicamente pela maioria dos países, com natural ênfase nos países desenvolvidos. A União Europeia para fazer face aos desafios da Sociedade da Informação e poder competir com outros países, uniu esforços conjuntos com os estados membros que assentaram em três marcos fundamentais: i) “Crescimento, competitividade, emprego. Os desafios e as pistas para entrar no século XXI” e que consta no Livro Branco, 1993; ii) “A Europa e a Sociedade Global da Informação: recomendações ao Conselho Europeu “ parte integrante do Relatório de Bangeman, 1994; iii) “A estratégia de Lisboa” - Conclusões do Conselho Europeu, Março de 2000.

A Estratégia de Lisboa, documento assim designado pelo Conselho Europeu, foi assinado em 2000, em Lisboa e aponta como metas para o período 2000-2010 que a União Europeia deve tornar-se a economia mais dinâmica e competitiva a nível mundial, lançando assim as bases para o futuro da Europa.

Portugal, como já foi referido, ainda que lentamente tem vindo a dar alguns saltos qualitativos para acompanhar a evolução que a educação, impulsionada pela revolução tecnológica, tem vindo a sentir. Disso dão conta os vários estudos efectuados com

objectivo de conhecer a realidade das nossas escolas. Destacamos os de Jacinta Paiva realizados, no âmbito do Programa Nónio, em 2001/2002 e 2002/2003 junto de professores e alunos, respectivamente e, mais recentemente o “Estudo Diagnóstico: a modernização tecnológica do sistema de ensino em Portugal”, realizado pelo GEPE.

Os dois primeiros estudos permitem-nos ter um conhecimento da situação real das escolas no que diz respeito à formação dos professores na área das TIC, bem como da sua utilização no contexto da sala de aula. Tal como afirma Paiva “conhecer a realidade das TIC em Portugal e as respectivas envolvências, para melhor implementar estratégias e planos de acção que conduzam a uma Escola cada vez mais em sintonia com as realidades do nosso tempo” (2002:5). Revelamos apenas alguns dados que considerámos pertinentes para percebermos que não basta implementar medidas, programas ou projectos, é preciso também que as pessoas interiorizem que é necessário mudar e inovar, é preciso fazer um esforço para modernizar as nossas práticas, pois a maioria dos professores inquiridos (74%) no estudo de Paiva, não utiliza o computador com os alunos em sala de aula. No entanto, “cerca de metade (51%) diz ter recebido formação em TIC e reconhece as suas potencialidades, mas por outro lado 68% consideram que estas lhes exigem novas competências na sala de aula” (Paiva, 2002: 20). Portanto podemos concluir que a formação só por si não significa mudança, é fundamental que apliquemos os nossos conhecimentos na prática lectiva e não devemos ter medo de ousar, arriscar só assim podemos ultrapassar a barreira que ainda nos separa de sistemas de ensino mais virados para as necessidades de formação actuais numa sociedade global. Corroboramos as palavras de Paiva (2002) “A mudança da situação é um imperativo nacional e europeu”.

O terceiro estudo, realizado em 2007 pelo GEPE (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação), teve como objectivo “identificar grandes áreas de intervenção para a modernização tecnológica do ensino, de forma a acelerar o processo de modernização do sistema educativo português e a colocar Portugal em linha com os países da UE mais avançados neste domínio”. O mesmo estudo refere que, em termos de modernização tecnológica, houve uma evolução significativa nos últimos 5 anos, notando-se, contudo, ainda um atraso em relação à média europeia. Das conclusões do estudo constantes na Resolução do Conselho de Ministros nº 137/2007 seleccionámos as seguintes: a) as escolas apresentam uma relação desigual com as TIC e por isso é necessário reforçar e actualizar o parque informático na maioria das escolas; b) “As TIC necessitam de ser plena e transversalmente integradas nos processos de ensino e de

aprendizagem” e, por isso, é preciso “desenvolver uma estratégia coerente para a disponibilização de conteúdos educativos digitais e para a oferta de formação e de certificação de competências TIC dos professores”.

É no contexto dos problemas identificados que é aprovado o Plano Tecnológico que pretende operacionalizar o conjunto de linhas de orientação definidas na Estratégia de Lisboa e no Programa Educação e Formação 2010 e que visam “a plena integração dos cidadãos europeus na sociedade do conhecimento. O desenvolvimento de competências em tecnologias de informação e de comunicação (TIC) e a sua integração transversal nos processos de ensino e de aprendizagem tornam-se objectivos incontornáveis dos sistemas de ensino”.

Para além dos projectos, programas e medidas já mencionadas, salientamos ainda a criação da disciplina TIC no 3º ciclo do ensino básico.

Temos de reconhecer que tem havido um grande esforço da parte dos governos pelo menos em criar legislação. No entanto, não podemos aceitar que, por vezes, e em alguns casos, essa legislação não tenha efeitos práticos no terreno. Aos governos cabe criar as condições materiais e legislativas e aos órgãos de gestão das escolas, bem como ao corpo docente cabe pôr em prática as medidas propostas pelos governos. Estamos a falar das assimetrias verificadas no estudo, realizado em 2007, a nível de dotação de equipamentos, medido pelo rácio de alunos por computador que, segundo o mesmo estudo, “ Tais assimetrias reflectem a elevada motivação e proactividade dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino para o apetrechamento e modernização tecnológica da escola”.

Em todo este processo de mudança e de adaptação às novas exigências da sociedade da informação, a escola é, sem dúvida, o palco das grandes actuações, contudo não podemos esquecer que a escola é sustentada por estruturas educativas que, em diversos sectores, desempenham funções de extrema importância. Estamos a falar concretamente da biblioteca escolar que tem um papel fundamental na vida da escola e dela nos ocuparemos no próximo ponto.

1.2 A biblioteca escolar e o desenvolvimento de competências dos alunos

Maestros e bibliotecários tienen una tarea común: possibilitar el desarrollo integral y social de los individuos haciéndoles capaces de acceder a la cultura y participar, navegar creativamente por ella.

José A. Gómez Hernández , Cadernos BAD (1996)

Numa sociedade dominada pelo livre acesso à informação, os currículos têm de reflectir a necessidade de ensinar os alunos a lidar com esta realidade, isto é, aprender a pesquisar, seleccionar, tratar e utilizar a informação. Em suma, aprender a aprender e aprender a fazer. É esta orientação que o processo ensino - aprendizagem deve seguir: “as concepções pedagógicas da actualidade destacam o papel do aluno face ao processo de ensino e aprendizagem. Aprender significa questionar, procurar, escolher, avaliar, criar...É um processo que se prolonga para lá da escolaridade e supõe um diálogo contínuo com o mundo” (Sequeira, 2000: 60).

Os próprios professores devem fazer um esforço de actualização/adequação das suas práticas pedagógicas às necessidades actuais de formação dos alunos e também à sua auto-formação. Devem recorrer aos serviços da biblioteca e desenvolver métodos e técnicas individuais de modo a facilitar a aprendizagem autónoma e com recurso às novas tecnologias.

Num estudo efectuado pela UNESCO (1986) afirma-se que “é necessário que os professores tomem consciência do facto de que o mundo na sua totalidade é uma fonte potencial de informação e que é essencial para que os alunos possam viver num mundo cada vez mais complexo, iniciá-los na pesquisa de informação ensiná-los a encontrar e interpretar a informação de que precisam.” Se os alunos não forem bem preparados para “gerir” o excesso de informação que têm à sua disposição, o que à primeira vista seria uma vantagem, pode tornar-se num inconveniente e num obstáculo à aprendizagem.

Além disso, é preciso também acautelar o efeito de uma “cultura enlatada” conforme salienta Skilbeck, referindo que “esta ameaça tem crescido, com implicações nas culturas locais regionais e nacionais de todo o mundo” (1998: 41). O mesmo autor acrescenta que “a nossa resposta deve ser garantir o acesso do estudante a culturas ricas e diversificadas e a um modelo de relações sociais forte variado. Estas últimas podem ser disponibilizadas ou facilitadas por professores bem formados, em instituições bem dirigidas”. A utilização inteligente e cuidadosa das novas tecnologias na educação pode

ser determinante para o sucesso dos alunos, mas serão sempre insuficientes se não forem conjugadas com outras estratégias educativas. Não podemos esquecer que “ A Sociedade da informação é apenas uma dimensão da civilização contemporânea” (Skilbeck, 1998: 42). A educação básica de qualquer indivíduo tem de ser abrangente, pois “a sociedade da informação exige a todos os cidadãos um vasto leque de conhecimentos e compreensão” (idem).

Todo este longo processo de aprendizagem dos alunos implica que a escola se organize de acordo com os objectivos actuais da educação e que o professor assuma o seu novo papel de “treinador da aprendizagem” ou “facilitador” que, segundo o Relatório Mundial de Educação 1998, “é bem mais tradicional do que geralmente se reconhece; ondas sucessivas de nova tecnologia redescobrem-no”. A presença física ou afectiva do professor será sempre imprescindível no processo ensino-aprendizagem, pois a experiência dos bons professores é um aspecto com que os alunos podem contar sempre. Dos professores “que melhor observam, compreendem e respondem às necessidades de aprendizagem individual dos seus alunos” (idem).

Falámos anteriormente que para fazer face aos novos desafios da educação, é necessário que a escola se organize, convocando todas as suas estruturas pedagógicas para trabalharem conjuntamente e num esforço comum satisfazer as exigências de formação que cabem hoje à escola. Tal como é referido no Programa da Rede de Bibliotecas Escolares (1996), “a resposta da escola a estes desafios passa pelo inevitável desenvolvimento de processos de mudança a nível individual e organizacional, através de uma estratégia de construção de novos modos de participação e relação entre os actores educativos e da afirmação de novas práticas pedagógicas na escola”. Nesse sentido, a biblioteca escolar e os departamentos constituem-se como parceiros no desenvolvimento dos currículos e no desenvolvimento de competências nas áreas da leitura e da literacia da informação.

Consideramos que o trabalho colaborativo, quando sistematizado e contínuo, representa uma mais valia para o sucesso dos alunos. Esta ideia está expressa, no Programa já citado, desta forma: “as bibliotecas escolares desempenham, deste modo, uma função indispensável, quer no contexto das actividades específicas desenvolvidas no âmbito das várias disciplinas, quer no de projectos de natureza interdisciplinar ou transdisciplinar”. Deste assunto ocupar-nos-emos mais à frente, pois parece-nos oportuno neste momento, apresentar uma visão diacrónica da evolução das bibliotecas

escolares, nos últimos anos, até porque há ainda professores que continuam a entender a biblioteca escolar como um depósito de livros fechados em armários.

Iniciamos este percurso em 1986 aquando da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo. A Lei nº 46/86 reconhece, no seu artigo nº 41, as bibliotecas e mediatecas escolares como recursos educativos.

- 1- “Constituem recursos educativos todos os meios materiais utilizados para realização da actividade educativa.
- 2- São recursos educativos privilegiados, a exigirem especial atenção:
 - a) Os manuais escolares;
 - b) As bibliotecas e mediatecas;(...)” (M.E, 1986)

Mais tarde, em 1990/91, são criadas as mediatecas mediante a apresentação de um projecto de candidatura ao programa Prodep. As escolas que se candidatavam e viam os seus projectos aprovados conseguiam equipar as escolas com computadores. Foi a partir desta altura que o conceito de biblioteca escolar mudou, procurando responder às novas necessidades do ensino-aprendizagem. Surgiram várias designações, conforme o entendimento que cada escola tinha do mesmo conceito. Assim, por todo o país existia “mediatecas, “centros de recursos,” centros documentais” entre outros. Actualmente, parece ter-se encontrado a designação – biblioteca escolar/centro de recursos educativos, no nosso entender, a melhor para caracterizar um espaço imprescindível na vida da escola.

Tudo o que se tinha feito era muito pouco. A realidade em todo o país era muito diversificada, havia de tudo – bibliotecas cujo espaço foi ampliado para acolher os equipamentos informáticos, bibliotecas e mediatecas a funcionar em salas diferentes, ausência de biblioteca e/ou mediatecas, enfim uma situação que urgia conhecer. Era preciso conhecer realmente a situação das escolas em termos de bibliotecas.

Foi neste quadro que, em Dezembro de 1995, numa política articulada entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura, foi publicado o Despacho conjunto nº 43/ME/MC/95 onde pode ler-se: “Dessa política fará, necessariamente, parte o incentivo à utilização do livro nas metodologias de ensino e na organização de bibliotecas escolares, integradas numa rede e numa política de incentivo da leitura pública mais ampla que apoie e amplifique acção da escola e que se mantenha ao longo da vida” (ME/MC, 1995).

Em 1996, por Despacho Conjunto nº 5 ME/MC/96, é criado o grupo de trabalho que tinha como funções, numa primeira fase, proceder ao levantamento e análise da situação real das bibliotecas escolares, em todo o país, e, numa segunda fase, apresentar propostas no sentido de se criar um programa de lançamento de uma rede de bibliotecas escolares. Deste grupo, destacam-se os nomes de Isabel Veiga, coordenadora, e actual Comissária do Plano Nacional de Leitura e Teresa Calçada, coordenadora do Programa Rede de Bibliotecas Escolares.

O resultado deste estudo foi publicado no mesmo ano com o título “Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares” e revela-nos uma situação nada confortável. Assim, no que diz respeito às escolas do 1.º ciclo verificou-se que a maioria não possuía um espaço destinado exclusivamente à biblioteca, nem possuía qualquer equipamento. Em alguns casos existiam livros que se encontravam em armários fechados e em gabinetes de professores. Nas escolas de 2.º, 3.º ciclos e nas escolas secundárias a realidade já era outra. Existia de facto uma biblioteca, mas, em alguns casos, não estava a ser utilizada como tal, estando longe de cumprir as suas verdadeiras funções.

Foi graças ao Programa Rede Bibliotecas Escolares, implementado em 1996/97, que se deu o grande avanço na modernização e adequação da biblioteca escolar às funções para as quais está destinada, numa sociedade em constante mudança. A escola tem de possuir estruturas pedagógicas capazes de dar uma resposta positiva e facilitadora para a operacionalização dessa mudança. Como se aponta no relatório Lançar a Rede: “A transformação da biblioteca escolar pode ter um efeito indutor na mudança da escola em geral. Mas essa transformação não pode ser imposta do exterior; terá de corresponder a uma necessidade da própria escola, pelo menos dos sectores mais inovadores e dinâmicos, e, em particular, dos seus órgãos de gestão.” (Veiga *et al*, 1996:31) Corroboramos a ideia expressa porque todos os professores, coordenadores de bibliotecas sentem que o sucesso da biblioteca escolar (cumprimento das suas funções) passa muito pelo reconhecimento e valorização por parte dos conselhos executivos e pelos restantes docentes.

A este propósito é oportuno lembrar os quatro “-C ” propostos por Haycock em 1997 - Comunicação; Consideração; Compromisso; Cooperação – que devem ser assumidos pelo professor-bibliotecário e por toda a comunidade educativa. Clarificando cada um destes princípios, podemos dizer que a Comunicação passa muito pela divulgação do trabalho realizado pela biblioteca, bem como da sua articulação com o Projecto Educativo de Escola e passa pela divulgação dos recursos que esta pode

disponibilizar e das vantagens da sua utilização como estratégia pedagógica. A Consideração acontece quando é reconhecido ao coordenador um perfil de mérito, isto é, alguém que tem perfil pessoal e habilitação específica para as funções que desempenha. Quanto ao Compromisso, digamos que este é o resultado dos dois aspectos anteriores. Se houver comunicação e consideração, o compromisso acontece naturalmente. Da mesma forma que se a comunidade educativa trabalhar conjuntamente com a biblioteca e se sentir envolvida no seu programa, facilmente se chega ao Compromisso. Finalmente, a Cooperação é mesmo a fase final e que está um pouco dependente das anteriores. Nesta fase, prevê-se que o trabalho realizado pela biblioteca em articulação com o trabalho realizado na sala de aula pelo professor tenha impacto positivo nos resultados dos alunos, cumprindo-se, assim, o grande objectivo da biblioteca escolar - contribuir para o sucesso dos alunos. Mas para isso é preciso que a biblioteca faça uma avaliação do seu trabalho através da recolha de evidências e as divulgue através da Comunicação, contribuindo desta forma para uma efectiva colaboração.

A biblioteca é hoje um espaço privilegiado de aprendizagens onde se concentra mais informação. Sendo as actividades curriculares assentes num processo de pesquisa, selecção, tratamento e produção de informação, com vista à construção de um “saber escolar”, a utilização da biblioteca e dos seus recursos é imprescindível nas práticas pedagógicas dos docentes. Segundo o Manifesto da Biblioteca Escolar (2000), “a biblioteca escolar é parte integrante do processo educativo e os seus objectivos são essenciais ao desenvolvimento da literacia, das competências de informação do ensino - aprendizagem e da cultura (...)”. O Manifesto da Biblioteca Escolar foi preparado pela Federação Internacional das Associações dos Bibliotecários e Bibliotecas e aprovado pela UNESCO em 1999. É um documento orientador de organização das bibliotecas escolares.

Não pretendendo referir todos os objectivos enunciados no Manifesto, queremos apenas destacar quatro, não por serem os mais importantes, mas porque interessam para este estudo. São eles:

- criar e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura, da aprendizagem e da utilização das bibliotecas ao longo da vida;
- proporcionar oportunidades de utilização e produção de informação que possibilitem a aquisição de conhecimentos, a compreensão, o desenvolvimento da imaginação e o lazer;

- apoiar na prática de os alunos na aprendizagem e na prática de competências de avaliação e utilização da informação, independentemente da natureza e do suporte, tendo em conta as formas de comunicação no seio da comunidade;
- trabalhar com os alunos, professores, órgãos de gestão e pais de modo a cumprir a missão da escola.

A reflexão sobre estes objectivos, bem como o seu cumprimento faz-nos voltar a Haycock e aos quatro princípios que ele considera fundamentais para que a biblioteca cumpra a sua missão e que já foram mencionados anteriormente. Assim, é preciso que toda a comunidade educativa reconheça a importância da biblioteca no processo ensino-aprendizagem. Mas para isso a biblioteca tem de se impor na escola e isso leva-nos ao perfil do professor coordenador que deve ter um perfil de liderança e, de preferência, possuir formação especializada. Só assim poderá ser aceite e considerado por todos para poder fomentar e promover a cooperação tão desejada e necessária na escola e fora dela. Tal como afirma Iturbe, “habrá de ganarse el respeto y confianza de los maestros para que le acepten como um activo colaborador en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (2004:28).

O papel do professor-bibliotecário está definido no documento Directrizes da IFLA/UNESCO para Bibliotecas Escolares (2002), onde se explicitam claramente as funções que são atribuídas:

O papel fundamental do bibliotecário é contribuir para a missão e para os objectivos da escola, incluindo os processos de avaliação, e para desenvolver e promover os da biblioteca escolar. (...) O bibliotecário está envolvido na programação curricular, em colaboração com os gestores da escola, os administradores e os professores (...). O seu conhecimento, as suas competências e a sua perícia vão ao encontro das necessidades de uma comunidade específica. Para lá disso, ele deve conduzir campanhas de leitura e a promoção da literatura, dos media e da cultura para crianças.

Também a Declaração Política da ISAL (International Association of School Librarianship) sobre Bibliotecas Escolares, revista em 1993, enuncia as funções da biblioteca escolar – informativa; educativa; cultural; recreativa.

Consideramos que os princípios orientadores dos documentos mencionados são de extrema importância para a organização das bibliotecas escolares e para a clarificação das suas funções, por isso pretendemos dedicar-lhe alguma atenção. No entanto, por questões de coerência deste estudo, será feita uma abordagem mais profunda sobre o papel da biblioteca no desenvolvimento da competência literária, quer

ao nível da literacia da informação, quer ao nível da literacia da leitura, abrangendo deste modo vários objectivos já mencionados e também a função informativa e educativa.

No que diz respeito à literacia da informação queremos salientar que os vários modelos de literacia da informação existentes são instrumentos de trabalho de grande utilidade para desenvolver nos alunos competências que lhes permitem adquirir habilidades na utilização da informação conducentes ao sucesso ao longo da vida.

Cada biblioteca deve escolher um modelo de entre os existentes, ou, partindo do conhecimento que tem deles, criar o seu próprio modelo adequado à realidade da escola e ao perfil dos alunos. No entanto, para que a sua utilização produza efeitos positivos na aprendizagem dos alunos é preciso que haja um trabalho contextualizado, sistematizado e articulado com os professores e o professor-bibliotecário.

A utilização de qualquer modelo vem reforçar o papel do professor-bibliotecário que não se limita só a fornecer ferramentas e meios que tem ao seu dispor e que favorecem o desenvolvimento de competências de informação, mas também de intervir no ensino de competências gerais de informação em ligação com outros professores.

Também deve ser tida em conta uma avaliação constante e rigorosa quando se utiliza qualquer modelo de literacia da informação. É preciso avaliar as aprendizagens dos alunos, avaliando as competências que estes vão adquirindo com esta metodologia.

Outra tarefa que está a cargo da biblioteca escolar é fazer formação de utilizadores para todos os elementos da comunidade educativa. É muito importante que os utilizadores saibam movimentar-se autonomamente no espaço da biblioteca e consultar as diferentes fontes de informação disponíveis. Para isso a biblioteca deve ter um fundo documental diversificado, devidamente tratado e cuja consulta seja possível em qualquer espaço da escola ou até mesmo on-line.

O período pós-formação deve ter um acompanhamento muito próximo, na execução dos trabalhos, por parte do professor-bibliotecário e do professor da disciplina. A formação de utilizadores deve ter em conta o modelo de literacia que o aluno vai utilizar para que teoria e prática se conjuguem e se complementem.

Centrar o ensino-aprendizagem nas competências da informação é preparar os alunos para o futuro. É fornecer-lhes ferramentas que lhes permitam ter sucesso na vida activa.

Temos vindo a falar da necessidade de apropriar os alunos com competências em literacia da informação, mas importa acima de tudo salientar o papel que a leitura, entendida no sentido geral, tem no desenvolvimento dessas competências. Como pode um aluno usar correctamente a informação se não compreende o que lê? Se não faz uma interpretação adequada do texto? Estas duas competências devem ser tratadas simultaneamente e em sintonia com o professor da disciplina e o professor bibliotecário.

É função da biblioteca escolar promover a leitura nas suas várias vertentes, de modo a formar leitores competentes perante diferentes tipos de texto. Neste caso, importa salientar a importância da leitura informativa que parece estar ainda um pouco esquecida e, talvez por isso, não tem feito parte da agenda dos mediadores de leitura. No entanto, também não podemos desvalorizar a leitura por prazer, pois como afirma Carlos Reis, “a didáctica da leitura terá de passar por métodos, técnicas, etc., mas terá de ser sobretudo a partilha do prazer. Os mecanismos de análise textual, as técnicas de selecção e organização de conteúdos, o reconhecimento de diferentes modelos de escrita, as pistas de interpretação, terão de estar ao serviço da adesão afectiva ao texto” (1990: 40).

Ainda sobre a importância da leitura, importa reconhecer e registar que muito do insucesso dos alunos passa pelo grau de iliteracia que os alunos revelam quando confrontados com textos de dificuldade variada.

Um dos problemas com que se defrontam hoje os alunos é a ausência de estratégias diferenciadas para dominar situações de leitura, agindo sempre da mesma forma perante textos diferentes. É, portanto, importante desenvolver estratégias de leitura adequadas à diversidade de textos dos vários saberes e com os quais é preciso lidar no dia-a-dia. Barbosa & Sousa referem que “cabe também à escola expor os alunos a múltiplas situações de leitura e trabalhar com eles a compreensão de diferentes tipos de texto e fornecer-lhe as necessárias estratégias de apropriação” (1998: 95).

É neste contexto que salientamos a importância de treinar a leitura informativa dado que esta tem implicações directas no desempenho dos alunos na pesquisa, selecção e tratamento da informação e, por isso, é fundamental na elaboração de trabalhos académicos. Genovez (2006), referindo-se a Cervo e Bervian (2002) que expõem fases cronológica e lógica da leitura informativa, salienta: i) a pré-leitura; ii) leitura seletiva; iii) a leitura crítica ou reflexiva; iv) leitura interpretativa”. Em cada uma destas fases é feito um trabalho gradual que vai aumentando de exigência até se chegar à leitura interpretativa, onde o aluno deposita muito da sua compreensão e interpretação daquilo

que leu. O professor deve consciencializar o aluno da importância destas etapas e deve acompanhá-lo em cada uma. Este é um trabalho que pode ser feito em colaboração com o professor-bibliotecário e pode ser utilizado como método de estudo, visto que a leitura envolve várias competências que vão desde a descodificação de palavras até à compreensão e interpretação do texto.

O bom leitor, o leitor competente constrói-se ultrapassando as dificuldades que muitas vezes vêm desde os primeiros anos de escolaridade. O trabalho sobre a compreensão de vários tipos de textos, nomeadamente, o texto literário deve ser uma prioridade dos professores. Não se constrói um bom leitor sem ter contacto com a leitura literária. É esta vertente da leitura que permite à criança, jovem ou adulto desfrutar do prazer da leitura. Em todo este processo a biblioteca escolar tem um papel preponderante, centrado na figura do professor-bibliotecário.

Hoje, com o esforço que tem sido feito pela Rede de Bibliotecas Escolares, uma parte das bibliotecas escolares do nosso país estão em condições de dar uma resposta favorável a este desafio imposto à escola e aos professores, pela sociedade da informação – dotar os alunos de capacidades que lhes permitam ser leitores competentes, no sentido geral do termo e independentemente da natureza do texto. O relatório Lançar a Rede de Bibliotecas aponta nesse sentido: “a biblioteca escolar, entendida como centro multimédia onde a informação com fins educativos é tratada, integrada, disponibilizada e produzida em diferentes suportes (...) constitui, por isso mesmo, um dos principais recursos para o desenvolvimento curricular” (Veiga *et al*, 1996: 29).

É, pois, em torno das competências em informação que a formação do cidadão se realiza, consoante as condições que lhe são oferecidas pela sociedade onde está inserido. E essa é a nossa responsabilidade. E para isso é fundamental desenvolver as competências de leitura e o interesse pelo acto de ler, tal como nos propusemos com a realização do projecto de intervenção “Descobrir o prazer da leitura” parte integrante do nosso estudo. No entanto, reforçamos a ideia de que o trabalho de promoção da leitura tem de ser uma determinação da escola e não apenas da biblioteca escolar.

1.3 A função socializante e integradora da biblioteca escolar

O conceito de integração tem vindo cada vez a ser mais abrangente, pois para além de combater as desigualdades sociais, as diferenças de etnia ou de sexo e de deficiência, estende-se, hoje, também ao fenómeno da imigração.

Todos sabemos que as desigualdades sociais tendem a acentuar-se e como consequência sabemos que para muitas crianças o acesso aos bens de cultura, nomeadamente o livro, acontece apenas no meio escolar. A este respeito importa referir as conclusões retiradas do recente estudo “ Os estudantes e a Leitura” (2007) : “ a leitura destes resultados permite afirmar que a escola é exactamente o local onde as crianças e os adolescentes, particularmente as de famílias com menores recursos (financeiros, académicos, simbólicos), poderão ter contacto com os livros e com o estímulo que lhes poderá estar a faltar em casa”.

Por outro lado, as escolas estão povoadas de crianças oriundas, inicialmente de África e, actualmente dos países de Leste e do Brasil. É a este universo diversificado e por vezes fragilizado que a escola, através das suas estruturas pedagógicas, nomeadamente, da biblioteca, tem de ser capaz de dar resposta.

Consideramos que a biblioteca escolar tem, neste cenário, um papel muito importante na integração dos jovens na escola quer dos autóctones com problemas sociais, quer daqueles provenientes de outros países, naturalmente ainda com mais problemas. Desta forma, deve disponibilizar materiais diversificados representativos da realidade social e multicultural existente na escola e desenvolver actividades onde todos se possam envolver, dando-lhes oportunidade para mostrar e valorizar a cultura de cada país. A Declaração Política da IASL sobre Bibliotecas Escolares (1993) refere que “a biblioteca escolar proporciona um vasto leque de recursos, tanto impressos como não impressos - incluindo meios electrónicos - e acesso a dados que promovem em cada criança a consciência da sua própria herança cultural e uma base para a compreensão da diversidade cultural”.

Este encontro de culturas é seguramente muito enriquecedor para todos, mas é preciso estarmos preparados para o viver e sentir sem quaisquer constrangimentos e podermos usufruir da descoberta de novas experiências. Vivemos numa Europa aberta, numa aldeia global, onde não há mais fronteiras a impedir a livre circulação de bens e de pessoas e por isso devemos estar preparados para conviver com esta realidade.

A biblioteca escolar tem de facto uma função integradora e socializante, oferecendo a todos os alunos a mesma oportunidade de acesso aos bens de educação e de cultura. Assim sendo, a igualdade de oportunidades permite desenvolver as suas capacidades intelectuais, contribuindo desta forma para a formação integral de todos, orientada no sentido de se tornarem cidadãos críticos e tolerantes.

Um aspecto que tem sido descuidado na escola e concretamente na biblioteca escolar é a disponibilização de materiais para os alunos com deficiências visuais, bem como as condições de acessibilidade às suas instalações para todos. Neste campo, está quase tudo para fazer. Se defendemos a igualdade de direitos, não podemos aceitar a indiferença que ainda existe a estes problemas.

A escola tem o dever de promover uma educação de tolerância de modo a formar jovens conscientes, das diferenças existentes no mundo e preparados para as aceitar, encarando-as como vantagens próprias de uma sociedade multicultural.

A biblioteca escolar deve reflectir esta educação e fomentá-la junto da comunidade educativa, caminhando assim para a escola inclusiva, onde todos têm os mesmos direitos e os mesmos deveres.

2. Da aprendizagem da leitura ao gosto pela leitura

Compreendendo como e quando os sistemas cognitivos se desenvolvem podemos evitar, por um lado, ensinar algo às crianças antes de estas estarem prontas para o aprender e, por outro lado, perder uma oportunidade de ouro por esperarmos muito para além do momento mais sensível.

Norman Sprintall, *Psicologia Educacional - Uma Abordagem Desenvolvimentista* (1993)

2.1 A aprendizagem inicial da leitura

Não é nosso propósito, neste trabalho, apresentar um estudo exaustivo sobre a aprendizagem da leitura. Pretendemos, acima de tudo, trazer a lume os vários factores que têm implicações positivas ou negativas no sucesso de uma criança que inicia o seu processo de aprendizagem da leitura. É este início que, se for penoso, pode comprometer a formação de crianças leitoras e consequentemente adultos leitores.

De entre as muitas definições do conceito de leitura, procurámos apresentar aquelas que mostram uma definição mais abrangente. Assim, Friard inspirado em Proust, diz que “nous voyons ainsi qu’on peut définir la lecture selon trois axes: Les modalités sensorielles, les opérations mentales et la mobilisation psychique qu’elle implique”, e acrescenta: “lire implique un apprentissage, une maturation à la fois sensorielle, neurologique e psychique”.

Por sua vez, Jouve define a leitura como “une activité complexe, plurielle, qui se développe dans plusieurs directions” (1993: 9). Assim, o mesmo autor entende a leitura como um processo que envolve cinco dimensões:

- 1) um processo neurofisiológico - a leitura é primeiramente um acto concreto que apela às faculdades do ser humano;
- 2) um processo cognitivo – logo que a criança decifra os signos, tenta compreender, mas a conversão das palavras e grupo de palavras em elementos de significação exige um grande esforço de abstracção:
- 3) Um processo afectivo - o interesse pela leitura depende em grande parte das emoções que ela desperta no leitor. Sobre este aspecto Jouve afirma: “si la réception du texte fait appel aux capacités reflexives du lecteur, elle joue également - et peut-être surtout - sur son affectivité”;
- 4) Um processo argumentativo - o texto enquanto resultado de uma vontade criativa pode ser sempre alvo de análise, “même dans le cas des récits à la troisième personne, comme *discours*, prise de position de l’auteur sur le monde et les êtres” (idem).
- (5) Um processo simbólico - a leitura está relacionada com o contexto cultural onde vive e evolui o leitor. Ainda o mesmo autor refere que “Toute lecture interagit avec la culture et les schemas dominants d’un milieu et d’une époque” (idem).

Por seu lado, Inês Sim-Sim, também investigadora na área da aprendizagem e ensino da leitura, propõe-nos uma definição que não se afasta muito das anteriores, pois esta autora considera a leitura como um “um acto complexo, simultaneamente linguístico, cognitivo, social e afectivo” (2006: 8).

Tendo em conta as definições apresentadas e verificando que coincidem em alguns aspectos, apoiaremos o nosso estudo sob o ponto de vista de Sim-Sim por nos parecer que é a que melhor satisfaz os objectivos deste trabalho. Assim, consideramos

que todo o educador que tem a tarefa de ensinar a ler, independentemente do modelo que utiliza, deve ter em conta os factores mencionados, cujos reflexos se manifestam de forma diferente em cada criança.

Procurando “desmontar” estes quatro aspectos e começando pelo acto cognitivo, afigura-se-nos de imediato uma referência aos estádios do desenvolvimento cognitivo defendidos por Piaget. Assim, a criança passa por vários estádios, a saber, dos 0 aos 2 anos - sensório- motor; dos 2 aos 7 anos - intuitivo ou pré-operatório; dos 7 aos 11 anos - operações concretas e dos 11 aos 16 anos o estádio das operações formais.

No primeiro estádio (0-2 anos) a actividade cognitiva baseia-se na experiência imediata, através dos sentidos. A sua actividade intelectual é essencialmente prática.

No segundo estádio (2-7 anos) dão-se grandes progressos. Neste período, a criança é criativa e intuitiva, revelando já capacidades que lhe permitem distinguir entre o real e o imaginário, compreender sequências numéricas e aprender sequências de letras. A grande mudança é sentida ao nível da comunicação. As crianças saem do seu mundo fechado e solitário e passam a poder partilhar socialmente o seu conhecimento. Com a entrada na pré-escola acontece a grande socialização e nota-se um grande avanço no desenvolvimento linguístico da criança. O período intuitivo é a grande oportunidade para o desenvolvimento da linguagem e da iniciação à leitura.

Enquanto que no estádio pré-operatório as crianças “são sonhadoras, têm pensamentos mágicos e fantasias em abundância, no estádio das operações concretas são positivistas lógicos infantis que compreendem as relações funcionais porque são específicas e porque podem testar os problemas” (Sprinthall *et al*, 1993: 108). É nesta fase que a criança aceita e compreende todas as regras desde que tenham uma funcionalidade. No entanto, estas não podem ser alteradas, “encaram-nas como fixas, necessárias e arbitrarias” (Sprinthall *et al*, 1993: 109).

Finalmente, no estádio das operações formais (11-16 anos) assiste-se à transição do pensamento de criança para o de adolescente. Esta transição é bastante evidente para o professor, visto que as diferenças nas características do pensamento são notórias. Enquanto que a criança pensa sobre o que é, o adolescente pensa sobre o que poderá ser. Neste período, o sujeito já tem capacidade para pensar sobre o seu próprio pensamento e sobre o pensamento dos outros. Tem também consciência de que pessoas diferentes têm pensamentos diferentes sobre a mesma situação. Deixa, portanto, de existir um pensamento único e correcto.

Como é fácil de constatar e remetendo para a teoria apresentada pelos autores citados, nem todas as crianças atingem os vários estádios de desenvolvimento cognitivo na idade configurada nos estudos de Piaget, sendo esse factor um constrangimento que o professor tem de enfrentar, por exemplo, numa turma de vinte ou mais alunos com realidades diferenciadas.

Tal como foi referenciado, o desenvolvimento cognitivo, segundo o pensamento de Piaget, constrói-se por etapas e, por isso, é gradual, evolutivo e “suporta” o desenvolvimento da linguagem. Piaget considera que é o pensamento, o raciocínio, as estruturas lógicas que fazem com que o sujeito seja capaz, ou não, de compreender a linguagem que vem do exterior. Kramer falando de Piaget salienta que “é o momento do desenvolvimento da criança que determina que ela interiorize ou não aquele dado que vem de fora” (Kramer, 2001: 120-121).

Vygotsky, ao contrário de Piaget, não está interessado em descrever etapas do desenvolvimento da criança, mas antes compreender os processos. Para ele, o desenvolvimento da linguagem faz-se na interacção com o meio. O sujeito interage com o meio cultural, social e histórico que está carregado de significados, de ideologias, de história e de cultura e cujo envolvimento com o sujeito determina a construção da consciência do indivíduo. Kramer, referindo-se a Vygotsky, escreve: “na visão de Vygotsky, pensamento e linguagem não são dicotómicos, mas caminham juntos: na interiorização do mundo exterior, o papel do outro (adulto ou criança) é fundamental para a constituição da consciência. E esse papel é exercido pela linguagem. (...) para Vygotsky, o que marca a questão da linguagem é o inverso de Piaget, pois a linguagem que é social e socializada vai-se tornando linguagem interior” (2001:121).

Ramiro Marques, relativamente aos pressupostos implicados no desenvolvimento da linguagem, defende que há três grandes abordagens, a saber, a teoria maturacionista ou nativista, que tem em Chomsky um dos seus expoentes; a teoria behaviorista que se baseia sobretudo nos estudos de Skinner; a teoria desenvolvimentista que radicando em Piaget, tem em Brown e Cazden os seus principais defensores (2002: 9).

Segundo Chomsky, a linguagem é uma capacidade inata na criança, não necessitando de ensino, carecendo somente de condições normais para o seu desenvolvimento. A teoria behaviorista assenta no pressuposto de “que a linguagem é um comportamento verbal que se aprende por imitação de modelos de adultos, graças

sobretudo ao reforço. Para estes autores a linguagem ensina-se com prontidão e colocando as crianças em contacto com as formas correctas” (Marques, 2002: 9).

Os defensores da posição desenvolvimentista argumentam que a base do processo de aprendizagem implica descobrir e dominar certas regras abstractas e não apenas a imitação de sons ouvidos.

Como ficou revelado, o desenvolvimento da linguagem não é uma questão consensual. A investigação diz-nos que as respostas dadas diferem conforme as teorias defendidas. No entanto, podemos concluir que todas convergem num sentido – é preciso estimular a criança desde os primeiros meses de vida. Este estímulo é iniciado em casa pela família e continuado no Jardim-de-infância. Tem de ser um trabalho sistemático e continuado de treino da linguagem e com um forte envolvimento afectivo.

Contudo, e tendo em conta o que nos dizem os estudos nesta área, não podemos comparar o desenvolvimento da linguagem com a aprendizagem da leitura. Segundo Inês Sim-Sim (1998), “se a aquisição da linguagem falada ocorre espontaneamente (em situações e com crianças ditas normais), o mesmo não sucede com a aprendizagem da leitura a qual requer alguma consciencialização do que se está a aprender e um certo nível de explicitação e análise de quem ensina”. Dado que a nossa língua tem um sistema de escrita alfabético, é preciso que a criança conheça o seu funcionamento. A mesma autora refere ainda que “para se entrar na linguagem escrita é preciso conhecer o princípio da escrita alfabética. É necessário que a criança tome consciência, perceba que a cada unidade mínima de som (fonema) corresponde uma representação gráfica (grafema) que pode ser uma letra ou um grupo de letras. Esta capacidade específica de perceber os sons do discurso, independentemente dos seus significados, é habitualmente referida como consciência fonológica” (2006: 64).

A consciência fonológica parece-nos ser fundamental para a entrada com sucesso no processo complexo da leitura. Os estudos demonstram-nos que as crianças com mais sucesso na aprendizagem da leitura dedicaram mais tempo a actividades de consciência fonológica, na educação pré-escolar. Assim, ao iniciarem a aprendizagem formal já trazem consigo uma consciência linguística que vão desenvolver à medida que o seu conhecimento acerca das regras da escrita vai avançando.

O Plano Nacional de Ensino do Português (2007) aborda a importância do desenvolvimento da consciência fonológica e define-a como “a capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades de oral” e defende que “O treino sobre unidades do oral deve preceder a introdução das unidades do código alfabético”.

É, pois, necessário que a criança aprenda as regras de funcionamento da língua, assumindo-se, assim, a leitura como um acto linguístico.

Parece-nos que falar da aprendizagem inicial da leitura sem referir os vários modelos de aprendizagem da leitura que têm sido aplicados em diferentes épocas e com resultados diferentes, deixaria este estudo muito incompleto. Por isso, consideramos pertinente fazer uma abordagem, ainda que breve, das teorias apresentadas por cada modelo, como elemento contextual do nosso estudo. Assim, ocupar-nos-emos dos modelos ascendentes e dos descendentes, por serem os mais divulgados e talvez por isso mais utilizados. Daremos conta também dos modelos interactivos.

Os modelos ascendentes dominaram o ensino da leitura até aos anos 60 e assentam no pressuposto que a criança tem de aprender o princípio alfabético e por isso insiste no treino da correspondência grafema/fonema. Os defensores destes modelos, dos quais destacamos Gough por ser um dos primeiros e o mais representativo, influenciados pelo behaviorismo, salientam que não é possível aprender a ler sem o conhecimento das regras de decifração do código, isto é, é preciso dominar a correspondência grafo-fonológica. No entanto, a relação entre linguagem oral e escrita tem levantado alguns problemas às teses apresentadas por estes modelos. Verifica-se que a decomposição da linguagem em palavras, sílabas e fonemas não é óbvia. Portanto, a mediação fonológica não é suficiente para se chegar ao significado do texto, pois existem muitas línguas que admitem mais do que um som para o mesmo grafema que é o caso do Português. Esta é uma das críticas que tem sido colocada a estes modelos.

A partir dos anos 60, com a aposta nas pedagogias centradas no aluno, passam a ser mais utilizados os modelos descendentes que propõem um ensino baseado na compreensão e na imitação. Smith e Goodman são os principais teóricos deste modelo e propõem que, sendo a leitura uma actividade natural, tal como a fala, se abandone a descodificação letra/som. Segundo estes autores, a aprendizagem da leitura acontece natural e espontaneamente desde que a criança seja confrontada com situações de aprendizagens que lhe pareçam úteis e com sentido e, por isso, se sente motivada para aprender. Consideram que é mais motivante para o aprendiz ser confrontado com material escrito e ajudá-lo a inferir a leitura de palavras associadas a imagens e a contextos.

Também Sucena e Castro corroborando a ideia destes autores, referem que a intenção é “ desviar o foco do ensino daquilo que encaram como memorização das relações entre letras e sons para uma aprendizagem “natural:” e “ Propõe-se o abandono

da estratégia fónica por uma estratégia baseada na compreensão do que é lido, que seria mais motivadora para os aprendizes” (2008: 19). Entendem que a leitura fluente não se processa através da descodificação de sons e de letras, mas sim pela “adivinhação” a partir de contextos semânticos.

Vários estudos revelam que as crianças lêem mais facilmente palavras inseridas numa frase do que palavras apresentadas isoladamente. Este é o princípio do método global que dominou o ensino nos anos 60 e 70.

Nos anos 80 surge um movimento que põe em causa o modelo descendente e procura recuperar alguns aspectos do modelo ascendente. Não se pretende regressar às metodologias dos anos 60, mas antes usar o princípio da correspondência grafema/fonema numa perspectiva mais alargada e num contexto de consciência fonológica.

Os modelos interactivos surgem talvez como resposta a questões levantadas a outros modelos e são apresentados como uma posição intermédia entre os modelos ascendentes e os descendentes. Os defensores destes modelos, sendo Rumelhart um dos pioneiros, entendem que na aprendizagem da leitura são utilizados processos ascendentes e processos descendentes. Dito de outra forma, os modelos interactivos propõem e recomendam que haja um equilíbrio no uso destes modelos. Neste processo são activados todos os níveis de conhecimento, desde o conhecimento de letras, palavras e frases até aos aspectos não linguísticos relacionados com o contexto.

Martins partilha da mesma opinião, afirmando que “para compreender um texto é necessário por um lado, que o leitor tenha conhecimentos sobre o tema que nele é tratado e por outro lado, que domine o código linguístico, para que possa compreender os conhecimentos que o autor quis transmitir” (2000:35). O acto de ler seria, assim, para os defensores destes modelos, o produto da utilização de várias estratégias (ascendentes e descendentes) simultâneas e em interacção.

Por sua vez, Rumelhart (1997) refere que “o leitor tem um conjunto de expectativas acerca da informação que poderá obter do “input” visual à medida que a informação visual fica disponível, vai fortalecendo as hipóteses consistentes com o “input” e enfraquecendo as inconsistentes” (cf. Velasques, 2004:103). Apesar de ser um modelo compensatório dado que a activação de um nível pode compensar a deficiência de activação de um outro, alguns teóricos consideram que os modelos interactivos têm cabimento para o leitor competente. No que respeita às fases iniciais da aprendizagem, tornam-se um modelo do tipo ascendente, embora mais elaborado.

Partindo da premissa que para aprender a ler é preciso conhecer o código linguístico e o significado da palavra, do texto, talvez seja sensato não usar exaustivamente um único modelo, nem um único método: “La methode idéale n’existe pas. Mais il existe des points de passage obligés. Les chercheurs s’accordent pour dire qu’on ne peut faire l’économie du code phonologique. Il faut passer par l’apprentissage de la correspondance phonèmes/graphèmes. Se demander s’il vaut mieux épeler les lettres ou partir du sens des mots n’a aucun sens. Si on ne comprend pas, à quoi bon déchiffrer, mais on ne peut faire l’impasse sur le déchiffrement” (Bonrepaux, s/d). A perspectiva deste autor vem reforçar o que já tinha sido dito anteriormente, daí podermos talvez concluir que qualquer dos modelos e métodos apresentam vantagens e desvantagens e, por isso, mesmo devem ser usados simultaneamente e com prudência até porque “apprendre à lire c’est donc apprendre à explorer un texte, apprendre à adapter sa quête à son projet” (idem).

No projecto de leitura que procurámos implementar, embora não se situando em fases de aprendizagem de leitura, alguns destes aspectos continuam a ser pertinentes, na medida em que o processo de compreensão desempenhará sempre um papel central quer no acesso ao sentido do que se lê, quer como forma de desenvolver o gosto pela leitura. Um dos grandes problemas a este nível é que há alunos no 3.º ciclo que continuam a revelar fortes dificuldades na compreensão em leitura.

É igualmente importante que a leitura continue a ser entendida como um acto social e afectivo, tendo também em atenção o contexto em que a criança ou jovem estão inseridos, bem como o seu meio familiar. Logo aqui ressaltam as grandes desigualdades sociais existentes no nosso país e que condicionam o ponto de partida das crianças, a começar em casa, no seio da família e no acesso aos Jardins-de-infância. Um meio favorável à aprendizagem pode ser determinante para o sucesso de qualquer criança.

Aquando da aplicação do projecto de intervenção junto das duas turmas de 7.º ano, verificámos que os alunos com o ambiente mais favorável ao desenvolvimento de hábitos de leitura revelavam mais competências em leitura do que os outros que viviam num ambiente menos favorável. Todavia, estes últimos, sem hábitos de leitura e com dificuldades na leitura, depois de ultrapassado o medo de ler, mostraram-se mais motivados e receptivos às actividades propostas. Por isso, consideramos fundamental que o mediador de leitura conheça o percurso escolar do grupo a intervir de modo a adequar as estratégias às características de cada elemento. Foi assim que procedemos no nosso estudo e consideramos que foi uma boa decisão.

Todos conhecemos a importância dos Jardins-de-infância e da educação pré-escolar para despertar e estimular a criança para a aprendizagem formal das várias áreas do saber e concretamente da leitura. No entanto, também sabemos que não tem sido valorizada o quanto deveria ser. Só nos últimos dez anos se iniciou uma política de investimento no pré-escolar e no 1.º ciclo, criando-se a partir daí uma rede nacional que pretendia cobrir 90% das crianças com 5 anos, 70% e 60%, com quatro e três anos, respectivamente. Marçal Grilo, ex-ministro da pasta da educação, fala assim da sua preocupação em relação ao ensino pré-escolar em entrevista a Dulce Neto: “todos sabemos que o pré-escolar e os primeiros quatro anos condicionam muito o que se passa a seguir. Aquela ideia que eu procurei relançar quanto à importância do ler, escrever e contar, era para mim, do ponto de vista pedagógico, apenas uma medida de bom senso. Não é possível fazer nenhuma formação séria a partir dos dez anos de idade se os meninos não souberem ler, escrever e contar muito bem” (Neto, 2001:72).

Atendendo ao que os estudos nos dizem, e se queremos formar leitores, temos o dever de conhecer os processos cognitivos, linguísticos e os factores sociais e culturais que estão implicados na aprendizagem da leitura e que determinam o sucesso escolar e educativo das crianças e jovens, uma vez que a competência da leitura é transversal a todo o conhecimento. É preciso, portanto, uma grande aposta na formação dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo, mas é igualmente importante que os professores de português dos outros graus de ensino compreendam os mecanismos envolvidos no processo de aquisição e desenvolvimento das competências de leitura, para que possam continuar a actuar com propriedade, sempre que for necessário.

É sabido, e já foi referido, que a iniciação da aprendizagem da leitura pode comprometer o tão desejado sucesso. Conforme afirma Marques, “este ciclo (fracassos na aprendizagem - instabilidade emocional - desinteresse pela leitura) tem de ser evitado, visto que o sucesso pela leitura dependem, em certa medida, das primeiras relações da criança com essa actividade extremamente complexa” (2004: 55).

Também a “Equipo Peonza” tem feito estudos nesta área e refere que “es importante, pues, que tratemos de clarificar las ideas al respecto, comenzando por la manera en que se aborda la enseñanza de la técnica lectora. (...) De la competencia lectora de los chicos depende la marcha de toda su escolaridad y en buena medida el éxito o el fracaso de su posterior integración en el entramado social” (s/d: 77).

Consideramos que em todo este processo complexo, que é a aprendizagem da leitura, é fundamental que o educador/professor tenha conhecimento das várias teorias existentes para poder aceitá-las ou rejeitá-las nas suas práticas de ensino.

Também os modelos utilizados não podem ser rígidos, deve haver flexibilidade na sua aplicação e com adequação às necessidades de cada criança. O meio socioeconómico, cultural e familiar, bem como a relação afectiva entre a família e a criança ultrapassam o domínio da escola, mas é na escola que eles mais se fazem sentir. A escola tem hoje também a tarefa de esbater as desigualdades sociais cada vez mais acentuadas e fortalecer a relação afectiva entre a criança e o adulto, muitas vezes frágil. Sem relação afectiva não há estímulo, não há interacção, não há aprendizagem, não há gosto pela leitura. Aprender a ler “é um processo complexo e moroso que requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz e explicitação de quem ensina” (Sim-Sim, 2001: 21).

Parafraseando Inês Sim-Sim (2006), podemos dizer que o sucesso da aprendizagem em geral, e em particular da leitura, está relacionado com o planeamento, a organização e a sistematização de práticas educativas que proporcionem o desenvolvimento das capacidades indiciadoras de um bom desempenho em leitura. Importa salientar que as actividades de leitura não devem aparecer descontextualizadas, mas sim integradas em contextos e situações de leitura. Segundo Fayol (2008), para saber ler não basta descodificar signos, é preciso compreender as palavras e acima de tudo usar estas duas competências no acto da leitura:

La lecture constitue en quelque sorte une double tâche en ce qu'elle comporte deux dimensions complémentaires. D'une part, le lecteur doit traiter successivement en leur consacrant de l'attention chacune des marques linguistiques. D'autre part, il lui faut, dans le meme temps, élaborer son interpretation en s'appuyant sur la signification des mots et des phrases.

Para concluir, importa sublinhar que é fundamental para o sucesso da aprendizagem inicial da leitura que haja um trabalho de continuidade e de colaboração entre a família, a pré-escola e o 1.º ciclo. Há ainda a necessidade de haver uma estreita colaboração entre os vários níveis de ensino seguintes, nomeadamente, no 2.º e 3.º ciclos, porque hoje há alunos no 7.º ano que são praticamente não leitores e outros que lêem com grandes dificuldades. Acreditamos que muito do insucesso dos alunos passa pela deficiente leitura e como consequência pela ausência de compreensão leitora. Por tudo o que já dissemos a este respeito. Consideramos que o estudo que desenvolvemos

reveste-se de toda a pertinência, sobretudo porque é realizado com alunos do 3.º ciclo, exactamente onde se está a verificar um maior afastamento da leitura.

2.2 Ensinar a gostar de ler

Não há talvez dias da nossa infância que tenhamos tão intensamente vivido como aqueles que julgámos passar sem tê-los vivido, aqueles que passámos com um livro preferido.

Marcel Proust, *O Prazer da Leitura*

Temos vindo a falar brevemente da aprendizagem inicial da leitura e das suas condicionantes, que podem determinar o sucesso ou insucesso dessa aprendizagem, mas importa salientar que se aprende a ler lendo e se aprende a gostar de ler sendo estimulado para isso e tendo uma diversidade de livros significativa em quantidade e qualidade

É, pois, desejável que aprendizagem e promoção da leitura se completem num compromisso não só de formar leitores competentes e amantes do livro, mas também de mantê-los ao longo da vida: “en las últimas décadas se há adquirido una mayor consciência de que el aprendizaje lector va indisolublemente unido al uso y disfrute “en presente” de los libros, de manera que enseñar y promocionar se encuentran ahí mas fusionados que nunca” (Colomer 2004:16).

Uma vez vencida a aprendizagem dos mecanismos de decifração, há agora que apostar em continuar a ensinar a gostar de ler para não deixar cair o entusiasmo próprio da criança que começa a ler. Segundo a opinião de Sobrino, “uma vez que as crianças alcançaram este objectivo, a nossa meta, profissionalmente falando, deve situar-se mais além: ajudar os nossos alunos a descobrir o prazer de ler, a felicidade que a leitura produz” (2000: 92). É preciso ter em atenção que a formação de leitores é um processo longo e moroso e que necessita de um amadurecimento. É igualmente um trabalho com avanços e recuos, mas que não pode parar. Envolve persistência e uma grande motivação, quer da parte do leitor quer da parte do animador, e a leitura lúdica deve estar sempre presente.

Se atendermos a que só se adquire o prazer de ler se compreendermos o que lemos, isto é, se a competência da leitura estiver verdadeiramente desenvolvida, é

preciso estarmos atentos ao ritmo de aprendizagem de cada criança para que esta vá atingindo os vários “patamares” da leitura - ler é compreender, construir, posicionar-se. A propósito destes níveis de leitura pelos quais cada leitor deve passar, Iturbe diz o seguinte: “el placer de leer es, sobre todo, un placer estético, um deleite sensual y emotivo que há de ir precedido de una satisfacción intelectual. Es imprescindible, por tanto, dotar al lector de las herramientas intelectuales que le permitan acceder al significado textual para lograr luego “atreverse” a interpretar el sentido en busca del placer” (2004: 27).

É desta compreensão do texto e interacção, quando conseguida, entre o leitor e o texto, que nasce a fruição do prazer de ler. Segundo Mercedes Gomez del Manzano, “a criança capta o valor lúdico da obra literária, o qual decorre do processo de comunicação que lhe é próprio” (1988: 50). Esta comunicação de que nos fala a investigadora é o encontro do leitor com o texto e é a partir deste momento que se cruzam dois mundos – o real (leitor) e o da ficção (texto). Entrando no mundo da ficção que lhe é oferecido pela leitura, o leitor pode criar, imaginar, sonhar opinar. A leitura ajuda a formar cidadãos críticos, inconformados, tal como nos afirma Iturbe: “Leer te permite transgredir imaginaria y teoricamente para luego ‘obligarte’ a reivindicar, a transformar y a no conformarte com una existência vulgar, anódina o convencional” (2004: 27).

Também Jauss, falando da experiência da leitura e da interacção entre o leitor e o texto, diz: “si la lecture a un impact sur le lecteur, c’est parce qu’elle met en relation l’univers du sujet avec celui du texte. Le lecteur, réagissant positivement ou négativement à cette experience, en sort inévitablement transformé” (1978: 259). O poder de transformação da leitura faz com que o leitor se sinta outro, leva-o a encarnar outras personagens. Há como que uma despersonalização do leitor no acto da recepção do texto, para assumir uma outra identificação. É deixar que o texto entre na sua intimidade. Esta situação acontece frequentemente com crianças que conseguem viver a história por dentro. Quando se descobre o “eu” noutra pessoa é o momento da “célébration de la lecture”, de que nos fala Baudry (1988). Este é, seguramente, um momento pleno de prazer, de êxtase.

Depois da passagem por vários estádios e tempos, a criança vai vencendo várias etapas e desempenhando vários papéis enquanto “leitor”. Appleyard (1991) define cinco papéis, a saber:

- o leitor como *player* – idade pré-escolar quando a criança é ainda ouvinte de histórias, assumindo um papel de participante/ actor confiante num mundo de fantasia que simbolicamente recria, os medos e os desejos de uma forma que ensina a pouco e pouco a criança a ultrapassá-los e a controlá-los.

- o leitor como herói ou heroína (1º e 2º ciclos) quando a criança se assume como figura central de uma história que está constantemente a ser reescrita, de acordo com a imagem que a criança vai construindo do mundo.

- o leitor como pensador – no período da adolescência, numa altura em que o leitor procura descobrir nas histórias o sentido da vida, valores e verdades, imagens ideais e autênticos papéis-modelo para imitação.

- o leitor como intérprete – estudante do ensino secundário ou universitário e os próprios professores. É o leitor que estuda literatura. Neste caso a literatura é encarada como um corpo organizado de conhecimentos, com os seus princípios e as suas regras, que é possível analisar.

- o leitor pragmático – (idade adulta) Este leitor embora possa ler de várias maneiras e apropriar-se dessa leitura de formas variadas, tem uma consciência das escolhas e dos usos que faz da leitura.

Tendo em conta a evolução do leitor proposta por Appleyard, baseada na teoria de Piaget atrás referida e inspirada em Freud e Erikson, podemos dizer que a criança, neste momento do nosso estudo, já ultrapassou a primeira etapa – leitor lúdico – e situa-se na segunda etapa - leitor como herói - iniciando já também a sua transição para a posição de “pensador”. É importante investir nestas fases e actuar na promoção da leitura e no desenvolvimento do prazer de ler.

A criança que sai de uma experiência de aprender a ler, descobre que sabe ler, não mais pára de querer ler, de descobrir novos mundos. A novidade e a curiosidade são seguramente factores de motivação que devem ser aproveitados. Esta é a grande oportunidade da escola a quem está confiada, quase exclusivamente, a tarefa de promover e estimular o gosto pela leitura nas crianças e nos jovens, embora todos saibamos que esta é da responsabilidade de toda a sociedade.

Mas uma sociedade dominada pelo audiovisual e pelo digital pode constituir um obstáculo à promoção do livro, sendo, por vezes, difícil seduzir os alunos para a leitura de obras literárias. Vivemos numa sociedade onde o silêncio não impera, onde não há lugar para o recolhimento, atenção e concentração, onde o tempo corre velozmente e onde a diversidade de opções para ocupação de tempos livre é uma realidade

assustadora e destabilizadora que conduz, naturalmente, a uma dispersão e ausência de concentração, factores inimigos do acto de ler. Lembramos o que nos diz Pennac sobre esta situação vivida pela maioria das crianças e jovens de hoje: “Televisão não pode ver, mas tem piano das cinco às seis, viola das seis às sete, dança à terça, judo, ténis, esgrima ao sábado, esqui mal caem os primeiros flocos de neve, vela mal o sol desponta, olaria nos dias de chuva, viagem a Inglaterra, ginástica rítmica... Ele não tem a mais pequena hipótese de se encontrar consigo próprio, mesmo que seja apenas durante um quarto de hora” (1995: 63).

Embora Daniel Pennac possa estar a caricaturar, a realidade não anda muito longe. O dia-a-dia das nossas crianças e dos jovens está de tal maneira preenchido com actividades, que elas já nem têm tempo para brincar e viver as fantasias próprias da sua idade. Ora a leitura é também vítima deste frenesim que a todos atormenta.

Todavia, e numa perspectiva optimista, promovendo e valorizando a leitura como uma actividade lúdica, esta pode ser um escape a toda esta tormenta sentida e vivida nas sociedades contemporâneas. A leitura é liberdade, evasão, vivências, ficção e, neste sentido, pode ser um factor libertador dos constrangimentos do quotidiano. Por isso, o professor que procura incutir hábitos de leitura aos seus alunos tem dois grandes desafios – desenvolver o gosto pela leitura e desenvolver a competência da leitura. Dito de outra forma, formar e manter leitores competentes e amantes da leitura para que um dia possa falar do seu trabalho como Sebastião da Gama o fez:

O que interessa mais que tudo é ensinar a ler. Ler sem que passe despercebido o mais importante e às vezes é pormenor que parece uma coisinha de nada. Ler despindo cada palavra, cada frase, auscultando cada entoação de voz para perceber até ao fundo a beleza ou o tamanho do que se lê. É também de interesse primário levar os rapazes a amar as palavras (...) Ora para amar as palavras e para, a seguir amar a leitura, é aconselhável, como diria La Palice, não fazer desamar as palavras, nem desamar a leitura”(2001: 61).

2.2.1 Leitura e motivação

Como foi referido atrás, se as crianças na idade pré-escolar e no 1.º ciclo estão motivadas e desejosas de ler, o mesmo não acontece com os adolescentes. Vários estudos concluem que à medida que os alunos vão progredindo nos vários níveis de ensino, vão perdendo o interesse pela leitura e até pela escola em geral. O grande problema com que a escola hoje se debate é a fraca motivação dos alunos para as aprendizagens e a leitura não é excepção.

Sabemos que a motivação é determinante no desempenho de qualquer actividade e, por isso, neste jogo de sedução entre professor/educador/mediador e aluno, é preciso que os primeiros se sintam motivados de forma a envolverem-se afectiva e apaixonadamente no acto de motivar, neste caso, para a leitura. Assim, importa apresentar, ainda que de uma forma geral, o conceito de motivação. O que se entende por motivação? O que é que nos faz sentir motivados?

Entende-se por motivação, “o impulso para agir em direcção a um determinado objectivo. Quando estamos motivados face a uma determinada actividade, a nossa persistência aumenta, bem como o tempo, a determinação e a energia, mesmo quando encontramos dificuldades ou obstáculo” (Silva e Sá, 1997: 26-27). A motivação pode ser extrínseca ou intrínseca. É extrínseca quando depende de uma recompensa exterior, isto é, é mantida pelos efeitos do meio que vão influenciar o comportamento humano. Por exemplo, a criança estuda porque lhe foi prometido ir passar férias com os amigos se passasse de ano. No caso do sujeito direccionar a sua energia para o resultado de um objectivo, sem reforço exterior e sem aparente recompensa, estamos perante uma motivação intrínseca que, segundo os estudos indicam, é muito mais duradoura que a extrínseca, pois parte do desejo interior de conseguir.

Partindo dos muitos estudos efectuados sobre a motivação, os investigadores conseguiram identificar diferentes dimensões no que diz respeito à motivação para a leitura que caracterizam vários perfis motivacionais, a saber: eficácia na leitura, desafio na leitura, curiosidade na leitura, envolvimento na leitura, importância na leitura, leitura para desenvolvimento, leitura para notas, competição na leitura, leitura por razões sociais, concordância na leitura, evitamento na leitura (cf. Bártolo, 2004:145). Apresentamos em seguida o quadro que sintetiza as várias dimensões da motivação para a leitura já referidas elaborado a partir da explanação realizada por Bártolo (2004).

- Eficácia na leitura na leitura – a crença de que se pode ter sucesso na leitura
- Desafio na leitura – a satisfação de dominar ou assimilar ideias complexas do texto
- Curiosidade na leitura – o desejo de aprender acerca de um tópico particular de interesse pessoal
- Envolvimento na leitura – o prazer obtido na leitura de um livro ou artigo bem escrito, sobre um assunto interessante.
- Importância da leitura - a importância que a leitura tem para o sujeito.
- Leitura para o reconhecimento – o prazer de receber uma recompensa tangível de aprovação pelo sucesso na leitura.
- Leitura para notas – o desejo de ser favoravelmente avaliado pelo professor.
- Competição na leitura – o desejo de suplantar os outros na leitura.
- Leitura por razões sociais – o processo de partilhar as ideias obtidas na leitura com amigos e familiares.
- Concordância na leitura – ler devido a um pedido ou objectivo exterior.
- Evitamento na leitura – evitar ler sempre que não é directamente solicitado.

Quadro 1. Dimensões da motivação para a leitura (in Bártolo, 2004)

A análise que julgamos poder fazer deste quadro é que o leitor reage ao texto conforme os objectivos de leitura, isto é, segundo o seu projecto de leitura. Também a este propósito, Fayol (2008) fala de “types d’activités de lecture suffisamment contrastés pour leur permettre de découvrir et d’exercer des modes de lecture variés: lire pour agir; lire pour apprendre; lire pour se distraire et se cultiver; relire ses propres productions. Il s’agit par ce biais de mettre en place des activités visant à susciter chez les enfants la mobilisation et la mise en oeuvre de stratégies spécifiques de prise et de traitement des informations”.

Se a criança for colocada perante um desafio com objectivos claros e bem definidos e para os quais contribuiu, sente-se envolvida, parte mais motivada, tem mais possibilidades de superar o desafio e de se sentir recompensada. Em todo este processo de motivação é de extrema importância as estratégias de motivação usadas. Esse é um trabalho complexo e difícil que o professor/mediador de leitura tem de desenvolver.

Leonor Cadório, baseando-se em diversos autores, aponta que existem três elementos que estimulam o leitor: “necessidade pessoal ou curiosidade; exemplo, expressão” (2001: 41-42). Destes três elementos, a necessidade pessoal é aquela que entra na esfera da utilidade da leitura, cumprindo a sua função utilitária de que nos fala

a mesma autora. A curiosidade pode conduzir o leitor pelos caminhos do prazer. O segundo elemento, “exemplo”, é fundamental, pois os alunos tomam os adultos mais próximos como modelo. Pode ser um familiar ou um professor, na condição que seja um bom leitor. Finalmente, temos a “expressão”, porque se ler é comunicar, deve dar-se ao aluno espaço para ele partilhar as leituras com outras pessoas. A existência deste espaço de partilha não é consensual, pois se entendermos a leitura como um acto solitário, como uma actividade íntima, como defendem alguns autores, a partilha já não tem sentido. Os factores motivacionais dependem muito das características de cada leitor.

Outro factor de motivação é a chamada recompensa. A criança ou jovem precisa de ser recompensada quando faz uma leitura e que pode passar apenas pelo prazer de ler um livro de que gosta muito ou pela utilidade da leitura, já referida anteriormente. Neste caso, a criança ou jovem sente-se recompensada pela informação veiculada pelo livro e pelo trabalho mental necessário para processar e obter essa informação.

Também Elvira Santos, parafraseando Bamberger (1975), afirma que “existem dois tipos de motivações e interesses, no que se refere à leitura: os de carácter geral e os que caracterizam as diversas idades ou fases” (2000: 72). Como já foi referido atrás, quando a criança aprende a ler, quer ler tudo, há um desejo que a impele para mostrar a sua descoberta. Posteriormente, numa fase mais avançada, quer ler livros para conhecer personagens e lugares que passam a fazer parte do seu imaginário e que a transportam para um mundo de fantasia.

Bártolo (2004: 156), citando um estudo efectuado junto dos alunos por Palmer, Codling & Gambrel (1994) sobre o que motiva os alunos para ler, refere que os alunos apresentavam vários níveis de leitura e vários níveis motivacionais. De entre os vários níveis salientam-se quatro factores: experiências anteriores com livros, interacções sociais acerca de livros, acesso aos livros e escolha de livros.

A estas motivações de carácter geral, juntam-se as que são características de cada nível etário. É aqui que surgem mais problemas, porque é preciso que a escola seja capaz de dar respostas, começando por conhecer o estágio de desenvolvimento cognitivo em que a criança se encontra, conhecer as suas preferências e, simultaneamente, a biblioteca escolar possuir um fundo documental diversificado na área da literatura infantil e juvenil que satisfaça as solicitações dos alunos. Convém também que o professor-bibliotecário seja detentor de formação especializada e conhecedor do mercado editorial infantil e juvenil.

Por tudo o que foi dito, julgamos poder afirmar que, para além dos factores atrás referidos implicados no acto de ler, propostos por vários autores, é importante ter também em conta os factores motivacionais. E concluimos com um apontamento de Bártolo que fundamenta a nossa afirmação: “A motivação para a leitura desempenha um papel de tal maneira importante, que não é mais possível deixar de ter em conta os aspectos motivacionais na aprendizagem da leitura. Uma noção mais compreensiva do processo de aprendizagem da leitura terá por isso que incluir além de aspectos cognitivos, os aspectos motivacionais” (2004:178).

2.2.2 Leitura e escola

Sendo a leitura uma competência transversal a todo o conhecimento, é fundamental que a escola invista nesta área de modo a que o desenvolvimento desta competência se reflecta nas aprendizagens dos alunos e no seu sucesso escolar e educativo. A leitura, segundo John Spink, tem implicações no desenvolvimento físico, intelectual, emocional, moral, espiritual e no desenvolvimento da linguagem. Vejamos como o autor defende a sua posição nos tópicos que se seguem.

1. A leitura e o desenvolvimento intelectual: “no solo nos proporcionam la matéria para la actividad intellectual – hechos, conocimiento, gama de posibilidades etc, - , sino que tambien tienen la calidad de el aninar el pensamiento reflexivo y tener consciência de los procesos de la mente” (1990:56). O acto de ler exige esforço, reflexão, compreensão. Não podemos ler sem nos questionarmos, sem procurarmos compreender o que lemos, sem activar processos mentais. Manguel, no seu livro *História da Leitura* cita Kafka a este propósito: “Lemos para fazer perguntas.” (1998:100) O mesmo autor refere que Kafka “dedicou-se à leitura com a sensação de que lhe faltavam a experiência e o conhecimento necessários para atingir sequer o limiar da compreensão” (Idem).

2. A leitura e o desenvolvimento da linguagem: evidentemente que a leitura desenvolve a linguagem quer escrita quer falada pois através da leitura tomamos contacto com o texto que favorece novas experiências e novas vivências enriquecendo e alargando o mundo interior de cada leitor e simultaneamente conhecer e compreender o mundo que o rodeia.” El desarrollo del language proporciona una mejor capacidad para

una mayor comprensión del mundo, para la exploración del mundo y para disfrutar del mundo” (Spink,1990 :58).

3. A leitura e o desenvolvimento emocional: o campo das emoções tem sido alvo de muitos estudos, mas está longe de ser totalmente conhecido e talvez por isso Spink afirme que “Investigar y hacer experiencias com las emociones (las de uno mismo y las de las otras personas) en situaciones reales, puede ser arriesgado” (idem). Porém, todos sabemos que hoje muitos livros para crianças e jovens apelam para a vivência de emoções, com o objectivo de que o leitor experimente também essas emoções e o ajude a controlá-las ou a vivê-las intensamente quando for caso disso. A leitura é também evasão, liberdade e, nesse sentido, reprimir as emoções é privar o ser humano de sentir. A criança tem de aprender a experimentar sentimentos e emoções e a leitura (ficção) pode ser o veículo facilitador dessa experimentação. A sua identificação com as personagens e respectivos comportamentos ajudam a criança a aperceber-se do mundo que a rodeia. Que não é um mundo perfeito, construído só com coisas boas, mas também um mundo onde existe guerra, violência etc.

Desenvolver competências emocionais é desenvolver a capacidade de compreender e regular o mundo interior de cada indivíduo. Pedro Strecht num artigo para a revista *Cadernos Público na Escola* refere que “A possibilidade de ler e disso tirar gosto e prazer, isto é, de a leitura poder funcionar como fonte de conhecimento, descoberta, imaginação ou sonho, implica um longo caminho do desenvolvimento emocional que, infelizmente, muitos não conseguem atingir.” (2005: 9).

Usar a leitura para o desenvolvimento emocional é acrescentar uma mais valia ao ensino-aprendizagem das crianças e jovens, que até há pouco tempo só tinha em conta o desenvolvimento intelectual. D. Goleman salienta que “Qualquer concepção da natureza humana que descure o poder das emoções pecará de uma lamentável miopia... As nossas acções dependem tanto – e às vezes mais – dos nossos sentimentos como dos nossos pensamentos “(1996:23). Na mesma linha de pensamento, Jouve diz que “le role des emotions dans l’acte de lecture est facile à cerner: s’attacher à un personnage, c’est prendre intérêt à ce qui lui arrive, c’est a dire au récit qui le met en scène” (1993:11).

Depois do que foi descrito, ousamos completar as palavras de Spink (1990) a propósito da vivência e experimentação das emoções “pode ser arriesgado,” mas vale a pena arriscar, pois sabemos hoje que a inteligência emocional pode ser usada no meio escolar para o desenvolvimento de aprendizagens. No entanto, também sabemos que

isso não acontece talvez por desconhecimento dos professores e/ou por falta de condições para um acompanhamento individual dos alunos.

4. A leitura e o desenvolvimento da personalidade: Esta é uma questão pacífica pois é sabido que a personalidade também se forma a partir de vivências, de experiências e no contexto envolvente. Naturalmente, que a leitura, enquanto acto criativo, contribui grandemente para o desenvolvimento da personalidade da criança que está em processo de formação.

Quando o leitor mergulha no texto, isto é, interage com o texto, está a fazer a sua interpretação, está a apropriar-se da mensagem do autor para criar a sua versão que pode ser subvertida, mas é a sua compreensão do texto. Pode até ser a descoberta ou a redescoberta de si mesmo, Jouve fala assim desta redescoberta” Les textes les plus intéressants sont ceux qui vont à l’encontre des dispositions supposées du lecteur. Lorsqu’il est confronté à la différence, et non à la ressemblance, le sujet a la possibilité, grâce à la lecture, de se redécouvrir.” (1993:99)

A leitura pode ainda contribuir para o desenvolvimento da personalidade quando há uma identificação entre o leitor e o comportamento das personagens. Neste caso, o livro, a ficção ajuda, serve de apoio para resolver conflitos difíceis da vida real. As personagens funcionam como modelo.

5. A leitura e o desenvolvimento social: O homem por natureza é um ser social. Por isso baseia o seu comportamento na relação com os outros. A criança desde muito cedo que vive essa relação espontânea e naturalmente. Aprende com os mais próximos a relacionar-se, a conviver em sociedade.

A literatura infantil e juvenil é um meio privilegiado para transmitir a complexidade das relações entre pessoas. Entre o bom e o mau, entre o forte e fraco, entre o igual e o diferente. Esta relação de força exerce na criança, uma consciência dos valores que regem uma sociedade. Daí a importância da leitura, por exemplo, de contos tradicionais, mas também de uma leitura actualizada que mostre à criança o mundo onde ela vive e vai crescer e cujos valores podem ser diferentes consoante a época em que se situa.

6. A leitura e o desenvolvimento moral: Quando falamos de desenvolvimento moral é preciso contextualizarmo-nos no tempo e na sociedade. No século XIX a

literatura infantil estava impregnada dos valores morais entendidos como tais para a época. Considerava-se que a criança deveria conhecer um mundo bom onde os maus eram castigados e só os bons triunfavam. São exemplo disso os contos tradicionais e os contos de fadas. Spink refere que “se tardo mucho tiempo en acabar com la idea de que los niños eran, en potencia, malos e indolentes, que eran como pequenos jarros que había que llenar com información y com orientación moral antes que se llenaran ellos mismos com maldad, ociosidad y tonterías” (1990: 67). A formação que se dava às crianças através da leitura era muito limitada. A literatura para crianças era muito pobre e os escritores deste público só ganharam um estatuto reconhecido, no meio académico, muito mais tarde.

No entanto, ela tem de ser analisada à luz da época em que se situa. Os valores que se incutiam eram os valores defendidos na época bem como o conceito de infância existente na altura. Shavit corrobora esta ideia afirmando que “esses textos, portanto, eram o resultado directo do modo como a infância era entendida pela sociedade” (2003 : 39).

O conceito de infância, de criança foi evoluindo ao longo dos séculos e a literatura para crianças e jovens procurou acompanhar esta evolução. Um dos exemplos mais conhecidos dessas transformações é o “Capuchinho Vermelho” e as muitas versões existentes. De Perrault até Grimm e, finalmente, até às versões actuais de Matilde Rosa Araújo com “o Capuchinho Cinzento” de Lynn Robert com o “Casaquinho Vermelho” e de Luísa Ducla Soares com “A Menina do Capuchinho Vermelho do Século XXI”

A literatura infantil e juvenil que se produz hoje não abandonou a vertente moralista, mas procura enquadrá-la no mundo real e imperfeito onde a criança vive preparando-a para enfrentar todos os perigos que a espreitam e defendendo os valores morais de uma sociedade multicultural.

Falando de uma forma geral dos efeitos que a leitura exerce no desenvolvimento da criança, Pedro Strecht, pedopsiquiatra, afirma que “a capacidade de leitura encerra a possibilidade de expansão autónoma do pensamento da criança e do adolescente, obrigando-o a pensar por si, levando-os a campos de comunicação e da expressão que são muito mais latos e, sobretudo, mais críticos e libertadores do que outros de qualidades mais condicionadoras, como são os casos dos videojogos ou da televisão. Ler permite conhecer, questionar, duvidar e, por isso mesmo, pensar e simbolizar” (Strecht, 2005: 9). É por demais evidente que os benefícios da leitura se reflectem na

formação geral dos nossos jovens e conseqüentemente em toda a sociedade e por isso urge que ponhamos em prática o que a teoria nos diz.

Cabe pois, à escola, definir e assumir com todo o corpo docente uma política de promoção do livro e da leitura, tendo em vista incutir hábitos de leitura nos alunos que necessariamente se vão reflectir no sucesso escolar. Glória Bastos reforça esta ideia afirmando que “tais interesses e hábitos de leitura têm, durante o período de escolaridade, uma oportunidade única para o seu implemento e desenvolvimento, pelo que se apresentam com uma extrema importância as atitudes e a acção da escola face ao livro e à leitura” (1991:407).

Nos últimos anos, têm sido tomadas medidas que reflectem a preocupação dos baixos índices de leitura da população escolar. A nível do Ministério da Educação, desde 1997 que tem sido dada grande relevância à prática da leitura. Disso dão conta os Programas de Língua Portuguesa desde o 1º ciclo até ao ensino secundário.

O programa de Língua Portuguesa para o 3.º ciclo dedica um capítulo à leitura, onde pode ler-se que “favorecer o gosto de ler implica que a instituição escolar proporcione ocasiões e ambientes favoráveis à leitura silenciosa e individual e que promova a leitura de obras variadas em que os alunos encontrem respostas para as suas inquietações, interesses e expectativas”. Prossegue, com um conjunto de reflexões relacionadas com o que deve ser a prática escolar no âmbito da leitura: “ler não pode, pois restringir-se à prática exaustiva da análise quer de excertos quer mesmo de obras completas. O prazer de ler, a afirmação da identidade e o alargamento das experiências resultam das projecções múltiplas do leitor nos universos textuais”. Enumera-se também três tipos de leitura que devem ser trabalhados nas aulas – “leitura recreativa; leitura orientada, leitura para informação e estudo” (M.E., 1997).

Nos actuais programas de Português B e de Língua Portuguesa para os três anos do ensino secundário (10.º/11.º /12.º) consta na sua apresentação o seguinte texto: “no âmbito da leitura, promove-se o acesso a textos de várias tipologias, preferencialmente relacionados com o agrupamento ou com o interesse dos alunos, bem como a textos dos domínios transaccional e educativo, que contribuem para a formação da cidadania. (...) o convívio com os textos literários acontecerá também quando se puserem em prática “contratos de leitura” a estabelecer entre o professor e o aluno” (M.E, 2001).

Estas medidas servem para aumentar os níveis de leitura, mas não significam necessariamente para aumentar o número de leitores, e muito menos para criar o gosto pela leitura, pois o que acontece na realidade é uma leitura por obrigação que se inicia

no 3.º ciclo e se acentua no ensino secundário. Os contratos de leitura têm sido um exemplo claro dessa situação.

Não chegam, portanto, as orientações do Ministério da Educação, a escola e os professores têm de entender que se a leitura entrar na rotina diária de cada turma, os alunos vão-se habituando e seguramente alguns criarão o gosto pela leitura. Não podemos mais ouvir dizer que “preciso desta aula porque tenho de dar esta matéria que vem no teste e que é já para próxima semana”. É este discurso que se ouve, com frequência, da boca dos professores quando, por exemplo, a biblioteca escolar quer desenvolver uma actividade de leitura. É preciso que os professores entendam que desenvolver o gosto pela leitura e conseqüentemente a competência da mesma é uma mais valia para o sucesso global dos alunos. “Perder” uma aula com actividades de leitura é ganhar tempo e conhecimento.

Também o recente Plano Nacional de Leitura tem como objectivo colmatar esta lacuna e tem o mérito de intervir não só junto da população escolar, mas também junto das famílias e junto da sociedade em geral. Dele nos ocuparemos mais detalhadamente em capítulos seguintes.

Não podemos continuar a envergonharmo-nos dos resultados em leitura e literacia dos nossos alunos em comparação com os outros países da Europa. A nossa escola já vai tendo condições semelhantes àquelas que apresentam melhores resultados do que os nossos. Os nossos alunos não são piores, temos professores qualificados, então o que nos falta? Faltam-nos políticas educativas consistentes e motivadoras. Faltam-nos Projectos Educativos de Escola com objectivos bem definidos e uma avaliação constante da sua consecução.

É urgente definir como objectivo um aumento do nível médio dos resultados académicos dos alunos, mas para isso acontecer é preciso que toda a comunidade educativa se envolva e se empenhe neste objectivo. A leitura pode ser um excelente contributo para a consecução desse objectivo. O desenvolvimento da literacia da leitura poderia traduzir-se numa melhoria das competências de socialização, cujo efeito se reflectiria na obtenção de melhores resultados e conseqüente bem-estar de toda a comunidade educativa. Este é um problema sentido por todos que se preocupam com a aprendizagem da leitura e com o consolidar dessa aprendizagem, transformando assim o esforço em prazer. Utilizando as palavras de Elvira Soares, o "ideal é que a técnica garanta a realização do desejo. Mas o desejo, esse não se ensina. Provoca-se. Desperta-se. Provoca-se a curiosidade, proporcionando-se o agrado com o efeito surpresa. Faz-se

com que ler seja acontecer. A escola pode ser um lugar onde, enquanto se ensina a ler, se desperta a fantasia” (2003:70). Estamos, portanto, no encontro do dever e do prazer, devendo estes ser assumidos e consentidos ao longo da vida.

3. A biblioteca escolar e a leitura

C'est dans les livres que j'ai rencontré l'univers:
assimilé, classé, étiqueté, pensé, redoutable encore; et
j'ai confondu le désordre de mes expériences livresques
avec le cours hasardeux des événements reels.

Jean Paul Sartre, *Les Mots* (1989)

3.1 O professor-bibliotecário, mediador de leituras

A promoção da leitura coube, durante muito tempo, exclusivamente, aos professores de língua materna que tinham apenas formação para leccionar a sua disciplina e estavam mais preocupados com os conteúdos programáticos do que propriamente em estimular a leitura. Talvez por estes motivos, o seu trabalho não tenha produzido os efeitos desejados. É, portanto, preciso mudar e pensar-se, por exemplo, no mediador de leitura com formação nesta área com conhecimento de estratégias adequadas e de actividades inovadoras que despertem o interesse das crianças e dos jovens para a prática da leitura recreativa, na escola.

Hoje, a mediação da leitura, porque as crianças e jovens são mais exigentes, exige uma formação específica que permita entender os vários factores intervenientes no acto de ler de modo a usufruir a leitura não só como uma actividade lúdica, mas também como reprodutora de conhecimento. Então, a quem deve ser confiada esta tarefa? As escolas possuem, nos seus quadros, mediadores de leitura? A resposta é não. Podemos dizer que em algumas escolas (muito poucas) de 1.º ciclo já existem animadores, mas na maior parte dos casos sem formação na área da leitura. Algumas escolas EB2/3 e secundárias, embora em número muito reduzido, possuem um coordenador de biblioteca escolar com formação específica.

A biblioteca escolar, na pessoa do professor bibliotecário, pode e deve assumir a tarefa de mediação da leitura, sendo fundamental que este possua formação nesta área, para que possa desenvolver a sua actividade com propriedade. O perfil do professor bibliotecário corresponde, em grande parte, ao do mediador de leitura. Iturbe reforça a

ideia dizendo que este “habrá de estar cualificado tanto em pedagogia como em biblioteconomia y su participación en la formación lectora será privilegiada y constante” (2004:28). Mais do que um mediador da leitura, ele “é um mediador cultural”, como refere a mesma autora.

Apontamos, de seguida, o perfil ideal do mediador de leitura: i) ser amante da leitura, ii) ter formação nas áreas de animação da leitura, de linguística, de literatura e de psicologia, iii) ser conhecedor do mercado livreiro e estar atento às novidades editoriais, iv) conhecer os factores intervenientes no acto de ler, v) conhecer os gostos e interesses das crianças e jovens de acordo com o seu desenvolvimento cognitivo, vi) estar disponível para ler em voz alta, vii) estar disponível para trabalhar em parcerias. Parece um perfil exageradamente exigente, mas se pensarmos que os jovens são também exigentes e com gostos e interesses muito diversificados, nada pode ser descuidado para se conseguir, de facto, conquistar leitores e torná-los amantes do livro e da leitura.

Para além da necessidade de formação específica, o professor-bibliotecário tem de ser um profissional de reconhecido mérito por toda a comunidade educativa, de modo a ser capaz de motivar e envolver todos os parceiros educativos numa política de promoção da leitura. O primeiro passo é apetrechar a biblioteca com uma grande variedade de títulos que permitam aos alunos escolher o livro que vá mais ao encontro dos seus interesses. Cada criança e jovem tem os seus gostos e a escolha só pode ser feita na quantidade e na diversidade.

A mediação da leitura exige um trabalho metódico, dedicado e paciente, pois os resultados esperados não são imediatos. É preciso persistência, afecto e profissionalismo, e acima de tudo, motivação e capacidade de sedução. A todo este árduo trabalho queremos acrescentar a importância do papel do mediador/professor bibliotecário enquanto leitor. Joaquim Guerra propõe-nos duas ideias que importa registar: i) “mostrar aos alunos o seu comportamento de leitor, partilhar estratégias, ler em voz alta, etc,” e acrescentamos: colocar-se ao mesmo nível dos alunos, revelando abertamente as suas características de leitor; ii) “conceber situações de aprendizagem do foro da meta-aprendizagem que tornem os alunos conscientes das suas estratégias de compreensão” (1999:41).

O professor-bibliotecário/mediador de leituras deve também estar atento às novidades do mercado livreiro e também aos estudos que vão sendo publicados sobre a temática da leitura. Muitos desses estudos, para além de nos fornecerem números e

percentagens, permitem-nos reflectir sobre o que estamos a fazer e como estamos a trabalhar com os nossos alunos. Se as estratégias que estamos a utilizar são adequadas. O que pretendemos que eles aprendam e os recursos que devemos usar para os cativar, para os envolver na leitura. Uma clara definição de objectivos apoiadas numa avaliação rigorosa são fundamentais para o sucesso de qualquer projecto de leitura.

Esta avaliação/reflexão deve ser partilhada e assumida por todos os intervenientes, professores, pais e alunos pois só assim poderá corrigir o que não está bem para produzir os efeitos desejados. Implementar qualquer programa de leitura, na escola, sem o envolvimento da família, dos professores e dos órgãos de gestão pode ser um constrangimento ao sucesso do programa.

Se pensarmos que tudo deve começar em casa, a participação dos pais é fundamental. É sabido que a cooperação da escola com a família facilita o ensino-aprendizagem e contribui para uma formação mais abrangente, por isso mais adequada às exigências da sociedade pós-industrial. É o conceito alargado de acção educativa de que fala Davies (1997). No entanto, a prática diz-nos que a realidade é outra. Na verdade, a cooperação acontece em situações pontuais. Não há uma cultura de cooperação nem por parte da família, nem por parte da escola. É preciso encontrar estratégias, actividades de modo a que estas duas estruturas se encontrem.

A biblioteca escolar pode/deve ser a estrutura educativa privilegiada para fazer essa ponte. Não podemos esquecer a necessidade da ligação da escola à comunidade e isso pode ser feito através das actividades da biblioteca escolar, logo aí temos fortes possibilidades de envolver a família.

A disponibilidade da biblioteca para dar formação aos pais tem de ser uma realidade, antecipando assim as orientações do Plano Nacional de Leitura que pretende orientar e dar sugestões aos pais como devem acompanhar os filhos no percurso da leitura. Na maioria das vezes, ainda que os pais queiram participar, não sabem como fazê-lo. A iniciativa tem de partir da escola. A criação de clubes de leitura de “amigos do livro” etc., constituídos por alunos, professores e encarregados de educação pode ser uma boa aposta.

Também as visitas de estudo a bibliotecas e livrarias e a ida a espectáculos com os pais e alunos podem revelar-se uma boa estratégia para aproximação das duas instituições e, simultaneamente, produzir efeitos positivos no enriquecimento cultural dos pais e dos alunos. Conseguir essa aproximação através da causa da leitura seria uma grande vitória para a escola.

É por demais assumido que a motivação para a leitura deve começar em casa quando a criança ainda não sabe ler, ouvindo contar histórias aos familiares. Parafraseando José António Gomes, diremos que “o leitor forma-se no berço” (2000:11) Este trabalho deve ser continuado e acompanhar a criança e o jovem de forma a consolidar a sua formação enquanto leitor.

Procurar envolver a família na tarefa de estimular a leitura é seguramente uma boa medida. Com refere Maria João Martins (2005), “é no seio familiar que a leitura acontece de forma natural, assente em dinâmicas repletas de significado e com base em modelos sociais próximos das gerações mais novas”. Conhecendo a realidade que nos rodeia temos de aceitar que a escola não só tem de trabalhar com os alunos, mas também com as famílias. Porque exigir às famílias aquilo que elas não têm para dar, é contribuir para o fracasso de todo o processo.

Quando se fala no trabalho no seio da família para acompanhar as crianças e jovens no seu percurso escolar, em geral, e concretamente na leitura, importa levantar as seguintes questões: de que famílias estamos a falar? Qual é o seu meio socioeconómico e cultural? Estamos a falar de famílias de *um meio familiar estimulante* de que nos dá conta Jacqueline Cimaz (1988)?

Todos sabemos que a leitura informal iniciada em casa e continuada no jardim-de-infância está condicionada pela realidade social cultural e afectiva que rodeia a criança e que naturalmente influencia positiva ou negativamente a performance da criança enquanto futura leitora. Para Jacqueline Cimaz, *o meio estimulante* é o das famílias que valorizam a leitura, onde o livro tem uma existência visível e significativa e portanto existe uma predisposição para incentivar a leitura, para gostar de livros, para criar gosto pela leitura e que infelizmente é uma minoria. *O meio não estimulante* pertence às famílias onde o livro e a leitura não têm lugar.

Tendo em conta que a biblioteca deve ter um papel importante na integração de todos, independentemente da sua condição social, étnica ou de outra natureza, o trabalho com a família neste contexto deve ser reforçado.

Há necessidade de encontrar um ponto de equilíbrio entre a acção da família e a acção da escola e esse equilíbrio passa, como já foi acima referido, pelo trabalho que tem de ser feito pela escola com as famílias. Portanto, a escola tem a dupla tarefa de encontrar estratégias para motivar os pais e os alunos a participar na vida da escola que pode ser através de actividades de leitura proporcionadas pela biblioteca escolar, indo ao encontro de um dos objectivos do Plano Nacional de Leitura: “fortalecer o papel das

escolas, das bibliotecas e da família como instituições privilegiadas no desenvolvimento das competências de leitura e de hábitos de leitura”.

Entendemos que a biblioteca escolar pode assumir a liderança de um projecto de leitura na escola, cumprindo assim um dos seus objectivos. Já foi atrás apontado o esforço que tem sido feito para que as bibliotecas escolares fossem capazes de dar uma resposta afirmativa nas áreas que lhe compete, mas infelizmente falta passar do papel à prática, falta actuação no terreno. Sequeira refere-se deste modo ao papel da biblioteca escolar: “e assim as Bibliotecas surgem como um espaço de abordagens curriculares integradas sendo a sua dinamização consequência do reconhecimento e aceitação, por parte de toda a comunidade escolar, especialmente dos órgãos de gestão da escola, do valor da leitura na formação do jovem e no sucesso escolar e educativo de que as escolas são os principais intervenientes” (2002: 58).

A biblioteca escolar, juntamente com outros parceiros dentro ou fora da escola pode e deve proporcionar actividades de leitura que contemplem as várias vertentes da leitura. Cabe ao professor-bibliotecário promover encontros com leituras diversificadas em diferentes espaços e tempos, disponibilizar um fundo documental diversificado e actualizado, fazer com que a biblioteca seja um espaço agradável e acolhedor, mas com regras, onde apeteça ir e ficar a trabalhar ou a distrair-se e, finalmente, fazer da leitura uma festa onde todos se divirtam e aprendam para que os jovens quando forem adultos e ao recordar a sua juventude possam falar da biblioteca como fala Jean Paul Sartre:

On me laissa vagabonder dans la bibliothèque et je donnai l’assaut à la sagesse humaine. C’est ce qui m’a fait (...) Les souvenirs touffus et la douce déraison des enfances paysannes, en vain les chercherais-je en moi. Je n’ai jamais gratté la terre ni quêté des nids, je n’ai herborisé ni lance dès pierres aux oiseaux. Mais les livres ont été mes oiseaux et mes nids, mes bêtes domestiques, mon étable et ma compagne; la bibliothèque, C’était le monde pris dans un miroir; elle en avait l’épaisseur infinie, la variété, l’imprévisible” (1964:43).

3.2 A promoção da leitura no 3º ciclo, a partir da biblioteca escolar

Já anteriormente nos referimos ao papel da biblioteca escolar no desenvolvimento de competências em literacia da informação e da importância que a leitura tem no desenvolvimento dessas competências. É consensual que o papel que a literacia, entendida no sentido geral, desempenha nas sociedades contemporâneas, é indiscutível e insubstituível. Sem esta competência desenvolvida, torna-se impossível

compreender a informação existente nos textos cada vez mais presentes nas nossas vidas.

Do mesmo modo, se torna difícil aos jovens, em idade escolar, acompanhar as matérias leccionadas e desenvolver métodos de estudo. Cerrilho, referindo-se à importância de formar leitores afirma que “nos inícios deste século XXI parece que ninguém discute a necessidade de expandir o hábito leitor a um maior número de pessoas, porque se pensa, acertadamente, que a prática habitual da leitura trará benefícios ao indivíduo: desenvolvimento pessoal, facilidade para compreender o mundo e as suas transformações, instrumentos para a crítica e a capacidade para comunicar com os demais em diversos contextos” (2000:35). Assim sendo, consideramos que a biblioteca escolar é uma das estruturas educativas da escola que melhor pode responder a este desafio que se coloca hoje à escola - melhorar os resultados dos alunos aproximando-os da média dos países europeus e esta melhoria pode passar por um bom desempenho na leitura e conseqüentemente na escrita. Este é o grande trabalho que a biblioteca escolar, juntamente, com todo o corpo docente tem de desenvolver.

Estes aspectos estão contemplados no documento “fundador” de Rede de Bibliotecas Escolares que aponta a biblioteca como um recurso da escola com várias valências: “A biblioteca escolar entendida como um centro multimédia onde a informação com fins educativos é tratada, integrada, disponibilizada e produzida em diferentes suportes (...) constitui, por isso mesmo, um dos principais recursos para o desenvolvimento curricular. Constitui igualmente um recurso privilegiado na promoção da leitura lúdica, nomeadamente de obras literárias e ficção ajustadas à idade dos alunos” (Veiga *et al*, 1996).

Todos sabemos que nos últimos anos, tem havido um grande esforço para promover a leitura desde a educação pré-escolar até aos ciclos de aprendizagem seguintes. A criança, hoje, começa muito cedo a ter contacto com o livro, mesmo quando ainda não sabe ler. A família está mais desperta para esta necessidade e a oferta de livros às crianças, em vez de um brinquedo, é já uma realidade. Não obstante este cenário francamente animador, constatamos que o entusiasmo pela leitura vai diminuindo progressivamente à medida que os alunos vão avançando nos diferentes graus de ensino, chegando mesmo no ensino secundário a revelar uma certa aversão à leitura. Sobrino confirma que “a partir dos 13 anos costuma verificar-se uma certa

desorientação nos jovens leitores. Muitos deixam de ler ou não encontram a leitura adequada” (2000:55).

Um inquérito efectuado em França, publicado em 1991 mostrava que as crianças entre os 11-13 anos gostavam menos de ler que as de 8 – 10 anos. Outro inquérito dez anos mais tarde, junto de três mil famílias, confirmam estes dados: “chez les enfants de 10 à 14 ans, la désaffection commence dès la deuxième année du collège, en cinquième. En sixième, 40% des jeunes déclarent lire presque tous les jours. En troisième, ils ne sont plus que 28%. (...) À en juger par ces études, le moment névralgique serait donc celui où les enfants entrent dans l’adolescence” (Smadja, 2007:20).

Para travar esta tendência, que não é exclusiva do nosso país, é preciso incluir a leitura nas práticas pedagógicas de modo a que esta entre na rotina diária de todas as turmas, sobretudo no 3,º ciclo. A escola não pode assistir passivamente à perda de leitores todos os anos. Todavia quando se diz que a escola vai perdendo leitores ao longo de toda a escolaridade, várias questões podem ser levantadas sobre este fenómeno que se está a verificar nas escolas. Será que estes alunos eram de facto leitores? Será que o gosto pela leitura demonstrada não era fruto de situações ocasionais de leitura e portanto sem qualquer consistência? Será que estes alunos, como cresceram deixaram de ser acompanhados pela família e pela escola e foram perdendo o hábito de ler? Será que os currículos são demasiados extensos não restando lugar para a leitura recreativa? Será que os professores se esquecem que os programas exigem uma valorização da leitura? Respostas concretas não temos, mas os estudos que têm sido feitos, podem ajudar-nos, a perceber melhor o que se está passar.

O estudo recente *A Leitura em Portugal (2007)* coordenado por Maria de Lurdes Lima dos Santos, curiosamente, mostra-nos o contrário do que é observado na escola, pois 89% da população inquirida diz manter o gosto pela leitura adquirido em criança, contra 11% que perdeu esse gosto. No entanto, este estudo revela-nos também um dado importante e que nos interessa particularmente: 32,4% praticam leitura por gosto ou por prazer e 29,8% por passatempo ou distração. Os restantes fazem-no por obrigação/necessidade/dever.

Tendo em conta que a idade do universo inquirido se situa entre os 15 e os 75 anos, sendo a maioria uma população adulta, podemos talvez concluir que a leitura, neste caso, é encarada como uma necessidade para aprender mais, para estar informado, isto é, uma leitura por obrigação. Apenas 32,4% praticam a leitura por prazer.

Se compararmos estes dados com o estudo *Os Estudantes e a Leitura*, realizado no mesmo ano, também no âmbito do PNL, verificamos que é no 3.º ciclo que se verifica um menor interesse pela leitura. Os resultados do inquérito mostram-nos que a grande maioria dos alunos desse nível de ensino (80%) lê “para melhorar as suas capacidades de escrita”. Numa outra questão sobre o que os leva a ler, constatamos que também a maioria (76%) fá-lo para obter conhecimento, vindo logo a seguir a diversão com uma percentagem significativa (76%).

Confrontando estes dois estudos com a realidade que nós conhecemos e procurando encontrar respostas para as questões acima formuladas, parece-nos que a função utilitária da leitura será a que está mais interiorizada pelos nossos jovens. Faltalhes porventura interiorizar outras dimensões dessa “utilidade”, que passam muito pelo sentido de responsabilidade e de articulação com o exercício da cidadania, elementos que não são geralmente objecto de reflexão.

Saber utilizar a leitura como fonte de prazer e para aumentar os conhecimentos é um passo que falta dar ainda aos nossos alunos, daí predominar a leitura por obrigação. O grande trabalho que a escola tem de fazer é chegar ao dever através do prazer, é recuperar o sentido lúdico da leitura manifestado e sentido na infância.

Mas há seguramente outros factores que estão na origem desse afastamento, sendo talvez um dele a falta de acompanhamento da família à medida que os jovens vão sendo mais velhos. Daniel Pennac é da mesma opinião, quando afirma que “ele, a leitura e nós próprios formávamos uma Trindade todas as noites reconciliada; agora ele está sozinho perante um livro que lhe é hostil. A leveza das nossas frases libertava-o do peso; agora, a indecifrável agitação das letras sufoca-o a tal ponto que até o impede de sonhar. Nós tínhamo-lo iniciado na viagem vertical; agora ele está esmagado pela imensidão do esforço” (1995:48). As palavras de Pennac mais uma vez espelham a realidade, pois é o que acontece com a maioria das famílias dos jovens que frequentam as escolas secundárias. Os pais entendem que os adolescentes já têm o seu percurso de leitor consolidado e por conseguinte deixam-nos sozinhos, entregues às leituras obrigatórias. Talvez seja mesmo a entrada na adolescência, com já foi acima referida, e a falta de acompanhamento, duas das principais causas. Os jovens tornam-se autónomos e independentes, mudam hábitos e comportamentos, o gosto pela leitura não é estimulado e o afastamento acontece.

Podemos ainda admitir que a análise exaustiva das obras, o esquartejar e “o dissecar o texto” (como diz Pennac) nas aulas, muitas vezes, sem o contributo dos

alunos, prevalecendo a opinião do professor, pode tornar-se uma actividade maçadora e nada enriquecedora do ponto de vista da leitura e do desenvolvimento do sentido crítico. Carlos Reis, relativamente à leitura que se pratica na sala de aula é de opinião que “não é aconselhável que o professor canalize todas as leituras do aluno para o controlo analítico, mas que reserve algumas para debate aberto e despido da carga, muitas vezes penosa, que representam as leituras obrigatórias” (1990: 87).

A investigação diz-nos também que a mudança de um ambiente de sala de aula autónomo, compreensivo, mais informal onde o aluno é ouvido e “acarinhado” (nos primeiros níveis de ensino) para um ambiente mais centrado no professor e onde os alunos têm menos oportunidade de expressar as suas ideias (no 3.º ciclo e secundário) pode ser um factor de desmotivação para a leitura.

Algumas opiniões justificam a crise que atravessa a leitura com o facto de os professores, nos primeiros anos de aprendizagem da leitura, se preocuparem apenas em ensinar os mecanismos para a compreensão do alfabeto, da descodificação de signos, não desenvolvendo outras capacidades intelectuais, como sejam a sensibilidade e o espírito crítico inerentes ao acto de leitura. Não podemos estar mais de acordo, pois é importante ensinar a criança a fazer uma leitura crítica e compreensiva, a entrar no texto, sob pena de saber ler e não compreender o que lê. Isso verifica-se não raras vezes com os alunos do 3.º ciclo. Deste modo, continuar a promover a leitura bem como a explorar a compreensão da leitura nos ciclos seguintes à aprendizagem inicial, parece-nos ser necessário. Fayol (2003) sobre este assunto, acrescenta que “c’est pourquoi nous avons pris le parti de défendre le principe d’un enseignement continué de la lecture en cycle 3 qu’il soit focalisé sur l’activité de compréhension”. Concordamos com as palavras de Fayol, pois o ensino da leitura tem de acompanhar o processo evolutivo do aluno nas suas aprendizagens, continuar a ser estimulado e trabalhado em todos os ciclos de ensino.

Todos sabemos que o défice de leitura, a pobreza de vocabulário ou a incapacidade de ler são factores propiciadores de um atraso cultural e social de qualquer indivíduo. Antão afirma que “a aptidão da leitura será no futuro uma condição básica para aceder ao mercado de trabalho num mundo cada vez mais especializado, informatizado, hermético” (1997: 12). Pela mesma ordem de razão Graça Castanho refere que “é consensual também o facto de que a literacia, em geral e a leitura em particular, contribuem para o desenvolvimento social e sucesso pessoal dos cidadãos,

para o acesso à informação e conhecimento, para a criação de uma consciência colectiva e, por via desses mecanismos, para a mudança de mentalidades” (2007).

Assumindo a leitura como uma competência literária e a ausência dela um factor de exclusão social e um *handicap* à formação integral dos jovens como cidadãos activos, críticos e intervenientes na sociedade, a escola e toda a comunidade educativa devem tomar medidas para resolver este problema que tanto nos preocupa e em nada abona a favor do nosso sistema educativo. Partamos então para um longo percurso infundável, levando na bagagem um programa de leitura bem estruturado e consistente, com o objectivo de promover a leitura e, simultaneamente treinar a competência da leitura. Este percurso pode ser iniciado pela biblioteca escolar e guiado pelo professor-bibliotecário que está consciente das dificuldades que terá de ultrapassar. Por todas as razões acima expostas, a grande aposta tem de ser no 3º ciclo e o grande desafio é envolver os professores e a família.

É evidente que se queremos recuperar leitores e criar novos temos de investir na leitura lúdica/ recreativa despida de qualquer exigência de trabalho ou de esforço. Vejamos alguns conselhos dados por Poslaniec: “se queremos realmente incutir nos jovens o prazer de ler, teremos de ter em conta um certo número de conselhos: 1) propor-lhes uma escolha muito variada de livros, 2) propor-lhes livros que se dirijam ao imaginário, 3) não os obrigar a ler, 4) não os obrigar a dar conta da leitura a não ser para saber se eles efectivamente leram ou compreenderam, 5) não impor a uma criança um sentido canónico para o texto, 6) não impor um ritmo de leitura como acontece na leitura integral” (2006:10-13). Estes conselhos vão ao encontro dos direitos do leitor propostos por Pennac. Mas, para além, destes conselhos o autor vai mais longe, pois propõe actividades tipificadas. Assim, define quatro categorias, de acordo com o objectivo principal de cada uma: i) animações de informação; ii) animações lúdicas; iii) animações responsabilizantes; iv) animações de aprofundamento.

Aceitamos as propostas de Poslaniec, mas importa desenvolver e acrescentar alguns aspectos que nos parecem pertinentes. Quando o autor refere que se deve proporcionar uma escolha variada de livros, é preciso acrescentar que a biblioteca escolar deve possuir um fundo documental diversificado e actualizado sobretudo na área da literatura infantil e juvenil. Neste aspecto, o papel do professor-bibliotecário é essencial seja na selecção das obras, seja na dinamização das actividades. Quando falamos de aquisição de material para a biblioteca escolar, importa lembrar que isso só é possível se o órgão de gestão disponibilizar a verba necessária.

O autor também refere que não se deve obrigar a criança ou jovem a ler. Este conselho remete-nos para a questão da motivação de que já falámos no capítulo dois. É preciso que a motivação parta deles (motivação intrínseca) e não do mediador da leitura ou do professor (motivação extrínseca). Devemos deixá-los escolher livremente e interiorizar o desejo, o interesse por um determinado livro. É também muito importante aceitar com tranquilidade a troca de um livro se a escolha não corresponder às suas expectativas.

No ponto quatro, concordamos plenamente com o autor, porque consideramos que se deve respeitar as características do leitor. Há aqueles que gostam de partilhar as suas leituras, as suas experiências, mas há outros para quem o acto de ler é algo de reservado, de muito íntimo. Nada nem ninguém se pode interpor entre o leitor e o livro. Este encontro é privado e introspectivo.

Quanto ao tipo de animação, entendemos que a mais valia que Poslaniec nos oferece é a diversidade de propostas e com a garantia de que todas já foram experimentadas. De salientar que muitas destas actividades são simultaneamente lúdicas e de aprofundamento, isto é, o jogo, o divertimento estão ao serviço da compreensão leitora, está aberto o caminho para acontecer o diálogo entre o leitor e o livro.

Por sua vez, Pereira propõe-nos a criação de grupos de leitura para pré-adolescentes e adolescentes, não com o objectivo de criar leitores, mas sim de mantê-los. Na verdade, o que se verifica é que a criança leitora se vai perdendo à medida que vai caminhando para a adolescência. A autora a propósito desta actividade refere “reveste-se da particularidade de os seus participantes serem já leitores, isto é, os hábitos de leitura estão já adquiridos. O importante será, então, que esses hábitos não se percam” (2007:178). Esta terá de ser a grande aposta dos mediadores de leitura.

Outro aspecto que devemos ter em conta quando queremos promover e estimular a leitura recreativa, é o espaço. A investigação diz-nos que para praticar a leitura lúdica devemos privilegiar a utilização de espaços fora da sala de aula. O pátio da escola, o jardim, ou outro espaço ao ar livre podem ser aproveitados para realizar momentos de leitura individual e silenciosa. Cada aluno é portador do seu livro e pode escolher o recanto que mais lhe agrada. Os dias de sol são excelentes para ler no campo. Uma leitura silenciosa, intimista, propicia o encontro entre o leitor e o livro. É a partir de vários encontros que se criam os hábitos de leitura e se formam leitores.

A biblioteca escolar é também um espaço adequado para o desenvolvimento de actividades de leitura lúdica que podem ser dinamizadas através da leitura de diferentes

tipos de texto e de temática diversificada. A biblioteca deve articular estas actividades não só com os professores de língua materna, mas também com professores de outras disciplinas. Pode complementar o trabalho desenvolvido na sala de aula, ou pode trabalhar autonomamente.

Todo o trabalho de motivação para a leitura deve ser desenvolvido em torno da leitura recreativa, lúdica, mas não podemos descuidar a leitura compreensiva que também deve ser trabalhada, pois só assim se atinge a compreensão leitora, e que pode, com toda a pertinência, articular-se com a leitura lúdica.

Quando se pretende trabalhar a competência da leitura pressupõe-se que já tenham sido desenvolvidos determinados mecanismos mentais que permitam ao jovem leitor descolar-se do texto que lê para descobrir o outro que está escondido, isto é, “ver para além do texto” como diz Carlos Reis. Esse trabalho tem sido prejudicado pelo uso exclusivo do manual escolar na aula de Língua Portuguesa. Os excertos que constam dos manuais escolares, alguns deles sem vida própria, em nada contribuem para o aperfeiçoamento da compreensão leitora, do desenvolvimento do imaginário, e do espírito crítico.

Colocar a literatura ao serviço da competência da leitura é o passo que tem de ser dado na escola. É sobretudo através do contacto com textos literários que se podem formar leitores competentes. Daí ser necessário que o mediador de leitura tenha um conhecimento profundo do mercado editorial para poder escolher as obras com critério e rigor. Um bom texto admite várias leituras e são estes textos que a escola deve trabalhar com os alunos. Mas para que se chegue a este nível, é preciso mobilizar conhecimentos supostamente já adquiridos. O prazer da descoberta de um outro texto conduz o leitor a um mundo imaginário, simbólico que pode, ou não, ser partilhado, discutido com outros leitores que, por sua vez podem fazer leituras diferentes do mesmo texto. Quando isto acontece atinge-se a fruição da leitura em pleno.

Proporcionar estes momentos de encontro entre o livro e o leitor é uma das funções da biblioteca escolar. A criação de oportunidades de leitura e de contacto com o livro facilitam a criação de hábitos de leitura e favorecem a compreensão leitora.

O jovem leitor tem de ser capaz de ler para se informar, se instruir e se distrair. Desenvolver estas competências nos alunos é o grande desafio que se coloca ao professor/mediador de leitura que deve socorrer-se de todos os meios, estratégias e metodologias para chegar aos jovens que fogem da leitura sempre que podem.

Hoje, a leitura on-line é uma realidade que convive diariamente com qualquer jovem e se for bem aproveitada pode também contribuir para estimular a leitura. A criação de blogs pode ser muito eficaz. Maria João Martins (2005) num artigo do *Jornal de Letras* refere que “sabe-se hoje que a revolução tecnológica não coloca de *per si* em perigo os hábitos leitores já que a própria leitura é a palavra-chave da sociedade da informação e da comunicação”. A este propósito lembramos um dos objectivos do Plano Nacional de Leitura: “Compreender as novas tecnologias da informação e de comunicação como uma área propiciadora do desenvolvimento de competências leitoras”. É preciso reformular o conceito de leitura e adaptá-lo aos gostos e interesses dos jovens. Hoje a leitura está disponível em vários suportes que devemos utilizar conforme as situações de aprendizagem. Também Cerrilho fala de um conceito de leitura mais abrangente: “um leitor será aquele que lê livremente diversos tipos de textos, em situações diversas, sendo capaz de discriminar, reflectir e opinar acerca dos conteúdos que leu ” (2006: 34).

Uma estratégia que pode também ser eficaz na formação de leitores é a leitura em voz alta, actualmente um pouco arredada das práticas da leitura. Porém, o sucesso desta prática depende de alguns factores dos quais se destacam: qualidade da leitura (dicção, entoação, pontuação, cansaço...), o conhecimento ou não do texto e a heterogeneidade do grupo ouvinte.

Neste processo de comunicação, para além das características do leitor/animador que são fundamentais, há ainda que ter em conta o público receptor, pois o texto escolhido pode não agradar a todos quando se trata de um grande número de ouvintes com gostos e personalidades diferentes.

Consideramos que esta prática, mesmo correndo estes riscos, deve ser usada na escola, deve ter o seu espaço não só para ensinar os alunos a escutar, a ouvir, a estar em silêncio, mas também para que o professor ou mediador possa servir de modelo”. Sartre fala-nos assim da sua experiência de ouvir ler:

Anne- Marie me fit asseoir en face d'elle, sur ma petite chaise. Elle se pencha, baissa les paupières, s'endormit. De ce visage de statue sortit une voix de plâtre. Je perdis la tête: qui racontait? Quoi? Et à qui? Ma mère s'était absenteé: pas un sourire, pas un signe de connivence, j'étais en exil. Et puis je ne reconnaissais pas son langage. Où prenait-elle cette assurance? Au bout d'un instant j'avais compris: c'était le livre qui parlait. (1964: 41)

Pelas palavras do autor podemos ver o encantamento que a leitura em voz alta pode provocar na criança quando o mediador consegue, pelas suas características, seduzir, cativar o ouvinte.

Importa esclarecer que estamos a falar da leitura em voz alta feita pelo professor, mediador ou familiar e não da leitura que se pratica ainda hoje nas escolas em que toda a turma tem de ler o mesmo texto e, por isso, o mesmo excerto repete-se várias vezes. É evidente que este tipo de leitura não promove o gosto pela leitura nem desenvolve a compreensão leitora. Todos sabemos que a génese da leitura está na leitura em voz alta, até pelos condicionalismos inerentes à época e só na segunda metade do século XX se assiste a uma desvalorização desta prática por se entender que poderia ser um obstáculo à compreensão. Passou-se então a uma progressiva valorização da leitura silenciosa, actualmente dominante na escola.

No nosso entender e partilhando a tese de vários investigadores, como Bajard, Charmeux et Georges Jean, a leitura em voz alta está associada à necessidade de comunicar algo a alguém e por isso deve ser considerada uma actividade do domínio da comunicação oral, que tem subjacente uma actividade de leitura. Consideramos que esta modalidade de leitura pode ser muito eficaz na promoção da leitura e no desenvolvimento do gosto pelo acto de ler. De acordo com Georges Jean “ a leitura em voz alta bem conduzida pode ser determinante para criar novos desejos nos leitores e levá-los a penetrar em textos considerados difíceis” (1990:21). E acrescentamos que encoraja muito os alunos mais tímidos a ler também em voz alta. O facto de ouvir o professor e os colegas funciona como que uma motivação para estes alunos quererem também tentar ler em voz alta. Esta situação ficou demonstrada nas sessões de leitura durante a realização do projecto de intervenção e será devidamente explanado na segunda parte do nosso estudo.

Corroborando a opinião de Belo e Sá, “deve-se reabilitar a leitura em voz alta como uma actividade que pode e deve ocupar um lugar distinto do da leitura silenciosa e desenvolver-se paralelamente a esta” (2005:17). De facto, ambas as modalidades devem ser usadas em contextos de leitura quer didácticos, na sala de aula, quer recreativos em diferentes espaços. Cabe ao mediador/professor de acordo, com o tempo, espaço e o perfil do grupo de alunos, escolher a prática mais adequada para o momento. É preciso proporcionar situações de diálogo e de partilha, mas também de silêncio e de introspecção. E isso faz parte da aprendizagem da fruição, do prazer da leitura. Tal como afirma Alphantéry (1988), “gostar de um livro é muitas vezes falar dele, associar

os outros a uma forma de admiração, a uma alegria, mas com a condição de que ninguém pretenda guiar esta alegria, orientá-la, dar-lhe sentido. Também nisto temos o exemplo de uma aprendizagem que deve ser aprendizagem da liberdade, da autonomia. E a defesa da liberdade de ler é tão importante como a defesa da liberdade de expressão”.

Considerando a situação vivida e sentida nas escolas com alunos de 3.º ciclo, relativamente à leitura, tendo em conta a teoria exposta e assumindo a biblioteca escolar colmatar esta lacuna na formação dos adolescentes, procuraremos na segunda parte do nosso estudo, encontrar possíveis contributos para a solução do problema. O que nos interessa perceber é como chegar aos jovens entre os 13 e os 16 anos para lhes inculcar hábitos de leitura e consequentemente torná-los leitores competentes.

PARTE II

Estudo empírico

1. Apresentação do estudo empírico

O défice de leitura que os alunos apresentam tem sido uma preocupação constante da escola e, hoje em dia, da sociedade em geral. Esse défice vai-se acentuando à medida que os alunos progridem de nível de ensino. É sobretudo na entrada para o terceiro ciclo que o afastamento da leitura mais se manifesta.

Sendo a leitura uma competência transversal é urgente que toda a comunidade educativa se envolva e se empenhe no desenvolvimento desta competência, sob pena dos alunos estarem condenados ao insucesso quer na escola, quer mais tarde na sua vida profissional. Mas, tal como diz Daniel Pennac, “o verbo ler não suporta imperativo” (1995:11) e, por isso mesmo, é preciso cativar os alunos com actividades motivantes, desenvolver projectos diversificados que aproximem os alunos do livro, que estimulem o gosto pela leitura, que mostrem a sua importância e sobretudo que mostrem que a leitura pode ser um prazer. É pela leitura por prazer e não pela obrigatória que se pode criar bons leitores.

Entendemos que formando leitores competentes, estamos a contribuir para formar cidadãos com curiosidade intelectual e com sentido crítico. Leonor Cadório a este propósito afirma: “Fomentar o hábito de leitura é propiciar ao aluno um maior conhecimento, mais imaginação, autonomia, espírito crítico e uma maior consciência de si e dos outros (2001: 42).

Mas como tem sido tratada a leitura por prazer na escola? Que lugar ocupa na sala de aula? Faz parte das práticas pedagógicas? Sabemos que é prática corrente na educação pré-escolar as crianças terem contacto com livros, não só através do seu manuseamento, mas também pela audição de histórias. Que se passa nos ciclos seguintes? O que está então a fazer a escola a estas crianças que já foram leitoras? E os pais entregaram todo o trabalho à escola? Demitiram-se da sua função? E o insucesso que atormenta as nossas escolas não passará também pela ausência de hábitos de leitura?

Estas e outras questões se nos afiguram relevantes perante tal problema. É neste quadro que a biblioteca escolar pode ter um papel fundamental, quer seja na dinamização de actividades ligadas à leitura, quer seja na cooperação com os docentes no desenvolvimento do currículo. A sua acção estende-se desde o apoio aos currículos, ao desenvolvimento de competências em literacia da informação, à promoção da leitura, até ao desenvolvimento de actividades de enriquecimento cultural.

Este ano, mais uma vez, a biblioteca escolar vai ter um papel fundamental na aplicação do Plano Nacional da Leitura. Acreditamos que este possa ser mais um passo para desenvolver o gosto pela leitura nas crianças e nos jovens.

É neste contexto favorável à criação de hábitos de leitura, criado institucionalmente, que pretendemos desenvolver o estudo sobre o papel da escola, em geral e em particular, da biblioteca escolar na promoção e motivação dos alunos para a leitura, especificamente no 3º ciclo.

Deste modo, e partindo este estudo da biblioteca escolar, queremos saber de que modo as actividades de leitura promovidas pela BE/CRE podem contribuir para a mudança de atitude e de comportamento dos alunos face ao livro e à leitura e consequentemente à aquisição de competências de leitura.

Pretendemos também encontrar possíveis contributos para perceber o afastamento da leitura em grande parte dos jovens quando entram na adolescência.

São, pois, estas as questões que se nos colocam e para as quais procuramos encontrar respostas no nosso trabalho empírico:

1. De que modo as actividades de leitura promovidas pela BE/CRE podem contribuir para a mudança de atitude e de comportamento dos alunos face ao livro e à leitura e consequentemente à aquisição de competências de leitura?
2. De que modo a escola e a família podem contribuir para manter nos alunos o gosto pela leitura ao longo de todo o seu percurso escolar?

2. Contextualização do estudo empírico

2.1 A região

A Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel, palco da presente investigação, situa-se na cidade de Estremoz. O concelho de Estremoz é constituído por treze freguesias, sendo onze rurais e duas urbanas. Faz parte dos municípios do Alentejo Central e está inserido na região denominada “Zona dos Mármores”, que agrupa os concelhos de Borba, Vila Viçosa e Alandroal.

Na ocupação dos solos predominam as culturas extensivas com especial relevo para os cereais, muitas já convertidas em áreas de aproveitamento agro-silvo-pastoril, a par do olival, montado de azinho, sobro e vinha.

Tem uma população envelhecida e com baixas qualificações académicas, embora se note uma evolução positiva, como se pode verificar nos quadros abaixo apresentados.

	Censos 1991	Censos 2001
0-14 anos	2333	2099
15-24 anos	2069	1870
25- 64 anos	7848	7670
Mais de 65 anos	3211	4033

Quadro 2. Distribuição da população. Fonte: INE

	Cursos 1991	Censos 2001
Nenhuma	27.2 %	21.1 %
Escolaridade Básica	61.1 %	56.8 %
Ensino Secundário	7.9 %	14.5 %
Curso Médio/Superior	3.8 %	7.7 %

Quadro 3. Habilitações académicas da população. Fonte INE

O desemprego no concelho é tecnicamente zero, uma vez que a grande percentagem dos inscritos mantém-se nesta situação há alguns anos. Considera-se preocupantes as qualificações e nível de instrução dos inscritos no desemprego, bem como da população em geral. É ainda preocupante o desemprego de jovens que atingiram níveis de instrução superiores à média.

A posição geográfica, no cruzamento de várias vias importantes, quer da ligação ao estrangeiro, quer da ligação norte-sul, bem com da sua implementação sobre a jazida de rochas ornamentais mais importante do país estiveram na base do desenvolvimento de Estremoz.

Numa perspectiva a longo prazo, Estremoz tem sido, desde meados do século passado, uma região de repulsão demográfica. Este é, seguramente, um indicador de que a dinâmica económica local não tem gerado riqueza compatível com os anseios das suas gentes. Assim, assiste-se há décadas à migração dos jovens adultos para outras regiões

mais atractivas, resultando de tal fenómeno um acentuado envelhecimento da população remanescente.

O tecido económico, tal como o tecido social, tem registado alterações consideráveis. De concelho rural foi evoluindo progressivamente para a terciarização da actividade económica. No que concerne às actividades agrícolas, silvícolas e pecuárias, as alterações mais sensíveis apontam para a perda da importância relativa das culturas temporárias, em benefício das culturas permanentes, nomeadamente da viticultura.

No sector secundário há a registar, no momento, um ciclo recessivo a nível da extracção de rochas ornamentais, derivado fundamentalmente da instabilidade geopolítica em alguns países do Médio Oriente, facto que gera igualmente repercussões a nível da indústria transformadora do mármore. Em contrapartida, as indústrias alimentares, em especial ligadas ao vinho e aos enchidos, têm registado um crescimento considerável. No caso do vinho, as novas unidades integram a produção vitícola com a respectiva transformação e, para além disso, têm assegurado mercados externos para escoamento do produto.

O comércio e os serviços constituem hoje o sector com maiores volume de vendas, se bem que, numa óptica macro em aparente desequilíbrio com a riqueza gerada na região. De facto, quer o turismo que parece estar a emergir na região, embora de uma forma muito lenta, quer os serviços prestados a empresas, têm ainda um peso modesto quando comparados com as actividades de mera revenda de bens produzidos noutras regiões.

A oferta cultural e de lazer do concelho é pobre, tanto no meio urbano, como nas freguesias rurais. Limita-se à existência de um cine-teatro que exhibe filmes uma vez por semana e pontualmente alguns espectáculos musicais; há quatro colectividades sustentadas pelos mais velhos e alguns museus, que estão agora a ter alguma dinâmica.

A Biblioteca Municipal está sediada num espaço exíguo e as poucas actividades que desenvolve têm pouco impacto nos jovens. A sua orientação está mais vocacionada para as crianças em idade pré-escolar e do 1º ciclo.

A nível do desporto a oferta é mais rica. Há várias modalidades que os jovens podem praticar, tendo já saído da cidade de Estremoz alguns atletas de alta competição.

Num meio com poucas ofertas a nível cultural, a escola secundária e a sua biblioteca escolar têm procurado assumir o papel de um pólo de dinamização cultural da cidade. Estamos a dar alguns passos no sentido de haver uma colaboração entre a escola, o pelouro da cultura da Câmara Municipal, a biblioteca municipal e os museus

na realização de eventos culturais que enriqueçam toda a comunidade local e possam trazer pessoas de outros concelhos limítrofes. Têm já sido realizados alguns eventos, mas são apenas de carácter pontual.

De salientar a existência do Centro de Ciência Viva, instalado no pólo da Universidade de Évora, que proporciona para além de visitas guiadas, aulas de ciência experimental a alunos dos vários graus de ensino que diariamente chegam de todos os pontos do país. Importa referir que esta instituição realiza todos os anos um evento denominado “A Ciência na Rua”, que já se tornou um ícone cultural da cidade de Estremoz.

2.2 A escola

A escola, construída em 1962, é a herdeira da Escola de Artes e Ofícios fundada em 1924. A esta sucedeu, na década de 30, a Escola Industrial Augusto Gonçalves, que nos anos 60 passou a denominar-se Escola Industrial e Comercial de Estremoz. Em 1975 muda de nome para Escola Secundária de Estremoz e em 1987 passou a ter a designação actual – Escola Secundária Rainha Santa Isabel.

A escola tem sido alva de obras de melhoramento e hoje possui instalações físicas bastante razoáveis, à excepção dos espaços para a disciplina de Educação Física. Os serviços prestados à comunidade educativa são de qualidade e o espaço de lazer é bom. Aderiu ao Projecto Escola Digital da DREA no ano lectivo 2003/2004. A Escola Digital é um sistema informático que através de um cartão magnético permite efectuar todas as transacções monetárias dentro da escola, evitando a circulação de dinheiro vivo.

A biblioteca passou a integrar a Rede de Bibliotecas Escolares no final do ano lectivo de 2003/2004, sendo-lhe por isso atribuída uma verba destinada a obras de ampliação e beneficiação do espaço físico, bem como para aquisição de mobiliário, actualização e enriquecimento do fundo documental. Cumpre as regras de funcionamento estabelecidas pela Rede de Bibliotecas Escolares, tem o catálogo informatizado e também os empréstimos domiciliários. A biblioteca é hoje o espaço privilegiado da escola, preferido pela maioria dos elementos da comunidade educativa. De salientar que tem aumentado o número de professores que a frequenta para trabalho individual assim como a utilização de recursos da biblioteca nas aulas tem aumentado consideravelmente, sobretudo no presente ano lectivo (2007- 2008).

Possui uma equipa constituída por quatro professores, com formação contínua na área das bibliotecas, duas funcionárias a tempo inteiro e uma coordenadora com

formação especializada. Tem desenvolvido uma política de promoção da leitura que já começou a dar alguns frutos.

Quanto à população escolar, no ano 2007-2008 encontravam-se matriculados 960 alunos, distribuídos pelos dois níveis de ensino (3.º ciclo e Ensino Secundário) e pelos diferentes cursos existentes. O corpo docente é composto por 116 professores, 90 dos quais são do quadro de nomeação definitiva.

Oferta Curricular

No 3.º ciclo (curso regular), a escola tem como oferta curricular de Língua Estrangeira II: Inglês, Francês, Alemão e Espanhol. As disciplinas de oferta da escola na área artística são: Oficina de Expressão Dramática e Oficina de Expressão Plástica. Tem também os seguintes Cursos Profissionais: Animador Sociocultural e Técnico de Viticultura e Enologia.

A Rede do Secundário, aprovada pelos serviços do Ministério, e que entrou em vigor em 2004/05, é a seguinte:

- Cursos Científico-humanísticos: Ciências e Tecnologias; Artes Visuais; Ciências Sociais e Humanas; Ciências Sócio-económicas; Línguas e Literaturas.
- Cursos Tecnológicos: Electrotecnia/Electrónica; Administração; Acção Social e Informática.

A escola está ainda a apostar nos Cursos de Educação e Formação, estando neste momento a funcionar três: Jardinagem e Espaços Verdes; Instalações Eléctricas e Assistente Administrativo.

2.3 Caracterização da amostra

A nossa amostra foi constituída por 42 alunos pertencentes às turmas A e D do 7.º ano de escolaridade. Estas turmas foram seleccionadas porque, depois da recolha e tratamentos dos dados de todas as turmas do 7.º ano, foram aquelas cujos alunos apresentavam menos hábitos de leitura.

São duas turmas com características diferentes, desde o perfil dos alunos até ao seu meio socioeconómico e cultural.

A turma A é constituída por 24 alunos e é muito heterogénea, não só a nível do perfil dos alunos, mas também a nível do seu contexto familiar, nomeadamente

académico e económico. Tem alunos pertencentes a um meio socioeconómico de classe média alta, média baixa e de classe baixa.

No que diz respeito à formação académica, apresentamos o seguinte quadro que revela as diferenças existentes.

Formação académica	Pai	Mãe
1.º ciclo	4%	13%
2.º ciclo	22%	27%
3.º ciclo	34%	17%
Ensino Secundário	9%	17%
Curso Médio	9%	4%
Curso Superior	22%	22%

Quadro 4. Turma A - Habilitações dos pais (Fonte: D.T.).

A heterogeneidade começa desde logo a notar-se nestes dados referentes à formação académica do agregado familiar (pais), pois verificamos que 26% dos pais e 40% das mães não concluíram o ensino básico, e 9% e 22%, respectivamente, possuem curso médio e curso superior. Estas percentagens revelam-nos que há uma situação de extremos indicadora de desigualdades sociais acentuadas com a agravante de predominar uma maioria que se situa no 3.º ciclo. De salientar que quando se trata das mães, esta maioria distribui-se igualmente pelo ensino secundário. Como ficou demonstrado, o contexto familiar destes alunos é muito diversificado e uma percentagem significativa destas pessoas não concluiu o ensino básico. É uma realidade preocupante, sobretudo quando se trata de pessoas na faixa etária dos 30 ou 40 anos.

Quanto ao percurso escolar dos alunos, constatámos que todos frequentaram a educação pré-escolar, 13 alunos já tiveram pelo menos uma retenção, 2 estão referenciados com Necessidades Educativas Especiais e os restantes apresentam um percurso normal, havendo mesmo alunos com níveis 4 e 5 no 2.º ciclo. Em termos de comportamento na sala de aula, este foi considerado, por todos os professores, como sendo razoável. Na primeira sessão onde foi apresentado o projecto de intervenção, a maioria mostrou-se receptiva e mostraram até um certo entusiasmo.

A turma D é constituída por 18 alunos, sendo a maioria pertencente à classe média baixa. Quanto às habilitações literárias do agregado familiar (pais), apresentamos o seguinte quadro caracterizador.

Formação académica	Pai	Mãe
1.º ciclo	37%	34%
2.º ciclo	18%	33%
3.º ciclo	9%	8%
Ensino Secundário	29%	8%
Curso Médio	0	0%
Curso Superior	9	17%

Quadro 5. Turma D – Habilitações dos pais (Fonte: D.T.)

Analisando as percentagens referentes às percentagens do 1.º e dos 2.º ciclos, constatamos que mais de 50% não concluiu o ensino básico e apenas 9% dos pais e 17% das mães possuem um curso superior. No entanto, há um dado que importa salientar – apenas 29% e 8%, respectivamente, concluíram o ensino secundário. Estas percentagens apontam para um contexto familiar eventualmente menos diversificado em termos culturais, o que à partida poderá condicionar o desenvolvimento de hábitos de leitura.

Relativamente ao percurso escolar dos alunos, verificámos que todos frequentaram a educação pré-escolar. Nos outros ciclos, constatámos que 6 alunos já ficaram retidos no mesmo ano pelo menos uma vez e dois usufruíram de apoio pedagógico. São alunos cuja maioria se situa no nível 3, havendo alguns no nível 2 e uma minoria no nível 4. Revelavam alguns problemas de indisciplina, pouca motivação para a escola, mas mostraram-se bastante receptivos ao projecto quando este lhes foi apresentado.

Quanto à sua opinião acerca da leitura, verificamos que as duas turmas continuam a revelar características diferentes que podemos observar no quadro que se segue.

Opinião acerca da leitura	7º A	7º D
Descobrir novas coisas		42%
Divertimento		19%
Forma de aprender	26%	
Prazer	22%	

Quadro 6: Opinião acerca da leitura (Fonte: Questionário inicial)

A avaliar por estes dados, parece-nos que os alunos da turma D estão mais “abertos”, mais disponíveis para o trabalho que pretendemos desenvolver do que os da turma A. Mais de metade vêem a leitura como uma actividade lúdica sem qualquer obrigatoriedade e sem ser conotada como uma actividade de aprendizagem, ao contrário dos da turma A que se dividem – 26% entendem que a leitura é uma forma de aprender; e 22% vê a leitura como um prazer.

Depois deste conjunto de evidências, tornou-se claro para nós que, durante a implementação do nosso projecto, devemos ter em conta tanto a heterogeneidade da turma A como a homogeneidade da turma D, pois são características que marcam este grupo de jovens.

Importa esclarecer que incluímos na caracterização das turmas a formação académica dos pais por consideramos que estes dados podem ser importantes para o nosso estudo, na medida em que nos fornecem informação acerca do ambiente familiar dos alunos, o que poderá ter alguma influência a nível dos seus hábitos de leitura. Lembramos a esse propósito algumas observações integradas no nosso enquadramento teórico, designadamente Jacqueline Cimaz (1988) que se refere ao “meio familiar estimulante” e ao “meio não estimulante”.

3. Metodologia e Procedimentos

3.1 Opções metodológicas

O nosso estudo integra-se no domínio da investigação-acção, na medida em que esta metodologia de investigação visa trabalhar um problema numa situação concreta com vista a introduzir mudanças. Segundo Carmo e Ferreira, “o propósito desta investigação é resolver problemas de carácter prático, através do emprego do método

científico. A investigação é levada a cabo a partir da consideração da situação real” (1998: 210). Também John Dewey (citado por Esteves, 2007: 254-255) considera que:

a investigação é a transformação controlada ou directa de uma situação indeterminada numa outra que seja totalmente determinada, nas suas distinções e relações constitutivas, a ponto de converter os elementos da situação originária num todo unificado. (...) Esta indeterminação transforma-se em problema, entre outros processos, sob a acção discursiva adequada, desencadeando a necessidade de investigar a situação - problema com vista a uma solução tal que configure uma nova situação relativamente mais determinada. (...) a hipótese de investigação corresponde ao “projecto” de solução para o problema identificado na situação inicial.

No entanto, quando se trata de investigação em educação deveremos ter algum cuidado na medida em que esta “não se destina a contribuir para a solução de problemas práticos, nem procura ter uma utilidade imediata para a orientação de outras práticas. São as investigações que se articulam ao desenvolvimento de práticas inovadoras que podem exercer estas funções. Por isso, os produtos deste tipo de investigação deverão ser apreciados por investigadores e práticos, que terão necessariamente critérios diferentes” (Silva, 2002: 241). Tal pode não acontecer no caso do professor/investigador, isto é, quando o próprio pretende investigar as suas práticas com vista à mudança. Neste caso, é preciso ter em conta os riscos e limites desta investigação.

A investigação-acção em educação centra-se num dado problema, num contexto real e procura através de abordagens quantitativas e/ou qualitativas dos dados recolhidos chegar ao conhecimento, à compreensão do problema e à conseqüente mudança de práticas educativas. Na escolha do método de investigação usado no nosso estudo, tivemos em conta a afirmação de Bogdan e Biklen, “a investigação-acção consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (1994: 292), pois considerámos que este servia o nosso propósito. Assim, e tendo em conta os princípios orientadores deste método de investigação, entendemos que o projecto de intervenção que levamos a cabo no nosso estudo se enquadra nesta metodologia, assim como no estudo de caso.

No dizer de Merriam, (1988) “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (cf. Bogdan e Biklen, 2006: 89). O investigador está pessoalmente implicado, envolvido na investigação, dito de outra forma, está por dentro, o seu campo de investigação é abordado a partir do interior. Embora o

investigador tenha uma participação activa junto do objecto de estudo, a sua observação deve ser de fora, isto é, deve manter a distância suficiente para não comprometer a recolha de informação. Por seu lado, Hébert *et al*, baseado em outros autores, refere que no estudo de caso “o campo de investigação é menos construído, portanto o mais real; o menos limitado, portanto mais aberto; o menos manipulável, portanto o menos controlado” (2005: 169).

O plano inicial do nosso estudo podia ser representado pela forma de um “funil” (Bogdan e Biklen, 1994: 89): o ponto de partida teve maior amplitude (a parte mais larga do funil), uma vez que o número de inquiridos inicial foi superior ao universo de sujeitos que foram estudados em seguida, pois responderam ao questionário inicial 4 turmas de que seleccionámos apenas duas. Neste sentido, seguimos o percurso descrito pelos autores referidos: “começam pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os e vão tomando decisões acerca do objectivo do trabalho. Organizam e distribuem o seu tempo, escolhem as pessoas (...)” (idem). Depois das fases referidas, chegámos ao nosso objecto de estudo que foram as turmas A e D, pelos motivos já acima expostos.

Carmo e Ferreira, referindo-se a Yin (1988), notam que este “põe em evidência que o estudo de caso constitui a estratégia preferida quando se quer responder a questões de ‘como’ ou ‘porquê’ (1998:216). A vantagem deste método reside no facto do investigador poder concentrar-se num caso específico: “o investigador identifica um “caso” a estudar, que pode ser, por exemplo, a introdução de nova matéria curricular, ou a forma como a escola se adapta a um novo papel a desempenhar, ou qualquer inovação ou estado de desenvolvimento numa instituição” (Bell, 1997: 23).

Para a investigação que efectuámos apoiámo-nos nas palavras de Bronfenbrenner (1991): “se queres compreender uma certa realidade, procura mudá-la”. Ora, de certa forma, foi isso que pretendemos fazer no projecto que foi implementado. Compreender o que se passava sobretudo através de funções de intervenção, isto é, actuando junto do objecto de investigação – os alunos. Segundo Bogdan e Biklen, “a investigação-acção é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação” (1994:293). Procurámos assim entender a realidade, aliando a teoria à prática, e procurando por meio de uma observação participante mudar essa realidade.

Na situação em que o professor é o investigador, este deve ter consciência dos “perigos” desta modalidade de investigação, sendo um deles a parcialidade. Como refere Silva, “poder-se-á dizer que toda a investigação sobre as próprias práticas corre o

risco de se tornar “auto-justificativa”. Não é uma tarefa fácil produzir uma descrição distanciada das suas práticas que articule fundamentos teóricos e valores, transmita as interrogações e dúvidas sobre a coerência entre o que se pense e o que se faz” (2002: 263). No nosso estudo, parece-nos que estes perigos foram atenuados, porque o professor titular da disciplina funcionou, algumas vezes, apenas como observador procurando ser o mais rigoroso possível nos comentários que elaborou sobre as intervenções realizadas. Também da nossa parte, procurámos manter um grau de objectividade que possibilitasse a formulação de raciocínios claros na análise efectuada. No entanto, não deixamos de assumir que a nossa própria subjectividade enquanto elemento directamente envolvido no projecto tenha influenciado a leitura que fazemos de alguns dos elementos que fomos recolhendo.

Tendo em conta o que a teoria nos diz sobre os métodos de investigação, consideramos que o nosso estudo contempla o método quantitativo e o método qualitativo. Utilizámos o método quantitativo quando, no início, aplicámos o questionário com o objectivo de conhecer o percurso dos alunos enquanto leitores e no final do estudo quando estes se pronunciaram, também através de um breve questionário, sobre o projecto de intervenção. Aquando da execução do projecto de intervenção “Descobrir o prazer da leitura”, utilizámos o método qualitativo, recorrendo a relatórios e a notas de campos, isto é, a registos de uma observação participante.

Quisemos recolher um maior número possível de informação (inquérito por questionário, relatórios, notas de campo, sínteses, pareceres) que nos permitisse compreender a realidade com que estávamos a trabalhar, sempre com a finalidade de modificá-la. Embora o objectivo não fosse a generalização, esta investigação pode contribuir para um melhor conhecimento do comportamento dos alunos do 3.º ciclo face à leitura, para uma valorização do papel da biblioteca escolar no contexto do ensino-aprendizagem e para o sucesso escolar e educativo dos alunos. Esta ideia encontra eco nas palavras de Bell quando afirma que “quando bem preparados, os estudos de pequena dimensão podem informar, esclarecer e fornecer uma base para as decisões de política educativa no interior de uma instituição” (1997: 159).

Procurámos ainda através da acção da biblioteca escolar envolver os encarregados de educação nas actividades de leitura, criando assim, jovens e adultos leitores. Consideramos que se este objectivo for conseguido teremos a tão desejada aproximação dos pais à escola.

3.2 Descrição dos procedimentos

O presente estudo iniciou-se no ano lectivo 2006/2007 e decorreu em várias fases. Numa primeira fase (início de Outubro), o projecto de intervenção “Descobrir o prazer da leitura” foi apresentado e aprovado em Conselho Pedagógico e no mesmo mês apresentado aos professores da turma, onde lhes foi pedida alguma disponibilidade para colaborar. No mês de Novembro, procedemos à aplicação de um inquérito por questionário (anexo 1) a todas as turmas de 7.º ano, com vista a seleccionar as duas que apresentassem menos hábitos de leitura. Depois de tratados os dados dos inquéritos (Dezembro), concluímos que seriam a turma A e a turma D o objecto de estudo. Interessava-nos trabalhar com os alunos que gostassem menos de ler e que tivessem da leitura uma opinião menos favorável. Também nos interessava que o contexto familiar fosse pouco facilitador do contacto com o livro e a leitura.

Depois de seleccionadas as turmas e antes de iniciar as actividades regulares de leitura, foi enviado aos pais, por correio, um texto informativo (anexo 2) sobre o projecto e onde era pedida a sua colaboração. Foi também elaborado um horário mensal (anexo 3) para as sessões de leitura, integrado no horário normal das turmas. Em todas estas etapas foi sempre tido em conta alterar o menos possível a rotina das aulas e não exagerar na disponibilidade demonstrada pelos professores para colaborar, procurando que o seu envolvimento fosse progressivo.

Convém salientar que estas actividades de leitura, porque tinham pesos diferentes, foram divididas em actividades regulares e actividades complementares. Entendemos por actividades regulares aquelas que eram realizadas quinzenalmente e que foram designadas de “sessões de leitura”. Compreendemos por actividades complementares aquelas que se realizavam pontualmente e que não pediam aos alunos uma participação tão exigente.

As sessões de leitura (actividades regulares) iniciaram-se no dia 16 de Janeiro de 2007. Para cada sessão foi feita uma planificação (anexo 4) que teve em conta a informação recolhida através do questionário inicial, isto é, os gostos e interesses dos alunos foram determinantes para a selecção das leituras. Esta planificação foi, nalguns casos, rigorosamente, cumprida, mas noutros sujeita a adaptações, conforme a receptividade da turma. No final de cada sessão foi produzido um relatório (anexo 5) com o objectivo de registar atitudes e comportamentos dos alunos.

Das actividades complementares destacam-se “O Dia da Poesia”, “O Dia do Livro” e “O Encontro com o escritor António Torrado e a ilustradora Cristina Malaquias.”

Importa informar que, apesar dos intervenientes serem apenas as duas turmas já referidas, as actividades de leitura, quer regulares quer complementares, envolveram três turmas, sendo uma delas designada por TurmaMais, esta com um número variável de alunos. Esta situação deve-se ao facto da nossa escola (Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz) ter um projecto, no 3.º ciclo, que consiste na existência de uma turma “rotativa” por onde passam, ao longo do ano, por períodos de tempo definidos em conselho de turma, todos os alunos de todas as turmas daquele ano, cujas características se assemelham. Pode ser um grupo de alunos mais fracos e que precisam de um acompanhamento mais próximo, ou pode ser um grupo de bons alunos a quem lhes é dada a oportunidade de evoluir mais. Desta forma, para podermos envolver todos os alunos das turmas A e D durante todo o ano, tivemos de trabalhar também com a TurmaMais, uma vez que em todos os grupos que passaram pela referida turma existiam alunos das turmas em estudo.

Esta circunstância foi considerada por toda uma mais valia em relação os alunos que não faziam parte do estudo, mas acarretou alguns problemas ao nível da organização do trabalho e da disponibilidade de tempo.

No dia 6 de Março de 2007 realizámos uma reunião com os encarregados de educação para apresentação do projecto “Descobrir o prazer da leitura” e, simultaneamente, motivá-los a participar (anexo 6).

A esta reunião compareceram apenas sete encarregados de educação que se mostraram receptivos e entusiasmados com o projecto. No entanto, não se chegou a concretizar a sua colaboração em qualquer actividade por indisponibilidade dos mesmos. Portanto a sua participação foi apenas pontual e aquando das reuniões.

No final do ano (finais de Maio), realizámos uma reunião informal com o professor de Língua Portuguesa com o intuito de fazer uma avaliação do projecto e do seu impacto no comportamento dos alunos face à leitura. Não se pretendia dados concretos em termos de uma melhoria no aproveitamento, dado o número reduzido de sessões (10), mas sim uma avaliação qualitativa relativamente à atitude perante o acto de ler.

O professor, no seu parecer, considerou o projecto bastante positivo e referiu que tinha notado alguma mudança nos alunos: segundo um registo seu “verificou-se uma maior disponibilidade e até a manifestação de um certo prazer no acto de ler” (anexo 7).

Finalmente, no dia 13 de Junho realizámos uma segunda reunião com os encarregados de educação na qual estiveram presentes 10 elementos (anexo 8). Nesta reunião pretendia-se dar conhecimento do trabalho desenvolvido, da avaliação dos alunos e do parecer do professor de Língua Portuguesa. Pretendia-se também ouvir a opinião dos presentes sobre a continuidade do projecto e da possível colaboração destes no ano lectivo seguinte. Das duas reuniões realizadas com os encarregados de educação produziu-se uma síntese de cada uma, onde constam os pareceres dos encarregados de educação sobre a pertinência do projecto (anexos 9 e 10).

O projecto “Descobrir o prazer da leitura”

Já nos referimos várias vezes ao projecto que foi implementado e que constitui a base de trabalho para a nossa investigação. Por isso, consideramos oportuno fazer uma breve descrição e apontar os objectivos que nos propusemos concretizar com a sua aplicação. O projecto contemplava actividades de leitura na sala de aula que requeriam uma participação mais regulada, mais orientada e outras actividades também ligadas ao livro e à leitura, mas cuja participação tinha um carácter mais livre, mais espontâneo, condicionando, assim, o envolvimento das turmas e fazendo-o depender muito da motivação sentida pelos alunos. Este facto, que poderia ser constrangedor, surpreendentemente, revelou-se muito positivo, pois os alunos aderiram muito bem a todas actividades.

Foi nosso propósito apostar na leitura lúdica para que através desta chegássemos à compreensão leitora. Levar os alunos a descobrir o “seu livro”, aquele que lhe despertasse mais atenção, foi um desafio muito estimulante.

Com este projecto pretendemos saber qual seria o impacto nos alunos do trabalho da biblioteca escolar na promoção da leitura e, conseqüentemente, na mudança de comportamentos relativamente à leitura. Pretendemos também encontrar possíveis causas que justifiquem o afastamento da leitura dos alunos quando entram na adolescência.

Pretendemos ainda envolver a família nas actividades de leitura. Estimular e promover a leitura dentro e fora da escola, inclusive no seio da família, parece-nos uma estratégia acertada, mas por enquanto longe das nossas práticas.

Partindo das questões de investigação, definimos ainda para a concretização do projecto os seguintes objectivos:

- Promover a leitura a partir da biblioteca escolar;
- Despertar o gosto pela leitura nos jovens;
- Inculcar nos jovens hábitos de leitura;
- Atribuir um sentido à leitura;
- Envolver os encarregados de educação nas actividades de leitura.

A consecução destes objectivos vai ser alvo de tratamento aquando da análise da informação recolhida em todo o processo.

4. Instrumentos de recolha de dados

Tratando-se de um estudo que se situa no campo da investigação-acção, utilizámos diversos instrumentos para recolha de dados, com o intuito de podermos ter várias perspectivas complementares sobre o projecto que procurámos concretizar. Esses instrumentos também foram aplicados em fases diferentes de implementação do projecto. Utilizámos como técnicas de amostragem o inquérito por questionário, o questionário de avaliação, a observação participante, através de registos de observação como, por exemplo, notas de campo, relatórios, parecer, e sínteses.

Esta combinação de métodos e de técnicas de investigação permitiu-nos fazer uma triangulação de dados, uma vez que usámos várias fontes. Segundo Patton (1990, citado por Carmo e Ferreira, 1998: 183), “a forma de tornar um plano de investigação mais “sólido” é através da triangulação, isto é da combinação de metodologias no estudo dos mesmos fenómenos ou programas. Tal significa, de acordo com o mesmo autor, utilizar diferentes métodos ou dados, incluindo a combinação de abordagens quantitativas e qualitativas”.

No caso do nosso estudo, considerámos que reunindo e cruzando dados recolhidos a partir de diferentes perspectivas, chegaríamos a resultados mais fiáveis e contribuiríamos numa forma mais consistente para a mudança que se pretendia implementar.

4.1 Os questionários

4.1.1 Questionário inicial aplicado às 4 turmas

Aquando da construção do questionário, traçámos o nosso plano de investigação e definimos os seguintes objectivos: a) Conhecer o meio socioeconómico em que se inserem os alunos; b) saber o que representa a leitura para estes alunos; c) saber se o ambiente familiar é favorável à criação de hábitos de leitura; d) saber se os alunos têm hábitos de leitura; e) conhecer as suas preferências de leitura; f) conhecer os hábitos de leitura da família; g) conhecer o papel da escola na promoção da leitura; h) saber se a competência da leitura contribui para uma melhor aprendizagem. A partir destes objectivos, definimos cinco grupos, a saber: 1) identificação/caracterização; 2) hábitos de leitura dos alunos; 3) hábitos de leitura da família; 4) a escola e a leitura; 5) a leitura e a aprendizagem. De seguida, elaborámos as questões que nos pudessem fornecer respostas para os objectivos definidos. O questionário foi aplicado às quatro turmas de 7.º ano existentes na escola, no mês de Novembro.

A utilização do inquérito por questionário interessou-nos porquanto nos forneceu informação objectiva da realidade que queríamos estudar. Tal como afirmam Carmo e Ferreira, “o inquérito apesar de todas as limitações apontadas ao seu valor intrínseco enquanto técnica de investigação empírica, a sua natureza quantitativa e a sua capacidade de “objectivar” informação conferem-lhe o estatuto máximo de excelência e autoridade científica “ (2007:167).

A distribuição do questionário foi por “entrega pessoal e o “preenchimento na altura” (Bell, 1994: 111), factos que considerámos vantajosos na medida em que tivemos a oportunidade de esclarecer junto dos inquiridos os objectivos do estudo e o contacto pessoal facilitou uma maior colaboração.

4.1.2 Questionário de avaliação do projecto

No final do projecto os alunos responderam a um questionário (anexo 11) que teve como objectivo obter um *feedback* dos sujeitos em estudo, que nos ajudasse a tirar conclusões acerca da nossa investigação. Segundo Bogdan & Biklen, “esta forma de investigação é denominada na gíria avaliativa, *formativa*. Significa que o propósito da avaliação é o de melhorar o desenrolar de um programa” (1994: 277). Para nós foi muito importante saber a opinião dos vários intervenientes sobretudo dos alunos, sujeitos implicados directamente no estudo, acerca do trabalho que tínhamos

desenvolvido. Cruzando a nossa observação com a avaliação feita pelos alunos, obtivemos dados mais rigorosos e consistentes que nos permitem encetar a mudança pretendida. Conforme Bell afirma, referindo-se a Cohen e Manion, (1989), que “uma característica da investigação-acção é o facto de o trabalho não estar terminado quando o projecto acaba. Os participantes continuam a rever, a avaliar e a melhorar a sua prática “ (1997: 21).

4.2 A observação participante

Antes de iniciarmos a descrição dos vários instrumentos que constituíram a observação participante, convém conhecer o que nos diz a investigação sobre esta técnica de recolha de dados. Assim, na perspectiva de Herbert *et al*, “na observação participante, é o próprio investigador o instrumento principal de observação” e acrescenta “a participação, ou seja, a interacção observador/observado está ao serviço da observação” (Herbert *et al*,2005: 155). Por outro lado, Bogdan & Biklen, referindo-se aos estudos de caso de observação, apontam que a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante e o foco do estudo centra-se numa organização particular (escola, centro de reabilitação) ou nalgum aspecto particular dessa organização” (1994: 90). No nosso caso, centrámos o estudo em duas turmas de 7.º ano. Contudo, os mesmos autores alertam para o perigo desta investigação, visto que “a escolha de um determinado foco, seja ele um local na escola, um grupo em particular, ou qualquer outro aspecto, é sempre um acto artificial, uma vez que implica a fragmentação do todo onde ele está integrado” (idem).

Consideramos que na nossa investigação este aspecto foi de algum modo acautelado, pois foi nossa preocupação recolhermos dados sobre o ambiente familiar e sobre o meio escolar dos sujeitos de forma a não descontextualizá-los do seu meio envolvente.

Registámos também outro aspecto focado por Raul Iturra, com o qual concordamos plenamente, porque vai ao encontro daquilo que nós sentimos quando iniciámos o presente estudo. Assim, este autor considera que a observação participante “é um método violento. Violento, para quem começa a ser observado; violento, para quem observa” (2007: 157). Apesar de nós estarmos no nosso ambiente de trabalho, para os alunos nós éramos estranhos. Alguém que invadiu o espaço da sala de aula.

4.2.1 As notas de campo

Segundo Bogdan & Biklen, as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (1994:150).

Nesse sentido, as notas de campo (anexo 12) que elaborámos são o registo de momentos de observação dos alunos em contextos de actividades de leitura que exigiam um elevado grau de motivação e de envolvimento.

Para estes registos, em alguns casos, contámos com a participação do professor titular, que “estava de fora”, isto é, não estava envolvido e, por isso, tinha uma observação rigorosa e imparcial. Tivemos consciência da subjectividade desta abordagem e, por isso, quisemos minorar os riscos cruzando os nossos registos com os do colega e ouvindo a opinião dos alunos. Este critério encontra eco nas palavras de Bell quando este afirma que “é necessário ter consciência dos riscos e fazer o máximo para eliminar preconceitos e ideias preconcebidas. Se puder, peça ajuda a um colega (de preferência alguém que não seja participante) que compare depois as notas consigo” (1997:142).

4.2.2 Os relatórios

Os relatórios, como já foi referido, foram elaborados também a partir de atitudes e comportamentos dos alunos face às propostas de trabalho apresentadas nas sessões de leitura, realizadas quinzenalmente e integradas no projecto de intervenção “Descobrir o prazer da leitura”.

Consideramos que a duração do projecto e a periodicidade das sessões de leitura permitiram uma observação participante que nos forneceu dados que muito ajudou o nosso trabalho. Também com este instrumento de recolha de dados, procurámos, sempre que possível, envolver os alunos na avaliação da actividade, assim como o professor titular e/ou outros intervenientes.

De salientar o sentido crítico que os alunos revelaram quando chamados a pronunciar-se. Deste modo, talvez possamos dizer que os nossos registos de observação foram o mais possível objectivos, não excluindo o grau de subjectividade inerente a esta investigação. Lembremos, a este propósito, as palavras de Bogdan & Biklen quando se refere à investigação qualitativa: “aquilo que os investigadores qualitativos tentam fazer é estudar objectivamente os estados subjectivos dos seus sujeitos. Ainda que a ideia de que os investigadores sejam capazes de ultrapassar alguns dos seus enviesamentos

possa, inicialmente, ser difícil de aceitar, os métodos que eles utilizam auxiliam neste processo” (1994: 67).

4.3 Outros registos

4.3.1 Sínteses de reunião

Realizámos duas reuniões com os encarregados de educação e, no final de cada uma, elaborámos uma síntese dos assuntos tratados. Apesar da sua ausência nas actividades de leitura, não quisemos deixar de lhes dar a conhecer o trabalho que desenvolvemos durante o ano com os seus educandos. Nestes registos, interessou-nos sobretudo a sua opinião sobre o projecto e a sua motivação para colaborar em futuras actividades.

4.3.2 Parecer do professor de Língua Portuguesa

Numa reunião informal ouvimos a opinião do professor de Língua Portuguesa sobre o projecto e que deixou expressa no “parecer”. Lembramos a propósito da participação informal, o que nos diz Costa: “a participação informal nas mais variadas situações – situações rotineiras do quotidiano, acontecimentos ocasionais regulares ou situações excepcionais – e a conversa informal nessas situações, são técnicas nucleares da pesquisa no terreno”, e acrescenta, “pode dizer-se que a pesquisa de terreno é, em boa medida, a arte de obter respostas sem fazer perguntas” (2007: 138).

5. Apresentação e análise dos dados

5.1 O questionário inicial

Como já foi referido, seleccionámos duas turmas para o nosso estudo de entre as quatro que responderam ao questionário inicial, cujos objectivos já foram mencionados. Contudo, não é nosso objectivo fazer um estudo comparativo entre as turmas, o que não obsta a que, de vez em quando, a nossa análise não caia na comparação, uma vez que existem variáveis que podem explicar determinados comportamentos. Apesar disso, há um dado que desde o início do estudo nos tem merecido uma especial atenção, que é o facto da turma D carregar o “carimbo” de turma mais fraca em aproveitamento e com um comportamento, por vezes, perturbador. Retivemos esta informação fornecida pelos professores da turma e estivemos atentos no decorrer do projecto.

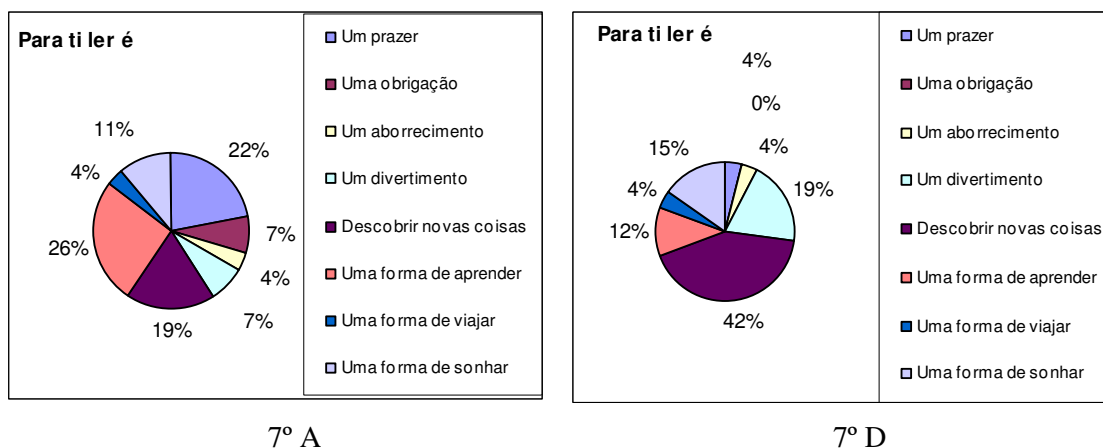
Antes de iniciar a apresentação e análise dos dados, convém esclarecer que optámos por iniciar este trabalho no 2.º grupo de questões, visto que o 1.º grupo do questionário realizado já foi objecto de análise aquando da caracterização das turmas. Pareceu-nos que esta informação seria mais pertinente naquele ponto para contextualizar os alunos no seu ambiente familiar, socioeconómico e cultural.

Depois de recolhidos e tratados os dados chegámos às conclusões que a seguir apresentamos.

Hábitos de Leitura

O grupo “Hábitos de leitura”, com seis questões, forneceu-nos dados que nos permitem conhecer a relação que os alunos têm com a leitura. Assim, na questão 2.1 (gráfico 1) verificamos que os alunos apresentam perspectivas diferentes sobre a leitura. Enquanto que uma percentagem de alunos (48%) da turma A se distribuem pelas opções – A leitura como uma forma de aprender e como um prazer –, os alunos da turma D registam uma percentagem superior (61%) que encaram a leitura como uma forma de descobrir novas coisas e como um prazer. Os que entendem a leitura como um aborrecimento representam uma percentagem de apenas 4%, igualmente nas duas turmas.

Gráfico 1- Hábitos de leitura



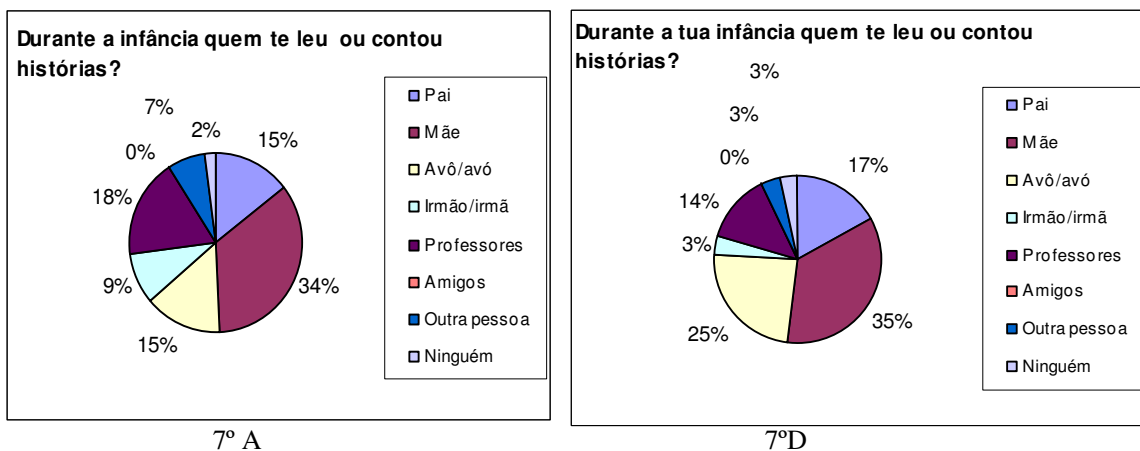
Estes dados confirmam o que a teoria nos diz – a maioria dos jovens não vê a leitura como um prazer, mas antes como uma forma de aprender, de conhecer. Desta forma, importa reflectir sobre a nossa actuação aquando das actividades de leitura, pois

todo o trabalho deve ser direccionado para estimular o prazer da leitura. É preciso, tal como afirma Sobrino (2000), “ajudar os nossos alunos a descobrir o prazer de ler, a felicidade que a leitura produz”.

Leitura na Infância

Na questão 2.2 (gráfico 2) verificámos todos os alunos, à excepção de 1 em cada turma, tiveram alguém que leu para eles durante a infância. No entanto, este dado merece alguma reflexão porque, em último caso, temos o papel desempenhado pela educação pré-escolar onde a prática da leitura é uma realidade e estes alunos frequentaram-na, portanto algo de inexplicável se passou com eles. Os outros resultados também merecem um comentário, porque excluindo 18% e 14%, respectivamente da turma A e da turma D que responderam que foram os professores, fica uma grande percentagem para a família. Apraz-nos dizer que a família, neste caso, cumpriu bem a sua função.

Gráfico 2 – Leitura na infância



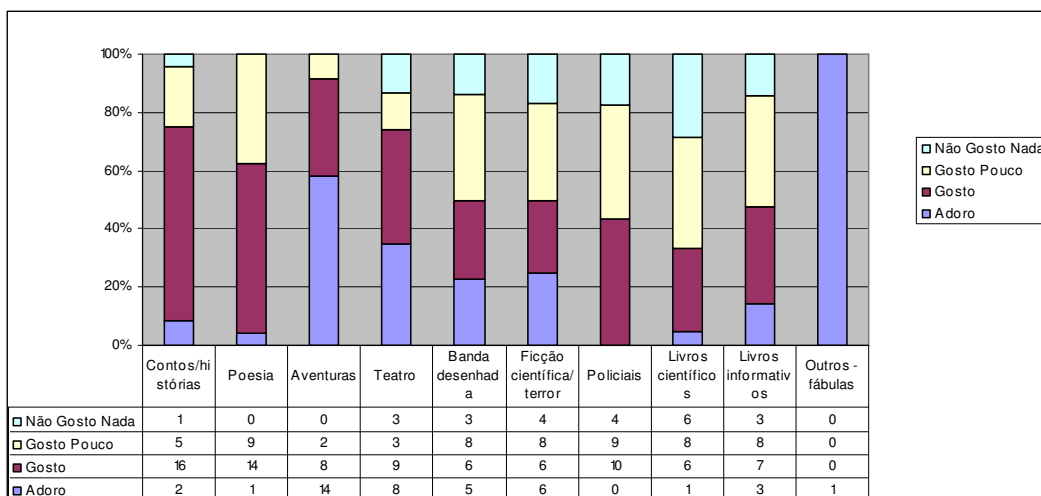
Se tivermos em conta o que os estudos nos dizem – o leitor forma-se desde o berço – então o papel da família é fundamental no desenvolvimento do gosto pela leitura, que deve começar logo nos primeiros anos de vida da criança.

Preferências de Leitura

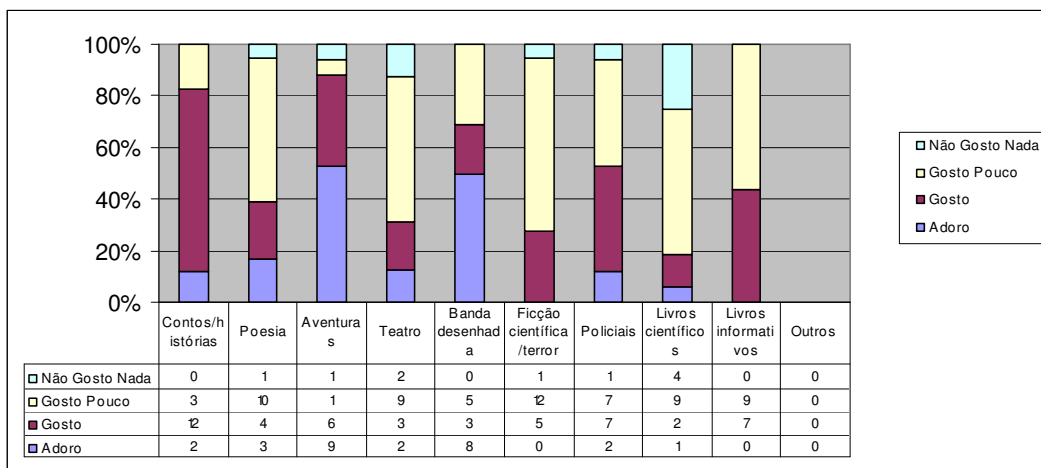
Com a questão 2.3 (gráfico 3) pretendemos conhecer as preferências de leitura dos alunos porque nos interessava essa informação para a planificação das sessões de leitura integradas no projecto de intervenção. Era importante ir ao encontro dos seus

gostos, mas também mostrar-lhes outros géneros de literatura para alargar os seus conhecimentos.

Gráfico 3 – Preferências de leitura



7º A



7º D

Constatámos como se pode ver nos gráficos que a preferência dos alunos das duas turmas vai para Histórias e Contos, Poesia, Policiais e Teatro. Relativamente à opção Livros Científicos, a turma A apresenta um número superior de alunos que aprecia este tipo de leitura

De destacar o número significativo de alunos que respondeu que adora Aventuras. Contudo, importa fazer algumas considerações:

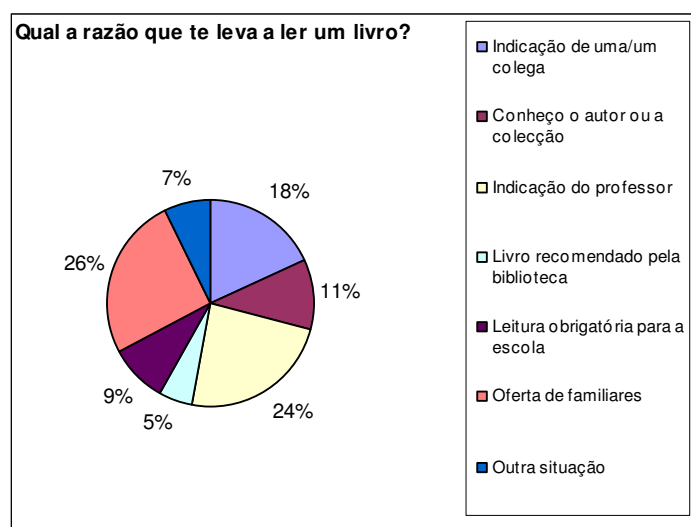
1) Como se pode verificar, o gráfico respeitante à turma D apresenta uma grande mancha amarela, o que significa que um razoável número de alunos “gosta pouco” de qualquer género. Este dado reveste-se de alguma importância se nos reportarmos ao perfil da turma traçado desde o início – alunos com pouca motivação para a escola e com dificuldades de aprendizagem. No entanto, verificamos que nenhum aluno escolheu a hipótese Não gosto nada, o que na leva a concluir que este grupo não elimina a possibilidade de ser conquistado para a leitura.

2) A coluna respeitante à hipótese Não gosto nada, na turma A, apresenta um número superior ao da coluna da turma D, daí concluirmos que existem mais alunos na turma A que não gostam de ler, mas também há mais que gostam. A variável da heterogeneidade da turma vem ganhando consistência ao longo do estudo. No que diz respeito aos alunos que afirmaram Não gostar de ler, podemos dizer que eles constituem um grande desafio para o nosso estudo.

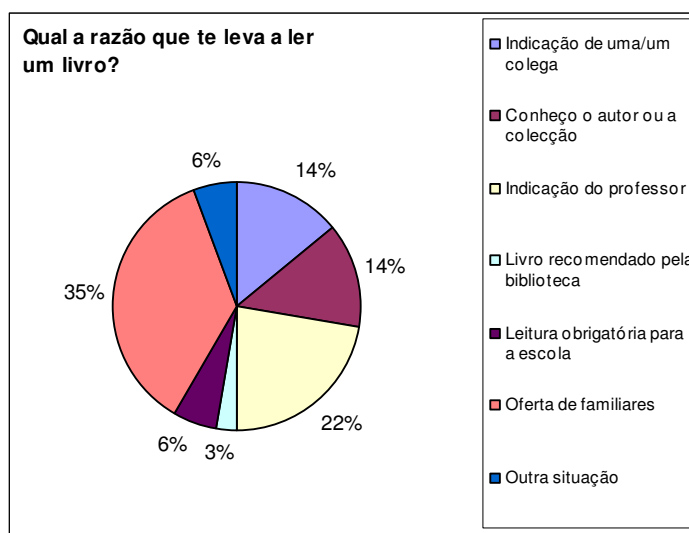
Papel da Família e da Escola

O gráfico 4 apresenta-nos dados importantes nas duas turmas que merecem uma reflexão, pois mais uma vez a família e desta vez também a escola são as instituições que mais contribuem para promover a leitura junto dos jovens.

Gráfico 4 – Papel da família e da escola



7ºA



7º D

Dos inquiridos, 26/ % e 35 %, respectivamente da turma A e D, disseram que lêem livros porque os familiares lhes ofereceram e por indicação do professor. Se considerarmos que estes alunos estão a iniciar o 3.º ciclo, teremos de concluir que a escola até aqui tem tido alguma influência nos hábitos de leitura destes alunos.

Um aspecto que nos parece preocupante é a falta de cultura que os jovens revelam para falar das suas leituras e aconselhar os livros de que mais gostam aos colegas e amigos, pois uma percentagem reduzida dos inquiridos disseram que lêem por indicação de uma amigo/colega.

Finalmente, a percentagem residual de alunos (5% e 3%) que respondeu que lia um livro recomendado pela biblioteca é indicadora de que a biblioteca está longe de cumprir a sua função como estrutura educativa formadora de leitores. Assim sendo, consideramos que o nosso estudo se torna muito oportuno na medida em que pretende a mudança desta realidade.

Ambiente Familiar

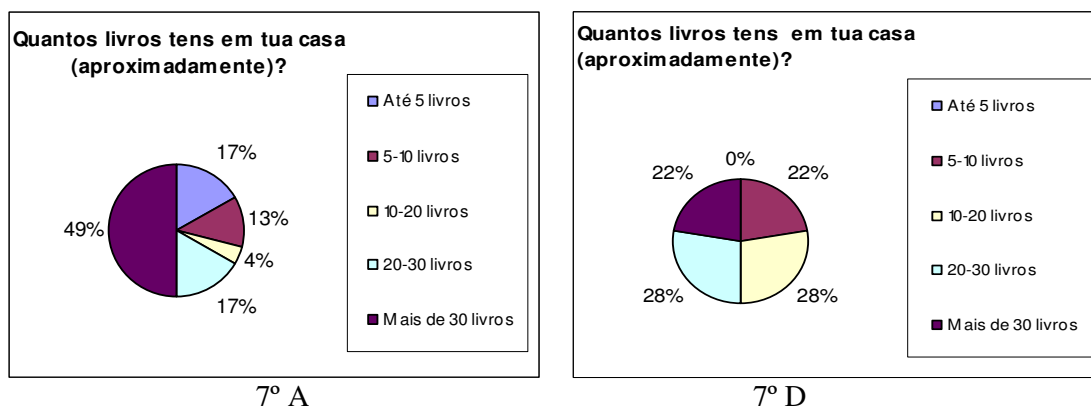
A questão 2.5 (gráfico 5) dá-nos a conhecer o ambiente familiar no que diz respeito à existência de livros em casa. Assim, verificamos que a maioria dos alunos da turma A (51%) possui menos de 30 livros o que nos parece ser um número muito reduzido e indicador de uma falta de hábitos de leitura no ambiente familiar. Tal facto poderá ter como justificação o baixo grau académico dos pais como se pode verificar

nos quadros 3 e 4. As diferenças existentes nas qualificações académicas já referidas reflectem-se também nesta questão, pois se 51% possui menos de 30 livros, 49% possui um número superior. Mais uma vez temos uma situação marcada por extremos o que vem dar razão à ideia generalizada da existência de um fosso, cada vez mais acentuado entre classes sociais e da heterogeneidade da turma.

Todavia, este dado parece contradizer a informação recolhida do gráfico anterior quando as duas turmas apresentam uma percentagem razoável (46%) de alunos que respondeu Oferta de familiares. Não podemos deixar de registar a nossa preocupação pelo facto de 17% dos alunos responderem que têm até 5 livros em casa.

Os dados da turma D revelam-nos que o grupo é mais homogéneo, distribuindo-se equitativamente por quatro hipóteses de resposta o que nos indica que a maioria possui de 5 a 30 livros.

Gráfico 5 – Ambiente familiar



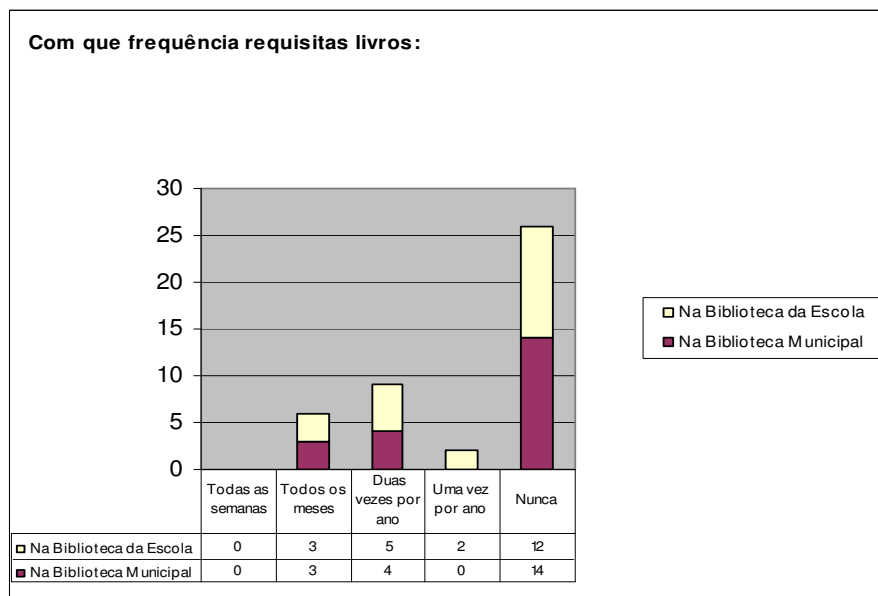
Nesta turma não se verificam situações extremas, mas não deixa de ser preocupante o facto de haver apenas 22% com mais de trinta livros em casa.

Se cruzarmos estes dados com a variável situação socioeconómica e cultural da família, chegamos à conclusão que estes jovens não encontram em casa um ambiente facilitador para a criação de hábitos de leitura. Há hoje muitas crianças e jovens que o único contacto com o livro e a leitura acontece na escola. Por isso, cada vez mais as bibliotecas escolares devem ser capazes de dar respostas a estas situações de desigualdades sociais.

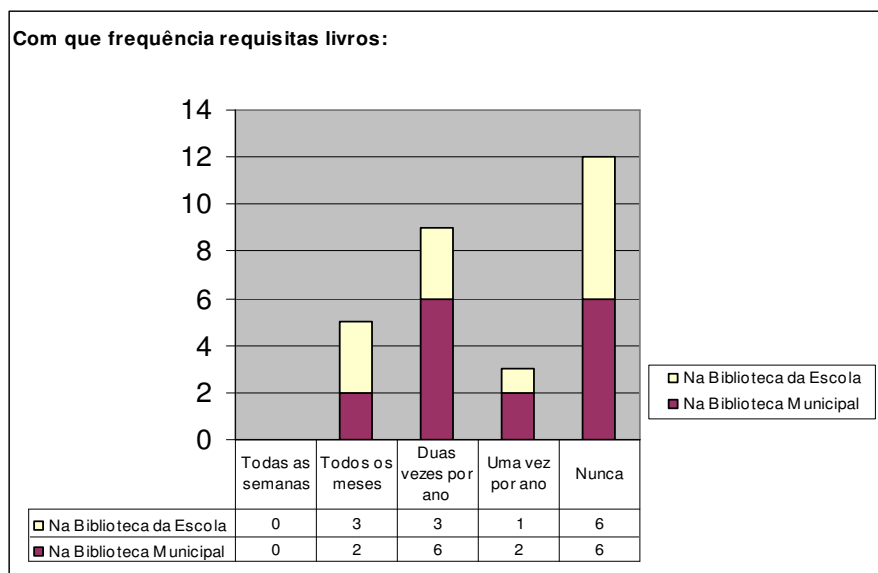
Requisição de Livros

O gráfico 6 demonstra-nos que os alunos têm pouco hábito de requisitar livros quer na biblioteca escolar, quer na biblioteca municipal. De salientar que a maioria dos alunos nunca requisitou livros.

Gráfico 6 – Requisição de livros



7º A



7ºD

Se cruzarmos estes dados com os da questão 2.4, poderemos aí encontrar uma justificação para esta realidade, uma vez que os livros que os alunos lêem são oferecidos

pelos familiares e indicados pelo professor. Esta indicação feita pelo professor carece de uma reflexão porque a biblioteca escolar está ausente neste processo e não deveria estar.

Dados estatísticos recolhidos aquando da avaliação da biblioteca revelam-nos que confiam muito nas sugestões do professor de Língua Portuguesa. No entanto, como não há depois um acompanhamento, em todo o processo, por parte deste, o potencial leitor perde-se. Esta realidade acontece porque não há uma articulação entre os professores e a biblioteca. O professor deve acompanhar o aluno à biblioteca e verificar se o livro indicado existe lá. Deve dialogar com o coordenador da biblioteca, apresentar sugestões de obras a comprar e incentivar o aluno a requisitar livros.

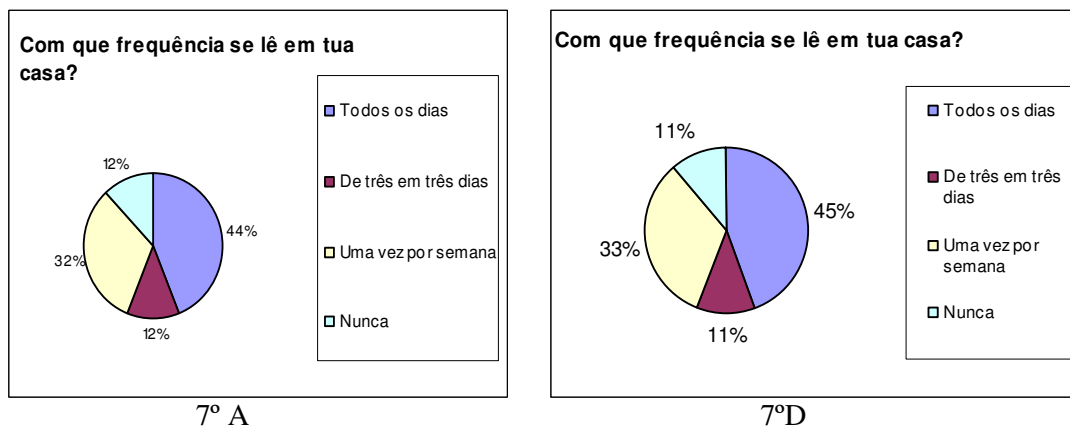
A biblioteca escolar possui um fundo documental diversificado e actualizado em todas as áreas, sendo a literatura juvenil uma das privilegiadas. Ultimamente a escola tem feito um esforço para adquirir obras de leitura recreativa no sentido de dar respostas aos contratos de leitura para o ensino secundário.

A promoção da leitura requer um trabalho articulado e sistematizado entre os professores e a biblioteca. O aluno tem de sentir que não está só, que tem alguém que o motive, lhe dê sugestões e posteriormente dialogue com ele sobre o que leu. Digamos que o leitor principiante tem de ser acarinhado.

Hábitos de Leitura na Família

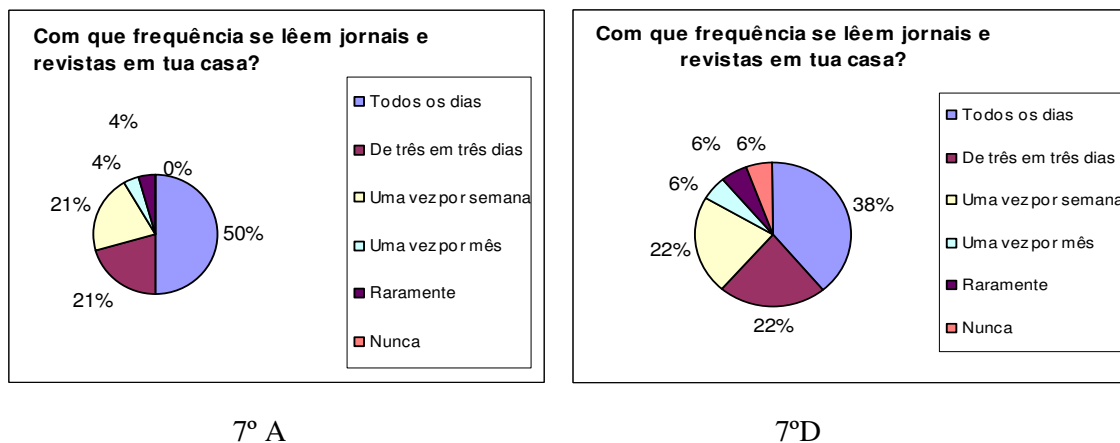
Com o 3.º grupo de questões pretendemos recolher informação sobre “Os hábitos de leitura da família”. Desta forma, e analisando conjuntamente os gráficos 7a e 7b verificamos que a maioria dos alunos nas duas turmas respondeu que se lê em casa todos os dias e logo a seguir, com uma percentagem de 32% e 33%, temos o que lêem uma vez por semana.

Gráfico 7a – Hábitos de leitura na família



De notar que, no gráfico 7a, uma baixa percentagem de alunos (12% e 11%) responderam que Nunca se lê em casa. Na turma D, uma baixa percentagem de alunos (6%) diz que Nunca se lê em casa jornais e revistas. Curiosamente, esta hipótese, no gráfico 7b da turma A, aparece com 0% o que revela uma incoerência nas respostas.

Gráfico 7b – Hábitos de leitura na família

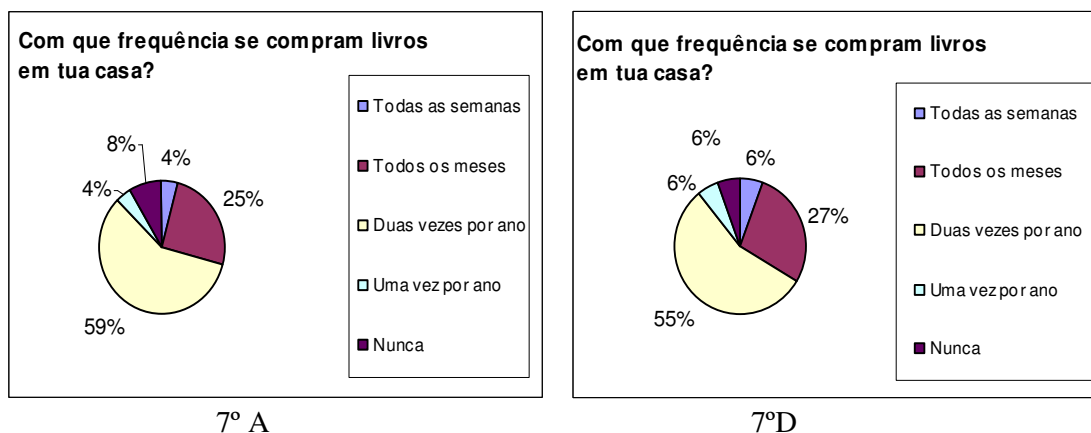


A interpretação deste dado levanta-nos duas interrogações, a saber, será que a questão 3.1 está bem formulada? Não deveria incluir a palavra livro? Relacionando as duas questões e respectivas respostas parece-nos que os alunos responderam como se uma questão se referisse a livros e a outra a jornais e revistas. Se assim for, devemos

assumir o erro na formulação da questão, uma vez que houve imprecisão por parte do inquiridor.

O gráfico 7c apresenta-nos uma percentagem maioritária (59% e 55%) de alunos que respondeu que se compravam livros em suas casas apenas duas vezes por ano. Com uma percentagem mais baixa (25% e 27%) temos aqueles que responderam todos os meses.

Gráfico7c – Hábitos de leitura na família

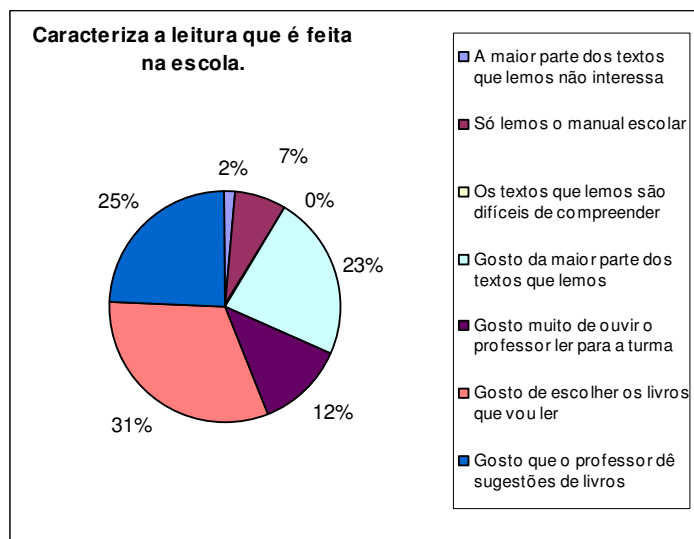


Estes dados permitem-nos confirmar que o ambiente familiar destes jovens não é propício à criação de hábitos de leitura. Apesar de tudo, é a família que está a fazer um esforço não só para comprar livros, mas também para oferecer, pois como já vimos no gráfico nº 6, os alunos não têm o hábito de requisitar livros. Fomos observar as várias hipóteses de resposta e constatámos que esta maioria se situa na hipótese que apresenta como sugestão a compra de livros no aniversário ou no Natal.

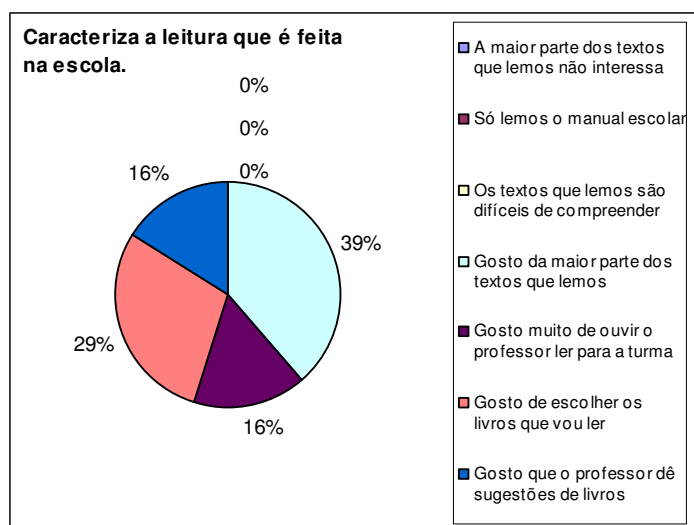
A Leitura e a Escola

No penúltimo grupo de questões, procurámos saber qual era a opinião dos alunos sobre a leitura na escola. Através do gráfico 8 podemos detectar poucas diferenças nas respostas das duas turmas.

Gráfico 8 – A leitura e a escola



7º A



7º D

Ambas gostam da maior parte dos textos que lêem na aula com uma percentagem ligeiramente superior para a turma D. A percentagem reduzida (7%) do total dos inquiridos que afirma só ler textos do manual, vem contrariar a ideia que se tem do uso excessivo do manual nas aulas de Língua Português. Neste gráfico, há ainda uma percentagem, embora reduzida (12%), (16%) que interessa destacar. Esta percentagem representa o número de alunos que gosta muito de ouvir o professor, na sala de aula, ler em voz alta para a turma. Este dado é muito importante porque todos sabemos que esta prática vai perdendo-se à medida que os alunos vão progredindo de

grau de ensino e no 3º ciclo ela está praticamente ausente. Todavia o mesmo foi tido em conta no projecto de intervenção, pois demos grande relevância à leitura em voz alta feita pela professora dinamizadora e também pelos alunos. A ideia de que só as crianças gostam de ouvir ler é aqui contrariada pelo agrado que alunos de 12 e 13 anos demonstraram ao longo do projecto.

Como foi referido na 1ª parte do nosso estudo, a leitura em voz alta pode ser uma estratégia eficaz para a criação de leitores. Não nos referimos, naturalmente, à leitura feita pelos alunos, aquela leitura praticada na sala de aula em que o texto é “esquartejado” para que cada aluno leia um parágrafo e como diz Jean este tipo de leitura é “uma repetição mecânica e pura decifração”, mas sim à leitura feita pelo professor ou animador de leitura, pois segundo palavras do mesmo autor “ Ler em voz alta é, além disso, um prazer para o leitor e para aqueles que o escutam; prazer subtil de dar a entender um texto de que se gosta, e para os ouvintes, prazer de povoar de sonhos e de conotações pessoais o texto compreendido” (2000: 20).

Convém reflectir um pouco sobre as percentagens obtidas nas duas turmas dado que elas representam metade do universo dos alunos de 7.º ano da escola

Se somarmos as percentagens de respostas relacionadas com a escola (60% e 71%), nas duas turmas, verificamos que a grande oportunidade de formar leitores está na escola e concretamente no professor de Língua Portuguesa. A biblioteca escolar, para os alunos, como pudemos constatar no gráfico 6, quase que não existe. A grande responsabilidade de promover a leitura, segundo os dados recolhidos, reside no professor e no trabalho de sala de aula. Ora é aqui que se colocam os maiores problemas. A biblioteca não pode estar de fora de todo este processo longo e moroso, mas também não pode trabalhar sozinha, tem de envolver o tal professor que está tão presente nas respostas dos alunos e que não tem dedicado, na maioria dos casos, um tempo exclusivamente à leitura por prazer, no espaço da sala de aula.

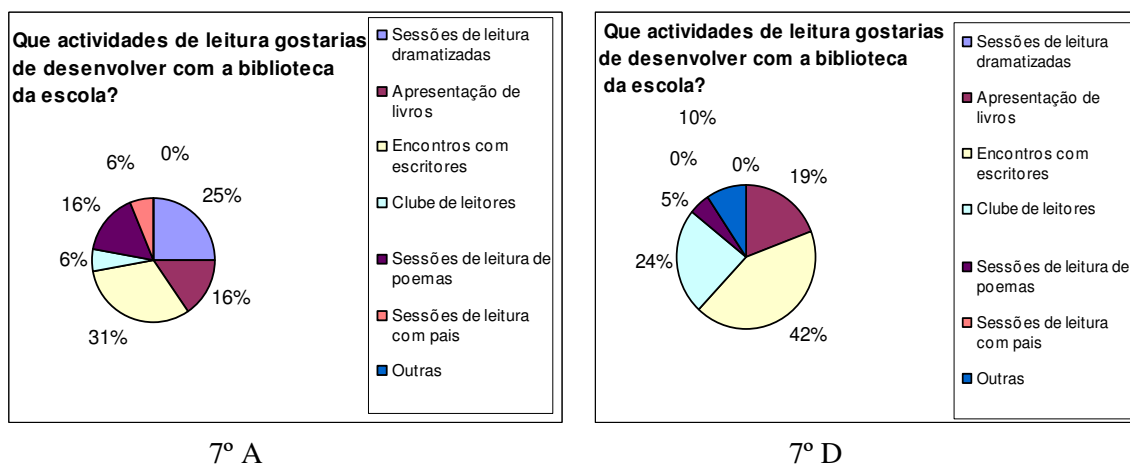
A prática da leitura por prazer tem de entrar na rotina diária da sala de aula. Não podemos ficar apenas com actividades pontuais realizadas pela biblioteca escolar. Tem de haver um trabalho colaborativo entre biblioteca escolar e os restantes professores da turma e não tem de ser exclusivamente com o professor de Língua Portuguesa. Há professores de outras disciplinas que são bons leitores e isso é o que mais interessa.

Neste grau de ensino, a grande responsabilidade de formar e manter leitores está entregue à escola e os professores têm, em conjunto, de assumir esse compromisso, o

interesse pela leitura maior menor com que os alunos deixam a escola é também da responsabilidade dos professores.

Na questão 4.2 (gráfico 9) à pergunta Que actividades de leitura gostarias de desenvolver com a biblioteca da escola a maior percentagem (31% e 42%), nas duas turmas, respondeu Encontros com escritores.

Gráfico 9 – Actividades de leitura na BE



Na turma A, há uma maior distribuição da respostas pelas várias hipóteses apresentadas, sendo de destacar a percentagem de 25% que prefere Sessões de leitura dramatizadas.

Registamos ainda uma percentagem de 16% igualmente para Apresentação de livros e para Sessões de leitura de poemas.

Cruzando estes dados com a variável Preferências representada pelo gráfico nº 3 do 1º grupo de questões, constatamos que há uma coerência nas respostas, uma vez que um número significativo de alunos já tinha manifestado preferência pelo texto lírico e pelo texto dramático

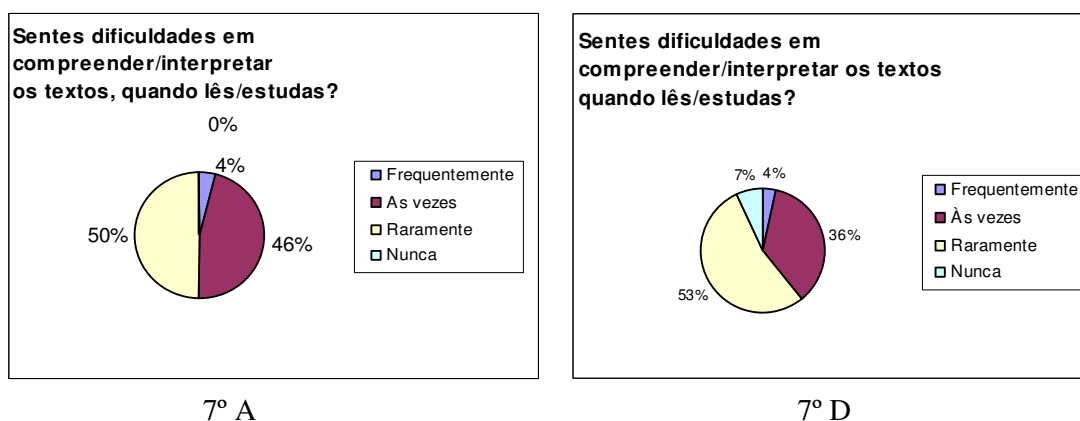
A diversidade de respostas revelada na turma A é menos acentuada do que na turma D. Destacamos a percentagem de 24% dos inquiridos que respondeu Clube de leitores e 19% prefere Apresentação de livros.

Finalmente, importa reflectir sobre a percentagem atribuída à hipótese Sessões de leitura com pais. As respostas da turma A situam-se nos 6% e na turma D 0%. Estes dados, quanto a nós, são preocupantes porque revelam bem a fragilidade da relação

entre a escola e a família que, como vimos, não é desejada pelos alunos. Quando essa relação inclui a biblioteca escolar torna-se ainda mais improvável, mais distante no pensar dos alunos.

No grupo nº 5 “ A leitura e a aprendizagem”, na questão 5.1 (gráfico 10a) perguntámos aos alunos se estes sentiam dificuldades de compreensão/interpretação quando liam ou estudavam.

Gráfico 10 a – A aprendizagem da leitura



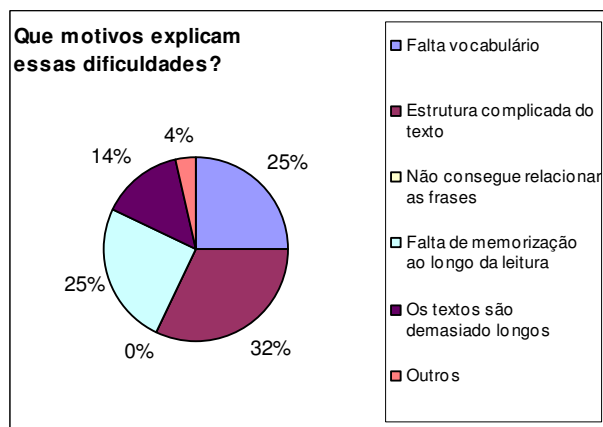
Estranhamente, a maioria respondeu Raramente, o que nos levava, num primeiro momento, a concluir que se tratava de bons alunos que liam e compreendiam os textos. No entanto, a hipótese Às vezes atinge uma percentagem de 46% e de 36%. Analisados estes dois dados e cruzando com a variável caracterização da turma e com a informação fornecida pelos professores, podemos chegar à conclusão que alguns não quiseram assumir as suas dificuldades, atendendo a que a turma mais fraca em aproveitamento apresenta percentagens superiores.

Este é um dos problemas que põe em causa a eficácia do questionário como técnica de investigação. A este propósito, Ferreira afirma que “O problema da imposição de problemática pelo questionário é consequência do facto de se colocar o inquirido face a uma estruturação de problemas que não é a sua e ainda de se estimular a produção de respostas meramente reactivas às hipóteses previstas” (2007:170).

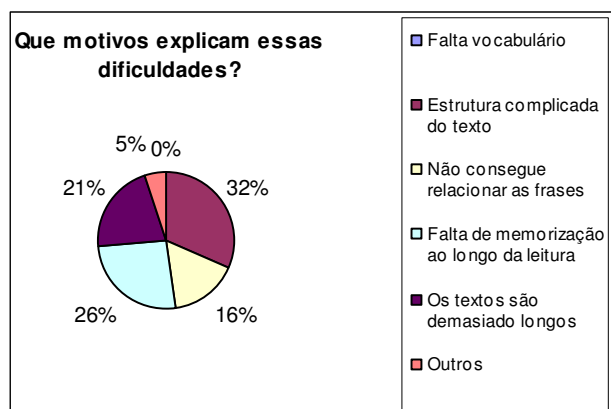
À questão 5.2 (gráfico 10b) – que motivos explicam essas dificuldades – ambas as turmas apresentam percentagens muito semelhantes, tendo a maioria respondido que as dificuldades sentidas eram devido à estrutura complicada do texto. À falta de memorização ao longo da leitura responderam 25% e 26% dos inquiridos. Registamos

ainda uma percentagem de 14% e de 21% que respondeu que os textos eram demasiado longos. Uma percentagem razoável (25%) na turma A atribui essas dificuldades à falta de vocabulário.

Gráfico 10b – A aprendizagem da leitura



7º A



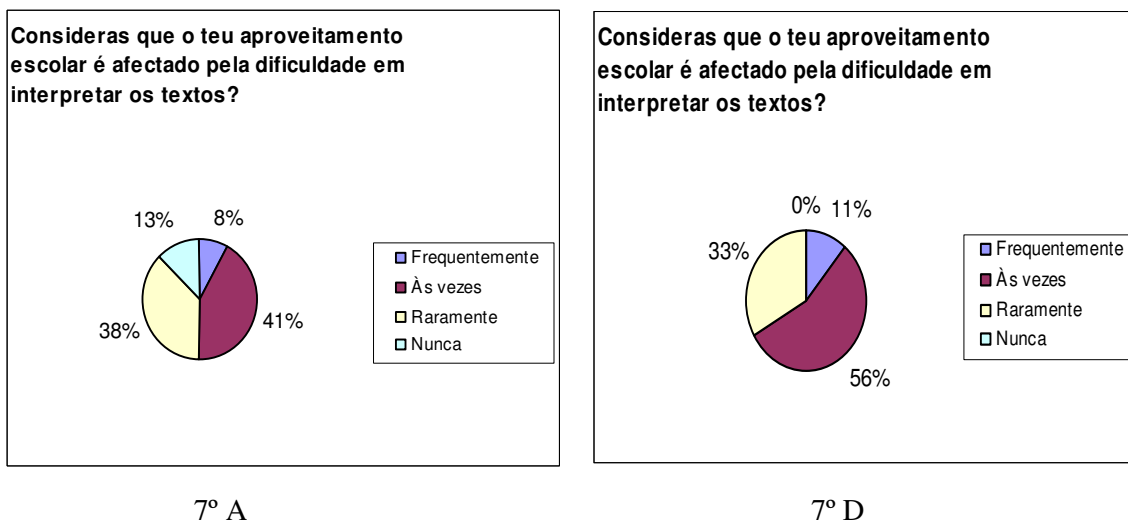
7º D

Consideramos este dado curioso porque grande parte dos alunos não tem a percepção de que o seu vocabulário é pobre e reduzido. O facto de ter sido a Turma A a apresentar esta percentagem, talvez possamos concluir que se trata de alunos mais conscientes das suas dificuldades e por isso sem problemas para as assumir.

Na turma D destacamos uma percentagem de 16% dos alunos que disse não conseguir relacionar as frases o que vem confirmar aquilo que vem sendo referido a propósito das dificuldades de aprendizagem de alguns alunos desta turma.

Na última questão 5.3 (gráfico 11), perguntámos aos alunos se o seu aproveitamento era afectado pelas dificuldades em interpretar os textos. A maioria das respostas nas duas turmas situa-se na hipótese Às vezes. Verifica-se também que uma percentagem significativa respondeu Raramente.

Gráfico 11-Interpretação de textos



Importa reflectir sobre as respostas dos inquiridos à hipótese Nunca. Enquanto que na turma A, 13% respondeu que o seu aproveitamento nunca era afectado, na turma D, 0% respondeu que nunca era afectado, o que significa que todos os alunos consideram que o seu aproveitamento é afectado.

Após a apresentação da análise dos dados do questionário, julgamos ser pertinente fazer uma síntese dos resultados obtidos e tecer algumas considerações que poderão ser de grande utilidade para implementar a mudança pretendida. Assim, concluímos que a maioria dos alunos em estudo não entendem a leitura como um prazer, entendem-na como uma forma de aprender e conhecer novas coisas. Consideramos que a escola neste aspecto tem falhado por não ter estimulado sistematicamente esta vertente da leitura, privilegiando a leitura por obrigação, o que, na nossa opinião, tem contribuído para afastar os jovens da leitura.

Quanto ao papel da família, podemos dizer que este foi em parte cumprido, pois num universo de 42 inquiridos apenas 1 em cada turma respondeu que ninguém leu para

eles na infância. De salientar também a importância do ensino pré-escolar no que diz respeito às práticas da leitura que, na maioria dos casos, faz parte da rotina diária e estes alunos frequentaram todos o ensino pré-escolar. No entanto, importa reflectir sobre o que se passou com estes alunos no seu percurso escolar porque, segundo eles, tiveram contacto com leitura durante a infância, isto é, foram estimulados, ouvindo ler os mais velhos, e actualmente com 12 anos, não revelam prazer pela leitura. Perderam o gosto pela leitura, ou nunca o tiveram? Deixaram de ser acompanhados pela família e pela escola?

Reflectindo sobre a informação recolhida, parece-nos que não é despropositado pensar que apenas conhecemos dois momentos, no percurso destes alunos enquanto potenciais leitores – a infância e a pré-adolescência.

São alunos que tiveram uma infância onde o livro e a leitura estiveram presentes através da acção da família e também do ensino pré-escolar. No entanto, frequentando o 3º ciclo, eles têm, actualmente, poucos hábitos de leitura e o ambiente familiar não é tão propício ao desenvolvimento do gosto pela leitura, pois a existência de livros em casa é para a maioria dos alunos reduzida. Contudo, falta-nos conhecer o momento da aprendizagem da leitura no 1º ciclo, período que também é decisivo para aprender a gostar de ler. Como referimos na primeira parte do nosso estudo, uma aprendizagem da leitura penosa pode comprometer a criação de leitores nos ciclos de ensino seguintes. Falta-nos ainda conhecer as oportunidades de leitura que estes alunos tiveram no 2º ciclo e qual foi o contacto que tiveram com a leitura para além do que é exigido no programa de Língua Portuguesa.

A experiência destes jovens nestes dois momentos (1º e 2º ciclos) trilhou o seu percurso e marcou talvez os leitores que são hoje. Considerámos que seria mais importante para o nosso estudo conhecermos a realidade da infância destes alunos no que diz respeito ao estímulo da leitura do que conhecer a fase de iniciação da leitura. No entanto, aquando da aplicação do projecto de intervenção ocorreram situações para as quais não tínhamos explicação e que só com o decorrer das sessões de leitura e com o alargar da nossa relação, nos fomos apercebendo de alguns traumas que os alunos carregavam desde a aprendizagem inicial da leitura. Podemos dizer que o ambiente franco e aberto que dominou as sessões permitiu conversas informais muito esclarecedoras que nos facilitaram tirar algumas conclusões importantes e das quais daremos conta no final do nosso estudo.

O facto dos alunos inquiridos revelarem poucos hábitos de leitura torna-se a cada passo do nosso estudo mais evidente. A falta de hábito de requisitar livros aliada à fraca aquisição de livros em casa contribui fortemente para que estes jovens tenham poucos contactos com o livro e com a leitura e talvez por isso a desmotivação demonstrada. Curiosamente, alguns dos inquiridos afirmam que gostam muito de ouvir o professor ler na aula e, na escolha das suas leituras, têm em conta as sugestões do professor. A figura do professor surge aqui como um pilar forte na promoção da leitura, junto dos alunos pré – adolescentes.

Há ainda dois aspectos que retivemos das respostas e que vamos ter em conta nas fases seguintes do estudo, a saber: os alunos nas duas turmas elegeram como actividade preferida, a desenvolver pela biblioteca escolar, o Encontro com escritores e uma escassa minoria respondeu sessões de leitura com os pais. Como dissemos, vamos ter em conta estas respostas, mas de modos diferentes. Se, por um lado, vamos privilegiar o Encontro com escritores, satisfazendo assim as suas preferências, por outro lado vamos contrariá-las, procurando envolver os pais nas actividades de leitura de modo a criar o hábito de partilhar com estes a tarefa de fomentar o gosto pela leitura, junto dos jovens. Defendemos que não podemos deixar a família de fora num trabalho que exige colaboração.

Estamos conscientes que a informação recolhida neste questionário nos vai facilitar a implementação do projecto de intervenção e conseqüentemente as fases que se seguem.

5.2 Projecto de intervenção “Descobrir o prazer da leitura”

Como assinalámos, o projecto foi concretizado junto dos alunos em contexto de sala de aula quando se tratava de sessões de leitura (actividades regulares), ou fora do espaço da sala de aula, quando se realizavam outras actividades de leitura (actividades complementares). Faremos de seguida a descrição e análise das actividades de leitura subdividindo-as conforme já mencionámos.

5.2.1 Actividades regulares (sessões de leitura)

As sessões de leitura realizaram-se quinzenalmente, tinham a duração de 90 minutos, e foram integradas no horário normal da turma. Tiveram início na segunda quinzena de Janeiro e terminaram no final do mês de Maio. Realizaram-se dez sessões que foram dinamizadas pela coordenadora da biblioteca escolar.

Aquando da apresentação do projecto ao conselho de turma, foi decidida a organização e distribuição das sessões de leitura, tendo ficado assente que não ocuparíamos as aulas das disciplinas que tinham apenas um bloco de 90m semanal e que também não iríamos sobrecarregar o horário dos alunos com mais horas. Por isso, fizemos um estudo e de acordo com a disponibilidade de horário da coordenadora da biblioteca, uma vez que esta também leccionava duas turmas de 12.º ano, e privilegiando as disciplinas com 2 blocos de 90m semanais e as áreas não curriculares, elaborámos um horário, que resultou no envolvimento das seguintes disciplinas e dos respectivos professores : Língua Portuguesa, Espanhol, Estudo Acompanhado, Ciências Físico-Químicas, Área de Projecto, Educação Física e Matemática.

Este envolvimento consistiu na cedência do espaço e tempo da aula e, nalguns casos, a nosso pedido, no registo de dados resultantes da observação de algumas sessões, assumindo-se como “observador completo” que no dizer de Goldan (1958), “o investigador não participa em nenhuma das actividades do local onde decorre o estudo. Olha para a cena, no sentido literal ou figurativo, através de um espelho de um só sentido”. Consideramos que esta colaboração foi preciosa e lamentamos que nem todos os professores tenham colaborado desta forma. Lembramos que os encarregados de educação foram também convidados a participar, mas como já ficou assinalado essa participação limitou-se à comparência em duas reuniões e em número muito reduzido.

Convém referir que as dificuldades sentidas na elaboração do horário vêm corroborar o que afirma Silva a propósito das dificuldades da investigação realizada por professores em serviço: “dificuldades de tipo prático, que decorrem de condições materiais (falta de tempo, de dinheiro, de equipamentos e da situação de proximidade (recolher dados junto de colegas e de superiores hierárquicos)” (2002: 243-244).

Para cada sessão foi feita uma planificação, onde constavam o nome da actividade a desenvolver, os objectivos específicos, os procedimentos, a avaliação e os materiais utilizados. A avaliação foi feita pelos alunos, coordenadora da biblioteca e pontualmente pelo professor titular. Do registo dessa avaliação fazem parte os relatórios e as notas de campo.

Importa esclarecer que a mesma planificação foi aplicada às duas turmas por opção nossa, uma vez que pretendíamos observar os diferentes comportamentos e reacções de todo o grupo face às mesmas propostas de trabalho. Houve, no entanto, necessidade de fazer um acompanhamento mais de perto a alguns alunos, devido às suas

dificuldades na leitura o que os impediam de acompanhar o ritmo normal das actividades, mas devemos salientar que nunca se alterou a planificação.

Segue-se uma breve descrição e a análise qualitativa de cada sessão, seguindo os procedimentos investigativos já mencionados e baseando-nos nos registos efectuados durante e depois da nossa intervenção.

1.ª Sessão

Na primeira sessão e segundo encontro com os alunos, pretendeu-se criar-se um ambiente informal e descontraído que fosse diferente do ambiente de aula. Gerou-se uma certa expectativa em relação ao projecto e, sobretudo, face às actividades a desenvolver. Foi apresentado o projecto e explicado o seu funcionamento. Terminou a sessão com uma apresentação em power point com várias definições de ler.

Nesta sessão observámos o comportamento dos alunos face à motivação e postura na sala de aula.

Alguns evidenciaram mesmo entusiasmo. Houve também aqueles que disseram que nunca hão-de gostar de ler, considerando este projecto inútil para eles, foi o caso de dois alunos da turma A. No entanto, parece-nos que esta turma tem alunos que gostam de ler.

À partida o grupo parece ser muito heterogéneo. Logo nesta sessão deu para perceber que o 7ºD é a turma mais difícil, não só em comportamento, mas também em aproveitamento. Consideramos que este aspecto pode ser um desafio para o nosso trabalho.

Alguns alunos que não fazem parte das turmas em estudo e frequentam neste momento a Turma Mais revelaram um certo descontentamento em não participar sempre no projecto. Outros houve que se mostraram contentes porque “estavam livres desta seca”.

(Relatório, 17 de Janeiro)

2.ª Sessão

Para esta sessão, intitulada “As minhas leituras”, foram convidados três professores e uma aluna para dialogarem com os alunos sobre a importância da leitura.

Na turma A, dois professores falaram primeiramente das suas leituras e depois um deles leu excertos de algumas obras para exemplificar os vários sentimentos que a leitura pode despertar no leitor. A outra professora preferiu falar um pouco de Miguel Torga mostrando a sua fotobiografia. Finalmente, leu um excerto de um conto da obra *Os Bichos* que os alunos ouviram atentamente e em silêncio.

Na turma D foi convidada uma aluna de 11º ano que é uma leitora compulsiva. Falou das suas leituras de uma forma emotiva e procurou convencer os colegas que se lessem muito não era preciso estudar tanto. Confessou que deixou de estudar pelos manuais e passou a ler livros que abordassem os mesmos conteúdos programáticos. Aconselhou os colegas a ler muito para melhorar o seu aproveitamento. Falou do livro *Peter Pan* e para terminar leu um excerto da obra *O Príncipezinho*.

Os alunos renderam-se ao discurso emotivo da colega e agradeceram-lhe com uma salva de palmas.

Finalmente, na TurmaMais outra professora falou com os alunos sobre as suas experiências de leitura enquanto criança e jovem. Falou da importância das bibliotecas itinerantes da Fundação Calouste Gulbenkian (realidade que os alunos desconheciam), na sua formação enquanto leitora, e referiu que a leitura preencheu muitos vazios ao longo da sua vida. Foi muito interessante, porque a partir desta altura quebrou-se a barreira que existia entre professora e alunos e estes começaram também a contar as suas experiências e até a fazer perguntas. A sinceridade e abertura desta professora motivaram de tal maneira os alunos que não deram pela passagem do tempo.

Acreditamos que o sucesso destas sessões prendeu-se com o facto dos alunos conhecerem outra faceta dos professores – a de leitor - e contactarem com adultos que partilharam os seus gostos e mostraram as suas características enquanto leitores, revelando as suas preferências e lendo em voz alta. Lembremos a este propósito o que nos diz Guerra: “mostrar aos alunos o seu comportamento de leitor, partilhar as suas estratégias, ler em voz alta, etc.” (1999:41).

As sessões decorreram de forma diferente nas três turmas. De salientar que em qualquer delas os alunos estiveram atentos e o silêncio dominou o espaço da sala de aula. A turma A viveu um momento alto de leitura, de encantamento *parece que ficaram enfeitiçados* dizia uma professora. *Foi uma experiência muito gratificante que vou seguramente repetir nas minhas aulas* dizia o outro professor.

Comentários dos alunos: *adorei, professora! Gosto de ouvir ler, mas não gosto de ler. Vou requisitar o livro Os Bichos.*

Os alunos da turma D mostraram que sabem portar-se bem quando estão interessados. O grande trabalho é motivá-los. Este foi um desafio e uma aposta ganha. O perfil desta turma exige que o professor arrisque, ouse de modo a surpreendê-los.

Vocês nem precisam de estudar muito se lerem mais. Eu deixei de estudar pelos manuais e passei a ler livros que tratavam do mesmo assunto. Com os livros fazemos grandes viagens e sonhamos muito...

Vocês não gostam de aventuras? Eu não gosto muito... São palavras da aluna que animou a sessão.

Com a TurmaMais a sessão foi mais participada. *Professora conte lá como era isso das*

bibliotecas itinerantes... Quando era pequena ninguém lhe oferecia livros? (a professora tem 57 anos). Foi por estar sozinha que lia muito?

(Nota de campo 1, 30 de Janeiro)

Pela diversidade de situações ocorridas nesta sessão merece que reflectamos um pouco sobre os efeitos que a leitura pode exercer em alunos que revelam pouco interesse ou mesmo naqueles que confessam não gostar de ler.

Segundo a nossa opinião, o que falta a estes jovens são momentos dedicados exclusivamente à leitura. Não chega ler um excerto de qualquer texto na aula, muitas vezes com uma leitura deficiente e constantemente interrompida. A leitura em voz alta de um ou dois parágrafos do texto, que por sua vez já é um excerto, em nada é útil para o aluno. Este tipo de leitura é muitas vezes contraproducente porque se o aluno gosta de ler, quer ler mais e não gosta de ser interrompido. Pelo contrário, se o aluno lê mal e não gosta de ler, faz uma leitura imperceptível que compromete a compreensão, por isso consideramos que esta prática não é a melhor forma de promover o gosto pela leitura. É preciso que as aulas, sobretudo as Língua Portuguesa, sejam um espaço onde se desenvolva a leitura por prazer e a leitura para compreender, conhecer, aprender, mas em espaços e tempos definidos.

Quando falamos dos vários tipos de leitura temos forçosamente de lembrar o que nos diz Spink a propósito das implicações que a leitura tem na formação integral da criança e do jovem e que foi exposto na primeira parte deste estudo. Este autor refere que o desenvolvimento das crianças apoia-se num vasto conjunto de influências que vão desde a família, a escola até ao contexto sociocultural onde a criança vive, e acrescenta: “pêro la lectura permite un complemento de la experiència directa una ampliación ulterior del mundo de los niños” (1990: 53).

Neste nível etário tem de ser a escola a promover e a desenvolver o gosto pela leitura nos jovens adolescentes e, simultaneamente, trabalhar a compreensão leitora. Se assim for, possivelmente, teremos alguns problemas de insucesso minorados ou até resolvidos.

3.ª Sessão

“Vou escolher um livro para ler” foi o título da desta sessão que compreendeu dois momentos vividos pelos alunos de forma diferente, mas ambos com muita motivação e entusiasmo. No primeiro momento pretendemos saber se a sua opinião

acerca da leitura tinha mudado, por isso pedimos que cada um escrevesse uma frase sobre a leitura que posteriormente iria servir para decorar a escola durante a Semana da leitura. Seguem, como exemplo, algumas frases.

Um livro transmite sentimentos de alegria, tristeza ou medo. (7º D)

Ler é sonhar, aprender, viver e amar!!!! (7º D)

Ler alimenta a imaginação!
(7º D)

LER É IMAGINAR ALGO INEXISTENTE QUE NOS FAZ SONHAR E VOAR COMO SE NADA NESTE MUNDO FOSSE REAL. (7º A)

Ler é fazer uma viagem fantástica até um outro mundo desconhecido. (7º A)

A leitura é aprender mais coisas. Enquanto estamos a ler não fazemos parvoíces e divertimo-nos. (7º A)

Não podemos deixar de salientar que as frases reflectem muito o que eles ouviram aos professores e à colega mais velha na sessão anterior.

O segundo momento, quanto a nós mais emotivo, foi a altura em que os alunos escolheram um livro para ler em casa. Numa primeira fase, os alunos ouviram atentamente, nos seus lugares a leitura de um excerto, um parágrafo da sinopse, a descrição de uma imagem da capa etc. Na segunda fase, os alunos dirigiram-se à mesa onde estavam expostos os livros e cada um pôde escolher aquele que mais o atraiu. Observavam a capa, viam o número de páginas, o tamanho da letra e alguns já liam a síntese. Depois de todos terem escolhido o seu livro ainda houve tempo para fazer algumas trocas. Este contacto com vários livros e a possibilidade de seleccionar um para levarem para casa foi de facto muito emocionante.

O segundo momento foi ainda mais eufórico. Os alunos, junto da mesa, para escolher um livro, foi de facto encantador. A confusão instalou-se e cheguei mesmo a perder o controlo da situação. Tudo voltou à normalidade quando todos já tinham um livro na mão.

(Relatório, 12 de Fevereiro)

Mais uma vez nesta sessão se confirmou que os alunos não ficam indiferentes quando confrontados com o livro e a leitura. Mas, também sabemos que nem todos os alunos leram o livro que escolheram. Não nos podemos contentar apenas com o entusiasmo imediato e espontâneo, temos de ir mais além e trabalhar no sentido de estimular a leitura autónoma dentro e fora da sala de aula.

4ª Sessão

Nesta sessão, “O meu livro é o melhor”, pressupunha-se que todos os alunos tivessem lido o livro ou parte dele, mas tal não aconteceu. Assim, constatámos que um número significativo de alunos não tinha concluído a leitura do livro, outros tinham tentado, mas como não gostaram, não continuaram e finalmente temos aqueles que leram o livro todo e portanto estavam à vontade para falar dele. Observámos que aqueles que não tinham lido mostraram algum desconforto perante os colegas que discutiam entre si o assunto dos seus livros. Esse desconforto acentuou-se quando lhes pedimos que preenchessem a ficha de leitura (anexo 13). Para aqueles que nem sequer trouxeram o livro e, por esse motivo, não escreveram nada na ficha, foi muito constrangedor. Sentimos que estes alunos perceberam que estavam em falta, que tinham falhado.

Nestas situações é preciso estarmos atentos e tentar perceber o motivo que levou os alunos a ter este comportamento. É evidente que há aqueles que assumem sem qualquer constrangimento que não gostam de ler e portanto não lêem, mas também há outros cujos motivos não estão ainda evidenciados, todavia são causadores de alguma intranquilidade e desconforto perante toda a turma.

Nesta sessão, deu para perceber que a maioria dos alunos gosta das actividades de leitura sobretudo quando estas ocupam um tempo lectivo. Se lhes for pedido que leiam na aula ficam entusiasmados. No entanto, quando confrontados com a leitura integral, poucos reagem bem. (...) O aluno A18 da turma D não disse nada acerca do livro que levou, parece-nos que não quer assumir que não leu. Destacou-se pelo seu ar pouco tranquilo, agitado, mas não perturbador. O aluno A14 da turma A não gostou do livro, disse-nos que vai ler um livro sobre culinária. O ambiente na sala de aula é bom. A presença da coordenadora da BE começa a ser confortável para os alunos. Começa a sentir-se uma empatia entre nós e até uma simpatia espontânea manifestada nos encontros ocasionais no corredor. Os professores titulares gostaram da atitude dos alunos das duas turmas. *Era bom que todas as turmas fossem abrangidas pelo projecto.*

(Nota de campo 2, 27 de Fevereiro)

Estes alunos mereceram-nos uma maior atenção, de modo a perceber o seu comportamento face a situações de leitura. A pouco e pouco fomos criando uma maior empatia com o grupo e fomos ficando mais à vontade para entrar no seu mundo, onde existem verdades e sentimentos ocultos, por vezes, bloqueadores de um percurso normal conducente ao sucesso.

Com a ajuda do professor de Língua Portuguesa e do director de turma conseguimos identificar os casos mais notórios nas duas turmas e fazer um acompanhamento mais próximo. Este trabalho de colaboração produziu efeitos muito positivos no comportamento e, em alguns casos, também no aproveitamento.

5.ª Sessão

Esta sessão foi de preparação para o Encontro com o escritor António Torrado. Falámos um pouco sobre o autor, mas era preciso conhecer melhor o homem e a sua obra. Para isso, um grupo de alunas disponibilizou-se para fazer uma pequena biobibliografia que serviu para apresentar o autor no dia do Encontro.

Como proposta de trabalho para esta sessão seleccionámos uma história do autor que nos pareceu divertida e motivante. Os alunos ouviram a história “À volta Zé das Moscas”, cuja leitura era interrompida sempre que o processo narrativo, através de verbos declarativos e/ou situações de *suspense*, exigia um avanço pela actuação de qualquer personagem. Os alunos acompanharam a leitura e foram preenchendo uma ficha de acompanhamento da leitura (anexo14), onde constavam todas as personagens, e simultaneamente foram criando a sua própria história.

No início não foi fácil os alunos concentrarem-se e imaginarem a sequência da história. Houve momentos de clara desmotivação, por parte de alguns alunos, revelando mesmo incapacidade de continuar. Tivemos consciência de que esta actividade foi muito exigente, pois era preciso reunir atenção, concentração e criatividade num espaço de tempo reduzido. Apesar das dificuldades sentidas, o trabalho resultou bem. Houve alunos que se aproximaram da história original e houve outros que se afastaram.

No final, à excepção de poucos alunos, todos leram a sua história. É importante referir que em todas as sessões tivemos momentos de leitura em voz alta feita por nós e também pelos alunos.

De referir que houve alunos da turma D que tiveram alguma dificuldade em acompanhar a leitura e a determinada altura queriam desistir. Houve necessidade de ajustar o tempo da leitura ao tempo destes alunos mais fracos. No entanto, notava-se um grande esforço de concentração para poderem acompanhar a leitura da história.

Consideramos importante referir que o aluno A18 da turma D se recusou a ler a história, mostrou um certo nervosismo quando foi solicitado e revelou alguma agressividade verbal. Tentamos apaziguá-lo, dizendo que se não quisesse não lia. Notava-se alguma perturbação no seu comportamento. Procurámos saber junto da directora de turma qual a possível causa para aquela atitude. Não obtivemos qualquer resposta que nos tranquilizasse. A partir desta altura estivemos muito atentas a este aluno.

(Relatório, 6 de Março)

6.ª Sessão

A poesia foi o tema eleito para esta sessão, daí ser designada por “ Vamos sentir a poesia”, pois aproximavam-se as comemorações do Dia da Poesia e por isso teve três momentos, a saber: o primeiro foi de sensibilização e de motivação, o segundo de leitura e o terceiro foi de trabalho de pesquisa para recolher informação sobre a vida e obra de Miguel Torga, poeta homenageado no Dia da Poesia.

A motivação consistiu na leitura do livro “A Casa da Poesia”. Os alunos ouviram atentamente e foram tomando notas das palavras de que mais gostavam. Seguiu-se um espaço de diálogo sobre a poesia e sobre poetas, onde se procurou uma explicação para a selecção daquelas palavras e não de outras, pretendemos estimular as emoções e compreender melhor estes jovens rebeldes e aparentemente insensíveis às palavras. Mas o momento da leitura não podia esperar mais. O desejo de ler começava a notar-se na expressão de alguns alunos.

Para o momento de leitura, foi preciso deslocarmo-nos à biblioteca e aí os alunos puderam seleccionar um livro e escolher um poema para ler em voz alta. Regressámos à sala de aula, onde os alunos tiveram algum tempo para preparar a leitura do poema escolhido. Para alguns o objectivo era treinar a leitura expressiva, para outros era apenas treinar a leitura devido às dificuldades que apresentavam. Todos quiseram ler, mesmo aqueles que ainda liam com dificuldades. Finalmente, tinham vencido a timidez e os complexos perante os colegas de turma. Foi um momento, como todos aqueles dedicados à leitura autónoma, vivido e sentido intensamente.

Por último, voltámos à biblioteca para os alunos iniciarem a pesquisa em várias fontes de informação a fim de recolher informação sobre a vida e obra de Miguel Torga.

Este trabalho foi concluído nos tempos livres dos alunos e acompanhado por nós na biblioteca.

Consideramos que esta sessão foi muito produtiva ao nível da aquisição de conhecimentos, mas também do desenvolvimento emocional, pois os alunos tiveram oportunidade de ouvir ler, falar de poesia, ler em voz alta e ainda fazer pesquisa. Não houve tempo nem espaço para a desmotivação, mas antes uma concentração absoluta. A este respeito lembramos as palavras de Teresa Guedes “ A poesia é a paragem das palavras sobre algo. Portanto, há concentração, uma focalização da atenção dispersa das crianças (os contos suspendem a atenção, mas os poemas concentram-na” (1999: 34).

Curiosamente quando estes alunos responderam ao questionário inicial sobre as suas preferências de leitura, só os alunos da turma A disseram gostar de poesia, contrariamente, a maioria dos alunos da turma D referiram que gostavam pouco de poesia. Não obstante estes dados, nesta sessão surpreenderam-nos pela forte adesão ao texto poético. Concluímos, então, que é preciso despertar nestes jovens a sensibilidade e a emoção que a palavra transmite quando se afasta do seu sentido denotativo - “ É que o prazer e a emoção conjugam-se excelentemente na poesia” (idem).

Foi muito estimulante ver o entusiasmo dos alunos em tocar e folhear os livros e escolher entre vários um poema, prepará-lo e lê-lo em voz alta para toda a turma. Foram lidos poemas de Sophia de Mello Breyner, Miguel Torga, Fernando Pessoa, Luísa Ducla Soares, Violeta Figueiredo, Vinicius de Moraes, Eugénio de Andrade, Almeida Garrett, Alice Vieira e José Jorge Letria .

Seguiu-se um breve apreciação dos poemas que tinham sido lidos e curiosamente um aluno de 12 anos confessou que tinha gostado muito da poesia de Fernando Pessoa.

(Relatório, 20 de Março)

As actividades realizadas no âmbito das comemorações do Dia da Poesia serão avaliadas quando se proceder à análise de todas as actividades complementares.

7.ª e 8.ª Sessões

Nestas sessões preparámos a comemoração do Dia do Livro. Foi preciso definir tarefas, organizar os grupos e iniciar os trabalhos. De início não foi fácil, pois este tipo de actividades é propício a alguma agitação. Depois de todos saberem o que deveriam fazer, partiram, em grupos de quatro elementos, para a biblioteca escolar pesquisar no

catálogo quatro escritores de língua portuguesa e quatro das suas obras. Posteriormente, foram recuperar os livros na estante e regressaram à sala.

De imediato começaram a folhear os livros, a ver capítulos e logo pediram para ler um pouco. Não pudemos recusar tal pedido e então alguns voluntários leram excertos do livro que escolheram. A conversa entre eles sobre os livros que cada um tinha escolhido foi muito interessante. Parecia que o livro já fazia parte da sua rotina na escola, a sua relação com o livro e a leitura tinham de facto mudado. Hoje um aluno ao pegar num livro tem curiosidade em abri-lo, em folheá-lo, e tal não acontecia antes.

De salientar a curiosidade que despertaram, nos alunos, algumas obras ao ponto de as requisitarem para ler em casa.

(Relatório, 23 de Abril)

Terminada esta fase do trabalho, havia que continuar. Assim, os alunos, utilizando os computadores portáteis escreveram o título da obra e o nome do autor. Dividiram a folha em tirinhas e colaram nos rebuçados que distribuíram por toda a comunidade educativa, no Dia do Livro. O momento da colagem foi hilariante porque foram os próprios alunos a controlarem-se uns aos outros para não comer os rebuçados. É evidente que para realizar estas tarefas foram preciso duas sessões de 90 minutos e 45 minutos no dia 23 de Abril. Para isso contámos com a compreensão de alguns professores das turmas que dispensaram os alunos para estas actividades.

No dia 23 de Abril, parte dos alunos, em grupos de quatro tal como estava previsto foram distribuir rebuçados por toda a comunidade educativa. Também durante os intervalos maiores outro grupo de alunos, em locais estratégicos da escola, proporcionavam momentos de leitura a quem os quisesse ouvir ou convidavam alguém a ler.

Consideramos que esta actividade, sendo regular e complementar, serviu para percebermos que os alunos quando se envolvem em qualquer trabalho, dão lições de organização, de empenho e dedicação aos adultos. Retivemos três momentos altos, a saber, a pesquisa no catálogo da BE e depois recuperar o livro na estante, o momento da distribuição dos rebuçados e os espaços de leitura que conseguiram juntar muitos alunos e professores.

(Relatório, 23 de Abril)

Queremos salientar a motivação e interesse dos alunos da TurmaMais, que não pertencendo ao projecto, participaram de uma forma voluntária nesta actividade.

Procurando ouvir a opinião dos alunos acerca do que aprenderam com este trabalho registei as seguintes afirmações: *fiquei a saber que a autora da canção de Luís Represas é Florbela Espanca; nunca mais me esqueço que Eça de Queirós escreveu “As cidades e as Serras” e que Ruy Belo é poeta e muitas mais aprendizagens foram feitas certamente.*

(Nota de campo 5, 23 de Abril)

Esta e outras actividades que desenvolvemos neste projecto confirmaram que a promoção da leitura tem de ter sempre a sua componente lúdica, caso contrário caímos na leitura por obrigação e, quanto a nós, é esse tipo de leitura que afasta os alunos do prazer de desfrutar um bom livro.

9.ª e 10.ª Sessões

Estávamos a chegar ao fim do projecto e não queríamos de modo algum defraudar o entusiasmo manifestado durante todas as actividades. Como a Comemoração do Dia da Poesia tinha sido um sucesso, dialogando com os alunos decidimos terminar o projecto também com poesia, mas desta vez decidimos aliar a leitura à escrita e procurámos sensibilizá-los para a criação poética com o objectivo de os levar também a produzir o seu texto poético.

Foi feita uma breve apresentação de várias definições de poesia e de como vários autores (José Jorge Letria, Fernando Pessoa, Carlos Drummond de Andrade e Luísa Ducla Soares) viam o processo criativo. Tentámos através dos poemas apresentados analisar os vários sentidos das palavras, os sentimentos que exprimiam, se os poemas eram tristes ou alegres, se a criação poética é espontânea ou exige trabalho e esforço, etc. Devemos salientar que foi um momento muito participado em todas as turmas e por isso entendemos que estavam criadas as condições para iniciarem o seu texto poético que podia ser sobre a leitura ou sobre os livros. A reacção imediata não foi favorável, pois queriam continuar a explorar os poemas dos autores já referenciados, argumentando que não eram capazes de escrever *em verso*.

Esta foi a última sessão do projecto. Como lhe foi pedido um trabalho escrito a reacção não foi muito boa. *Professora vamos falar do projecto, não apetece trabalhar.* Não foi fácil convencê-los. Havia já uma relação muito estreita entre eles e nós e portanto eles sentiam-se muito à vontade. Dos alunos referenciados, no início, como não gostando de ler ouviram-se estas palavras *continuamos a não gostar de ler, mas gostámos das actividades, podemos continuar para o ano!* Apenas um aluno de todo o grupo disse que lhe era indiferente. Depois deste impasse, os trabalhos decorreram normalmente. Uns mais entusiasmados do que outros, mas todos foram fazendo o seu melhor. Para alguns alunos foi difícil começar, revelando-se incapaz de escrever fosse o que fosse.

(Relatório, 24 de Maio)

Parafraseando Marçal Grilo “Difícil é sentá-los”, aqui neste caso difícil foi pô-los a escrever. Quando todos já estavam concentrados e a apelar à sua inspiração poética, terminou a sessão e os trabalhos tiveram de ser concluídos na aula seguinte. Todos se empenharam na sua tarefa que resultou em trabalhos com alguma qualidade. Os textos, depois de corrigidos, foram expostos para que toda a comunidade educativa e os pais pudessem apreciar o produto do trabalho destes alunos ao longo dos dois períodos lectivos. É importante referir que estes alunos, no final do projecto, revelavam um comportamento diferente face às propostas de trabalho relacionadas com a leitura e demonstraram uma maior sensibilidade na expressão escrita que ficou patente nos textos que produziram.

Dava gosto vê-los empenhados em fazer o seu melhor. Não pareciam turmas de 7º ano com alunos de 12 anos. Tinham crescido muito nas duas turmas (facto afirmado também pelos professores). Mas será que aprenderam a gostar de ler? Passaram a ler mais? De uma coisa estamos certos - a leitura na sala de aula funcionou muito bem. A leitura domiciliária carece de uma maior intervenção. Treinaram a leitura e hoje lêem melhor.

A sua relação com os livros e a leitura melhorou consideravelmente. Têm respeito pelos colegas enquanto estes lêem e sentem-se orgulhosos quando lêem bem.

A aluna17 da turma A já terminou o seu trabalho. Está bem apresentado, o seu conteúdo não o conheço. Senta-se junto de mim e percebo que quer falar de leitura. “Professora já acabei de ler o livro” A Sara mudou de visual, “hoje vou requisitar outro”. Ela gosta muito de ler.

(Nota de campo nº 7, 24 de Maio)

Depois dos seis meses de trabalho estruturado e sistematizado, julgamos poder concluir que é fundamental que a biblioteca escolar desenvolva com os docentes, especialmente os de Português um trabalho efectivamente colaborativo. Não obstante esta preferência pelos professores de Português, a biblioteca deve estar receptiva a qualquer proposta de trabalho de qualquer professor independentemente da sua área disciplinar.

Verificamos que a leitura na sala de aula funcionou muito bem e melhorou a competência de leitura de alguns alunos. Atrevemo-nos a dizer que se este trabalho fosse continuado nos anos seguintes produziria efeitos muito positivos no sucesso dos alunos. Cada vez mais os estudos nos mostram que desenvolvendo a competência da leitura, estamos a desenvolver outras competências.

Os alunos da turma A, considerados melhores, mostravam sempre mais resistência às propostas de trabalho. Ao contrário, os alunos da turma D revelaram-se mais receptivos e para o fim mais desinibidos em participar. Lembro o caso do aluno A18 que teve uma evolução na leitura e na participação notáveis. A tarefa de aperfeiçoamento do texto foi interessante porque eles aperceberam-se pelas várias versões do texto que foram melhorando e que eram capazes de fazer melhor.

(Relatório, 24 de Maio)

Concluído o tratamento qualitativo das actividades regulares do projecto (sessões de leitura) faremos de seguida uma análise também qualitativa das actividades complementares.

5.2.2 Actividades complementares (actividades pontuais)

Para além da Comemoração do Dia do Livro, já analisada, destacamos o Dia da Poesia e o Encontro com o escritor António Torrado e a ilustradora Cristina Malaquias.

Consideramos que as actividades do Dia da Poesia tiveram o seu momento alto quando foi inaugurada a exposição sobre Miguel Torga e a Árvore da Poesia.

Foi um momento muito gratificante. Ver alunos e professores ler poemas de Miguel Torga com uma grande cumplicidade e simultaneamente uma partilha de emoções pelo acto que se estava a viver e a sentir.

(Relatório, 21 de Março)

Conseguimos reunir professores e alunos em volta da causa da leitura e concretamente da poesia. O tão desejado envolvimento dos professores em actividades da biblioteca aconteceu. O trabalho colaborativo desta vez funcionou em pleno, pois a Árvore da Poesia foi toda decorada com poemas elaborados pelos alunos de todo o 3º ciclo, na aula, com o apoio dos professores.

(...)esta actividade, sendo complementar teve grande impacto na escola porque a exposição foi visitada por várias turmas do secundário e por todas (12) do 3º ciclo. Curiosamente, a *Árvore da Poesia* foi também motivo de interesse, por parte dos encarregados de educação, aquando das reuniões da entrega das avaliações, porque perceberam que esta continha poemas escritos pelos respectivos educandos.

(...)abordámos os professores envolvidos os quais consideraram que *era importante que estas actividades se repetissem com alguma regularidade*. Mostraram-se disponíveis para colaborar futuramente.

(Nota de campo nº3, 20/21 de Março)

Outra actividade que teve grande impacto na escola e especialmente nos alunos envolvidos no projecto foi o Encontro com António Torrado e Cristina Malaquias. Desde a sua preparação que ocorreu na sessão nº 5, pois o Encontro esteve inicialmente marcado para dia 19 de Março. Todavia, por motivos de saúde do escritor, foi adiado por várias vezes, tendo-se concretizado no dia 26 de Abril. Os sucessivos adiamentos desmotivaram um pouco os alunos que trabalharam empenhadamente para ter os trabalhos prontos no prazo estabelecido.

Conseguimos ter o trabalho pronto na data que a professora marcou.

(Nota de campo 6, 26 de Abril)

Ficámos surpreendidos com o contentamento que os alunos demonstraram que eram capazes de cumprir prazos num trabalho autónomo. Para eles foi uma vitória, pois naturalmente, não estavam habituados a tal, isto é, talvez nunca ninguém lhes tivesse exigido. Isto leva-nos a concluir que devemos ser rigorosos e exigentes porque os alunos gostam de se sentir estimulados e de responder a desafios. Infelizmente, o que se verifica no nosso sistema de ensino é cada vez menos motivação por parte dos professores, que se vai reflectir, naturalmente, nos alunos.

Apesar do número excessivo de alunos e de professores a assistir ao Encontro que decorreu no espaço da Feira do Livro, este constituiu um momento de encantamento e magia proporcionado pela empatia criada entre os autores e o público.

A voz rouca e forte do escritor contrastava com o traço fino e delicado da ilustradora que numa simbiose perfeita deliciava os olhares e os ouvidos dos espectadores. Esta confusão de sentidos não perturbou nem miúdos nem graúdos que durante cerca de hora e meia ali estiveram atentos e encantados sem se aperceberem do esforço que estava a ser feito pelos “artistas” do traço e da palavra.

(Nota de campo nº 6, 26 de Abril)

Ouvidos os alunos sobre se tinham gostado e o que tinham aprendido obtivemos os seguintes depoimentos:

Aprendemos como se escreve uma história. Aprendi que a ilustração é tão importante como o texto. Vi como se faz livro. Gostava de experimentar contar uma história só com imagens. consegui ouvir a história e acompanhar o desenho que a ilustradora estava a fazer. A certa altura estava toda baralhada queria ouvir a história e ver o desenho e nem uma coisa nem outra.

(Nota de campo nº 6, 26 de Abril.)

A avaliação feita pelos alunos esteve sempre presente em todas as actividades. Consideramos que a sua opinião foi muito importante no desenrolar do projecto, pois uma avaliação desprendida de qualquer interesse é sempre mais justa e mais sincera. E se atendermos ao espírito crítico das crianças e ao grau de exigência, acreditamos que a sua avaliação foi sempre imparcial e isenta.

Nesta linha de orientação e terminado o projecto quisemos que eles fizessem a sua avaliação através de um questionário com questões simples e directas.

5.3. Questionário de avaliação do projecto

O questionário continha dez questões simples e directas, de modo que os alunos respondessem sem quaisquer obstáculos de compreensão. No entanto, apenas foram tratados os dados relativos às questões 1, 4, 5, 6, 8, 9 e 10 (anexo15) por considerarmos serem aquelas que nos forneciam informação mais relevante para avaliar o impacto que o trabalho desenvolvido teve nos alunos. Contudo, devemos assumir que o questionário tinha uma falha, pois na 1.ª questão não previa a excedência de expectativas e por essa razão os alunos tiveram dificuldade em responder, tendo alguns optado pela hipótese Não.

Foi nosso objectivo cruzar os resultados obtidos neste inquérito com os resultados do inquérito inicial, pretendendo assim estabelecer um paralelo entre o “antes” e o “depois”. Apesar destes dados terem sido tratados conjuntamente (2 turmas), como os inquéritos estão identificados é possível comparar as respostas.

Responderam ao questionário 38 alunos, devidamente identificados, pois interessava-nos saber as respostas de alguns alunos que por um motivo ou outro tiveram um acompanhamento mais de perto e foram alvo de mais atenção da nossa parte.

Assim, à questão nº 1 (o projecto correspondeu às tuas expectativas), 74% dos

inquiridos responderam Sim e 21% responderam Não. Nesta percentagem, estão incluídos aqueles que pretendiam responder “excedeu as expectativas”. Obtivemos esta informação quando, em conversa informal, 4 alunos referiram que tinham respondido Não porque o projecto tinha superado as suas expectativas. Quando se perguntou se o projecto incentivou o gosto pela leitura, a percentagem que respondeu Sim diminuiu ligeiramente para 68% contra 29% que respondeu Não. Apesar da percentagem do Não ter alguma expressão, congratulamo-nos pelo facto de mais de metade dos inquiridos ter respondido Sim.

Na 5ª questão perguntámos se o projecto os tinha ajudado a melhorar a leitura. Uma percentagem significativa (66%) respondeu Sim e apenas 26% respondeu Não. Houve ainda uma percentagem de alunos (8%) que não respondeu. Podemos daqui concluir que houve de facto alunos que pouco ou nada melhoraram a sua leitura e portanto, não querendo assumir um Não, tomaram a posição de não responder. De salientar que dos 29% que responderam Não, alguns são alunos que já liam bem.

As percentagens representadas na 6ª questão permitiram-nos obter informação acerca dos livros que os alunos leram autonomamente. Assim, nos extremos temos uma minoria (8%) que Não leu nenhum livro e a maioria leu apenas um livro. Destacamos as percentagens de 12% e de 11% que leram respectivamente dois e três livros. No top, com 14 livros lidos temos 3% dos alunos. Estes resultados revelam-nos as seguintes evidências: i) motivámos a maioria dos alunos, pois pelo leram um livro; ii) consolidámos os já leitores; iii) 8% mantêm-se irredutíveis, pois não leram nenhum livro.

Importa salientar o contexto destes resultados, na medida em que se tratava de leitura autónoma, isto é, os alunos, por sua iniciativa, requisitavam os livros para ler em casa. Se cruzarmos estes resultados com os do inquérito inicial e em conversas informais com os alunos, observámos que estes gostam de ler, mas não são ainda leitores autónomos.

Quisemos também saber se o calendário tinha sido adequado. Nesta questão, a percentagem está mais distribuída, sendo que a maior percentagem vai para o Sim (64%); o Não representa 18% e a mesma percentagem corresponde também àqueles que não responderam. Fomos analisar as respostas referentes ao Não e verificámos que alguns alunos (minorias) consideraram que o projecto ocupou aulas que eram importantes para a leccionação de conteúdos programáticos, outros (maioria) referiram

que as sessões de leitura deveriam ter sido nas aulas das disciplinas de que eles gostavam menos, como por exemplo a Matemática.

Não deixa de ser curioso estas duas perspectivas da importância do projecto que estão relacionadas com o perfil dos alunos. Assim, os alunos com um aproveitamento mais fraco pretendiam ocupar as aulas ditas “mais aborrecidas” com as sessões de leitura; pelo contrário, uma minoria, sobretudo dos alunos da turma A (com bom aproveitamento) consideraram que o projecto tinha ocupado aulas de disciplinas importantes. Esta posição dos alunos remete-nos para a forma diferenciada como é encarada a leitura. Para uns é vista como uma actividade lúdica, recreativa, para outros é entendida como uma actividade dispensável, que ocupou tempos destinados a disciplinas mais importantes. Portanto, para os últimos a importância da leitura é desvalorizada mesmo no contexto de ensino-aprendizagem.

Na questão nº 9 Ajudou o estudo noutras disciplinas há uma diferença mínima entre o Sim e Não. Registamos a percentagem de 47% para o Sim e 45% para o Não. Estes resultados vêm confirmar o que já afirmámos anteriormente – para desenvolver a competência da leitura é preciso um trabalho sistematizado, continuado e articulado com o professor de Língua Portuguesa.

Apesar do nosso estudo não se centrar no desenvolvimento da compreensão leitora, mas antes estimular o gosto pela leitura, fomos, ao longo do projecto, procurando também trabalhar esta competência.

Depois de analisados os dados referentes à questão 9 e comparados com o perfil dos alunos, concluímos que as respostas revelam uma grande coerência, pois os que responderam Não, são os alunos que não têm dificuldades de aprendizagem e os alunos mais fracos distribuíram-se pelo Sim e também por aqueles que não responderam (8%).

À questão nº 10 Gostarias que o projecto continuasse no próximo ano lectivo uma esmagadora maioria (97%) respondeu Sim. De salientar que ninguém respondeu explicitamente Não. A pequena percentagem de 6% corresponde aos que não responderam.

É muito gratificante concluir que o projecto agradou aos alunos, que estes gostam de ler, e que é preciso mostrar que a leitura pode ser uma actividade lúdica e simultaneamente de aprendizagem.

Já foi referido neste estudo que o comportamento dos alunos face à leitura na sala de aula e/ ou em actividades lúdicas é bem diferente perante a leitura domiciliária e autónoma, pois esta já requer uma vontade própria, um desejo e uma capacidade de

decisão. Sem qualquer tipo de apoio ou de acompanhamento, é mais difícil para os alunos lerem uma obra integral. Neste aspecto, há ainda muito trabalho a fazer, muita persistência e também aconselhamento. É aqui que a biblioteca escolar, em colaboração com o professor de Língua Portuguesa, podem fazer um trabalho eficaz de promoção da leitura. É esta a nossa intenção, na medida em que este projecto foi um primeiro passo para um trabalho que pretendemos prosseguir, sendo igualmente nosso propósito verificar impactos mais profundos de um trabalho realizado de forma mais sistemática.

5. 4 Sínteses das reuniões com os pais e encarregados de educação

Realizámos uma reunião no início do projecto para dar conhecimento aos pais dos objectivos e das actividades que estavam planeadas e sobretudo para lhes solicitar colaboração de forma a envolvê-los no projecto. Entendemos que não deveríamos fazer convocatória, para não dar um carácter de obrigatoriedade, mas sim convite. A este convite compareceram, na primeira reunião, sete mães e na segunda dez.

Depois da apresentação do projecto, todas apoiaram a ideia e mostraram-se disponíveis para participar. No entanto, o horário das actividades era incompatível com o horário de trabalho das mães presentes. Perante este problema, mostrámos alguma flexibilidade para trabalhar, nomeadamente em horário pós-laboral. Entendemos que “estreitar a relação entre a escola e as famílias é uma tentativa de aproximar os diferentes capitais culturais, uma tentativa de reduzir “a descontinuidade entre o saber local e o saber nacional” (Raul Iturra, 1990, citado por Davies *et al*, 1997: 66).

Como proposta de actividade pós-laboral, apresentámos a criação de um grupo de leitura constituído por pais, professores e alunos e que mereceu da parte dos presentes uma boa aceitação. Contudo, não foi possível realizar nenhuma actividade conjuntamente durante o ano lectivo em causa, por indisponibilidade dos pais de conciliar o calendário das sessões com o seu horário de trabalho e também por falta de tempo da nossa parte para organizar o funcionamento do grupo de leitura.

A questão do envolvimento dos pais no projecto esteve na nossa mente desde o início. Como já o dissemos na primeira parte do nosso estudo, a motivação para a leitura começa em casa com os pais e deve continuar na escola. Nesta altura os pais não se podem demitir, devem acompanhar o percurso dos seus filhos. Mas como motivar os pais a colaborar em projectos de leitura de filhos adolescentes? Se nos reportarmos às respostas que estes deram no inquérito quando se lhes perguntou «que actividades de leitura gostarias de desenvolver com a biblioteca da escola», percebemos a dificuldade

que existe em trabalhar com os pais, pois são os próprios filhos que não querem. Lembramos as percentagens – na turma A, apenas 6% gostava de realizar sessões de leitura com os pais; na turma D ainda foram mais radicais, nenhum aluno escolheu esta opção. Em conversas informais, os alunos confessaram que gostam de ser independentes e não aceitavam com agrado trabalhar com os pais na escola.

Na última reunião, outra vez as mães tomaram conhecimento da avaliação que os alunos fizeram do projecto, do parecer do professor de Língua Portuguesa e viram o produto de algumas actividades. Manifestaram interesse na continuação do projecto e, curiosamente, mostraram-se mais motivados a participar em futuras actividades. A reunião terminou com uma visita à exposição onde estavam expostos os trabalhos que os alunos tinham realizado sobre o livro e a leitura. Registámos alguns comentários de mães que lamentaram não ter participado e que se mostraram orgulhosas e surpreendidas com os trabalhos dos filhos.

Nunca pensei que a minha filha conseguisse escrever assim; o meu nunca teve jeito para o desenho; estou emocionada com o texto do meu filho. Eles depois ficam com os textos? Gostava de ficar com ele; não conseguiu fazer o poema com rima; Ela sempre gostou muito de escrever.

(Síntese, 13 de Junho)

Como já foi assinalado, o projecto continuou no ano lectivo seguinte, pois o objectivo é acompanhar estes alunos até ao 9.º ano. Insistimos na colaboração dos pais e ano lectivo 2007/2008 foi criado o grupo de leitura e está a funcionar com doze pais e mães e respectivos filhos e também cinco professores. Temos sessões mensais ou bi-mensais, conforme a disponibilidade e já realizámos uma visita de estudo à Biblioteca Nacional e à Livraria Byblos.

É muito gratificante sentar à mesma mesa pais, alunos e professores a discutir a temática de um livro depois de um dia de trabalho e de aulas. Criou-se um ambiente informal e acolhedor propício à discussão e troca de ideias. É muito interessante verificar que a discussão muitas vezes já vem de casa e continua na escola. Alguns dos pais, porque também há pais, confirmam que voltaram a ler porque têm de conhecer o conteúdo do livro para poderem falar dele.

Importa salientar que estes pais pertencem à classe social média baixa e a maioria tem como formação académica o 9.º ano de escolaridade, apenas duas têm curso superior. Consideramos que este projecto está a ser uma mais-valia também para os pais, aspecto aliás já reconhecido por eles.

CONCLUSÃO

Concluído o presente estudo, é o momento de fazer uma profunda reflexão sobre o trabalho desenvolvido ao longo do ano lectivo de 2006/2007. O objectivo que nos moveu foi encontrar respostas para os problemas com que nos debatíamos no nosso dia-a-dia de prática docente, nomeadamente a ausência de hábitos de leitura. Acreditámos que a biblioteca escolar poderia ser uma mais-valia para empreender a árdua tarefa de motivar os jovens para a prática da leitura.

Tivemos consciência de que promover a leitura junto de alunos pré-adolescentes e adolescentes sem ser professor das turmas seria uma aventura ousada e com resultados imprevisíveis. Por isso, o estudo que realizámos constituiu desde o primeiro momento um desafio para nós, por vários motivos que passamos a enumerar:

1) A falta de reconhecimento do trabalho desenvolvido pela biblioteca escolar. Conhecemos a evolução que as bibliotecas escolares têm tido nos últimos anos, mas também sabemos que muito há ainda por fazer para que toda a comunidade educativa reconheça a sua pertinência no ensino e na aprendizagem dos alunos.

2) A faixa etária dos alunos (12 e 13 anos). A investigação diz-nos que é nesta idade que grande parte dos alunos demonstra um afastamento da leitura. Segundo, Sobrino, “a partir dos 13 anos costuma verificar-se uma certa desorientação no jovens leitores” (2000:55). E, de acordo com o mesmo autor, este comportamento pode ser de natureza pessoal e estar relacionado com o processo evolutivo da personalidade. Os resultados dos recentes inquéritos realizados com a população escolar, no âmbito do PNL, confirmam este retrato.

3) A invasão do espaço da sala de aula por alguém estranha ao ambiente da turma. Esta situação notou-se tanto da parte dos alunos como da dos professores. No entanto, abonou a nosso favor os factores surpresa, curiosidade e expectativa da parte dos alunos.

4) A habitual resistência em partilhar experiências e em desenvolver um trabalho colaborativo entre professores e a biblioteca, pois não é prática corrente na escola unir-se esforços para resolver os problemas dos alunos e muitas vezes dos próprios professores. Cada um trabalha individualmente sem ter consciência de que o trabalho de equipa é sempre mais produtivo e traz vantagens para todos os intervenientes. Esperamos que os resultados positivos obtidos com o projecto em causa possam incentivar a desejada partilha e reunião de esforços em prol do sucesso educativos dos alunos.

5) A pouca valorização do trabalho de investigação em educação. Não faz parte da cultura das escolas fazer estudos de investigação para melhorar as suas práticas ou para avaliar projectos inovadores. As escolas continuam a debater-se com o insucesso, mas parece que há pouca motivação para encetar ou apenas apoiar estudos de investigação que ajudem a perceber melhor as causas desse insucesso, ficando-se por um cruzar de braços conformista.

6) A dificuldade em envolver a família nas actividades da escola. A ausência da família no processo de educação e de formação dos jovens é um dos grandes problemas que a escola hoje enfrenta, pois sabemos que muitos desses problemas começam em casa, no seio da família e são transportados para a escola. Urge portanto que a escola e a família se encontrem para que os nossos jovens sintam um apoio consistente, fruto da conjugação de esforços de ambos os lados.

Apesar dos constrangimentos que sentimos no início, consideramos que a aposta no trabalho da biblioteca para estimular a leitura foi ganha, na medida em que conseguimos obter resultados que nos permitiram alimentar alguma esperança de que é possível motivar para a leitura alunos de 3.º ciclo e ensiná-los a gostar de ler.

Após esta nossa experiência de contacto directo com os alunos em contexto de actividade não lectiva e tendo como referência os vários instrumentos de recolha que utilizámos e a informação daí resultante, reflectimos sobre o impacto que este estudo teve nos alunos; sobre a função da biblioteca escolar na promoção da leitura, sobre aquilo que está a ser feito na escola com os alunos do 3.º ciclo em termos de promoção da leitura por prazer e finalmente sobre a colaboração da família.

No que diz respeito ao percurso destes alunos enquanto leitores, constatámos que estes tinham tido uma infância onde o livro e a leitura estiveram presentes quer em casa, quer na escola admitindo-se assim que, possivelmente, foi no 2.º ciclo que se iniciou o seu afastamento da leitura e agora no 3.º ciclo é uma realidade. As possíveis causas situam-se talvez na ausência da família (a avaliar pelos hábitos de leitura em casa) e na fraca insistência da escola na leitura recreativa. Contudo, importa salientar que os alunos quando estimulados demonstraram que gostam de ler e também de ouvir ler. Pelas respostas ao inquérito inicial e pela experiência vivida, ao longo das sessões de leitura, julgamos poder afirmar que ao contrário do que se diz, a maioria dos jovens gosta de ler, mas no espaço da sala de aula ou em actividades lúdicas. O grande problema reside na leitura autónoma, isto é, em requisitar um livro por iniciativa própria para ler em casa ou nos tempos livres. Por esta constatação, consideramos que os alunos

em questão, apesar de manifestarem gosto pelo acto de ler, continuam sem hábitos consistentes de leitura.

É evidente que não tínhamos a pretensão de inculcar hábitos de leitura apenas nos seis meses que trabalhámos com estes alunos, mas consideramos que este tempo foi suficiente para percebermos melhor como chegar até eles e lhes despertar e desenvolver o gosto pela leitura. Na nossa opinião, o que falta a estes alunos é um trabalho sistematizado e continuado em articulação com os professores e com a biblioteca escolar.

Sabemos que a formação de leitores exige persistência e perseverança da parte do mediador que tem de contar com avanços e recuos em todo o processo, mas acreditamos que a tarefa está facilitada pela motivação dos alunos. Estes jovens estão motivados, mudaram a sua atitude perante o livro e a leitura e apresentam-se agora mais receptivos às actividades propostas. Por isso, não podemos deixar perder o entusiasmo e apostar na leitura autónoma, criando desta forma leitores que sintam prazer na leitura.

Importa sublinhar que durante o desenvolvimento do projecto de intervenção “Descobrir o prazer da leitura” fomos encontrando fundamentos para explicar a posição de alguns teóricos abordados na primeira parte deste estudo quando se referiam à aprendizagem da leitura. No decorrer das sessões encontrámos alunos que se recusavam a ler em voz alta e outros que assumiam não gostar nada de ler. Estes alunos tinham tido uma iniciação à leitura muito difícil, consideravam que liam muito mal e por isso recusavam-se a ler. A pouco e pouco foram perdendo o medo de ler e no final do ano revelavam melhorias significativas nas suas competências, em particular ao nível da fluência em leitura.

Relativamente à biblioteca escolar, podemos afirmar que esta teve, naturalmente, um papel fundamental na promoção da leitura. Verificámos que o envolvimento de alguns elementos da equipa no projecto facilitou a sua acção, que passou pela disponibilização de obras de literatura juvenil em quantidade e diversidade, pela animação do espaço e pelo aconselhamento de leituras. Também os eventos relacionados com a biblioteca e o livro constituíram momentos de grande motivação para os alunos, que participaram com grande entusiasmo em todas as actividades. Devemos referir que o apoio prestado pelo órgão de gestão, nomeadamente na disponibilização de verbas para aquisição de obras, foi de extrema importância para a consecução deste estudo.

Quanto ao terceiro ponto que foi objecto de reflexão – o que está a ser feito na escola com os alunos do 3.º ciclo em termos de promoção da leitura por prazer – verificámos que este tipo de leitura tem sido desvalorizado nas práticas dos docentes e isso está a reflectir-se na fraca motivação para a leitura que tem dominado os jovens. Outro aspecto que nos pareceu evidente foi a confiança que os alunos depositam no professor de Língua Portuguesa. Aceitam as suas sugestões de leitura e gostam de o ouvir ler em voz alta na sala de aula, o que acontece esporadicamente. Lembramos, a propósito do papel do professor na promoção da leitura, os resultados do recente estudo sobre *Os Estudantes e a Leitura*, já citado na primeira parte deste trabalho, que apresenta uma percentagem significativa (43,8%) de alunos que respondeu que durante o último mês nenhum professor lhes recomendou um livro. Se atendermos a estes factos, somos levados a concluir que a escola está a perder a oportunidade de aproveitar a motivação dos alunos e o que ainda resta do gosto pela leitura destes alunos manifestado durante infância, que foi essencialmente o ouvir ler.

O trabalho na sala de aula, com momentos dedicados à leitura, privilegiando a recreativa e complementado com actividades lúdicas desenvolvidas pela biblioteca escolar são factores determinantes na criação de hábitos de leitura. É preciso que os professores se consciencializem de que praticar a leitura por prazer deve fazer parte da rotina diária no currículo dos alunos.

Deixámos para o fim a colaboração da família, por considerarmos que é fundamental e também pela dificuldade de que se reveste. Apesar dos esforços evidenciados da nossa parte para o seu envolvimento no nosso estudo, a sua participação foi apenas pontual em duas reuniões, pois foi de todo impossível motivar os pais para as actividades de leitura.

Queremos sublinhar que não podemos culpabilizar somente a família, pois a escola, neste caso a biblioteca, também por excesso de trabalho, talvez não tenha sido suficientemente persistente para motivar a família a colaborar. Na verdade, nem a família nem a escola têm conseguido articular esforços no sentido de estimular e fomentar hábitos de leitura nos jovens. Contudo, podemos afirmar que no ano da conclusão deste estudo foi constituído um grupo de leitura com pais, alunos e professores das turmas que tinham sido a base deste trabalho, o que nos anima e leva a pensar que com este projecto foram dados os primeiros passos para uma profícua colaboração entre a escola e a família.

Tal como é preciso persistência para fomentar a leitura, também para levar os pais à escola é preciso insistir e nunca desistir. Acreditamos e defendemos que o envolvimento dos pais nas actividades da escola favorece e estimula a aprendizagem

Assim, podemos concluir que, de uma forma geral, conseguimos atingir os objectivos a que nos propusemos, embora com algumas limitações.

A nossa investigação ajudou-nos a tirar algumas conclusões que podem contribuir para a mudança que se pretende implementar na escola. Julgamos poder afirmar que é possível “pôr” os jovens a ler e a gostar de ler, basta que para isso haja uma política de promoção da leitura concertada entre os docentes e a biblioteca escolar e claro a família. O maior problema não é os jovens, mas sim uma mentalidade que reina nas escolas e que a todo o custo quer resistir à mudança. Quando todos acreditarmos que o sucesso dos alunos passa também pela competência da leitura, talvez possamos repetir as palavras da personagem Jacinto, em *A Cidade e as Serras* de Eça de Queiroz (2008: 27) “ Ele murmurou, num sorriso descorado:

- Há que ler, há que ler...”

BIBLIOGRAFIA

1. De carácter metodológico

ALMEIDA, J. e PINTO, M. (1995). *A Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Editorial Presença.

BELL, Judith (1997). *Como Realizar Um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação.

CARMO, H. e FERREIRA, M. Manuela (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para a Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

COSTA, António F. (2007). “A pesquisa de terreno em Sociologia” in *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

ECO, Umberto (1994). *Com se Faz uma Tese*. Lisboa: Editorial Presença.

ESTEVES, António J. (2007). “A investigação-Acção” in *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

ESTRELA, Albano (1986). *Teoria e Prática de Observação de classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: INIC.

GHIGLIONE, R. e MATALON, B. J. (1993). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editores.

HÉBERT, Michel Lessard et al (2005). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

ITURRA, Raul (2007) “Trabalho de campo e observação participante em Antropologia” in *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

SILVA, Augusto Santos Silva e PINTO, José Madureira (Orgs.) (2007). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

SILVA, Maria Isabel R. Lopes (2002). *Práticas Educativas e Construção de Saberes. Metodologias da Investigação-Acção*. Lisboa: IIE.

2. De carácter temático

AAVV (2000). *No Branco do Sul as Cores do Livro. Actas do Encontro sobre Literatura para Crianças e Jovens*, Lisboa: Caminho.

AAVV (2007). *Estudo de Diagnóstico: a modernização tecnológica do sistema de ensino em Portugal*. GEPE. Disponível em <http://www.escola.gov.pt/documentacao.asp>

ALARCÃO, M. de L. (1995). *Motivar para a Leitura. Estratégias de Abordagem do Texto Narrativo*. Lisboa: Texto Editora.

ANTÃO, Jorge A. Silva (2000). *Elogio da Leitura: Tipos e Técnicas de Leitura*. Porto: Asa.

BARBOSA, M. Emília, SOUSA, M. Vitória (1998) .“Saber ler para pesquisar”, in *Palavras*, 14, 95.

BARROSO, José Alves. (2004). *As Bibliotecas Escolares e a Formação de Leitores*, Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://www.repositorium.Sdum.uminho.pt>

BÁRTOLO, Vítor M. (2004). “Motivação para a leitura”, in *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*, Coimbra: Quarteto.

BASTOS, Glória (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

BELO, Marlene e SÁ, Cristina Manuela (2005). *A Leitura em Voz Alta na Aula de Língua Português*. Aveiro: Universidade de Aveiro Edições. Cadernos Didáticos – Série Línguas, nº 5.

BERTRAND, Yves e VALOIS, Paul (1994). *Paradigmas Educacionais. Escola e Sociedade*. Lisboa: Instituto Piaget.

BONREPAUX, Christian (2006). “Apprentissage de la lecture: un premier consensus. Des recommandations à l’usage des enseignants”. Disponível em <http://www.appy.ecole.free.fr/articles/20040100b.htm>

CADÓRIO, Leonor (2001). *O Gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizontes.

CALIXTO, José António (s/d). “Literacia da informação: um desafio para as bibliotecas”. Disponível em <http://www.ler.letras.up/uploads/ficheiros/artigo5551.PDF>

CANÁRIO, Rui *et al* (1994). *Mediatecas escolares. Génesis e Desenvolvimento de uma inovação*. Lisboa: IIE.

CASTANHO, M. da Graça Borges (s/d). “O ensino da leitura nas escolas do 2º ciclo em Portugal: O contributo das bibliotecas públicas e escolares”. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. Disponível em <http://badinfo.apbad.pt/Congresso9/COM106.pdf>

CERRILHO, Pedro, C. (2006). “Literatura infantil e mediação de leitura”, in Fernando Azevedo (Coord). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Porto: Lidel

CIMAZ, Jacqueline (1988). “A qualidade de não-leitor não é inata, é adquirida,” in *O Poder de Ler*. Porto: Civilização.

COLOMER, Teresa (2004). “Quién promocional a lectura?”. *CLIJ* 168, 8-16.

Conselho de Ministros, resolução nº 137/2007.

DAVIES, Don *et al* (1997). *Os Professores e as Famílias: A Colaboração Possível*. Lisboa: Livros Horizontes.

DELORS, Jacques (coord.) (2003). *Educação um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Porto: Edições Asa.

DUARTE, Isabel Margarida (2002). *Gavetas de Leitura. Estratégias e Materiais para Uma Pedagogia da Leitura*. Porto: Edições Asa.

FALCÃO, António P.(1996). “ Intervenção de Abertura”. Cadernos BAD, 2, 9-14.

FAYOL, Michel (2003). “ Maîtriser la lecture: un projet pour le cycle 3”. Disponível em www.bienlire.education.fr/04-media/a-maitrise-Imp.htm

FERNANDES, Paulo P. (2004). “Literacia emergente”, in *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. Coimbra: Quarteto.

FREITAS, Eduardo *et al*, (1997). *Hábitos de Leitura. Um Inquérito à População Portuguesa*. Lisboa: Publicações D. Quixote

FREITAS, Maria João *et al* (2007). “ O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica” in *Programa Nacional de Ensino do Português*. Disponível em www.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/paginas/PNEP

FRIARD, Dominique (s/d). “Du côté de la médiation, qu’est-ce que lire?” Disponível em www.serpsy.org/piste_recherche/mediations/lecture_chapitre3html

GAMA, Sebastião (1996). *Diário*. Lisboa: Edições Ática.

GENOVEZ, Mara Salete (2006) .“ A leitura como método de estudo e base para redação de trabalhos académicos” . Disponível em www.aei.edu.br/cursoapoio/apoio160920075854_810.doc

GOLEMAN, Daniel (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós

GOMES, José António (2000). *Da Nascente à Voz. Contributos para Uma Pedagogia da Leitura*. Lisboa: Caminho.

GOMEZ, Mercedes Manzano Del (1988). *A Criança e a Leitura*. Porto: Porto Editora.

GRATIOT-ALPHANDERY, Hélène (1988). “ O Papel da leitura na formação da criança e adolescente” in *O Poder de Ler*. Porto: Civilização.

GUERRA, Joaquim (1999). “ O ensino-aprendizagem da leitura no 3º ciclo”, in *Palavras*, 16, 35-42.

- IASL (1993). *Declaração Política sobre Bibliotecas Escolares*.
- IFLA (1999). *Manifesto da Biblioteca Escolar*.
- IFLA/UNESCO (2002). *Directizes da IFLA/UNESCO para Bibliotecas Escolares*.
- ITURBE, Kepa Osoro (2004). “El poder del libro y la lectura”, in *Literatura infantil y juvenil*, 201, 27.
- JEAN, Georges (1990). *A Leitura em Voz Alta*. Lisboa: Instituto Piaget.
- JOLIBERT, Josette (2003). *Formar Crianças Leitoras*. Porto: Edições Asa.
- KRAMER, Sónia (2001). *Alfabetização, Leitura e Escrita. Formação de Professores em Curso*. São Paulo: Editora Ática.
- LAGES, Mário F. *et al* (2007). *Os Estudantes e a Leitura*. GEPE. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lei de Bases do Sistema Educativo. Decreto-Lei nº 46/86 de 14 de Outubro
- LEWIS, C.S. (2000). *A Experiência de Ler*. Porto: Porto Editora.
- LOPES, João A. (2004). “Ler ou não ler: eis a questão”, in *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. Coimbra: Quarteto.
- MAGALHÃES, Ana Maria e ALÇADA, Isabel (1994). *Os Jovens e a Leitura Nas Vésperas do Século XXI*. Lisboa: Editorial Caminho.
- MANGUEL, Alberto (1998). *Uma História da Leitura*. Lisboa: Editorial Presença.
- MARQUES, Ramiro (2002). *Ensinar a ler, Aprender a ler. Um guia para pais e educadores*. Porto: Texto Editora.
- MARTINS, Guilherme de Oliveira (1998). “Educação ou aposta na relevância”. Disponível em <http://jorgesampaio.arquivo.presidencia.pt/pt/biblioteca/outros/educacao/12.html>
- MARTINS, M. Alves (2000). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.
- MARTINS, Maria João (2005). “Ler e dar a ler” in *Jornal Letras, Educação*, 817.
- MSI (1997). Livro verde para a Sociedade da Informação em Portugal. Disponível em <http://www.posc.mctes.pt/documentos/pdf/LivroVerde.pdf>
- PAIVA, Jacinta (2002). “As tecnologias de informação e comunicação: utilização pelos professores” Disponível em <http://www.inovint.org/pdfs/tics/estudics01.pdf>.
- PAIVA, Jacinta (2003). “As tecnologias de informação e comunicação: utilização pelos alunos”. Disponível em <http://www.inovint.org/pdfs/tics/estudics01.pdf>.

- PENNAC, Daniel (1995). *Como Um Romance*. Porto: Edições Asa.
- PEREIRA, Cláudia Sousa (2007). “ A promoção da leitura em público e da discussão pública da leitura. O promissor caso da Biblioteca Pública de Évora” in Fernando Azevedo (Coord). *Formar Leitores. Das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.
- PLANO NACIONAL de LEITURA (2006) disponível em www.planonacionaldeleitura.gov.pt
- POSLANIEC, Christian (2006). *Incentivar o Prazer de Ler. Actividades de Leitura para Jovens*. Porto: Edições Asa.
- Programa de Língua Portuguesa -10º, 11º, 12º Anos* (2002). Ministério da Educação. Disponível em
- PROUST, Marcel (1997). *O Prazer da Leitura*. Lisboa: Teorema.
- QUEIROZ, Eça (2008), *A Cidade e as Serras*. Cruz Quebrada: Oficina do Livro.
- REBELO, José Augusto da Silva (2001). *Dificuldades da Leitura e da Escrita. em Alunos do Ensino Básico*. Porto: Edições Asa.
- REIS, Carlos, ADRAGÃO, José (1990). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SANTOS, Elvira Moreira dos (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescente.*, Coimbra: Quarteto.
- SANTOS, Maria de Lurdes L. dos (2007). (coord.). *A Leitura em Portugal*. GEPE. Lisboa: Ministério da Educação.
- SARTRE, Jean Paul (1964). *Les Mots*. Editions Gallimard.
- SEQUEIRA, Maria de Fátima (2000). *Formar Leitores. O Contributo das Bibliotecas Escolares*. Lisboa: IIE.
- SEQUEIRA, Maria de Fátima (2002). “ A Literacia em leitura” in *Revista Portuguesa de Educação*, ano/vol.15, nº 002, 51-60. Braga: Universidade do Minho.
- SHAVIT, Zohar (2003). *Poética da Literatura para Crianças*. Lisboa: Caminho.
- SILVA, Adelina Lopes da e SÁ, Isabel de (1997). *Saber Estudar e Estudar Para Saber*. Porto: Porto Editora.
- SIM-SIM, Inês (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SIM-SIM, Inês (2001). “ A formação para o ensino da leitura” in *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, INAFOP, 1, 97-105
- SIM-SIM, Inês (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições Asa.

- SKILBECK, Malcom (1998). “Os Sistemas Educativos Face à Sociedade da Informação” in *Na Sociedade da Informação*. Porto: Asa
- SMADJA, Michael (2007), “ Les jeunes lisent-ils encore?” in *Le Magazine Littéraire*, 465, 20.
- SOARES, Maria Almira (2003). *Como Motivar para a Leitura*. Lisboa: Editorial Presença
- SOBRINHO, Javier Garcia (2000). *A Criança e o Livro- A Aventura de Ler*. Porto: Porto Editora.
- SOUSA, M. L. (1990). “ Agora não posso. Estou a ler”! in *Revista Portuguesa de Educação*, 3, Univ. do Minho, Instituto de Educação, 115-127.
- SPINK, John (1990). *Niños Lectores*. Madrid: Fundacion German Sanches Ruiperez
- SPRINTALL, Norman A e SPRINTHALL, Richard C. (1993). *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- STRECHT, Pedro (2005) “Ler “ in *Cadernos Público na Escola*, 1, 9.
- SUCENA, Ana e CASTRO, São Luís (2008). *Aprender a Ler e Avaliar a Leitura O Til: Teste de Idade de Leitura*. Coimbra: Edições Almedina.
- VEIGA, Isabel (coord.) 1997). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Ministério da Educação.
- VELASQUEZ, M. Gabriela (2004). “ Teoria e prática do ensino da leitura” in *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. Coimbra: Quarteto
- VICENT, Jouve (1993). *La Lecture*. Paris: Hachette Supérieure.
- VILLAS-BOAS, António José (2005). *Oficinas de Leitura Recreativa. Criar e Manter Comunidades de Leitores na Escola*. Porto: Edições Asa.

ANEXOS

Escola Secundária Rainha Santa Isabel – Estremoz
Questionário a alunos realizado no âmbito do Projecto:
Descobrir o prazer da leitura

1. Identificação / Caracterização

1.1 Nome _____

1.2 Idade _____ 1.3 Sexo: Masculino Feminino

1.4 Profissão do pai _____

1.5 Profissão da mãe _____

1.6 Quantos irmãos tens? _____

1.7 Onde vives? Na cidade Fora da cidade . Onde? _____

2. Hábitos de leitura dos alunos

2.1 Para ti ler é

(Assinala com um X a frase que corresponde à tua opinião)

- a) Um prazer
- b) uma obrigação
- c) um aborrecimento
- d) um divertimento
- e) descobrir novas coisas
- f) uma forma de aprender
- g) uma forma de viajar
- h) uma forma de sonhar.

2.2 Durante a infância quem te leu ou contou histórias?

- a) Pai
- b) mãe
- c) avô/avó
- d) irmão/irmã
- e) professores
- f) amigos
- g) outra pessoa
- Quem? _____
- h) ninguém.

2.3 Assinala (com um X) as tuas preferências em relação aos seguintes tipos de livros:

	Adoro	Gosto	Gosto pouco	Não gosto nada
a) Contos/histórias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) poesia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) aventuras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) teatro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) banda Desenhada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) ficção científica/terror	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) policiais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) livros científicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) livros informativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) outro: _____				

2.4 Qual a razão que te leva a ler um livro novo? (Podes indicar mais do que uma hipótese.)

- a) Indicação de uma/um colega
- b) conheço o autor ou a colecção
- c) indicação do professor
- d) livro recomendado pela biblioteca
- e) leitura obrigatória para a escola
- f) oferta de familiares
- g) outra situação .

Qual? _____

2.5 Quantos livros teus tens em tua casa (aproximadamente)?

- a) Até 5 livros
- b) 5-10 livros
- c) 10-20 livros
- d) 20-30 livros
- e) mais de 30 livros.

2.6 Com que frequência requisitas livros:

	Na Biblioteca Municipal	Na biblioteca da escola
a) Todas as semanas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) todos os meses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- c) duas vezes por ano
- d) uma vez por ano
- e) nunca.

3. Hábitos de leitura da família

3.1 Com que frequência se lê na tua casa?

- a) Todos os dias
- b) de três em três dias
- c) uma vez por semana
- d) nunca.

3.2 Com que frequência se lê jornais e revistas na tua casa?

- a) Todos os dias
- b) de três em três dias
- c) uma vez por semana
- d) uma vez por mês
- e) raramente
- f) nunca.

3.3 Com que frequência se compra livros na tua casa?

- a) Todas as semanas
- b) todos os meses
- c) duas vezes por ano
(por exemplo, no aniversário e no Natal)
- d) uma vez por ano
(por exemplo, no aniversário e no Natal)
- e) nunca.

4. A escola e a leitura

4.1 Caracteriza a leitura que é feita na escola. Podes indicar mais do que uma hipótese.

- a) A maior parte dos textos que lemos não interessa
- b) só lemos o manual escolar
- c) os textos que lemos são difíceis de compreender

- d) gosto da maior parte dos textos que lemos
- e) gosto muito de ouvir o professor ler para a turma
- f) gosto de escolher os livros que vou ler
- g) gosto que o professor dê sugestões de livros.

4.2 Que actividades de leitura gostarias de desenvolver com a biblioteca da escola?

- a) Sessões de leitura dramatizadas
 - b) apresentação de livros
 - c) encontros com escritores
 - d) clube de leitores
 - c) sessões de leitura de poemas
 - d) sessões de leitura com os pais
 - e) outras.
- Quais? _____

5. A leitura e a aprendizagem

5.1 Sentes dificuldades em compreender/interpretar os textos, quando lês/estudas?

- a) Frequentemente
- b) às vezes
- c) raramente
- d) nunca.

5.2 Que motivos explicam essas dificuldades?

- a) Falta de vocabulário
- b) a estrutura complicada do texto
- c) não consegues relacionar as frases
- d) falta de memorização ao longo da leitura
- e) os textos são demasiados longos
- f) outros: _____

5.3 Consideras que o teu aproveitamento escolar é afectado pela dificuldade em interpretar os textos?

- a) Frequentemente
- b) às vezes
- c) raramente
- d) nunca.

O questionário termina aqui. Agradeço a tua colaboração

Escola Secundária Rainha Santa Isabel - Estremoz

Informação ao(à) Encarregado (a) de Educação

A Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel, cumprindo o que está definido na sua missão – reduzir o insucesso escolar – tem procurado criar meios que possam contribuir para melhorar o sucesso dos seus alunos. Nesta linha de orientação, este ano, através da Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos, vai desenvolver o Projecto “Descobrir o prazer da leitura” integrado no trabalho de campo da dissertação de Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares, a aplicar às turmas A e D do 7º ano (aquelas que após aplicação de um inquérito evidenciaram menos hábitos de leitura). O projecto tem a duração de três anos, terminando no final do ensino básico.

Tratando-se de um projecto de investigação, pretende-se saber se os hábitos de leitura podem influenciar positivamente o sucesso educativo.

Os alunos terão actividades de leitura, quinzenalmente, a iniciar durante o presente mês e integradas no horário normal.

Como o sucesso dos jovens não depende apenas da acção da escola, neste projecto, é também solicitada a colaboração da família em sessões de leitura e em outras actividades. Assim, será contactado através de convite, cujo portador será o seu educando.

Acreditamos e defendemos que um maior envolvimento entre a família e a escola contribuirá, seguramente, para proporcionar uma formação melhor aos nossos jovens que lhes permita serem, no futuro, cidadãos conscientes dos seus deveres e direitos.

Estremoz, 15 de Janeiro de 2007

O Presidente do Conselho Executivo

A responsável pelo projecto

Escola Secundária Rainha Santa Isabel - Estremoz

Proposta de horário das actividades de leitura do Projecto *Descobrir o Prazer da Leitura*

Mês de Janeiro

Turma	Dia	Hora	Tempo	Disciplinas Envolvidas	Sala
7º A	4ª feira -17	12.05	45m	Espanhol	104
7º A	3ª feira – 30	8.30	45m	Estudo Acompanhado	104

Turma	Dia	Hora	Tempo	Disciplinas Envolvidas	Sala
7º D	3ª feira – 16	12.05	45m	Espanhol	107
7º D	2ª feira – 29	10.25	45m	Estudo Acompanhado	107

Turma	Dia	Hora	Tempo	Disciplinas Envolvidas	Sala
7º +	3ª feira – 16	8.30	45m	Estudo Acompanhado	103
7º +	6ª feira – 26	12.05	45m	C.F.Q	116

Mês de Fevereiro

Turma	Dia	Hora	Tempo	Disciplinas Envolvidas	Sala
7º A	2ª feira – 12	13.50	90m	Área de Projecto	102
7º A	2ª feira – 26	8.30	90m	Educação Física	?

Turma	Dia	Hora	Tempo	Disciplinas Envolvidas	Sala
7º D	2ª feira – 12	8.30	90m	Área de Projecto	102
7º D	6ª feira – 23	8.30	90m	Língua Portuguesa	107

Turma	Dia	Hora	Tempo	Disciplinas Envolvidas	Sala
7º +	2ª feira – 12	15.40	90m	Área de Projecto	102
7º +	3ª feira – 27	10.25	90m	Educação Física	104

Mês de Março

Turma	Dia	Hora	Tempo	Disciplinas Envolvidas	Sala
7º A	4ª feira – 7	8.30	90m	Língua Portuguesa	104
7º A	3ª feira - 20	8.30	90m	Estudo Acompanhado	104

Turma	Dia	Hora	Tempo	Disciplinas Envolvidas	Sala
7º D	3ª feira – 6	15.40	90m	Ciências da Natureza	005
7º D	4ª feira – 14	8.30	90m	Educação Física	204

Turma	Dia	Hora	Tempo	Disciplinas Envolvidas	Sala
7º +	2ª feira – 5	8.30	90m	Língua Portuguesa	103
7º +	6ª feira – 16	8.30	90m	Ciências da Natureza	005

Proposta de horário das actividades de leitura do Projecto
Descobrir o Prazer da Leitura

Mês de Abril

Turma	Dia	Hora	Tempo	Disciplinas Envolvidas	Sala
7º A	3ª feira – 17	8.30	90m	Estudo Acompanhado	104
7º A	4ª feira - 18	8.30	90m	Língua Portuguesa	107

Turma	Dia	Hora	Tempo	Disciplinas Envolvidas	Sala
7º D	2ª feira – 16	13.50	90m	OEP ET	212
7º D	6ª feira – 20	8.30	90m	Língua Portuguesa	107

Turma	Dia	Hora	Tempo	Disciplinas Envolvidas	Sala
7º +	2ª feira – 16	15.40	90m	Área de Projecto	102
7º +	2ª feira – 23	8.50	90m	Língua Portuguesa	103

Mês de Maio

Turma	Dia	Hora	Tempo	Disciplinas Envolvidas	Sala
7º A	2ª feira - 7	15.40	90m	OED ET	212
7º A	4ª feira - 16	8.30	90m	Língua Portuguesa	104

Turma	Dia	Hora	Tempo	Disciplinas Envolvidas	Sala
7º D	2ª feira – 14	10.30	90m	Estudo Acompanhado	107
7º D	5ª feira – 24	13.50	90m	Espanhol	107

Turma	Dia	Hora	Tempo	Disciplinas Envolvidas	Sala
7º +	3ª feira – 15	8.30	90m	Estudo Acompanhado	103
7º +	5ª feira – 24	8.30	90m	Matemática	103

Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel - Estremoz

Planificação

Projecto: *Descobrir o prazer da leitura*

Sessão: nº 1

Actividade: Sensibilização e motivação dos alunos

Objectivos específicos

- Apresentar o projecto aos alunos
- Sensibilizar e motivar os alunos

Procedimentos

Pretende criar-se um ambiente informal e descontraído de modo a estabelecer uma forte empatia entre os alunos e professora, dinamizadora. Após este primeiro momento, passa-se à apresentação do projecto. De seguida estabelece-se um diálogo sobre a importância da leitura, onde se pede que os alunos definam o conceito de ler, começando a frase por “Ler é...”

Termina a sessão com uma pequena apresentação em *Power Point* com várias definições de *ler*.

Material: Computador e Datashow.

Tempo: 45 m

Data: 16 de Janeiro de 2007

Avaliação: A avaliação será feita pelos professores e alunos e elaborado um relatório, pela professora dinamizadora.

Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel - Estremoz

Planificação

Projecto : *Descobrir o prazer da leitura*

Sessão: nº 2

Actividade: “ As minhas leituras “

Objectivos específicos

- partilhar experiências de leitura entre os alunos e os professores convidados;
- apresentar várias razões para gostar de ler.

Procedimentos

Num ambiente informal e facilitador do diálogo, os alunos falam com os professores sobre a leitura: se gostam ou não de ler, quais os livros que já leram e aqueles de que mais gostaram. Também os professores falam das suas experiências de leitura, enquanto jovens e em adultos. Os professores convidados apresentam várias razões para gostar de ler, exemplificando com a leitura de pequenos excertos.

Material: livros

Tempo: 45 m

Data: 26 de Janeiro de 2007

Avaliação: A avaliação será feita pelos professores e alunos e elaborado um relatório, pela professora dinamizadora.

Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel - Estremoz

Planificação

Projecto : *Descobrir o prazer da leitura*

Sessão: nº 3

Actividade: “Vou escolher um livro para ler”

Objectivos específicos

- Audição de uma história
- Construção de frases alusivas à leitura
- Escolha de um livro para ler em casa.

Procedimentos

Num ambiente informal e descontraído, os alunos ouvem e observam as imagens da história “ A Menina que detestava livros”. De seguida, passam nos computadores portáteis as frases que tinham escrito, na primeira sessão, alusivas à leitura e que vão para decorar a escola durante a Semana da Leitura”. Após esta tarefa, são-lhes fornecidas algumas indicações de como se pode escolher um livro (capa, resumo, ilustrações, etc.)

Finalmente, os alunos dirigem-se ao carrinho que transporta os livros e cada um escolhe um livro para ler em casa.

Material: O livro “ A Menina que detestava livros” de Manjusha Pawagi.

Livros e computadores portáteis.

Tempo: 90m

Data: 12 de Fevereiro de 2007

Avaliação

A avaliação será feita pelos professores e alunos e elaborado um relatório pela professora dinamizadora.

Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel - Estremoz

Planificação

Projecto: *Descobrir o prazer da leitura*

Sessão : nº 4

Actividade: “O meu livro é o melhor!”

Objectivos específicos

- Os alunos falam dos livros que leram;
- Treinar a leitura expressiva;
- Os alunos preenchem uma ficha de leitura.

Procedimentos

Os alunos vão pronunciar-se individualmente sobre o livro que leram em casa e vão seleccionar um excerto para ler na aula. De seguida, ouvem excertos da obra “ Uma História sobre a Leitura” que contam experiências e sensações vividas em momentos de leitura de escritores célebres como Proust e outros. A sessão terminará com o preenchimento de uma ficha de leitura sobre o livro que leram.

Material: A obra: “Uma História sobre a Leitura” de Alberto Manguel
Livros

Tempo: 90m

Data: 23, 26, 27 de Fevereiro

Avaliação

A avaliação é feita pelos professores e alunos e elaborado um relatório pela professora dinamizadora.

Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel - Estremoz

Planificação

Projecto:” *Descobrir o prazer da leitura*”

Sessão : nº 5

Actividade: “ À Volta do *Zé das Moscas*” (Conto de António Torrado)

Objectivos específicos

- Audição de uma história
- Estimular a criatividade
- Produção de uma nova versão da história
- Treinar a concentração
- Melhorar a expressão escrita.

Procedimentos

A professora dinamizadora, coordenadora da biblioteca, em primeiro lugar, explica aos alunos como vai decorrer a sessão, entregando-lhes uma ficha que eles terão de ir preenchendo à medida que vão ouvindo a história. De seguida, a professora lê a história e pára sempre que uma personagem intervém (por exemplo, o médico mirou-o dos pés à cabeça e perguntou-lhe:). Os alunos têm de estar muito atentos às paragens e à sequência da história para imaginarem o que cada personagem diz. Não se pretende uma colagem à história, mas sim estimular a criatividade. Todo o processo terá de ser rápido para não quebrar o ritmo da leitura.

Finalmente, os alunos produzem a sua história, ouvem a versão original e estabelecem uma comparação.

Material: Livro “Vem aí o Zé das Moscas e outras Histórias” de António Torrado
Folhas A4 e Ficha de Acompanhamento de leitura.

Tempo: 90m

Data: 5, 6, 7 de Março

Avaliação: A avaliação é feita pelos alunos e pelos professores e através de relatório elaborado pela professora dinamizadora.

Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel - Estremoz

Planificação

Projecto: *Descobrir o prazer da leitura*

Sessão: nº 6

Actividade: “ Vamos Sentir a Poesia”

Objectivos específicos

- Conhecer poetas portugueses
- Ler poesia
- Treinar a leitura silenciosa
- Treinar a leitura expressiva.

Procedimentos:

Esta sessão é dedicada à poesia e à preparação das comemorações do Dia da Poesia. A professora dinamizadora inicia a sessão com a leitura de excertos do livro “ A Casa da Poesia” de José Jorge Letria. De seguida, os alunos dirigem-se à biblioteca e na secção da poesia escolhem poemas de diferentes autores e, em grupo ou individualmente, fazem uma leitura silenciosa. Com a ajuda da professora, preparam a leitura expressiva dos poemas que escolheram. Segue-se um momento de leitura que se pretende seja vivido e sentido por todos.

Finalmente, os alunos dirigem-se à biblioteca para fazer pesquisa sobre a vida e obra de Miguel Torga, poeta homenageado, no Dia da Poesia.

No dia 21 de Março, os alunos acompanhados pelos respectivos professores vão inaugurar a exposição sobre Miguel Torga, para comemorar o centenário do seu nascimento, e também inaugurarão a Árvore da Poesia, cujas folhas são poemas elaborados por todos os alunos do 3º ciclo. Está planificado para este dia um momento de poesia dedicado a Miguel Torga com a participação de todos os alunos de 3º ciclo e de outros que se quiserem associar a este evento

Material: O livro “ A Casa da Poesia” de José Jorge Letria. Obras de vários autores.

Tempo: 90m

Data: 14, 16, 20 de Março

Avaliação: A avaliação é feita pelos alunos e pelos professores e através de relatório elaborado pela professora dinamizadora.

Escola Secundária/3 Rainha santa Isabel - Estremoz

Planificação

Projecto: *Descobrir o prazer da leitura*

Sessões : nº 7 e nº 8

Actividade: Preparação da Comemoração do Dia do Livro

Objectivos específicos

- Conhecer escritores portugueses e respectivas obras
- Divulgar a Literatura Portuguesa de uma forma lúdica
- Consultar o catálogo da BE/CRE
- Recuperar o livro da estante
- Preparar os rebuçados para distribuir.

Procedimentos

Os alunos são divididos em grupos de quatro elementos e ordeiramente dirigem-se à biblioteca para pesquisar no catálogo da BE/CRE quatro escritores e quatro obras. De seguida vão recuperar os livros na estante e tomam nota da informação pretendida (título da obra e nome do autor). Regressam à sala de aula e nos computadores portáteis escrevem o título da obra e o nome do autor que recolheram. Dividem a folha em tirinhas de papel que depois vão colar em rebuçados para distribuir por toda a comunidade educativa no Dia do Livro.

No dia 23 de Abril, em grupos de quatro alunos vão com cestinhos devidamente decorados oferecer os rebuçados que tinham já preparados anteriormente. Os alunos que não faziam parte do projecto e estavam na TurmaMais vão proporcionar momentos de leitura em vários espaços da escola (bufete, sala de professores, salas de aula, secretaria e pátios).

Material: Obras de vários autores.

Computadores portáteis, folhas A4 rebuçados e cola.

Tempo : 90m + 90m

Data: 16, 17,18,19 e 20 de Abril.

Avaliação: A avaliação é feita pelos alunos e pelos professores e através de relatório elaborado pela coordenadora da BE.

Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel - Estremoz

Planificação

Projecto: *Descobrir o prazer da leitura*

Sessão : nº 9 e nº 10

Actividade: “ Eu quero ser poeta”

Objectivos específicos

- Conhecer vários pontos de vista sobre a criação poética
- Produzir um texto poético
- Aperfeiçoar o texto
- Ler expressivamente o texto produzido
- Responder a um questionário.

Procedimentos

Depois de um breve diálogo sobre o texto poético, são apresentados, através de Powerpoint, textos de José Jorge Letria, Fernando Pessoa, Cassiano Ricardo, Carlos Drummond de Andrade e Luísa Ducla Soares, cujo tema são os livros e a criação poética. Segue-se uma leitura comentada dos poemas que se pretende seja discutida sobre o que cada um entende por poesia. Pretende-se sensibilizar e motivar os alunos para o processo criativo através de questões como identificação de palavras que exprimem sentimentos; identificação de palavras utilizadas no sentido conotativo; a poesia é triste ou alegre; a criação poética é espontânea ou exige trabalho e esforço e muitas outras.

Após esta preparação os alunos podem iniciar o seu trabalho – elaborar um texto poético sobre o livro ou a leitura. Receberão uma folha A4 onde eles terão de apresentar o poema que poderão ilustrar ou não, é uma tarefa facultativa.

Os trabalhos só foram concluídos na sessão seguinte na qual se organizou também a exposição dos trabalhos que vai ser visitada pelos encarregados de educação, no dia da reunião.

Finalmente, os alunos respondem a um questionário para avaliação do projecto.

Material: Computador+ Datashow, poemas dos autores já mencionados, folhas A4

Tempo : 90m + 90m

Data: 7,14,15,16,24 de Maio

Avaliação: A avaliação é feita pelos alunos e pelos professores e através de relatório elaborado pela professora dinamizadora, coordenadora da BE.

Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel – Estremoz

Projecto de Intervenção “Descobrir o prazer da leitura”

Relatório da 1ª sessão
(16 e 17 de Janeiro)

A sessão iniciou-se explicando a razão da escolha daquelas turmas e da necessidade de envolver também a TurmaMais. Isto aconteceu nas três turmas. Sentiu-se alguma expectativa quando foi apresentado o projecto, que foi aumentando à medida que foram conhecendo as actividades a desenvolver. Pode dizer-se que, de uma forma geral, os alunos estiveram interessados e mostraram-se motivados para avançar com o projecto. Alguns evidenciaram mesmo entusiasmo. Houve também aqueles que disseram que nunca hão-de gostar de ler, considerando este projecto inútil para eles, foi o caso de dois alunos da turma A. No entanto, parece-nos que esta turma tem alunos que gostam de ler.

À partida o grupo parece ser muito heterogéneo. Logo nesta sessão deu para perceber que o 7ºD é a turma mais difícil, não só em comportamento, mas também em aproveitamento. Consideramos que este aspecto pode ser um desafio para o nosso trabalho.

Alguns alunos que não fazem das turmas em estudo e frequentam neste momento a Turma+ revelaram um certo descontentamento em não participar sempre no projecto. Outros houve que se mostraram contentes porque estavam *livres desta seca*.

Estremoz, 17 de Janeiro de 2007

Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel – Estremoz

Projecto de Intervenção “Descobrir o prazer da leitura”

Relatório da 2ª sessão
(26, 29 e 30 de Janeiro)

Na segunda sessão, com a turma A, participaram dois professores convidados que dialogaram com os alunos sobre as suas experiências de leitura e sobre a importância da mesma.

Um dos professores falou dos vários sentimentos que a leitura pode despertar nos leitores e exemplificou com leituras de excertos de algumas obras.

A outra professora preferiu homenagear Miguel Torga, falando do homem e da obra e lendo excertos de alguns contos do livro “Os Bichos”.

Cada professor proporcionou, embora diferentes, dois grandes momentos de leitura que os alunos absorveram intensamente.

Na turma D, foi convidada uma aluna que frequenta o 11º ano. É uma leitora compulsiva e, por isso mesmo, falou emotivamente do prazer que sente quando está a ler. Procurou convencer os alunos de quanto é importante desenvolver a competência da leitura. Confessou mesmo que deixou de estudar pelos Manuais Escolares porque passou a ler livros que abordassem os conteúdos programáticos das diferentes disciplinas e acrescentou que tem aprendido muito mais. Concluiu que consegue juntar o útil ao agradável, isto é, o prazer e o dever. Falou da personagem “Peter Pan” e leu o 1º capítulo da obra “*O Príncipezinho*”. Terminou com estas palavras: *felicito a professora por este projecto, pois a mim ninguém me incentivou a ler.*

A sessão terminou com os alunos rendidos ao discurso fluente e apelativo da colega, ligeiramente mais velha do que eles, a quem agradeceram com uma salva de palmas.

Na Turma Mais foi convidada uma professora que falou da sua infância e da importância que as bibliotecas itinerantes da Fundação Calouste Gulbenkian tiveram na formação da leitora que ainda é hoje. Travou-se um diálogo com os alunos que desconheciam esta realidade tão distante deles.

Estremoz, 30 de Janeiro de 2007

Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel – Estremoz

Projecto de Intervenção “Descobrir o prazer da leitura”

Relatório 3ª sessão
(12 de Fevereiro)

Esta sessão decorreu num ambiente de entusiasmo. Os alunos utilizaram os computadores portáteis para elaborar frases alusivas à leitura e ao acto de ler.

Motivados deram largas à sua imaginação. Melhoraram, modificaram e trabalharam as frases, revelando já algumas diferenças em relação à primeira sessão.

A decoração da escola para a semana da leitura ficou para outra hora porque as frases tinham de ser impressas e plastificadas.

O segundo momento foi ainda mais eufórico. O aluno, junto da mesa, para escolher um livro, foi de facto encantador. A confusão instalou-se e cheguei mesmo a perder o controlo da situação. Tudo voltou à normalidade quando todos já tinham um livro na mão.

A sessão terminou com os alunos a dirigirem-se à biblioteca para requisitar o livro.

Estremoz, 12 de Fevereiro de 2007

Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel - Estremoz

Projecto de Intervenção “Descobrir o prazer da leitura”

Relatório da 4ª sessão
(23, 26, 27 Fevereiro)

Iniciou-se a sessão ouvindo os alunos falar dos livros que tinham escolhido para ler em casa. Deveriam ser portadores dos mesmos, uma vez que tinham sido avisados, mas alguns esqueceram-se e, por isso, foi mais difícil falar dos livros.

Constatou-se que a maioria tinha gostado e sabia contar o que tinha lido. Houve, no entanto, alunos que não gostaram do livro escolhido e portanto não continuaram a lê-lo (eram as indicações que lhes tinham sido dadas). Houve ainda aqueles que, embora não gostando de ler, estavam a tentar acabar de ler o livro, mas recusaram-se a ler na aula.

Apesar da variedade de situações deu-se seguimento à sessão, lendo-se aos alunos excertos da obra “ Uma História sobre a Leitura” de Alberto Manguel, onde escritores célebres contam experiências e sensações vividas em espaços e momentos de leitura.

A sessão terminou com o preenchimento da ficha de leitura de certo modo comprometido, pois apenas os alunos que já tinham lido o livro a preencheram devidamente. Considera-se que esta sessão mostrou que é preciso chamar a atenção dos alunos que, apesar de se pretender fomentar a leitura por prazer, o sentido de responsabilidade deve estar presente em todos os actos que praticamos.

Estremoz, 27 de Fevereiro de 2007

Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel - Estremoz

Projecto de Intervenção : “Descobrir o prazer da leitura”

Relatório da 5ª sessão

(5, 6 e 7 de Março)

A sessão decorreu muito bem. Os alunos ouviram a história e estiveram muito atentos às interrupções. De início, tiveram alguma dificuldade em imaginar a sequência da história, mas depois entusiasmaram-se e foram registando os tópicos que permitiram a elaboração final da sua história. De salientar que houve histórias muito diferentes da original. No final, cada um leu a sua história e comparou-a à versão original. Curiosamente alguns ficaram muito contentes de se terem afastado da história original, outros ficaram tristes.

De referir que houve alunos da turma D que tiveram alguma dificuldade em acompanhar a leitura e a determinada altura queriam desistir. Houve necessidade de ajustar o tempo da leitura ao tempo destes alunos mais fracos. No entanto, notava-se um grande esforço de concentração para poderem acompanhar a leitura da história.

Consideramos importante referir que o aluno A18 da turma D se recusou a ler a história, mostrou um certo nervosismo quando foi solicitado e revelou alguma agressividade verbal. Tentamos apaziguá-lo, dizendo que se não quisesse não lia. Notava-se alguma perturbação no seu comportamento. Procurámos saber junto da directora de turma, qual a possível causa para aquela atitude. Não obtivemos qualquer resposta que nos tranquilizasse. A partir desta altura estivemos muito atentas a este aluno.

Estremoz, 7 de Março de 2007

Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel - Estremoz

Projecto de Intervenção : “Descobrir o prazer da leitura”

Relatório da Sessão nº 6
(14, 16, 20 de Março)

A sessão decorreu muito bem. Mais uma vez se constatou que os alunos gostam de ouvir ler e também de ler.

Foi muito estimulante ver o entusiasmo dos alunos em tocar e folhear os livros e escolher entre vários um poema, prepará-lo e lê-lo em voz alta para toda a turma. Foram lidos poemas de Sophia de Mello Breyner, Miguel Torga, Fernando Pessoa, Luísa Ducla Soares, Violeta Figueiredo, Vinicius de Moraes, Eugénio de Andrade, Almeida Garrett, Alice Vieira e José Jorge Letria.

Seguiu-se uma breve apreciação dos poemas que tinham sido lidos e curiosamente um aluno de 12 anos confessou que tinha gostado muito da poesia de Fernando Pessoa.

Esta sessão só foi concluída no Dia da Poesia aquando da inauguração da exposição sobre Miguel Torga e da Árvore da Poesia. Foi um momento muito gratificante. Ver alunos e professores ler poemas de Miguel Torga com uma grande cumplicidade e simultaneamente uma partilha de emoções pelo acto que se estava a viver e a sentir.

Estremoz, 20 de Março de 2007

Escola Secundária/3 Rainha santa Isabel – Estremoz

Projecto de intervenção: “Descobrir o prazer da leitura”

Relatório das sessões nº 7 e nº 8
(16,17,18,19,20 de Abril)

A sessão começou com alguma agitação nos alunos porque é preciso definir tarefas, organizar os grupos e programar as actividades. Nestas sessões contei com a colaboração dos professores titulares das diferentes disciplinas. Constituídos os grupos, definidas as tarefas e discutido o plano de trabalho, cada grupo se entregou à sua tarefa com entusiasmo. Por sua vez, as professoras também se distribuíram pelos grupos para acompanhar o desenvolvimento do trabalho.

Como tínhamos previsto, o primeiro bloco de 90 minutos foi insuficiente para enorme tarefa. Foi preciso concluímos na sessão seguinte ainda na mesma semana, pois era preciso que tudo estivesse pronto no dia 23 de Abril. Devemos salientar que neste caso a compreensão dos professores foi decisiva para a concretização desta actividade.

Consideramos que esta actividade sendo regular e complementar serviu para percebermos que os alunos quando se envolvem em qualquer trabalho, dão lições de organização, de empenho e dedicação aos adultos. Retivemos três momentos altos, a saber, a pesquisa no catálogo da BE e recuperar o livro na estante, o momento da distribuição dos rebuçados e os espaços de leitura que conseguiram juntar muitos alunos e professores.

De salientar a curiosidade que despertaram, nos alunos, algumas obras ao ponto de as requisitarem para ler em casa.

Estremoz, 23 de Abril de 2007

Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel - Estremoz

Projecto de Intervenção : “Descobrir o prazer da leitura”

Relatório das Sessão nº 9 e nº10

(7,14,15,16,24 de Maio)

Esta foi a última sessão do projecto. Como lhe foi pedido um trabalho escrito a reacção não foi muito boa. *Professora vamos falar do projecto, não apetece trabalhar.* Não foi fácil convencê-los. Havia já uma relação muito estreita entre eles e nós e portanto eles sentiam-se muito à vontade. Dos alunos referenciados, no início, como não gostavam de ler ouviram-se estas palavras *continuamos a não gostar de ler, mas gostámos das actividades, podemos continuar para o ano* apenas um aluno de todo o grupo disse que lhe era indiferente. Depois deste impasse, os trabalhos decorreram normalmente. Uns mais entusiasmados do que outros, mas todos foram fazendo o seu melhor. Para alguns alunos foi difícil começar, revelando-se incapazes de escrever fosse o que fosse. Os alunos da turma A, considerados melhores, mostravam sempre mais resistência às propostas de trabalho. Ao contrário os alunos da turma D revelaram-se mais receptivos e para o fim mais desinibidos em participar. Lembramos o caso do aluno A18 que teve uma evolução na leitura e na participação notáveis. A tarefa de aperfeiçoamento do texto foi interessante porque eles aperceberam-se pelas várias versões do texto que foram melhorando e que eram capazes de fazer melhor.

Seguiu-se um bom momento de leitura com todos a ler o seu texto. Foi gratificante verificar que tinha havido em todos uma melhoria significativa na leitura e um maior respeito pela leitura dos colegas – enquanto se lia o silêncio imperava na sala. Para terminar, os alunos responderam a um questionário para a avaliação do projecto, cujas respostas serão alvo de tratamento para posterior avaliação quantitativa.

Estremoz, 24 de Maio de 2007

**ESCOLA SECUNDÁRIA RAINHA SANTA ISABEL DE
ESTREMOZ**

CONVITE

Tal como referimos na informação que lhe enviámos acerca do Projecto “Descobrir o Prazer da Leitura” , vimos solicitar a vossa colaboração, convidando-o para uma reunião, no dia 6 de Março, pelas 18h.30m, na sala 117, com a seguinte ordem de trabalhos:

- Informações
- Planificação de Actividades.

Estremoz, 23 de Fevereiro de 2007

A responsável pelo projecto

A preencher pelo encarregado de educação.

Tomei conhecimento da reunião e tenciono estar presente

Tomei conhecimento da reunião, mas não posso estar presente

Estou interessado em colaborar, mas só estou disponível (indicar hora e dia da semana)

_____, encarregado de educação do aluno _____

_____ da turma _____.

Data: _____

Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel - Estremoz

Projecto de Intervenção “Descobrir o Prazer da Leitura”

Parecer do professor de Língua Portuguesa

O professor de Língua Portuguesa das turmas envolvidas no projecto, José Carlos Salema, considerou que o balanço final foi bastante positivo. Embora não se possa falar de melhorias no aproveitamento, dado o número reduzido de sessões (dez), pode afirmar-se que alguns alunos mudaram completamente a sua atitude face ao livro e à leitura. Verificou-se uma maior disponibilidade e até a manifestação de um certo prazer no acto de ler.

Estremoz, 22 de Junho de 2007

O professor
José Carlos Salema

Escola Secundária Rainha Santa Isabel – Estremoz

Convite

Exmo Senhor

Encarregado de Educação

Com o final do ano lectivo, terminou também a 1ª fase do projecto “Descobrir o Prazer da Leitura.” Como a maioria dos encarregados de educação não respondeu ao meu convite para assistir à apresentação do projecto, no mês de Março, teria muito gosto em convidá-lo, agora, para lhe dar conhecimento das actividades desenvolvidas, dos trabalhos elaborados e da avaliação que os alunos fizeram. Assim, contarei com a vossa presença no próximo dia **15, 6ª feira, pelas 18 horas, na sala 117.**

Estremoz, 12 de Junho de 2007

A responsável pelo projecto

Ana Maria Mateus

A preencher pelo encarregado de educação.

Tomei conhecimento da reunião e tenciono estar presente

Tomei conhecimento da reunião, mas não posso estar presente

_____, encarregado de educação do aluno _____
_____ da turma _____.

Data: _____

Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel – Estremoz

Projecto de Intervenção “ Descobrir o Prazer da Leitura”

Síntese da reunião com os encarregados de educação

No dia 6 de Março de 2007 realizou-se a primeira reunião com os encarregados de educação. O objectivo era apresentar o projecto, explicar o seu funcionamento e solicitar a sua colaboração em algumas actividades. Dos quarenta e um convidados compareceram apenas sete. Decidimos pelo convite em vez da convocação porque considerámos que a convocatória tinha um carácter de obrigatoriedade que não pretendíamos dar à reunião. O resultado foi desastroso.

Depois da apresentação dos objectivos e das actividades a desenvolver, criámos um espaço de diálogo que depressa se transformou em monólogo. No entanto, e consideraram o projecto de grande importância para a formação dos alunos e mostraram-se interessados em participar.

Depois de analisada a possibilidade de participação dos encarregados de educação, constatou-se que os sete elementos presentes não tinham um horário compatível com o das turmas, pelo que se tornava quase impossível, nestes termos, uma colaboração.

Ficou por estudar a hipótese da criação de um grupo de leitura constituído por alunos pais e professores, a funcionar em horário pós-laboral. Pareceu-nos que esta poderia ser uma boa aposta.

Estremoz, 6 de Março de 2007

Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel - Estremoz

Projecto de Intervenção “Descobrir o Prazer da Leitura”

Síntese da reunião com os encarregados de educação

Os encarregados de educação das turmas envolvidas (7º A, 7ºD e TurmaMais) no projecto “Descobrir o Prazer da Leitura” foram convidados para uma reunião, no dia 13 de Junho, às 18h, tendo apenas comparecido mães. O objectivo deste encontro era fazer a avaliação do trabalho desenvolvido, uma vez que estas já conheciam o projecto, pois tinha-lhes sido apresentado no início de Janeiro. Assim, tomaram conhecimento das actividades desenvolvidas, da motivação que os alunos revelaram face às propostas apresentadas e também da avaliação feita pelos alunos.

Depois de conhecerem o desenvolvimento do projecto, as encarregadas de educação pronunciaram -se individualmente, considerando o projecto de extrema importância para motivar os alunos para a leitura. Apesar do número de presenças (7) não ser muito representativo todas manifestaram o seu desejo na continuação do projecto nos próximos anos.

Consideraram também que, sendo a leitura uma competência transversal, o seu desenvolvimento pode contribuir para o sucesso escolar e também para o sucesso educativo dos alunos.

Terminámos a reunião com a visita à exposição dos trabalhos dos alunos sobre o livro e a leitura. Foi emocionante e até enternecedor observar as mães à procura do texto dos seus filhos e depois a apreciação que faziam. Registei alguns comentários *nunca pensei que a minha filha conseguisse escrever assim; o meu nunca teve jeito para o desenho; estou emocionada com o texto do meu filho; eles depois ficam com os textos? Gostava de ficar com ele. Não conseguiu fazer o poema com rima. Ela sempre gostou muito de escrever.*

Consideramos que estas oportunidades são óptimas para aproximar os pais à escola. Pareceu-nos que este momento as motivou para colaborar em futuras actividades.

Estremoz, 13 de Junho de 2007

Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel – Estremoz

Avaliação do projecto “Descobrir o prazer da leitura”

Responde com sinceridade às questões que se seguem. A tua opinião é muito importante para avaliar o trabalho desenvolvido.

1. O projecto “Descobrir o prazer da leitura” correspondeu às tuas expectativas? Porquê?

2. De que actividade gostaste mais?

3. De que actividades gostaste menos?

4. Consideras que o projecto te ajudou a gostar mais de ler?

5. Consideras que o projecto te ajudou a melhorar a leitura? Porquê?

6. Quantos livros leram? Escreve os seus títulos.

7. Indica alguns poetas e respectivos poemas que foram lidos nas sessões de leitura.

8. Consideras que o calendário das sessões foi adequado?

9. Consideras que o projecto te ajudou no estudo de outras disciplinas? Porquê?

10. Gostarias que o projecto continuasse no próximo ano lectivo?

Nome: _____ Turma : _____

Agradeço a tua colaboração.

Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel – Estremoz

Projecto de Intervenção “Descobrir o prazer da leitura”

Sessão nº 2

Nota de campo 1

30 de Janeiro

As sessões decorreram de forma diferente nas três turmas. De salientar que em qualquer delas os alunos estiveram atentos e o silêncio dominou o espaço da sala de aula. A turma A viveu um momento alto de leitura, de encantamento *parece que ficaram enfeitiçados* dizia uma professora. *Foi uma experiência muito gratificante que vou seguramente repetir nas minhas aulas* diziam o outro professor.

Comentários dos alunos: *adorei, professora! Gosto de ouvir ler, mas não gosto de ler. Vou requisitar o livro Os Bichos.*

Os alunos da turma D mostraram que sabem portar-se bem quando estão interessados. O grande trabalho é motivá-los. Este foi um desafio e uma aposta ganha. O perfil desta turma exige que o professor arrisque, ouse de modo a surpreendê-los.

Vocês nem precisam de estudar muito se lerem mais. Eu deixei de estudar pelos manuais e passei a ler livros que tratavam do mesmo assunto. Com os livros fazemos grandes viagens..e sonhamos muito...

Vocês não gostam de aventuras? Eu não gosto muito... São palavras da aluna que animou a sessão.

Com a turma Mais a sessão foi mais participada. *Professora conte lá como era isso das bibliotecas itinerantes... Quando era pequena ninguém lhe oferecia livros? (a professora tem 57 anos). Foi por estar sozinha que lia muito? (26, 29, 30 de Janeiro)*

Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel – Estremoz

Projecto de Intervenção “Descobrir o prazer da leitura”.

Sessão nº4

Nota de campo 2

27 de Fevereiro

Reflexão conjunta com os professores titulares

Nesta sessão, deu para perceber que a maioria dos alunos gosta das actividades de leitura sobretudo quando estas ocupam um tempo lectivo. Se lhes for pedido que leiam na aula ficam entusiasmados. No entanto, quando confrontados com a leitura integral, poucos reagem bem. Em conversa informal confessaram que a leitura lhe ocupa muito tempo que poderiam estar a fazer outra coisa mais interessante. Há ainda muito caminho para desbravar até conseguirmos formar leitores amantes do livro. Hoje há muitos interesses lá fora e talvez por isso a escola não tenha conseguido captar a atenção dos jovens para a leitura. Acreditamos que a BE se conseguir motivar os professores a participar nas suas actividades e a empenharem-se também na causa da leitura poderemos, no futuro ter jovens e adultos leitores.

O aluno A18 da turma D não disse nada acerca do livro que levou, parece-nos que não quer assumir que não leu. Destacou-se pelo seu ar pouco tranquilo, agitado, mas não perturbador. O aluno A14 da turma A não gostou do livro, disse-nos que vai ler um livro sobre culinária. O ambiente na sala de aula é bom. A presença da coordenadora da BE começa a ser confortável para os alunos. Começa a sentir-se uma empatia entre nós e até uma simpatia espontânea manifestada nos encontros ocasionais no corredor.

Os professores titulares gostaram da atitude dos alunos das duas turmas. *Era bom que todas as turmas fossem abrangidas pelo projecto.*

Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel – Estremoz

Projecto de Intervenção “Descobrir o prazer da leitura

Sessão nº6

Nota de Campo 3

20/21 de Março

Qualidade da leitura	Interesse/Motivação	Participação/envolvimento da comunidade educativa nas actividades	Comentários
<p>A aluna A11 da turma D está a ler melhor.</p> <p>De uma forma geral os alunos mostram-se mais à vontade na leitura em voz alta, preferem-na à leitura silenciosa.</p> <p>O aluno A18 da turma D parece que venceu a sua timidez, já consegue ler em voz alta, mas só para a turma.</p> <p>Três alunas da turma A, que lêem bem, recusaram-se a ler em público, na inauguração da exposição sobre Miguel Torga.</p>	<p>À excepção dos alunos A14 e A16 da turma A que assumiram desde o primeiro dia que não gostavam de ler e nunca iriam gostar, todos se mostraram muito motivados. Até os alunos que têm alguma dificuldade na leitura quiseram ler perante um número significativo de alunos e de professores que se quiseram associar à homenagem a Miguel Torga.</p>	<p>De salientar o impacto que esta actividade teve na escola sobretudo nas turmas do 3º ciclo. O grande envolvimento dos professores e dos alunos, que participaram activamente na produção de poemas, permitiu a decoração da Árvore da Poesia.</p> <p>De registar o número de voluntários que quiseram também participar na leitura de poemas e da presença de elementos do órgão de gestão.</p> <p>Também há salientar o número de visitantes que a exposição registou</p>	<p>O aluno A8 da turma D confessou-se fã de Fernando Pessoa. Manifestou vontade em decorar alguns poemas para dizer na aula. Sugerimos-lhe que requisitasse o livro para ler em casa, mas não quis. Afirmou que vai <i>fazer tudo cá na escola</i>. Consideramos que esta actividade, sendo complementar teve grande impacto na escola porque a exposição foi visitada por várias turmas do secundário e por todas (12) do 3º ciclo. Curiosamente, a Árvore da Poesia foi também motivo de interesse, por parte dos encarregados de educação, aquando das reuniões da entrega das avaliações, porque perceberam que esta continha poemas escritos pelos respectivos educandos.</p> <p>Procurando fazer uma avaliação qualitativa, abordámos os professores envolvidos os quais consideraram que <i>era importante que estas actividades se repetissem com alguma regularidade</i>. Mostraram-se disponíveis para colaborar futuramente.</p>

Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel - Estremoz

Projecto de Intervenção “Descobrir o prazer da leitura”

Nota de campo 4

Final do 2º período

Conclusões extraídas do trabalho realizado neste período

- As turmas apresentam características diferentes:

7º A - turma heterogénea com alunos muito fracos e também com bons alunos. Todos gostam muito de ler **na aula**. Também gostam de ouvir ler. Os alunos mais fracos são mais receptivos a qualquer actividade proposta; os melhores alunos naturalmente são mais exigentes e não aderem com tanta facilidade. Este facto causou problemas à planificação das sessões porque quisemos acompanhar mais de perto aqueles alunos que apresentavam mais dificuldades e os outros queriam avançar com actividades mais exigentes. Perante este problema, decidimos dividir a turma em grupos heterogéneos para que os mais fracos trabalhassem com os melhores. Foi uma boa aposta, pois o relacionamento entre eles é bom e o trabalho começou a resultar melhor.

7º D - turma mais homogénea, mais fraca, mas com elementos muito receptivos. Tem alunos com dificuldade na leitura, mas o trabalho resulta sempre muito bem porque a maioria quer ler, quer participar, estão sempre disponíveis para realizar as actividades propostas.

Os alunos com dificuldade na leitura, nas primeiras sessões, recusaram -se a ler em voz alta. É com satisfação que verificamos que estes alunos venceram a sua timidez e começaram a pedir para ler. Lêem mal, mas estão a fazer alguns progressos. Em termos de comportamento também estão melhor já conseguem estar em silêncio a ouvir ler. Gostam muito de ouvir ler a professora dinamizadora, coordenadora da biblioteca escolar. O trabalho que tem sido feito conjuntamente com o professor de Língua Portuguesa tem sido muito positivo.

Escola Secundária/3 Rainha santa Isabel – Estremoz

Projecto de intervenção: “Descobrir o prazer da leitura”

Sessões nº 7 e nº 8

Nota de campo 5

23 de Abril

Reflexão

Estamos muito contentes, conseguimos “conquistar” o aluno A18 da turma D! Pediu-nos para ler! Entrou na sala com um ar feliz e disse-nos: *professora hoje quero ler, já estou quase a acabar o livro que levei para casa*. Hoje não era propriamente uma sessão onde se lesse muito, mas aquele entusiasmo não se podia perder, tínhamos de encontrar um momento de leitura onde este aluno também pudesse participar. Seleccionadas as obras, cada aluno escolheu um excerto e leu em voz alta. Chegou a vez do aluno A18 da turma D. Leu, mas muito mal. Estava encontrada a explicação para aquela recusa. Falámos com o professor de Língua Portuguesa que confirmou as dificuldades na leitura deste aluno. Era um caso de insucesso na leitura desde o 1º ciclo. Aproveitamos o desejo dele em ler para, em conjunto, realizarmos um trabalho individual de aperfeiçoamento da leitura. Não se pode gostar de ler se não se souber ler. O aluno A8 da turma D deliciou-se e deliciou-nos com a leitura do “Mostrengo”. Grande fã de Fernando Pessoa. Precisa, no entanto, de treinar a leitura expressiva. De salientar que é um aluno que está em risco de retenção.

Falando de uma forma geral desta actividade que ocupou duas sessões e mais umas horas do dia 23 concluímos que vale a pena apostar em actividades lúdicas e, simultaneamente, de enriquecimento cultural. É interessante como um grupo de alunos consegue animar toda a escola.

Aspectos muito positivos: alguns professores não sabiam como tinha sido criado o Dia do Livro.

O prazer que deu aos alunos a distribuição de rebuçados.

O envolvimento dos alunos desde o primeiro momento.

O impacto que a actividade teve na escola.

O desbloqueio do aluno A18.

Procurando ouvir a opinião dos alunos acerca do que aprenderam com este trabalho registei as seguintes afirmações: *fiquei a saber que a autora da canção de Luís Represas é Florbela Espanca; nunca mais me esqueço que Eça de Queirós escreveu “As cidades e as Serras” e que Ruy Belo é poeta e muitas mais aprendizagens foram feitas certamente.*

Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel - Estremoz
Projecto de Intervenção “Descobrir o prazer da leitura

Encontro com António Torrado e a ilustradora Cristina Malaquias

Nota de Campo 6

26 de Abril

Categorias Momentos	Interesse/motivação	Aprendizagens realizadas	Descrição/Reflexões
Antes	<p>Quando fizemos a preparação deste encontro, previsto para o dia 19 de Março, os alunos mostram-se entusiasmados com a possibilidade de contactar pessoalmente com o autor de livros que alguns já tinham lido. Em cada turma foi criado um grupo voluntário para fazer pesquisa sobre a vida e a obra do escritor para elaborarem um pequena biobibliografia com o objectivo de fazer uma breve apresentação pública no dia do Encontro. Seria seleccionada aquele que estivesse melhor elaborada. Procurámos incentivar os alunos mais fracos e resultou em alguns casos.</p> <p>Nas sessões de leitura lemos e trabalhámos obras do escritor e observámos e procurámos interpretar ilustrações de Cristina Malaquias. Nesta actividade houve trabalho autónomo e trabalho orientado.</p> <p>Conforme consta no relatório da sessão nº 5, esta correu muito bem. Alguns alunos disponibilizaram – se para ler a sua versão a António Torrado. Quanto ao trabalho autónomo, depois de todos corrigidos, foi seleccionado o melhor para ser apresentado no dia do Encontro que, por motivos de saúde do escritor, foi adiado para dia 26 de Abril.</p> <p>Este facto desmobilizou um pouco os alunos que terão de rever todo o trabalho já preparado e organizado para a data agora marcada. Foi difícil motivá-los de novo.</p>	<p>Os alunos manifestaram o seu contentamento por conseguirem cumprir o prazo estabelecido (parece que era um hábito que eles não tinham).</p> <p><i>Conseguimos ter o trabalho pronto na data que a professora deu.</i></p>	<p>Constámos que os alunos quando motivados, empenham-se e dedicam-se ao trabalho que lhe é proposto. Verificámos também que é importante definir objectivos muito claros daquilo que se pretende. Quando isso acontece os alunos trabalham para atingir os objectivos. Talvez seja o mal do nosso ensino é o professor não definir claramente objectivos com os alunos.</p> <p>Os alunos cumpriram rigorosamente os prazos para entrega dos trabalhos. Congratulamo-nos com a performance da turma D que partiu com o “carimbo” de mais fraca, mas nas tarefas propostas no âmbito do projecto, tem tido um bom desempenho.</p> <p>Foi factor de grande desmotivação o adiamento do Encontro.</p>

<p>Durante</p>	<p>Tal como estava previsto a sessão começou às 14h com apresentação do escritor feita por duas alunas – uma do 7º A e outra do 7º D. António Torrado contou e leu histórias e Cristina Malaquias ia fazendo as respectivas ilustrações em papel cenário. Os olhares dos alunos cruzavam-se entre a palavra e a imagem. Foi uma hora de encantamento para alunos e professores que assistiram.</p>	<p><i>Aprendemos como se escreve uma história.</i></p> <p><i>Aprendi que a ilustração é tão importante como o texto.</i></p> <p><i>Vi como se faz livro.</i></p> <p><i>Gostava de experimentar contar uma história só com imagens.</i></p>	<p>Esta sessão esteve comprometida pelos sucessivos adiamentos, acabando por acontecer durante a feira do livro. Uma tenda de 100m2 foi o palco deste encontro. A lotação estava esgotadíssima, o calor atmosférico sufocante misturava-se com o calor humano que se fazia sentir dentro da tenda. A voz rouca e forte do escritor contrastava com o traço fino e delicado da ilustradora que numa simbiose perfeita deliciava os olhares e os ouvidos dos espectadores. Esta confusão de sentidos não perturbou nem miúdos nem graúdos que durante cerca de hora e meia ali estiveram atentos e encantados sem se aperceberem do esforço que estava a ser feito pelos “artistas” do traço e da palavra.</p> <p>No nosso entender, estava muita gente e acabou por os destinatários não usufruírem daquilo que tinha sido planeado para eles. Como decorreu durante a feira do livro, não houve maneira de travar a entrada das várias turmas.</p> <p>Ficou-nos a lição de que estes encontros devem acontecer na biblioteca escolar, um lugar mais íntimo, mais confortável.</p>
----------------	--	--	---

<p>Depois</p>	<p>O entusiasmo durou algum tempo. Havia sempre algum acontecimento para lembrar.</p>	<p>Dizia o aluno A8 da turma D que adora desenhar: <i>consegui ouvir história e acompanhar o desenho que a ilustradora estava a fazer.</i></p> <p><i>A certa altura estava toda baralhada queria ouvir a história e ver o desenho e nem uma coisa nem hora dizia a aluna A11 da turma D.</i></p> <p><i>Os meninos do 1º ciclo não me deixavam ouvir.</i> Dizia a aluna22 da turma A</p> <p><i>Adorei!</i></p>	<p>O escritor António Torrado confessou-nos no fim que teve muita dificuldade em concretizar a sessão por causa do número excessivo de pessoas e da heterogeneidade do grupo de alunos. Mesmo assim ficou maravilhado com interesse e a atenção dos alunos.</p> <p>A ilustradora Cristina Malaquias disse-nos que estava muito nervosa. <i>Não sei se consegui disfarçar diante dos miúdos.</i> Apesar de tudo ambos afirmaram que foi uma experiência que gostariam de repetir – <i>com menos gente</i> - acrescentaram.</p> <p>Concluimos que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - trazer um escritor à escola é sempre uma actividade que promove a leitura e desmistifica que o escritor é alguém inacessível, alguém distante. - É preciso preparar muito bem a sessão com os alunos. - É preciso escolher muito bem o local do Encontro. - Seleccionar os destinatários e ser rigoroso, isto é, não abrir excepções a novos participantes.
----------------------	---	---	---

Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel - Estremoz

Projecto de Intervenção : “Descobrir o prazer da leitura”

Sessões nº9 e nº10

Nota de campo 7

24 de Maio

Reflexão

Chegámos à última sessão e por isso quisemos ter tempo para observar o comportamento destes jovens com quem trabalhámos seis meses. Interessava-nos que eles estivessem a realizar um trabalho autónomo que nos permitisse estar de fora para que a observação fosse imparcial. Foi isso que fizemos. Depois de termos trabalhado com eles no aperfeiçoamento do texto deixámo-los entregues a si próprios e não tinham autorização para interromper a nossa observação. Alguns alunos das duas turmas tiveram alguma dificuldade em organizar o trabalho e, por momentos, senti-os desmotivados e prontos para desistir. Foi preciso actuar prontamente e tudo voltou à normalidade.

Dava gosto vê-los empenhados em fazer o seu melhor. Não pareciam turmas de 7º ano com alunos de 12 anos. Tinham crescido muito nas duas turmas (facto afirmado também pelos professores). Mas será que aprenderam a gostar de ler? Passaram a ler mais? De uma coisa estamos certos - a leitura na sala de aula funcionou muito bem. A leitura domiciliária carece de uma maior intervenção. Treinaram a leitura e hoje lêem melhor.

A sua relação com os livros e a leitura melhorou consideravelmente. Têm respeito pelos colegas enquanto estes lêem e sentem-se orgulhosos quando lêem bem.

A aluna¹⁷ da turma A já terminou o seu trabalho. Está bem apresentado, o seu conteúdo não o conheço. Senta-se junto de mim e percebo que quer falar de leitura. *Professora já acabei de ler o livro “A Sara mudou de visual”, hoje vou requisitar outro.* Ela gosta muito de ler.

Grande parte dos alunos em todas as turmas concluiu os trabalhos, antes de terminar a sessão. Esperaram uns pelos outros para combinarmos o dia que vamos montar a exposição. Ficou marcado para a primeira semana de Junho.

A primeira impressão dos trabalhos é boa. Gostámos do que lemos.

Escola Secundária Rainha Santa Isabel - Estremoz
Projecto: “Descobrir o prazer da leitura

Ficha de leitura

1. Indicações bibliográficas

Autor(a) _____

Ilustrador(a) _____

Título _____

Editora _____

2. Género literário

Lírico (poesia) Narrativo (história) Dramático (teatro)

3. Acção

Resumo

4. Personagens

5. Apreciação da obra

5.1 Gostaste de ler este livro? Sim Não

5.2 O que mais te agradou no livro ? _____

5.3 O que menos te agradou no livro? _____

6. Fala um pouco dos teus momentos de leitura. (Onde costumás ler; quando; como).

Estremoz, _____

Assinatura _____

Escola Secundária Rainha Santa Isabel - Estremoz

Projecto: “Descobrir o prazer da leitura”

Ficha de acompanhamento da leitura do Conto “Vem aí o Zé das Moscas”

Médico	Polícia	Advogado	Veterinário	Juiz

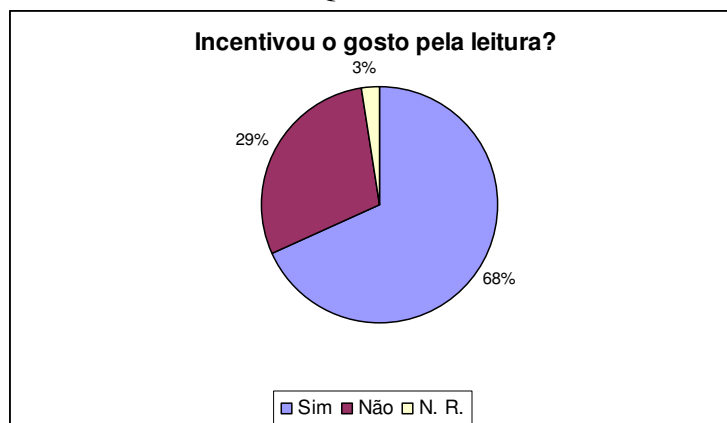
O aluno _____ Turma _____

Gráficos relativos ao questionário de avaliação do projecto

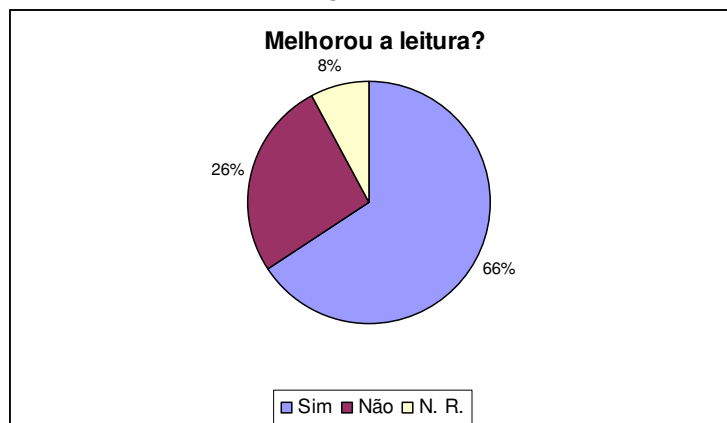
Questão 1



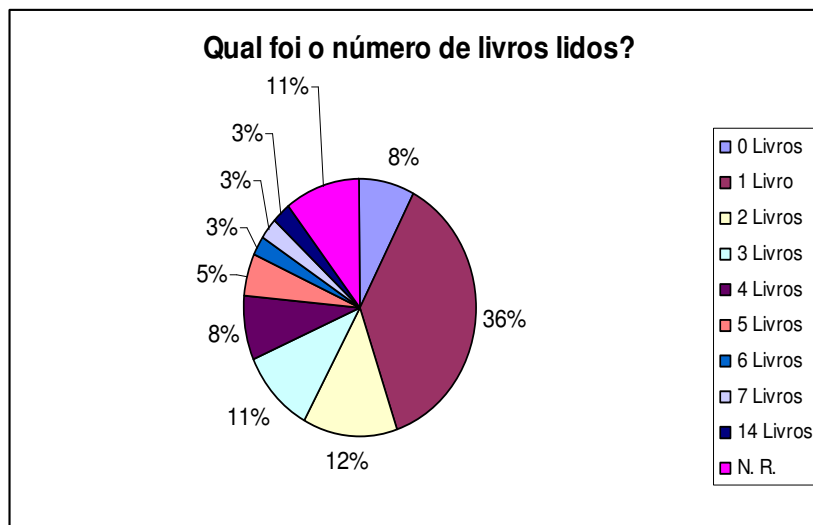
Questão 4



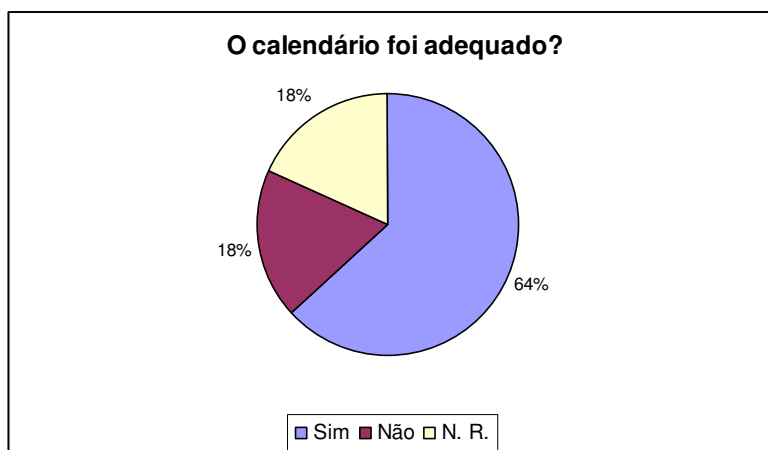
Questão 5



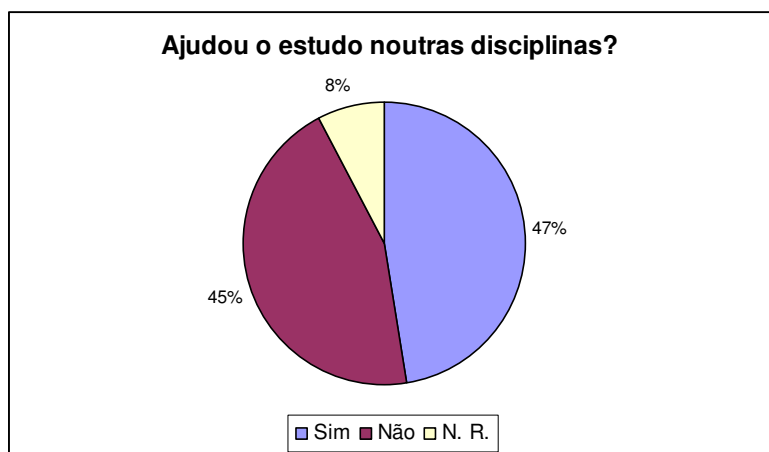
Questão 6



Questão 8



Questão 9



Questão 10

