



DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E ENSINO A DISTÂNCIA

MESTRADO EM GESTÃO DA INFORMAÇÃO E BIBLIOTECAS ESCOLARES

**Promoção da leitura recreativa - Um projeto da Biblioteca
Escolar em articulação com Língua Portuguesa**

Maria da Saúde da Rosa Machado

Lisboa, março de 2012

Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

**Promoção da leitura recreativa - Um projeto da Biblioteca
Escolar em articulação com Língua Portuguesa**

Maria da Saúde da Rosa Machado

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

Orientadora: Professora Doutora Glória Bastos

Lisboa, março de 2012

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, sempre amigos e empenhados na minha formação pessoal e profissional. Ao meu companheiro pelo incentivo e por acreditar na minha capacidade de trabalho e de estudo. Aos meus filhos, para que sejam pessoas íntegras e felizes e encontrem na leitura fruição e prazer.

AGRADECIMENTOS

À professora doutora Glória Bastos pela sua orientação neste estudo e pela sua disponibilidade para me aconselhar e corrigir sempre que foi necessário. Os seus conhecimentos científicos e a sua formação pessoal, que muito admiro, contribuíram decisivamente para me estimular a fazer esta investigação, sabendo que o seu olhar seria sempre atento, sábio, justo e compreensivo.

Índice Geral

RESUMO	ix
ABSTRACT	xi
INTRODUÇÃO	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	8
1. LEITURA: UMA COMPETÊNCIA FUNDAMENTAL	9
1.1. CONCEÇÕES SOBRE A LEITURA	9
1.2. COMPREENSÃO NA LEITURA	18
1.3. LEITURA E MOTIVAÇÃO	29
1.4. A LEITURA EM CONTEXTO ESCOLAR	39
1.4.1. Transversalidade da leitura. Leitura e aprendizagem	45
1.5. EVOLUÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS HÁBITOS DE LEITURA DOS ALUNOS	49
2. PROMOÇÃO E ANIMAÇÃO DA LEITURA	58
2.1. SER LEITOR E O PRAZER DE LER	58
2.2. PAPEL DA ESCOLA NA CONSOLIDAÇÃO DO INTERESSE PELA LEITURA: A ESCOLA COMO MEDIADORA	64
3. A BIBLIOTECA ESCOLAR: UM RECURSO FUNDAMENTAL NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DOS ALUNOS E NA FORMAÇÃO DE LEITORES	70
3.1. A BIBLIOTECA ESCOLAR E AS PRÁTICAS DE PROMOÇÃO DA LEITURA	80
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO	89
1. INTRODUÇÃO - O PROJETO “SOMOS MAIS A LER”	90
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO	93
2.1. A REGIÃO	93
2.2. A ESCOLA E A BIBLIOTECA	95
2.3. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	96
3. METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	100
3.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS	100
3.2. DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS	101
3.3. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	102
3.3.1. OS QUESTIONÁRIOS	103
<i>Questionário inicial</i>	104
<i>Questionário de avaliação do projeto</i>	104
3.3.2. OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	105
3.3. OUTROS REGISTOS	106
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	107
4.1. QUESTIONÁRIO INICIAL	107
4.2. PROJETO DE INTERVENÇÃO “SOMOS MAIS A LER”	135
4.2.1. Estratégias e atividades	137

4.3. QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROJETO	161
CONCLUSÕES	166
BIBLIOGRAFIA	171
ANEXOS	179
ANEXO 1- AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO	180
ANEXO 2- PLANIFICAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO	181
ANEXO 3 - RELATÓRIOS	192
ANEXO 4 - MATRIZ DO QUESTIONÁRIO INICIAL (CARACTERIZAÇÃO SOCIOCULTURAL E OPINIÕES/HÁBITOS DE LEITURA)	208
ANEXO 5 - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROJETO	215
ANEXO 6 - OUTROS REGISTOS	216
ANEXO 7 - AUTORIZAÇÃO PARA AS FILMAGENS E PUBLICAÇÃO DO FILME	218

Índice de Quadros

QUADRO 1- HABILITAÇÕES DOS PAIS	97
QUADRO 2 - SIGNIFICADO ATRIBUÍDO À LEITURA	109
QUADRO 3 – MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA	110
QUADRO 4 – TEMPO DEDICADO À LEITURA	111
QUADRO 5 – QUANTIDADE DE LIVROS LIDOS	111
QUADRO 6 – MOTIVOS PARA NÃO LER	112
QUADRO 7 – MOTIVOS PARA LER MAIS	113
QUADRO 8 - LEITURA NA INFÂNCIA	115
QUADRO 9 – GOSTO PELA LEITURA NA INFÂNCIA	116
QUADRO 10 – RAZÕES DE NÃO GOSTAR DE LER NA INFÂNCIA	116
QUADRO 11 - LIVROS EXISTENTES EM CASA	117
QUADRO 12 – LIVROS COMPRADOS	118
QUADRO 13 – PARTILHA DA LEITURA	119
QUADRO 14 – ESCOLHA DE LIVROS	120
QUADRO 15 - PREFERÊNCIAS DE LEITURA	123
QUADRO 16 - PREFERÊNCIAS TIPO DE LEITURA	123
QUADRO 17 – JORNAIS E REVISTAS LIDOS COM MAIS FREQUÊNCIA	124
QUADRO 18- ESPAÇOS DE LEITURA	124
QUADRO 19 - IDA À BIBLIOTECA	126
QUADRO 20 – REQUISIÇÃO DE LIVROS	126
QUADRO 21 – OS PROFESSORES E A FREQUÊNCIA DA BIBLIOTECA	127
QUADRO 22 – MOTIVOS PARA FREQUENTAR A BIBLIOTECA	127
QUADRO 23 - MOTIVOS DA NÃO FREQUÊNCIA DA BIBLIOTECA ESCOLAR	128
QUADRO 24 – INFLUÊNCIA DA BIBLIOTECA NO PERCURSO DE LEITOR	128
QUADRO 25 - PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES DE LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR	129
QUADRO 26 - PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES PROPOSTAS PELA BIBLIOTECA	129
QUADRO 27 - APRENDIZAGEM DA LEITURA	130
QUADRO 28 – IMPACTO DA BIBLIOTECA ESCOLAR NA APRENDIZAGEM	131

QUADRO 29 - AUTOAVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DE LEITURA _____	131
QUADRO 30 - SUGESTÕES DOS ALUNOS _____	132
QUADRO 31 - ATIVIDADES E MOTIVAÇÃO PARA LEITURA _____	162
QUADRO 32 - AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DO PROJETO _____	162
QUADRO 33 – IMPACTO DO PROJETO _____	163
QUADRO 34- SUGESTÕES DE ATIVIDADES _____	164

Resumo

Quinze anos depois do arranque da Rede de Bibliotecas Escolares, as conceções em torno da leitura e do papel da Biblioteca Escolar vão-se transformando, levando à necessidade de aprofundar conhecimentos sobre o papel da Biblioteca na promoção da leitura junto dos alunos. A missão da Biblioteca Escolar, enquanto serviço técnico-pedagógico fundamental na vida das escolas, passa pelo empenhamento no desenvolvimento de políticas efetivas de motivação para a leitura e de formação de leitores, visto ser a competência leitora dos nossos alunos condição essencial para o sucesso educativo. Sabendo nós que os hábitos de leitura em Portugal estão ainda por consolidar e que a leitura é um veículo fulcral de conhecimento, as Bibliotecas Escolares devem contribuir decisivamente para alterar este fenómeno, articulando o seu plano de ação pedagógica com diferentes áreas curriculares e instituindo-se como serviços por excelência para o desenvolvimento de hábitos de leitura.

Neste sentido, no nosso trabalho percorremos, numa primeira parte, dimensões conceptuais relacionadas com a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura, refletindo igualmente sobre o papel da biblioteca no contexto da promoção da leitura. O estudo empírico realizado incidu no desenvolvimento de um conjunto de atividades, numa turma de 7º ano de escolaridade, e pretendeu-se equacionar o contributo das práticas pedagógicas da Biblioteca Escolar, em articulação com a área curricular de Português, para a promoção da leitura recreativa e a sua correlação com o sucesso educativo.

Palavras-Chave: Biblioteca Escolar, Currículo, Português, Leitura

Abstract

Fifteen years after the start of the School Libraries Network, the conceptions around reading and the role of the School Library have been changing, leading to the necessity of achieving a further knowledge on the role of the Library in promoting reading among students. The mission of the School Library, as an essential technical- educational service in the school life, implies a commitment in the development of effective policies of motivation for reading and the education of readers, since the reading ability of our students is a very important key for educational success. It is known that the reading habits in Portugal haven't been consolidated yet and that reading is a fundamental vehicle of knowledge. Therefore, School Libraries should definitely contribute to modify this phenomenon, linking their plan of pedagogical action with different curriculum areas and establishing themselves as services *par excellence* for the development of reading habits.

Thus, at first, in our work we have gone through conceptual dimensions related to learning and the development of reading. The empirical study conducted focused on developing a set of activities, in a class in year 7, and was intended to consider the contribution of educational practices of the School Library, in cooperation with the curriculum area of Portuguese, to the promotion of recreational reading and their strong link with educational success.

Key words: School Library, Curriculum, Portuguese, Reading

INTRODUÇÃO

Urge revalorizar e revitalizar o exercício da leitura. É necessário, de algum modo, provar que ler é indispensável e que a leitura (seja qual for o seu móbil e objetivo, independentemente da técnica utilizada) constitui uma atividade nobre que irreversivelmente transmite cultura e saber, desenvolvendo o espírito e formando os cidadãos da aldeia global em que temos de viver e conviver (Antão, 1997: 9).

Esta veneração do livro (em pergaminho, papel ou ecrã) é um dos fundamentos de uma sociedade letrada (Manguel, 1998: 22).

Segundo estudos apresentados em 2009, *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal*, os índices de leitura e literacia são preocupantes:

Portugal apresenta os níveis mais baixos de competências de literacia de entre todos os países onde se realizaram inquéritos até à data. [...] É necessário um nível muito mais elevado de investimento, tanto na educação inicial como na educação de adultos. [...] Devem ser dados passos concretos para criar ambientes ricos em literacia, em casa, no emprego e na comunidade em geral (GEPE: 2009).

A iliteracia é um fenómeno complexo e as razões explicativas serão várias, mas é certo que há urgência em atuar, cabendo à Biblioteca Escolar e ao professor-bibliotecário, com a envolvência de toda a escola e da família, no âmbito dos Projetos Educativos, um papel vital para construir a mudança. A Escola e a Biblioteca devem estabelecer pontes e compromissos, em prol da leitura e literatura para crianças e jovens.

A promoção da leitura não é apenas uma questão política. Ler é um direito de todos e é preciso fomentá-lo! E ler não é apenas descodificar. É compreender o que se lê e tomar uma posição face ao que se lê. Ler é a chave para apreender toda a informação, é poder evoluir e transformar o mundo. Ler não é apenas uma questão de ensino, mas também uma questão de cidadania. Todos sabemos que o défice de leitura, a pobreza de vocabulário ou a incapacidade de ler são fatores propiciadores de um atraso cultural e social de qualquer indivíduo e da sociedade em geral. O domínio da leitura é um meio de apropriação e de

construção de conhecimento nas diversas áreas do saber e, na sociedade atual, da informação e do conhecimento, é essencial dotar os jovens de competências que lhes assegurem formação consistente no domínio das várias literacias, sob pena de exclusão social.

Apesar da forte concorrência advinda do imediatismo e da facilidade de acesso dos chamados *media* eletrónicos (TV, vídeo, computador, cinema, rádio), o livro, estamos convictos, há de resistir sem perder a sua importantíssima função de fator de progresso humano. [...] A Leitura continuará, pois, a ser indispensável para aceder ao conhecimento e para construir a sociedade e os seus valores (Antão, 1997: 6).

Formar leitores é uma tarefa que deve começar cedo e deve continuar pela vida fora, sendo da responsabilidade de todas as áreas curriculares na escola, cada uma com textos de características específicas, que proporcionam o contacto com uma variedade de estilos, géneros e assuntos, fomentado a autonomia de leitura. Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de textos, mais fácil será a sua compreensão. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, o conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo, que se faz uma leitura de qualidade, pois só assim o leitor consegue construir o sentido do texto. Sem estes conhecimentos, o objetivo e aprendizagem da leitura dificilmente serão alcançados.

Krashen, refletindo sobre *Free Voluntary Reading*, sustenta de forma evidente a nossa opinião: “Correlational studies have consistently shown that those who read more show more literacy development” (2004). A criança familiariza-se com vocabulário e sintaxe mais complexos, tornando-se mais capaz de lidar com a dificuldade de alguns textos e, facilmente, enraíza-se o gosto pela leitura, o desejo de ler.

Cullinan (2000) refere que aprender a ler e a escrever começa muito cedo na vida das crianças, ainda antes da escola, e são atos que ocorrem em simultâneo. Mas mais importante do que essas demonstrações de literacia é a interação entre crianças e adultos. Todos os eventos de literacia (ler, escrever, pintar), mediados por adultos que ajudem a construir sentidos a partir da interação verbal, serão fundamentais para o nascimento de um leitor competente e conhecedor do mundo. Falar com as crianças a propósito do que se está a ler, dialogar, refletir em conjunto, ouvir as suas palavras, é a mediação perfeita entre a linguagem textual, a linguagem da criança e, conseqüentemente, a construção de sentidos à

volta do livro ou da ilustração. Esta interação não necessita de hora e lugar marcado. Pode ser à mesa, no sofá, na sala de aula, na Biblioteca, no jardim da escola...

Sabemos que a competência leitora é condição essencial para a formação do indivíduo e para o seu sucesso pessoal e educativo, pois, tal como afirma Kepa Osoro (2000), “estamos convencidos de que el 90 % de los barcos escolares que encallan antes de llegar a puerto están siendo torpedeados por problemas relacionados con la lectura”.

As grandes inquietações da sociedade em geral com o papel desempenhado pela leitura e com o domínio do código escrito, na atual era da informação, não são apenas dos portugueses, mas estão presentes a nível global. Neste sentido, a UNESCO proclamou a década 2003/2012 como a “United Nations Literacy Decade”, ou seja, a Década Internacional da Literacia, admitindo que hoje é inegável a importância da leitura e da competência leitora, para que os cidadãos se integrem plenamente na vida quotidiana, em termos profissionais e em termos de lazer, permanecendo a literacia como um dos maiores desafios da humanidade.

As competências de leitura são centrais em todo o processo educativo e ao longo da vida para compreender a informação que nos rodeia. Não dominar essas competências significa estar enfraquecido na capacidade de desenvolver uma cidadania ativa e ser *infoexcluído*. Todas as vertentes da leitura – leitura informativa e leitura por prazer (leitura lúdica, leitura compreensão, leitura análise, leitura crítica) – são importantes para o enriquecimento pessoal e social, possibilitando ao indivíduo a sua evolução e a transformação da realidade.

No contexto internacional, a missão e os objetivos da Biblioteca Escolar têm merecido especial destaque. No programa *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares* podemos encontrar as principais áreas de atuação da Biblioteca Escolar, em domínios centrais:

- i) a aprendizagem da leitura; ii) o domínio dessa competência (literacia); iii) a criação e o desenvolvimento do prazer de ler e a aquisição de hábitos de leitura; iv) a capacidade de selecionar informação e atuar criticamente perante a quantidade e diversidade de fundos e suportes que hoje são postos à disposição das pessoas; v) o desenvolvimento de métodos de estudo, de investigação autónoma; vi) o aprofundamento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística (Veiga, 1996: 15).

É fundamental para o sucesso da leitura que haja um trabalho de continuidade e colaboração entre a família, o jardim infantil, a escola, a comunidade, sendo da

responsabilidade de todos os educadores e professores e da Biblioteca Escolar coordenar e apoiar atividades que promovam essas competências e o prazer de ler. É na Biblioteca que podemos encontrar as condições mais propícias para lançar “as sementes” da leitura. Ali encontramos livros diversos, recursos diferenciados, um espaço exclusivo e agradável (e não hostil, como era há anos atrás). O conceito de Biblioteca transformou-se com as tecnologias e os novos média, convertendo-a num centro dinâmico de formação, informação e animação. Através de um conjunto de atividades e recursos múltiplos e variados, a Biblioteca facilita a inclusão de todos e permite o diálogo entre o adulto e as crianças ou jovens a propósito da leitura, proporcionando momentos de contacto afetivo com os textos, nomeadamente através de atividades de animação para a leitura.

Sanromán, em *Educación del Ocio*, cita Kepa Osoro (1998) para nos mostrar que a Biblioteca Escolar está em posição de oferecer um espaço polivalente, de aprendizagem e lazer, devendo ser:

Un espacio amable y atractivo, en una auténtica alternativa al patio de recreo. La Biblioteca escolar habrá de ser un auténtico centro de recursos, un manantial eterno de información, de sugerencias, de actividades socioculturales y a la vez festivas, una fuente inagotable de herramientas para ampliar el conocimiento, y, al mismo tiempo, la cuna de la fantasía, el hogar de lo poético, el rincón de la palabra serena, la amistad, la libertad y los sueños (Sanromán, s/d).

A Biblioteca Escolar deve insistir na importância da leitura, enquanto meio de informação, enriquecimento intelectual e cultural, e entretenimento, sensibilizando para o trabalho colaborativo, procurando parcerias, com pais, professores, comunidade, para que, dentro ou fora da escola, se promovam encontros com leituras diversificadas em diferentes espaços e tempos. Bastos reforça esta ideia afirmando que “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 ação da escola face ao livro e à leitura” (1999: 407).

Deste modo, ao professor bibliotecário compete assumir o papel de medidor, professor, leitor e proporcionar atividades que contemplem as várias vertentes da leitura, disponibilizar um fundo documental diversificado e atualizado, oferecer 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. Ser mediador de leitura é um trabalho que exige dedicação, método e paciência, pois os resultados não são

imediatos. É preciso persistência, afeto e profissionalismo e, acima de tudo, motivação e capacidade de sedução.

Durante muito tempo, a promoção da leitura coube apenas aos professores de língua materna que estavam mais preocupados com os conteúdos programáticos do que propriamente em estimular a leitura. Hoje, para incentivar a leitura na fase escolar, entendemos que tanto o professor bibliotecário como os restantes professores têm a obrigação de ser mediadores da leitura, oferecendo aquela que é mais desejada pela criança/jovem para leitura recreativa e informativa e auxiliando nas leituras mais difíceis, muitas vezes apenas porque são obrigatórias, as de estudo (Cullinan, 2000). Não raras vezes é preciso fazer cedências, estabelecer acordos, para que a criança continue a ler, ler para estudar, ler por prazer, ler para se informar.

O estudo de *Avaliação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares* é bastante positivo em relação à promoção da leitura realizada pela Biblioteca Escolar em todos os ciclos de ensino:

No caso dos projetos *A Ler+*, refere-se que os coordenadores das BE têm sido bons dinamizadores e têm conseguido envolver toda a comunidade educativa na promoção da leitura. Os resultados deste projeto de cooperação entre PNL e RBE têm sido bastante positivos (Costa, 2009: 132).

Não obstante, os índices de leitura, sobretudo a partir do 3.º ciclo do ensino básico, continuam a não ser os desejáveis. Segundo Antão, “quer queiramos quer não, a leitura é uma atividade que pressupõe, entre outras coisas, um razoável domínio linguístico, tempo, dispêndio económico e predisposição. O que acontece é que muitas vezes a leitura não se faz devido, pelo menos, à ausência de um desses fatores” (1997: 20).

Resumindo, é impreterível que a Biblioteca Escolar conheça as motivações e os atuais interesses dos jovens, através de estudos específicos, para adequar as suas atividades e coleção a essa faixa etária. É também sabido que, quando os alunos são encorajados e implicados diretamente em projetos de leitura, ficam mais motivados intrinsecamente para a sua prática.

Acreditamos que a Biblioteca Escolar tem trazido a leitura para as luzes da ribalta, e nem o jovem adolescente vai resistir a esta ideia essencial, primária e básica de que ler faz de nós pessoas mais interessantes e com mais interesse.

Partindo do contexto acima descrito, considera-se como propósito central para este trabalho de investigação refletir sobre a importância efetiva que a Biblioteca Escolar, em

articulação com Língua Portuguesa, tem na promoção da leitura recreativa, compreendendo o seu impacto na motivação dos alunos face à leitura e as relações que poderão existir com o aproveitamento/sucesso escolar.

À escola cabe um papel primordial no desenvolvimento de atividades de reforço e/ou iniciação ao gosto pela leitura, pois ler ajuda a construir diferentes perspetivas de interpretação da realidade, contribui para a melhor compreensão da complexidade do mundo e é o suporte incontestável da aprendizagem. A importância da leitura para a formação das jovens é sobejamente falada e garantida. Ninguém duvida de que a leitura é fonte de conhecimento e de valores que contribuem para o desenvolvimento mais harmonioso da sociedade. O professor/mediador, nomeadamente o professor-bibliotecário, no desempenho das suas funções no desenvolvimento das literacias, deverá conhecer os seus alunos enquanto leitores, as suas capacidades, os seus interesses e expectativas, os seus hábitos de leitura, pois ler é o suporte de todas as aprendizagens escolares e dos resultados alcançados.

Considerando o papel, a importância e as funções da leitura nas sociedades contemporâneas, pensamos ser um desafio perceber como a Biblioteca Escolar se pode articular com o currículo, interferindo no incentivo à leitura e promovendo o sucesso educativo. Acreditamos que a Biblioteca é um serviço técnico-pedagógico central na vida da escola, impulsionador das aprendizagens curriculares e da formação pessoal, cultural e cívica das crianças e dos jovens. Bastos destaca:

Os estudos sistemáticos realizados nos diferentes estados americanos [...] mostram de forma inequívoca que as Bibliotecas Escolares podem contribuir positivamente para o ensino e a aprendizagem, podendo-se estabelecer uma relação entre a qualidade da Biblioteca escolar (em relação aos indicadores apontados) e os resultados escolares dos alunos (2006: 2-3).

Assim, atendendo a que se pretende estimular e promover a leitura dentro e fora da escola e verificar as atitudes e comportamento dos jovens adolescentes perante esse estímulo, constituem objetivos desta investigação:

- Examinar a problemática da motivação para a leitura;
- Promover a leitura a partir de um programa articulado entre a Biblioteca Escolar e o currículo de Língua Portuguesa;
- Apreender o papel da Biblioteca Escolar, em articulação com a disciplina de Língua Portuguesa, no desenvolvimento do gosto pela leitura recreativa;

- Demonstrar a importância da leitura recreativa/literatura na aprendizagem;
- Partilhar/divulgar as conclusões.

Deste modo, acreditamos que este estudo nos permitirá não apenas aprofundar a experiência de mediadores e alargar o nosso conhecimento sobre o tema - numa perspetiva de constante atualização e de aprendizagem ao longo da vida -, como ainda contribuir para fomentar a relação entre a Biblioteca Escolar e as disciplinas curriculares em torno das competências e aprendizagens mais significativas para os alunos.

Na primeira parte deste estudo, preocupamo-nos em refletir sobre concepções da leitura e o seu valor na aprendizagem, revendo estudos relevantes sobre a problemática da leitura. Importa compreender que a leitura é um ato complexo, simultaneamente linguístico, cognitivo, social e afetivo que depende da situação, do tipo de texto e da intenção do leitor. Na verdade, todos os tipos de leitura implicam a interação do leitor com o texto, num exercício de compreensão e construção de sentidos.

Percorremos o processo de compreensão na leitura; refletimos sobre a importância da motivação na leitura e o papel da leitura em contexto escolar; acompanhámos os caminhos da leitura associada ao prazer; analisámos o papel da família e da Biblioteca Escolar, revelando algumas das suas práticas promotoras do prazer de ler.

De seguida, apresentamos o estudo empírico, que visa analisar e compreender de que modo a Biblioteca Escolar pode dinamizar projetos de motivação para a leitura, em articulação com o programa curricular de Língua Portuguesa, de modo a formar leitores competentes, críticos e assíduos.

No final, sintetizamos o percurso efetuado e apresentamos as conclusões mais significativas do estudo realizado.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Leitura: uma competência fundamental

Não basta aprender a ler e a escrever. É preciso [...] ler para compreender. Ler para interpretar. Ler para saber. Ler para ver. Para ser. Ler para participar. [...] Ler é fundamental. [...] Que se leia para se ser mais consciente e mais livre.

Boletim Cultural da Fundação Gulbenkian, VI série, n.º 2, 1984.

1.1. Concepções sobre a leitura

A concepção de leitura sofreu algumas transformações ao longo do tempo, com o contributo de estudos realizados na área da psicolinguística e da psicologia cognitiva, sendo atualmente vista como um processo interativo em que se salientam aspetos como a compreensão, a função da memória, da atenção e do processamento mental da informação.

Se até “meados da década de sessenta a leitura era vista como a descodificação de símbolos gráficos em sons” (Sequeira, 1999: 407), a partir do final dos anos sessenta, o ato de ler passou a ser entendido como um processo em que o próprio leitor, com as suas capacidades cognitivas e linguísticas, interage com o texto construindo sentidos de forma ativa e com base na sua experiência pessoal em diversos domínios. Passou assim a considerar-se que “o leitor compreende e valoriza o que lê em função de conhecimentos prévios, de experiências vividas, sendo capaz de tomar decisões quanto às hipóteses a considerar nos caminhos da compreensão” (*idem*: 407).

Para Inês Sim-Sim, “em qualquer forma de leitura a centralidade está no leitor e na capacidade de decifrar e de apreender o significado do que lê. O leitor é portanto a pedra basilar da leitura” (2002: 5). Para que o sujeito leitor aceda ao conhecimento propiciado pela leitura, é necessário compreender que o domínio desta competência pode ser moroso, uma vez que não se limita à descodificação alfabética e à aprendizagem da decifração. Exige motivação, persistência, vontade e a consciência de que deverá ser um processo mantido ao longo de todo o percurso escolar e ao longo da vida. Ler deve ser entendido como uma atividade criativa e formativa, fundamental para o desenvolvimento integral da pessoa, que mobiliza capacidades cognitivas e linguísticas.

Muitos são os estudos realizados sobre a competência da leitura e sobre o ato de ler. Para uns é um processo meramente percetivo, sendo que ler é conseguir decifrar as

palavras, mesmo que não se compreenda o seu sentido. A conceção da leitura é reduzida à técnica da decifração, dando-se ênfase à perceção do grafema-fonema e da análise da palavra. Para outros, é apenas um processo de compreensão, pois ler significa compreender o sentido do que se lê. Aprender a ler é conseguir decifrar o significado das palavras. Para autores como Goodman, Smith e Thorndke, entre outros, a leitura é um processo psicolinguístico em que há interação entre o conhecimento da linguagem e o pensamento e experiência pessoal de cada um. Ler exige, então, um papel ativo do leitor, pois é um ato de pensamento e de julgamento.

Para outros, e conciliando as posições anteriores, ler é um processo percetivo e de pensamento que varia consoante o estágio de desenvolvimento da criança: num primeiro estágio, importa a descodificação dos signos gráficos; mais tarde, o objetivo é a construção de sentidos, numa perspetiva crítica. Viana e Teixeira (2002: 13) optam pela conceção de Mialaret (1966) e citam-no: “Saber ler é ser capaz de transformar uma mensagem escrita numa mensagem sonora segundo leis bem precisas; é compreender o conteúdo da mensagem escrita, e de julgar e apreciar o seu valor estético”. O nosso conhecimento extratextual permite construir sentidos novos para o texto. Ler exige o domínio das técnicas de decifração mas também a capacidade de criar, julgar e construir sentidos a partir de mensagens implícitas.

Atualmente, numa sociedade em permanente mudança onde a formação do indivíduo se deve fazer continuamente, entende-se a leitura não simplesmente como um instrumento de ação, mas como meio que permite a construção do cidadão, a aprendizagem permanente, o desenvolvimento de uma opinião e juízo crítico. Os nossos jovens passam hoje mais tempo a ler, nomeadamente em ambientes digitais, mas terão eles efetivamente competências leitoras para aceder a obras literárias e competências literárias para gerir a informação que se apresenta massivamente? Nesta perspetiva, exige-se às escolas e às Bibliotecas que proporcionem tempos e espaços para formar leitores críticos, reflexivos e voluntários, que leiam com competência, em qualidade e não apenas em quantidade.

Independentemente das mudanças que se operam continuamente na sociedade ao nível dos conceitos de literacia, há algo que se mantém: é necessário saber ler e compreender o texto escrito, e para isso é preciso vontade, esforço, método e disciplina. Ler não é uma atividade espontânea. Exige um treino que se aprofunda ao longo da vida. Cada cidadão deve também ser responsável e investir na sua literacia, pois a aprendizagem da leitura nunca está concluída.

Giasson (1993) defende a importância da interação entre o leitor, o texto e o contexto no seu modelo de compreensão textual. No entanto, é o leitor o agente ativo que processa e examina o texto, construindo significados, produzindo sentidos. O leitor dá vida ao texto, que se (re)constrói em cada leitura, sendo as inferências um processo cognitivo fundamental para a construção de novos conhecimentos que por sua vez favorecem a evolução do leitor.

Manguel (1998: 182) sugere sobre o leitor: “Seja qual for a forma como os leitores leem o resultado é que o texto e o leitor se tornam um só. (...) Nós somos aquilo que lemos”. Cabe pois ao leitor, utilizando as suas estruturas cognitivas e afetivas, acionar os seus conhecimentos prévios sobre o tema e “estabelecer uma relação compreensiva com a informação nova” (Sardinha, 2007: 4).

Definir a leitura é uma tarefa infundável, mas compete-nos compreender que é necessário criar ambientes favoráveis e desenvolver técnicas motivadoras para que a leitura seja um projeto pessoal dos nossos alunos. Portugal tem apresentado ao longo do tempo índices de leitura pouco satisfatórios. Os resultados dos sucessivos PISA - *Programme for International Students Assessment* - mostram que há lacunas ao nível da compreensão leitora dos jovens portugueses. Uma das soluções para resolver o problema é o Plano Nacional de Leitura, iniciado em 2006, que tem como desígnio a promoção da leitura, do gosto pelo livro e igualmente do prazer de ler.

Atendendo ao que os estudos nos dizem, e se queremos formar leitores, é importante conhecer os processos cognitivos, linguísticos e os fatores sociais e culturais que estão implicados na aprendizagem da leitura. Viana e Teixeira (2002: 85) dizem-nos que os estudos apontam para três fases na aquisição da competência da leitura: a fase cognitiva em que são adquiridos os conceitos básicos sobre a letra, a sílaba, a palavra, a frase e o texto; a fase de mestria na qual a criança exercita as regras de codificação e descodificação até as dominar; a fase de automatização em que o aprendiz leitor tem já um desempenho cognitivo muito fluente, pelo que pode empenhar-se exclusivamente na construção de sentidos.

Acreditando em Piaget (1945, 1966), as capacidades cognitivas desenvolvem-se com o fator idade, no processo de transição do estágio da inteligência pré-operatória para o das operações concretas. Porém, os estudos também nos dizem que o desenvolvimento cognitivo é necessário mas não é suficiente, uma vez que há crianças que já atingiram o domínio das operações mentais subjacentes à aprendizagem da leitura e mesmo assim

continuam a não ter sucesso nesta atividade. Segundo teorias maturacionistas, a aprendizagem da leitura só é conseguida quando a criança tiver atingido uma determinada maturidade na leitura que pressupõe, por parte do leitor, capacidades, tais como (re)construção, crítica e autonomia e não depende apenas das estruturas cognitivas.

A competência linguística é decisiva para que a criança enfrente as dificuldades à medida que vai avançando na escolaridade e as estruturas das frases se tornam mais complexas. Esta competência desenvolve-se desde muito cedo, consoante os estímulos dados à criança para comunicar e compreender a importância da linguagem oral e escrita. A reflexão sobre o oral e o escrito deve ser estimulada muito antes da entrada para a escola. Muito precocemente, a criança consegue refletir sobre a língua que utiliza, de modo intuitivo e funcional. Só mais tarde, conseguirá olhar para a língua numa perspetiva metalinguística, considerando-a como um objeto de análise, sendo as capacidades metalinguísticas facilitadoras da aprendizagem da leitura. O desenvolvimento da linguagem não é uma questão consensual, porém todos os estudiosos defendem que a consciência fonológica, treinada na educação pré-escolar, é fundamental para que no início da aprendizagem formal o aluno tenha consolidada uma consciência linguística que lhe permita enfrentar com sucesso o complexo processo da leitura e da escrita.

Já em 1876, João de Deus mostrava que as dificuldades na escola seriam superadas se fosse considerada a evidência das relações entre o domínio da linguagem e o da leitura/escrita:

A verdadeira palavra do homem é a palavra escrita, porque só ela é imortal. Mas enquanto o ensino da palavra falada é o encanto de mães e filhos, o ensino da palavra escrita é o tormento de mestres e discípulos. Estranha diversidade em coisas tão irmãs!... Há de haver meio fácilimo, grato, universalmente acessível, de espalhar essa arte sem a qual o homem não passa de um selvagem... Esse meio ou esse método não pode ser essencialmente diferente do método encantador pelo qual as mães nos ensinam a falar, que é falando, ensinando-nos palavras vivas, que entretêm o espírito, e não letras e syllabas mortas, como fazem os mestres (*Cartilha Maternal*, p. 10).

Embora o projeto de leitura que procurámos implementar não se integre numa fase de iniciação à leitura, importa aqui explicitar algumas conceções e modelos de leitura, pois a compreensão daquilo que se lê e o acesso aos sentidos do texto são fundamentais para que se desenvolva ou mantenha o gosto pela leitura em etapas posteriores do percurso pessoal e escolar de cada indivíduo. Na verdade, verificamos que muitos alunos, quando

chegam ao 3.º ciclo, revelam ainda imensas lacunas na leitura e na compreensão leitora e é importante termos um conhecimento do percurso seguido até esse momento.

As diferentes concepções de leitura agrupam-se em três diferentes modelos de processamento da leitura: ascendente (denominado pelos anglo-saxónicos de bottom-up), descendente (top-down) e interativo. No primeiro, é o reconhecimento da palavra que conduz à compreensão da leitura e não envolve as experiências e conhecimento do mundo de quem lê. LaBerge, Samuels e outros partilham este ponto de vista. No segundo, para chegar à construção do sentido do texto, o sujeito leitor interroga-se e recorre ao seu próprio conhecimento e expectativas. Smith e Goodman, entre outros, integram-se neste modelo teórico. Rumelhart (1994) apresenta o modelo interativo na tentativa de conciliar as duas teorias. A leitura exige o processamento do texto bem como todos os conhecimentos de vida do leitor.

Não contestando a importância do processo sensorial/percetivo (pois ler exige o reconhecimento visual dos signos e a coordenação visual), partilhamos da opinião daqueles estudiosos que acreditam que um único modelo não serve para explicar o processo pelo qual acedemos ao significado de um texto. Os processos variam consoante o sujeito que lê, a sua competência e fluência na leitura, de acordo com aquilo que se lê e os objetivos dessa leitura e relações conceptuais. Não se trata apenas de mecanismos de codificação e decodificação linguística. O indivíduo deve envolver-se afetivamente, fazendo da leitura uma atividade criativa e formativa, fonte de aprendizagem e de saber. Aprender a ler exige uma série de operações mentais que não são apenas exercícios de linguagem mas também de aquisição de conceitos, pelo que os processos devem desenvolver-se simultaneamente.

Assim, importa compreender que, independentemente do modelo que utiliza, todo o educador que tem a tarefa de ensinar a ler deve conhecer os processos envolvidos na aprendizagem desta tarefa árdua e intricada que é a leitura.

Para Jouve (1993), a leitura é um ato complexo que implica processos neurofisiológicos, cognitivos, afetivos, argumentativos e simbólicos. Ler é um ato concreto, próprio do ser humano, que exige compreensão e abstração, mas depende igualmente do poder que exerce sobre o leitor, despoletando emoções e vontade criativa. Ler implica ainda relações simbólicas com o meio e o contexto social do leitor. Também para Sim-Sim a leitura é um “ato complexo, moroso, simultaneamente linguístico, cognitivo, social e afetivo” (2006: 8).

Piaget concebe ler como um ato cognitivo gradual e evolutivo que se desenvolve em

diferentes estádios, apoiando-se em estruturas lógicas.

No estádio pré-linguístico ou sensorio-motor (0 - 2 anos), a atividade cognitiva baseia-se na experiência imediata, através dos sentidos. É uma fase de sensibilização, em que a aquisição de conhecimentos se faz apenas ao nível experimental.

No estádio intuitivo ou pré-operatório (2 - 7 anos), a criança evolui, adquirindo já maturidade para a aprendizagem. Embora ainda viva num mundo de magia e fantasia, consegue distinguir entre o real e o imaginário, aprender sequências numéricas e de letras, revelando criatividade e intuição. Esta fase do desenvolvimento cognitivo piagetiano é fulcral para o desenvolvimento da linguagem e da iniciação à leitura, visto ser a fase em que acontece a socialização e em que se dá uma grande evolução no desenvolvimento linguístico da criança.

No estádio das operações concretas (7 - 11 anos), a atividade escolar é já de consolidação, e o aluno começa a ser leitor por prazer. Na fase da adolescência, ou seja, no estádio das operações formais (11 - 16 anos) a atividade escolar desenvolve-se ao nível da funcionalidade e consolidação, e ler é encarado pelo aluno leitor como um hábito. A transição do pensamento de criança para o de adolescente mostra um sujeito com capacidade para analisar o seu pensamento e o dos outros, compreendendo a possibilidade de diferentes opiniões.

A fase da juventude será ainda de consolidação, mas sobretudo de aperfeiçoamento e o leitor revela maior pensamento crítico e mais destreza na análise literária.

É na fase da análise textual crítica que os alunos revelam maiores dificuldades, pelo que nos interessou fazer este estudo logo no início da fase da adolescência, para compreender como funciona o processo de consolidação da leitura e como resultam as estratégias que visam preparar o aluno para o seu uso funcional e recreativo, sabendo-se que nenhum jovem será um leitor com destreza para a análise e reflexão crítica de um texto se não encarar a leitura como um prazer e desafio.

As diferentes taxonomias ou teorias em torno dos estádios de leitura consideram quase todas as mesmas etapas, porém, devemos ter presente a complexidade do desenvolvimento humano, pelo que, “apesar de terem a mesma idade, duas crianças podem encontrar-se não só em diferentes estádios de desenvolvimento como manifestarem interesses bastante distintos” (Bastos, 1999: 34). É importante considerar não só fatores sociais como também o contexto psicológico, social e físico que influenciam a compreensão leitora.

Inspirado nas teorias de Piaget, Freud, Erikson e em abordagens sociológicas, Appleyard (1991) apresentou uma categorização muito original da evolução do sujeito enquanto leitor, atendendo ao seu crescimento do ponto literário, nomeadamente no modo como a criança vive a ficção desde que ouve histórias até à idade adulta. Para Appleyard, o ato de leitura é um ato interacional, onde as variáveis texto, leitor, espaço e tempo concorrem para o sucesso ou insucesso da leitura.

Em traços gerais, o leitor assume cinco “papéis”:

Leitor como “player” ou, como diz Cadório (2001), “leitor lúdico”, na fase da educação pré-escolar: a criança ainda não sabe ler, mas ouve histórias e envolve-se no seu mundo mágico e fantástico; assume “um papel de participante/ator confiante num mundo de fantasia que simbolicamente recria a realidade” (Bastos, 1999: 34);

Leitor como herói, do 1º ciclo à adolescência: a criança na aprendizagem formal da leitura (1.º e 2.º ciclos) vê-se como protagonista das histórias e identifica-se “como figura central de uma história que está constantemente a ser reescrita, de acordo com a imagem que [...] vai construindo do mundo” (*idem*). Ler deixou de ser apenas uma atividade de lazer, para se tornar numa competência que permite explorar o mundo, interior e exterior, e o comportamento humano.

Leitor como pensador: o adolescente, já no estágio das operações formais e lógicas, procura nas histórias significados para a vida, valores e modelos de imitação. Será esta a fase de objeto do nosso estudo. No 7.º ano o aluno terá saído da fase do pensamento concreto com incidência no real para entrar na fase do pensamento hipotético apresentando-se como “pensador”. É a altura em que “procura descobrir nas histórias o sentido da vida, valores e verdades, imagens ideais e autênticos papéis-modelo para imitação” (*idem*). O adolescente identifica-se com as personagens e é um severo avaliador de si e dos outros. Os temas abordados têm forte influência sobre o leitor e condicionam o envolvimento do jovem na leitura. “O conteúdo tem influência sobre a leitura: [...] A maior ou menor familiaridade ou proximidade com o tema abordado num texto vai determinar a sua compreensão (rapidez no acesso ao sentido, por exemplo)” (Silva *et al.*, 2009: 7). Os livros transportam agora o leitor-pensador para um universo mais real, fazendo-o refletir sobre a doença, a morte, a droga, e outros problemas de ordem psicológica e social.

Leitor como intérprete, na fase universitária: o texto é encarado como um problema para resolver, algo que necessita de análise e interpretação; o aluno estuda a literatura

como corpo organizado de conhecimentos, que podem ser analisados. Leitor pragmático: na fase adulta, o leitor seleciona com conhecimento e pragmaticamente as suas leituras.

Ana Maria Filipousky (1986, citada por Gomes, 2000: 52-53), inspirada nos estágios de Piaget, elaborou uma classificação do percurso evolutivo da leitura entre a infância e a adolescência. Retenhamos aqui apenas os aspetos que dizem respeito à fase que tem interesse para o nosso estudo empírico. Assim, segundo a descrição dessa autora, ao nível das ideias, da estrutura e da linguagem, no último estágio - entre os 13 e os 15 anos -, o leitor deverá ser capaz de fazer uma leitura crítica, assimilando e reelaborando as ideias.

Chall (1996), referido por Sousa (2007: 46), apresenta seis fases de leitura:

A fase da pré-leitura, fase zero, em que a criança desenvolve comportamentos emergentes de leitor, significando que as “experiências linguísticas ao longo da infância, ou seja, do nascimento até cerca dos oito anos, determinam o desenvolvimento da literacia” (Fernandes, 2007: 19); a fase descodificação, fase um e dois, do 1º ao 3º ano, caracterizam-se pelo “aprender a ler”. A criança domina o princípio alfabético e adquire alguma fluência na leitura, lendo textos em que se sente familiarizada com o vocabulário; a fase de “ler para aprender”, fases três a cinco, caracterizam-se pela leitura de textos variados e mais complexos, distanciando-se já do registo quotidiano das crianças. O leitor deve ativar pré-conhecimentos para compreender múltiplos pontos de vista e construir conhecimento, mobilizando estratégias metacognitivas. Os alunos entre o 4.º e 8.º ano incluir-se-ão nesta fase; a fase seis, em que o aluno-leitor já estará apto a construir conhecimento a partir de uma análise crítica dos textos.

Segundo Rebelo (1993), ao citar Jeanne Chall, “ler é compreender a linguagem escrita e reagir a ela - reagir no sentido amplo de compreender, tanto de modo literal como interpretativo”. Se o aluno consegue ler, então deverá saber interpretar e reproduzir a mensagem.

Chaveau e Chaveau (1994), na perspetiva de Sousa (2007: 46), apresentam três fases no processo de apropriação das finalidades e usos da leitura: a fase pragmática, em que a criança gosta que lhe contem e leiam histórias; a fase compreensiva, em que a criança observa com curiosidade o ato de ler e de escrever, interrogando-se sobre a palavra impressa; a fase projetiva, em que a criança descobre que pode ser leitora e projeta-se no futuro. Para os autores, esta fase é decisiva para que a aprendizagem da leitura seja realizada com sucesso no 1º ciclo.

Verificamos que, mesmo havendo variações na terminologia, é consensual que a

progressão na leitura faz-se caminhando da compreensão literal ou informação explícita para a compreensão inferencial ou informação implícita.

O *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico (GIP) - Leitura* (2009) considera as estruturas e os processos que o leitor utiliza. Em relação aos processos - o que o leitor faz -, eles são de elaboração, quando se vai para além do texto fazendo previsões e inferências; de integração, na ligação das frases; metacognitivos, que geram a compreensão e a sua monitorização. As estruturas - o que o leitor é - são de natureza cognitiva e afetiva. Para que o leitor se realize, deverá possuir conhecimento sobre a língua, de fonologia, sintaxe, semântica e pragmática, mas deverá igualmente acionar conhecimentos (prévios) sobre o mundo, pois esses influenciam a compreensão e a capacidade de construção de sentidos, para além, naturalmente, do contexto e da intenção do autor. As estruturas afetivas englobam a atitude geral face à leitura e os interesses do leitor. Estas estruturas desempenham um papel tão relevante como as estruturas cognitivas (o medo do fracasso e a fraca autoestima podem condicionar a capacidade de compreensão).

O contexto sociocultural no qual o aluno vive e aprende a ler [...] influencia a forma como este encara a leitura e a própria necessidade de ler [...] As intenções ou motivações subjacentes ao ato de leitura são aspetos situacionais a reter: na verdade, porquê ou para quê ler determina bastante como se vai ler (Silva *et al.* 2009: 7).

Quanto mais imbricadas estiverem as variáveis leitor, texto e contexto, mais eficaz será a leitura. “Assim, quantos mais conhecimentos os alunos tiverem adquirido, maiores serão as suas possibilidades de sucesso na leitura” (Giasson, 1993: 28).

Neste estudo, em que procuramos demonstrar que as atividades de leitura podem levar ao gosto e encantamento do aluno pelo livro, interessam-nos as leituras de carácter recreativo que poderão ocorrer no espaço da aula, na Biblioteca, no recreio, em casa. Acreditamos que se a leitura funcional é muito importante, a leitura recreativa é fundamental, pela sua natureza lúdica que suscita o pensamento, desperta o prazer e prepara para a vida.

Urge revitalizar a leitura através de atividades diárias, semanais, quinzenais que proporcionem o contato com um acervo de obras, o conhecimento de autores, a renovação de expectativas e interesses. Sessões de leitura periódicas, privilegiando a recreativa e literária, complementando com atividades lúdicas e culturais desenvolvidas pela Biblioteca

Escolar são fatores determinantes na criação de hábitos e gosto pela leitura. Quanto mais se lê, melhor se lê e mais se quer ler. Na aula de Língua Portuguesa, importa fomentar práticas que coloquem o leitor no centro do processo de construção da significação do texto, pois só assim será possível levar o aluno a criar uma relação pessoal com o texto literário e, conseqüentemente, formar leitores.

No estudo *Os estudantes e a Leitura*, realizado no âmbito do Plano Nacional de Leitura, entende-se por hábito de ler “o resultado de uma série de atos gratificantes, e por isso repetidos, que criam uma necessidade íntima de continuar a aprender com os outros, num espaço definido pela autonomia na fruição do que é belo e bom” (Lages *et al.*, 2007: 24). No mesmo estudo afirma-se “a certeza de que as capacidades geradas pelo conhecimento resultante da leitura terão efeitos multiplicadores, em termos de potencial humano, social, cultural, científico e tecnológico, na sociedade que sucederá à que conhecemos” (p. 10).

Logo, parece-nos indispensável compreender atitudes e comportamentos dos jovens perante a leitura, designadamente aquela que é incitada ou realizada em colaboração com a Biblioteca Escolar, quer seja no seu espaço quer seja na sala de aula. Como diz Appleyard (1991), o jovem adolescente “pensa” o mundo e gosta de histórias que lhe deem exemplos de vida atuais. É impreterível conhecer os atuais interesses dos jovens, através de estudos específicos, e as suas atitudes e motivações face à leitura.

1.2. Compreensão na leitura

Augusto Abelaira, num artigo editado no *Jornal de Letras*, coloca a seguinte questão: «Será que os portugueses (a maioria dos portugueses) não gostam de ler porque, embora alfabetizados, não sabem ler? Será que a escola os ensinou a soletrar, mas não a compreender, para além de cada frase, uma a uma considerada, a sequência de frases que constituem um todo? (Ainda por cima, só se compreende um livro relacionando-o com outros livros, os livros vivem em sustentação recíproca)» (Machado, 1994).

O ato de ler per se não corresponde à compreensão daquilo que é lido (Veiga, 2000).

As investigações em torno da leitura muito têm contribuído para deixar de se considerar a leitura apenas como uma descodificação de grafemas. A área da psicologia cognitiva e da psicolinguística trouxeram novas perspetivas “no que respeita ao estudo dos processos mentais de aquisição e processamento de conhecimento, contra as observações superficiais de comportamentos do passado” (Sequeira, 1999: 408). Durkin (1986), citado por Giasson (1993), identifica claramente o problema do ensino da compreensão na leitura, quando diz: “Seria difícil encontrar alguém que não esteja de acordo com a afirmação de que ler e compreender são sinónimos”.

No entanto, só há pouco tempo é que os investigadores e os professores orientaram os seus esforços para um ensino mais sistemático da compreensão na leitura. Antes, parecia acreditar-se que o simples facto de fazer perguntas sobre o conteúdo do texto, levava os alunos a compreendê-lo melhor. Esta posição teve como consequência pedagógica incitar os professores a avaliar muitas vezes na aula o que não fora ensinado.

Cada vez se está mais consciente de que o ensino da compreensão deve ir mais longe do que o simples facto de se fazerem perguntas ou de se mandarem repetir atividades de leitura aos alunos. [...] Admite-se hoje que o aluno deve ser ativo: nenhuma aprendizagem se faz bem sem a participação do discípulo (Giasson, 1993: 48).

A evolução verificada na conceção de leitura acarretou uma nova conceção de compreensão na leitura. Sabe-se hoje que o leitor compreende o que lê nomeadamente em função dos seus conhecimentos prévios, tornando-se capaz de tomar decisões no que toca às hipóteses a considerar no percurso da compreensão (Sequeira, 1999). Há fatores decisivos que influenciam a compreensão, como os conhecimentos do leitor, o texto ou o contexto.

A conceção mais atual, apoiada na psicolinguística, distingue-se da conceção tradicional no que concerne às habilidades do leitor, isto é, “a conceção da compreensão na leitura passou de um modelo centrado em listas sequenciais de habilidades para um modelo mais global orientado para a integração das habilidades” e “a ideia da receção passiva da mensagem deu lugar à noção de interação texto-leitor” (Giasson, 1993: 17).

A leitura era um mosaico de competências isoladas e hierarquizadas. Na conceção mais contemporânea, o modelo de compreensão leitora é mais global, orientado para a integração das competências: a leitura é um processo holístico e unitário, que pressupõe interação entre diversas competências. Na conceção tradicional, o sentido está no texto. O

papel do leitor é simplesmente captar este sentido e transpô-lo para a sua memória. Ler seria compreender o que o autor escreveu sem qualquer liberdade de interpretação. Na conceção atual, a criação do sentido é feita pelo leitor que utiliza o texto, os seus conhecimentos, a sua intenção e objetivo de leitura. Neste modelo de compreensão consensual, o mais importante é a relação perfeita entre as variáveis leitor, texto e contexto.

Para a mesma autora, a realização de uma habilidade “isoladamente não contribuirá automaticamente para uma atividade real de leitura” (1993: 18), mas sim a interação entre elas. Há processos orientados para a compreensão dos elementos da frase, outros para a procura de coerência entre as frases, outros para construir um modelo mental do texto ou uma visão de conjunto que permitirá ao leitor captar os elementos essenciais e levantar hipóteses, outros ainda para integrar o texto nos seus conhecimentos anteriores, devendo todos eles participar em simultâneo no *jogo* de compreensão e (re)criação textual.

O leitor adquire um papel mais ativo, deixando de ser um recetor passivo que apenas tinha de descobrir o sentido dado ao texto pelo autor, para se tornar um sujeito que “cria o sentido do texto, servindo-se simultaneamente dele, dos seus próprios conhecimentos e da sua intenção de leitura” (Giasson, 1993: 19). Desta forma, no processo de compreensão ocorrem então fatores como a personalidade e as vivências do leitor, as características e conteúdo do texto e o contexto em que se realiza a leitura.

Embora a compreensão dependa desses três fatores indissociáveis - o leitor, o texto e o contexto -, e a relação que se estabelece entre eles, é ao leitor que mais se exige no complexo processo de compreensão, na medida em que deste dependem elementos de natureza linguística, cognitiva, cultural e afetiva. De facto, os conhecimentos linguísticos são, neste sentido, fundamentais para a compreensão, pois sem eles a aprendizagem da leitura ficará seriamente comprometida.

De acordo ainda com Giasson (1993), subdividem-se em quatro tipos: os conhecimentos fonológicos, que permitem distinguir os fonemas da língua; os conhecimentos sintáticos, que possibilitam a compreensão da disposição das palavras na frase; os conhecimentos semânticos, que dizem respeito ao sentido das palavras e às relações existentes entre elas; os conhecimentos pragmáticos, que dizem respeito ao saber em uso (tom da fala, etc.). Dentro desses fatores, para além do conhecimento da estrutura da língua, é fundamental o progressivo domínio vocabular. Para se compreender o que se lê, é tão imprescindível a descodificação de grafemas, como estar familiarizado com a

estrutura do texto, conhecer vocabulário e possuir algum conhecimento relativo ao tema do texto, para se poder exercer uma ação crítica do texto.

Se o conhecimento do sistema da língua é essencial, pois quanto melhor for a competência linguística do leitor, mais apto estará a compreender o texto, também as competências cognitivas são importantes. Os conhecimentos prévios da criança/leitor são cruciais para a compreensão do texto. A compreensão em leitura não se pode dar se não houver nada com que o leitor possa relacionar a nova informação dada pelo texto. Alunos com conhecimentos anteriores mais desenvolvidos retêm mais informação e compreendem-na melhor (Sim-Sim, 2007).

As diferentes atividades cognitivas do leitor, que ocorrem em simultâneo como anteriormente se disse, de acordo com Giasson (1993: 33), são: i) capacidade de restituir uma parte do texto utilizando uma estrutura sintática e semântica semelhante à do autor, ou seja, microprocessos orientados para a compreensão da informação contida numa frase; ii) capacidade de fazer ligações, isto é, processos de integração orientados para a procura de coerência entre as frases; iii) capacidade de estabelecer generalizações, ou seja, macroprocessos orientados para a compreensão global do texto, para a construção de laços que permitem fazer do texto um todo coerente; iv) capacidade de ir para além do texto e fazer inferências não previstas pelo autor, ou seja, processos de elaboração que permitem ao leitor formular hipóteses, integrar o texto em conhecimentos anteriores; v) capacidade de refletir sobre as estratégias de compreensão do texto, ou seja, processos metacognitivos que geram a compreensão, permitem ao leitor ajustar-se ao texto e à situação (monitorização da própria compreensão).

Um aspeto importante ligado à metacognição tem a ver com a necessidade do aluno conhecer os objetivos da leitura (Giasson, 1993). Assim, o ensino da leitura deve ser explícito. Passará por uma definição da estratégia a utilizar e o ensino da mesma (o quê?); por uma breve explicação aos alunos, dizendo porque é que a estratégia é importante e qual a sua utilidade para os ajudar a serem melhores leitores (porquê?); pelo ensino direto do modo como a estratégia opera, explicitando, primeiro, como proceder para utilizar a estratégia e, depois, interagindo com os alunos e orientando-os para o seu domínio; pela consolidação das aprendizagens e formação da autonomia dos alunos (como?); pela explicitação das condições em que a estratégia deve ser utilizada e como avaliar a sua eficácia (quando?).

Apresentando-se a leitura como um processamento ativo da informação, os conhecimentos prévios, a capacidade organizativa da memória e a atenção são determinantes. O professor deve selecionar estratégias que impeçam que a informação fique registada apenas na memória de curta duração, ou seja, deve selecionar estratégias que permitam ao aluno o armazenamento da informação para que possa estabelecer relação com novos conhecimentos que são recebidos.

A compreensão do texto não depende apenas das características intrínsecas do próprio texto. A cultura e os conhecimentos que o leitor tem do mundo que o rodeia e toda a experiência de vida do indivíduo, retidos na memória de longa duração, vão condicionar a aquisição de novos conhecimentos e a compreensão de textos.

Assim sendo, para que o leitor possa compreender um texto deve relacionar a realidade aí apresentada com a sua própria representação do mundo, tendo na sua estrutura cognitiva conceitos pré-estabelecidos sobre ela. Logo, quantos mais conhecimentos o aluno tiver adquirido, maiores serão as suas possibilidades de sucesso na leitura, já que se favorece a interação entre a informação nova e aquela que ele possui. “La connaissance antérieure concernant le domaine évoqué par le texte est un déterminant essentiel de la compréhension de ce texte” (Fayol *et al.*, 1992: 77).

Os aspetos do domínio das estruturas afetivas, como o interesse, a atitude ou o empenho interferem de igual modo na compreensão. A variável leitor/estruturas afetivas implica a atitude geral face à leitura. Os interesses face à leitura segundo o grau de afinidade entre o tema do texto e os interesses específicos do leitor, e outros aspetos como a imagem que o leitor tem de si mesmo e o medo do insucesso devem ser considerados.

A estrutura do cérebro humano é extremamente complexa, e cada vez mais áreas como a neurolinguística e a neuropsicologia revelam que o cérebro trabalha de forma global, pelo que tanto o desenvolvimento do hemisfério esquerdo, que detém as estruturas dominantes do processamento da informação, como a evolução do direito, que acolhe os processos emotivos, os sentimentos, os interesses e a criatividade serão importantes para a formação do aluno/leitor e do seu crescimento estável e coerente. Nenhuma criança ou jovem conseguirá compreender sem obstáculos se a sua atitude perante a ação de ler for negativa, ou se não tiver interesse pelo que está a ler.

Em síntese, existe, no ato de ler, uma inter-relação entre os elementos linguísticos, cognitivos, afetivos e culturais, indispensáveis para a aprendizagem da leitura que todos os

professores devem conhecer de modo a escolherem as metodologias mais acertadas em função dos seus alunos e dos conteúdos.

Deste modo, conclui-se que, desde muito cedo, a relação com a palavra é importante e a motivação dos pais e professores que transmitem o gosto pelo livro revelam-se forças motrizes em todo o processo de desenvolvimento linguístico, cultural e literário. Não há estratégia de aprendizagem da compreensão da leitura que resulte se não se incentivar o aluno a ler, a ter gosto pela palavra e pelas ideias e a ter prazer em ler. Acreditando nesta premissa, a Biblioteca assume um papel fundamental, devendo proporcionar o contacto com os livros, um ambiente agradável, textos que vão ao encontro dos interesses e motivações dos alunos.

Em relação ao texto, os comportamentos do leitor variam segundo a natureza dos textos, pelo que há necessidade de os classificar, segundo a função da leitura, função utilitária ou função estética, segundo a intenção do autor que poderá ser de agir sobre as emoções do leitor - poemas, contos, narrativas -, agir sobre os comportamentos do leitor - instruções, informações, enunciados de problemas, recomendações, avisos - ou agir sobre os conhecimentos do leitor - resumos, artigos, monografias -, e ainda, segundo os géneros literários que integram livros de imagens, contos e lendas, romances, documentários, BD, poesia, textos humorísticos, entre outros.

Dentro da variável texto, os elementos que influenciam a compreensão englobam a intenção do autor, a estrutura do texto, ou seja, o modo como as ideias estão organizadas e o conteúdo, que “remete para os conceitos, conhecimentos e vocabulário que o autor decidiu transmitir” (Giasson, 1993: 22).

Durante o processo de compreensão, as estratégias usadas pelo aluno permitir-lhe-ão fazer inferências, interpretações e tirar conclusões, ou seja, ter um controlo ativo da compreensão e resolver os problemas e possíveis erros que surjam durante a atividade. Apontam-se algumas estratégias a implementar durante a leitura:

- Fazer predições sobre o texto, formular hipóteses: as predições consistem na formulação de hipóteses ajustadas e pertinentes sobre o que irá encontrar-se no texto, devendo o aluno basear-se na interpretação que vai construindo, nos seus conhecimentos prévios e na sua experiência como leitor. À medida que lê o texto, os elementos textuais e contextuais ativam os esquemas de conhecimento do aluno, levando-o a interrogar-se sobre o conteúdo do texto, antecipando um provável

desenvolvimento e desenlace. Por vezes, são as predições não confirmadas que levantam problemas de compreensão ao aluno, se bem que também servem para explicar interpretações diversas de um mesmo texto pelos alunos.

- Formular perguntas: para que a compreensão seja significativa, o leitor deverá questionar-se durante a atividade, colocando questões sobre o texto de forma autónoma, sem se limitar a dar respostas às perguntas dos outros. Neste contexto, é fundamental conhecer o objetivo da leitura e o tipo de texto.

- Realizar inferências: a compreensão inferencial é a essência da compreensão leitora, já que consiste numa interação constante entre o leitor e o texto, detetando e colmatando falhas de compreensão, servindo-se de estratégias para ultrapassar dificuldades, reconstituindo a informação do texto de acordo com os seus conhecimentos para obter significado e conteúdo. Quando o aluno desconhece o significado de um vocábulo deverá fazer uso do contexto e da interpretação construída até aí para perceber o seu sentido.

A realização de inferências pressupõe um leitor ativo que ultrapassa a compreensão literal. Cunnigham (1987), citado por Giasson (1993: 93), postula três categorias de inferências: as lógicas, que dão informações suplementares, mas sempre verdadeiras, porque estão no texto de forma implícita; as pragmáticas que se fundamentam nos conhecimentos ou esquemas do leitor, pertencendo à esfera das possibilidades e não sendo necessariamente verdadeiras; e, por fim, as inferências criativas, que são semelhantes às anteriores, mas não são comuns ao conjunto dos leitores e são dispensáveis à compreensão.

O Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico - Leitura define estratégias de leitura como “procedimentos ou atividades escolhidas para facilitar o processo de compreensão” e aponta como essencial na seleção das estratégias considerar o propósito ou objetivo da leitura e o tipo de texto. Compete ao professor ensinar ao aluno, de forma explícita e consoante o ano de escolaridade e o repertório de estratégias que ele já possui, algumas estratégias indispensáveis, explicando o porquê e o como dessa utilização, dando exemplos e motivando para a sua aplicação (2009: 9).

Os autores do mesmo documento sugerem algumas estratégias básicas de leitura que permitem orientar a receção do texto por forma a se chegar à compreensão: i) ler “na diagonal” ou “varrer” o texto, sublinhar, tirar notas; ii) ativar conhecimentos prévios sobre

a estrutura do texto, sobre o tema, sobre leituras anteriores; iii) fazer inferências e deduções, ler nas “entrelinhas”; iv) colocar hipóteses, fazer antecipações, predições; v) confirmar, reformular as expectativas ou hipóteses criadas; vi) questionar o texto, fazer perguntas sobre o texto; vii) representar visualmente o texto; viii) sintetizar ou resumir a informação (*idem*).

O contexto engloba as condições em que se encontra o leitor, com as suas estruturas e os seus processos, quando contacta com um texto, seja ele de que natureza for. Nessas condições incluem-se as do próprio leitor e as do meio no qual está inserido. “O contexto compreende elementos que literalmente não fazem parte do texto e que não dizem respeito diretamente às estruturas ou processos de leitura, mas que influem na compreensão do texto” (Giasson, 1993: 22).

A mesma autora distingue três tipos de contexto: o contexto psicológico, que diz respeito à intenção da leitura e interesse pelo texto. A maneira como o leitor aborda o texto e a motivação com que o faz são decisivas para a compreensão; o contexto social, que compreende todas as formas de interação que podem ocorrer no momento da leitura, como por exemplo, as intervenções de colegas e professores, ler em voz alta para a turma, trabalho de compreensão em equipa. Estes aspetos são importantes, na medida em que a compreensão varia consoante as circunstâncias em que a leitura é feita; o contexto físico, que contempla as condições materiais (tempo para a leitura, ambiente de leitura, ruído, temperatura...). Estas condicionantes podem estar na origem de muitas dificuldades extrínsecas ao aluno. Na verdade, um aluno que não tem, em casa ou na escola, condições favoráveis à leitura, vai certamente ter dificuldades em concentrar-se tanto na leitura por prazer como na leitura para estudar (*idem*: 40).

Cruz (2007) refere-se a vários estudos sobre a compreensão na leitura: para Citoler (1996), o reconhecimento das palavras é uma componente necessária para entender a mensagem presente num texto escrito, contudo existe outro nível importante - o nível da compreensão que se relaciona com o processo sintático. Não basta conhecer a ordem das palavras e aspetos morfológicos para se compreender a mensagem. Torna-se necessário estabelecer relações entre as palavras reconhecidas, pois estas, isoladamente, não transmitem uma nova informação. Dificuldade ao nível do processamento sintático, se a pessoa lê as palavras mas não compreende as frases, pode ser a origem de obstáculos na leitura, como também na escrita, na construção frásica; segundo Snow (2002) aquela consiste no processo de extração e de construção, em simultaneidade, de significados

através de interações e envolvimentos com a linguagem escrita; de acordo com Lyon (2003), uma boa compreensão na leitura está relacionada com o entendimento das palavras usadas no texto; adequados conhecimentos prévios acerca dos domínios representados no texto; familiaridade com a estrutura semântica e sintática, que ajuda a prever a relação entre as palavras; adequado conhecimento acerca das diferentes convenções da escrita através do texto (humor, diálogo...); raciocínio verbal que permite ao leitor “ler entre linhas”; habilidade para recordar informação verbal.

Segundo Viana e Teixeira (2002), o processamento sintático desempenha um papel importante na aquisição da leitura enquanto extração de significado, uma vez que facilita o acesso ao sentido. O processamento semântico implica coordenar a inter-relação dos significados das palavras com os conhecimentos anteriores e provenientes do leitor.

As falhas na compreensão da leitura podem surgir devido a um inadequado funcionamento do conjunto de fatores acima expostos, uma vez que todos eles estão estreitamente relacionados, ocorrendo em simultaneidade. A compreensão na leitura é fonte de algumas controvérsias, levando a contradições na sua definição. Parafraseando Viana e Teixeira (2002: 21) e fazendo uma síntese integradora das taxonomias da compreensão da leitura de Barret (1972) e Nila Smith (1980), apresentam-se cinco dimensões:

- Compreensão literal (reprodução exata dos factos explícitos na mensagem; reorganização da informação explícita);
- Compreensão interpretativa ou inferencial (nível de atividade mental mais exigente, pois espera-se que o leitor deduza e construa o significado implícito de uma mensagem);
- Avaliação ou julgamento (atividade mais complexa, que envolve receção crítica, análise, imaginação. O leitor neste nível deverá distinguir facto de opinião, avaliar diferentes pontos de vista, questionar a veracidade da mensagem, caracterizar personagens, avaliar o estilo do autor. Sendo uma atividade que envolve processos intelectuais mais exigente, deverá ser desenvolvida com as adequações necessárias às diversas faixas etárias);
- Apreciação na leitura (reação emocional ao conteúdo e à estética do texto. As expectativas, interesses, valores e atitudes do leitor têm a este nível um papel

fulcral, esbatendo-se os limites entre aquilo que é cognitivo e aquilo que é afetivo. Estabelece-se uma relação de empatia entre o leitor e o texto;

- Criação (processo de pensamento que consiste em encontrar diversas soluções e interpretações criativas para a resolução de um problema. O pensamento divergente consiste na capacidade de questionar um texto, relacionar as ideias de uma forma nova, criar ideias e resolver algo criativamente, em oposição ao pensamento convergente, que consiste em achar uma única solução apropriada a um problema.

Cruz (2007) recorda que para Lyon (2003) a compreensão da leitura realiza-se em diferentes níveis apresentados através da seguinte taxonomia que permite comprovar o grau de compreensão:

- Compreensão literal: reconhecimento e memória de factos presentes no texto, das ideias principais e da sequência dos acontecimentos. O leitor deverá relacionar o que leu com as suas experiências passadas, pois necessita de compreender não só as palavras, mas também o contexto onde elas ocorrem para ter acesso ao significado de um texto.
- Compreensão interpretativa: o leitor tem de se empenhar com o texto num processo interativo, isto é, quanto maior for a participação ativa do leitor para relacionar o texto com a sua experiência e conhecimentos pessoais, melhor será a compreensão do mesmo.
- Compreensão avaliativa ou crítica: tem a ver com a extrapolação do texto, baseada no conhecimento prévio do leitor, que deve fazer antecipações, estabelecer hipóteses e formular juízos, bem como, dissecar as intenções do autor.
- Compreensão de apreciação: o leitor deixa-se afetar pelo conteúdo, pelas personagens e/ou pelo estilo do autor. A leitura centra-se num processo de comunicação entre escritor e leitor.

Os estudos sobre a compreensão da leitura apontam fatores que a condicionam: conhecimentos prévios sobre o tema e a capacidade de ativar esses conhecimentos; capacidade de antecipar sentidos; competência lexical; capacidade de fazer inferências (não basta ter a informação na memória, é importante saber usá-la e ser capaz de relacioná-

la com informações textuais ou extratextuais); distinção de informação fundamental e de informação acessória; compreensão da estrutura do texto; percepção dos mecanismos de coesão utilizados; controlo da compreensão; compreender o objetivo da leitura; capacidade de reconhecer a intenção do autor (cf. Silva *et al.*, 2009; Giasson: 1993).

A pedagogia da leitura evoluiu bastante nos últimos anos, graças aos trabalhos desenvolvidos a partir da psicolinguística, nomeadamente os de Kenneth Goodman e de Frank Smith, que centram a sua atenção na compreensão leitora. Os modelos defendidos pelos autores trouxeram um contributo importante à didática da leitura, levantando questões como: ensinam os alunos a tomar o título e o tema do texto como uma primeira orientação? Ensinam os alunos a utilizar a informação não visual? Ensinam os alunos a utilizar estratégias que facilitem a compreensão leitora? Ensinam os alunos a admitir hipóteses e a desenvolver expectativas? Giasson sublinha que "O ensino explícito sobre leitura tem como objeto as estratégias de compreensão" (1993: 50). Por isso, quando falamos de estratégias consideramos que uma "estratégia consiste em saber não só como fazer, mas igualmente o quê, e quando fazê-lo" (*idem*: 54).

Ajudar as crianças a promover a mobilização e implementação de estratégias específicas para a elaboração e processamento da informação é fundamental para que elas possam dominar a leitura (Fayol, 2001). Ler de modo eficaz implica uma série de processos que os leitores não fazem todos da mesma forma. As dificuldades de leitura podem ter uma origem diferente, o que exige naturalmente um ensino diferente e explícito. As etapas desse ensino, embora com algumas variantes segundo os autores, passam, essencialmente, pelas seguintes atuações do professor: i) definir estratégias e explicar ao aluno que estas podem ajudá-lo, evidenciando a relação entre a utilização da estratégia e o progresso no desempenho; ii) tornar o processo cognitivo transparente, ou seja, explicitar verbalmente o processo de resolução de um problema; iii) interagir com os alunos e orientá-los para o domínio da estratégia, exemplificando e propiciando situações; iv) favorecer a autonomia na utilização da estratégia, ajudando a consolidar as aprendizagens; v) assegurar a aplicação da estratégia, incitando os alunos à sua utilização e alertando-os para o seu uso específico, ou seja, não generalizável (Giasson, 1993: 50).

Em conclusão, para que o ensino-aprendizagem decorra com sucesso, é imperioso que o aluno conheça os objetivos da leitura, descodifique com fluidez, releia, faça uma avaliação de confronto dos novos conhecimentos com os conhecimentos prévios, distinga o essencial do secundário de acordo com os objetivos da leitura, construa um significado

global, elabore hipóteses, tire conclusões, e, em relação à estrutura do texto, reconheça a organização retórica do mesmo, ativando os seus conhecimentos acerca dessa organização. O aluno deve também paulatinamente ser capaz de autorregular a sua leitura, selecionando as estratégias mais adequadas em função dos objetivos pretendidos.

1.3. Leitura e Motivação

Em resumo, não leem.
Não.
Têm muitas solicitações.
Pois é (Pennac, 1993).

O livro e o leitor são indissociáveis das imagens do prazer e da evasão. Um dos desafios mais estimulantes do nosso tempo será justamente o da democratização do prazer que a leitura provoca (Instituto Português do Livro e das Bibliotecas, 1997).

O enraizamento dos hábitos de leitura é um processo moroso e que se deve iniciar logo na primeira infância, muito antes da aprendizagem formal da leitura. A família desempenha, neste contexto, um papel decisivo, sendo os pais mediadores de importância acrescida na criação de hábitos de leitura e os modelos afetivos mais expressivos e significativos, cujos comportamentos as crianças imitam. Se a competência leitora não se desenvolve atempadamente muito mais dificilmente pode ser adquirida.

Embora existam diversas concepções sobre o ato de ler, baseadas em diferentes modelos teóricos, achamos que é consensual a ideia de que a leitura é uma competência cognitiva, social e cultural, e que o desenvolvimento da literacia começa muitos anos antes da aprendizagem da leitura, em jogos e brincadeiras que implicam o lápis, o papel, as histórias, os livros. Desde cedo, a criança compreende o significado do impresso e as funções da leitura, observando os adultos. Ler histórias é um momento privilegiado de interação afetiva que facilita a emergência de comportamentos de leitura. A família serve de modelo, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento da literacia ao transmitir as suas expectativas e atitudes em relação à leitura e à escrita e contribuindo, muitas vezes inconscientemente, para o desenvolvimento de competências necessárias para a aprendizagem da leitura, como sejam as competências linguísticas e metalinguísticas.

Como sublinha Bernice Cullinan (2000), “Teaching and learning are not mysteries that can only happen in school. They also happen when parents and children do simple things together”.

De acordo com Viana e Teixeira, ainda “antes de serem dominadas as técnicas de descodificação, é necessário desenvolver um conjunto complexo de conceitos, competências e atitudes que se designam por comportamentos emergentes da leitura” (2002: 25). A criança inicia o seu percurso na literacia muito antes de saber ler ou escrever formalmente. Ser leitor exige um conjunto de competências relacionadas com a linguagem escrita, bem como o domínio de operações mentais, atitudes e expectativas, porém, ainda antes de conhecer as técnicas de descodificação, a criança deverá desenvolver comportamentos emergentes, através da interação com aqueles que estão mais próximos. Assim, mesmo sem saber ler e escrever, as crianças começam a adquirir conceitos acerca da linguagem escrita. O desenvolvimento da linguagem oral e a capacidade para refletir sobre essa mesma linguagem é fundamental para que a criança inicie o processo de descodificação e a aprendizagem da leitura. González Alvarez (2000), referido por Balça (2008), afirma que, “sem o auxílio dos pais, são poucas as probabilidades de se desenvolver na criança uma atitude favorável em relação à leitura”. Para Gomes (1996), um leitor forma-se desde o berço, e o livro deve ser encarado como um objeto lúdico, que faça parte do mundo da criança como um brinquedo ou um jogo. Compete ao adulto ler com a criança e mostra-lhe as potencialidades que o livro pode ter.

A leitura é entendida pela criança como um momento de intimidade, de exclusividade, de dádiva plena, um momento de evasão e afetividade. Balça (2008), ao referir-se a estudos como os de Sousa e Gomes (1994), e González Alvarez (2000), ressalta a importância não propriamente da leitura em si, mas dos momentos felizes que esta faculta à criança, que os sente como um tempo que lhe é dedicado em exclusividade, e ao diálogo em que se partilham pensamentos e trocam experiências. Também Magalhães e Alçada (1988) evidenciam o ambiente afetivo que se cria entre o adulto e a criança à volta do texto, sendo o adulto o mediador, o intérprete, o intermediário que faz daquele momento de contacto com o texto um momento de comunicação afetiva e de partilha intimista. Nesta medida, tal como afirmam as autoras, o tempo e o espaço reservados à leitura são também fatores importantes, pois o prazer e hábito de leitura saem reforçados se a criança sentir que tem no seu quotidiano um espaço e um tempo especiais para esses momentos. Manzano (1988) reforça esta ideia de um ambiente de sossego, que propicie a

dedicação à leitura, competindo aos pais assegurar um espaço adequado que seja valorizado pela criança.

Para além de facultar espaço e tempo que façam da leitura uma rotina de prazer, a família deve promover e facilitar o contacto da criança com o livro e com outros materiais impressos, despertando nela o desejo e a curiosidade. Mais do que isso, deve pensar-se como modelo básico de conduta, pois o seu exemplo é decisivo para que a criança mexa nos livros, sinta curiosidade e queira descobrir o porquê da presença de jornais, revistas e livros no quotidiano familiar. Se as crianças pensarem nos pais como leitores regulares, certamente irão interiorizar a ideia de que ler é um ritual quotidiano e sentir-se-ão motivados para o fazer naturalmente.

Tal como a criança é incitada a falar, também deverá ser motivada a escrever e a ler por adultos que transmitam o valor positivo dessas atividades. Balça (2008) refere a opinião de estudiosos como Marques (1993) ou Alvarez (2000), lembrando-nos que “a familiarização das crianças com a língua escrita deve ocorrer de forma positiva, em situações de leituras funcionais, como as que surgem no quotidiano da família (recados, listas de compras, instruções, receitas, entre outras) ou em situações de leitura recreativa”. Pais que leem livros, jornais, cartas, receitas... e conversam sobre o que leem incutem nos seus filhos a ideia de que a leitura é fonte de fruição no dia-a-dia. Os estudos das últimas décadas revelam a importância dos comportamentos durante a primeira infância perante o oral e o impresso, tornando evidente que ambientes alfabetizados facilitam a naturalidade da aprendizagem da leitura e que sem a motivação que o aluno já traz de casa muito mais árdua será a tarefa de formação de leitores.

Os comportamentos emergentes da leitura assentam em fatores motivacionais (expectativa de que a leitura satisfará as necessidades); fatores operativos (utilização descontextualizada da linguagem); fatores linguísticos (conhecimento do código escrito a nível do funcionamento da língua); fatores ortográficos (convenções acerca do impresso, imagens, letras, números, pontuação, espaçamentos...). Investigações no campo da psicologia da linguagem mostraram-nos, a partir de meados do século XX, que a criança não é um ser passivo na receção da informação. Como já referimos, ela é sujeito ativo na construção da linguagem e do conhecimento, desenvolvendo-se a competência literária desde muito cedo, para responder a problemas do quotidiano. Surge então o conceito de literacia emergente que substitui a ideia de “prontidão para a leitura”, sendo este

considerado como o estado de quem se encontra preparado para iniciar o conhecimento da linguagem e o processo de aprendizagem.

Desde os anos 80 que os investigadores reveem as perspetivas existentes sobre o momento e a forma como a criança inicia a sua aprendizagem. Ler é um processo multifacetado e intrincado, que exige o desenvolvimento continuado da linguagem e de processos cognitivo-linguísticos ainda antes do processo formal da leitura se iniciar. Se as crianças começam a adquirir capacidade leitora desde muito cedo, a verdade é que, na perspetiva de Burns *et al.* (1999), citado por Fernandes (2007: 20), “para a emergência de uma competência literária é necessário assegurar que se reúnem oportunidades de se desenvolver uma linguagem competente, incluindo o conhecimento fonológico da língua, o conhecimento dos princípios sobre o impresso, o reconhecimento das letras, a consciência de regras de escrita e motivação para a leitura”.

A ciência provou também que as emoções organizam as redes neuronais necessárias para pensar, ativar conhecimentos prévios, compreender, recordar. Se a experiência de leitura for marcada pelo medo, pela ansiedade, o aluno terá mais barreiras para ultrapassar e para ser bem-sucedido. É, por isso, essencial devolver aos alunos a autoconfiança e a motivação e restituir-lhes o prazer da leitura. A própria autoimagem do aluno enquanto leitor influencia a quantidade e a qualidade da leitura. Teremos, então, de procurar compreender não apenas a vertente cognitiva do processo de aprendizagem da leitura mas também a vertente motivacional.

De um modo geral, à medida que os estudantes progredem nos níveis de escolaridade, a sua perceção de competência de leitura e escrita declina, acabando por interferir no seu desempenho académico. Os estudos têm demonstrado que à medida que os alunos vão avançando nos vários níveis de ensino, vão perdendo o interesse pela leitura e até pela escola em geral. Assiste-se atualmente, sobretudo na fase da adolescência, a um afastamento dos alunos no gosto pela escola e pela leitura, o que se traduz em níveis de iliteracia preocupantes para o nosso país. Mas o que motiva os alunos a ler?

É difícil definir o conceito de motivação, que tem sido utilizado de tão variados sentidos. O *motivo* é aquilo que impulsiona o indivíduo a agir de determinada forma, em direção a um determinado objetivo. Para Postic (1995: 21) “se considerarmos, como o faz J. Nuttin (1980), que a motivação orienta e organiza a atividade do sujeito em direção à elaboração e à realização de objetivos e de projetos, damos um papel ativo ao sujeito. A sua ação é suscitada por um objetivo, pelo resultado que ele espera atingir”. Por outras

palavras, motivação é um estado interior que estimula, dirige e mantém um comportamento. Motivar os alunos seria encorajar os seus recursos interiores, como o sentido de competência, autoestima e autonomia.

Segundo Fenouillet e Lieury, as experiências de Harlow revelaram a existência de duas categorias de motivação: “motivações extrínsecas, que são regidas pelos incentivos [...] e as motivações intrínsecas (curiosidade, manipulação...) que não teriam outro objetivo senão o interesse pela atividade em si” (1997: 30). A motivação extrínseca depende, pois, de uma recompensa exterior, ao contrário da intrínseca em que é a própria atividade que é motivadora. A diferença essencial está na razão da pessoa para agir.

Se, para os comportamentalistas, a motivação é extrínseca, pois as notas de avaliação funcionam como um estímulo para os alunos, para os humanistas como Carl Rogers e Abraham Maslow as fontes intrínsecas de motivação, como as necessidades de “autorrealização”, a “tendência realizadora” inata ou a “necessidade de autodeterminação” são cruciais para mover um aluno em direção a um objetivo. Os cognitivistas acham que o comportamento é determinado pelo nosso pensamento, e não apenas pelas recompensas que tenhamos eventualmente recebido. Os teóricos da aprendizagem social apresentaram, por fim, uma teoria conciliadora: são tão importantes as crenças e expetativas individuais, como os efeitos que determinado comportamento produz.

No ensino, ambas as motivações são importantes. É vital criar motivação intrínseca nos alunos, estimulando a sua curiosidade, embora não se deva desprezar a importância que as recompensas têm em determinadas situações. Planear a atividade, concentrar-se no objetivo, ter a consciência de que quer aprender e do modo de o fazer (metacognição), realização pessoal e satisfação, e a necessária autoavaliação, são elementos centrais da motivação para uma tarefa. O professor deve motivar os alunos, fazendo-os envolver-se ativamente, levando-os a refletir sobre aquilo que aprendem (envolvimento cognitivo) e traçando um objetivo claro e bem definido, que, sendo aceite pelos alunos, os levará no sentido da realização do desafio.

Bártolo (2004: 145), partindo dos estudos efetuados por diversos investigadores sobre a motivação, apresentou diferentes dimensões da motivação para a leitura: i) eficácia: a crença de que se pode ter sucesso na leitura; ii) desafio: a satisfação de dominar ou assimilar ideias complexas do texto; iii) curiosidade: o desejo de aprender acerca de um tópico particular de interesse pessoal; iv) envolvimento: o prazer obtido na leitura de um livro ou artigo bem escrito; v) importância: a utilidade que a leitura tem para o sujeito; vi)

desenvolvimento: o prazer de receber uma recompensa tangível de aprovação pelo sucesso na leitura; vii) avaliação: o desejo de ser favoravelmente avaliado pelo professor; viii) competição: o desejo de suplantar os outros na leitura; ix) razões sociais: o interesse de partilhar as ideias obtidas na leitura com amigos e familiares; x) concordância: ler devido a um pedido ou objetivo exterior; xi) evitamento: evitar ler sempre que não é diretamente solicitado.

Se o aluno conhecer os objetivos da leitura sugerida pelo professor/mediador, certamente sentir-se-á mais envolvido e motivado. Leonor Cadório (2001: 43-44) apresenta três elementos sugeridos por Díaz (1997) que estimulam o leitor:

- Exemplo: os professores, pais e família devem ser modelos de leitura, veiculando o gosto pelos livros e partilhando com os alunos essa experiência;
- Necessidade pessoal ou curiosidade: o aluno procura nos livros algo de que precisa (função utilitária da leitura) ou para descobrir o que o autor escreveu (fruição e prazer);
- Expressão: o aluno deve sentir-se à vontade para falar sobre as suas leituras, e deve sentir reconhecimento pela atividade que realizou.

Mostrar aos alunos o que podem obter através da leitura é talvez o passo mais importante a dar pelo mediador de leitura, seja ele pai, professor ou professor-bibliotecário, pois, “através da leitura, os alunos e leitores, no geral, podem aprender a explorar possibilidades e considerar opções, valorizar a diferença, estabelecer relações, definir quem são, e no que se podem tornar” (*idem*: 39).

Mostrar aos alunos os valores da leitura deve ser um imperativo da nossa sociedade. Sobrino é perentório em afirmar que o livro é o melhor instrumento para alargar e enriquecer o conhecimento do que nos rodeia. A leitura facilita o conhecimento, possibilita a descoberta de novas realidades, de outras culturas e de valores éticos, morais e sociais (2000: 36). No livro circulam ideias, opiniões, modelos de comportamento, sendo igualmente um objeto de prazer, porque em certa medida a criança encontra nele a satisfação das necessidades reais.

A criança e o jovem devem sentir a literatura como elemento essencial do seu património cultural, como meio de conquista pessoal e social, de autonomia, de comunicação e de criatividade. Compete à escola, professores, pais e sociedade em geral

dar o exemplo e passar a mensagem de que há muitos motivos para sermos leitores, designadamente aqueles que nos aponta Sousa (2007: 51): a busca do prazer e da evasão, a busca de sentidos para a compreensão do mundo, o desenvolvimento afetivo na identificação com os outros, o desenvolvimento social na compreensão dos outros, o alargamento de conhecimentos no saber enciclopédico e o desenvolvimento de competências de leitura, pois quem mais lê melhor lê.

Convém que a escola e os professores conheçam o estágio de desenvolvimento cognitivo da criança, os seus gostos de leitura e que a Biblioteca, através de um professor-bibliotecário qualificado, ponha à disposição um conjunto diversificado e apelativo na área da literatura infantil e juvenil que responda às demandas dos alunos.

É necessário relacionar a leitura com a vida, como disse Roland Barthes. Não tenhamos dúvidas de que é isto a leitura: reescrever o texto da obra à medida das nossas vidas. O professor deverá, por isso, criar situações favoráveis para que o aluno escolha os livros que mais lhe interessam e proporcionar momentos em que o jovem leitor se possa questionar, atualizando e reescrevendo o texto a partir das suas próprias vivências. O acompanhamento do aluno, contribui para o seu crescimento enquanto leitor, ajudando-o a autorregular o seu percurso, em direção à autonomia. Também se sentirá motivado se tiver um suporte regulador, como o contrato de leitura, previsto nos programas de Língua Portuguesa, que apoie e dê sentido às suas tarefas, comprometendo-o com a realização da leitura.

Mostrar aos adolescentes que a leitura de certos livros ajuda cada leitor a conhecer-se melhor, que a leitura ajuda a desenvolver a capacidade de raciocínio e que é o caminho para a evolução cultural pode ser uma forma de o levar a compreender os benefícios que obterá com o domínio progressivo das técnicas de leitura.

Bártolo (2004: 156) refere um estudo efetuado por Palmer, Codling e Gambrel (1994) sobre o que motiva os alunos para ler. De entre os vários níveis de leitura e vários níveis motivacionais, destacam-se fatores importantes como o acesso aos livros, a seleção dos livros, as experiências de leitura anteriores e as interações sociais acerca de livros.

Ler em voz e dedicar tempo da aula à leitura podem ser rotinas que favoreçam o gosto dos jovens pelos livros e permite a leitura de várias obras ao longo do ano. O trabalho cooperativo à roda dos livros é também uma estratégia de motivação que poderá trazer grandes vantagens para os alunos, ao proporcionar a possibilidade de discutir pontos de vista, resolver problemas em conjunto, partilhar experiências de leitura. Pode ser

utilizado em qualquer disciplina e foi uma estratégia utilizada no decorrer deste projeto com os alunos de 7.º ano.

O trabalho colaborativo é também relevante na medida em que favorece a interação do leitor com o texto e com os outros leitores e mobiliza estratégias que são fundamentais à compreensão leitora, tais como:

- Previsão: antecipação do desenvolvimento do texto e monitorização do processo, através da leitura, para confirmação das expectativas iniciais;
- Clarificação: identificação de palavras difíceis ou sequências textuais complexas e discussão com colegas para resolução de obstáculos de leitura;
- Questionação: elaboração de perguntas pelos próprios alunos para avaliar a compreensão do texto por parte dos colegas e a sua própria autoavaliação da compreensão da leitura;
- Resumo: identificação dos principais tópicos ou factos de um texto para elaboração de sínteses de determinados excertos, que poderão ser depois reformuladas, a partir da leitura de outros capítulos ou secções do texto.

Outra estratégia importante é a formação de comunidades de leitores, de projetos que envolvam os alunos, os professores, os pais e a comunidade, que impliquem a troca de opiniões entre jovens e adultos sobre as obras, que fixem desafios e atividades de leitura e que, acima de tudo, contribuam para a criação de uma atmosfera positiva que transforme o ato de ler numa atividade para toda a vida. Esta estratégia foi utilizada em “as conversas com pais”, atividade integrante deste projeto.

Diversificar as tipologias textuais e ensinar diferentes modos de interagir com elas também deve ser valorizado. Os estudos provam que os alunos que leem uma maior diversidade de textos evidenciam melhores resultados. “No âmbito da leitura, os novos programas apontam para um trabalho situado no contacto com a diversidade dos textos e dos suportes da escrita, incluindo os facultados pelas novas tecnologias” (*Guião de Implementação do Programa - Leitura*, 2009: 4).

Em relação aos textos literários, que são os que nos interessam neste estudo sobre leitura recreativa, há momentos importantes a cumprir. O professor deverá ajudar o aluno a construir um repertório de estratégias para melhorar a compreensão. Compete ao mediador da leitura garantir um momento de pré-leitura, que dê ensejo ao aluno para inferir o

conteúdo do texto através da atenção ao título, à capa, às notas de contracapa, a todos os elementos paratextuais. No desenvolvimento da compreensão da leitura e consequente motivação para ler mais, torna-se fulcral também levar o leitor a questionar e corrigir. O bom leitor coloca questões a si próprio e procura as respostas para desfazer as suas dúvidas. O professor ou mediador deverá ainda desvendar a importância de relacionar os textos com as experiências e vivências pessoais. Os conhecimentos do leitor são um pré-requisito essencial para se ter sucesso na motivação e compreensão da leitura. Rer, marcar o texto, entender o papel de passagens fundamentais na arquitetura da obra são tarefas que o leitor deverá ser motivado a fazer e, por fim, a fase da pós-leitura, em que se espera que o aluno reaja afetivamente ao texto, reescrevendo-o, recontando-o, lendo-o em voz alta para os colegas, dramatizando-o, enfim, interiorizando-o.

Ligar a leitura à escrita, como comprova a investigação, favorece igualmente a motivação e aprendizagem de leitura. Muitas das capacidades convocadas pelo ato de escrever, como a escolha de vocabulário, o cuidado com a ortografia, a atenção à sintaxe, ou a adequação do texto ao seu propósito e aos seus destinatários ajudam os alunos a decodificar melhor as mensagens escritas e a mobilizar mais recursos, no interior e no exterior dos textos, para extrair o significado e o prazer da leitura.

Não basta apenas pedir aos alunos para lerem. O professor deverá ser visto pelo aluno como o modelo de leitor, aquele que tira prazer da leitura e da sua partilha. Se, por um lado, compete ao professor conhecer todo o processo de compreensão da leitura, por outro, tem a função primordial de criar nos alunos o gosto pelo livro e pela leitura, mostrando-lhe o caminho a seguir.

Será impossível convencer os alunos a ler se nós próprios não formos leitores. Através da palavra “dever” dificilmente conseguiremos trilhar o caminho do prazer na leitura. É na motivação que reside a verdadeira pedagogia da leitura, pelo que deveremos a todo o custo combater o afastamento da leitura que acontece geralmente com a entrada no 3º ciclo. É nesta fase que o hábito leitor começa a desvanecer-se. Se no 1º ciclo as crianças acarinhavam a leitura e sentem alegria no contacto com os livros, à medida que vão avançando na escolaridade tendem a dedicar-se a outras atividades que os afastam da leitura. “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” (Proust, 1997: 5). Porque se afastam, então, os alunos da leitura?

A televisão, os videojogos e as redes sociais da internet são, sem dúvida, ocupações

mais prazenteiras para os nossos alunos nesta fase. Na verdade, se a escola não se empenhar mais neste estágio em fomentar o gosto pela leitura e pelos livros, muito dificilmente se conseguirão manter aqueles que já eram leitores e conquistar novos. Devemos repensar métodos e atitudes, pois muitas vezes as “concepções” escolares de obrigatoriedade em relação à leitura destroem pela raiz a motivação para o ato de ler, tornando esta prática numa rotina imposta e desagradável. Pennac (1993) sublinha: o verbo ler não suporta imperativos. Se, na sala de aula, se insistir no ensino magistral, em metodologias de leitura tradicionais que desmotivam os alunos, em estratégias formais e rígidas que pouco interesse têm para os jovens aprendizes, de pouco valerá o trabalho de animação da leitura feito pelas Bibliotecas Escolares. Não condenamos a escolarização do ensino da literatura, mas a forma inadequada como ela se realiza, utilizando técnicas de análise carregadas de definições e classificações que esvaziam o texto literário do seu potencial e desenvolvem no aluno resistência ou aversão.

Professores e professor-bibliotecário deverão coordenar esforços para que as suas práticas de promoção da leitura deem oportunidade para uma leitura livre, espontânea e informal, com gosto, e na sala de aula deverão inovar-se os métodos, pois, como afirma Kepa Osoro (2000), estes são “absolutamente *deleznables* (todos en la misma página del libro de texto de lectura, en silencio, un alumno lee en voz alta, los demás ni se menean y el profe está a la caza del despistado del turno para mandarle seguir y dejarle en evidencia...)”.

A leitura, mesmo aquela proposta pelos programas, deve ser apresentada como algo que proporciona emoção e que leva à descoberta de mundos fantásticos. Não devemos ocultar que a sua aprendizagem exige esforço, mas devemos ser capazes de selecionar estratégias diversas, cativar o interesse do aluno, dar-lhe liberdade de escolha, facultar-lhe textos diversos que o motivem para diferentes temáticas, pois só através da leitura livre e espontânea poderemos conquistar leitores e fomentar o gosto pelas leituras em geral, recreativas e de estudo.

1.4. A leitura em contexto escolar

O domínio da leitura é, de facto, um meio de apropriação e de construção de conhecimento nas diversas áreas do saber e, numa sociedade que se quer democrática e plural, o não acesso a este poderoso meio de participação social conduz direta e vertiginosamente ao risco de exclusão (Sim-Sim, 2002: 2).

A leitura é um processo complexo que engloba operações de perceção, identificação e memorização. Como diz Cadório, a leitura efetua-se durante as fixações do olho no texto e, para ler, “o olho utiliza toda a extensão do seu campo visual de perceção, mecanismos que requerem treino correto nos momentos certos”. Sendo assim, um aluno de 1.º ano não consegue ler com a celeridade de um aluno de 12.º ano, devendo-se treinar também a fluidez, velocidade e ritmo para que estas não sejam um obstáculo futuro à capacidade de leitura. Porém, como é sabido, confirma Cadório: “o ato de leitura não se confina à descodificação, que não é mais que um meio para alcançar um nível mais profundo, que é a compreensão. É ela que está na base da maior parte das definições do ato de ler e é ela que lhe confere o verdadeiro sentido” (2001: 19).

Mas não basta a escola ensinar a ler, é necessário ensinar a compreender o que se lê. No ensino da leitura e compreensão de textos, o professor deve: conhecer o processo de desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita; acreditar que todos podem aprender a ler; avaliar continuamente o progresso dos alunos na leitura; conhecer e usar diversas abordagens no ensino da leitura; proporcionar materiais e textos variados; dialogar antecipadamente sobre o tema do texto que irão ler e qual o objetivo daquela leitura; ocasionar atividades que desenvolvam o léxico; utilizar e ensinar explicitamente estratégias para abordar cada tipologia de texto.

Em conformidade com o novo *Programa de Português do Ensino Básico*, a leitura literária deve ser encarada como instrumento privilegiado para a promoção da leitura e deve, por isso, ser integrada no próprio processo de aprendizagem leitora.

Na criação de hábitos de leitura estáveis e na sedução do leitor, o texto literário desempenha um papel determinante. Assim, no domínio do literário devem ser selecionados textos de ontem e de hoje (clássicos e contemporâneos); textos de longe e de perto (autores portugueses e estrangeiros) e textos de diferentes géneros (2009: 63).

Embora seja extremamente positivo ler dois ou três livros por trimestre, como recomendam os programas de Português e o PNL, torna-se ainda impreterível fazer da leitura um ato voluntário e espontâneo, quero dizer, a leitura livre e as atividades de animação da leitura que lhe estão associadas contribuem, significativamente, para o desenvolvimento das competências de leitura e para o aprofundamento da compreensão do texto escrito.

A leitura propicia o desenvolvimento intelectual, o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento emocional. Através da leitura vivem-se emoções e experiências que ajudam o leitor a crescer emocionalmente e essa inteligência emocional pode ser usada no meio escolar para o desenvolvimento de aprendizagens curriculares. Através da ficção, o jovem aluno experimenta sentimentos e vive momentos de evasão e liberdade que contribuem também para a maturidade intelectual. Jouve recorda-nos 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 à dire au récit qui le met en scène” (1993: 11).

A ficção promove ainda o desenvolvimento da personalidade quando o leitor procura exemplo nas personagens, identificando-se com elas, para resolver problemas e situações da vida real. A leitura de literatura infantil e juvenil contribui para o desenvolvimento social, pois transmite a complexidade das relações humanas e os valores e princípios que as orientam. A literatura infantil de hoje, à semelhança da tradicional, preocupa-se com o desenvolvimento moral das crianças, procurando prepará-la para os perigos do mundo que a rodeia e fazendo a apologia de uma sociedade multicultural. Compete à escola fomentar a leitura lúdica, como forma de transmitir a experiência humana que pode ter um papel transformador do próprio sujeito leitor e da sociedade a nível geral.

Os *Programas de Português do Ensino Básico* (2009: 116), de acordo com a princípio da progressão subjacente à definição das metas de aprendizagem, apontam os seguintes resultados esperados pelos alunos de 3º ciclo, no que concerne à leitura:

- Ler de forma fluente, apreendendo o sentido global de textos com diferentes intencionalidades e registos.
- Ler textos de diferentes tipos e em suportes variados para obter informação, organizar o conhecimento ou para aceder a universos no plano do imaginário, adequando as estratégias de leitura às finalidades visadas.
- Posicionar-se criticamente quanto à validade da informação, seleccionando os dados necessários à concretização de tarefas específicas e mobilizando a informação de acordo com os princípios éticos do trabalho intelectual.

- Apreciar textos de diferentes tipos, analisando o modo como a utilização intencional de recursos verbais e não verbais permite alcançar efeitos específicos.
- Posicionar-se enquanto leitor de obras literárias, situando-as em função de grandes marcos temporais e geográfico-culturais e reconhecendo aspetos relevantes da linguagem literária.
- Estabelecer relações entre a experiência pessoal e textos de diferentes épocas e culturas, tomando consciência do modo como as ideias, as experiências e os valores são diferentemente representados e aprofundando a construção de referentes culturais.

O Plano Nacional de Leitura veio corroborar a urgência de definir como desígnio nacional um aumento da formação de leitores competentes. O desenvolvimento da literacia da leitura é essencial para a melhoria dos resultados académicos dos alunos, mas para isso acontecer é forçoso que toda a comunidade educativa se envolva e se empenhe neste objetivo.

Por norma, veicula-se a leitura à escola, pois é lá que se aprende a ler. Assim sendo, cabe à escola um papel determinante na formação de leitores, pois ela é o espaço privilegiado para tal. Contudo, não podemos esquecer o papel da família, das autarquias e associações culturais, da Biblioteca Municipal e de outros meios bastante manipuladores como a televisão, os computadores, as consolas... Com a colaboração de todos, estaria facilitada a promoção da leitura, o combate ao analfabetismo e exclusão social, a criação de igualdade de oportunidades.

Aprender é um dever mas não deve ser um castigo. Compete à escola fazer da aprendizagem da leitura, seja ela recreativa ou informativa, um prazer. De acordo com 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). Porém, ainda que os professores dispensem atenção à leitura, a verdade é que as práticas nem sempre têm conseguido formar leitores competentes e rendidos à leitura (Amor, 1993).

Significa isto que, segundo Barroso (2004), os professores adotam nas aulas de língua materna sempre as mesmas estratégias, ler um pequeno texto, analisar e fazer uma composição, ou seja, fazem aulas-tipo, onde o manual escolar tem um peso excessivo, o que se traduz em pouca opções em termos de textos e de atividades. Tudo isto influenciará negativamente no gosto pela leitura e na aprendizagem de competências em leitura.

Neste sentido, é imperiosa a utilização de recursos diversificados e, sobretudo, de estratégias variadas e estimulantes que promovam a interação com a palavra escrita. Um desses recursos é, sem dúvida, uma Biblioteca Escolar bem apetrechada e com uma equipa qualificada que promova o trabalho colaborativo com todos os docentes, no sentido de ser o centro pedagógico que apoia e sustenta as atividades de leitura e de ensino-aprendizagem.

Os novos *Programas de Português do Ensino Básico* não estão alheios ao papel vital daquele serviço técnico-pedagógico:

Um recurso importante a potenciar é a Biblioteca Escolar ou o centro de recursos. Este espaço deve constituir-se como polo dinamizador de atividades, enquadradas pelo PCT ou pelo PEE, como espaço ideal de leitura e de outras atividades. Espera-se sobretudo (mas não só) que desempenhe um papel relevante no que toca à promoção da leitura e que sirva para fomentar o desenvolvimento das competências de saber fazer (2009: 110).

Aprender a ler para compreender uma multiplicidade de textos utilitários ou recreativos é imprescindível para que qualquer indivíduo veja assegurada a sua inclusão social. Estudos da OCDE sobre *Analfabetismo Funcional e Rentabilidade Económica* dizem-nos:

Os conceitos de alfabetização funcional foram introduzidos para distinguir os diferentes níveis de competência que separam as pessoas que mal são capazes de ler (os “analfabetos de base”) das que estão em condições de utilizar esse *savoir-faire* para serem totalmente operacionais, em casa e nas comunidades (os “alfabetizados funcionais”) (1992: 28).

O mesmo estudo apresenta a definição dada pela Unesco, na década de 70, e a sua evolução para aceções cada vez mais restritas. Em 1985, o estudo do *National Assessment of Educational Progress* fez lei nesta matéria, definindo assim alfabetização: “Poder utilizar informações impressas e manuscritas para participar na vida da sociedade, atingir os objetivos que foram fixados bem como desenvolver os seus conhecimentos e o seu potencial”.

O estudo canadiano, realizado em 1989, sobre o mesmo tema, a alfabetização dos jovens adultos canadianos, emprega a seguinte definição: “As aptidões para tratar a informação de que se tem necessidade para utilizar os documentos no trabalho, em casa e na coletividade”.

Se, de acordo com a UNESCO, na década de cinquenta, um analfabeto era aquele indivíduo que não era capaz de ler e de escrever um acontecimento do dia-a-dia, na década de sessenta, destaca-se a necessidade da alfabetização se tornar funcional, não bastando saber descodificar para assegurar o desenvolvimento económico e social.

Porém, a ideia de que a massificação da escolarização, através da escolaridade obrigatória, conduziria à erradicação progressiva do analfabetismo não se concretizou. Mesmo em países com uma escolaridade obrigatória relativamente extensa, verificou-se que a população apresentava problemas na utilização de documentos escritos (Benavente, *et al.*, 1996). Surgiu, então, o conceito de analfabetismo funcional, pois constatava-se que alguns indivíduos, mesmo tendo frequentado a escola, continuavam a não saber usar os conhecimentos aí obtidos, ou seja, não eram alfabetizados funcionais, pois tinham dificuldades em preencher um impresso, um formulário, um cheque, ler um aviso, um horário, rótulos, etiquetas, um mapa, um esquema, etc.

Atualmente, alfabetização é um conceito multifuncional, que reflete a aquisição de competências no que respeita à leitura, escrita e cálculo, mas também conhecimentos de processamento da informação que permitam ao indivíduo tornar-se mais autónomo e satisfazer as suas próprias necessidades, pessoais, profissionais e sociais. E é justamente do termo alfabetização funcional que parece ter nascido o termo literacia, que, não se opondo ao de «alfabetização funcional», traduz a verdadeira conceção de leitura, ou seja, ler não é descodificar sons, mas compreender. Daí que presentemente se fale mais em literacia do que em alfabetização. “Se o conceito de alfabetização traduz o ato de ensinar e de aprender (a leitura, a escrita e o cálculo), um novo conceito - a literacia - traduz a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo” (Benavente, *et al.*, 1996: 4).

Em suma, literacia é a capacidade de processar a informação escrita para os usos mais diversos, nomeadamente para exigências sociais, profissionais e pessoais. No *Dicionário da Academia*, primeiro dicionário português a incluir a definição de “literacia” entre as suas entradas, a literacia é um vocábulo proveniente do étimo latino *littera* que significa “capacidade de ler e escrever [...] condição ou estado de pessoa instruída” (Casteleiro, 2001: 2283).

O estudo PISA, (*Programme for International Student Assessment*), lançado pela OCDE, em 1997, dá como definição de literacia “the ability to understand, reflect on and use written texts, in order to achieve one's goals and participate effectively in society”

(OCDE, 2001: 21). Já para o PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) ela é definida como “the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual. Young readers can construct meaning from a variety of texts. They read to learn, to participate in communities of readers in school and everyday life, and for enjoyment” (2006: 3).

Como resultado, a definição de literacia vai para além da mera compreensão e descodificação de textos, para incluir um conjunto de capacidades de processamento de informação que os adultos usam na resolução de tarefas associadas com o trabalho, a vida pessoal e os contextos sociais.

Sabemos hoje, através de investigações no âmbito do PIAAC, *Programme for the International Assessment of Adult Competencies*, que cerca de 80% da população portuguesa está abaixo do nível 3 de literacia (Ávila *et al.*, 2007). A explicação já não poderá, em rigor, ser a falta de escolarização da população, sendo evidente que a sociedade da informação e do conhecimento exige uma panóplia de ‘literacias’ como é o caso da “literacia informacional”, da “literacia digital”, da “literacia multimédia” ou da “literacia mediática”.

Os estudos *PISA 2000* e *A Literacia em Portugal* (1996) espelham bem a falta de hábitos de leitura e os baixos níveis de literacia dos cidadãos portugueses. Ambos os estudos puseram em evidência que a alfabetização é essencial na educação, porém a simples alfabetização por si só não é suficiente para que o indivíduo possa ser um cidadão ativo, capaz de competir em igualdade de circunstâncias com outros, ou seja, estes estudos evidenciaram que mais importante que a alfabetização é a literacia. Mais do que saber ler, escrever e calcular, o indivíduo deve estar apto a usar as suas capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana. Isso só se consegue se os alunos tiverem hábitos de leitura.

A revolução tecnológica, o aumento da escolaridade, o primado da formação científica e a ocupação dos tempos livres tem vindo a roubar o tempo de leitura recreativa. Cada vez mais se lê de forma fugaz, sem usufruir verdadeiramente do prazer da leitura. Cabe à família e escola combater esta fuga à leitura, estimulando uma leitura mais efetiva e profunda.

Deste modo, também o conceito de formar leitores evoluiu. Atualmente, não se pretende que os alunos obtenham somente a capacidade de ler e escrever, mas saibam usar essas competências para seu próprio benefício e da sociedade. Formar leitores, na

sociedade da informação, implica também que se considere o progresso tecnológico e o desenvolvimento cada vez mais célere da sociedade atual, que, apesar da generalização de uma educação cada vez mais prolongada, têm colocado a todos os cidadãos novos problemas e novos desafios.

A leitura deve, então, treinar-se ao longo da vida. Para tal, é essencial que se desenvolva nas crianças a curiosidade e o espírito crítico, que os encaminhará para a pesquisa, seleção, e avaliação crítica da informação, atividades que conduzirão à sua autonomia no percurso de formação que decorre não apenas na fase de escolaridade mas ao longo de toda a vida do cidadão. São estas necessidades que obrigam a que o indivíduo seja capaz de ler, pois as fracas capacidades de leitura “geram, para os indivíduos e os grupos, riscos sérios de exclusão social e, para os países, riscos não menores de subalternização cultural e política” (Benavente et al., 1996: 396). Assim sendo, é imperiosa uma reflexão mais profunda e sustentada sobre a formação de leitores, pois serão eles os responsáveis por uma sociedade mais democrática, justa e íntegra.

1.4.1. Transversalidade da leitura. Leitura e aprendizagem

Na maioria dos casos, é possível passar a mensagem de que é a leitura que possibilita o acesso ao conhecimento - da matemática, da história, do mundo que nos rodeia, das descobertas, do pensamento... - e que também por isso proporciona prazer (Lobo *et al.*, 2002: 39).

Atualmente, no debate social sobre o papel da Educação no desenvolvimento humano, importa centralizar problemáticas como a construção de um ensino orientado para a aquisição e desenvolvimento de competências transversais, especificamente no que se refere ao domínio da compreensão na leitura. Ensinar a ler não pode nem deve ser unicamente um objetivo do professor de Língua Portuguesa. Torna-se fulcral e urgente desenvolver estratégias de leitura nas diferentes disciplinas do currículo.

A competência da leitura é transversal a todo o conhecimento. É necessária uma formação consistente de educadores e professores para que estejam esclarecidos sobre os complexos processos cognitivos, linguísticos, sociais e afetivos que envolvem o ato de ler e para que possam adaptar as diferentes técnicas e modelos consoante as diversas fases de aprendizagem e o percurso pessoal e escolar de cada aluno. Desconhecendo os

mecanismos implicados na aquisição e desenvolvimento das competências da leitura dificilmente se poderão criar e conquistar leitores interessados.

Atendendo a que o meio socioeconómico, familiar e cultural é condicionador da formação da criança, compete à escola auxiliar o aluno no caminho da igualdade e integração social, criando uma forte relação afetiva que sustente o gosto pela leitura. Do ensino da leitura e da competência leitora dependerá todo o percurso escolar e o sucesso ou insucesso do aluno e, conseqüentemente, a sua integração social. Também os alunos devem sentir que sem esforço e perseverança não alcançam bons resultados nem a curto, nem a longo prazo. Nesta linha, os estudiosos são unânimes em afirmar que, se a instrução adequada para desenvolver as habilidades centrais de uma leitura fluente não for fornecida nos primeiros anos de escolaridade, as dificuldades na leitura serão inevitáveis.

No âmbito da leitura compreensiva, consideramos essencial que todos os docentes a fomentem, independentemente da área curricular que lecionem, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem se centra no texto escrito, para além de as diferentes disciplinas curriculares e não curriculares oferecerem uma excelente oportunidade para os jovens contactarem com textos de tipologias variadas e sobre diferentes assuntos. Negociar com os alunos a leitura de textos reais para finalidades reais, sobre ciência, natureza, geografia e outros temas, pode ser o primeiro passo para apoiar aqueles com dificuldades de leitura. A leitura é de facto uma atividade mobilizável por professores e alunos em todas as disciplinas, mas é também ela mesma objetivo do processo de ensino-aprendizagem, na situação das leituras recreativa e analítica/crítica.

Segundo Amor (1993), após a aquisição de competência leitora, a leitura pode ser funcional, isto é, lê-se para aprender, para recolher informação que nos permita viver em sociedade. Seguir instruções, tomar notas, consultar um dicionário, são competências essenciais para a inclusão social do indivíduo. A leitura pode ainda ser analítica e crítica, que é a situação de leitura mais corrente no nosso ensino. O aluno deverá ser capaz de hierarquizar a informação, estabelecer relações e construir um juízo crítico. Este tipo de análise é mais exigente e, se o aluno não tiver as competências de leitura bem consolidadas, dificilmente fará uma correta análise e crítica textual.

Para Cadório (2001: 26), citando Charmeux, existe uma situação de leitura literária, de prazer ou ficção. Para esta estudiosa muitos alunos rejeitam este tipo de atividade porque ainda se praticam na nossa escola análises gramaticais e estilísticas excessivas que retiram o prazer numa situação de leitura literária e de ficção. “O que a escola tem

instituído é o saber ler e raramente o gosto de ler” (*idem*: 28). No nosso estudo, a perspetiva foi abordar obras literárias pelo seu valor, conciliando a leitura analítica com a de prazer e fruição, procurando fazer da leitura um objetivo em si mesmo e não apenas um meio para atingir um fim, procurando estimular para outras leituras e levar o aluno a ser “amigo dos livros e da Biblioteca”.

A informação cresceu exponencialmente a partir dos anos 60, mas serão os nossos alunos leitores mais críticos e informados? O verbo ler, do latim *legere*, significava colher. Com sabedoria, os romanos perceberam que da leitura se podia colher algo. Como já sublinhámos, a ideia antiga de que a leitura é uma prática passiva, um ato meramente recetivo, evoluiu atualmente para o conceito de ler-interpretar, ler-construir, o que nos parece que vai ao encontro do étimo, ler-colher. A leitura apresenta-se assim como um pré-requisito indispensável ao exercício da cidadania, pois através dela é possível a formação sólida e equilibrada do aluno e do indivíduo, na vida escolar e na vida social e profissional. No entanto, nem sempre a escola tem conseguido conquistar os jovens para a leitura, verificando-se inclusivamente a perda do interesse em ler por alunos que, enquanto crianças, gostavam de ler e apreciavam histórias.

De acordo com vários estudos, é fundamental investir-se no ensino da leitura, adotando novas estratégias, adequadas às transformações operadas na sociedade a vários níveis. Uma vez que existem muitos indivíduos escolarizados com baixos níveis de literacia, o que põe em questão o que se ensina e como se ensina na escola, continua a ser importante, como referia Ana Benavente nos anos 90, uma “melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, com vista à aquisição de competências de literacia mais efetivamente sedimentadas e transponíveis para a sua utilização nos contextos de vida pessoal, profissional e cívica” (Benavente, *et al.*, 1996: 408).

A leitura é um instrumento transversal a todo o currículo e, ainda que muitas vezes o prazer de ler não seja consentâneo com o carácter obrigatório que caracteriza qualquer situação de aula, é sempre possível, e desejável, dar à leitura um cariz mais associado à recreação e ao prazer, o que implica que se mudem algumas práticas tradicionais do ensino da leitura. A imposição e avaliação com que a escola encara os livros e a leitura são fatores que poderão estar na origem do afastamento dos adolescentes dessa prática, que eles esperam que vá apenas ao encontro dos seus interesses. De facto, “forçar crianças e jovens a lerem obras de que não gostam pode ser a maneira mais eficaz de lhes barrar o caminho” (Magalhães e Alçada, 1994: 41).

O professor, e não apenas o de Língua Portuguesa, deve fazer sentir aos alunos que a leitura é uma necessidade e não uma obrigação, uma forma de enriquecimento pessoal, alterando práticas institucionalizadas no ensino da leitura que não têm resultado. Como vários estudos e a própria experiência nos revelam, constatamos que a leitura não pode circunscrever-se a atividades realizadas nas aulas de língua materna, uma vez que a leitura desenvolve capacidades cognitivas com repercussões em todas as áreas do saber, assumindo, desta forma, um carácter transversal, visto que o êxito do aluno depende da sua aquisição. Sendo assim, podemos inferir que uma das principais causas da repetência e do atraso escolar de algumas crianças reside precisamente no insucesso na aprendizagem da leitura.

Sabemos hoje que a Biblioteca é um recurso vital para a mudança das práticas educativas centradas no manual, que muitas vezes corrompe o gosto pela leitura. A Biblioteca aproxima os jovens do livro e contribui para o sucesso educativo dos estudantes e para o desenvolvimento das literacias imprescindíveis na nossa sociedade. Estando comprovado que existe uma forte relação entre o acesso a espaços de leitura e o nível de desempenho dos alunos, é fundamental que estejam articulados, na teoria e na prática, os objetivos e a missão da Biblioteca Escolar com os objetivos da lei de bases do sistema educativo e acrescentaria, também, os objetivos dos projetos educativos das escolas.

Estes três vetores devem convergir para o mesmo desígnio, o sucesso escolar e pessoal de cada um, inscrevendo impreterivelmente a Biblioteca, o seu plano de ação e de atividades, no núcleo da vida pedagógica da escola. Aquela deve ser um centro multifuncional de acesso à informação, mas não só. Compete-lhe ser parte integrante no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Não basta ter os recursos. A Biblioteca deve interagir com todos os órgãos pedagógicos de gestão intermédia da escola e com todos os professores, pais e funcionários no sentido de contribuir para o sucesso escolar. Mas como? Apoiando os currículos, colaborando com os docentes na concretização das atividades curriculares desenvolvidas no seu espaço ou tendo por base os seus recursos, planificando e organizando atividades que desenvolvam nos alunos competências de informação, ajudando-os a ser utilizadores da informação em todos os suportes e meios de comunicação bem como a produzir também eles informação que facilite a aquisição de conhecimentos. A Biblioteca deve contribuir para a formação de cidadãos responsáveis, com espírito crítico, imaginação e gosto pelo conhecimento. Deve ser um espaço de trabalho com prazer, em que o aluno crie/aprofunde hábitos de leitura e o gosto pela aprendizagem.

Nesta perspetiva, o papel que se pretende para a Biblioteca Escolar e os seus objetivos estabelecidos em diversos documentos (*Lançar a Rede de BEs*, 1996, *Manifesto IFLA/UNESCO*, 1999, *Declaração Política da IASL sobre BEs*, 1993 ...) estão em total sintonia com os objetivos da *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), na senda do sucesso escolar e educativo de todos os alunos, realização pessoal, sócio-afetiva e profissional.

1.5. Evolução e caracterização dos hábitos de leitura dos alunos

É uma urgente necessidade escolar, social e cultural, saber formar e educar leitores (V. M. de Aguiar e Silva, 1998: 9).

À entrada do século XXI, Portugal possuía um dos mais baixos índices de leitura dos países da OCDE, como afirma o relatório síntese do Plano Nacional de Leitura:

Os resultados [do PISA] relativos a avaliação de níveis de leitura (*literacia de leitura*) revelam que Portugal se encontra numa situação muito desfavorável. Os primeiros elementos, publicados em 2000, colocaram 48% dos jovens portugueses nos patamares inferiores (1 ou 2) de uma escala de 5 níveis. E entre a primeira apresentação de resultados e a seguinte, em 2003, não se detetou evolução positiva. Também os resultados das provas de aferição, realizadas no final do 1.º ciclo, tornaram evidente que a maioria das crianças faz a transição para o 2.º ciclo sem ter adquirido competências básicas no domínio da leitura e da escrita (2006: 2).

As provas nacionais de aferição são também apontadas por Inês Sim-Sim como desanimadoras quanto ao desempenho de leitura dos alunos, no artigo “Formar leitores: A inversão do círculo” (2002). Como evidência de que os estudantes portugueses leem mal, este artigo reporta-nos para o *Relatório da Avaliação Integrada das Escolas*, realizado pela IGE, em 2001:

21% dos alunos que terminam a escolaridade obrigatória nas escolas avaliadas não possuem o domínio das competências básicas para se exprimirem oralmente e por escrito. O analfabetismo, ou iliteracia, ganha, portanto, novos contornos [...] De facto, apesar de ter aumentado o tempo de escolaridade obrigatória, e a respetiva taxa de frequência escolar, os hábitos de leitura dos portugueses não sofreram alterações (2002: 2).

Referindo os estudos de Castro e Sousa (1996), Sim-Sim constata que as crianças do 2º ciclo têm uma atitude positiva para com a leitura, havendo apenas 16% que dizem não gostar de ler. “Contudo, à medida que se progride na escolaridade, aumenta substancialmente o desinteresse por esta atividade, havendo no ensino secundário 30% de jovens que referem desinteresse pela leitura” (2002: 2).

Mais recentemente, o estudo *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise* revela dados preocupantes:

As coortes recentes de jovens saídos do sistema de ensino básico apresentam dos níveis médios mais baixos de competências de literacia e das percentagens mais elevadas de níveis mais baixos de competências de todos os países europeus. O alargamento das oportunidades para aprender ao longo do dia e o aumento do tempo dedicado a tarefas de leitura são, pois, considerações importantes (GEPE, 2009: 121).

A investigadora galega Cristina Novoa Fernández (2007) aponta como causa o tipo de sociedade atual que não favorece a leitura, muito menos a que exige concentração, silêncio e tempo. Apesar de poucos docentes colocarem em causa a questão da leitura e de haver um maior investimento por parte dos governantes na dotação das Bibliotecas Escolares, lê-se pouco entre a população escolar. O abandono progressivo da leitura por parte de adolescentes e jovens tem sido assim objeto de reflexão por parte de investigadores.

As razões apontadas pela autora são várias: a mudança de interesses, a maior quantidade de estímulos como os amigos, o desporto, os média e a informática, a maior carga de trabalho escolar, a divergência entre os seus interesses e as propostas de leitura dos professores, a escassez de atividades de promoção da leitura nas escolas, o desconhecimento das ofertas do mercado editorial por parte dos professores, as dificuldades na leitura de textos de alguma complexidade, e o desprestígio social da leitura face a outro tipo de atividades. A adolescência é simultaneamente a faixa etária em que os alunos se afastam da leitura e a fase das suas vidas na qual se consolida o hábito de ler. Por isso, é muito importante que, em meio escolar, os adolescentes e jovens encontrem um ambiente estimulante em termos de contacto com os livros e de mediação da leitura.

A preocupação com os baixos índices de leitura é sentida de um modo geral por todos os países. Em Portugal, diversos estudos atestam exatamente esta apreensão e

apontam para uma acentuada falta de hábitos de leitura e ainda para baixos níveis de literacia.

O *Guião de Implementação do Programa de Português - Leitura*, com base nos resultados dos diversos estudos internacionais incidindo sobre as competências em leitura (PISA 2000, 2003) e dos estudos preparatórios à elaboração do *Programa de Português* (DGIDC, 2008) identifica problemáticas relevantes associadas ao ensino e à aprendizagem da leitura:

- i) Os alunos portugueses manifestam dificuldades significativas na leitura e interpretação de textos informativos.
- ii) Os alunos portugueses manifestam dificuldades em refletir sobre elementos implícitos e sobre a organização discursiva e os seus efeitos.
- iii) Os alunos portugueses com melhores desempenhos nesses estudos usam mais estratégias para a compreensão dos textos (designações dos Programas de 1991).

Procuraremos abordar, agora, alguns resultados das diversas investigações relacionadas com a evolução e caracterização dos hábitos de leitura dos alunos, numa forma que apresente os estudos pela ordem cronológica em que se efetuaram.

O estudo de Sim-Sim e Ramalho (1993) abrangeu 6042 alunos, de zonas urbanas e rurais. Os resultados obtidos revelaram que o desempenho nacional foi fraco, situando-se Portugal no 24º lugar dos 32 países participantes no estudo. Interessa destacar do estudo o facto de os resultados obtidos estarem relacionados com variáveis como o sexo, a região e a dimensão da escola. De entre as variáveis, merece igualmente especial atenção o facto de a existência de livros em casa e de as Bibliotecas Escolares e públicas se relacionarem de forma positiva com o desempenho dos alunos.

O estudo *A Literacia em Portugal, Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica* (Benavente, 1996), veio acusar um novo tipo de analfabetismo funcional (não obstante o nível de escolaridade do indivíduo): a incapacidade de desempenhar tarefas que envolvam a leitura, a escrita e o cálculo face às novas exigências socioprofissionais e até pessoais. Para diminuir os efeitos deste tipo de analfabetismo, será vantajoso que os educadores (pais e professores) estejam atentos ao tipo de material de leitura que proporcionam aos seus educandos. Os resultados do estudo denunciaram uma leitura muito reduzida por parte da população inquirida e uma incapacidade evidente para resolver situações do quotidiano, que exigissem a competência de literacia. A grande maioria dos inquiridos situou-se no nível 1, que corresponde a competências muito limitadas (37%) e

no nível 2 que corresponde a competências bastante simples (32,1%). Alguns dos inquiridos (10,3%) situaram-se no nível 0, ou seja, nem conseguiram resolver as tarefas de leitura sugeridas. Sendo os níveis de literacia de um país “uma condição fundamental de desenvolvimento económico, potenciação cultural, qualidade democrática e afirmação internacional” (Benavente, *et al.*, 1996: 407), os resultados deste estudo foram na altura considerados preocupantes para Portugal. Verificou-se também que os índices de leitura são mais elevados nos grupos em que se verifica um mais alto nível de literacia e que “a inserção socioprofissional está fortemente relacionada com os níveis de literacia” (*idem*: 399).

Se atentarmos nos dados de uma investigação encomendada pela APEL (Associação Portuguesa de Editores e Livreiros), em 1999, também estes denunciam a presença de se colmatarem falhas no que diz respeito ao incentivo pela leitura. Este estudo, junto de uma amostra de 2000 indivíduos, com idades compreendidas entre os 15 e os 65 anos, teve como intento conhecer os hábitos de compra de livros e de leitura em Portugal Continental. Apurou-se que apenas 44% dos entrevistados liam livros (média de 9,3 por ano), sendo 84% livros não escolares ou técnicos, 19% livros técnicos e 23% livros escolares. 56% - a maioria - não lê, perfazendo uma média de cerca de 4 livros lidos por ano. De entre a população que costuma ler livros, 86% fazem-no por prazer, 24% por dever escolar e 16,7% por exigências profissionais e escolares. Quanto ao tempo médio semanal dedicado à leitura, este situava-se em 5 horas, porém 51% dos inquiridos referiram que liam três ou menos horas. 60% dos entrevistados confessaram não ter comprado qualquer livro durante o ano.

Não podemos esquecer que, não raramente, também é o ensino que falha, pois a escola muitas vezes não tem oferecido condições, não tem adotado estratégias pedagógicas e não tem estabelecido relações adequadas à aprendizagem com os contextos sociais que ajudassem sobretudo aqueles que provêm de meios sociais mais pobres em recursos económicos e culturais. A massificação do ensino poderá ter igualmente influência, pois a população escolar portuguesa aumentou 95,7% entre 1961 e 1992, o que trouxe transformações ao nível do ensino, e dificuldades da escola na implementação de estratégias eficientes para desenvolver a competência de leitura.

É preciso agir no sentido da mudança, e uma das medidas é facultar Bibliotecas Escolares com recursos materiais e humanos que ajudem a escola e o ensino a superar as dificuldades em que se encontra no que concerne às competências literárias. Neste

sentido, urge pugnarmos pelo aumento da literacia, que, não sendo a solução mágica para a resolução de problemas sociais nem para o desenvolvimento, é, sem dúvida, uma condição indispensável de cidadania, emprego e desenvolvimento económico.

Os dados fornecidos pelo INE (*Instituto Nacional de Estatística*), em 2002, num inquérito à Ocupação do Tempo, corroboram a falta de hábitos de leitura de livros da nossa sociedade. As razões apontadas para a não leitura vão desde o preço dos livros ao desinteresse pela leitura. 23,9% dos entrevistados, com 15 ou mais anos, disseram que não liam livros por não ter tempo disponível e 21,6% referiram que não liam porque não tinha interesse em fazê-lo. O preço dos livros foi considerado por 2,9% dos inquiridos como um dos entraves à leitura. 4,5% preferiam ler revistas e jornais.

No ano 2000, O PISA (*Programme for International Student Assessment*), da OCDE, procurou avaliar a capacidade dos jovens de 15 anos para utilizarem os conhecimentos adquiridos sobretudo no domínio da literacia em contexto de leitura. Participaram 265 000 alunos de 32 países. O PISA 2003, para além da literacia no domínio da leitura, mediu também os domínios da literacia matemática, da literacia científica e da resolução de problemas. No PISA 2003 participaram 41 países (30 países membros OCDE e 11 parceiros), o que correspondeu a uma amostra total de mais de 250 000 alunos de 15 anos. Em todos os quatro domínios avaliados os alunos portugueses tiveram desempenhos moderados, em comparação com os valores médios dos outros países da OCDE.

No estudo do Pisa 2000, os alunos portugueses apresentaram níveis de literacia muito baixos, em comparação com a situação média no espaço da OCDE. Nesse estudo, foram consideradas relevantes as características das famílias, desde os materiais educacionais existentes em casa (livros, dicionários, quarto para estudar, secretária, calculadoras...) bem como os bens culturais na família, o interesse académico dos pais e o seu interesse social. De igual modo, foram julgados como determinantes no desempenho dos alunos fatores associados à instituição escolar.

Os alunos provenientes de famílias com elevados recursos educacionais e bens culturais (literatura clássica, livros de poesia, obras de arte) foram os que alcançaram os melhores resultados. Importa referir a importância do interesse académico e social evidenciado pelos pais destes alunos, que foi medido pela frequência com que dialogavam e discutiam com os filhos temas sociais ou de livros.

Em relação às estratégias de estudo, os melhores desempenhos associavam-se a estratégias de controlo e de elaboração, e os piores à memorização. Relativamente à

relação entre níveis de literacia e de leitura, confirmou-se que os alunos com melhor desempenho gostavam mais de ler, apresentando leituras mais diversas.

No domínio da tipologia textual, os jovens portugueses revelaram lacunas na análise de textos informativos extensos, cujas respostas pressupunham precisão, e sucesso na interpretação de texto narrativo. Todas as dificuldades apresentadas afetam não só a fluência de leitura, como são obstáculos na aprendizagem escolar e na vida profissional

Os resultados mais pertinentes obtidos no domínio da literacia em leitura foram os seguintes, considerando que a cada aluno foi atribuído um nível, de 1 a 5, consoante o desempenho mostrado, sendo o nível 5 o mais elevado:

No nível 5, situaram-se 4% (contra os 9% no espaço da OCDE); no nível 4, 17% (22% na OCDE); no nível 3, 27% (29% na OCDE); no nível 2, 25% (22% na OCDE); no nível 1, 17% (12% na OCDE); abaixo do nível 1, cerca de 10%, contra os 6% no espaço da OCDE. (G. Ramalho, 2001: 11-12). Ora, em comparação com a média da OCDE, Portugal apresenta “uma percentagem muito elevada de alunos de 15 anos com níveis muito baixos de literacia - são 52% de estudantes com níveis de literacia iguais ou inferiores a 2, em comparação com 40% de alunos no espaço da OCDE” (*idem*, 12).

De acordo com o estudo feito, os alunos portugueses com nível de literacia igual ou inferior a 1 não realizaram qualquer tarefa, ou realizaram tarefas menos complexas, como localizar uma única peça de informação e identificar o tema principal do texto. Os de nível igual ou superior a 4, conseguiram realizar tarefas como localizar informação implícita e avaliar criticamente um texto, destacando-se fatores como a velocidade de leitura, a utilização de estratégias de controlo e de elaboração, o interesse e gosto pela leitura, o esforço e perseverança, o sentimento de eficácia, o sentido de pertença à escola e a motivação para estudar.

Alguns dados relativos ao desempenho dos nossos alunos, vêm comprovar muito do que temos dito ao longo deste trabalho. Os alunos com melhor desempenho são os que leem com mais fluidez; são os que usam estratégias de compreensão, recorrendo aos conhecimentos prévios mas também a estratégias de controlo que possibilitem uma avaliação e reflexão sobre o que se leu, atendendo ao conteúdo mas também à tipologia textual.

Na linha de pesquisa sociológica sobre a leitura por inquérito extensivo à população o estudo *A Leitura em Portugal*, coordenado por Maria de Lurdes Lima dos Santos, em 2007, deve ser também objeto de reflexão. De acordo com este estudo, sobressaem quatros

fatores que incentivam para a leitura, sendo o livro o núcleo fundamental nessa motivação: a solicitação para ler em voz alta, a oferta e o contacto com livros (Bibliotecas, livrarias), a leitura de livros e as conversas sobre livros e leituras (2007: 67).

Do total de inquiridos que orienta a leitura dos respetivos filhos/educandos, nove em cada dez fá-lo para que desenvolvam a imaginação e a criatividade; desenvolvam a expressão escrita e oral; gostem de ler cada vez mais; e para que adquiram uma boa cultura geral (Santos *et al.*, 2007: 203).

Quanto à socialização primária para a leitura, verifica-se que a precocidade da aprendizagem está diretamente relacionada com a leitura: quanto mais cedo, mais cumulativa a leitura (Santos *et al.*, 2007: 183). No âmbito familiar, o exemplo dos pais que leem é um estímulo considerado importante pelos inquiridos, bem como, no contexto educativo, o incentivo dos professores. Globalmente considerados, os incentivos estão diretamente relacionados com o capital escolar familiar: quanto mais qualificado o núcleo familiar mais são os incentivos.

Por sua vez, os inquiridos que declaram que não gostavam de ler em criança explicam-no sobretudo pela preferência por brincar (80%) e por acharem a leitura aborrecida (73%). Nas razões que sustentam a opinião de que se lê mais destacam-se a existência de maior divulgação dos livros (89%), e a existência de mais estímulos por parte da escola (81%). Relativamente às razões que sustentam a opinião contrária, as mais defendidas são o maior peso de distrações como a televisão, os jogos, os computadores, etc. (com 96%) e do audiovisual (76%). Note-se ainda que 56% apontam o preço dos livros.

Na avaliação que os pais/encarregados de educação fazem sobre a forma como as Bibliotecas podem estimular a leitura dos filhos/educandos, o estudo destaca três estímulos à leitura mais valorizados: adequação dos livros à idade, seleção de livros que satisfaçam o interesse e a curiosidade pessoais, condições para desenvolver projetos escolares. No contexto escolar, o estudo destaca ainda a importância atribuída pelos pais/EE à dedicação de mais tempo letivo à literatura (Santos *et al.*, 2007). Podemos daqui inferir que, quando se trata de combater a iliteracia, a Biblioteca Escolar pode ter um papel fundamental, promovendo as suas atividades com regularidade e continuidade, ancorando os seus projetos de leitura na interação entre texto e leitor, para que se cumpra o objetivo da nossa demanda: formar leitores competentes e autónomos.

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 (Sequeira: 2002: 59).

Santos relembra-nos que o *INE*, em 2006, considerando todos os tipos de Bibliotecas, concluiu que o número dos seus utilizadores triplicou entre 1995 e 2003 (de pouco mais de 4 milhões passaram para mais de 12 milhões e meio) e acrescentou uma outra perspetiva: quando a ida a Bibliotecas é acompanhada (pais e filhos), ela pode ser considerada como uma das formas de incentivo à leitura (2007: 33).

Viana e Sim-Sim, no estudo *Para a Avaliação do Desempenho de Leitura* (2007), efetuado para o levantamento, identificação e avaliação dos instrumentos existentes em Portugal para aferição de desempenho na área da leitura, referem que, com base nos resultados do PISA 2003, é possível identificar na população escolar portuguesa de 15 anos 48% de alunos que apenas possuem conhecimentos básicos de leitura que lhes permitem, no máximo, localizar uma peça de informação no texto ou identificar o tema principal do que leram: 22% são considerados maus leitores, contra os 19,4% da União Europeia.

As autoras consideraram três níveis de desempenho em cada etapa: básico, proficiente e superior. Desempenhos inferiores ao nível básico significam um domínio lacunar nesta competência na fase de escolaridade em que se encontram. Embora consigam ler, os alunos não o fazem com fluência e agilidade suficiente para superar os desafios colocados por um texto com o grau de complexidade exigível na etapa de aprendizagem visada.

Na investigação *Os Estudantes e a Leitura*, realizada no âmbito do PNL, conclui-se que a maioria dos jovens lê por motivos utilitários: “Os estudantes do 3º ciclo, segundo as suas próprias palavras, leem para melhorar as suas capacidades de escrita (80% dos inquiridos responderam que esta ideia se aplicava ao seu caso)” (Lages *et al.*, 2007: 144).

Da análise apresentada no relatório *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise* (2009), emergem cinco conclusões importantes para o país: “Portugal apresenta os níveis mais baixos de competências de literacia de entre todos os países onde se realizaram inquéritos até à data”; “[em Portugal] os valores de literacia têm pouco impacto no sucesso individual no mercado de trabalho, salvo ao nível mais elevado de literacia”; “os ambientes pobres em literacia influenciam de forma adversa o

desempenho das instituições sociais e económicas, designadamente as escolas”; “a existência de uma elevada proporção de adultos com baixos níveis de literacia inibe, pois, o crescimento económico a longo prazo”; “por último, melhores níveis nos valores de literacia da população adulta deverão render benefícios económicos e sociais significativos a Portugal, mas a sua obtenção dependerá do êxito da aplicação de medidas cativas para estimular a procura de literacia na economia e na sociedade”.

Os dados apresentados deixam poucas dúvidas de que um programa como o Plano Nacional de Leitura era desesperadamente necessário em Portugal. Não restam dúvidas de que a literacia é determinante e decisiva para o desenvolvimento económico e para o progresso social do nosso país.

Para concluir, abordaremos os resultados genéricos do Pisa 2009, sobre as competências dos alunos portugueses. Em 2009, os testes PISA foram aplicados a 6298 alunos portugueses. Participaram 65 países, dos quais 33 são membros da OCDE. Os resultados são agora mais animadores. Na comparação com os países da OCDE, Portugal é o 4.º país que mais progrediu em leitura e em matemática e o 2.º país que mais progrediu em ciências, encontrando-se na posição 21, no conjunto dos países da OCDE.

A progressão verificada resultou, por um lado, da redução da percentagem de alunos com desempenhos negativos (níveis 1 e abaixo de 1) e, por outro, do aumento da percentagem de alunos com desempenhos médios a excelentes (níveis 3, 4, 5 e 6). Portugal é o 6.º país cujo sistema educativo melhor compensa as assimetrias socioeconómicas e é um dos países com maior percentagem de alunos de famílias economicamente desfavorecidas que atingem excelentes níveis de desempenho, em leitura.

Em 2009, Portugal obteve em literacia de leitura 489 pontos (enquanto em 2000 só tinha 470), situando-se, pela primeira vez, na média da OCDE. Desde o primeiro ciclo, em 2000, os resultados dos alunos portugueses aumentaram 19 pontos. Especificamente no que diz respeito à Literacia de Leitura, entre 2000 e 2009, a percentagem de alunos com níveis médios a excelentes aumentou 7,5 pontos, com níveis negativos diminuiu 9 pontos, o que nos aproxima dos países com maiores percentagens de alunos com níveis de desempenho acima do nível 3.

Pelos resultados dos estudos acima genericamente expostos, é possível identificar algumas fraturas quer no sistema educativo, quer nas estruturas sociais do país, embora os últimos estudos sobre literacia da leitura sejam mais animadores e devam constituir um estímulo e um desafio a todos os cidadãos envolvidos direta ou indiretamente na educação.

Nos estudos apresentados há fatores comuns e relevantes que estão na origem dos hábitos de leitura, como a família, a escola, o preço do livro, o acesso ao livro. Relativamente à família, esta exerce um papel muito importante na motivação para a leitura, contribuindo decisivamente para o posterior sucesso na aprendizagem. À escola compete garantir o acesso a livros, em diversidade e qualidade, e desenvolver todos os esforços para que se incuta nos nossos jovens o gosto pela leitura e pelas Bibliotecas. A escola e a família devem partilhar responsabilidades e assegurar por todos os meios o combate à iliteracia e ao insucesso escolar e educativo.

2. Promoção e Animação 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 projeções múltiplas do leitor nos universos textuais (Programa de Língua Portuguesa, 3º Ciclo do Ensino Básico).

O valor da leitura é o prazer que proporciona a quem a pratica (Sobrinho, 2000: 30).

Ai que prazer / não cumprir um dever. / Ter um livro para ler / e não o fazer!
(Fernando Pessoa).

Cada livro era um mundo em si e nele eu procurava refúgio (Manguel, 1998: 25).

2.1. Ser leitor e o prazer de ler

A fim de alterar os baixos índices de literacia, as escolas em geral e as Bibliotecas em particular implementam planos associados à leitura. É esse o caso dos projetos que apresentamos e analisamos na Parte II deste trabalho e que procuram ser reflexões e respostas para situações relacionadas com o prazer da leitura e o impacto positivo no processo educativo, conhecendo-se a relação que existe entre competências de leitura e o sucesso escolar dos alunos.

Atualmente, são tantas as propostas para ocupação dos tempos livres, nomeadamente as tecnologias em constante evolução que seduzem os jovens, desde televisão, telemóvel, mp4, iphone, ipad, playstation, internet, que as atividades de leitura e escrita se tornam vítimas de tantas solicitações. Ler esteve sempre em concorrência com outras atividades mais ativas no domínio psicomotor: desde sempre, com o jogo e a brincadeira; desde há décadas, com meios sugestivos como a televisão e os audiovisuais; recentemente, com os jogos eletrónicos e as suas consolas; atualmente, com a internet e a sua possibilidade de ligação em tempo real. Se as outras atividades se realizavam num relativo isolamento, temos agora a lógica da partilha e ligação a qualquer momento com amigos e colegas. Desta forma, não basta dizer aos nossos jovens que ler é bom. Com cada vez menos tempo livre e concorrência tão feroz, há que fazer do livro e da leitura uma proposta sedutora, desafiadora e promissora (Lages *et al.*, 2007:32).

Sendo assim, mais se deve esforçar a escola, em geral, e a Biblioteca, em particular, promovendo e valorizando a leitura como uma atividade lúdica, de evasão, liberdade e novas vivências. O professor-bibliotecário tem grandes desafios no campo da leitura - desenvolver o gosto pelos livros, pela leitura, pela escrita, pelo prazer das artes literárias em geral. A animação da Biblioteca Escolar inclui um conjunto muito variado de atividades, que não apenas as tradicionais “horas do conto”. No domínio da promoção do gosto pelo livro, pela leitura, pela escrita, pela cultura, pelo saber... é imprescindível dinamizar ações de natureza diversa para que se possam conquistar crianças e jovens, com motivações e interesses muito variados.

Por exemplo, a animação da leitura, inicialmente orientada e dirigida especialmente a crianças mais pequenas, deve cativar também os jovens de modo a que eles evoluam até à fase da leitura autónoma, voluntária, silenciosa. Para obter sucesso, o professor mediador deve ser um verdadeiro apaixonado da leitura e deve desenvolver, continuamente, um conjunto variado de atividades de promoção da leitura. Cullinan (2000), referindo-se aos estudos de Krashen, diz-nos que “more reading results in better reading comprehension and related literacy skills”. Quanto mais se lê, melhor leitor se é. Se considerarmos esta premissa verdadeira, porque o é, também devemos considerar que ler autonomamente é fundamental para se ler mais, pois enraíza-se o gosto pela leitura, o desejo de ler, e a criança familiariza-se com vocabulário e sintaxe mais complexos, tornando-se mais capaz de lidar com a dificuldade de alguns textos.

Para incentivar a leitura, sobretudo já na fase escolar, há que ser transigente. Entende-se que é preciso fazer cedências, estabelecer acordos, para que a criança e depois o jovem continuem a ler, ler para estudar, ler por prazer, ler para se informar... Tanto os pais como a escola e o professor bibliotecário têm a obrigação de ser mediadores da leitura, oferecendo aquela que é mais desejada pela criança/jovem para leitura recreativa e informativa e auxiliando nas leituras mais difíceis, muitas vezes apenas porque são obrigatórias, as de estudo.

Às motivações de carácter geral apontadas por Bártolo (2004: 145), já referidas anteriormente (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), juntam-se as que são características de cada nível etário. A escola debate-se, com alguma frequência, com a fraca motivação dos alunos para as aprendizagens e a leitura não é exceção, sobretudo à medida que os alunos vão progredindo nos vários níveis de ensino.

Segundo Sobrino, “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). Todo este processo é longo e moroso, com avanços e recuos, e envolve persistência e uma grande motivação da parte do leitor e da parte do animador.

Educar para a leitura exige a relação com o outro. Na conceção de Luis Arizaleta (s/d), a leitura é um processo em interação, que obriga a uma relação transacional entre autor/leitor/texto. As estratégias do pai-mediador, professor-mediador, etc., devem ser ajustadas e adequadas a cada contexto e situação. A vontade de educar e comunicar deve prevalecer sobre a tentação de impingir e obrigar. Criar o gosto pela leitura e educar para a leitura exige um trabalho pessoal e relacional, de respeito pelo outro e exige interação entre os diversos atores do sistema educativo, que devem trabalhar em articulação com entidades externas à escola, num esforço conjunto para promover o gosto pela leitura e desenvolver as literacias. Se queremos que os nossos jovens desenvolvam “la lectura y la escritura como formas de adquisición de nuevos conocimientos, de reflexión, de autoaprendizaje y de enriquecimiento personal” (*idem*), temos de considerar as nossas práticas e metodologias, temos de apostar na nossa formação (professores, educadores, pais), para poder motivar, partilhar experiências leitoras, dar a descobrir o prazer de ler, explorar diferentes modalidades de texto, tanto na leitura como na escrita, contribuir para tornar a

aprendizagem do currículo mais interessante, melhorar a qualidade da aprendizagem e, por fim, mas não menos importante, formar cidadãos livres e conscientes.

A Biblioteca deverá ter uma posição de abertura e ser o polo difusor de estratégias de animação, em interação com os outros professores e numa perspetiva transversal com as outras disciplinas do currículo, motivando para o prazer “descomprometido” de ler (menos trabalho académico, mais importância do livro enquanto objeto de prazer); conciliando a questão da qualidade com os interesses pessoais dos leitores; negociando as leituras com aquele que é realmente importante, o jovem-aluno-leitor; proporcionando atividades que comprovem a importância da leitura para saber mais, compreender melhor, ser mais criativo e estar atualizado.

No contexto escolar, ler apresenta-se como prática indispensável para pesquisa de dados e informações, na perspetiva pragmática da resolução de problemas (leitura funcional), para atingir uma compreensão crítica do texto (leitura analítica e crítica), para satisfazer gostos individuais, de fruição estética e pessoal dos textos (leitura recreativa).

Segundo Antão (2000), há fundamentalmente dois tipos de leitura - a leitura funcional e a recreativa:

A leitura funcional é aquela que se faz para obter a *informação* necessária para solucionar um problema específico. [...] É este o tipo de leitura essencial utilizado nos ensinos básico, secundário e superior. Se a leitura funcional é muito importante, a leitura recreativa é fundamental. Na verdade, ler pode constituir uma das maneiras mais agradáveis, enriquecedoras e duradouras de aprendermos com a experiência dos outros. [...] Não raro a leitura recreativa serve de estímulo à leitura funcional. Assim, a leitura de ficção especializada - tal como romance social contemporâneo e a Banda Desenhada de qualidade - deveria ser um complemento de muitas disciplinas, começando pelas línguas, nomeadamente a materna.

Cadório (2001: 26-28) categoriza três tipos de situações de leitura: leitura funcional, associada à procura de informação para aprender; leitura analítica ou crítica, associada à análise e crítica textuais; leitura literária, associada à leitura de ficção e de prazer.

Se todas as vertentes são importantes na construção de um leitor, neste projeto, interessa-nos sobretudo a leitura literária, denominada de prazer ou de ficção, pelas suas dimensões formativa, socializadora, lúdica e estética (*idem*: 41). Temos de investir na leitura lúdica/recreativa, que vá ao encontro do interesse dos alunos. Vejamos algumas sugestões de Poslaniec: propor uma escolha muito variada de livros; propor livros que se dirijam ao imaginário; não obrigar a ler; não obrigar a dar conta da leitura a não ser para

saber se eles efetivamente leram ou compreenderam; não impor à criança um sentido canónico para o texto; não impor um ritmo de leitura como acontece na leitura integral (2006: 10-13).

Para Glória Bastos (1999), deve fazer-se uma distinção entre a leitura individual (ato voluntário e silencioso, que exige concentração) e a animação da leitura (um ato coletivo, social, com um carácter lúdico). Desta forma, o animador deve ser um entusiasta na leitura e realizar um trabalho sistemático, recorrendo a uma grande diversidade de estratégias.

José Luis Polanco (2004: 3-7) apresenta alguns imperativos para que os nossos alunos adquiram e afirmem o gosto de ler, competindo ao professor:

i) ser realista. Os interesses dos alunos são muito divergentes de algumas temáticas literárias e sem muita dedicação, trabalho e afeto, será impossível transportar com naturalidade os jovens de hoje para *Os Lusíadas* do séc. XVI, por exemplo;

ii) ter uma formação científica e pedagógica adequada. Para além de estarmos devidamente informados sobre as propostas de leitura, devemos refletir permanentemente sobre a leitura, a sua essência, a sua relação com a escrita, a sua relação com as novas tecnologias, a sua importância no ensino;

iii) desenvolver competências de compreensão e de raciocínio a partir da leitura. Formar leitores competentes é uma responsabilidade de todo o sistema educativo;

iv) fazer uma correta seleção dos livros. Os professores devem ter um conhecimento amplo da literatura disponível e dos livros que recomendam para que possam satisfazer os gostos e interesses dos alunos, que falem dos seus problemas e inquietações. (Hoje, temos as propostas do PNL, da Casa da Leitura, do Instituto Camões, da DGLB, da RBE, da Associação de Professores de Português (APP), do Serviço de Apoio à leitura (SAL) que são, sem dúvida, um auxílio precioso);

v) criar ambientes propícios à leitura. Os livros e a leitura devem estar presentes e ser valorizados quotidianamente, não só na Biblioteca, mas também nas salas de aula. Ler silenciosamente, ler em voz alta, ler em diálogo, ler orientado, ler autonomamente, ler continuamente e espontaneamente. “Como amar o que não se chega a conhecer?”, pergunta Natércia Rocha, refletindo sobre o tempo de contacto com o livro e o treino da leitura seguida (1984: 74);

vi) fazer da leitura um tema de conversa quotidiano, levar os alunos a conversar sobre os livros e sobre as suas experiências leitoras, levá-los a partilhar e recomendar as leituras. “Nadie mejor que un lector para hacer lector a outro” (Polanco, 2004: 5);

vii) evitar atividades que retirem o gosto e o prazer de ler. A preocupação com a análise, simbologia, estilística... (muitas vezes legitimamente justificada pelos currículos de ensino que a isso obrigam) leva muitas vezes os leitores ao tédio e aborrecimento, perdendo-se a conquista de um leitor;

viii) animar a leitura através da escrita. Atividades variadas que promovam a escrita servem também para animar a leitura. O aluno deve desfrutar das palavras, lendo e escrevendo, escrevendo e lendo, dando vida à palavra escrita e para isso há sugestões de escrita criativa e livre que podem entusiasmar os alunos;

ix) ler em voz alta. A leitura em voz alta pode facilitar a compreensão de textos mais elaborados e ser uma atividade extremamente motivadora para a leitura e gosto pelos livros e pelas histórias;

x) reivindicar as Bibliotecas Escolares, enquanto um direito para uma educação de qualidade.

Convém ainda sublinhar que tanto a aprendizagem da leitura como da escrita só terão um bom desenvolvimento, se o professor tiver o hábito de ler e de escrever, pois só assim ele será mais tolerante e competente tanto na tarefa de avaliar as produções textuais dos alunos como também no momento de selecionar os textos para serem lidos. É preciso ter em atenção que a formação de leitores é um processo longo e moroso, que necessita de amadurecimento, e que deve apoiar-se na leitura lúdica. É um trabalho que exige persistência e uma grande motivação, quer da parte do leitor quer da parte do animador, pois notam-se os avanços mas também há recuos.

É necessário guiar os jovens para que vejam na leitura uma fonte de prazer e consolidem esse gosto ao longo da vida. Para atingir esse propósito, a leitura recreativa e o texto literário têm um papel fundamental, pois permitem aceder ao prazer estético, ao deleite alcançado no ato de recriar e na descoberta do mundo da ficção. A leitura literária não pode ser dissociada da aprendizagem leitora e deve ser introduzida logo na pré-primária, na medida em que proporciona uma relação íntima entre o texto e o leitor e é nesses momentos de intimidade que se realiza a transformação daquele que lê e se constrói o leitor. A propósito das transformações do leitor, Kepa Osoro diz o seguinte: “el placer de leer es, sobre todo, un placer estético, un 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 interação, quando conseguida, entre o leitor e o texto, que nasce a fruição do prazer de ler. Para isso, há que consolidar em contexto educativo projetos de promoção da leitura que respondam ao duplo desafio: criação de hábitos de leitura e desenvolvimento de competências de compreensão leitora. Os estudos já comprovaram a relação íntima entre os hábitos de leitura e a compreensão leitora e, por essa razão, consideramos fundamental desenvolver no aluno uma atitude positiva face à leitura, que o estimule a dedicar mais do seu tempo a ler por prazer e, conseqüentemente, a consolidar a sua competência leitora.

2.2. Papel da Escola na consolidação do interesse pela leitura: a escola como mediadora

A escola, entendida como um todo, é o espaço natural da leitura (Sobrino, 2000).

Al poner en marcha una Biblioteca en la escuela no sólo se habrán de llevar a cabo modificaciones estructurales, espaciales, temporales y materiales. Sobre todo se habrán de producir transformaciones en las didácticas (Kepa Osoro: 2000).

Cullinan (2000), que já citámos anteriormente, fundamenta as suas teorias com estudos de variados autores sobre a leitura e o desempenho escolar. Há várias premissas referidas neste texto que passamos a enunciar aqui, de forma sistematizada, pois parecem-nos fundamentais para a compreensão e desenvolvimento do nosso trabalho enquanto cidadãos, professores e, missão acrescida, professores-bibliotecários:

- O sucesso académico está diretamente relacionado com a leitura autónoma. A leitura livre faz toda a diferença no percurso escolar do aluno.

- Quanto mais os estudantes leem autonomamente, melhor será o seu desempenho em atividades de leitura. Entre todas as atividades livres do aluno, a leitura é aquela que proporciona melhor compreensão, enriquecimento de vocabulário, mais conhecimento do mundo e saberes diversos. A maioria do vocabulário adquire-se lendo.

- Se, até à fase escolar, é a família a principal responsável, quando entram nas escolas, a atitude dos professores perante a leitura afeta significativamente a quantidade de leitura extracurricular que os estudantes irão fazer.

- A requisição de livros da Biblioteca para leitura recreativa prende-se muito com a atitude dos professores. Aqueles que levam os seus alunos à Biblioteca para leituras e pesquisas conquistam alunos que irão frequentar aquele espaço para realizarem leituras autónomas. Quando os professores não levam os alunos à Biblioteca para escolherem livros, perdem-se leitores, ou melhor, não se conquistam leitores.

- As práticas de ensino têm um efeito duradouro sobre a capacidade dos alunos e a vontade de ler.

- A capacidade de leitura dos alunos e o desejo de ler são afetados pela estrutura dos textos que leem. Os alunos preferem um bom livro informativo, com qualidade e simplicidade na linguagem, do que livros didáticos.

- Quando atingem a adolescência, há uma fase de declínio na leitura, mas esta aumenta novamente a partir do 11.º e 12.º anos. Muitos estudantes leem de forma independente até ao 7.º ano, mas praticamente deixam de ler para além daquilo que lhes é exigido na escola.

- A leitura de textos mais simples proporciona mais motivação para a leitura. Leituras “light” podem ser um trampolim para outras leituras, pois os jovens adquirem confiança e tornam-se leitores mais fluentes no processo. Os adultos devem incentivar os alunos a desenvolver o hábito da leitura através de literatura “mais simples”, pois estarão a contribuir para que se desenvolva a fluência de leitura, primeiro passo para criar leitores e o gosto pela leitura.

- Apesar do exposto, a maioria dos educadores defendem que leituras demasiado simples não resultam automaticamente na capacidade de ler material mais complexo. Os melhores leitores preferem ficção mais complexa.

- A liberdade de escolha e o tempo são essenciais para motivar para a leitura. Os estudantes gostam de escolher os livros que vão ler e partilhar essas leituras com os colegas.

O desenvolvimento das competências leitoras exige a presença de três atores, o aprendiz leitor, a família e a escola, sendo fundamental o papel destes dois últimos. Torna-se, então, essencial: 1- A socialização primária das crianças com o livro, no seio familiar. Esta é a chave para o seu interesse futuro pela leitura; 2- Os programas de leitura serem

introduzidos o mais cedo possível na vida das crianças; 3- Mesmo já sabendo ler, as crianças continuarem a ter modelos e mediadores da leitura; 4- As pessoas e instituições, professores, famílias, escolas, Bibliotecas públicas e escolares trabalharem juntos na comunidade, para se alcançar o sucesso na promoção da leitura; 5- Os professores assumirem um forte papel na modelação do gosto pelo livro e pela leitura em geral; 6- Todos os alunos terem o tempo adequado para a leitura e a liberdade de escolha das suas leituras; 7- A oferta de uma variedade de tipos e géneros de livros e leituras, jornais e revistas, páginas eletrónicas, que possam ir ao encontro de diferentes idades e gostos, para termos sucesso na promoção da leitura em família, na escola e nas Bibliotecas.

A ação intencional de pais e educadores é determinante para que a aprendizagem e gosto pela leitura sejam processos contínuos e com sucesso. Se a leitura de histórias no jardim-de-infância é uma atividade interativa decisiva para o desenvolvimento das capacidades linguísticas da criança (Fernandes, 2007: 26), compete a toda a escola, educadores e professores implementarem estratégias pedagógicas que conduzam ao sucesso escolar. Como diz Postic (1995: 25), “a função do professor é simultaneamente técnica e relacional: deve conceber as situações de aprendizagem, observar os comportamentos de cada aluno perante uma determinada tarefa e ajustar-se às necessidades de cada uma. Só um compromisso simultâneo do professor e do aluno permite o êxito”.

Também Sobrino (2000: 76) aponta que “a escola tem por missão incentivar os alunos a ler, proporcionando o encontro agradável com os livros, desde a primeira vez que põem o pé numa aula até ao momento em que a abandonam, já adolescentes”. Para que isso aconteça, a atitude dos professores é fundamental bem como o valor que eles próprios atribuem à leitura como fonte de fruição e diversão.

Kepa Osoro (2000) reflete igualmente sobre a importância da leitura para o sucesso educativo, lançando a questão: “cómo puede desarrollar adecuadamente su proceso de maduración y aprendizaje un individuo medio que no tiene ninguna afición por los libros - por la lectura gozosa y recreativa- y cuya comprensión lectora se encuentra bajo mínimos?” Entende-se que é tarefa urgente da escola, em todos os níveis, encontrar maneiras de estimular, mais do que a capacidade de ler, o prazer pela leitura. Apenas propiciando aos sujeitos leitores o prazer da leitura poderemos construir as competências necessárias para sua apreensão.

Sendo a leitura tão importante no contexto escolar, são muitos os estudiosos que a consideram o conteúdo mais importante a desenvolver junto da população estudantil,

encarando-a como uma prioridade que deve ser assumida pela escola durante todo o percurso escolar. A sociedade do conhecimento exige tanto a inclusão (a educação como direito de todos e dever do Estado) quanto um padrão de qualidade que ponha o indivíduo no centro da sua aprendizagem, na busca de novos sentidos e de novas realidades, em que se concilie o gosto por continuar a “aprender aprendendo”, e a construção de um cidadão crítico, comprometido consigo mesmo e com a sociedade, capaz de intervir modificando a realidade, motivado e apto a procurar o aperfeiçoamento contínuo, o que passa pela formação de leitores competentes. Sendo assim, a escola não pode continuar a ser apenas um meio de transmissão de informações, seguindo o paradigma do ensino magistral.

Dos paradigmas educacionais descritos por Bertrand e Valois (1994), podemos concluir que as nossas práticas pedagógicas se inscrevem no paradigma racional, embora parece antever-se como paradigma emergente o humanista. Ao contrário do paradigma racional, centrado no progresso material, no desenvolvimento tecnológico e económico, o paradigma humanista concentra-se na pessoa como fim, sem escamotear a intuição, a afetividade e a subjetividade na construção do conhecimento.

De facto, os documentos que mais recentemente têm norteado o nosso sistema educativo apontam o indivíduo como peça central do processo de ensino. Esta corrente valoriza “a autonomia e a liberdade” (*idem*: 67). O aluno é um agente autónomo e o professor é um guia que auxilia e facilita a aprendizagem. O professor não transmite apenas conhecimentos, orienta e guia a aprendizagem. O papel da organização educativa não diminui, mas alterou-se: deve centrar-se na experiência pessoal e individual da criança, apelando à comunidade e aos pais, que podem auxiliar com os seus conhecimentos, colaborar com os serviços (por exemplo, colaborar na Biblioteca e nas atividades de promoção da leitura), etc. A abordagem do paradigma humanista é orgânica: o desenvolvimento “daquele que se educa” é muito mais importante do que o conjunto de conhecimentos adquiridos; o meio-ambiente educativo deve facilitar o seu desenvolvimento. As sociedades são centradas na pessoa.

Muito timidamente vamos reconhecendo alguns destes princípios nas nossas práticas, mas estas estão ainda longe de se inscrever num paradigma humanista propriamente dito. Com efeito, segundo Castanho (s/d), conciliar o suporte tradicional do livro com outros suportes audiovisuais e informáticos poderá simplificar a aprendizagem da literacia, dando oportunidade aos alunos que têm estilos de aprendizagem diferentes dos tradicionalmente valorizados pela escola de se “identificarem com as aprendizagens e de desenvolverem,

por esta via, os seus mecanismos motivacionais”. O aluno aprende melhor quando as metodologias de ensino se adequam com o modo como “cada indivíduo apreende, processa e evoca a informação”. Castanho (s/d) refere-se ao estudo de Gardner (Frames of mind, 1993) para defender a importância de metodologias diversificadas que façam do aluno um agente ativo na sua aprendizagem, em que sejam valorizadas não só as inteligências linguística e lógico-matemática, mas também a visual-espacial, a quinestésica, a musical, a interpessoal e a intrapessoal: “Neste sentido, uma Biblioteca renovada, multifuncional, que vá ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos, pode dar um contributo valiosíssimo na aprendizagem e mestria das competências de leitura”.

Se bem que a leitura seja um instrumento transversal a todo o currículo, e o seu ensino da responsabilidade de todos os docentes, é na disciplina de língua materna que a tarefa de formar leitores está mais presente. Os professores de língua materna têm a enorme responsabilidade de conhecer todo o processo de aprendizagem da leitura, têm de possuir conhecimentos sobre psicolinguística, sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem, sobre estratégias de aprendizagem, têm de conhecer o aluno.

Para tal, os docentes devem conhecer os mecanismos de aprendizagem da leitura e os passos que conduzem à criação de bons leitores. É importante, neste sentido, investigação na área da leitura e a formação contínua dos professores para que possam formar leitores de forma sólida e duradoura. Segundo Barroso (2004), é necessário alterar algumas práticas docentes, ensinando a fazer uma leitura crítica, compreensiva, livre e interessante para o aluno, em vez de se limitarem a ensinar a ler, entendido apenas como decifração dos sinais gráficos. Assim, a formação de professores é essencial para a tomada de consciência da importância do que é realmente ler e, conseqüentemente, como se ensina a ler. A sociedade da informação não se compadece com indivíduos incapazes de refletir e de julgar criticamente. Compete à escola promover o desenvolvimento integral e harmonioso dos alunos, e isso só se consegue se o aluno adquirir a competência de leitura e a consciência de que ler é poder.

Na segunda parte deste estudo de investigação-ação, apresentamos o estudo empírico realizado com uma turma de 3.º ciclo. A partir do projeto *Somos mais a ler*, dinamizado com uma turma de 7.º ano, procurámos compreender a atitude dos jovens adolescentes face à leitura, o porquê da falta de hábitos e gosto pela leitura e em que medida as atividades de promoção da leitura podem ter um impacto favorável no desenvolvimento do gosto pelo livro e pela leitura. Também se pretendia evitar o abandono da leitura, que costuma

acontecer quando os alunos entram no 3.º ciclo. De facto, é nesta fase que se verifica um maior afastamento da leitura, pelo que nos pareceu extremamente pertinente desenvolver este estudo com jovens de 12-13 anos. Importa referir que a Biblioteca invadiu a sala de aula, sendo a professora-bibliotecária a professora de Língua Portuguesa da turma. Procurou-se demonstrar que quando os alunos se envolvem em atividades mais dinâmicas, diversificadas e culturais, o ensino é mais profícuo e os alunos saem enriquecidos nas aprendizagens e na sua formação integral.

A Biblioteca Escolar é um parceiro fundamental no desenvolvimento dos currículos e das competências nas áreas da leitura e igualmente da literacia da informação. Hoje, em plena sociedade de informação, importa compreender que nenhum aluno conseguirá desenvolver competências em literacia da informação se, primeiro, não desenvolver competências de leitura que lhe permitam interpretar e compreender o que lê. Cabe ao professor bibliotecário, em sintonia com o professor da disciplina, conduzir o aluno nestas aprendizagens, auxiliando-o a progredir para leitor autónomo, crítico e competente, habilitado para a leitura de cariz informativo e utilitário, mas também para a leitura por prazer, fonte de imaginação, criatividade e afetividade.

Como já referimos anteriormente, o contexto geral da sociedade portuguesa há treze anos atrás, comparativamente com as suas congéneres europeias, era de grande atraso. Entre outros problemas, havia um que se destacava: faltava um serviço de Bibliotecas Escolares com fundos adequados, de livre acesso, bem equipadas e agradáveis.

Surge então um programa de políticas públicas de extrema importância, iniciado em 1996, a Rede de Bibliotecas Escolares, que tem como desígnio principal a criação de Bibliotecas Escolares, com objetivos definidos em consonância com os mais avançados e consagrados referenciais internacionais, nomeadamente os da UNESCO e da IFLA, respeitando as especificidades da situação nacional.

3. A Biblioteca Escolar: um recurso fundamental no desenvolvimento de competências dos alunos e na formação de leitores

La incidencia de los problemas relacionados con la lectura en el fracaso escolar es evidente. [...] La didáctica de la lectura sólo es posible desde una óptima Biblioteca escolar que ha de ser el corazón de la escuela, el eje sobre el que gire todo el desarrollo del currículo, el motor del cambio y la mejora del sistema educativo (Kepa Osoro, 2000).

La selección de los libros debe tener en cuenta que el consenso sobre sus bondades no es estable. Pero no sólo porque a las nuevas generaciones les gusten otras cosas (más fáciles, por ejemplo, que nuestro recuerdo de los libros que leíamos a esa edad, como suele señalarse) sino porque las lecturas tienen siempre un marcado componente generacional en todo el conjunto del sistema literario (Colomer, 2005).

Perspetivar a Biblioteca como um Centro de Recursos Educativos acolhe, nos nossos dias, a anuência da larga maioria dos agentes de ensino (Castanho, s/d).

A palavra Biblioteca tem uma origem grega e começou por designar a casa (teca), o espaço ou armário onde se guardavam livros (biblio). Inicialmente, a Biblioteca e os livros eram vistos como tesouros, estando, por isso, sempre fechados a cadeado em estantes. Sem pretender aqui fazer uma incursão histórica sobre a génese e evolução da Biblioteca ao longo dos tempos, lembramos que atualmente há bastantes mudanças, que refletem os ideais democráticos, como a livre circulação de leitores e os empréstimos ao domicílio.

Esta mudança ocorre à medida que a informação emerge como elemento fundamental e estruturante da sociedade, e corresponde ainda uma nova visão centrada nos novos papéis dos profissionais de informação, como o do bibliotecário, e à visão da Biblioteca como organização complexa que é muito mais do que um “armazém de livros”, perspetivando-a no paradigma digital, onde se tratam (catalogam, indexam, armazenam, difundem “objetos digitalizados”) e onde se exige cada vez mais o conhecimento e uso das tecnologias.

No início do século XXI, *Era da informação e do conhecimento*, o conceito de produção, seleção, armazenamento, transmissão, recuperação e uso da informação na sociedade mudou drasticamente. As “redes” de informação redesenharam o tecido social, e tornou-se impreterível saber gerir a informação. Com o progressivo e célere desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, dão-se uma série de

transformações na sociedade: tecnológicas: expansão das Tecnologias de Informação e Comunicação; sociais: valorização social da informação como fator determinante para aumentar a qualidade de vida e acesso fácil à informação; económicas: a Informação tem valor económico e cria emprego; políticas: a Liberdade de Informação torna-se fundamental em democracia, bem como a participação ativa dos cidadãos na vida política; culturais: a informação é reconhecida como valor cultural.

Paradoxalmente, talvez nunca as queixas sobre o comportamento humano tenham sido tão frequentes e radicais. Emergem questões jurídicas sobre a internet e o papel intercultural da ética na “moralização” da internet, pois esta não muda apenas as estruturas da sociedades e as relações entre essas mesmas sociedades, mas também o conceito do ser humano de hoje e amanhã, do cidadão digital. A rede mundial digital está em rápido crescimento criando um novo tipo de universalidade. Também na escola e Biblioteca Escolar, a globalização, os novos paradigmas digitais, o desenvolvimento dos sistemas de informação levam à interrogação: Como aprender a viver na “era da informação”, mantendo as tradições, os bons costumes, os preceitos morais dos nossos ancestrais? Precisamos de um código de “ontologia digital”?

Com efeito, a verdadeira “revolução” no ensino/educação não está apenas ligada aos novos recursos e ferramentas disponibilizados pelas tecnologias e pela web, mas sobretudo a um novo papel dos pais/professores que deverão assumir a função de orientadores que auxiliam e incentivam os seus educandos a pesquisar, selecionar e organizar as informações, organizar o tempo/estudos e a construir o conhecimento de forma autónoma.

De facto, é pela manipulação, transmissão e pesquisa da informação que passa o presente e o futuro, onde as novas tecnologias da informação têm um papel essencial, tornando-se fundamental que cada indivíduo seja capaz de processar a informação, pesquisar, selecionar e difundir, sob pena de se confrontar com uma espécie de exclusão social, pois será considerado funcionalmente analfabeto. Cabe, deste modo, à escola garantir o acesso à informação, nomeadamente a partir da Biblioteca, proporcionando e facilitando a todos a liberdade intelectual e a privacidade, bem como educando para os direitos de Autor e as normas do bom uso da internet.

Segundo a *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, no seu artigo 19º, “todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e ideias por qualquer meio expresso”. A liberdade intelectual

prende-se, assim, com o direito à informação e igualdade de oportunidades. É a base da democracia e o conceito mais importante das Bibliotecas, uma vez que estas devem disponibilizar os seus serviços de informação a toda a comunidade escolar, independentemente do sexo, idade, raça, religião, nacionalidade, sem qualquer tipo de censura, reprovação ou pressão ideológica. A *Lei de Bases do Sistema Educativo* é bem clara: igualdade de oportunidades, direito e acesso à informação por todos, direito à construção de uma cidadania participativa e construtiva, liberdade de expressão, espírito crítico, etc., com base na formação e no conhecimento proporcionados pela escola. Tudo isto a começar dentro das Bibliotecas, primeira manifestação humana de “gestão de informação”. Compete-lhe garantir e facilitar o acesso às expressões do conhecimento e da atividade intelectual. Para este efeito, devem adquirir, preservar e disponibilizar a mais ampla variedade de materiais, refletindo a pluralidade e a diversidade da sociedade, tornando-se a ponte para o conhecimento, pensamento e cultura.

As funções a desempenhar pela Biblioteca Escolar, segundo a *Declaração Política da IASL* (1993), remetem para o papel vital que a Biblioteca Escolar desempenha no processo educativo, não podendo esta ser encarada como uma entidade separada e isolada da globalidade da escola, mas sim envolvida no processo de ensino aprendizagem. Podemos identificar as seguintes funções da Biblioteca Escolar:

- Informativa: Fornecer informação de confiança, de rápido acesso;
- Educativa: Promover educação contínua e ao longo da vida através de um ambiente propício à aprendizagem; educar para a seleção e gestão de informação, através de recursos variados;
- Cultural: Melhorar a qualidade cultural dos jovens, estimulando as regras de sociabilidade e encorajando a criatividade;
- Recreativa: Fornecer documentos e recursos que possibilitem utilizar de forma útil e prazenteira o tempo livre. A Biblioteca Escolar cumpre estas funções desenvolvendo políticas e serviços, selecionando e adquirindo recursos, proporcionando acesso material e intelectual a fontes de informação apropriadas, disponibilizando equipamentos e, idealmente, dispondo de pessoal qualificado.

Segundo o *Manifesto da Biblioteca Escolar* (1999: 1), “o acesso aos fundos documentais deve orientar-se pela *Declaração Universal dos Direitos e Liberdades do Homem* das Nações Unidas e não deverá ser sujeito a nenhuma forma de censura ideológica, política ou religiosa ou a pressões comerciais”. Seguindo estes princípios, a Biblioteca Escolar deverá ter uma política de coleções baseada nos princípios de liberdade intelectual, liberdade e igualdade de acesso e de preservação de obras de referência. A coleção deverá refletir diversas perspetivas sobre a generalidade dos assuntos, na defesa da heterogeneidade de ideias, apresentando formatos que consintam diferentes formas de aprendizagem e também o uso recreativo. As práticas de gestão e seleção da coleção deverão ser flexíveis de modo a responder à evolução das necessidades dos utilizadores, concorrendo para a diminuição das assimetrias sociais e culturais, de modo a poder preparar cidadãos informados que saibam viver numa sociedade democrática.

O *Manifesto* salienta, ainda, que a Biblioteca Escolar “proporciona informação e ideias fundamentais para sermos bem-sucedidos na sociedade atual, baseada na informação e no conhecimento. A Biblioteca Escolar desenvolve nos estudantes competências para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a imaginação, permitindo-lhes tornarem-se cidadãos responsáveis” (*idem*:1). Naturalmente, para que esta função da escola seja levada a cabo é fundamental ler, possuir competência de leitura, pois esta permite à criança construir paulatinamente a sua identidade e tornar-se um cidadão ativo, capaz de sobreviver numa sociedade imperdoável para com os iletrados (Barroso, 2004).

Neste contexto, para o combate à iliteracia e para a promoção da leitura, as Bibliotecas Escolares apresentam-se indubitavelmente como um recurso privilegiado e imprescindível, onde se concentram variadas fontes de informação para a aquisição da competência de leitura e consequente combate à iliteracia.

De acordo com Evans e Saporano (2005: 6), “regardless of the type of clientele they serve, the primary purpose of all libraries and information center is to assist in the transfer of information and the development of knowledge”. Na verdade, o objetivo principal de qualquer Biblioteca é o de ajudar a transferir a informação e a desenvolver o conhecimento. Para isso, é fundamental estabelecer uma política de desenvolvimento da coleção, definindo metas e objetivos, identificando fraquezas e pontos fortes, considerando as necessidades padrão e a comunidade de utilizadores.

A gestão da coleção é uma preocupação da Biblioteca, enquanto instituição, para responder cabalmente às necessidades que o utilizador hoje enfrenta na procura e acesso à

informação. O papel do bibliotecário é de mediador, especialista e gestor de informação, auxiliando os utilizadores na sua busca pelo conhecimento, que deixou de estar contido em coleções impressas e suportes como DVD's e CD's, para estar também em servidores externos, acedida eletronicamente via internet. Com o advento das Tecnologias de Informação e Comunicação, as Bibliotecas estão a transformar-se, tornando-se híbridas, pela integração nas suas coleções de novos recursos em formato digital, que agora convivem com o tradicional formato impresso, como é o caso dos e-books.

Parece-nos consensual que a Biblioteca deve ser a plataforma central de informação e leitura para toda a escola. Ela é a janela para o mundo. Durante anos, construímos coleções de material impresso. Com a informação digital, houve transformações significativas, pois enriqueceu-se a coleção com importantes recursos de aprendizagem ajustados aos currículos, com qualidade e “seguros”. Com a internet, rede de informação dinâmica a funcionar 24 horas por dia, as Bibliotecas tradicionais sofrem alterações profundas. Hoje os alunos procuram a maior parte da informação de que precisam em fontes on-line e noutras tecnologias.

A Biblioteca do futuro terá prateleiras de livros a par de estações multimédias, salas de computadores, salas de leitura, salas para trabalhos de grupos... A Biblioteca oferecerá o conhecimento, não apenas de forma física mas também virtual. Com efeito, o objetivo da Biblioteca Escolar impressa ou digital é exatamente o mesmo: fornecer acesso à informação. Contudo, a Biblioteca digital traz inúmeras vantagens, pois é acessível em qualquer lado. O aluno em casa ou na praia, a qualquer hora, pode aceder à sua Biblioteca Escolar e à coleção digital que a escola selecionou para satisfazer as suas necessidades e interesses particulares.

Para que esta realidade seja bem construída é óbvia a necessidade de formação dos professores bibliotecários. Compete-lhes “definir instrumentos de seleção para a constituição de coleções digitais e organizar esses recursos de forma a serem posteriormente recuperados” (Pereira, 2004). Como refere Furtado (2007), “a informação só é útil quando pode ser localizada e sintetizada em conhecimento”. Não se pode perder o contexto da informação e a sua origem, pois isso poderia significar perder o seu significado. Para isso, “as Bibliotecas devem mover-se para além do seu papel de coletores e organizadores de conteúdo, impresso e digital, no sentido de assegurar cada vez mais a função de estabelecer a proveniência e autenticidade do conteúdo e fornecer imprimatur de

qualidade num mundo rico em informação mas pobre em contexto” (OCLC, 2004, citado por Furtado).

Na atual situação das escolas, há ainda muitos desafios a enfrentar, pois temos de estar atentos à revolução que a web veio trazer no modo como acedemos à informação. O aluno deve ainda estar ciente de que há uma diferença significativa entre informação e conhecimento. Se de facto a internet nos proporciona um grande manancial de informação, há que saber aceder àquela que nos interessa, seleccioná-la, tratá-la e retirar dela proveito para construir o verdadeiro conhecimento. Falamos de literacia de informação e do papel fundamental da Biblioteca Escolar em gerir a coleção para manter a coerência interna do catálogo, que deve responder às necessidades específicas dos alunos e deve estar em articulação com os currículos e níveis de ensino dos alunos, bem como orientá-los no vasto mundo da informação que é hoje posto à nossa disposição.

Deste modo, a Biblioteca está em plena mudança, e deve gerir esta abertura ao ciberespaço, integrando na sua coleção documentos que os utilizadores procuram sob forma digital. Claro que os meios digitais e os impressos devem estar em pé de igualdade, permitindo-se o acesso dos alunos a uns e outros, consoante a pesquisa e o tipo de trabalho a realizar.

As Bibliotecas atuais devem ter em conta não só a qualidade da coleção, mas a sua adequação à comunidade de utilizadores, bem como a acessibilidade, pois as noções de tangibilidade (os documentos estão lá fisicamente) e propriedade (pertença) são limitados quando traçamos um plano de desenvolvimento que deve considerar todo um conjunto de recursos não impressos e eletrónicos que fisicamente não estão presentes, mas que servem as necessidades do utilizador e são usados na pesquisa de informação e mesmo na leitura recreativa.

Estabelecer critérios de seleção para desenvolver a coleção é uma tarefa da responsabilidade do coordenador da Biblioteca. Na liderança deste processo, há preceitos que devem ser respeitados: a coleção deve responder às necessidades essenciais dos currículos, uma vez que a Biblioteca Escolar deve constituir-se como centro de informação vital para o ensino-aprendizagem; a comunicação com os professores é fundamental. Estes devem envolver-se ativamente no processo de seleção, para que o valor e a adequação da coleção fiquem assegurados, nomeadamente na seleção de livros do *Plano nacional de Leitura*; as sugestões da família e dos estudantes são também relevantes em todo o processo de seleção. Compete ao responsável pela Biblioteca encorajar pais e alunos a

darem sugestões de recursos específicos, quer sirvam para responder a necessidades curriculares, quer sejam para satisfazer interesses pessoais, de leitura recreativa, por exemplo.

A partir do *Manifesto da Biblioteca Escolar* (IFLA/UNESCO), inferimos alguns dos objetivos fundamentais da Biblioteca: a formação de cidadãos cultos e críticos; a correção das desigualdades de origem e adquiridas; a democratização do acesso à cultura; a luta contra o insucesso e abandono escolar; o fomento da literacia; a difusão e acesso à informação crítica, através de uma diversidade de fontes, para conhecimento e interpretação do mundo; a habilitação dos alunos para uma aprendizagem ao longo da vida. De facto, a Biblioteca Escolar constitui-se nos nossos dias como um verdadeiro espaço de aprendizagem e construção de conhecimento, pretendendo facilitar e promover a aprendizagem autónoma, a comunicação curricular, a incorporação de métodos de aprendizagem mais ativos e a leitura recreativa. Aprender está longe de ser memorizar conhecimentos; é preciso preparar os nossos alunos para saberem encontrar, avaliar e utilizar a informação.

Também o estudo *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares* salienta:

As Bibliotecas escolares (...) sobre as quais nos propomos refletir, surgem como recursos básicos do processo educativo, sendo-lhes atribuído papel central em domínios tão importantes como: i) a aprendizagem da leitura; ii) o domínio dessa competência (literacia); iii) a criação e o desenvolvimento do prazer de ler e a aquisição de hábitos de leitura; iv) a capacidade de selecionar informação e atuar criticamente perante a quantidade e diversidade de fundos e suportes que hoje são postos à disposição das pessoas; v) o desenvolvimento de métodos de estudo, de investigação autónoma; vi) o aprofundamento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística (1996:15).

Investigações recentes sobre literacia, nomeadamente alguns dos estudos que mencionámos no cap. 1.5. têm vindo a demonstrar precisamente que existe uma relação estreita entre a acessibilidade a espaços e recursos de leitura e o nível de desempenho dos alunos. Esses estudos demonstram também a relação entre capacidades de leitura e o sucesso escolar. Na *Declaração Política* da IASL é defendido que:

As capacidades apreendidas pelo estudante através da Biblioteca dotam a criança com os meios que lhe possibilitam adaptar-se a uma variedade de situações e possibilitam a educação permanente ao longo da vida, mesmo em situações adversas. A Biblioteca Escolar promove a literacia através do desenvolvimento e promoção da leitura como meio de aprendizagem e de lazer (1993).

A leitura e o domínio dessa competência (literacia) parecem-nos, pois, fundamentais para o sucesso dos nossos alunos.

A mudança de paradigma da Biblioteca Escolar trouxe desafios que decorrem de renovadas formas de acesso, uso, produção e comunicação do conhecimento, que permeiam diferentes níveis de ação: da aprendizagem formal à informal, ao lazer e à intervenção social. O seu programa deverá estar integrado nos planos estratégicos e na visão e objetivos educativos da escola, dando visibilidade ao serviço técnico-pedagógico, considerado vital para a eficácia e para a qualidade do ensino, enquanto promotor duma ação integradora de objetivos e práticas que sustentem a mudança e a ligação essencial ao currículo e ao sucesso educativo dos alunos.

Relativamente ao conceito da Biblioteca Escolar como centro da aprendizagem, podemos referir que esta mudança tem a ver com os novos contextos de aprendizagem onde o aluno tem um papel mais ativo. Calixto (1996) menciona que a escola moderna e a Reforma do Sistema educativo ficarão seriamente comprometidas sem a Biblioteca Escolar. Aspetos importantes são, sem dúvida, os novos ambientes de disponibilização da informação, de trabalho e da nova construção do conhecimento que exigem novas e múltiplas literacias.

Alguns desafios significativos são vistos como essenciais para os bibliotecários escolares. Estes devem desempenhar um papel central nos processos de aprendizagem e nos resultados da escola, e garantir a centralidade da Biblioteca Escolar nos objetivos educacionais da escola, assumindo a sua função plena de professor e instrutor, particularmente em relação aos resultados da aprendizagem do estudante.

O Estudo de Avaliação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares é bastante positivo em relação à promoção da leitura realizada pela Biblioteca Escolar em todos os ciclos de ensino: “Os coordenadores da Biblioteca Escolar têm sido bons dinamizadores e têm conseguido envolver toda a comunidade educativa na promoção da leitura. Os resultados deste projeto de cooperação entre PNL e RBE têm sido bastante positivos” (Costa, 2009: 132).

Não obstante, e no que concerne a temática do nosso estudo, a leitura recreativa, os índices de leitura do 3.º ciclo do ensino básico são inferiores aos restantes. A frequência diária da Biblioteca que coordenamos é bem exemplo disso. Os adolescentes de 3.º ciclo são, de facto, aqueles que menos requisitam livros para leitura autónoma, sendo largamente

vencidos, primeiro, pelo 1.º ciclo e, depois, pelo 2.º ciclo. Muitas vezes apontamos como causa a falta de novidades literárias com interesse para estes jovens. Já não querem ler “as aventuras”, mas também, salvo raras exceções, rejeitam a literatura recomendada para este nível pelos programas oficiais. Será porque estes livros trazem consigo o estigma da obrigatoriedade que retira o prazer da leitura e a vontade de ler? Será, ainda, porque é “recomendado”? Será porque os professores se preocupam mais com os conhecimentos de língua, escamoteando os textos até lhes retirar todo o sabor? Como afirmava Carlos Reis no início da década de 90 do século passado, “a didática 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 seleção e organização de conteúdos, o reconhecimento de diferentes modelos de escrita, as pistas de interpretação, terão de estar ao serviço da adesão afetiva ao texto” (1990: 40).

Embora a leitura tenha andado desde sempre associada à escola, ao longo dos tempos, a escola conferiu à leitura um carácter de obrigatoriedade e agora terá de lutar por lhe atribuir um carácter de prazer e de libertação, que mereça ser repetido. Desta forma, “é necessário, então, definir estratégias que possam ser postas em prática no contexto escolar, de forma a tornar a leitura uma atividade suficientemente aliciante para captar o interesse e a adesão dos alunos” (Santos, 2000: 80), porquanto, como afirma Kepa Osoro (2000) “de nada sirve que diseñemos un Programa de Promoción Lectora - con actividades impactantes y atractivas - si el resto de la experiencia lectora en el aula, las otras facetas del ato lector que tienen lugar en el trabajo diario, son desmotivadoras, aburridas, nada espontáneas y poco respetuosas con los intereses, niveles madurativos y la evolución personal de cada lector”.

De entre algumas estratégias, é indispensável o recurso à Biblioteca Escolar, devendo esta ser um espaço aberto, onde o acesso aos livros esteja facilitado e o ambiente convide à leitura. Deve ser um espaço democrático, de características menos constrangedoras que as salas de aula, desvinculada de quadros disciplinares relativamente rígidos. Para tal muito contribui a própria organização, que poderá propiciar uma atitude mais descontraída do que a assumida na sala de aula, aproximando-se, assim, o momento de leitura na Biblioteca dos momentos de leitura ocorridos em ambientes mais informais, como em casa, no café ou ao ar livre.

Em suma, para que se possa proporcionar e explorar o prazer na leitura, a escola terá de explorar estratégias diferentes que favoreçam situações em que leitura dê prazer, liberte

a imaginação, estimule o desejo de saber cada vez mais, procurando o equilíbrio entre os vários tipos de leitura, para deleite ou para estudo, de modo a levar os discentes a descobrirem as respostas aos seus sonhos, desejos, dúvidas e inquietações. A este nível, “a Biblioteca Escolar, encarada como espaço plural de aprendizagens, como centro de recursos, poderá contribuir para a satisfação de necessidades e interesses dos alunos, conquistando-os, seduzindo-os para a leitura, como ato de prazer, mas também fonte de conhecimento e de saber, proporcionando-lhes o fascínio da descoberta, da aprendizagem, do conhecimento” (Sousa, 1999: 23). A formação autêntica deve passar as paredes da sala de aula e estender-se a outros espaços, como é o caso da Biblioteca Escolar, local onde se vai e se está com gosto. Só desta forma é que a escola cumprirá o seu papel imprescindível na formação de leitores para toda a vida.

Daí que o seu papel deva ser repensado por todos os intervenientes no processo educativo, desde os docentes aos discentes, passando, inevitavelmente, pelos pais e encarregados de educação. Para Calixto (1996: 59), a Biblioteca é um centro ativo da aprendizagem. Deve ser vista como um núcleo ligado ao esforço pedagógico dos professores e não como um apêndice das escolas. Deve trabalhar com os professores e alunos e não apenas para eles.

Sem um esforço empreendido por todos, todo o trabalho de promoção da leitura será inglório. Também as Bibliotecas públicas são chamadas a dar continuidade ao labor levado a cabo nas Bibliotecas das nossas escolas, criando condições para o incremento dos hábitos de leitura e desenvolvimento da competência de leitura.

Para Andrade e Blattmann (1998), a Biblioteca “é uma das forças educativas mais poderosas de que dispõem estudantes, professores e pesquisadores”, visto ser um instrumento de desenvolvimento do currículo, permitir o fomento da leitura e a formação de uma atividade científica, constituir um elemento que forma o indivíduo para a aprendizagem permanente, estimular a criatividade, a comunicação, facilitar a recreação, apoiar os docentes e trabalhar também com os pais de família e com outros agentes da comunidade.

Concluindo, para conseguirmos um aumento efetivo dos hábitos de leitura e dos níveis de literacia dos nossos alunos, e conseqüente evolução do nosso país, precisamos de uma escola viva, onde a Biblioteca seja um verdadeiro recurso educativo, com um acervo diversificado, atualizado e dotado de dinâmica. Embora a Biblioteca Escolar seja um direito inalienável de todas as escolas e de todas as crianças e jovens há que promover uma

relação emocional e harmoniosa entre Biblioteca e aqueles que a ela têm direito. Falamos de alunos, professores, pais, funcionários, comunidade em geral. Inúmeras atividades deverão ser programadas e implementadas com uma boa dose de afeto, dedicação e muito gosto. Atividades que façam desejar a leitura, que mostrem os caminhos do sonho, da imaginação, da aventura, da criação. Como diz Hani D. El-Masri, no poema, “Eu sou o mundo e o mundo sou eu, porque, com o meu livro, posso ser tudo o que quiser... Quanto mais leio mais compreendo que com o meu livro estarei sempre na melhor das companhias”. Basta querer!

3.1. A Biblioteca Escolar e as práticas de promoção da leitura

O ensino da literatura é, em rigor, impossível, pela simples razão de que a experiência não se ensina. Faz-se. Mas podem e devem criar-se as condições para essa experiência: removendo obstáculos e proporcionando ocasiões (Matos, 1987: 20).

La Biblioteca Escolar habrá de ser un auténtico centro de recursos, un manantial eterno de información, de sugerencias, de actividades socioculturales y a la vez festivas, una fuente inagotable de herramientas para ampliar el conocimiento y, al mismo tiempo, la cuna de la fantasía, el hogar de lo poético, el rincón de la palabra serena, la amistad, la libertad y los sueños (Kepa Osoro, 2000).

O projeto da Rede de Bibliotecas Escolares, iniciado em 1996, tem vindo a consolidar-se ao longo dos anos, assente num pressuposto central: o de que a Biblioteca Escolar constitui um contributo essencial para o sucesso educativo, sendo um recurso fundamental para o ensino e para a aprendizagem.

Em Portugal, a institucionalização da figura do professor bibliotecário é bastante recente, mas parece-nos que os aspetos considerados relevantes no seu perfil (Portaria nº 756/2009) apontam funções essenciais, tais como, “apoiar as atividades curriculares e favorecer o desenvolvimento dos hábitos e competências de leitura, da literacia da informação e das competências digitais, trabalhando colaborativamente com todas as estruturas do agrupamento ou escola não agrupada”. O Ministério da Educação, as normas legais, as direções das escolas devem valorizar a Biblioteca Escolar, impulsionando o seu funcionamento adequado, com meios humanos e materiais necessários e ajustados. Também a família deveria ser integrada nas atividades de leitura e ter alguma formação

como animadores da leitura.

À Biblioteca Escolar cabe um papel primordial no desenvolvimento de atividades de reforço e/ou iniciação ao gosto pela leitura, pois ler ajuda a construir diferentes perspetivas de interpretação da realidade e contribui para a melhor compreensão da complexidade do mundo. A Biblioteca Escolar deve procurar desenvolver atividades que tenham como objetivos: incentivar a ler bem para bem escrever; valorizar a importância da leitura na construção do pensamento (opiniões e juízos de valor); promover a expressão e formação cultural dos jovens; promover a divulgação de autores nacionais e estrangeiros; ampliar o conhecimento literário; incentivar e estimular o gosto pela leitura e pelas histórias; induzir hábitos de leitura autónoma; combater a iliteracia; desenvolver percursos pedagógicos que proporcionem o prazer da leitura e da escrita; gerar a expressão de sentimentos e emoções suscitados pelos textos; desenvolver a expressão oral e a competência comunicativa; fomentar a intertextualidade; ampliar competências nos domínios do acesso, pesquisa, seleção de informação; estimular a imaginação, a fantasia, a criatividade literária; incentivar a interdisciplinaridade.

Essas atividades podem ser variadíssimas, desde concursos literários e de leitura a concursos de escrita criativa; pesquisa sobre livros e escritores; leitura silenciosa e em voz alta/leituras encenadas; sessões de leitura/escrita criativa; recriação, através da oralidade e da escrita, de histórias e narrativas; reconto de textos lidos; partilha de leituras; leituras de texto jornalístico; leituras temáticas; leituras por género; visitas à Biblioteca Municipal; hora do conto; visita à Biblioteca de Livros Digitais (leitura, audição e produção de textos); atividades lúdicas em torno de livros, personagens, situações; jogos teatrais; recitais/sessões de poesia; ilustração/expressão plástica; atividades de interligação entre diferentes linguagens (plástica, musical, poética e teatral); produção de materiais sobre livros e autores; criação de blogs ou páginas web para divulgação de textos e leituras; ampliação de competências nos domínios do acesso, pesquisa, seleção de informação; exposições de trabalhos de alunos; encontro com escritor/ilustrador/outros convidados; festa da “Semana do Livro e da Leitura”; comemoração de dias especiais (dia do pai, dia da floresta, dia da poesia, dia da criança, dia da mãe, o Natal, dia do Livro ...).

O importante é motivar os alunos para as ações de promoção da leitura e procurar a colaboração dos outros professores para que as atividades sejam articuladas, enriquecedoras e animadas. Formar bons leitores exige a criação de hábitos de leitura (através de projetos de promoção da leitura), como salienta Prole, no seu artigo *Como fazer*

um projeto de promoção da leitura, mas obriga também a melhorar a qualidade do ensino da leitura. Numa ação de animação da leitura o que importa verdadeiramente é a leitura, esta deve ser o motor da atividade, a ação que faz despoletar todas as outras atividades em seu redor (exposições, visita de escritores, feiras do livro, visitas de estudo, concursos literários, sessões de poesia, hora do conto...).

Poslaniec (2006) propõe atividades tipificadas. Assim, define quatro categorias, de acordo com o objetivo principal de cada uma: animação de informação - apresentar livros de forma variada e atrativa; animação lúdica - momentos que proporcionem prazer, entretenimento; animação de aprofundamento - recriação (plástica, dramática, oral/escrita) a partir da leitura (dimensão intersubjetiva da leitura); animação responsabilizante - os grandes leem para os pequenos, as crianças são júris de prémios literários.

Variados estudos sobre boas práticas relacionadas com a promoção da leitura dão sugestões que nos podem servir como bons exemplos e que devem integrar os planos de promoção da leitura. Apresentamos algumas atividades, procurando organizá-las de acordo com a tipologia de Poslaniec.

1. Animação de informação

- Guias de leitura - listas de livros selecionados consoante critérios diversos: tema, idade, género...

- Levar a Biblioteca aos leitores - criar bancas em diversos sítios da escola, com carácter temporário. Podem ser animadas pelos alunos.

- Exposição das últimas novidades e de livros alusivos a efemérides e temas.

- Orientação para descoberta de páginas web de divulgação de livros e autores.

- Visitas orientadas à Biblioteca pública e às livrarias.

- Feiras do livro - Organização de uma feira do livro em colaboração com o livreiro local e em colaboração com os encarregados de educação. Pais, professores e alunos devem visitar a feira. “Aproveitar períodos de reuniões com os encarregados de educação para organização das feiras do livro (esclarecer os pais, «formá-los» sobre a importância do livro e da leitura e sobre as capacidades e gostos dos filhos; estimulá-los a contar e a ler histórias às crianças, a fazer da exploração do livro uma ocasião privilegiada de comunicação verbal e afetiva” (Gomes, 2000: 59).

2. Animação lúdica

- *Caça ao livro* nas estantes - Os alunos deverão procurar os livros através de: temas recorrentes (fadas, anões, bruxas, animais são temas repetidos nas histórias); personagens em cartão - distribuem-se cartões referentes às personagens dos livros escolhidos; objetos identificadores - expõem-se objetos referentes a uma história (navalha, viola, pincel do barbeiro, o macaco - história do macaco com o rabo cortado); capas dos livros em puzzle (o animador deverá levar materiais para a construção de puzzles alusivos a diferentes histórias selecionadas).

- O jogo de adivinhação - Através de perguntas e leitura de passagens de obras lidas, os alunos devem adivinhar de que obra se está a falar.

- Os alunos são convidados a completar uma história, dar-lhe um final diferente, transformar o enredo, dramatizá-la, fazer uma banda desenhada, ilustrá-la, etc.

- Livros vivos - Uma boa atividade para criar uma atmosfera lúdica na escola em qualquer época do ano é organizar uma festa, protagonizada por personagens dos livros de contos. Consiste em tornar reais - através do recurso ao disfarce - as personagens e situações do livro. Esta atividade pode ser realizada em dias especiais (Carnaval, Dia do livro, Dia da Árvore...). Para simplificar, também se pode escolher uma etiqueta de uma personagem (peça de vestuário alusivo à personagem: chapéu da bruxa ou do anão, capa do capuchinho vermelho, etc.) e usá-la para contar a história.

- Exposições dos trabalhos dos alunos, relacionados com o livro e com a leitura (textos, ilustrações, fantoches, etc.).

- Concursos de leitura - Seleção prévia de uma obra de acordo com o interesse manifestado pelos alunos e acessibilidade à maioria. Definição dos prazos de leitura. Elaboração das perguntas sobre o livro (individualmente, em grupo, com o apoio do professor). Encontro das equipas concorrentes. Atribuição e afixação dos nomes dos vencedores.

- Concursos literários - Conto, crónica ou poesia. Atribuição de prémios e afixação dos nomes dos vencedores. Poderão realizar-se sessões de leitura dos trabalhos premiados com a participação dos pais e encarregados de educação.

- O livro em jogo - Sugerem-se atividades que podem inspirar-se nos moldes dos jogos que o jovem gosta e cujas regras já domina como: jogo da glória, caça ao tesouro, mímica, *trivial pursuit*, *pictionary*, bingo, etc. Este tipo de atividades poderá partir da

leitura orientada e envolver uma ou mais turmas; deverá realizar-se em espaços comuns da escola para participação de todos os alunos.

- A hora do conto.
- Chá com livros - Reunir professores, alunos e pais à volta dos livros (Silva: 2000).
- Maratonas de leitura, leitura em voz alta de textos literários, concurso de jograis.
- Sessões de declamação de poesia.

3. Animação de aprofundamento

- A roda dos livros - Apresentar oralmente vários livros (que possam interessar aos alunos), falando sobre a história, as personagens, lendo apenas excertos significativos, mostrando as ilustrações, sem obrigar à leitura posterior do livro. Podem ser livros completamente distintos, ou então do mesmo autor, do mesmo tema, do mesmo género... Nesta oficina, o educando tem ainda oportunidade de se expressar, de apresentar o livro lido (ou textos mais curtos, como ensaios, contos, crónicas). É uma atividade dinâmica, de exposição informal, que além de proporcionar aprendizagem, também incentiva outros alunos a ler as obras apresentadas.

- Dramatização de uma peça de teatro.

- O livro/autor/ilustrador do mês - Recolher/fornecer informações sobre o autor; expor outras obras do autor existentes na Biblioteca; mostrar cassetes vídeo ou filmes ou outros espetáculos relacionados com a obra; promover a troca de correspondência com escritores e ilustradores.

- Ateliês de leituras e histórias:

Expressão oral: diálogo orientado de experiências vividas individual ou coletivamente; narração de histórias do quotidiano da criança; criação de um ambiente de expectativa; audição de histórias (contadas e lidas); comentário livre do conteúdo da história ou reinvenção da mesma; memorização de fórmulas iniciais e finais dos contos; compreensão e comentário do conteúdo das histórias; identificação das sequências da narração, personagens; reconto; brincar com diferentes inflexões e ritmos; jogar com rimas; marcar o ritmo de um poema com palmas ou gestos.

Expressão dramática: reconhecer personagens pelos gestos e movimentos; mimar personagens em ação; dramatizar cenas narradas; encenar o conto.

Expressão plástica: desenhar personagens ou construí-las com diversos materiais; recortar personagens; construir fantoches.

Expressão musical: criar a música para uma história ou poema; acompanhar a leitura da história ou do poema com um instrumento musical.

- Círculos literários - Condemarín e Medina (2005: 45), citados por Andrade e Blattmann (1998), definem assim esta atividade: “Os círculos literários são discussões sobre literatura coordenadas pelo professor incluindo toda a classe, ou realizadas em pequenos grupos formadas por duplas. [...] Os alunos participam do diálogo para interpretar ou explicar o conteúdo”.

- Recriações a partir de leituras - Projeto de animação que pode articular o livro, a imagem e som, a expressão plástica, dramática, expressão oral/escrita, competências TIC (PowerPoint a propósito do livro), etc. Os trabalhos devem ser divulgados.

- Clube de leitura - Este tipo de animação tem como principal característica o seu prolongamento no tempo. Caberá a cada animador elaborar com os alunos o seu projeto, podendo articular diversas atividades e estratégias.

- Visitas de estudo a locais mencionados ou relacionados com os livros.

- Tertúlias - Encontros com professores, investigadores, bibliotecários, escritores, jornalistas, ilustradores, críticos, comentadores, livreiros, editores...

- Criação de instrumentos informáticos interativos que estimulem a leitura.

4. Animação responsabilizante

- Debates sobre temas dos livros.

- Intercâmbios entre turmas e/ou entre escolas (de livros, de impressões/testemunhos de leitura, de trabalhos de qualidade elaborados a partir do conhecimento de determinadas obras).

- Para Andrade e Blattmann, os encontros literários também são também metodologias importantes no processo do ensino de leitura e dão oportunidade ao professor de descobrir novos talentos. “As obras literárias são lidas em grupos e apresentadas em sala de aula através de paródias, literatura de cordel, poesias, seminários e peças teatrais”. Os alunos leem excertos das obras selecionadas e apresentam de forma lúdica aos colegas ou outros convidados a literatura em estudo.

- Passaportes do leitor - Os alunos são estimulados a entregar passaportes com os livros lidos ou ouvidos, para serem premiados.

- Criação de pequenos livros (textos, ilustração, capa...), em que se trabalhe a leitura, a expressão escrita e plástica, de forma integrada.

- Concurso “o leitor do mês” (Magalhães e Alçada: 1993).

Também Sobrino refere atividades, denominadas pela autora de “técnicas de animação da leitura”, que devem ser incluídas no devir quotidiano das crianças e jovens, constituindo verdadeiros momentos de prazer e de desenvolvimento interior e podem realizar-se na Biblioteca ou noutra espaço da escola (2000: 76-86):

- Recuperar a aventura de contar e de ouvir é uma função dos professores, que encanta e entusiasma os alunos; os contos são de todos e de sempre e conseguem cativar o ouvinte e conquistá-lo.

- A leitura na sala de aula é outra atividade que cria um “ambiente de expectativa e mistério”. É importante a “emoção da literatura” na sala de aula.

- O *Museu de contos* é uma atividade de animação que pode consolidar o interesse pela leitura. Recolhem-se objetos que possam simbolizar os contos e expõem-se (a bota do Gato das Botas, o espelho da Bruxa da Branca de Neve ou varinha da Fada Madrinha...). Para entrar no museu os outros alunos terão de recitar um pequeno poema, dizer um trava-línguas, etc.

- *Álbum de cromos* serve para popularizar as personagens dos livros, que deverão ser selecionados inicialmente de acordo com o gosto dos alunos. Consiste em ir formando uma coleção de cromos com diversas personagens de livros e de contos que existam na Biblioteca. Ao longo do tempo, após sessões de leitura, distribuem-se cromos, que deverão ser variados para promover o intercâmbio entre os alunos. Os alunos selecionam os livros e o animador organiza o álbum de acordo com as histórias escolhidas deixando o espaço para colar os cromos ilustrativos de cada história.

- A visita de um autor, escritor ou ilustrador, é sobejamente conhecida e muito motivante. Conhecer o autor estimula a curiosidade de conhecer também as suas obras.

- *O conto proibido* consiste em levar para a sala um livro, mas não o expor visivelmente. A ideia é deixar os alunos intrigados até ao dia em que se começa a lê-lo, descobrindo o seu conteúdo dia após dia.

- *A mala do indiano* consiste em levar vários objetos vulgares e exóticos ou cartas com ilustrações, palavras e frases, dentro de uma mala e fazer com que a partir de um objeto se inicie uma história. Esta evoluirá quando outro aluno tirar outro objeto e assim por diante até a mala ficar vazia.

- *Os contos dos avós* resume-se em levar os idosos à escola para recuperar um pouco da magia das histórias contadas à lareira.

- *Bruxas, piratas e ladrões* e outras personagens fantásticas pode ser o mote para uma festa na escola, onde os alunos vão mascarados, protagonizando os protagonistas das histórias.

- *As Jornadas literárias* assemelham-se ao que designamos hoje por Semana do Livro e da Leitura. Durante vários dias, são dinamizadas atividades relacionadas exclusivamente com a literatura.

- O *Livro-fórum* é uma das atividades com maior vantagem quando queremos fomentar a análise literária. Consiste em selecionar um livro atrativo e rico em possibilidades de exploração e propor a sua leitura. Devem ser escolhidos temas que sejam do interesse da turma e que sejam transversais aos currículos. Após a leitura individual, será realizado um fórum, na sala de aula ou na Biblioteca, devidamente divulgado, em que o mediador colocará questões centradas na obra, permitindo opiniões e juízos de valor.

- Os *planos de leitura* necessitam de uma planificação rigorosa por parte do professor que deve criar uma série de atividades em torno de um ou mais livros, que deverão ser lidos por todos os alunos. Nesta atividade é necessária alguma atenção para que o aluno não tome a leitura como uma imposição.

- Sobrino refere-se igualmente à Biblioteca de turma que poderá complementar as funções da Biblioteca Escolar. A Biblioteca de turma consiste em organizar na sala de aula um conjunto de livros fornecidos pela Biblioteca da escola ou trazidos de casa pelos alunos. A seleção deve ser feita em termos de qualidade e variedade, e os livros devem circular de modo a possibilitar o comentário entre os alunos e com o professor (2000: 65). A referência à Biblioteca de turma suscita-nos uma outra reflexão: os programas e projetos desenvolvidos no âmbito de áreas como a História, as Ciências, a Geografia, entre outras, poderão desenvolver-se através da organização de Bibliotecas de turma específicas destas disciplinas, movimentadas em moldes idênticos aos da aula de Língua Portuguesa. Aí incluir-se-iam os designados livros documentais (enciclopédias juvenis e obras instrutivas ou de divulgação), a par de biografias de personalidades da História e da Ciência e outros (Gomes: 2000).

É com a interação de diversos métodos de trabalho, como a roda de leitura, os círculos literários, os encontros literários, jogos de adivinhações literárias, além das reflexões, interpretações e compreensões de textos através do trabalho realizado pelos professores de Língua Portuguesa dentro e fora da sala de aula que se organizarão programas coerentes que levem o aluno a motivar-se para a leitura e a ultrapassar as

dificuldades, encarando-a numa perspetiva lúdica e estimulante. Todas as estratégias de promoção da leitura são válidas, se os docentes souberem transmitir aos alunos o conceito, função e importância de saber ler para construir leitores críticos e participativos e souberem avaliar a competência leitora dos alunos para poder ensiná-los com eficiência.

Neste projeto, por todas as razões já expostas, a grande aposta foi no início do 3.º ciclo e o grande desafio foi juntar a Biblioteca, o currículo, os professores e a família, procurando envolver todos no prazer de ler. Foram várias as estratégias de animação implementadas, interligando o programa da Biblioteca com o de Língua Portuguesa, com o objetivo de os alunos aprenderem de forma mais prazenteira, e obterem sucesso nas suas aprendizagens, não esquecendo a ligação a outras disciplinas e à comunidade. O desafio do nosso estudo foi tentar compreender como chegar aos jovens de 12-13 anos que, ao entrarem na fase da adolescência, se afastam da leitura e associam-na apenas a um dever, muitas vezes aborrecido, desvalorizando a sua vertente lúdica e sedutora.

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

1. Introdução - o projeto “Somos mais a ler”

Nos últimos anos, as questões relacionadas com os hábitos, as atitudes e as competências de leitura têm vindo a ocupar um lugar significativo no campo da investigação, num tempo em que a leitura e a literacia se tornaram objeto de preocupação na sociedade portuguesa.

O desinteresse pela leitura preocupa toda a comunidade e todos os professores, mas sobretudo o professor de Língua Portuguesa e o professor-bibliotecário. O objetivo desta intervenção junto de uma turma de 7.º ano foi verificar a eficácia de um conjunto de estratégias que pretendem conduzir os jovens a uma leitura com mais gosto e proveito. Nesse sentido, escolhemos obras para ler na íntegra, a maioria recomendadas pelos programas de Língua Portuguesa, para verificar se respondendo aos objetivos daquele currículo e ao programa da Biblioteca se conseguem dinamizar atividades conducentes ao prazer da leitura.

A perspetiva deste trabalho centrou-se num convite aos alunos para a realização de leituras autónomas e livres, mas também oferecer leituras obrigatórias, de modo a levá-los não só alargar o seu conhecimento bibliográfico, tentando com isso motivá-los para outras leituras, mas também criar dinâmicas e estratégias que lhes permitissem criar empatia com as temáticas dos livros e sentirem-se cativados. Ninguém gosta do que não conhece, e é nossa convicção de que o primeiro passo é sempre cativar. À semelhança da raposa do príncipezinho, acreditamos que sem “cativar” será impossível “criar laços” entre o jovem e a leitura. Tal com disse a raposa ao príncipezinho, “para mim, não passas, por enquanto, de um rapazinho em tudo igual a cem mil rapazinhos. E eu não preciso de ti. Para ti, não passo de uma raposa igual a cem mil raposas. Mas, se me cativares, precisaremos um do outro. Serás para mim único no Mundo. Serei única no Mundo para ti” (Saint-Exupéry: 2001: 68).

Naturalmente todas as atividades foram planificadas com rigor, de acordo com as características da turma e atendendo até à própria idade dos alunos e à fase em que se encontram, que corresponde normalmente a uma quebra nos índices de leitura. Isto, principalmente, porque os alunos procuram mais convivência social, têm numerosas atividades extracurriculares, passam imenso tempo na escola com atividades letivas, têm

muitas exigências escolares, sentem-se atraídos por universos tecnológicos divergentes do impresso e também porque, muitas vezes, a nossa sociedade falha no exemplo, uma vez que carece do hábito cultural de leitura.

Neste contexto, a resposta dos alunos perante as leituras propostas pelo professor, tanto orientadas como autónomas, é muitas vezes negativa. Logo, torna-se fundamental criar um espaço na escola para a motivação para a leitura, com o apoio da disciplina de Língua Portuguesa e da Biblioteca, recorrendo às atividades que esta implementa para que o aluno sinta vontade de iniciar ou continuar o seu percurso de leitor.

Como já referimos, o objetivo principal de muitas atividades foi conduzir os alunos a lerem obras recomendadas e descobrirem também outros livros na aula e na Biblioteca, para posteriormente se sentirem curiosos e motivados para ler mais e com mais prazer. O critério para a seleção de obras foi sempre a qualidade, a temática e o interesse que podem ter para alunos desta idade, atendendo às vivências, maturidade e experiência leitora desta faixa etária.

Para além de várias atividades de promoção da leitura que não envolvem exclusivamente um livro ou uma obra em particular, escolhemos as seguintes obras para as atividades de leitura:

- *Contos*, de Vergílio Ferreira: *A galinha*; *A estrela*; *A palavra mágica*;
- *A Lua de Joana*, de Maria Teresa Maia Gonzalez;
- *O Cavaleiro da Dinamarca*, de Sophia de Mello Breyner;
- *A Fuga de Wang-Fô*, de Marguerite Yourcenar;
- Poemas de autores portugueses.

Refira-se aqui a proposta dos novos *Programas de Português do Ensino Básico*, que recomendam “uma abertura explícita à literatura para crianças e para jovens: quer pela ligação ao Plano Nacional de Leitura (no 1.º e 2.º ciclos) quer pelo alargamento do elenco de obras e textos propostos para leitura no 3.º ciclo” (Silva *et al.*, 2009: 4).

Para haver envolvimento dos adolescentes com uma obra, é imprescindível que eles se identifiquem com ela, e a melhor maneira de o conseguir é através da temática dessa mesma obra. É importante que os temas de leitura sejam significativos, para que suscitem uma motivação intrínseca. O conteúdo é essencial. Nessa medida, embora a estratégia passe pela análise/leitura das obras, devem evitar-se abordagens textuais com uma ênfase exagerada nas dimensões linguísticas e estilísticas, que muitas vezes se praticam

excessivamente, desmotivando os alunos e afastando-os irremediavelmente do prazer da leitura. O projeto procurou colocar a leitura analítica ao serviço da leitura de prazer, no sentido de levar os alunos a sentirem gosto e prazer na leitura.

Os estudantes começaram por ler as obras em casa e, posteriormente, na aula, privilegiando-se a leitura em voz alta. Em regra, os alunos ficam bastante entusiasmados com este tipo de leitura, pois, para além de sentirem que assim se aperfeiçoam a ler com expressividade, entoação, articulação e ritmo, gostam desse momento de convívio, sociabilidade e partilha que a leitura em voz alta tem o poder de criar. No ato de receção, o leitor (re)constrói o livro dando de si mas também enriquecendo-se nessa relação. É por isso essencial deixá-lo libertar o imaginário, e dar-lhe espaço para a partilha de sentidos, pois, como sabemos, a leitura autónoma é caracterizada por um certo isolamento, que para uns pode ser excelente, mas para outros pode ser sinónimo de solidão, contrariedade e obstáculos intransponíveis. Não basta haver livros. É preciso promover o acesso aos livros e possibilitar a compreensão leitora. Só assim se pode dar a adesão à leitura.

É fundamental ir dialogando com os alunos sobre o conteúdo da obra, levá-los a partilhar as experiências pessoais de leitura, fazê-los sentirem-se à vontade para partilharem a sua opinião, bem como mostrar-lhes a vertente lúdica da leitura e motivá-los para a descoberta de diferentes livros, com temáticas que podem inclusivamente ir ao encontro dos conteúdos curriculares.

Com este trabalho procurou-se acima de tudo compreender em que medida um conjunto de atividades dinamizadas na sala de aula em articulação com a Biblioteca Escolar podem conduzir a leituras recreativas, recomendadas e livres, com gosto. A nossa experiência de docência e de coordenação da Biblioteca Escolar tem-nos indicado que há algo mais que pode ser feito para se colmatarem dificuldades no rendimento escolar e reforçarem hábitos de leitura dos alunos. Assim, sentimos que este trabalho de investigação nos permitiria aprofundar e alargar horizontes, contribuindo modestamente para um melhor conhecimento de questões relativas à promoção da leitura e ao sucesso educativo.

2. Contextualização do estudo empírico

2.1. A Região

A escola palco da presente investigação situa-se na cidade de Castelo Branco, sede de concelho e de distrito, na tradicional região da Beira Baixa. Segundo o estudo da ADRACES - Associação para o Desenvolvimento da Raia Centro-Sul -, baseado nos censos de 2001, apresentamos uma breve caracterização da cidade onde se integra esta escola, que é servida por mais três EB 2/3 com JI e duas Secundárias.

- No que respeita a evolução demográfica, o índice de envelhecimento é bastante elevado, sendo de 84,8%. A proporção de idosos é de 13,7%, e a proporção de jovens é de 16,2%.

- Na atividade e emprego, a taxa de atividade da população em idade ativa é de 61,4%, sendo a dos homens de 67,2% e a das mulheres de 56,2%. A proporção dos empregados por conta de outrem é de 84,7% e de empregados no setor terciário é de 71,7%; a proporção dos reformados é de 15,6%.

- No tecido empresarial, predominam as empresas de comércio (1395), alojamento e restauração (457), atividades imobiliárias, aluguer e serviços prestados às empresas (453), indústria (244), outras atividades e serviços coletivos, sociais e pessoais (185) e agricultura (180).

- Castelo Branco tem estabelecimentos de todos os graus de ensino, nomeadamente o Instituto Politécnico de Castelo Branco, que integra a Escola Superior Agrária, a Escola Superior de Tecnologia, a Escola Superior de Gestão, a Escola Superior de Educação, a Escola Superior de Saúde Dr. Lopes Dias e a Escola Superior de Artes Aplicadas.

- Relativamente ao nível de instrução da população residente, a maior percentagem encontra-se ao nível do 1.º ciclo com aproximadamente 24% da população e cerca de 0,65% ao nível do ensino médio. De salientar que a população residente sem nível de ensino em Castelo Branco regista valores na ordem dos 14%.

Numa análise SWOT, o estudo aponta os pontos fortes do município, de entre os quais destacamos: aumento gradual de população; crescente aumento dos níveis de habilitações e qualificações da mão de obra; vasto leque de comércio e serviços; rede de

Estabelecimentos de Ensino Superior com papel nuclear no desenvolvimento da Região, oferecendo um número considerável de cursos; património histórico e cultural; conjunto diversificado de empresas na fileira metálica e no sub-setor do frio com um peso importante na estrutura do emprego e da economia regional.

A mesma análise destaca como pontos fracos: encerramento de diversos estabelecimentos de comércio tradicional; dificuldades de absorção de competências escolares de base técnica pelo tecido empresarial; ligações entre as empresas e os centros de conhecimento regionais (IPCB) quase inexistentes. Como oportunidades, assinalam-se: existência de múltiplos recursos naturais, patrimoniais, paisagísticos, culturais e gastronómicos, que podem facultar a diversificação de atividades e serviços; rede de Estabelecimentos de Ensino Superior que se podem manifestar como potencial dinamizador da região. Apresentam-se como ameaças e necessidades: risco de deslocalização de empresas industriais; agravamento dos indicadores de desemprego de pessoal qualificado.

Como fatores estratégicos apontam-se: desenvolvimento de conteúdos de promoção e divulgação turística distintivos e inovadores, de forma a promover no exterior a Freguesia/Região enquanto destino turístico. São exemplos de iniciativas a apoiar a criação de brochuras promocionais; meios audiovisuais e multimédia; eventos de promoção do território e seus recursos - marketing territorial; criação de marcas/conceitos; promoção e reforço das competências dos agentes locais, nomeadamente nos setores de hotelaria, restauração e serviços turísticos; artesanato, artes e ofícios tradicionais; economia social; atividades na exploração e gestão do território; empreendedorismo; cidadania e animação territorial.

Considerando esta breve panorâmica, acreditamos que é fundamental para o desenvolvimento da região um ensino de qualidade, que vá ao encontro dos fatores estratégicos definidos pelo município, e isso só se concretizará melhorando a qualidade de aprendizagem dos nossos jovens, através do desenvolvimento das competências de leitura e de literacia, consideradas centrais para o progresso do país. Repare-se que o plano estratégico exige inovação, empreendedorismo e capacidade de criar conteúdos e conceitos para promover a região e o seu desenvolvimento.

Como atingir estes objetivos se não apostarmos fortemente na qualidade de aprendizagem dos nossos alunos, fornecendo-lhes habilidades que lhes permitam ter

sucesso? Não deverá a escola preparar os jovens não só para a vida social no exterior como também contribuir para a transformação do funcionamento da sociedade? Postic interrogamos: “Que pode fazer a escola para evitar esse corte [com o mundo exterior] e preparar o jovem a inserir-se na vida social e profissional? Mais precisamente, o que é que o professor pode fazer para ajudar o aluno a situar as aprendizagens feitas na escola numa perspetiva temporal?” (1995: 79). Acreditamos que a educação e o capital intelectual são fundamentais para a mobilidade, ascensão e estratificação social. E estes só se conquistam dominando o código linguístico e desenvolvendo as competências de leitura.

Neste sentido, a Biblioteca Escolar, através do seu programa de leitura e de literacia, constitui-se como um verdadeiro impulsionador das aprendizagens, que deve facilitar e promover a aprendizagem autónoma, a interdisciplinaridade, a incorporação de métodos de aprendizagem mais ativos. Um bom programa de dinamização da Biblioteca Escolar contribui, de forma inequívoca, para um percurso escolar mais conseguido. Esse impacto positivo concretiza-se em diversas dimensões: literacia da informação, aprendizagem autónoma, motivação para a leitura, qualidade das experiências vividas pelos alunos na escola. Todavia, para que estes resultados possam ser alcançados é necessário para além da existência de recursos materiais e humanos, de um conjunto articulado de esforços, entre o professor bibliotecário, a direção da escola e os restantes docentes, no sentido de subsistir uma vontade comum em relação aos objetivos da Biblioteca Escolar.

2.2. A Escola e a Biblioteca

O Agrupamento é composto por cinco escolas, havendo dois JI e duas EB1 sediados em aldeias próximas.

No ano em que decorreu este estudo (2011), o agrupamento acolheu 1012 alunos, 98 professores e 36 funcionários. A Biblioteca do agrupamento localiza-se na escola sede, EB 1,2,3 c/ JI, conta com 13 anos de existência e está integrada desde 1999 na Rede de Bibliotecas Escolares, seguindo as diretrizes por ela emanadas, nomeadamente as que são referidas no *Manifesto da Biblioteca Escolar*, aprovado pela UNESCO, na sua Conferência Geral em novembro de 1999. Assim, a missão desta Biblioteca é a de “disponibilizar serviços de aprendizagem, livros e recursos que permitam a todos os membros da comunidade escolar tornarem-se pensadores críticos e utilizadores efetivos da informação em todos os suportes e meios de comunicação”. As funções a desempenhar, segundo a

Declaração Política da IASL (1993), remetem para o papel vital que desempenha no processo educativo, informativo, educativo, cultural e recreativo.

A Biblioteca procura cumprir estas funções, desenvolvendo um conjunto de serviços no sentido de atender às necessidades de formação e de informação dos seus utilizadores, dos quais se salientam a manutenção de uma coleção que responda às exigências curriculares e aos interesse/gostos dos utilizadores. Importa aqui explicar que a Biblioteca está bem apetrechada, mas tem apenas o professor bibliotecário para dinamizar atividades para todo o agrupamento e fazer toda a gestão e tarefas biblioteconómicas. Nessa medida, os alunos de 1.º e 2.º ciclo são sempre mais beneficiados pois, como sabemos, nesta fase seria imperdoável não promover a leitura, correndo-se o risco de se perderem leitores para sempre.

A responsabilidade da seleção é partilhada pela professora bibliotecária, pelos docentes e educadores responsáveis pelas diversas áreas curriculares. No momento da seleção de documentos, ponderam-se critérios de qualidade e de adequação aos interesses e às necessidades formativas e curriculares dos utilizadores, bem como à faixa etária; a oferta educativa e formativa, cultural e recreativa de forma a abranger as diferentes áreas do conhecimento, de pensamento e de opinião; as bibliografias dos programas curriculares; o orçamento disponível; a resposta do mercado editorial; a adequação do documento à coleção; a previsão da utilização do documento; a pertinência e atualidade temática; a língua de publicação; a credibilidade dos autores; a qualidade da edição; a necessidade de assegurar a disponibilização de diferentes suportes documentais. Adequação ao currículo e projetos em desenvolvimento na escola, interesses de leitura e desenvolvimento dos alunos, são critérios que definem a prioridade de seleção.

2.3. Caracterização da amostra

Como já salientámos anteriormente, optou-se pelo 7.º ano, pois todos os estudos revelam que no início do 3.º ciclo os jovens tendem a dedicar-se a outras atividades e a abandonar a leitura. Para além disso, em termos da dinâmica do Departamento de Língua Portuguesa, nota-se muita preocupação com o cumprimento do programa, mas menos com a dinamização de atividades que promovam o gosto pela leitura, embora os professores refiram constantemente a falta de hábitos de leitura dos alunos. Acresce dizer que esta

turma foi atribuída pelo órgão de gestão à professora-bibliotecária, de acordo com as exigências da distribuição de serviço.

A nossa amostra foi constituída por vinte e sete alunos, todos de nacionalidade portuguesa. O universo da turma divide-se em dezoito alunos do sexo masculino (67%) e nove do sexo feminino (33%). A turma era muito heterogénea, não só a nível do perfil dos alunos, mas também a nível do seu contexto familiar, nomeadamente académico e económico. Tinha alunos pertencentes a um meio socioeconómico de classe média alta, média baixa e de classe baixa.

Interessa-nos aqui fazer uma breve descrição da formação académica dos pais, pois estes dados são importantes na medida em que nos fornecem informação acerca do ambiente familiar, que poderá ter influência nos hábitos de leitura dos alunos, tal como referimos no enquadramento teórico deste estudo. Assim, no que diz respeito à formação académica, apresentamos o quadro seguinte com dados referentes às habilitações dos pais e das mães, sendo de notar alguma heterogeneidade.

Como se pode verificar, o contexto familiar destes alunos é muito diversificado, coexistindo habilitações apenas básicas com outras muito superiores, o que pode ser indiciador de alguns desníveis sociais dentro da turma.

Habilitações literárias	Pai		Mãe	
4º ano	2	7%	0	0%
6º ano	4	15%	4	15%
9º ano	3	11%	3	11%
11º ano	3	11%	1	4%
12º ano	5	19%	5	19%
Curso Médio	1	4%	3	11%
Curso Superior	6	22%	7	26%
Mestrado / Doutoramento	3	11%	4	15%

QUADRO 1- HABILITAÇÕES DOS PAIS (FONTE: QUESTIONÁRIO INICIAL)

Na situação profissional, a maioria dos pais tinha um lugar de efetivo no local de trabalho, o que conferia alguma estabilidade familiar aos alunos em estudo (dados do Projeto Curricular de Turma). No Projeto Curricular de Turma (PCT), apontaram-se os seguintes indicadores na caracterização global da turma:

- Número muito elevado de alunos;
- Níveis de aprendizagem claramente diferentes;

- Problemas a nível dos valores e das atitudes;
- Problemas a nível do comportamento;
- Dificuldades de relacionamento interpessoal/grupo;
- Dificuldades de atenção/concentração.

A turma vinha formada do 6.º ano, incluindo dois alunos retidos do 7.º ano e, embora não apresentasse muitos problemas de aproveitamento, vinha referenciada como uma turma com problemas de comportamento, o que podia ser um dado importante no decorrer do estudo, uma vez que as situações de indisciplina podem prejudicar a implementação de qualquer projeto e comprometer o seu sucesso. Sendo a turma constituída por alunos na fase da pré-adolescência, os seus comportamentos exigiriam uma análise específica que não cabe no âmbito deste trabalho.

Nas razões de insucesso, os alunos apontaram três fatores essenciais: falta de concentração, conteúdos difíceis e dificuldade na compreensão dos conteúdos (dados do PCT). Nas características pessoais, os alunos assumiram-se sobretudo como otimistas, distraídos e organizados (*idem*).

Quanto ao percurso escolar dos alunos, segundo dados do diretor de turma, todos os alunos frequentaram o ensino pré-escolar. Constatámos que dois já tinham tido pelo menos uma retenção, dois estavam referenciados com Necessidades Educativas Especiais e os restantes apresentavam um percurso normal, havendo alunos com níveis quatro e cinco no 2.º ciclo.

Na ocupação dos tempos livres, 30% dos alunos apontaram como primeira escolha o desporto, seguindo-se a televisão (22%), o computador (19%), a música (8%) e o estudo (8%). 11% de alunos referiram a leitura como primeira escolha (PCT). Face à escola, 58% dos alunos afirmaram que só gostam de estudar às vezes, 34% gostam de estudar e 8% não gostam. A maioria queria prosseguir estudos no ensino superior (92%), 4% só queriam fazer o 12.º ano e outros 4% o 9.º ano, o que equivale a quatro alunos da turma.

Em relação ao computador e à internet, apenas um aluno não usufruía dessas tecnologias em casa. Quanto à sua opinião acerca da leitura, verificámos que muitos alunos têm sentimentos positivos sobre esta atividade, atribuindo-lhe características mais lúdicas, prazer (33%), distração (44%), convite à imaginação (48%), mas também utilitárias na medida em que associam a leitura à expansão de conhecimentos (48%).

Na primeira sessão onde foi apresentado o projeto de intervenção, a maioria mostrou-se recetiva, mas alguns mostraram o seu descontentamento pelo facto de terem de ler, reação que podemos articular com algumas respostas que obtivemos no questionário inicial, onde 19% afirmaram que só leem “se não houver mais nada para fazer” e 12% consideram que é “um aborrecimento”, uma obrigação e “não me diz nada”.

3. Metodologia e Instrumentos de recolha de dados

3.1. Opções metodológicas

Em função do objetivo, enveredámos por uma investigação-ação, pois pretendíamos conceber e realizar uma investigação em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema. Desejava-se desenvolver um processo reflexivo que conciliasse a teoria e a prática, com vista a compreender melhor a realidade e produzir mudanças de aperfeiçoamento em situações concretas. Com esta metodologia, não nos limitamos a observar. Participamos também nos fenómenos que estudamos, alternando a reflexão com a ação.

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). Por sua vez, Bogdan e Bilken afirmam que “a investigação-ação consiste na recolha e informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (1994: 292). Com esta investigação houve uma ação deliberada de transformação da realidade, um duplo objetivo de resolução de problemas e produção de saberes que dizem respeito às transformações realizadas.

Com este estudo, visámos aumentar a nossa compreensão sobre determinado facto ou processo, expandir as fronteiras do conhecimento existente sobre este assunto - a promoção da leitura recreativa, a partir de um trabalho colaborativo da Biblioteca Escolar e de Língua Portuguesa, com vista a melhorar e/ou transformar a prática social, e no nosso caso, a prática educativa. Procurou-se uma grande proximidade com a realidade e uma articulação constante entre a realidade, a formação, a investigação e a ação.

Não negando a importância da perspectiva quantitativa na investigação em educação, este estudo recorreu sobretudo a métodos qualitativos, valorizando o contacto direto e a observação. Consideramos haver uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito que não pode ser totalmente traduzida em números. A interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados são fundamentais neste processo de pesquisa qualitativa.

Contudo, é necessário algum distanciamento, pelo que a introdução de ferramentas quantitativas, como questionários, foi necessária para complementar e até valorizar a

investigação. Partindo de uma observação participante, a metodologia para a recolha de dados baseou-se em registos e relatórios, mas também em textos pessoais e livres que os alunos escreveram acerca das atividades e das leituras.

3.2. Descrição dos procedimentos

Este estudo iniciou-se no ano letivo 2010/2011. A fase dos procedimentos preparatórios, a do planeamento da investigação ou da definição de rumos para a investigação (Carmo e Ferreira, 2008), iniciou-se com a identificação do problema. Uma vez definido o tema de pesquisa e os objetivos da investigação, fez-se o planeamento detalhado do estudo a realizar, traçando um plano de tarefas concretas e a sua calendarização.

Num primeiro momento, solicitou-se autorização à Direção do Agrupamento (Anexo 1) para realizar esta investigação na escola. No início de setembro, o projeto de intervenção “Somos mais a ler” foi apresentado em Conselho de Turma e integrado no Projeto Curricular da Turma (Anexo 2).

Numa primeira etapa do estudo, procurámos contextualizar e conceptualizar o problema nas suas dimensões mais importantes, definindo os seus contornos mais precisos através de uma revisão teórica. De seguida, foram definidos e concebidos os instrumentos a utilizar e documentos a analisar (de observação e recolha ou análise de dados). Depois deste passo, procedeu-se à recolha das informações.

Neste estudo empírico de trabalho de campo recolheram-se informações através de questionários e registos de observação (diário de bordo/relatórios), transcrição (integral ou parcial) das intervenções, observando diretamente e de forma participante o contexto onde estava integrado o objeto em estudo. A observação em contexto educativo revelou-se uma tarefa complexa face à abundância de dados que é necessário recolher para se obter uma descrição próxima da realidade. Muitas vezes, era difícil tomar nota de tudo o que nos parecia pertinente, pois estávamos demasiado ocupados e envolvidos na orientação da atividade. Confirmámos que de facto é necessária muita atenção, sensibilidade e paciência.

Posteriormente, passámos ao exame, à seleção dos dados recolhidos e sua organização para utilização direta no relatório final.

Segundo Bogden e Biklen (1994), na investigação qualitativa os dados são descritivos, a amostra é teórica, não representativa e pequena. As técnicas ou métodos mais utilizados são a observação, sendo a pessoa do investigador frequentemente o único instrumento. Assim, organizar a informação recolhida torna-se tão importante quanto a sua recolha. É preciso ler, ouvir ou ver cuidadosamente o diverso material resultante do trabalho de campo que deverá ser estruturado e depurado, constituindo-se, assim, o *corpus* (Cardoso, 2007) para se proceder à etapa da análise do conteúdo. Para Bogdan e Biklen, a análise de dados consiste no processo de organização da informação recolhida, o que passa por uma reflexão que visa encontrar a melhor forma de conferir inteligibilidade aos dados em bruto. No caso de uma investigação qualitativa, uma análise rigorosa pode fazer a diferença na fiabilidade científica dos resultados (1994: 205).

A análise dos dados foi uma das fases mais complexas da investigação, mas procurámos sempre ser rigorosos e objetivos na sua interpretação, sabendo que esta é fundamental para conduzir o processo tanto no que respeita a evitar omissões ou a fazer uma compreensão errada do problema, como a corrigir a implementação do projeto. Nas nossas interpretações visámos sempre compreender o objeto da investigação para podermos agir no sentido da mudança. A nossa preocupação foi sempre de carácter pedagógico, isto é, agimos na posição de professores, preocupando-nos em compreender para agir e aperfeiçoar as nossas práticas, partilhando as nossas experiências.

3.3 Instrumentos de recolha de dados

Sendo um estudo de investigação-ação, recorremos a diversos instrumentos para recolha de dados, com o propósito de adquirir várias perspetivas que pudessem ser complementares sobre o projeto que procurámos concretizar. Alguns instrumentos foram utilizados em momentos pontuais e outros serviram para a recolha continuada de dados ao longo de todo o estudo. Inicialmente, aplicámos o questionário de caracterização sociocultural e práticas de leitura dos alunos e, no final do projeto, utilizámos outro questionário de avaliação das atividades. No decorrer do projeto, empreendemos uma observação participante, através de registos de observação em diário de bordo, que depurámos em relatórios.

Esta combinação de métodos e de técnicas de investigação permitiu-nos fazer uma triangulação de dados, uma vez que foram confrontadas diversas fontes de informação. 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”.

Uma das características do estudo de caso e da investigação-ação é recorrer a uma metodologia eclética, com vista a dar fiabilidade ao estudo através de um processo de recolha de dados que permita a confrontação da informação com origem em diferentes fontes, que poderão incluir: observação, questionários, fotografias, gravações, documentos, anotações de campo... De acordo com Domingos Fernandes (s/d), “parece-nos evidente que há vantagens e desvantagens em cada um dos paradigmas da investigação e que dados de natureza quantitativa e qualitativa podem ser recolhidos, com claras vantagens, no processo de resolução do mesmo problema”. No caso do nosso estudo, considerámos que reunindo e cruzando dados recolhidos a partir de diferentes perspetivas, chegaríamos a resultados mais fiáveis e contribuiríamos duma forma mais consistente para a mudança que se pretendia implementar.

Concluindo, neste estudo, no processo de recolha de dados foram utilizadas diversas técnicas:

- 1- Observação participante: diário de bordo / relatórios (Anexo 3).
- 2- Questionários de caracterização sociocultural e sobre opiniões/hábitos de leitura (Anexo 4).
- 3- Questionários de opinião sobre o projeto desenvolvido (Anexo 5).
- 4- Outros registos (Anexo 6).

3.3.1. Os questionários

Entre os vários instrumentos usados para a recolha de dados, os questionários são, provavelmente, um dos instrumentos mais usados. A utilização do questionário “num projeto de investigação justifica-se sempre que há necessidade de obter informações a

respeito de uma grande variedade de comportamentos, para compreender fenómenos como atitudes, opiniões, preferências e representações, para obter dados de alcance geral sobre fenómenos que se produzem num dado momento ou numa dada sociedade com toda a sua complexidade” (Coutinho, 2007).

Na elaboração dos questionários, procurámos ser cuidadosos na forma como formulámos as questões, bem como na apresentação do questionário. O sucesso do questionário depende, em grande medida, da boa elaboração do mesmo conducente a respostas adequadas e esclarecedoras, para se constituir um conjunto de parâmetros que possam permitir a caracterização da amostra.

Questionário inicial

Para que a dinâmica investigativa se desenvolvesse, era necessário contextualizar e conhecer a turma. Logo, fez-se um questionário inicial onde pretendemos traçar o perfil socioeconómico e cultural dos alunos da turma, bem como obter informações sobre os hábitos e gostos de leitura daqueles alunos.

O inquérito por questionário revelou-se vantajoso enquanto instrumento sistematizado, de maior simplicidade de análise, rápido na recolha e análise de dados e de baixos custos. Contudo, a conceção das questões revelou-se complexa e morosa. No sentido de minimizar os custos da investigação e facilitar o tratamento estatístico, a administração do questionário fez-se através do GoogleDocs.

Questionário de avaliação do projeto

Após a observação participante, os segundos questionários pretenderam auscultar a opinião dos alunos sobre as atividades de promoção da leitura, se estas tiveram impacto na sua motivação para ler mais e, também, se terão influenciado a sua aprendizagem escolar. Este questionário, inspirado em questões do Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar, do domínio da leitura e literacia, foi bastante mais pequeno que o primeiro e optámos por entregá-lo em papel na última sessão. À semelhança do primeiro, não foi identificado, para que os alunos fossem totalmente honestos e não receassem manifestar qualquer opinião menos positiva.

3.3.2. Observação participante

A observação participante tem por objetivo recolher dados (sobre ações, opiniões ou perspetivas) aos quais um observador exterior não teria acesso. Bogdan e 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 aspeto particular dessa organização” (1994: 90). No nosso caso, centrámos o estudo numa turma de 7.º ano.

A observação participante pareceu-nos uma técnica de investigação qualitativa adequada a esta investigação, pois neste tipo de observação, o investigador vive as situações, fazendo os seus registos dos acontecimentos de acordo com a sua perspetiva/leitura. Permite recolher dados do tipo da descrição narrativa e dados que pertencem ao tipo da compreensão, pois fazem apelo à sua própria subjetividade.

A fonte de dados que utilizámos na nossa investigação, para além dos questionários e outros documentos, foi o diário de bordo. O diário de bordo é um instrumento que nos permitiu registar as notas retiradas das observações no campo. Bogdan e Bilken (1994: 150) referem que essas notas são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Este relato não só é uma importante fonte de dados, como um instrumento de apoio ao longo do estudo. Após a análise das notas, redigíamos os relatórios que conciliavam uma reflexão sobre as atitudes e sentimentos dos alunos no decorrer das atividades desenvolvidas bem como as opiniões manifestadas por alguns, pois procurámos, sempre que possível, envolver os alunos na avaliação da atividade. Saliente-se o sentido crítico que os alunos revelaram quando chamados a pronunciar-se, mostrando franqueza na formulação de opiniões.

Procurámos que os nossos registos de observação fossem o mais possível objetivos, não excluindo o grau de subjetividade inerente a esta investigação. A este propósito, recordamos as palavras de Bogdan e Biklen sobre investigação qualitativa: “Aquilo que os investigadores qualitativos tentam fazer é estudar objetivamente os estados subjetivos 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).

3.3. Outros registos

Nas reuniões de Conselho de Turma procurámos recolher material que contribuísse para formularmos opiniões sobre o projeto em desenvolvimento através de apontamentos nas atas. Em relação aos dados provenientes destas é de destacar o julgamento positivo que os docentes fizeram das atividades de leitura, sobretudo daquelas que tiveram mais visibilidade no Agrupamento, como o Biblio filmes e a Tertúlia literária.

Em relação aos pais, solicitámos a alguns encarregados de educação presentes na tertúlia literária que dessem a sua opinião sobre este acontecimento. Estes dados contribuíram também para aprofundarmos a nossa reflexão.

4. Apresentação e análise dos dados

4.1. Questionário inicial

Apresentamos os resultados da nossa investigação, desenvolvida acerca das atitudes e hábitos de leitura de alunos de iniciação ao 3.º ciclo. Para a realização do questionário inicial, foram definidos como objetivos principais:

- Descrever algumas das principais características dos contextos de socialização para a leitura experienciados pelos alunos, designadamente, a família e a sua relação com a motivação para a leitura;

- Identificar alguns dos aspetos principais das práticas de leitura desenvolvidas pelos estudantes, especialmente no que diz respeito aos seus objetivos, frequência e significado.

Referir-nos-emos, particularmente, às atitudes para com a leitura e os livros manifestadas pelos estudantes inquiridos; ao estatuto da leitura; às práticas de leitura de jornais e revistas; às práticas de leitura de livros, nomeadamente, tipos preferidos, contextos privilegiados e frequência; à importância da Biblioteca Escolar na criação ou manutenção do *habitus* de ler; à leitura e o seu impacto na aprendizagem.

O inquérito foi elaborado no Google-docs e forneceu-se o endereço à turma (através da plataforma moodle da escola), solicitando-lhes uma resposta consciente e verdadeira e que se reportasse à fase anterior à implantação do projeto. Os alunos foram informados de que as respostas eram anónimas e foi-lhes explicada a necessidade de conhecer a relação dos alunos da turma com a leitura para se poder implementar o projeto “Somos mais a ler”, com coerência e eficácia.

Como apontámos, a maioria dos alunos da turma era do sexo masculino (67%); tinham também a idade prevista para esta fase de escolaridade, 12/13 anos, havendo porém um aluno com catorze e outro com quinze anos. Este facto ocorria devido a retenções, sendo de destacar que um dos alunos mais velho sofria de dislexia postural, apresentando dificuldades de atenção e concentração devido ao mal-estar físico; o outro apresentava dificuldades de aprendizagem, tendo adaptações curriculares em várias disciplinas, incluindo a disciplina de Língua Portuguesa. Um dos alunos de 12 anos apresentava igualmente muitas dificuldades de aprendizagem, no domínio da leitura, da escrita e da compreensão, tendo sido proposto no decorrer deste projeto pela professora de Língua Portuguesa para ter acompanhamento especial, no sentido de serem detetados os motivos

para os problemas apresentados nos domínios mencionados. Este aluno passou a usufruir também de adaptações curriculares a Língua Portuguesa.

A caracterização socioeconómica dos pais foi feita no momento da contextualização do estudo por nos parecer que esta informação seria mais pertinente naquele ponto, para contextualizar os alunos no seu ambiente familiar, socioeconómico e cultural.

Após a recolha e tratamento dos dados, chegámos às conclusões que a seguir apresentamos, organizadas de acordo com os eixos temáticos do questionário.

Eixo C - Gosto pela leitura

Em relação ao gosto pela leitura, 22% dos alunos (6 alunos) têm conceções muito positivas da leitura e gostam muito de ler, o que nos parece ser um número positivo mas aquém das expectativas, comprovando a necessidade de incrementar projetos que promovam o gosto pela leitura. 52% dos alunos (14 alunos) afirmam só gostar de ler de vez em quando, o que, não sendo de todo negativo, pode denunciar a ausência de uma prática continuada e finalizada de leitura. 15% gostam pouco de ler, o que é preocupante, sobretudo se somarmos ao grupo que não gosta, 11%, o que perfaz 26 % de alunos na turma (7 alunos) que têm perceções pouco favoráveis de leitura.

É interessante confrontarmos com os dados recolhidos em *Os estudantes e a leitura* (Lages *et al.*, 2007: 143), que tendo resultado de uma investigação de dimensões incomparavelmente diferentes, revelam algumas semelhanças:

Para quase metade dos estudantes (48,6%) o gosto pela leitura é intermitente – gostam de ler, mas apenas de quando em vez. No polo negativo da escala de respostas surgem 8,9% dos inquiridos que asseguram não gostar nada de ler; e há 20,2% que gostam pouco de o fazer. Pelo contrário, 19,4% disseram gostar muito de ler e 2,8% reconheceram-se como viciados em leitura.

No significado atribuído à leitura, se, por um lado, 48% dos alunos indicam a leitura como forma de ampliar conhecimentos, por outro, o mesmo número vê o ato de ler como um convite à imaginação e uma distração. Enquanto 33% assinalaram “um prazer” como significado de leitura, o que é muito positivo, pois lendo muito ou só de vez em quando, estes alunos reconhecem na leitura uma fonte de prazer, 19% só se dedicam a esta atividade se não tiverem mais nada para fazer, 4% acham-na um aborrecimento, 4% não lhe encontram significado, e outros 4% consideram-na uma obrigação. Juntando os

resultados, temos 31% de opções de resposta que rejeitam a ideia de prazer na leitura.

Se os estudos nos dizem que a maioria dos jovens vê a leitura como uma forma de ampliar conhecimentos, estes dados mostram-nos que importa refletir sobre a nossa atuação aquando das atividades de leitura, pois todo o trabalho deve ser direcionado para estimular o prazer de ler. É inegável que a leitura é um meio fundamental para aquisição de conhecimentos, porém, é urgente ajudar os nossos jovens a compreender a satisfação que a leitura pode proporcionar, pois, muitas vezes, “na escola, a leitura deixa de ser um fim em si mesmo para se colocar ao serviço de outras atividades escolares [...]. Convertemos o livro em ferramenta, ao serviço quase exclusivo da aquisição de conhecimentos” (Sobrinho, 2000: 99).

Que significado atribuis à leitura?		
	Nº de respostas	% em relação ao total da turma
Um prazer	9	33%
Uma distração	12	44%
Um convite à imaginação	13	48%
Uma forma de ampliar conhecimentos	13	48%
Uma obrigação	1	4%
Uma alternativa, se não houver mais nada para fazer	5	19%
Um aborrecimento	1	4%
Não me diz nada	1	4%

QUADRO 2 - SIGNIFICADO ATRIBUÍDO À LEITURA¹

Eixo D - Motivação e hábitos de leitura

Nas razões para ler, a maioria entende a leitura como uma ferramenta essencial para melhorar as capacidades de escrita (52%). De acordo com o que se disse anteriormente, muitos alunos entendem a leitura como um instrumento importante para a aquisição dos saberes escolares. Muitos também reconhecem na leitura uma fonte de descoberta da vida e dos sentimentos dos outros (59%).

44% assinalam como um dos motivos para lerem o facto de ser “divertido” e 37% porque ajuda “a compreender o mundo”. Estes dados parecem-nos relevantes, pois mostram-nos que estes alunos, apesar de não lerem muito, assumem a leitura como algo

¹ Nos quadros 2, 3, 6, 7, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 18, 26, 27, 32, 33, devido a ser permitido escolher mais do que uma hipótese de resposta, as percentagens podem somar mais de 100%.

que pode deleitar e ajudar a crescer na compreensão do mundo.

É muito curioso verificar que alguns alunos já veem na leitura não apenas a descoberta do outro, mas de si próprio (19%) e também a experimentam como forma de evasão (19%), o que nos leva a concluir, pelas opções que assinalam, que têm já alguma maturidade na abordagem do conceito de ler. As práticas dos pares são consideradas como fator importante para 11% dos alunos.

Em *Os estudantes e a leitura*, quando procuraram saber, pela positiva, quais os motivos que levavam os estudantes de 3º ciclo (mesmo aqueles que só leem às vezes) a gostar de ler, verificaram igualmente que eles leem “para melhorar as suas capacidades de escrita (80%), porque é divertido (77%), para melhor compreender o mundo (71%) ou para saber como outras pessoas vivem ou sentem (67%) e porque a leitura é um veículo importante para o conhecimento (65%). Apenas 11% reconhecem ler por obrigação” (Lages *et al.*, 2007: 364).

Como sabes, as pessoas leem por diversos motivos. Em que medida as seguintes frases se aplicam a ti?		
	Nº de respostas	% em relação ao total da turma
É uma ferramenta para a vida	3	11%
É divertido	12	44%
Ensina-me como outras pessoas vivem e o que elas sentem	16	59%
Ajuda-me a compreender melhor o mundo	10	37%
Permite-me fugir às preocupações	5	19%
Sou obrigado a ler	3	11%
Permite-me conhecer-me melhor	5	19%
Permite-me ter tema de conversa com os meus amigos	3	11%
Permite-me conhecer as pessoas, as situações ou as épocas	1	4%
Permite-me conhecer os autores e as suas obras	2	7%
Ajuda-me a melhorar as minhas capacidades de escrita	14	52%

QUADRO 3 – MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA¹

Um indicador significativo das práticas de leitura é o tempo que os inquiridos dedicam à leitura por semana. Neste indicador, há uma grande heterogeneidade, mas predominam aqueles que leem apenas até 1 hora, o que é manifestamente insuficiente para se considerarem leitores assíduos. 19% dos alunos já têm uma atividade que consideramos

regular, pois leem mais de 5 horas por semana o que, atendendo a todas as solicitações dos jovens nos dias em que vivemos, nos parece bastante satisfatório.

11% dos alunos não dedicam tempo nenhum à leitura, o que vem corroborar os dados anteriores que indicavam haver 11% de alunos que não gostavam de ler.

Antes de iniciar este ano letivo, costumavas dedicar à leitura quantas horas por semana?		
	Nº de respostas	% em relação ao total da turma
Nenhuma	3	11%
Até 1 hora	11	41%
De 1 a 3 horas	6	22%
De 3 a 5 horas	2	7%
Mais de 5 horas	5	19%

QUADRO 4 – TEMPO DEDICADO À LEITURA

A questão anterior articula-se com a problemática dos tempos preferidos para a leitura, que se distribuem uniformemente: 30% leem em tempo de aulas, 33% no fim de semana e 37% nas férias.

O número de livros que os inquiridos dizem ter lido num período de tempo determinado, prévio à realização do inquérito, pode ser um indicador com algum interesse para o conhecimento destes alunos. A maioria afirma ter lido mais de 20 livros ao longo da sua vida, o que pode revelar a proveniência de meios sociais favoráveis ao livro. Note-se, no entanto, que 11% não leram mais do que 10 livros até ao 7.º ano de escolaridade.

Quantos livros já leste, sem contar com os manuais escolares?		
	Nº de respostas	% em relação ao total da turma
Entre 1 e 5	0	0%
Entre 6 e 10	3	11%
Entre 11 e 20	5	19%
Mais de 20	19	70%

QUADRO 5 – QUANTIDADE DE LIVROS LIDOS

Como motivos para não lerem com mais frequência, 63% apontam “as aulas e o estudo” que “ocupam o tempo todo”. Como se pode observar, as aulas e o estudo são percecionados pelos inquiridos como fator determinante da sua relação com a leitura, com quase dois terços do total da amostra a referirem-nas nas suas respostas. Este dado reforça a ideia de que as atividades escolares dão pouco espaço e tempo aos alunos para realizarem

leituras recreativas, e será de extrema importância neste estudo, considerando que foi nossa intenção incrementar aquele tipo de leitura a partir da sala de aula e da Biblioteca Escolar. Segundo a análise apresentada em *Os estudantes e a leitura*, a alternativa indicada por mais alunos para ler mais é uma justificação pessoal – «se tivesse mais prazer em ler» – seguida da «falta de tempo» (*idem*: 138), o que vem corroborar a ideia de que os inquiridos percebem a falta de tempo como um dos principais causadores da não leitura.

52% ocupam o tempo com desporto. Estes valores mostram que "o desporto" é, em termos comparativos, a preferência primeira para a ocupação dos tempos livres entre os jovens (o que se poderá explicar por ser uma turma maioritariamente masculina). Um segundo grupo de preferências inclui, com valores médios similares, "a música" e "ver televisão" e jogar computador ou consola, comprovando-se a tendência dos jovens para responder primeiro a solicitações proporcionadas pelas tecnologias.

O pouco interesse dos livros é referido por 11% da amostra como razão para não ler. Nesta matéria, compete-nos auxiliar na descoberta de livros que possam satisfazer os gostos dos alunos. 11% afirmam como causa para não ler o simples facto de não gostar, o que vem reforçar os dados obtidos anteriormente.

Se não lês mais, é porque:		
	Nº de respostas	% em relação ao total da turma
Não gostas de ler	3	11%
As aulas e o estudo ocupam o tempo todo	17	63%
Não tens bibliotecas	0	0%
Ocupas o tempo livre a ver TV	7	26%
Ocupas o tempo com desporto	14	52%
Ocupas o tempo a ajudar os pais	2	7%
Ocupas o tempo com música	7	26%
Ocupas o tempo com jogos de computador e consola	6	22%
Não podes comprar livros	0	0%
Não encontras livros interessantes	3	11%
Por outros motivos	8	30%

QUADRO 6 – MOTIVOS PARA NÃO LER¹

Em congruência com os dados anteriores, 74% leriam mais se tivessem mais tempo. 41% leriam mais se tivessem mais prazer em ler. Este fator é importante e vem corroborar o que constatámos anteriormente: 31% dos alunos rejeitaram a opção de assinalar a leitura como um prazer. Em estudos já mencionados no âmbito do PNL, concluiu-se igualmente

que “entre aqueles que responderam não gostar ou gostar pouco de ler, os motivos mais frequentemente avançados prendem-se com o tédio (65,8% dos casos) e com o tempo que demora a ler (52,1%)” (*idem*: 144).

22% apontam o desconhecimento dos livros como razão para não ler mais. Mais uma vez, temos indícios claros de que é importante divulgar os livros, partilhar leituras e desenvolver atividades que promovam o contacto entre o aluno e o livro. Relembremos Bártolo (2004) que, tal como afirmámos no capítulo sobre motivação para a leitura, considera o acesso aos livros, a seleção dos livros, as experiências de leitura anteriores e as interações sociais acerca de livros como fatores motivacionais de grande importância.

19 % dos alunos julgam que leriam mais se a escola propusesse trabalhos que envolvessem leitura, mas nenhum aponta como fator importante o encorajamento por parte dos professores. Logo, pensamos ser importante reter a valorização que os alunos fazem de trabalhos escolares que promovam a leitura recreativa e da falha da escola e dos professores quando se trata de promover a leitura. No estudo de Lages *et al.*, chegou-se também à conclusão de que a terceira razão que faria mais alunos aumentar as suas leituras é a obrigação – «se tivesse de fazer trabalhos que envolvessem leitura» (*idem*: 138).

Pensas que lerias mais se:		
	Nº de respostas	% em relação ao total da turma
Tivesses mais tempo	20	74%
Tivesses mais prazer em ler	11	41%
Os livros tivessem mais gravuras	2	7%
Soubesses escolher o que devias ler	6	22%
As histórias fossem mais pequenas	3	11%
Os teus amigos lessem mais	1	4%
Os professores te encorajassem mais	0	0%
Os teus pais te encorajassem mais	1	4%
Tivesses de fazer trabalhos que envolvessem leitura	5	19%

QUADRO 7 – MOTIVOS PARA LER MAIS¹

Eixo E - Leitura na infância

Quanto à socialização primária para a leitura verifica-se, desde logo, que a maioria dos alunos (63%) tinha quem lhes lesse na sua infância, o que se poderá revelar um dado importante, na medida em que, como vimos no enquadramento, a aprendizagem da leitura

é um processo precoce e gradativo, começando muito antes do ensino formal. Para se compreender tanto o gosto de ler como os hábitos de leitura teremos de começar por entender o contexto envolvente e as estruturas potenciadoras dos hábitos de leitura, nomeadamente a família e a escola. Para que os hábitos de leitura se desenvolvam, necessitam de um meio favorável, como referimos anteriormente, citando estudos como os de Gomes (1996), Santos *et al.* (2007) e Balça (2008). Ambientes alfabetizados facilitam a naturalidade da aprendizagem da leitura.

De acordo com o estudo *A Leitura em Portugal*, a maioria daqueles que gostavam de ler em crianças (89%) continuam a gostar de ler, prendendo-se esse gosto com quatro razões: Aprender/cultivar-se (37%), Gosto/prazer (32%), Passatempo/distração (30%) e Manter-se informado/atualizado (22%) (Santos *et al.*, 2007: 78).

Lages *et al.* (2007: 19), citando Freitas e Santos (1992: 22), reitera a convicção de que o “convívio com a leitura na infância gera provavelmente uma maior apetência de leitura na vida adulta”.

Sabemos que sem a motivação que o aluno já traz de casa, muito mais árdua será a tarefa de formação de leitores.

A leitura e a consolidação dos hábitos de leitura são fatores importantes do êxito escolar. Não conseguir adquirir hábitos de leitura na infância repercute-se negativamente no desenrolar da vida escolar, comprometendo seriamente o futuro. É isto que está em jogo e é este o desafio que a família e a escola devem assumir (Sobrinho, 2000).

De facto, a promoção da leitura diária em contexto familiar é o primeiro passo para que se formem alicerces no gosto pela leitura. Compete à família criar um ambiente favorável que estimule na criança o prazer de ler, intensificando o contacto com o livro e criando oportunidades de leitura. Os estudos demonstram que se as competências básicas não forem adquiridas precocemente, nas primeiras etapas da vida, originam-se dificuldades que se acumulam e se multiplicam progressivamente e se transformam em obstáculos quase intransponíveis.

A existência de incentivos à leitura enquanto criança é maioritária entre os inquiridos, no entanto, é de ressaltar que 26% dos alunos ouvia histórias apenas “algumas vezes” e 11% “poucas vezes”. No global, são 37% dos alunos que não tinham o hábito continuado de partilha de histórias em ambiente familiar.

Antes de aprenderes a ler, os teus familiares liam para ti?		
	Nº de respostas	% em relação ao total da turma
Muitas vezes	17	63%
Algumas vezes	7	26%
Poucas vezes	3	11%
Nunca	0	0%

QUADRO 8 - LEITURA NA INFÂNCIA

Aos estudantes inquiridos foi solicitada a indicação da sua atitude genérica para com a leitura na infância, através do seu autoposicionamento numa escala que previa adesão/rejeição àquele tipo de prática comunicativa. Em termos gerais, pode dizer-se que, para os estudantes inquiridos, a leitura era uma prática valorizada positivamente na infância (81% - 22 alunos), embora tenha algum significado os 19% (5 alunos) que declaram "não gostar" de ler na infância.

Se cruzarmos os dados do quadro 8 com a apetência para a leitura durante a infância, que era objeto da questão “Na tua infância (6-9 anos) gostavas de ler?” verificamos que os alunos que não gostavam de ler nem sempre são aqueles para quem liam poucas vezes, sendo impossível estabelecer uma relação simples de causa-efeito. Ou seja, para 3 desses alunos liam algumas vezes, para 1 liam muitas vezes e para outro liam poucas vezes. Os motivos apontados por esses alunos são “gostava mais de brincar”, “era um aborrecimento” e “demorava muito”. Porém, se confrontarmos com o gosto pela leitura atualmente, importa reter que aqueles que não gostavam de ler na infância (no total de 5 alunos) são os mesmos que não gostam (3) ou gostam pouco (1) de ler na atualidade, havendo agora mais 3 alunos que também gostam pouco de ler e antes gostavam, perfazendo o total de 7 alunos que não gostam ou gostam pouco de ler na turma (26%).

Os inquiridos que referem que gostavam de ler em criança apontam sobretudo o gosto pelas histórias (73%), o estímulo à imaginação (59%) e divertimento (55%) como razões para esse gosto. Das outras razões propostas, os incentivos pela família e pela escola vêm nos últimos lugares, referidos por 14% e 0%, respetivamente, sendo este último dado um elemento importante, pois conduz-nos a questionar o papel do professor neste domínio particular. Destacam-se assim as razões hedonistas em detrimento dos incentivos “exteriores”.

Indica a razão ou razões porque gostavas de ler na infância		
	Nº de respostas	% em relação ao total da turma
Gosto pelas histórias	16	73%
Estímulo à imaginação	13	59%
Divertimento	12	55%
Passatempo	8	36%
Vontade de saber mais	8	36%
Estímulos familiares	3	14%
Estímulos dos professores	0	0%

QUADRO 9 – GOSTO PELA LEITURA NA INFÂNCIA¹

Por sua vez, os inquiridos que declaram que não gostavam de ler em criança explicam-no sobretudo pela preferência por brincar (67%), por acharem a leitura aborrecida (33%) e porque é uma atividade morosa (33%). A dificuldade em compreender os livros e o facto de ser uma obrigação têm valores idênticos (15%), sendo também significativo no universo em questão. Refira-se ainda que nenhum aluno atribui a falta de incentivo à escola e à família.

Indica a razão ou razões porque não gostavas de ler na infância		
	Nº de respostas	% em relação ao total da turma
Gostava mais de brincar	18	67%
Era uma obrigação	4	15%
Aborrecimento	9	33%
Demorava muito	9	33%
Não percebia as histórias	4	15%
Na minha família ninguém me incentivava a ler	0	0%
Na escola ninguém me incentivava a ler	0	0%

QUADRO 10 – RAZÕES DE NÃO GOSTAR DE LER NA INFÂNCIA¹

Eixo F – Ambiente familiar

Esta atitude para com a leitura, que se pode qualificar como globalmente positiva, é coerente com alguns resultados que obtivemos relativos às características dos contextos de socialização: no contexto da família, 30% afirmam ter mais de 100 livros, e 33% entre 50 a 100, o que revela uma proximidade da maioria dos alunos com contextos favoráveis ao gosto pelo livro. Importa referir que 11% têm menos de 20 livros, dado significativo pois trata-se de três alunos na turma que estão entre aqueles que afirmam não gostar de ler ou gostar pouco. Então, até que ponto a existência de poucos livros em casa contribui para

diminuir o gosto pela leitura? Cruzando estas variáveis (número de livros existentes em casa com o gosto pela leitura) verifica-se uma relação positiva entre elas.

Lembramos que no estudo do Pisa 2000, que abordámos no início deste estudo, foram consideradas determinantes no desempenho dos alunos as características das famílias, desde os materiais educacionais existentes em casa, o interesse académico dos pais e o seu interesse social. Também o relatório *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise* (2009) concluiu que “os ambientes pobres em literacia” influenciam de forma negativa o desempenho das instituições escolares. Lages *et al.* (2007: 19), citando Freitas e Santos (1992: 23), reitera a convicção de que “quanto mais livros os indivíduos dizem que havia em sua casa mais consolidado aparece o tipo de leitura”.

Calculas que existem quantos livros (não escolares) em tua casa?		
	Nº de respostas	% em relação ao total da turma
20 ou menos	3	11%
De 20 a 50	7	26%
De 50 a 100	9	33%
Mais de 100	8	30%

QUADRO 11 - LIVROS EXISTENTES EM CASA

Em relação ao género de livros existentes em casa, 81% afirmam que os livros são de lazer e também de estudo ou técnicos. 15% têm sobretudo obras de literatura/lazer, o que nos interessa, pois poderá indiciar um estímulo ao gosto pela leitura recreativa.

Questionados ainda sobre a aquisição de jornais e revistas, apenas 7% dos alunos (2 alunos) referiram que os pais não os compram habitualmente.

Porém, se há interesse dos pais pelos jornais e revistas, o mesmo não se pode dizer em relação aos livros; na compra de livros, grande parte dos inquiridos (41%) situam esse hábito em entre 6 a 10 livros por ano e 22% compram menos de 5 livros. Revelando alguma heterogeneidade na turma, há 19% de alunos que compram entre 11 a 20 livros, que consideramos um sinal importante de apreço pelo livro, e outros 19% que compram mais de 20 livros por ano.

Em média, quantos livros costumamos comprar por ano?		
	Nº de respostas	% em relação ao total da turma
Menos de 5	6	22%
6 a 10	11	41%
11 a 20	5	19%
Mais de 20	5	19%

QUADRO 12 – LIVROS COMPRADOS

Em relação à oferta de livros, 15% têm esse hábito, 70% fazem-no com alguma frequência, sendo de destacar que, nem que seja raramente (15%), não há nenhum aluno que nunca ofereça livros. Em relação a receberem livros como oferta, 44% dos sujeitos afirmam que recebem livros “algumas vezes” e 19% “com frequência”, o que pode denotar o interesse manifestado por alguns destes jovens em ler. Em contrapartida, 33% apenas recebe livros “raramente” e 4% nunca recebe.

Cruzando dados, nenhum dos alunos que gosta muito de ler está entre aqueles que raramente ou nunca recebem livros, dado suficientemente expressivo para corroborar as teorias de que existe uma relação significativa e positiva entre o gosto pela leitura e o número de livros oferecidos. Segundo estudos mencionados no enquadramento teórico, o livro é o núcleo fundamental na motivação para a leitura, sobressaindo como fator essencial a oferta e o contacto com livros (Santos, 2007: 67). De igual modo para Lages *et al.*, “conforme aumenta o número de livros recebidos pelos alunos, aumenta o gosto pela leitura.” Porém, os autores levantam questões sobre o que origina esta relação: “São as ofertas de livros aos alunos que despertam em si o gosto pela leitura ou é o seu gosto por esta atividade que leva os seus familiares e amigos a oferecerem-lhes livros? Tal é impossível de saber mas diríamos que uma premissa não pode existir sem a outra, complementando-se” (2007: 112)

Eixo G - Papel da Família e da Escola

Ao nível da partilha de leituras, cerca de 52% dos estudantes disseram-nos que costumam falar com elementos da família, e 30% com os colegas. 19% dos alunos não partilham as leituras que realizam com ninguém. Cruzando as respostas do inquérito, verificamos que estes alunos estão entre aqueles que ou não leem ou leem pouco, por isso não partilham. Se tivermos os primeiros dados em consideração, 82% de alunos que

conversam acerca das leituras, podemos concluir que essa atitude é positiva e contribui para a valorização da leitura em família e entre pares.

Com quem costumamos conversar acerca das leituras que fizeste e achaste interessantes?		
	Nº de respostas	% em relação ao total da turma
Com os colegas	8	30%
Com os professores	0	0%
Com alguém da minha família (pai, mãe, irmãos...)	14	52%
No blogue da biblioteca	0	0%
Com ninguém	5	19%

QUADRO 13 – PARTILHA DA LEITURA

Em aparente contradição com os dados expostos anteriormente, apenas 15% dos alunos valorizam as recomendações dos familiares acerca dos livros. Neste indicador, as sugestões de leitura prendem-se mais com elementos paratextuais, a capa e o título (67%) e, agora em consonância com o indicador anterior, com os conselhos dos amigos (41%).

Também Lages *et al.*, no estudo já mencionado, concluiu que “a atração pelo título e capa são os fatores essenciais para a escolha de um livro, sendo que a recomendação de amigos e o conhecimento prévio do conteúdo (ou parte) através da televisão ou cinema também são critérios referidos por mais de 40% dos alunos. A mãe (46%), o amigo (ou amiga) (41%), os irmãos (26%) e o pai (25%) são as pessoas com quem mais os alunos falam do que leem. Professores (8%) e bibliotecários (2%) são apenas referidos por minorias” (2007: 365).

Importa referir a relativa desvalorização da escola como fator de condicionamento das atitudes para com a leitura. As respostas obtidas a este propósito, na turma, testemunharam que os alunos não conversam com os professores acerca das suas leituras e apenas 22% consideram as recomendações dos professores na escolha dos livros.

Este decréscimo de opiniões positivas acerca do papel da escola pode, do nosso ponto de vista, residir nas práticas de leitura impostas pela escola, em que os inquiridos se veem envolvidos em análises demasiado rígidas e instrumentalizadas, e, como consequência, sobrevém a frustração de expectativas previamente construídas.

Concordamos com Mateus quando diz que “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”. É necessário que as aulas, especialmente as de 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” (2009: 113).

Lembramos a esse propósito algumas observações integradas no nosso enquadramento teórico, de autores como Magalhães e Alçada (1994), Sobrino (2000), Cullinan (2000), Cadório (2001), Kepa Osório (2000 e 2004), Barroso (2002), Polanco (2004), que condenam métodos e estratégias repetitivas e desmotivantes na abordagem textual e a forma inadequada como o ensino da literatura se realiza, carregado de definições e classificações que esvaziam o texto literário do seu potencial e desenvolvem no aluno resistência ou aversão. Mesmo a leitura recomendada pelos programas deve ser apresentada como algo fascinante e sedutor.

A didática da leitura deverá, por conseguinte, ser uma preocupação de todos os professores, para que os mecanismos de análise textual não corrompam inevitavelmente o prazer do texto. Para Adragão e Reis, devem coexistir na escola dois tipos de leitura, igualmente importantes: a leitura que pressupõe uma valorização da técnica e do rigor de análise e a leitura espontânea. Elas “não devem funcionar numa separação absoluta, pois a reflexão e o estudo de uma dada obra não deverão impedir a fruição que ela proporciona” (1990: 87).

De facto, a análise dos requisitos literários não poderão sobrepor-se à experiência estética, mas, pelo contrário, deve contribuir para a adesão afetiva ao texto, ajudando o aluno a encontrar estratégias diferenciadas para dominar situações de leitura, sobretudo quando confrontado com textos de dificuldade variada.

Como escolhes habitualmente os livros que lês?		
	Nº de respostas	% em relação ao total da turma
Ao acaso	6	22%
Pelo autor	4	15%
Pelo capa / título	18	67%
Pela indicação de amigos	11	41%
Lendo partes	8	30%
Pedindo conselho	5	19%
Pela temática	6	22%
Pela indicação dos professores	6	22%
Por indicação de alguém da minha família (pai, mãe, irmãos...)	4	15%

QUADRO 14 – ESCOLHA DE LIVROS¹

O peso nulo que os alunos atribuem à falta de incentivo da escola e da família no contributo do seu gosto pela leitura pode ser um indicador importante que nos ajude a descobrir o caminho a seguir. Na fase em que tendencialmente os adolescentes se afastam da leitura, tanto a família como a escola têm obrigação de desvendar os caminhos do prazer a que a leitura pode conduzir, auxiliando o aluno na descoberta desse percurso que pode ser difícil e penoso.

Eixo H- Preferências de leitura

A ideia de que diferentes suportes de leitura recreativa podem ser associados à promoção do gosto em ler, justificou as perguntas aos estudantes acerca dos suportes digital e livro. Os alunos não hesitaram em optar pelo livro, havendo apenas um estudante que preferia a leitura em ambientes digitais.

Para verificar as preferências de leitura, utilizámos uma tipologia que tornasse possível a identificação de diferentes tipos de livros, e que fosse facilmente reconhecida pelos inquiridos.

Quase dois terços dos inquiridos (74%) manifestam o seu gosto pelos "livros de aventuras" e sensivelmente metade (52%) tem preferência pelas bandas desenhadas. Os livros "policiais e de espionagem" aparecem em terceiro lugar (41%), as "biografias / diários" em quarto, a par da "ficção científica" (22%), e "História / ciência" em quinto com 19% de preferências.

Os livros "religiosos" e de "crítica, ensaio, política e filosóficos" são o tipo menos apreciado, apresentando o valor de rejeição mais elevado; o nível de escolaridade pode ser uma explicação produtiva, pois os alunos não têm ainda maturidade e vivências para este género de literatura mais complexo e exigente, tanto na elaboração linguística como no conteúdo.

No entanto, o mesmo tipo de comentário não pode ser realizado acerca dos livros de "poesia", "teatro", "romance / novela / conto", "viagens / explorações / reportagens", que são modos literários apropriados a esta faixa etária e aparecem numa posição subvalorizada.

Se considerarmos o facto de a fiabilidade das respostas a este tipo de perguntas ser sempre difícil de estabelecer, o interesse destes dados reside principalmente no facto de eles permitirem ajustar as obras propostas para leitura neste projeto de intervenção, de modo a cativarmos leitores para livros que eles menos valorizam, eventualmente por algum

desconhecimento. Tentar seduzi-los para o conto, para a poesia, para a temática das viagens, foi um desafio que procurámos observar neste projeto. Queremos que os alunos leiam, mas importa também motivá-los para géneros e temáticas diferentes das que eles já conhecem, para que possam evoluir no seu percurso de leitores e enriquecer o seu património cultural, literário e linguístico. As aventuras e as bandas desenhadas são excelentes textos para conquistar leitores, todavia, no início do 3º ciclo, não podemos estagnar no mesmo tipo de leitura. Como referimos anteriormente, as leituras mais simples podem ser um trampolim para outras leituras, proporcionando mais motivação (Cullinan, 2000), porém, há que evoluir, estimular para outros textos, pois através da variedade também se edifica a competência leitora.

O professor deve disponibilizar materiais diversificados representativos da realidade social e multicultural existente na escola e fora dela. Neste sentido, a Declaração Política da IASL sobre Bibliotecas Escolares (1993) refere que estas proporcionam “um vasto leque de recursos, tanto impressos como não impressos - incluindo meios eletrónicos - 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”. Importa então desenvolver atividades em que os alunos, através de textos de tipologias e temas diversos, alarguem os seus conhecimentos linguísticos e culturais. Como disseram Adragão e Reis (1990: 87), “é preciso transformar a língua portuguesa num dos mais imaginativos e vivos aspetos do curriculum e não, como muitas vezes acontece, num dos mais aborrecidos”, para que ela seja um verdadeiro instrumento de transmissão e criação da cultura nacional, de abertura a outras culturas e de realização pessoal.

Que tipo de livros mais gostas de ler?		
	Nº de respostas	% em relação ao total da turma
Poesia	3	11%
Romance / novela / conto	3	11%
Policiais / espionagem	11	41%
Banda desenhada	14	52%
Ficção científica	6	22%
Religiosos	0	0%
Crítica / ensaio / política / filosóficos	0	0%
Teatro	2	7%
Biografias / diários	6	22%

Viagens / explorações / reportagens	2	7%
Livros de aventuras	20	74%
História / ciência	5	19%

QUADRO 15 - PREFERÊNCIAS DE LEITURA¹

Consideremos agora outros tipos de materiais de leitura como as revistas e os jornais, a par da ficção / literatura. A relevância da sua distinção relativamente aos livros pode ser estabelecida a partir de diferenças concretas, tais como, diferentes formas de acesso, diferenças na sua lisibilidade, diferentes objetivos de leitura ou mesmo diferenças de preços. Ao apontar estas diferenças, não queremos fazer qualquer distinção valorativa entre as leituras de jornais ou revistas e de livros, embora devamos reconhecer que originam diferentes práticas e diferentes modos de relação com a leitura e que, socialmente, há diferenças no seu estatuto e uma maior valorização cultural do livro. Pelos dados obtidos, verificamos que uma maioria dos alunos aprecia a ficção, partilhando, em menor grau, o interesse por revistas:

Indica o tipo de leituras que mais aprecias		
	Nº de respostas	% em relação ao total da turma
Ficção / literatura	14	52%
Revistas	8	30%
Jornais	5	19%
Artigos técnico-científicos	4	15%
Blogues	4	15%
Outros	2	7%

QUADRO 16 - PREFERÊNCIAS TIPO DE LEITURA¹

As respostas acerca da frequência de leitura de jornais e revistas permitiu-nos identificar, nos extremos, alunos que leem jornais/revistas diariamente (2 alunos) e raramente (4 alunos). Um grupo considerável de alunos que leem jornais e revistas semanalmente (41% - 11 alunos) e ocasionalmente (37% - 10 alunos), revelando uma preferência por meios de informação especializada - desporto, música e cinema, seguidos de moda / decoração / culinária, revistas femininas e automóveis/motos. Os valores mais baixos que obtivemos dizem respeito a jornais e revistas de informação geral e técnica e informática.

Que tipo de jornais ou revistas lê mais frequentemente?		
	Nº de respostas	% em relação ao total da turma
Desporto	14	52%
Informação geral	2	7%
Moda / decoração / culinária	7	26%
Televisão	3	11%
Técnico / científicas	4	15%
Femininas	7	26%
Automóveis / motos	4	15%
Cinema	9	33%
Música	10	37%
Informática	2	7%

QUADRO 17 – JORNAIS E REVISTAS LIDOS COM MAIS FREQUÊNCIA ¹

De forma a consolidar a informação obtida acerca das atitudes para com os livros e a leitura e, de um outro ângulo, estabelecer a posição da leitura relativamente a outras atividades, tentámos circunscrever alguns hábitos relativos aos espaços preferidos de leitura. A casa é o lugar privilegiado para se ler, surgindo a leitura como prática predominantemente privada. O “ar livre” é o segundo espaço de eleição para 44% dos respondentes.

No âmbito do contexto escolar, importa referir que a leitura é uma atividade que se prefere fazer na sala de aula (22%), não parecendo a Biblioteca dispor das condições adequadas, pois é eleita por apenas 7% dos alunos.

Onde é que gostas de ler livros?		
	Nº de respostas	% em relação ao total da turma
Na sala de aula	6	22%
Na biblioteca	2	7%
No pátio / recreio	1	4%
Nos corredores	1	4%
Ao ar livre	12	44%
Em casa	25	93%

QUADRO 18- ESPAÇOS DE LEITURA ¹

Eixo I - A leitura e a escola/Biblioteca

Os resultados referentes à frequência de bibliotecas e utilização dos seus recursos apontam no mesmo sentido: um grupo só frequenta a Biblioteca “uma ou duas vezes por período” (26%) e outro “uma ou duas vezes por mês” (22%)”. O quadro torna-se mais crítico quando um grupo de 37% da amostra declarou que “muito raramente e de forma irregular” costumam frequentar a Biblioteca da escola”. 7% nunca vão à Biblioteca e apenas 8% vão com frequência, diariamente ou “uma ou duas vezes por semana”.

Parece-nos que as bibliotecas aparecem como lugares progressivamente menos relevantes para os estudantes à medida que avançam nos níveis de escolaridade e esta é uma atitude que temos de contrariar.

Parece-nos oportuno lembrar que se destacam como objetivos das Bibliotecas Escolares a importância de “associar a leitura, os livros e a frequência de Bibliotecas à ocupação lúdica dos tempos livres” e “estimular nos alunos o prazer de ler e o interesse pela cultura nacional e internacional” (Veiga, 1996: 34). Assim, é essencial que aquelas desempenhem um papel central no desenvolvimento de práticas de leitura entre os jovens e se assumam como um núcleo pedagógico vital na redução das desigualdades e oportunidades. Promover o acesso a livros e a outros recursos documentais e fomentar hábitos de leitura deverão ser ações fulcrais no programa de qualquer Biblioteca Escolar. Sobressai também o facto de o papel de promoção da leitura da Biblioteca Escolar ter de passar pela colaboração com os docentes, cooperação essa que deverá evoluir positivamente. Embora o PNL tenha contribuído decisivamente para alargar e aprofundar essas práticas, é ainda necessário reforçar a cooperação entre o professor bibliotecário e o professor da sala de aula, para que os alunos tenham mais facilidades em descobrir o prazer de ler, em adquirir competências de leitura e em ganhar hábitos de leitura autónoma, recreativa ou para trabalho. Hoje, a Biblioteca Escolar deve apresentar-se como centro de cultura e de aprendizagem, permitindo a alunos e professores uma diversidade de atividades, desde a realização de trabalhos de grupo, estudo, leitura, pesquisa, utilização dos computadores, navegação na internet, utilização de CD-ROM, visualização de vídeos, audição de música... Deve promover ainda atividades na área da animação cultural e da ocupação de tempos livres e ser o motor de lançamento de projetos curriculares e extracurriculares que envolvam professores, pais e alunos nas escolas.

Vais à Biblioteca escolar (BE) ou usas os livros, revistas, ... que ela faz circular para ler		
	Nº de respostas	% em relação ao total da turma
Todos os dias	1	4%
Uma ou duas vezes por semana	1	4%
Uma ou duas vezes por mês	6	22%
Uma ou duas vezes por período	7	26%
Muito raramente e de forma irregular	10	37%
Nunca	2	7%

QUADRO 19 - IDA À BIBLIOTECA

A requisição de livros é um dos indicadores mais significativos das atitudes para com os livros e a leitura. Num contexto em que a utilização da Biblioteca pode ser descrita como esporádica, 37% dos alunos requisitam livros para ler “uma ou duas vezes durante cada período” e 11% “uma ou duas vezes por mês”, o que poderá significar que, quando vão à Biblioteca, requisitam livros. Por outro lado, 44% dos alunos limitam-se aos livros que têm em casa.

Sabendo nós que o fundo documental da biblioteca está razoavelmente atualizado e diversificado, contendo livros adequados a esta faixa etária, podemos inferir que o trabalho de divulgação da BE e as atividades de animação não têm sido suficientes, em quantidade e/ou qualidade, para estimular o interesse destes jovens.

Requisitas livros para ler?		
	Nº de respostas	% em relação ao total da turma
Diariamente ou quase todos os dias	0	0%
Uma ou duas vezes por semana	0	0%
Uma ou duas vezes por mês	3	11%
Uma ou duas vezes durante cada período	10	37%
Muito raramente ou nunca, porque a BE não tem os livros de que gosto	2	7%
Muito raramente ou nunca, porque em casa tenho os livros de que gosto	12	44%

QUADRO 20 – REQUISIÇÃO DE LIVROS

Nos casos em que a frequência da Biblioteca Escolar é aconselhada, tende a ser associada à requisição de livros para leitura (48%), para participar em atividades da Biblioteca relacionadas com a leitura (33%) e para fazer pesquisas (15%). Neste contexto, a leitura emerge como uma preocupação dos professores.

Os teus professores recomendam-te a frequência da Biblioteca Escolar?		
	Nº de respostas	% em relação ao total da turma
Sim, para fazer pesquisas	4	15%
Sim, para requisitar livros para leitura	13	48%
Sim, para participar em atividades da biblioteca escolar relacionadas com a leitura	9	33%
Sim, para passar tempos livres ou fazer TPC	1	4%
Não te recomendam a biblioteca	0	0%

QUADRO 21 – OS PROFESSORES E A FREQUÊNCIA DA BIBLIOTECA

Nas situações em que frequentam a Biblioteca, 30% fazem-no para ocupar os tempos livres. Estes valores mostram que “ocupação dos tempos livres” é, em termos comparativos, a preferência primeira para a frequência da Biblioteca Escolar. Um segundo grupo de preferências inclui o gosto pelo espaço que convida à leitura e ao convívio (22%) e um terceiro grupo à “necessidade de pesquisa” (15%). 11% dos alunos vão à Biblioteca porque há muitos livros para ler.

Se frequentas a Biblioteca, por que motivo o fazes?		
	Nº de respostas	% em relação ao total da turma
Necessidade de pesquisa	4	15%
Há muitos livros para escolher	3	11%
Impossibilidade de comprar livros	0	0%
Obrigatoriedade	0	0%
Prazer / espaço convidativo à leitura e ao convívio	6	22%
Ocupação de tempos livres	8	30%

QUADRO 22 – MOTIVOS PARA FREQUENTAR A BIBLIOTECA

Motivos da não frequência da Biblioteca Escolar

Validando dados anteriores, aqueles que não vão à Biblioteca, indicam como motivo preferirem comprar os seus livros (41%) e não encontram naquele espaço os livros que apreciam (11%).

Se não frequenta a Biblioteca, por que motivo não o fazes?		
	Nº de respostas	% em relação ao total da turma
Lês pouco e não vale a pena	1	4%
Não há os livros de que gostas	3	11%
Há demasiadas regras para cumprir	1	4%
Não gostas do ambiente	1	4%
Preferes comprar e ler os teus livros	11	41%

QUADRO 23 - MOTIVOS DA NÃO FREQUÊNCIA DA BIBLIOTECA ESCOLAR

Influência da Biblioteca no percurso de leitor

Apesar de não haver uma utilização consistente e sólida da Biblioteca, 15% dos alunos reconhecem a “forte” influência daquele serviço técnico-pedagógico no seu percurso de leitores e 44% qualificam essa influência de “mediana”. 33% avaliam-na como “fraca”. Para 7% dos alunos, a Biblioteca não tem qualquer papel na sua construção enquanto leitores.

Que influência tem a BE no teu percurso como leitor?		
	Nº de respostas	% em relação ao total da turma
Forte	4	15%
Mediana	12	44%
Fraca	9	33%
Nenhuma	2	7%

QUADRO 24 – INFLUÊNCIA DA BIBLIOTECA NO PERCURSO DE LEITOR

Participação em atividades de leitura na Biblioteca Escolar

Os alunos afirmam que vão à Biblioteca casualmente, mas, estranhamente, 67% declaram que nos anos anteriores costumavam participar em atividades de leitura na Biblioteca Escolar, acompanhados pelo professor e pelos colegas “algumas vezes” e 19% “muitas vezes”. Pensamos que nas perguntas anteriores os alunos entenderam as idas ou utilização dos recursos da Biblioteca como atos isolados e espontâneos, excluído de qualquer atividade ou programa.

Nos anos anteriores, costumavas participar em atividades de leitura na BE acompanhada(o) pelo teu professor e pelos teus colegas?

	Nº de respostas	% em relação ao total da turma
Muitas vezes	5	19%
Algumas vezes	18	67%
Nunca	4	15%

QUADRO 25 - PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES DE LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR

Participação nas atividades propostas pela Biblioteca

No que concerne às atividades propostas pela Biblioteca no ano anterior a este projeto, a participação dos alunos foi muito positiva, distribuindo-se as respostas por “exposições / feiras do livro / atividades temáticas relacionadas com autores ou obras” (48%), “concursos de leitura” (33%), “sessões de leitura, de reconto, de livros do *Plano Nacional de Leitura* ou outros projetos de leitura” (26%), “sessões de leitura, de apresentação / debate / palestras” (22%), participação no “jornal da escola” (19%), “celebração de datas significativas” (15%).

No ano anterior, participaste em alguma destas atividades promovidas pela BE?

	Nº de respostas	% em relação ao total da turma
Sessões de leitura, de reconto, de livros do Plano Nacional de Leitura ou outros projetos de leitura	7	26%
Jornal da Escola (páginas da BE e Suplemento literário / Página da Escola)	5	19%
Blogues	4	15%
Concursos de leitura	9	33%
Clubes de leitura / Ateliers de leitura	1	4%
Sessões de leitura, de apresentação / debate / palestras	6	22%
Celebração de datas significativas – dia da poesia, dia da criança, dia do livro infantil...	4	15%
Exposições / Feiras do livro / Atividades temáticas relacionadas com autores ou obras	13	48%
Divulgação de escritores	2	7%

QUADRO 26 - PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES PROPOSTAS PELA BIBLIOTECA¹**Eixo J: Aprendizagem da leitura***Compreensão em leitura*

Ao serem interrogados sobre a compreensão em leitura, há 15% de alunos (4 alunos) que afirmam nunca sentir dificuldades em compreender e interpretar os textos de qualquer

disciplina; 43% (10 alunos) “raramente” sentem dificuldades, 33% (9 alunos) “às vezes” e 15% (4 alunos) “frequentemente”. Estes dados evidenciam os níveis diferenciados em que se encontram estes alunos, situação que requer um enfoque especial nas estratégias e atividades de leitura a adotar, bem como nos livros e textos a propor, para não desmotivar tanto os que têm mais dificuldades como os que estão totalmente à vontade na leitura. Relembramos que o facto de a turma apresentar níveis de aprendizagem claramente diferentes tinha sido referido na contextualização, como dado constante do Projeto Curricular de Turma.

Entre os motivos alegados para justificar as barreiras entre os alunos e a leitura, encontram-se a “estrutura complicada do texto” (60%) e a “falta de vocabulário” (53%), problemas a que já nos tínhamos referido anteriormente neste trabalho. De facto, as dificuldades no domínio linguístico podem afetar todo o percurso do aluno enquanto leitor e, conseqüentemente, toda a sua aprendizagem. Mas se é verdade que é preciso dominar a língua para ler melhor, o contrário também o é: quanto mais se lê, melhor se domina a língua. Estamos, então, perante um ciclo vicioso do qual é necessário consciencializar alunos, pais, professores e sociedade em geral, em prol de um bem comum que assenta na leitura: o progresso e a qualidade de vida.

A falta de concentração é um dos fatores apontados por 27% dos alunos. Esta resposta justifica-se pelas características da turma que, como referimos na contextualização, levanta alguns problemas de comportamento e de atenção.

Se sim, que motivos podem explicar essas dificuldades?		
	Nº de respostas	% em relação ao total da turma
Falta de vocabulário	12	53%
Falta de velocidade de leitura	3	13%
Estrutura complicada do texto	14	60%
Incapacidade de relacionar frases	0	0%
Falta de concentração	6	27%
Textos compactos, sem imagens	0	0%
Outra	2	7%

QUADRO 27 - APRENDIZAGEM DA LEITURA¹

Eixo K: Impacto da Biblioteca Escolar na aprendizagem

Relacionando a Biblioteca com os resultados na aprendizagem, os dados permitem-nos enfatizar que 52% dos estudantes beneficiaram “alguma coisa” da Biblioteca Escolar e 4% “muito”; no entanto, 33% reconhece-lhe “pouco” impacto e 11% “nada”. Estes dados

terão de ser confrontados com o questionário do final do projeto, para se estabelecerem comparações e tirarem conclusões.

Consideras que os teus resultados escolares têm beneficiado de algum modo com a tua frequência de Bibliotecas?		
	Nº de respostas	% em relação ao total da turma
Muito	1	4%
Alguma coisa	14	52%
Pouco	9	33%
Nada	3	11%

QUADRO 28 – IMPACTO DA BIBLIOTECA ESCOLAR NA APRENDIZAGEM

Autoavaliação das competências de leitura

56% dos alunos fazem “boa” apreciação das suas competências de leitura, 15% julgam-nas “excelentes” e 26% “médias”. Só 4% julgam que as suas competências são fracas. Este indicador é, no nosso entender, muito subjetivo para se retirarem conclusões e se o incluímos foi para, de algum modo, compreender a imagem que os alunos têm de si próprios enquanto leitores.

Como classificarias as tuas competências de leitura?		
	Nº de respostas	% em relação ao total da turma
Excelentes	4	15%
Boas	15	56%
Médias	7	26%
Fracas	1	4%

QUADRO 29 - AUTOAVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DE LEITURA

Relação leitura e sucesso escolar

Confrontados com a pergunta “consideras que a leitura interfere diretamente no sucesso escolar”, 85% dos sujeitos (23 alunos) revelaram uma concordância genérica com este enunciado, sendo clara a valorização atribuída à leitura. 15% dos alunos (4 alunos) não confirmam que a leitura tenha uma relação direta com o sucesso.

Sugestões para melhorar a ligação escola / leitura / sucesso escolar

Por fim, numa questão aberta e opcional, os alunos deram sugestões para melhorar a ligação escola / leitura / sucesso escolar, verificando-se, por um lado, a insistência de alguns em não ler e de outros em manter essa atividade completamente livre e privada; por outro, a necessidade de realizarem mais atividades de leitura na Biblioteca e nas aulas.

Se desejares, podes dar uma sugestão para melhorar a ligação escola / leitura / sucesso escolar.

Realizar mais trabalho que interagem com a Biblioteca

Não gosto muito de ler e nada pode mudar isso

Ler mais livros.

Eu, por mim, não tenho nenhuma sugestão porque eu compro e leio os meus livros em casa.

Ler mais, pode trazer mais vocabulário e conhecimentos...

Permite-nos saber mais, conhecer obras e autores.

A leitura, por vezes, pode-se tornar um pouco aborrecida, mas nunca esquecer que é preciso ler.

Mais concursos e atividades. Acho que devíamos fazer mais atividades de leitura na Biblioteca e pesquisa durante as aulas.

QUADRO 30 - SUGESTÕES DOS ALUNOS

Síntese

Após a apresentação da análise dos dados do questionário, importa tirar algumas conclusões que orientem na implementação do projeto, para que se concretize a mudança pretendida.

Em síntese, poder-se-á dizer que muitos alunos da turma entendem a leitura como uma prática significativa, mas esse reconhecimento é de alguma forma contrariado pelas respetivas práticas, quando metade da amostra afirma que apenas “gosta de ler de vez em quando”. Estamos, assim, perante um número significativo de alunos que, não rejeitando a leitura, fazem dela uma prática inconstante e irregular. 26% dos alunos têm mesmo perceções negativas da leitura, existindo 11% que mantêm ao longo de todo o questionário uma atitude de recusa perante o ato de ler.

A apetência que alguns têm pela leitura (22% dos alunos gostam muito de ler) e a desvalorização que outros fazem da mesma ação, impõe a investigação das razões de tal atitude e a tentativa de conquista dos que leem pouco ou nada.

No significado atribuído à leitura, se para alguns alunos a leitura é vista como uma fonte de prazer, imaginação e distração, para outros é um meio de aumentar

conhecimentos. Este dado é reforçado quando falamos na motivação para a leitura, destacando-se como razão para ler o desenvolvimento das capacidades de escrita. Revela-se, deste modo, a heterogeneidade dos interesses dos alunos perante a leitura.

Interessa-nos reter que um terço dos alunos não reconhece as funções lúdicas da leitura, encarando-a como um aborrecimento ou obrigação. Este fator é importante e vem corroborar o que constatámos anteriormente: 31% dos alunos rejeitaram a opção de assinalar a leitura como um prazer. Daqui, podemos inferir algum tipo de decréscimo no gosto pela leitura entre estes estudantes, pois verificámos que na infância a quase totalidade dos alunos gostava de ler e o ambiente familiar de grande parte dos alunos é favorável.

A ideia de que os leitores são feitos definitivamente nos primeiros anos de escolaridade e de que a partir daí basta utilizar essas competências é bastante falaciosa. É necessário reforçar a promoção do hábito e do gosto pela leitura, caso contrário, ao chegarem à fase da adolescência, no início do 3º ciclo, com todas as solicitações exteriores e a preferência por atividades de grupo, ambas naturais e expectáveis, ocorrerá a perda de leitores já observada por inúmeros estudos. É importante que os jovens cresçam numa comunidade onde a leitura é tão natural como a prática do desporto ou da música, atividades mencionadas pelos alunos como prediletas.

Lembramos os dados apresentados na contextualização: na ocupação dos tempos livres, a maioria dos alunos tem como primeira escolha o desporto (30%), seguindo-se a televisão (22%) e o computador (19%). Há apenas 11% de alunos a referir a leitura como primeira escolha.

Não podemos deixar de assumir que os jovens estudantes, nestes níveis etários de 12-13 anos, devem ter contacto constante com atividades de promoção da leitura, quer na Biblioteca quer na sala de aula. Disponibilizar materiais de leitura apelativos e auxiliar na compreensão da leitura é essencial para que o aluno não se perca no labirinto de textos e livros que fazem os mais cétricos desistir facilmente.

Se os alunos acreditam que leriam mais se tivessem mais tempo, dizendo que “as aulas e o estudo ocupam o tempo todo”, compete à escola proporcionar-lhe esse tempo. Pode não ser no imediato, mas se pais e professores insistirem neste propósito, as necessidades de leitura serão criadas e os hábitos de leitura a seu tempo virão a emergir.

A maioria dos jovens da turma lê apenas até uma hora por semana, o que é notoriamente insuficiente para criar ou manter o gosto pela leitura. Na motivação e hábitos

de leitura, retenha-se a falta de tempo e a falta de prazer em ler, referidas por 74% e 41% dos alunos, respetivamente. Sem dúvida, estes dois fatores podem estar associados, pois como ler com prazer se não gozarmos de um tempo próprio para o fazer?

Sublinhe-se ainda a importância atribuída aos trabalhos que envolvam a leitura (19% assinalam esta opção). São os próprios alunos a considerar a possibilidade de ser a escola a incrementar trabalhos no âmbito da leitura recreativa.

Se a família tem um papel importante no momento da partilha de leituras, embora tenha menos na sugestão de leituras, o mesmo não se pode dizer dos professores, pois as respostas fornecidas apontam para a desvalorização do papel dos professores, tanto na troca de opiniões sobre livros como nas sugestões de leituras. Estes indicadores deverão auxiliar-nos na implementação do projeto, pois há que inverter esta situação e recolocar a escola no seu papel essencial de promotora da leitura recreativa.

A escassa frequência da Biblioteca Escolar por estes alunos é um dado importante, designadamente se tivermos em conta a quantidade e qualidade de recursos que aquela põe à disposição. Torna-se necessário que as Bibliotecas, em articulação com os professores, levem os alunos àquele espaço lúdico e pedagógico. Na transição entre a infância e a adolescência perdem-se hábitos de leitura e a Biblioteca torna-se menos apelativa para os alunos, pelo que as atividades de promoção da leitura não podem ser descuradas e devem ser planeadas com rigor e adequação, para que se renove o interesse pela frequência da Biblioteca. Mesmo assim, na avaliação que os inquiridos fazem sobre o impacto das Bibliotecas na aprendizagem, os resultados mostram que mais de metade dos alunos conferem importância àquele serviço na construção do seu percurso enquanto leitor (59%) e admitem o seu impacto na aprendizagem (56%). Note-se que os alunos avaliaram como muito positiva a participação nas atividades propostas pela Biblioteca no ano anterior. No entanto, 44% atribuem-lhe pouco ou nenhum impacto, pelo que há que contrariar estes princípios, através de projetos continuados e articulados com outras disciplinas.

Em relação à compreensão leitora, importa sublinhar os diferentes patamares em que se encontram os alunos. De facto, embora os alunos avaliem de forma bastante positiva as suas competências de leitura, a verdade é que muitos assumem dificuldades no domínio linguístico, referente à estrutura do texto e ao vocabulário.

Para finalizar, a maioria dos alunos assumem a importância da leitura para o sucesso escolar (85%) e dão sugestões que iremos, com certeza, tomar em linha de conta na

execução deste projeto, nomeadamente a realização de mais atividades de leitura na Biblioteca e na sala de aula, e o incremento da leitura livre e autónoma.

4.2. Projeto de intervenção “Somos mais a ler”

El tiempo escolar es escaso, pero allí se halla la puerta de la literatura para las nuevas generaciones y hay que pensar muy detenidamente la mejor forma de abrirla (Colomer: 2005).

We talked a lot about what they had read, about what they'd liked and didn't like and about anything they found difficult in the books we were reading together. The more I did this, the more I discovered how important talk is in the making of readers (Aidan Chambers: 2007).

Este programa de ação baseou-se no *Programa de Língua Portuguesa*, no Plano Nacional de Leitura, no Projeto Educativo do Agrupamento e também no Plano de Atividades da Biblioteca e no seu projeto pedagógico de promoção da leitura. Naturalmente que integrou o Projeto Curricular da Turma, atendendo à sua importância enquanto instrumento de gestão pedagógica que operacionaliza as estratégias educativas mais adequadas para o desenvolvimento das competências gerais e transversais. Procurámos atuar de acordo com o Programa de Português, que dá as seguintes diretrizes:

No quadro do Projeto Curricular de Turma, é também fundamental que se defina, em cada ano de escolaridade, um projeto global de leituras, com destaque para as obras literárias e com flexibilidade e abertura para escolhas pessoais dos alunos e para os ajustamentos que os percursos individuais de aprendizagem justifiquem. Neste domínio, justifica-se também uma articulação com as propostas do Plano Nacional de Leitura (2009: 148).

Embora estejamos conscientes que a promoção da leitura pressupõe alguma continuidade temporal, pelo que um ano letivo é seguramente um período de tempo reduzido, acreditamos que o estudo feito nos pode dar algumas respostas e auxiliar na reflexão sobre a promoção da leitura por prazer e a formação do leitor.

A experiência tem mostrado que as atividades escolares da Biblioteca, no quadro da leitura recreativa, levam os jovens a melhorar os resultados de aprendizagem, pois a leitura, porque se reveste de um caráter transversal, é fundamental para o sucesso escolar e educativo. Se nem todos se convertem em leitores, todos devem ter o direito de aceder ao livro, mais concretamente à literatura.

Relativamente às atividades destinadas aos alunos neste projeto, implementadas tanto na sala de aula como na Biblioteca Escolar, pretenderam desenvolver competências no âmbito da leitura que são apontadas pelo *Programa de Português do Ensino Básico* de 2009, e que apontam alguns descritores de desempenho que consideramos essenciais, na vertente “Ler para apreciar textos”: “i) expressar, de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista e apreciações críticas suscitados pelos textos lidos em diferentes suportes; ii) discutir diferentes interpretações de um mesmo texto, sequência ou parágrafo; iii) identificar processos utilizados nos textos para influenciar o leitor; iv) distinguir diferenças, semelhanças ou a novidade de um texto em relação a outro(s); v) reconhecer e refletir sobre os valores culturais, estéticos, éticos, políticos e religiosos que perpassam nos textos; vi) comparar ideias e valores expressos em diferentes textos de autores contemporâneos, com os de textos de outras épocas e culturas; vii) ler por iniciativa e gosto pessoal, aumentando progressivamente a extensão e complexidade dos livros e outros materiais que seleciona” (p.124).

Falar de leitura no contexto escolar implica falar da disciplina de Língua Portuguesa e da Biblioteca Escolar. Favorecer o gosto de ler exige que a escola proporcione ocasiões favoráveis à leitura silenciosa e individual, e que se promova a leitura de obras de géneros e temáticas variadas, indo ao encontro das expectativas e inquietações dos alunos. Deste modo, há que conquistar a conciliação entre as leituras recomendadas no currículo de Português, aquelas entendidas como obrigatórias, e o gosto pela leitura em geral. Ler não poderá restringir-se à análise textual do discurso; ler tem que ser a busca do prazer, a afirmação da identidade através da projeção do leitor no universo textual, a descoberta de novos horizontes.

Assim, a leitura recreativa facultativa e a leitura orientada de obras literárias integrais (narrativa e poesia) constituíram a base deste projeto de intervenção. A intenção foi verificar a eficácia de algumas estratégias propostas pelo professor de Língua Portuguesa conducentes a uma leitura com gosto e proveito, em articulação com a Biblioteca Escolar. O Programa de Português é bem explícito nas suas indicações e serviu de orientação a este projeto de formação de leitores:

No domínio da *leitura* pretende-se o desenvolvimento da autonomia progressiva do aluno, ampliando e consolidando as suas competências de leitor. [...] No campo da educação literária, reitera-se que se deve promover a leitura de textos de qualidade que abarquem a variedade que a literatura apresenta, bem como a diversidade

cultural e de experiências que ela elabora. [...] O professor deve ainda considerar um programa alargado de leituras, que inclua as que se realizam em sala de aula ou orientadas a partir dela e as leituras por interesse pessoal (2009: 139-140).

O mesmo Programa insiste na articulação do trabalho de sala de aula com a Biblioteca Escolar, servindo-nos de orientação para este projeto de intervenção:

O trabalho em sala de aula beneficiará grandemente de uma relação estreita com a Biblioteca Escolar, devendo esta possibilitar o acesso a uma variedade alargada de recursos que permitam apoiar e concretizar, de forma mais eficaz, o trabalho a realizar, por professores e alunos, no que respeita ao desenvolvimento das competências e dos desempenhos descritos para o ciclo. [...] O recurso à Biblioteca Escolar, tanto em articulação com o trabalho da sala de aula como livremente utilizada pelos alunos, integra-se numa prática inclusiva, que fomenta a autonomia e a disponibilidade para a aprendizagem ao longo da vida. Pretende-se criar condições para o desenvolvimento amplo das diferentes competências, em particular da leitura em diferentes suportes e da literacia da informação. As atividades e projetos realizados deverão ter em conta, p. ex.: i) O uso da Biblioteca Escolar para realizar trabalhos de pesquisa, com base em diferentes suportes de informação; ii) O uso da Biblioteca Escolar para desenvolver a leitura por interesse pessoal; iii) O uso da Biblioteca para completar e aprofundar conhecimentos; iv) A articulação com atividades e com programas (152).

Sabemos que os alunos mostram dificuldades em corresponder atempadamente com as leituras solicitadas pelo professor de Português e, no início da adolescência, começam a não responder às propostas de leitura feitas pela Biblioteca da escola. Interessou-nos, então, procurar estratégias adequadas, que encaminhassem o aluno para o ato de ler. O projeto foi concretizado junto dos alunos em contexto de sala de aula, no espaço da Biblioteca e ainda na sala de audiovisuais. Faremos de seguida a descrição e análise dessas atividades.

4.2.1. Estratégias e atividades

As atividades específicas deste projeto de intervenção, “Somos mais a ler”, visaram aprofundar conhecimentos sobre:

- Práticas de leitura na sala de aula.
- Práticas de leitura na Biblioteca Escolar.
- Impacto na motivação para a leitura e na aprendizagem.

Considerando que é um projeto de intervenção, foram planificadas atividades a desenvolver com a turma em estudo para compreender o impacto das atividades de promoção da leitura na motivação dos alunos bem como na melhoria das suas aprendizagens.

As atividades foram dinamizadas pela professora-bibliotecária que é também a professora de Língua Portuguesa. Deste modo, decorreram em contexto de aula mas também em eventos específicos extracurriculares, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa e de Estudo Acompanhado. Realizaram-se de forma integrada no horário normal da turma e de forma continuada ao longo do ano, de setembro a maio, seguindo a sequência abaixo apresentada e diversas metodologias de avaliação:

Atividades		Avaliação
A	Impressões sobre a leitura/ Apresentação do projeto	- Diálogo aberto - Observação direta - Questionário sobre hábitos e gostos de leitura - Relatório
B	Bibliofilme “Ler é divertido, deixa-te levar”	- Diálogo aberto - Trabalhos dos alunos - Observação direta - Registos - Relatório
C	Vamos ao teatro: <i>Contos</i> de Vergílio Ferreira	- Diálogo aberto - Observação direta - Registos - Relatório
D	Tertúlia literária: “O livro da minha vida”	- Diálogo aberto - Observação direta - Registos - Relatório - Trabalhos dos alunos
E	Concurso Nacional de Leitura: <i>A lua de Joana</i>	<u>Interna:</u> - Diálogo aberto - Observação direta - Registos - Relatório - Prova de avaliação de leitura <u>Externa:</u> - BM: Prova escrita e oral
F	À roda dos livros: <i>O cavaleiro da Dinamarca</i>	- Diálogo aberto - Guião de leitura - Trabalhos dos alunos - Observação direta - Registos - Relatório

G	À roda dos livros: <i>A fuga de Wang Fô</i>	- Diálogo aberto - Guião de leitura - Trabalhos dos alunos - Observação direta - Registos - Relatório
H	Viva a poesia	- Diálogo aberto - Observação direta - Trabalhos dos alunos - Registos - Relatório
I	Que livro ler?	- Diálogo aberto - Observação direta - Registos - Relatório
J	Partilha de leituras	- Diálogo aberto - Observação direta - Registos - Relatório
K	Encontro com contador de histórias	- Diálogo aberto - Observação direta - Registos - Relatório

Passamos, agora, a uma breve descrição e a análise de cada atividade, seguindo os procedimentos investigativos já referidos e fundamentando-nos nos registos efetuados durante a nossa intervenção.

A - Impressões sobre a leitura / Apresentação do projeto aos alunos

Sabemos que na sociedade atual os nossos alunos têm imensas solicitações. A vida diária está de tal modo preenchida que são poucos os momentos que os alunos têm para refletir e para se dedicarem a momentos de maior intimismo exigidos pela leitura. Passam o dia na escola, fechados numa sala, com inúmeras disciplinas, imensas matérias para estudar, trabalhos, testes, exames e, quando termina a escola, começam as atividades extraletivas, como o desporto, a música, as explicações, sendo quase nula a ocasião em que o adolescente tem algum tempo livre para estar sozinho. E quando isso acontece, sente dificuldades em passar esse espaço de tempo, porque não foi habituado aos momentos de reflexão e de encontro consigo mesmo (Machado: 1994).

Sabemos também que, na maioria das vezes, os pais, ocupados ou cansados, os deixam entregues a si próprios, não proporcionando diálogos construtivos e motivadores para a leitura. Para além disso, é conhecido o impacto negativo que as análises demasiado técnicas dos textos nas aulas de Língua Portuguesa podem ter sobre alguns alunos,

afastando-os irremediavelmente dos livros ao contrário de os conquistar para o prazer de ler.

Sendo assim, achámos bem iniciar este projeto com um diálogo que pusesse o aluno em confronto com os seus sentimentos e opiniões sobre a leitura, por forma a compreender as causas da motivação ou desmotivação e entender se para a turma ler é um “castigo” e se se integram naquele vasto grupo de adolescentes que sofre dos sintomas deste contexto social que favorece o afastamento da leitura. Nesta primeira atividade, tentámos, através do diálogo franco e aberto, descobrir em que estado se encontra a turma perante a leitura e que sentimentos argumentam para ler ou não ler. Esta atividade foi manifestamente positiva, pois iniciou um processo de empatia, de autoconhecimento e descoberta do outro, em que os alunos se sentiram o centro de todo o projeto, e ficaram mais à vontade para “mostrar” o seu mundo, onde sabemos existirem fracassos e frustrações que muitas vezes são bloqueadores na formação de um leitor assíduo e competente e, conseqüentemente, de um percurso regular conducente ao sucesso.

Por fim, foi apresentado o projeto “Somos mais a ler”, explicado o seu funcionamento, e definidos como objetivos principais a promoção do gosto pelo livro e pela leitura e incentivo à utilização da Biblioteca.

De um modo geral, os alunos mostraram interesse e motivação para avançar com o projeto, embora se notasse alguma desconfiança por parte de alguns, sobretudo dos rapazes. Se alguns evidenciaram mesmo entusiasmo, também houve os que afirmaram que “ler é uma seca” e que não gostam nada de ler. Parece-nos que esta turma é algo heterógena no que concerne à motivação para a leitura: tem alunos que gostam de ler mas tem outros que mostram total relutância perante essa ação. Todos os alunos expuseram a sua opinião e sentimentos perante o ato de ler, associando à leitura palavras e expressões completamente antagónicas, desde “imaginação”, “aventura”, “diversão”, “saber” a “seca”, “aborrecimento”, “cansaço”, “obrigação”. Quando a professora exteriorizou o prazer que sente na leitura e como teria dificuldades em viver num mundo sem livros, os alunos ouviram atentamente, quase como se estivessem a ouvir uma história, pormenor que nos pareceu insólito, pois transparece a ideia de que não estão habituados a ouvir os professores manifestarem-se enquanto leitores e amantes da leitura.

(Relatório, 28 de setembro)

B - Bibliofilme “Ler é divertido, Deixa-te levar”

Na fase de apresentação desta atividade, gerou-se uma enorme expectativa, em relação à participação no concurso “*Bibliofilmes: Viva a Leitura!*”

No contexto da sociedade das tecnologias, em pleno século XXI, a escola não pode voltar costas ao universo de experiências do aluno, veiculando o conhecimento apenas através da palavra. É necessário utilizar os médios audiovisuais, de forma adequada e apropriada, pois estes estão ao serviço do conhecimento e poderão ser preciosos aliados na revalorização da escrita e da leitura.

Nas primeiras sessões com a turma, foram discutidas ideias para o filme, cenário, encenação, adereços... e elaborou-se um pequeno guião. Acordou-se que haveria um grupo de seis alunos dissidentes da leitura e outro grupo, bastante maior, de amigos da leitura que iriam convencer os colegas de que ler poderia ser divertido. Foi escrita a letra, “Ler é divertido, Deixa-te levar”, com ideias já trazidas de casa:

Ler é uma grande “seca”!
Mas p’ra que é que isso serve?!
E para quê perder tempo a ler?
Porque é que ler é tão bom para nós?

Porque ler é divertido
Anda connosco sonhar e imaginar
Ler, escrever é o que deves fazer
Para obter um grande prazer.

É tão bom ler e aprender,
A Liberdade e a Emoção!
Imaginar um mundo diferente,
Sentir com força o bater do coração! (bis)

Ler é poder saber mais
É ver o mundo de outra maneira
Imaginar histórias divertidas
Ler é uma brincadeira!

Ler é viajar para longe
Ver horizontes diferentes todo o ano,
Serras e montes, mares e oceanos,
Ler é viver de forma diferente.

Na sessão seguinte, escolheu-se a música a adaptar, depois de se terem trocado e-mails com diversas sugestões. A seleção foi difícil e gerou discussões, revelando, por um lado, que a turma tem grupos que competem e lutam por protagonismo, mas, por outro, que os alunos estavam verdadeiramente empenhados na atividade, envolvendo-se

emocionalmente nas opções e argumentos. Nas aulas de Educação Musical, os alunos adaptaram a música que eles próprios escolheram e fizeram os ensaios musicais. Depois, já na Biblioteca, passou-se à fase das filmagens, com a colaboração do professor de Educação Musical e da professora do Centro de Recursos responsável pela produção multimédia. Fizeram-se várias filmagens, onde se foram introduzindo pequenas alterações à ideia inicial no sentido da melhoria. Finalmente, elaborou-se o filme no programa Moviemaker, com a duração de, sensivelmente, três minutos.

O filme foi apresentado a pais, encarregados de educação, professores, funcionários e alunos numa tertúlia literária, com o tema "O livro da minha vida", também esta dinamizada pela turma em estudo no âmbito do projeto. As reações foram muito positivas:

“Os meus pais acharam que o filme era um projeto interessante”.

“A minha mãe gostou do filme e acha que incentiva a ler através da pequena brincadeira feita”.

“Os meus pais gostaram muito do filme, disseram que nós parecíamos profissionais. Gostaram também muito da letra que nós criámos e da música que nós adaptámos”.

(Relatório, 30 de novembro)

Foi solicitado a cada um dos encarregados de educação, através de carta enviada, autorização expressa para as filmagens e para a publicação no *youtube*, exigida pelo regulamento do concurso. Todos os encarregados de educação deram a sua autorização por escrito para podermos publicar o filme. [http://www.youtube.com/results?search_query=ler+%C3%A9+divertido&aq=f] (Anexo 7).

Quando concorremos ao *Bibliofilmes*, a resposta da organização deixou os alunos felizes por terem sido os atores deste filme de motivação para a leitura e para a Biblioteca: “Resposta da organização: Obrigado pela participação na edição 2011 do BiblioFilmes, categoria Vídeo Biblioteca Escolar, que está bastante interessante! Sugerimos ainda que concorra às categorias "Vídeo musical para promover livro, leitura, poesia personagem literária ou Biblioteca" e até à categoria BiblioDanças (Danças com Livros). O que acha(m)? Parabéns, desde já, pelo trabalho realizado. Em breve daremos mais notícias. Com os nossos melhores cumprimentos, Organização BiblioFilmes Festival”.

Este acabou por ficar em 4.º lugar nacional na votação popular e ser um dos vencedores na votação do júri. [<http://bibliofilmes2011.blogspot.com/2011/04/ler-e-divertido-deixa-te-levar.html>].

As sessões foram bastante exigentes e cansativas e algumas filmagens realizaram-se na tarde livre dos alunos, sempre na Biblioteca. Foram necessárias várias filmagens e muitos ensaios, mas os alunos pareciam encantados por estarem a realizar um filme na Biblioteca em que eles próprios eram simultaneamente os protagonistas-leitores-cantores-músicos.

Nesta altura, construímos também um blogue para divulgação das atividades que íamos realizando e para publicação de trabalhos escritos. Procurámos aproveitar as funcionalidades dos recursos web, pois as escolas, local privilegiado de receção de conhecimento, deverão preocupar-se também em preparar os alunos para a produção de informação e a sua partilha no ciberespaço. A criação deste instrumento poderá ajudar os alunos a compreenderem que não podemos ficar passivos, mas devemos ser cidadãos interativos e geradores de informação. A literacia em média é uma derivação do conceito de literacia que abarca, entre outras, a capacidade de criar mensagens para fins específicos, como informar, persuadir, distrair... Os alunos poderão, assim, partilhar com os outros textos e outros recursos produzidos e, simultaneamente, ganhar uma consciência mais crítica relativamente à pluralidade de discursos que diariamente invadem as nossas vidas.

Um dos objetivos das Bibliotecas Escolares consiste precisamente em “desenvolver nos alunos competências e hábitos de trabalho baseados na consulta, tratamento e produção de informação, tais como: selecionar, analisar, criticar e utilizar documentos; desenvolver um trabalho de pesquisa ou estudo, individualmente ou em grupo, a solicitação do professor ou de sua própria iniciativa; produzir sínteses informativas em diferentes suportes” (Veiga, 1996: 34). A este nível, o âmbito de intervenção das Bibliotecas Escolares está hoje mais alargado, devido a um conjunto de mudanças na escola e na sociedade (agrupamentos de escolas, áreas de aprendizagem não disciplinares, escola a tempo inteiro, alastramento da cultura audiovisual, implantação das TIC, e em especial da internet, no quotidiano das crianças e dos jovens, e também na escola). As Bibliotecas Escolares desempenham cada vez mais um papel decisivo na promoção da literacia da informação, embora haja ainda muito caminho a percorrer. As ações mais frequentes a este nível remetem para o apoio aos utilizadores, tanto no que respeita à pesquisa da informação, como ao manuseamento dos equipamentos audiovisuais e informáticos, ou

ainda à produção de informação. Contudo, acreditamos que o desenvolvimento de competências de literacia de informação e da promoção do conhecimento só é sustentável e satisfatório se for em articulação com os docentes das áreas curriculares, no contexto do ensino aprendizagem, no contexto disciplinar.

Nestas sessões observámos o comportamento dos alunos na sala de aula e na Biblioteca, tentando compreender o impacto desta atividade na motivação para a leitura.

Os alunos mostraram-se muito entusiasmados com este projeto. Nas primeiras sessões não queriam falar de mais nada, a não ser da seleção da música e do guião do filme. Houve até discussões sobre a música, pois as sugestões eram várias e bastante diversificadas. Foi selecionada aquela que pareceu ser mais fácil para ser adaptada e tocada por eles.

À partida, o grupo parece ser muito heterogéneo nos seus interesses. Nestas sessões deu para perceber que a turma é mais difícil, sobretudo em comportamento. Fazem pequenos grupos e são irredutíveis nas suas propostas. Este aspeto pode trazer constrangimentos mas pode igualmente constituir um desafio para o nosso trabalho. Porém, sublinhe-se, todos mostraram uma satisfação imensa por poderem desenvolver esta atividade com recurso aos média, mostrando-se eufóricos e muito participativos. Até nos intervalos, queriam continuar a conversar sobre a atividade.

“A princípio, quando a professora de Português nos informou de que íamos participar num concurso com um vídeo sobre a leitura, pensei que ia ser mais um daqueles concursos aborrecidos. Quando a professora explicou como iríamos fazer, comecei a pensar duas vezes se não iria ser giro”.

“Eu gostei muito de realizar o filme e também acho que o filme me incentivou a gostar de ler”.

(Relatório, 14 de outubro)

C - Vamos ao teatro: *Contos de Vergílio Ferreira: “A Galinha”, “A Palavra Mágica”, “A Estrela”*

Uma das formas de motivar os jovens para a leitura poderá ser através da recriação teatral dos textos. Sabemos que a encenação, a arte de pôr em cena, transformar em espetáculo um texto escrito, pode ser um meio de atrair para a leitura, seduzindo o espetador e provocando o desejo de se embrenhar nos textos. Assim, aproveitámos a sugestão do Teatro das Beiras para levar os alunos a ler os contos de Vergílio Ferreira.

No decorrer desta atividade, comprovou-se que os alunos gostam 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 no grau de ensino e, no 3.º ciclo, ela está praticamente ausente. Todavia, neste projeto demos grande relevância à leitura em voz alta feita pela professora dinamizadora e também pelos alunos. Verificou-se que, tal como as crianças gostam de ouvir ler, também os adolescentes de 12 e 13 anos demonstram prazer em ouvir ler. Os estudos já demonstraram que a leitura em voz alta pode ser uma estratégia eficaz para a criação de leitores. Não nos referimos àquela leitura mecânica e com fins exclusivamente de decifração, em que cada aluno lê um segmento, fragmentando o texto, mas uma leitura animada, com ritmo, expressividade e vivacidade. A leitura em voz alta, sendo bem feita, é um ato comunicativo que pode facilitar a compreensão dos textos e provocar o desejo de ler, pois tem subjacente uma atividade de leitura. Ao ouvir o professor e os colegas a ler, notamos que mesmo os que gostam pouco de ler ficam motivados e solicitam permissão para ler também em voz alta.

Devemos, portanto, procurar estimular a leitura silenciosa, mas praticar também a leitura em voz alta, dirigida, expressiva, dramatizada ou improvisada (Antão, 1997: 47) tanto na sala de aula, como na Biblioteca ou outros espaços recreativos. 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.

Após a leitura, os alunos dialogaram abertamente sobre os textos, interessando-se sobretudo pelos contos “A galinha” e “A estrela”. Essa curiosidade deveu-se à temática dos contos, mas também ao humor que perpassa no primeiro, à incógnita do destino final da personagem no segundo, mas também a todo ambiente o ambiente popular e provinciano recriado. Importa lembrar, como diz M. J. Veiga, que “para além das relações que se possam estabelecer entre leitor/texto, o ato de ler poderá constituir um relevante veículo de preservação literária/cultural” (2000: 4). O interesse manifestado pelos alunos evidencia que “a leitura poderá ser igualmente responsável pelo desenvolvimento sociocultural do sujeito devido a um alargamento dos horizontes culturais e do contacto com novas referências, com outros valores, sentimentos e tradições” (*idem*).

Nesta atividade, como foi prometida uma ida ao teatro, os alunos mostraram-se imediatamente recetivos à leitura. Porém, houve alguns que não leram em casa os dois

contos propostos, alegando que não tinham tido tempo. Outros disseram que não tinham “achado graça” aos textos.

Quando começámos a conversar sobre os textos, todos queriam comentar o humor presente no conto “A galinha”, prontos para troçar da ignorância e mesquinhez das personagens. O momento de êxtase foi quando ouviram a professora ler em voz alta “A estrela”. Os alunos pareciam suspensos nas palavras, subjugados pela dúvida do que aconteceria ao protagonista que roubara a estrela. Foi curioso notar que a linguagem popular também os encantou, animando-os na audição da história.

No teatro, os alunos mostraram um comportamento exemplar, captando os momentos mais dramáticos e os momentos de humor.

Quando terminou, disseram que tinham gostado muito e que sem ter lido antes pouco teriam compreendido das intenções do autor.

(Relatório, 21 de outubro)

D - Tertúlia literária: “O livro da minha vida”

Esta atividade da Biblioteca Escolar foi integrada no Plano Anual de Atividades do Agrupamento, pois era dirigida em especial a pais e encarregados de educação e envolvia toda a comunidade educativa. O convite foi dirigido a pais, professores, funcionários para falarem de livros que os marcaram ao longo da vida. O diretor da escola iniciou a sessão, falando do Projeto Educativo do Agrupamento, que tem como linha diretriz o desenvolvimento da literacia. Logo de seguida, apresentámos o filme “Ler é divertido”, e explanou-se um pouco sobre a importância da leitura para o desenvolvimento humano. Todos os presentes manifestaram a sua concordância com as convicções já expostas anteriormente, de que a leitura recreativa concorre para o apuramento da sensibilidade estética, alarga os horizontes do indivíduo, proporciona um enorme enriquecimento linguístico, suscita o crescimento da autonomia, do autoconhecimento, da autoconfiança e do espírito crítico.

Também o *Programa de Português* defende que para desenvolver competências leitoras é importante o “envolvimento em atividades relacionadas com o mundo do livro e da leitura, que incentivem a autonomia leitora e o interesse pela leitura como fonte de prazer e de conhecimento do mundo: p. ex., diálogo livre sobre leituras realizadas; encontros com personalidades do mundo da escrita; criação de círculos e fóruns de leitura (na aula ou na Biblioteca Escolar; com recurso a meios eletrónicos, etc.)” (2009: 147).

A atividade foi vivida por todos os presentes com entusiasmo e satisfação. Foi notória a alegria com que os participantes mostraram os livros que ao longo da vida melhores momentos lhes proporcionaram. Houve até uma mãe que projetou frases do livro que mais a tinha entusiasmado na sua juventude, *A Sibila*, descrevendo o que designou por “amor difícil”, pois necessitou de ler o livro três vezes para começar a compreendê-lo e, finalmente, amá-lo. Curiosamente, foi-lhe proposta a sua leitura no âmbito das leituras obrigatórias de 10º ano, o que pode ter contribuído para criar barreiras entre livro e leitor, mas acabou por se tornar no livro da sua vida. Terminou dizendo: “Por vezes, os amores difíceis são os melhores”.

“Os meus pais gostaram de ouvir os pais a falar sobre “os livros da sua vida”. O preferido da minha mãe também era “Os filhos da droga”, que ela gostava de ter apresentado, mas já não se lembrava muito bem do livro”.

“Foi bom conviver com pais, professores e outros alunos. O melhor foi o à-vontade com que toda a gente estava. Eu, quando cheguei a casa, só queria procurar livros, e até encontrei alguns falados na tertúlia. Só queria ler...”

(Relatório, 30 de novembro)

O momento em que os alunos do 7.º B declamaram poemas inéditos e de autor sobre o livro e a leitura foi também revelador de que os livros podem unir as pessoas, numa reflexão enriquecedora e propiciadora do desenvolvimento humano e social.

E - Concurso Nacional de Leitura: *A lua de Joana*, de Maria Teresa Maia Gonzalez

A Lua de Joana foi o livro sugerido pela Biblioteca Escolar para a 1.ª fase do Concurso Nacional de Leitura. Este concurso, promovido pelo Plano Nacional de Leitura, em articulação com a RTP, com a DGLB / Direção-Geral do Livro e das Bibliotecas e com a Rede das Bibliotecas Escolares, visa incrementar a leitura nas escolas de uma forma lúdica. Uma vez que é esse também o nosso objetivo, fomentar o gosto pela leitura recreativa, propusemos a toda a turma a participação na fase escolar do concurso.

A obra foi recomendada para leitura em casa no decorrer da pausa letiva do Natal e, de regresso às aulas, em Língua Portuguesa e Estudo Acompanhado, foram lidas algumas cartas de Joana, selecionadas pela professora de forma a terem um encadeamento lógico e que possibilitasse a compreensão de todo o enredo.

No nosso entender, o que falta a muitos alunos são momentos exclusivamente dedicados à leitura, em que se proporcione o prazer e, simultaneamente, trabalhe a compreensão leitora. Só assim se combaterá o insucesso. Ler apenas excertos de textos

selecionados pelo manual, muitas vezes com uma leitura impercetível e constantemente interrompida, pode ser contraproducente e levar ao fastio no momento de ler ou ouvir ler, afastando irremediavelmente da prática leitora.

Acreditamos que só proporcionando aos jovens alunos obras literárias com indiscutíveis valores recreativos e formativos, que permitam o enriquecimento das suas vivências pessoais e estimulem a sensibilidade, poderemos fomentar atitudes favoráveis à leitura. Importa ainda sugerir obras que ofereçam temáticas atuais, do universo de interesses dos alunos. O leitor adolescente (cf. Appleyard), geralmente do 3.º ciclo, gosta de reconhecer no universo romanesco personagens que sejam como ele, procurando identificar-se com elas para se envolver com o livro. A contribuir para esta proximidade, estão as temáticas que vão ao encontro da realidade, perspetivada agora de maneira diferente. O jovem leitor passa de um mundo inocente, onde o bem vencia sempre, para um mundo mais real, afetado pela doença, pela morte, pelo suicídio e pela dor. Os jovens gostam de ver realismo nos livros que leem, “como se estivessem a projetar as suas inquietações e situações. Havendo por vezes dificuldade de diálogo ou mesmo impossibilidade, o livro pode ser a voz conselheira com que se pode dialogar” (Cadório: 2001, 98).

Nestas sessões, os alunos que ainda não tinham compreendido ou sido conquistados pelo livro, ficaram totalmente rendidos, fazendo afirmações entusiásticas.

“Gostei de ler o livro em casa, embora nas aulas tenha sido muito mais interessante, quando analisámos o texto”.

“A *Lua de Joana* foi o livro que mais gostei de ler até hoje. É uma história viciante, pois quando começamos a ler é impossível parar. A vida dela é tão frustrante. Não consigo detalhar particularmente o meu momento preferido, pois o livro fascinou-me de tal maneira que gostei de ler todos os momentos. É uma história fantástica que tenho a certeza de que vou voltar a ler”.

“Eu gostei porque a história é muito boa e relata uma história que nunca me esquecerei para o resto da minha vida”.

“Eu gostei do conto, porque juntava realidade com ficção e conforme ia lendo não conseguia parar por causa da curiosidade de ver o que ia acontecer”.

“Este conto é muito trágico e chocante e, mesmo assim, ou por causa disso, não conseguia parar de ler. A história parecia mesmo realidade”.

(Relatório, 17 de janeiro)

Foi interessante verificar que alguns alunos cativaram os pais para a leitura do livro, contagiando-os com a satisfação e gosto que sentiram em lê-lo:

“Quando o lia, resumia-o sempre à minha mãe. Então ela ficou interessada e também leu. No fim, disse-me que este livro lhe fazia lembrar “Os filhos da droga”, um livro de uma escritora alemã”.

(Relatório, 17 de janeiro)

Não podemos deixar de referir que houve um aluno que não conseguiu terminar o livro, porque não gostou da estrutura de diário e achou o assunto demasiado sinistro. Convém lembrar os direitos do leitor de Pennac nessas situações, tentar perceber os motivos do aluno e ajudá-lo a fazer uma reflexão sobre as causas da desmotivação. De facto, compete ao professor ou mediador compreender e respeitar os gostos do leitor, e auxiliá-lo na escolha de obras de qualidade que o possam interessar.

“A verdade é que nunca acabei de ler este livro e não espero acabar de o ler, porque não gosto de livros tão mórbidos e sinistros. E, além disso, não percebi a mensagem do livro”.

(Relatório, 17 de janeiro)

Devemos ainda referir que a maioria dos alunos reconheceu no livro valores formativos e morais e apreciou esta literatura que os ajuda a pensar no mundo que os rodeia e nos problemas presentes.

“Adorei o livro, porque acho que dá uma grande lição. Aprendi que às vezes não nos devemos deixar influenciar pelos outros, devemos ser nós próprios”.

“Eu adorei ler este livro, porque é muito bonito, mas para além disso alerta-nos para alguns perigos na adolescência, neste caso as drogas”.

(Relatório, 17 de janeiro)

F - À roda dos livros: *O cavaleiro da Dinamarca*, de Sophia de Mello Breyner

Muitas vezes, a desmotivação dos alunos para a leitura deve-se ao facto de não conhecerem livros adequados para a sua idade, das dificuldades de compreensão, da falta

de vocabulário, do ritmo lento de leitura e também acreditam que há outros passatempos mais interessantes. Ora, pareceu-nos um desafio interessante ajustar um livro proposto pelo programa de Língua Portuguesa para leitura orientada aos seus interesses e necessidades, possibilitando aos alunos uma série de descobertas geográficas, históricas e culturais e abordando temáticas como as viagens, a história de amor de Vanina, a descida de Dante ao inferno à procura da sua amada Beatriz, a história do pintor Giotto, etc.

Os alunos leram a obra em casa e, após uma leitura em voz alta na aula, tiveram oportunidade de refletirem em conjunto e dialogarem sobre os locais, as personagens, enfim, o enredo da obra. Posteriormente, na Biblioteca, fizeram-se pesquisas em grupo sobre a autora, sobre as personagens históricas mencionadas na obra e sobre os locais focados, para posterior apresentação oral à turma. Hoje em dia, temos de estar conscientes da importância da tecnologia para os nossos jovens e a Biblioteca é o local ideal para atividades em que os alunos necessitam de recorrer a diversas fontes, impressas e digitais, para pesquisarem a informação de que necessitam.

No decorrer da apresentação oral dos trabalhos, os alunos foram discutindo as temáticas da obra. Por fim, produziram textos inéditos para o concurso da Editorial Caminho, dinamizado no agrupamento pela Biblioteca Escolar, “Uma aventura literária 2011”. Os alunos, a partir da aventura do Cavaleiro da Dinamarca, narraram também eles uma aventura já vivida ou imaginária. Sabemos que a leitura proporciona um enorme enriquecimento linguístico, porque ao contactar com registos de língua diversificados o indivíduo alarga os seus conhecimentos vocabulares e sintáticos, adquire capacidade de reflexão metalinguística e de produção textual. A leitura incrementa não só as capacidades de inferência e de interpretação de significados, como melhora significativamente as competências de escrita e de expressão. A escrita deve ser perspectivada como um processo continuado, tanto na aula de Língua Portuguesa como nas atividades dinamizadas pela Biblioteca, pois devemos considerar a relação indissociável entre escrita e leitura. Quando escrevem, os alunos apropriam-se de mecanismos linguísticos que lhes permitem ler melhor; quando leem, apoderam-se de saberes sobre a construção de diferentes modelos textuais e as suas especificidades.

Nesta experiência de produção de texto narrativo, voltamos a citar o Programa de Português, para justificar a necessidade de estimular o desenvolvimento da competência narrativa: seja através da oralidade ou da escrita, “é fundamental que os alunos consolidem práticas de relato e reconto de experiências, de acontecimentos, de filmes vistos ou de

livros lidos. Em causa está, sobretudo, a capacidade de selecionar a informação pertinente, transmitida de forma organizada e de modo a interessar os ouvintes e os leitores” (2009: 143).

Sendo o grupo um pouco heterogéneo, não só em comportamento, mas também em aproveitamento, considerámos um desafio para o nosso trabalho levá-los a interessarem-se por um livro que era “recomendado” no programa de Língua Portuguesa. A maioria dos alunos mostrou o seu descontentamento, porque julga que os livros de leitura obrigatória são aborrecidos. Outros acharam que o livro pela capa e pelo título não tinha nada a ver com os seus interesses e com a sua idade.

Os discentes, quando começaram a ler em casa, disseram que não estavam a gostar muito e que não era um livro do seu interesse porque não tinha nada a ver com a atualidade. Porém, quando começaram a ler na aula de Português, disseram que compreendiam melhor a história e que agora até achavam que era um bom livro de aventuras. Aliás, esta foi uma constante na leitura de todas as obras: os alunos gostam mais e percebem melhor quando os livros são lidos e abordados na aula.

No decorrer das aulas, na sala e na Biblioteca, o interesse dos alunos foi crescendo, sobretudo pelas histórias secundárias que aparecem encaixadas na narrativa principal e pela descoberta de sítios como Veneza e Florença.

As opiniões foram variadíssimas, mas notou-se que ao longo da leitura e da apresentação e partilha de opiniões os alunos começaram a envolver-se e apresentaram roteiros dos locais de passagem da personagem principal com muita qualidade gráfica e de conteúdo.

(Relatório, 7 de fevereiro)

G - À roda dos livros: *A Fuga de Wang Fô*, de Marguerite Yourcenar

É verdade que a motivação para a leitura se deve iniciar numa fase muito precoce da vida das crianças; contudo, se tal não acontecer, não podemos abandonar as nossas convicções sobre o valor e importância da leitura para as aprendizagens com qualidade e desenvolvimento social, e devemos prosseguir na luta pelos nossos desígnios, ou seja, a conquista de leitores.

Se os alunos, nesta faixa etária, se interessam mais por outras atividades sociais de lazer, se em casa não há quem os motive para a leitura, se têm demasiada carga letiva e muitas vezes nem têm tempo para responder às solicitações da Biblioteca Escolar, por que não encaminhar os alunos para a leitura através da disciplina de Língua Portuguesa, que pode e deve encontrar estratégias que motivem para a leitura?

Como diz Sobrino, “há ocasiões em que o livro surge à criança como um universo hostil, e as palavras como um enigma denso e indecifrável que lhe exige um esforço excessivo” (2000: 96). Deste modo, o tempo disponibilizado para a leitura e a orientação do mediador é fundamental para promover a prática leitora. Muitos alunos não leem porque têm demasiadas atividades curriculares e extracurriculares, que lhes absorvem o tempo e, além disso, alguns sentem-se perdidos e desorientados quando leem sozinhos. Torna-se necessário proporcionar um tempo e um espaço na escola para que os alunos tenham contacto com o livro em tempo letivo.

Assim fizemos nesta atividade e acreditamos que os objetivos foram concretizados, reforçando as nossas convicções. Mais uma vez privilegiou-se a leitura em voz alta na aula, pois, concordando com Cadório, “dar-lhes a ideia de que a leitura pode ser também sinónimo de partilha e sociabilidade é algo proveitoso e conducente a encarar a leitura com mais gosto. Associada a esta ideia, veja-se toda uma vantagem de aperfeiçoar a leitura, para além de uma maior perceção da musicalidade da língua” (2011: 76) Os alunos reagiram bem às estratégias adotadas e verificámos que a forma de recontar o texto, através da técnica da banda desenhada, associando linguagem verbal e não-verbal, foi muito produtiva nos resultados da compreensão leitora. Os alunos que após duas ou três leituras ainda não encontravam “sentido” no conto encararam o reconto em BD como um desafio interessante e lúdico. Também a leitura em voz alta e o debate, enquanto expressão das reações às leituras, contribuíram para que os alunos aderissem melhor ao conto. A intertextualidade com o poema *Mar Sonoro*, de Sophia de Mello Breyner, suscitou nos alunos um maior empenho e compreensão dos conteúdos e notou-se mais uma vez que os alunos gostam de ir à Biblioteca, sobretudo quando se criam ambientes em que se aliam os audiovisuais, imagem e música, à leitura. Foi com uma enorme concentração que leram o poema ao som do mar e ficaram empolgados por descobrir pontos de contacto entre este texto lírico e o conto narrativo.

De acordo com as teorias atuais que põem a tónica na questão de receção, interessamos que o aluno-leitor sinta que não é o recetor passivo de um produto acabado, mas sim alguém que vai dar vida ao texto, que o vai completar com a sua leitura, com a sua imaginação e com a riqueza da sua interpretação.

Mais uma vez procurámos criar empatia com as leituras recomendadas pelo programa, sempre com o objetivo de mostrar ao aluno que ler pode ser um prazer e orientá-lo no sentido de aprofundar a leitura e procurar outras obras para ler autonomamente.

A aproximação ao conto fez-se sobretudo através da vertente temática, pois é consensual que o jovem leitor adere melhor a uma obra quando consegue identificar-se com ela e projetar-se nela. Nesta medida, interessou-nos sobretudo o domínio do literário e, enquanto mediadores, procurámos criar uma dinâmica em que o aluno tomasse consciência “dos saberes e estratégias de leitura que já possui e de como pode mobilizá-los para aumentar a sua eficácia enquanto leitor crítico” (Programa de Português, 2009: 146). Interessou-nos ainda “desenvolver práticas interpretativas que articulem a atividade compreensiva, de análise e de apreciação, com a dimensão social e cultural dos textos” (*idem*: 146).

Quando começaram a trocar ideias sobre o conto e particularmente na fase do reconto através da banda desenhada, verificámos que os alunos conseguiram compreender a sequência das peripécias e o desenrolar da ação. Em relação à temática, mostravam-se ainda tímidos nas suas interpretações, manifestando dificuldades em inferir sentidos e arriscar interpretações devido à simbologia que perpassa neste conto. Após o diálogo aberto, em que a professora foi lançando questões sobre as ideias chave do texto, os alunos começaram a sentir-se mais à vontade e no decorrer do debate já conseguiam entender os sentidos figurados e a subjetividade do texto. Foi muito interessante verificar, já no final da atividade, que os alunos ficaram muito agradados com algumas metáforas do texto, que resumiam a sua simbologia, como “gente como esta não foi feita para se perder dentro de um quadro”. “Eu acho que este conto é muito bonito e mágico, embora seja um pouco difícil de interpretar. A grande imaginação da autora Marguerite Yourcenar leva-nos até ao mundo da imaginação, no qual nem todos conseguem entrar”.

“O texto no início pareceu-me um pouco desinteressante, mas quando se começou a trabalhar na aula eu comecei a gostar mais e a perceber muito melhor, porque a parte do fim não a tinha entendido. E também porque havia muitas palavras que não tinha entendido e agora já sei”.

“Gostei muito deste conto, porque leva-nos a perceber que ter bens materiais não nos leva a lado nenhum, se não tivermos imaginação. Ensina-nos que nós somos nós e não o nosso corpo ou o que aparentamos ser. Gostei mesmo muito desta história e principalmente da seguinte expressão: “gente como esta não foi feita para se perder dentro de um quadro”.

(Relatório, 28 de fevereiro)

H - Viva a poesia (21 de março)

No projeto de dinamização da Biblioteca, atendendo à rejeição quase generalizada da poesia por parte dos alunos devido a uma recorrente instrumentalização do texto poético para vários tipos de tarefa escolares, em prejuízo da fruição do texto literário e da educação

da sensibilidade estética, procuram-se atividades diversificadas para motivar o hábito e o prazer de ler e escrever poesia, nomeadamente, os concursos literários.

Já em 1944, Jacinto do Prado Coelho dizia, a propósito do texto poético: “No comentário de textos, não esqueçamos que o nosso fim último é a vida. Cada poema nasce da vida e nasce para ser vivido. A leitura de poemas será um estímulo à conquista duma atitude pessoal perante as coisas, duma visão poética pessoal das coisas”.

No mês em que se comemora o Dia da Poesia, pareceu-nos oportuno dinamizar atividades que desenvolvessem o gosto pelo texto poético e despertassem a sensibilidade para a poesia, reconhecendo o seu valor ético, estético, lírico e literário.

A motivação consistiu na audição e visualização de duas versões musicais do poema *Ser poeta*, de Florbela Espanca, uma de Luís Represas e outra de Sara Tavares. Na projeção apareciam imagens da escritora bem como a letra do poema. De seguida, muitos alunos pediram para ser eles a lerem em voz alta. Após a leitura, a que se procurou imprimir alguma musicalidade e emoção, passámos ao diálogo aberto sobre as diversas interpretações musicais do poema e sobre o conteúdo e musicalidade do próprio texto lírico. Foi interessante verificar que os alunos, quando a professora começou a falar da poetisa, ficaram muito curiosos em relação à sua vida, que desconheciam totalmente. Alguns ofereceram-se para, na aula seguinte, trazer informações para partilhar com a turma e assim fizeram. Seguiu-se um espaço de diálogo sobre a poesia e sobre poetisas, no qual pretendemos estimular as emoções e despertar para a importância das palavras e da linguagem poética, na sua manifestação subjetiva e figurada, de rara beleza. Ouviu-se e leu-se ainda o poema *Biografia*, de Miguel Torga e, mais uma vez estimulou-se os alunos a descobrir o sentido da poesia. Podemos afirmar que a maioria dos alunos revelou um profundo desconhecimento do texto poético, mostrando estranheza perante aquele modo literário.

Num momento seguinte, foram distribuídos pequenos cadernos elaborados pela professora com poemas de Miguel Torga, para os alunos escolherem um em casa e treinarem a sua leitura expressiva. Os alunos que quiseram apresentaram a sua “leitura poética” à turma, notando-se claramente o esforço de alguns para “dizer” o poema com expressividade e sentimento, o que denota que compreenderam as noções sobre poesia debatidas na aula anterior, mas têm ainda pouca familiaridade com esta tipologia textual. Depois desta “apresentação de poemas”, os alunos foram convidados a pesquisar,

livremente, na Biblioteca, outros poemas de outros poetas, para realizarem uma sessão de declamação de poesia.

Aqui notaram-se alguns constrangimentos:

Os alunos tiveram muitas dificuldades na pesquisa. A maioria não trouxe o trabalho no dia solicitado, e muitos dos que fizeram apresentaram poemas de difícil leitura e compreensão. Nota-se que desconhecem nomes de poetas e vão apenas ao Google procurar aqueles nomes mais conhecidos como Camões e Fernando Pessoa.

(Relatório, 21 de março)

Verificando que os alunos só conheciam dois ou três poetas de Língua Portuguesa, decidimos levar livros de poesia para a aula e recomendámos outros poemas mais simples.

Sugerimos que treinassem a leitura do poema em voz alta, em casa, para lerem expressivamente aos colegas na aula seguinte. Nesta aula, os alunos vieram muito mais entusiasmados: “Ó stora, hoje já vamos ler o nosso poema?”, “Li à minha mãe e ela adorou”.

(Relatório, 21 de março)

Excluindo os mais tímidos, todos quiseram ler, mesmo aqueles que tinham dificuldades de leitura ou que tinham um poema de difícil leitura. Não esqueçamos que se o objetivo era levar os alunos a descobrirem o mundo dos poetas e da poesia, era igualmente importante treinar a leitura expressiva para uns e, para outros, era apenas treinar a leitura devido às dificuldades que apresentavam, sobretudo os alunos do ensino especial.

Foi muito estimulante ver o entusiasmo dos alunos a lerem os “seus” poemas.

A professora levou a máquina fotográfica e filmou a leitura de todos os alunos para, posteriormente, eles se observarem e poderem apreciar ou corrigir algum aspeto. À medida que iam lendo, os colegas teciam comentários sobre a expressividade e postura dos colegas aquando da leitura e faziam apreciações sobre os poemas. Leram-se poemas de Sophia de Mello Breyner, Miguel Torga, Fernando Pessoa, Eugénio de Andrade, Florbela Espanca, Luísa Ducla Soares, Alexandre O’Neil, João de Deus...

Com a aproximação do Dia da Poesia, a professora solicitou que participassem no concurso da Biblioteca Escolar e produzissem um poema com temática livre. Decidimos aliar a leitura à escrita e procurámos sensibilizá-los para a criação poética com o objetivo de os levar também a produzir o seu texto poético. A reação imediata não foi favorável, argumentando que não eram capazes de fazer poemas. Perante a dificuldade em começar,

optou-se por fazer uma atividade de “brainstorming”, em que todos os alunos diziam palavras que achassem bonitas ou que lhes agradassem. Essas palavras foram registadas no quadro e isso ajudou a despoletar ideias. Começaram a escrever. Dava gosto vê-los empenhados em fazer o seu melhor. Foi-lhes permitido que mostrassem em casa, aos pais, para eles darem ideias e sugestões.

Se alguns mostraram dificuldades, mostrando claramente que é necessário investir neste tipo de atividade, outros criaram poemas que geraram o interesse de toda a turma. Todos os poemas foram corrigidos e entregues na Biblioteca. Aí foram expostos para toda a comunidade educativa. Alguns foram publicados no blogue da turma.

Finalmente, no dia 21 de março, na aula de Língua Portuguesa, aliámos a comemoração do Dia da Poesia ao Dia da Árvore e da Floresta e leram-se os poemas *Hino à Natureza*, de Miguel Torga e *As árvores e os livros*, de Jorge Sousa Braga. O primeiro foi objeto de interpretação aprofundada orientada pela professora, enquanto o segundo foi apenas lido e debatida a sua temática. Na leitura e compreensão da poesia, que sendo bela é difícil, devemos lembrar-nos das palavras de Sobrino: “E se acompanhássemos a criança nas suas leituras, se compartilhássemos o seu esforço? Se a ajudássemos a reduzir às suas justas proporções um inimigo que lhe parece demasiado grande e não é senão um amigo íntimo?” (2000: 97).

Foi sugerido aos alunos o visionamento na Biblioteca do filme “O clube dos poetas mortos”, em atividade livre, mas os alunos retorquiram que gostariam mais de ver acompanhados pela professora.

É importante referir que estes alunos, no final da atividade, revelavam um comportamento diferente face às propostas de trabalho relacionadas com a leitura de poesia e demonstraram uma maior sensibilidade na expressão escrita que ficou patente nos textos que produziram.

I - Que livro ler?

Na Biblioteca, os alunos escolheram um livro, com as recomendações da professora bibliotecária, para ler em casa, nas férias da Páscoa. Os alunos ficaram extremamente empolgados e não paravam de fazer sugestões uns aos outros sobre os livros que cada um tentava escolher. Foi curioso observar que um aluno que afirmava sempre não gostar de ler

foi o que estava mais entusiasmado a fazer recomendações aos colegas, sobre a coleção Cherub.

Os alunos dirigiram-se às estantes e à mesa, onde se tinha colocado uma seleção prévia, e cada um pôde escolher aquele que mais o atraiu. Observavam a capa, viam o número de páginas, o tamanho da letra e alguns liam a síntese. Iam conversando entre eles e tecendo hipóteses sobre o conteúdo dos livros, que procuravam verificar junto da professora-bibliotecária. Este diálogo proporcionado pelo contacto com vários livros e a possibilidade de seleccionar um para levarem para casa foi de facto muito emocionante.

Mais uma vez nesta sessão se confirmou que os alunos não ficam indiferentes quando confrontados com o livro e a leitura, mostrando até alguma euforia. Mas, também não podemos ignorar que alguns não leram o livro que escolheram e mostraram-se renitentes perante a leitura autónoma.

Enquanto promotores da leitura, não podemos jubilar apenas com o entusiasmo imediato e espontâneo, temos de ir mais além, num trabalho continuado e persistente, que sabemos ser cheio de desafios, no sentido de estimular a leitura autónoma dentro e fora da sala de aula.

As informações sobre os livros visavam sempre despertar o seu interesse e curiosidade. Alguns alunos mostraram dificuldade em escolher o livro, enquanto outros, de uma forma quase ostensiva, queriam fazer recomendações sobre livros que já conheciam. Outros alunos pediram se podiam ler livros que tinham em casa, que tinham sido oferecidos e que ainda não tinham tido tempo para ler.

Durante este processo houve alunos que quiseram requisitar outro livro.

(Relatório, 24 de março)

J - Partilha de leituras

Nas sessões de apresentação, pressupunha-se que todos os alunos tivessem lido o livro ou parte dele, mas tal não se verificou. Assim, embora a maioria tivesse começado a ler e alguns já tivessem terminado, constatámos que alguns alunos não tinham concluído a leitura do livro, outros tinham tentado mas desistiram, ou porque não gostaram de ler sozinhos ou simplesmente não gostaram do livro. Estes são os que nos preocupam mais, porque continuam a mostrar um certo enfado pela leitura e só a aceitam se for um ato social, integrado em espaços de diálogo com os colegas e o professor mediador. Outros

pedem para trocar, o que nos pareceu positivo, na medida em que sabemos que nem todos os livros interessam a todos os leitores e nesta idade há opções muito claras e circunscritas a determinadas temáticas do universo literário.

Aqueles que leram o livro todo estavam à vontade para falar dele, mostrando-se ansiosos para o fazer. Na troca de experiências, os colegas colocavam questões e opiniões sobre os livros apresentados e notava-se que estavam felizes neste tipo de atividade.

Observámos que aqueles que não tinham lido mostraram algum desconforto perante os colegas que discutiam entre si o assunto dos seus livros. Notava-se o constrangimento destes alunos em confessar o seu desinteresse pela leitura, como se isso os excluísse do grupo turma, dos colegas que abraçaram o projeto com entusiasmo. Observámos que estes alunos compreenderam que estavam em falta e de alguma maneira desiludidos consigo próprios. É evidente que há aqueles que assumem sem qualquer constrangimento que não gostam de ler e portanto não leem (neste caso, dois alunos), mas também há outros cujos motivos não estão ainda evidenciados. Estes alunos mereceram-nos uma maior atenção, de modo a perceber o seu comportamento face a situações de leitura.

Nestas sessões, apercebemo-nos de que, se alguns alunos preferem atividades de leitura quando estas ocupam um tempo letivo, outros reagem positivamente quando confrontados com a leitura integral em casa, de forma totalmente autónoma e outros ainda hesitam na seleção dos livros que os possam interessar. Dois alunos continuam a não gostar de ler e outros dois parecem ter sido conquistados para a leitura.

Foi muito positivo verificar que dois alunos rapazes que, no início do projeto, afirmavam perentoriamente não gostar de ler, neste momento andam fascinados com a leitura da coleção Cherub e aguardam já ansiosamente o lançamento do próximo livro desta coleção previsto para maio. Gostam de falar dos livros com a professora e um deles fica na sala no intervalo para contar as últimas peripécias do livro que está a ler.

Enquanto alguns alunos estão eufóricos e querem falar sobre o seu livro, outros confessam que não leram, que não gostaram e outros ainda pedem para requisitar outro livro.

Há um leque muito variado de manifestações. Três alunos mostram a sua preferência por ler na aula com a professora, evidenciando alguma recusa em ler autonomamente: “Não gosto muito de ler. Gostava de ouvir histórias quando era pequeno, mas nunca gostei muito de ler. Mas gostei muito de ler *A Lua de Joana*”. “Não gosto de ler sozinho. Gosto mais de ler com a professora. Gostei muito d’ *A Lua de Joana* porque lemos partes aqui”. “Não gosto do livro nem de ler em casa”.

Muitos dos alunos mostram-se interessados e até empolgados com o livro que selecionaram: “Estou a gostar muito. Recomendo-o às raparigas”. “Estou a gostar muito do livro...” “Gosto imenso do estilo de Harry Potter”. “Já comecei a ler e estou a gostar”. “Já li o que escolhi e já vou para outro”. “Estou cheia de curiosidade para saber o que vai acontecer no fim”. “Quando vi este livro achei que era o meu estilo. Estou a gostar”. “Não quero falar do livro sem o acabar, mas estou a gostar da história”.

Dois alunos que afirmavam não gostar de ler, no início do ano letivo, agora confessam-se rendidos à leitura: “Eu até já tenho o hábito de ler todas as noites...”

“Estou a gostar mais de ler. A coleção Cherub fez-me ficar interessado”.

Dois alunos alegam com algum aborrecimento não estar a gostar do livro que escolheram. Nota-se que estão pouco empenhados em dedicar-se à leitura: “Ainda li pouco. Acho aborrecido”. “Não gosto do livro. Não avança...”

Outros disseram que não estavam a gostar do livro que tinham levado, mas já tinham ido trocá-lo por iniciativa própria ou sugestão da professora ou manifestaram o seu desejo em trocar, o que nos pareceu muito positivo.

(Relatório, 21 de abril)

K - Encontro com contador de histórias

Como temos vindo a defender, a disciplina de Língua Portuguesa pode contribuir para motivar os alunos para a leitura, articulando as suas atividades com a Biblioteca e encontrando estratégias adequadas. Com este encontro com o contador de histórias, dinamizado pela Biblioteca, pretendeu-se apenas proporcionar um momento agradável aos alunos, pois, nesta fase, já sabíamos que eles iam gostar imenso de ouvir contar uma história. Não lhes foi pedido nada em troca, a não ser que apreciassem a sessão em que o contador, António Craveirinha, encantou com a sua forma peculiar de narrar os contos tradicionais. Os alunos gostaram imenso de conhecer alguém que dedica a sua vida a contar histórias e apreciaram os dois contos tradicionais, com mensagens atuais e adequadas aos jovens.

O objetivo de proporcionar um momento agradável aos alunos foi totalmente alcançado. Assistiram à sessão com um interesse evidente, patente no olhar e nas expressões que faziam em momentos de suspense no conto. No final, alguns quiseram ficar para falar com o contador, António Craveirinha, dizendo-lhe que tinham gostado das histórias. Alguns acharam graça às fórmulas tradicionais de encerrar a história, como “Deus seja louvado, este conto está contado”, e outros acharam interessante que as histórias ainda tivessem impacto nos dias de hoje, pelas lições que encerravam.

(Relatório, 23 de maio)

Resumido, para desenvolver o gosto pela leitura e as competências leitoras, procurámos criar oportunidades de aprendizagem variadas, nomeadamente aquelas que são sugeridas pelos Novo Programa de Português:

- Realização de modalidades diversas de leitura: leitura integral, leitura em profundidade de excertos selecionados...
- Utilização de processos de leitura diversificados: estabelecer focalizações antes de ler, durante a leitura e depois de ler; ler textos, para comparar e contrastar; procurar um equilíbrio entre a leitura de textos “familiares” e a leitura de textos “resistentes”;
- Criação de contextos variados que permitam aos alunos expressarem-se (oralmente ou por escrito) sobre as leituras realizadas;
- Criação de contextos favoráveis à construção de âncoras culturais, através do estabelecimento de relações entre várias obras literárias e destas com o mundo, nomeadamente com diferentes tipos de manifestações culturais: música, cinema, teatro, etc.;
- Envolvimento em atividades de carácter expressivo e lúdico, a partir das leituras realizadas;
- Realização de práticas de leitura oral, designadamente incidindo sobre textos literários e entendidas como processo de apropriação individual conducente à valorização interpretativa daqueles textos;
- Avaliação das estratégias de leitura seguidas e dos resultados obtidos (se as referidas estratégias foram ou não adequadas e porquê).

Concluindo, após estes nove meses de intervenção estruturada e sistematizada, acreditamos que é fundamental os docentes, particularmente os de Língua Portuguesa, desenvolvam um trabalho efetivo na promoção da leitura e para isso a articulação com a Biblioteca Escolar e com os seus recursos é fundamental. Verificamos que a leitura na sala de aula funcionou de forma muito positiva e melhorou a competência de leitura de alguns alunos, comprovando o que os estudos nos dizem: ao desenvolver a competência da leitura, estamos a desenvolver outras competências essenciais à aprendizagem e à educação.

Estamos seguros de que os alunos que já liam reforçaram o gosto pela leitura e conquistámos outros que rejeitavam a leitura. As competências leitoras também se desenvolveram, bem como a fluência na leitura. Sabemos também que a leitura na sala de aula funcionou muito bem, mas a leitura domiciliária carece de uma maior intervenção. Hoje leem melhor, sentem-se orgulhosos quando leem bem e mostram maior respeito pelos livros e pelos colegas leitores. Alguns alunos continuam a procurar-nos para falar dos

livros que estão a ler.

No final de cada atividade, ouvimos sempre a avaliação feita pelos alunos, sendo esta de grande importância no desenrolar do projeto, pois permitiu fazer ajustes de forma a termos mais sucesso na nossa intervenção. Acreditamos na sinceridade das suas opiniões e foram sempre estimulados para se sentirem à vontade no momento de exprimirem algum juízo de valor. Pensamos que os alunos foram sempre francos e compreenderam que estávamos abertos a críticas e sugestões.

Nesta linha de orientação, e terminado o projeto, pedimos que fizessem a sua avaliação através de um breve questionário com questões simples e diretas.

4.3. Questionário de avaliação do projeto

Este questionário final foi realizado por 26 alunos apenas, uma vez que houve um aluno que pediu transferência para outra escola, devido ao facto de ter sido punido pela Direção com uma semana de suspensão, na sequência de problemas disciplinares. Esse aluno lia fluentemente e era daqueles que gostava de ler.

O questionário continha cinco questões claras e diretas, de modo a que os alunos respondessem com objetividade e sem dificuldades. Pretendemos cruzar os resultados obtidos neste inquérito com os resultados do inquérito inicial, por forma a estabelecer um paralelo entre a fase anterior e posterior ao projeto.

Assim, à questão n.º 1 (As atividades de leitura realizadas ao longo do ano incentivaram-te a ler mais?), 91% dos alunos responderam afirmativamente, havendo 37% que assinalam a opção de maior valor: “muitas vezes”. Acreditamos que estes dados nos permitem assegurar que as atividades desenvolvidas provocaram nos alunos mais motivação para a leitura.

Sendo os questionários anónimos, não nos permitem saber se os alunos que respondem “nunca” a esta questão estão entre aqueles que gostavam de ler e, por isso, não sentiram mudanças na sua motivação, ou se estão entre aqueles que não gostavam de ler e não alteraram as suas práticas; no entanto, através da observação participante, percebemos claramente que o gosto pela leitura começou a despontar em alguns daqueles alunos que de início se mostravam bastantes reticentes perante esta atividade, tendo mesmo um rapaz afirmado que já não passava sem ler à noite e outro que não descansava enquanto não acabasse de ler a coleção que escolhera na biblioteca, no decorrer do projeto.

1. As atividades de leitura realizadas ao longo do ano incentivaram-te a ler mais?		
	Nº de respostas	% em relação ao total da turma
Muitas vezes	10	37%
Algumas vezes	14	54%
Nunca	2	8%

QUADRO 31 - ATIVIDADES E MOTIVAÇÃO PARA LEITURA

Na pergunta n.º 2, quisemos conhecer o julgamento dos alunos sobre as “atividades realizadas no decorrer deste ano letivo pela disciplina de Língua Portuguesa em colaboração com a Biblioteca Escolar”. O balanço é bastante positivo. Quando perguntámos se o projeto os tinha motivado para ler mais, 88% responderam que sim e 92% afirmaram que “algumas atividades fizeram-me gostar mais de ler”. A maioria concordou que ficou a conhecer mais livros e mais escritores e descobriu livros interessantes. Estes resultados levam-nos a crer que motivámos a maioria dos alunos e consolidámos os já leitores; apesar do otimismo, sabemos que há alunos difíceis de seduzir para a leitura e que se mantêm irredutíveis perante os nossos apelos.

2. O que pensas das atividades realizadas no decorrer deste ano letivo pela disciplina de Língua Portuguesa em colaboração com a Biblioteca Escolar?				
	Sim	%	Não	%
Motivaram-me para ler mais.	23	88%	3	12%
Ajudaram-me a encontrar livros interessantes.	22	85%	4	15%
Algumas atividades fizeram-me gostar mais de ler.	24	92%	2	8%
Informaram-me sobre livros e outras publicações ou acerca de outras novidades ou atividades relacionadas com livros	22	85%	4	15%
Ajudaram-me a conhecer escritores e pessoas ligadas aos livros.	23	88%	3	12%

Nota: Devido à escolha múltipla nos inquéritos as percentagens podem somar mais de 100%.

QUADRO 32 - AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DO PROJETO ¹

Quisemos ainda compreender em que medida este projeto tinha interferido com os hábitos e práticas de leitura dos alunos e de que forma tinha contribuído para o desenvolvimento da compreensão leitora.

Os alunos agora leem “mais livros” do que no início do projeto e na generalidade não só gostam mais de falar e escrever sobre livros, como também se sentem mais à vontade para falar das suas preferências de leitura.

As respostas restantes são coerentes com o questionário inicial, pois mesmo estando mais motivados para ler, os alunos continuam a sentir algumas dificuldades na fluência de leitura e na compreensão de textos. Em relação à primeira, 62% declararam que agora leem mais depressa, mas 38% não partilharam essa opinião. Em relação à segunda, lembramos que, no decorrer do projeto, regra geral, os alunos sentiam dificuldades na primeira leitura feita autonomamente. A compreensão era aprofundada na sala de aula ou na Biblioteca em diálogo com o professor e com os colegas. 27% dos alunos não reconheceu que tenha melhorado a compreensão leitora. Em todo o caso, leem “com mais texto e textos mais longos” (85%) e, no que concerne os resultados escolares, não duvidaram em afirmar que têm melhores resultados porque estão mais à vontade na leitura (85%).

3. Compara o que fazes agora com o que fazias no início do ano letivo.				
	Sim	%	Não	%
Agora leio mais livros.	22	85%	4	15%
Agora leio mais depressa.	16	62%	10	38%
Agora leio livros com mais texto e textos mais longos.	22	85%	4	15%
Agora leio qualquer tipo de texto e compreendo melhor o que leio.	19	73%	7	27%
Agora perco-me menos, quando procuro informação na Internet.	19	73%	7	27%
Agora gosto mais de falar e de escrever sobre livros ou sobre outros assuntos.	22	73%	4	15%
Agora estou mais à vontade para discutir/ dialogar sobre preferências de leitura ou outros assuntos.	18	70%	8	30%
Agora tenho melhores resultados escolares, porque estou mais à vontade na leitura.	22	85%	4	15%

QUADRO 33 – IMPACTO DO PROJETO¹

A questão final retomava a pergunta anterior, incidindo no impacto que atividades de promoção de leitura tiveram nas competências de leitura e nos resultados escolares.

34% dos alunos revelaram que as atividades contribuiriam “muito” para desenvolver as competências leitoras e melhorar o sucesso escolar; 58% qualificaram-no como “médio” e apenas 8% dos alunos (2 alunos) valora “pouco” ou “nada” a relação entre as atividades de leitura e o sucesso. Logo, arriscamo-nos a afirmar que a leitura é convenientemente valorizada pelos estudantes no contexto de ensino-aprendizagem.

Lembramos que no questionário inicial, relacionando a Biblioteca com os resultados na aprendizagem, 52% dos estudantes revelaram que beneficiaram “alguma coisa” da Biblioteca escolar, porém 33% reconheceu-lhe “pouco” impacto e 11% “nada”.

Confrontando estes dados iniciais com os deste questionário do final do projeto, podemos concluir que houve uma evolução muito positiva.

Estes resultados vieram 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.

Nas sugestões, os alunos deixaram algumas pistas que nos agradaram, pois, apesar da sua simplicidade, denotam o gosto que sentiram na leitura dos livros e o interesse em frequentar mais a Biblioteca no contexto do ensino-aprendizagem.

5. Se desejares, podes dar uma sugestão para melhorar a ligação escola / leitura / sucesso escolar.

Ler mais livros como, por exemplo, *A Lua de Joana*.

Continuar a fazer atividades de leitura.

Conhecer e falar com escritores

Irmos mais vezes à Biblioteca.

QUADRO 34- SUGESTÕES DE ATIVIDADES

É gratificante concluir que o projeto agradou aos alunos e que a leitura pode ser uma atividade lúdica e simultaneamente de aprendizagem. Sabemos que a leitura de obras recomendadas pela professora, na sala de aula, é diferente daquela leitura que se faz por escolha própria, autonomamente. Nesta medida, julgamos que o projeto foi bem-sucedido pois os alunos aderiram bem às propostas e ficaram motivados para ler mais. Sabemos também que a leitura de uma obra integral pode trazer mais constrangimentos a alunos que não gostam de ler ou que sentem dificuldades na leitura. Porém, constatamos que se forem acompanhados sentem-se estimulados e mostram até entusiasmo na leitura. Subscrevendo Adragão e Reis (1990: 87), “não é aconselhável que o professor canalize todas as leituras do aluno para o controle analítico, mas que reserve algumas para o debate aberto e despido de carga, muitas vezes penosa, que representa as leituras obrigatórias”. Neste aspeto, há que ser persistente e proporcionar espaço e tempo na escola para a realização destas atividades.

É aqui que a Biblioteca Escolar, em colaboração com o professor de Língua Portuguesa, podem fazer um trabalho eficaz de promoção da leitura. É este o nosso

propósito, na medida em que este projeto de investigação-ação foi o início de um trabalho que queremos continuar, de forma persistente e sistemática.

CONCLUSÕES

A leitura é uma atividade essencial no mundo civilizado. Não chega saber ler, isto é, descodificar um alfabeto em palavras e frases mais ou menos compreensíveis. É necessário gostar de ler. E o gostar de ler implica, não só obras técnicas e científicas, mas também, e principalmente, obras literárias. Se uma criança for, desde o berço, habituada a ouvir historietas lidas ou contadas pelos pais; se ela for motivada e bem acompanhada na escola; se lhe derem tempo, dentre o oceano das atividades que lhe impõem, para se encontrar consigo num quarto à frente de um livro, talvez, quando crescer seja um adulto que ame a leitura. Doutro modo, teremos cidadãos alfabetizados, mas extremamente incultos e de uma enorme pobreza de espírito (Machado, 1994).

Com este projeto, ficámos a conhecer melhor o impacto que a Biblioteca Escolar em articulação com o currículo pode ter na promoção da leitura e, conseqüentemente, na mudança de comportamentos relativamente à leitura. O projeto contemplava atividades de leitura na sala de aula que requeriam uma participação mais regulada, mais orientada e outras atividades também ligadas ao livro e à leitura, mas cuja participação tinha um caráter mais livre, mais espontâneo.

Através das leituras autónomas e livres, mas também das leituras recomendadas pelo programa de Língua Portuguesa, procurámos alargar o conhecimento bibliográfico dos alunos, levando-os a procurar outras leituras, e, em simultâneo, criámos dinâmicas e estratégias que lhes permitissem criar empatia com as temáticas dos livros e sentir-se motivados para ler mais e melhor. Através de várias atividades implementadas pela Biblioteca e pela professora de Língua Portuguesa - que neste caso “acumulava” as duas funções, mas não terá de ser dessa forma para que os resultados obtidos se multipliquem?-, os alunos reagiram favoravelmente às leituras e perceberam que até gostavam de ler. No entanto, 8% dos alunos não se sentiram mais motivados para ler, não tendo o projeto alterado as suas práticas. Não sabemos se estes 8% estariam entre os alunos que liam mais ou menos, devido ao anonimato dos questionários.

Concluimos que é muito difícil nesta fase de escolaridade motivar e seduzir os alunos quando eles não gostam de ler e veem na leitura uma tarefa dolorosa e aborrecida. Porém, se a maioria dos inquiridos viam antes a leitura como uma atividade fugaz, praticada de forma irregular, afirmam agora que começaram a gostar mais de ler (92%). Logo, o hábito de ler foi consolidado e reforçado. 85% dos alunos leem mais livros do que no início do

projeto. Comprovámos que, muitas vezes, os alunos necessitam de incentivo para não se dispersarem na seleção dos livros, de tempo com o professor e com os colegas para terem contacto continuado com a leitura e de diálogo e partilha das reações às leituras. É na interação com os professores e os colegas que os alunos evoluem na compreensão leitora, lendo agora livros com mais texto e textos mais extensos do que liam inicialmente. Este aspeto é importante, pois, como sabemos, convocamos o conhecimento linguístico e o que sabemos sobre a vida e o mundo para evoluir na compreensão da leitura. E esses conhecimentos também se adquirem a partir da leitura de textos ricos, complexos, variados e com diferentes graus de dificuldade.

Como já referimos no enquadramento teórico, os alunos não poderão ser leitores de sucesso se reduzirem a leitura à simples descodificação. Eles devem saber como abordar textos de complexidade variada para mobilizarem chaves de compreensão e poderem aceder à fruição da leitura recreativa. Sabemos também que, quando auxiliados na escolha de estratégias adequadas ao objetivo da leitura e ao tipo de texto, os alunos desenvolvem a capacidade de compreensão da leitura.

Neste projeto, procurámos desenvolver estratégias específicas e diversificadas para a abordagem de texto narrativo e poético, apontando como objetivos intencionais da leitura usufruir do prazer da leitura recreativa e “alimentar o gosto pela sonoridade e poder da linguagem poética e simbólica” (Sim-Sim, 2007: 13-15).

Estimulámos a leitura dentro e fora da escola e envolvemos ainda a família em algumas atividades. Cremos que os objetivos a que nos tínhamos proposto foram concretizados, nomeadamente no impacto que as atividades tiveram nos resultados escolares. 85% dos alunos sentem-se agora mais à vontade na leitura e afirmam que melhoraram os resultados escolares. Conseguiu-se inculcar nos jovens alguns hábitos de leitura e, nomeadamente, despertar ou sustentar o gosto da maioria para a fruição que a leitura pode proporcionar se estivermos recetivos. Verificámos que, quando os alunos conhecem os objetivos da leitura, atribuem-lhe um sentido positivo e estimulante. Também se sentem muito motivados quando as atividades envolvem os encarregados de educação e quando são divulgadas à comunidade.

O professor deve dar o exemplo, lendo, mostrando-se otimista, fomentando o intercâmbio sobre a leitura, confiando, facilitando o acesso, respeitando a liberdade da criança ou jovem. Como dizem Marina e Válgoma, a primeira receita mágica para a “educação do desejo” é “contagiar os nossos entusiasmos por meio de uma poética

apaixonada e tenaz” (2007: 73). Sabemos que quem lê desenvolve valores humanos, como a tolerância e a amizade. Quem lê observa, imagina e escreve melhor, adota comportamentos e executa atividades com um melhor nível de aperfeiçoamento. Quem lê assegura o sucesso escolar, pois no início da escolaridade basta ouvir e compreender para saber, porém, com o avançar das exigências escolares, não basta aquilo que se ouve na sala de aula. É preciso estudar, e para isso é indispensável saber ler! Ler, interpretar, ler, compreender, ler, construir saberes, ler, saber posicionar-se!

De facto, é imprescindível fornecer aos alunos os instrumentos necessários para que eles aprendam a ler e adquiram o gosto pela leitura, sabendo o que ler e como ler. Para isso, é fundamental que o espaço da aula se articule com o da Biblioteca, para que a leitura deixe de ser encarada como uma obrigação curricular e passe a fazer a ser entendida como uma fonte de prazer que faça parte dos hábitos das crianças e jovens, dentro da sala de aula e fora dela. Durante séculos, entendeu-se que ensinar a ler era uma tarefa a cargo do 1º ciclo e residia na descodificação dos signos. Hoje, sabemos que a criação e a consolidação de hábitos de leitura requerem, de igual modo, um exercício reiterado da própria leitura. A aprendizagem da leitura é uma tarefa permanente e a competência de leitura só se adquire com tempo de leitura, tempo esse que vai para além das obrigações curriculares. É absolutamente necessário que compreendamos que só um trabalho conjunto, da Biblioteca, dos professores das diferentes disciplinas, nomeadamente de Língua Portuguesa, e dos pais, em que todos proporcionem momentos leitura, pode contribuir para a sua aprendizagem.

O encontro com o livro não pode ser deixado ao acaso. Tem de ser proporcionado. A leitura deve ocorrer em múltiplos contextos formativos e informativos, sendo da responsabilidade das disciplinas curriculares e da Biblioteca Escolar conjugarem esforços e coordenarem estratégias para que, tal como havia afirmado Glória Bastos, a escola se abra “a novas vertentes e dimensões [da leitura], que, aliás, os programas escolares consignam” (1999: 286).

Na opinião de Poslaniec (2006), nenhuma outra instituição poderá agir sobre os não-leitores como a escola, sendo esta o espaço fundamental no acesso à leitura e à escrita, o local privilegiado para que a criança e o jovem se encontrem com os livros que os despertarão para o prazer da leitura. Anteriormente, Adragão e Reis já o haviam afirmado: “Não há caminhos fáceis quando se trata do desenvolvimento do gosto pela leitura porque

ele depende de muitos fatores, mas a maior responsabilidade pertence à escola e aos professores” (1990: 87).

Há que evitar práticas de leitura que se tornem dolorosas para o aluno, e que sustentem as palavras de Kepa Osoro, quando diz que aquele que ganha o gosto pela leitura “lo hace a *pesar* de la escuela, no gracias a ella” (2004: 27).

Comprovou-se que ler em voz alta e dedicar tempo da aula à leitura contribui para intensificar o gosto dos jovens pelos livros e permite a leitura de várias obras ao longo do ano. O trabalho desenvolvido à roda dos livros utilizou estratégias de motivação que se revelaram vantajosas para os alunos, ao proporcionar a possibilidade de discutir pontos de vista, resolver problemas em conjunto, partilhar experiências de leitura. Saliente-se ainda que as estratégias de abordagem dos livros utilizadas no decorrer deste projeto podem ser usadas em qualquer disciplina.

Nisto reside o grande desafio da escola: promover a leitura como um bem essencial ao desenvolvimento global do aluno. E uma melhor utilização pelos alunos e pelos professores das Bibliotecas contribuirá inequivocamente para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos.

Em jeito de conclusão, importa referir que “a importância da participação das Bibliotecas escolares nas atividades do PNL é amplamente reconhecida pela comunidade escolar, sendo que o seu papel tem vindo a ser crescentemente valorizado desde o início do Plano. Em 2010, 85% dos agrupamentos/escolas atribuíram-lhe um caráter muito importante” (Costa, 2011: 47).

A literatura da especialidade tem vindo a defender que as Bibliotecas, se forem devidamente dinamizadas, desempenham um papel decisivo no combate à iliteracia e concorrem para o sucesso das aprendizagens. As Bibliotecas Escolares jogam um papel indispensável na formação de leitores competentes, quando propiciam situações de leitura recreativa, por prazer, bem como de leitura em busca de informação. Como afirmámos na primeira parte deste estudo, quando se trata de combater a iliteracia, a Biblioteca Escolar, conjugando sinergias com os programas disciplinares pode desempenhar um papel fundamental, proporcionando atividades com regularidade e continuidade, ancorando os seus projetos de leitura na interação entre texto e leitor, para que se realize o nosso desígnio: a formação de leitores competentes e autónomos.

Terminamos com as sábias palavras de Sebastião da Gama:

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 (2001: 61).

BIBLIOGRAFIA

- ADRAGÃO, José e REIS, Carlos (1990). *Didática do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- AMOR, Emília (1993). *Didática do Português*. Lisboa: Texto Editora.
- ANDRADE, Araci Isaltina de e BLATTMANN, Ursula (1998). *Atividades de incentivo à leitura em Bibliotecas escolares*. Acedida em 12 de outubro de 2010 em <http://www.ced.ufsc.br/~ursula/papers/leitura.html>
- ANTÃO, Jorge A. Silva (1997). *Elogio da Leitura: Tipos e Técnicas de Leitura*. Porto: Asa.
- APPLEYARD, J.A. (1991). *Becoming A Reader. The Experience Of Fiction From Childhood To Adulthood*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- ÁVILA, Patrícia; COSTA, António Firmino; MACHADO, Fernando Luís. (2007). Portugal no Contexto Europeu. *Sociedade e Conhecimento*: Vol. II. Oeiras: Celta.
- BALÇA, Ângela (2008). *O papel da família na formação de crianças leitoras*. Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP) - Universidade de Évora.
- BARRERA, Laura Vega (2000). *Bibliotecas escolares e su función social en la promoción de la lectura*. Acedida em 10 de junho de 2010 <http://www.dgbiblio.unam.mx/servicios/dgb/publicdgb/bole/fulltext/volIII1/escolares.html>
- BARROSO, José Alves (2004). *As Bibliotecas Escolares e a Formação de Leitores*, Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho. Acedida em 17 de setembro de 2010 <https://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.
- BASTOS, Glória (2006). *Investigar sobre Bibliotecas Escolares: problemas, prioridades, campos de estudo*. Acedida em 22 de agosto de 2010 em <http://theka.activamente.eu/plataforma/course/view.php?id=23>
- BENAVENTE, Ana, et al. (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.

- BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul (1994). *Paradigmas educacionais*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- CADÓRIO, Leonor (2001). *O Gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizontes.
- CALIXTO, José António (1996) *A Biblioteca Escolar e a sociedade de Informação*. Lisboa: Editorial caminho.
- CARDOSO, Teresa (2007). *Metodologias*. Acedida em 30 de maio de 2010 em <http://www.moodle.univab.pt/>
- CARMO, Hermano e FERREIRA, Manuela Malheiro (1998). *Metodologia de investigação. Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- 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. Acedida em 12 de setembro de 2010 <http://badinfo.apbad.pt/Congresso9/COM106.pdf>
- CASTELEIRO, J. Malaca (coord.). 2001. *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*. Lisboa: Editorial Verbo.
- CHAMBERS, Aidan (2007). *Spanish Lecture Scenes from the Theatre of Reading*. 15ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares. Acedida em 24 de outubro de 2010 em <http://ejournal.eduprojects.net/CEIPpardobazan/media//Colexio/Agrupamento%20centros%20escolares%202006/chambers.pdf>
- COLOMER, Teresa (2005). *El papel de la literatura infantil y juvenil en la formación de lectores*. Acedida em 12 de fevereiro de 2010 em http://www.plec.es/documentos.php?id_documento=121&id_seccion=4&nivel=Secundaria&PHPSESSID=a7f6e8c88a46310383ac46a8b47b7c13
- COSTA, António Firmino da *et al.* (coord) (2009). *Avaliação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares*. Rede de Bibliotecas escolares - Ministério da Educação.
- COSTA, António Firmino da *et al.* (coord.) (2011). *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: os primeiros cinco anos*. CIES - Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa. Acedida em 29 de outubro de 2011 em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>

- COUTINHO, Clara P. *et al.* (2007). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia Educação e Cultura. Vol XIII, nº2, pp.455-479. Acedida em 23 de abril de 2010 em www.sdum.uminho.pt
- CRUZ, Vítor (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel.
- CULLINAN, Bernice E. (2000). *Independent reading and school achievement*. New York University. Acedida em 13 de setembro de 2010 em <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume32000>
- EVANS, G. Edward e SAPORANO, Margaret (2005). The Collection, in *Developing Library and Information Center Collections*. Londres: Libraries Unlimited.
- FAYOL, Michel (2001). *Maîtriser la lecture: un projet pour le cycle 3*. Acedida em 6 de novembro de 2010 em www.bienlire.education.fr/04-media/a-maitrise-Imp.htm
- FAYOL, Michel, *et al.* (1992). *Psychologie Cognitive de la Lecture*. Paris: Presses Universitaires de France.
- FENOUILLET, Fabien e LIEURY, Alain (1997). *Motivação e Sucesso Escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- FERNANDES, Domingos. *Metodologia de Investigação I. Notas sobre os paradigmas da investigação em educação*. Acedida em 23 de abril de 2010 em www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf
- FERNANDES, Paulo Ferreira de Pino (2007). Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim de infância, in Fernando Azevedo, *Formar leitores: das teorias às práticas*. Cap. 3. Lisboa: Lidel
- FERNÁNDEZ, Cristina Novoa (2007). *Educación, lectura e compromiso: Biblioteca escolar, espacio para a utopía*. Acedida em 10 de março de 2011 em <http://www.casadaleitura.org/>
- FREITAS, Eduardo e SANTOS, Maria de Lurdes (1992). *Hábitos de leitura em Portugal. Inquérito sociológico*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- FURTADO, José Afonso (2007). *O papel e o pixel. Do impresso ao digital: continuidades e transformações*. Lisboa: Ariadne.
- GAMA, Sebastião (1996). *Diário*. Lisboa: Edições Ática
- GEPE (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação) (2009). *Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise*. Acedida em 22 de agosto de 2010 em <http://www.minedu.pt>

- GIASSON, Jocelyne (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa.
- GOMES, José António (2000). *Da Nascente à Voz. Contributos para Uma Pedagogia da Leitura*. Lisboa: Caminho.
- GÓMEZ DEL MANZANO, Mercedes (1988). *A criança e a leitura. Como fazer da criança um leitor*. Porto: Porto Editora
- IASL (International Association of Scholl Librarianship) (1993). *Declaração Política sobre Bibliotecas Escolares*. Acedida em 12 de setembro de 2010 <http://www.iasl-online.org/about/handbook/policysl.html>
- IFLA (Federação Internacional de Associações de Bibliotecários e Bibliotecas) (1999). *Manifesto da Biblioteca Escolar da IFLA/UNESCO. A Biblioteca Escolar no Ensino-Aprendizagem para todos*. Acedida em 23 de agosto de 2010 em <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portug.pdf>
- JOUBE, Vicent (1993). *La Lecture*. Paris: Hachette Supérieure.
- KRASHEN, Stephen (2004). *Free Voluntary reading: New Research, Applications, and Controversies*. Acedida em 3 de novembro de 2010 em <http://sdkrashen.com/articles/singapore/singapore.pdf>
- LAGES, Mário F. *et al.* (2007). *Os Estudantes e a Leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Acedida em 22 de agosto de 2010 em <http://www.gepe.minedu.pt>
- LOBO *et al.* (2002). *O ensino e a aprendizagem do português na transição do milénio*. Lisboa: Associação de Professores de Português.
- MACHADO, José Barbosa (1994). *A motivação para a leitura*. Acedida em 14 de março de 2011 em <http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/letras/ensaio31.htm>
- 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.
- MARINA, José António; VÁLGOMA, Maria de la (2007). *A magia de ler*. Porto: Ambar.
- MATEUS, Ana Maria Catambas Figueira (2009). *A promoção da leitura no 3.º ciclo-Um projeto dinamizado pela Biblioteca Escolar*. Tese de mestrado. Acedida em 17 de setembro de 2010 em <http://repositorioaberto.uab.pt/>
- MATOS, Maria Vitalina Leal de (1987). Reflexões sobre a leitura, in *Ler e Escrever. Ensaios*. Lisboa: IN-CM.

- OCDE (Organisation for Economic Co-operation and Development (1992). *Analfabetismo Funcional e Rentabilidade Económica*. Rio Tinto: Edições Asa
- OCDE (2001). *Knowledge and skills for life*. Acedida em 18 de outubro de 2011 em <http://www.oecd.org/dataoecd/44/53/33691596.pdf>
- OSORO, Kepa (2000) Biblioteca escolar y hábito lector. In *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas* (2); Acedida em 12 de dezembro de 2010 em http://www.cesdonbosco.com/revista/revistas/revista%20ed%20futuro/EF2/Biblioteca_escolar.htm
- OSORO, Kepa (2004). *El poder del libro y la lectura*. Acedida em 14 de março de 2011 <http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/file.php/64/ler.pdf>
- PENNAC, Daniel (1993). *Como Um Romance*. Porto: Edições Asa.
- PEREIRA, A. S. (2004). *O advento digital e a nossa missão na Biblioteca pública*. Leiria: Biblioteca Municipal Afonso Lopes Vieira.
- PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) (2006). *Overview of IEA's PIRLS Assessment*. Acedida em 18 de outubro de 2011 em <http://timss.bc.edu/PDF/Chap1.pdf>
- PISA 2000 - *Resultados do Estudo Internacional*. Lisboa: ME. Acedida em 1 de novembro de 2010 em <http://www.gave.min-edu.pt/>
- PISA 2009 - *Competências dos Alunos Portugueses*. Lisboa: ME. Acedida em 12 de janeiro de 2011 em <http://www.gave.min-edu.pt/>
- PLANO NACIONAL DE LEITURA (2006). Relatório Síntese. Acedida em 10 de março de 2010 em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>
- POLANCO, José Luís (2004). Diez apuntes sobre animación a la lectura, in *Platero* nº 146, pp.3-7
- POSLANIEC, Christian (2006). *Incentivar o Prazer de Ler. Atividades de Leitura para Jovens*. Porto: Edições Asa.
- POSTIC, Marcel (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto Editora
- PRADO COELHO, Jacinto (1944) *A Educação do Sentimento Poético*. Coimbra: Coimbra Editora.
- PROLE, António (2008). *Como fazer um Projeto de Promoção da Leitura*. Acedida em 10/03/10 em <http://www.casadaleitura.org/>
- PROUST, Marcel (1997). *O Prazer da Leitura*. Lisboa: Teorema.

- RAMALHO, Glória (2001). *Resultados do estudo internacional PISA 2000. Primeiro relatório nacional*. Lisboa: Ministério da Educação.
- REBELO, J. S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Lisboa: Edições ASA.
- REIS, Carlos *et al.* (2009). *Programas de Português do Ensino Básico (PPEB)*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.
- ROCHA, Natércia (1984). *Breve História da literatura para crianças em Portugal*. Lisboa: Caminho.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine de (2001). *O Príncipezinho*. Lisboa: Editorial Presença.
- SANROMÁN, Juan Antonio Morán (s/d). *Las Bibliotecas escolares como espacio para el ocio*. Acedida em 12 de fevereiro de 2010 em <http://www.cnice.mecd.es/recursos2/Bibliotecas/html/encuen/art7.htm>
- SANTOS, Elvira Moreira. 2000. *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes. Um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto
- SANTOS, Maria de Lourdes Lima dos *et al.* (2007). *A Leitura em Portugal*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Acedida em 22/08/2010 em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>
- SARDINHA, Maria da Graça (2007). Formas de ler: Ontem e hoje, in Fernando Azevedo, *Formar leitores: das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- SEQUEIRA, Fátima (2002). A literacia em leitura. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), pp. 51-60. CIEd - Universidade do Minho.
- SEQUEIRA, Maria de Fátima (1999). A competência linguística no processo de compreensão leitora. In *Atas do XV encontro nacional da APL*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.
- SEQUEIRA, Maria de Fátima (2000). *Formar Leitores. O Contributo das Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SILVA *et al.* (2009). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico - Leitura (GIP)*. Documento reservado à formação.
- SILVA, Lino Moreira da (2000). *Bibliotecas escolares: um contributo para a sua justificação, organização e dinamização*. Braga: Livraria Minho.
- SIM-SIM, Inês (2001). Aprender a ler: quando começar e como. *Noesis*, 59
- SIM-SIM, Inês (2002). *Formar leitores: A inversão do círculo*. Acedida em 12 de fevereiro de 2010 em <http://www.casadaleitura.org/>

- SIM-SIM, Inês (2006). *Ler e ensinar a ler*. Lisboa: Edições Asa
- SIM-SIM, Inês (2007) *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC
- SIM-SIM, Inês e RAMALHO, Glória (1993). *Como Leem as Nossas Crianças? Caracterização do Nível de Literacia da População Escolar Portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação - GEPE.
- SIM-SIM, Inês e VIANA, Fernanda Leopoldina (2007). *Para a Avaliação do Desempenho de Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação - GEPE.
- SOARES, Maria Almira (2003). *Como Motivar para a Leitura*. Lisboa: Editorial Presença.
- SOBRINO, Javier Garcia (2000). *A Criança e o Livro - A Aventura de Ler*. Porto: Porto Editora.
- SOUSA, Otília da Costa e (2007). O Texto literário na escola: Uma outra abordagem - Círculos de leitura, in Fernando Azevedo, *Formar leitores: das teorias às práticas*. Cap. 5. Lisboa: Lidel.
- VEIGA, Isabel *et al.* (coord.) (1996). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Ministério da Educação.
- VEIGA, Maria José Alves (2000). *Ler ou não ler - eis a questão! Reflexões sobre a leitura em Portugal na viragem do século*. Acedida em 2 de novembro de 2010 em <http://www.casadaleitura.org/>
- VIANA, Fernanda Leopoldina e TEIXEIRA, Maria Margarida (2002). *Aprender a ler da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.

ANEXOS

Anexo 1- Autorização da Direção

Agrupamento de Escolas Cidade de Castelo Branco

Exmo. Sr. Diretor

Consciente das múltiplas exigências atuais da biblioteca escolar, que passou de local onde se arrumavam e emprestavam livros para centro pedagógico gestor de informação, núcleo de apoio curricular e promotor de leituras e literacias prementes numa sociedade onde a explosão da informação, por via das novas tecnologias, redesenhou o tecido social, considerei fundamental aprofundar a minha formação enquanto professora responsável pela Biblioteca Escolar. Atendendo ao papel e funções do professor bibliotecário, que se quer cada vez mais professor e educador, gestor de informação e colaborador curricular, investi no mestrado em “Gestão de Informação e Bibliotecas Escolares”. Tendo concluído a parte curricular, venho agora solicitar a sua autorização para desenvolver um projeto de investigação-ação, na turma B do 7º ano, no âmbito da temática “Promoção da leitura recreativa - Um projeto da Biblioteca Escolar em articulação com Língua portuguesa”. Este projeto visa acima de tudo compreender as motivações dos jovens adolescentes para a leitura e a sua relação com o sucesso educativo. Agradeço a sua consideração e peço consentimento para a recolha de dados que possibilitem este estudo. Os dados serão recolhidos através de observação direta no decorrer das atividades, em diário de bordo, através de dois inquéritos, e através de depoimentos dos alunos, estando sempre assegurado o anonimato dos sujeitos observados.

Grata pela atenção, aguardo parecer favorável.

A professora bibliotecária/professora de Língua Portuguesa

Castelo Branco, 3 de setembro de 2010

Anexo 2- Planificação do Projeto de Intervenção

Projeto de Intervenção SOMOS MAIS A LER

Escola EBI Cidade de Castelo Branco

Planificação da atividade A

Impressões sobre a leitura/ Apresentação do projeto

Objetivos específicos:

- Apresentar o projeto aos alunos.
- Conhecer hábitos e gostos de leitura.

Procedimentos:

Pretende estabelecer-se um diálogo aberto, informal e descontraído, por forma a criar um ambiente favorável à relação pessoal e a estabelecer empatia entre os alunos e professora, dinamizadora. Entabula-se um diálogo sobre a importância da leitura, sobre os gostos e hábitos de leitura, registando-se no quadro palavras ou expressões que se possam associar à leitura. Os alunos falam das suas experiências enquanto leitores, ou a ausência delas, justificando gostos e interesses de leitura recreativa. Tanto os alunos como a professora falam sobre as suas leituras, no passado e no presente e os motivos porque gostam ou não de ler. Após este primeiro momento, apresenta-se o projeto “Somos mais a ler” e é explicado aos alunos que atividades serão desenvolvidas em torno da leitura recreativa e orientada ao longo do ano letivo, articulando permanentemente as atividades de Língua Portuguesa com o programa da Biblioteca Escolar. De seguida, sugere-se a primeira atividade a ser desenvolvida.

Material: Quadro

Tempo: 1 aula

Data: 23 de setembro de 2010

Avaliação: Diálogo aberto; observação direta; questionário feito aos alunos sobre hábitos e gostos de leitura; relatório.

Projeto de Intervenção SOMOS MAIS A LER
Escola EBI Cidade de Castelo Branco
Planificação da atividade B

Bibliofilme “Ler é divertido, Deixa-te levar”

Objetivos específicos:

- Sensibilizar e motivar os alunos para a utilização da Biblioteca Escolar.
- Motivar para a leitura.
- Promover o gosto pelos livros.

Procedimentos:

Após a ação inicial de apresentação do projeto “Somos mais a ler”, sugere-se a primeira atividade a ser desenvolvida: produção de um filme na biblioteca, cuja temática será “viva o livro”, para posterior apresentação à comunidade educativa, aos pais e participação no concurso de Cinema, Bibliofilmes.

Nas primeiras sessões com a turma, é construído o guião para a produção do filme na Biblioteca Escolar, é escrita a letra sobre a leitura, “Ler é divertido, deixa-te levar”, e discute-se a música a adaptar. Nas aulas de Educação Musical, os alunos adaptam a música que eles próprios escolheram e fazem os ensaios musicais.

O filme é produzido na Biblioteca e é apresentado a pais, encarregados de educação, professores, funcionários e alunos numa tertúlia literária, com o tema "O livro da minha Vida", também esta dinamizada pela turma em estudo no âmbito do projeto. Posteriormente, com a devida aprovação dos pais, concorre ao concurso Festival de Cinema Bibliofilmes, Viva o livro.

Material: livros, revistas, câmara de filmar, instrumentos musicais

Tempo: 10 sessões (de Língua Portuguesa, Estudo Acompanhado, Educação Musical e tempos livres dos alunos)

Data: setembro / outubro de 2010

Avaliação: observação direta; diálogo aberto; trabalho dos alunos; registos vários; relatório.

Projeto de Intervenção SOMOS MAIS A LER
Escola EBI Cidade de Castelo Branco
Planificação da atividade C

Vamos ao teatro: *Contos de Vergílio Ferreira - A Galinha, A Palavra Mágica, A Estrela*

Objetivos específicos:

- Leitura de contos na íntegra.
- Compreensão / discussão das temáticas.
- Ida ao teatro: “A neve”.

Procedimentos:

A professora dá a conhecer aos alunos um pouco sobre a vida e obra de Vergílio Ferreira, através do blogue da Biblioteca Escolar, Bibliolettras [<http://bibliolettrasbiblioteca.blogspot.com/search/label/Teatro>]. Ainda no blogue da Biblioteca, visualizam um pequeno filme sobre a peça que sobe ao Cine Teatro Avenida, em Castelo Branco.

Após a leitura em casa do conto *A Galinha* e *A Palavra Mágica*, os alunos trazem para a aula resumos e recontos das narrativas e, em diálogo aberto, trocam-se impressões sobre a temática e mensagem subjacente. De seguida, são lidos em voz alta *A Palavra Mágica*, em leitura dialogada, e *A Estrela* pela professora. Em interação verbal, a professora estimula a turma a formular uma apreciação e a manifestar sentimentos, sensações, ideias e pontos de vista pessoais suscitados pelos textos. Espera-se que o aluno confronte as previsões feitas com o conteúdo do texto, relacione a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto, identifique o sentido global dos textos, identifique o tema central, responda a questões sobre o texto, formule questões sobre o texto. Nesta atividade de expressão orientada para a “construção de sentidos”, o aluno deve participar respeitando regras e papéis específicos, tais como, ouvir os outros; esperar a sua vez; reagir ao que é dito; interpretar pontos de vista diferentes; justificar opiniões; retomar o assunto; precisar ou resumir ideias; moderar a discussão.

Por fim, assiste-se ao espetáculo *A Neve*, construído pelo Teatro das Beiras, a partir de contos de Vergílio Ferreira.

Material: *Contos*, de Vergílio Ferreira

Tempo: 6 aulas

Data: 21 de outubro

Avaliação: Observação direta; diálogo aberto; registos; relatório.

Projeto de Intervenção SOMOS MAIS A LER

Escola EBI Cidade de Castelo Branco

Planificação da atividade D

Tertúlia literária: O livro da minha vida”

Objetivos específicos

- Partilhar experiências de leitura entre os alunos, pais, encarregados de educação, funcionários e professores de todo o Agrupamento.
- Aproximar os pais da vida escolar.
- Motivar para a leitura.

Procedimentos

Para iniciar a tertúlia, é projetado o filme “Viva o livro”, realizado pela turma em estudo. Os alunos selecionam entre os colegas dois alunos, um rapaz e uma rapariga, que apresentam e dirigem a sessão literária. Num ambiente informal e, tanto quanto possível, intimista, os pais e professores presentes expõem a sua opinião sobre os livros que mais os marcaram enquanto leitores.

O diálogo proporciona-se à medida que cada um fala das obras preferidas e explica o porquê dessa escolha. Também os alunos podem manifestar-se sobre as suas experiências de leitura, enquanto crianças e adolescentes.

Por fim, alguns alunos leem poemas sobre o livro e a leitura, sendo alguns inéditos, e todos os alunos da turma circulam entre os presentes oferecendo marcadores que tenham feito com poemas sobre a mesma temática.

Para terminar a noite, são todos convidados a visitar a feira do livro presente na escola, dinamizada pela Biblioteca Escolar.

Material: sala de audiovisuais, computador, projetor, filme, marcadores, livros

Tempo: 3 horas

Data: 30 de novembro

Avaliação: Observação direta; diálogo aberto; trabalho dos alunos; registos; relatório.

Projeto de Intervenção SOMOS MAIS A LER

Escola EBI Cidade de Castelo Branco

Planificação da atividade E

Concurso Nacional de Leitura: *A lua de Joana*, de Maria Teresa Maia Gonzalez

Objetivos específicos:

- Ler uma obra na íntegra.
- Participar no Concurso Nacional de Leitura.
- Promover a leitura lúdica.

Procedimentos:

Os alunos fazem uma primeira leitura do livro em casa, no decorrer da pausa letiva do Natal.

Já na aula, leem-se algumas cartas de Joana, selecionadas pela professora de forma a terem um encadeamento lógico e que possibilitem a compreensão de todo o enredo. Espera-se que a leitura suscite no leitor adolescente perplexidade perante os problemas da vida real, levando-o a envolver-se com o livro e a refletir sobre temáticas tão atuais.

Material: Livro *A lua de Joana* de Maria Tereza Maia Gonzalez

Tempo: 3 aulas

Data: dezembro de 2010 / janeiro de 2011

Avaliação: Interna: diálogo aberto; observação direta; registos; relatório; prova de avaliação de leitura. Externa: Biblioteca Municipal: prova escrita e oral.

Projeto de Intervenção SOMOS MAIS A LER

Escola EBI Cidade de Castelo Branco

Planificação da atividade F

À roda dos livros: *O Cavaleiro da Dinamarca*, de Sophia de Mello Breyner

Objetivos específicos:

- Ler uma obra na íntegra.
- Compreender as “viagens” a que nos pode levar a leitura.
- Fazer descobertas multidisciplinares.
- Produzir texto que narre uma “aventura” pessoal.

Procedimentos:

Os alunos leem a obra em casa e, após uma leitura em voz alta na aula de alguns excertos, têm oportunidade de refletirem em conjunto e dialogarem sobre os locais, as personagens, enfim, o enredo da obra. Posteriormente, fazem-se pesquisas em grupo na Biblioteca sobre a autora, sobre as personagens históricas mencionadas na obra e sobre os locais focados. No decorrer da apresentação oral dos trabalhos à turma, os alunos vão discutindo as temáticas da obra. Por fim, produzem textos inéditos para o concurso da Editorial Caminho dinamizado pela Biblioteca Escolar, “Uma aventura literária 2011”. Os alunos, a partir da aventura do Cavaleiro da Dinamarca, narram também eles uma aventura imaginária ou que já tenham vivido.

Material: Livro *O Cavaleiro da Dinamarca*; livros de Literatura e de Geografia da Biblioteca; sites da internet; projetor.

Tempo: 7 aulas

Data: janeiro / fevereiro

Avaliação: Observação direta; questionário feitos aos alunos para darem o seu parecer sobre a atividade; diálogo aberto; guião de leitura; trabalhos dos alunos; registos; relatório. Os trabalhos apresentados foram objeto de reflexão por toda a turma e procedeu-se a uma auto e heteroavaliação.

Projeto de Intervenção SOMOS MAIS A LER

Escola EBI Cidade de Castelo Branco

Planificação da atividade G

À roda dos livros: *A Fuga de Wang Fô*, de Marguerite Yourcenar

Objetivos:

- Lê de forma expressiva.
- Faz o reconto do excerto lido.
- Capta a subjetividade da obra literária.

Procedimentos:

Após uma primeira leitura silenciosa, o aluno faz uma primeira abordagem ao texto procurando descodificar palavras e expressões. De seguida, faz-se um questionário de leitura global da obra (com perguntas de verdadeiro/falso) para verificar a primeira compreensão. Neste momento, sugerimos o diálogo de pares sobre a leitura, pois “quando o aluno procura julgar o próprio saber, ele é levado, por si, a decidir o que deve aprender e a querer dominar os procedimentos. As trocas entre pares, na ocasião de uma tarefa, permitem confrontações entre os diferentes modos de aproximação aos problemas, suscitam o conflito cognitivo, engendram uma desestabilização que conduz à experimentação de novas estratégias” (Postic: 1995, 34).

Seguidamente, faz-se a leitura em voz alta, de forma expressiva. A professora entrega, então, um documento policopiado, onde se apresenta uma BD sobre o conto com balões, cartuxos e legendas para preencher, fazendo o reconto da narrativa.

Após o reconto, passa-se à reflexão individual e partilhada sobre a temática do texto, orientando os alunos para a compreensão da subjetividade da obra literária. Por fim, na Biblioteca, é projetado o poema *Mar Sonoro* de Sophia de Mello Breyner Andresen e faz-se a sua leitura com música ambiente, em que se ouve o som do mar. Esta intertextualidade com texto poético servirá para conduzir ao debate sobre o poder da imaginação e do modo como a leitura e a literatura nos podem transportar e nos podem libertar e possibilitará estabelecer semelhanças temáticas entre textos de géneros variados.

Material: Conto; material policopiado; projetor; leitor de CD-áudio; Mp3

Tempo: 5 aulas

Data: fevereiro de 2011

Avaliação: Observação direta; questionário feitos aos alunos para darem o seu parecer sobre a atividade; diálogo aberto; guião de leitura; trabalhos dos alunos; registos; relatório.

Projeto de Intervenção SOMOS MAIS A LER

Escola EBI Cidade de Castelo Branco

Planificação da atividade H

Viva a poesia

Objetivos específicos:

- Sensibilizar para a beleza e musicalidade o texto poético.
- Conhecer poemas e poetas.
- Motivar para a produção de texto poético.

Procedimentos:

Num primeiro momento, ouvem-se duas versões musicais que enaltecem poemas portugueses, nomeadamente, *Ser poeta*, de Florbela Espanca, levando-os a refletirem sobre a importância da poesia, sobre ser poeta e sobre a riqueza da linguagem poética. Aborda-se ainda a vida e a obra desta poesia.

De seguida, os alunos ouvem e leem também o poema *Biografia*, de Miguel Torga, e mais uma vez estimulam-se os alunos a descobrir o sentido da poesia. Por fim, oferece-se aos alunos um pequeno caderno com poemas de Miguel Torga, para escolherem um em casa e treinarem a sua leitura expressiva. Os alunos são convidados a apresentar a sua “leitura poética” à turma na próxima sessão.

Na sessão seguinte, a partir da leitura de poemas na aula, os alunos pesquisam, na Biblioteca, outro poema do mesmo autor ou com o mesmo tema, para realizarem uma sessão de declamação de poesia.

Num terceiro momento, os alunos fazem um poema para participar no concurso literário dinamizado pela Biblioteca, com vista à celebração do Dia da Poesia.

No Dia Mundial da Poesia, na aula de Língua Portuguesa, alia-se a comemoração do Dia da Poesia ao Dia da Árvore e da Floresta e leem-se os poemas *Hino à Natureza*, de Miguel Torga e *As árvores e os livros*, de Jorge Sousa Braga.

Material: cadernos com poemas policopiados, projetor, CD-áudio, livros de poesia, máquina fotográfica

Tempo: 5 sessões

Data: março de 2011

Avaliação: Diálogo aberto; observação direta; trabalhos dos alunos; registos; relatório.

Projeto SOMOS MAIS A LER

Escola EBI Cidade de Castelo Branco

Planificação da atividade I

Que livro ler?

Objetivos:

- Promover o contacto com os livros na Biblioteca.
- Possibilitar aos alunos uma escolha de acordo com os gostos e interesses.

Procedimentos:

Na Biblioteca, num ambiente informal e facilitador do diálogo, os alunos movimentam-se livremente entre as estantes e escolhem um livro, com as recomendações da professora-bibliotecária e dos colegas, para ler em casa, aproveitando a pausa letiva da Páscoa. Os alunos trocam opiniões sobre as suas escolhas e estabelece-se que se alguém não gostar do livro pode voltar à Biblioteca e trocá-lo.

Material: livros

Tempo: 45 minutos

Data: 24 de março

Avaliação: Diálogo aberto; observação direta; registos; relatório.

Projeto de Intervenção SOMOS MAIS A LER

Escola EBI Cidade de Castelo Branco

Planificação da atividade J

Partilha de leituras

Objetivos específicos:

- Partilhar experiências de leitura.
- Dialogar em torno dos livros.

Procedimentos: Na sala, os alunos apresentam o livro que leram, dizendo se estão ou não a gostar. Trocam comentários e opiniões sobre os livros.

Material: Livros

Tempo: 2 sessões em aulas intercaladas

Data: 21 de abril

Avaliação: Diálogo aberto; observação direta; registos; relatório.

Projeto de Intervenção SOMOS MAIS A LER

Escola EBI Cidade de Castelo Branco

Planificação da atividade K

Encontro com contador de histórias

Objetivos específicos:

- Conhecer um contador de histórias.
- Ouvir narrar contos tradicionais.

Procedimentos: Os alunos conhecem um contador de histórias e ouvem-no a contar histórias do património oral.

Material: Livros

Tempo: 45 minutos

Data: 23 de maio

Avaliação: Diálogo aberto; observação direta; registos; relatório.

Anexo 3 - Relatórios

Projeto SOMOS MAIS A LER
Escola EBI Cidade de Castelo Branco
Relatório da atividade A

Impressões sobre a leitura / Apresentação do projeto

De um modo geral, os alunos mostraram interesse e motivação para avançar com o projeto, embora se notasse alguma desconfiança pela parte de alguns, sobretudo dos rapazes. Se alguns evidenciaram mesmo entusiasmo, também houve os que afirmaram que “ler é uma seca” e que não gostam nada de ler. Parece-nos que esta turma é algo heterógena no que concerne à motivação para a leitura: tem alunos que gostam de ler mas tem outros que mostram total relutância perante essa ação. Os alunos ouviram muito atentamente quando a dinamizadora falou da sua infância e da importância que as bibliotecas itinerantes da Fundação Calouste Gulbenkian tiveram na sua formação enquanto leitora. Os alunos, nessa ocasião, mostraram-se surpreendidos pelas dificuldades que a professora encontrava na sua infância para ter contacto com os livros. Travou-se um diálogo com os alunos que desconheciam esta realidade tão distante deles. Todos os alunos expuseram a sua opinião e sentimentos perante o ato de ler, associando à leitura palavras e expressões completamente antagónicas, desde “imaginação”, “aventura”, “diversão”, “saber” a “seca”, “aborrecimento”, “cansaço”, “obrigação”. Quando a professora exteriorizou o prazer que sente na leitura e como teria dificuldades em viver num mundo sem livros, os alunos ouviram atentamente, quase como se estivessem a ouvir uma história, pormenor que nos pareceu insólito, pois transparece a ideia de que não estão habituados a ouvir os professores manifestarem-se enquanto leitores e amantes da leitura. Nesse momento, os alunos tomaram posições de concordância ou discordância com a professora, dizendo que “ler ajuda-me a descontrair”, “acho que ler muito me ajuda a escrever melhor”, “ler dá-nos mais imaginação”, “só leio se me obrigarem”, “ler é uma seca”, “só gosto de bandas desenhadas”, “não tenho tempo”...

(Relatório, 28 de setembro de 2010)

Projeto de Intervenção SOMOS MAIS A LER

Escola EBI Cidade de Castelo Branco

Relatório da atividade B

Bibliofilme “Ler é divertido, Deixa-te levar”

Os alunos mostraram-se muito entusiasmados com a atividade de produção do filme. Nas primeiras sessões não queriam falar de mais nada, a não ser da seleção da música e do guião do filme. Houve até discussões sobre a música, pois as sugestões eram várias e bastante diversificadas. Foi selecionada aquela que pareceu ser mais fácil para ser adaptada e tocada por eles.

À partida o grupo parece ser muito heterogéneo nos seus interesses. Nestas sessões apercebemo-nos de que a turma é difícil, sobretudo em comportamento. Fazem pequenos grupos e são irredutíveis nas suas propostas. Este aspeto pode trazer constrangimentos mas pode igualmente constituir um desafio para o nosso trabalho. Porém, sublinhe-se, todos mostraram uma satisfação imensa por poderem desenvolver esta atividade com recurso aos média, mostrando-se eufóricos e muito participativos. Até nos intervalos, queriam continuar a conversar sobre a atividade.

Se, no início, alguns mostraram um certo enfado e dúvidas sobre o prazer que tal atividade poderia proporcionar, no final, manifestaram as suas opiniões de forma muito entusiástica e reveladora de sentimentos motivadores perante a leitura:

“A princípio, quando a professora de Português nos informou de que íamos participar num concurso com um vídeo sobre a leitura, pensei que ia ser mais um daqueles concursos aborrecidos. Quando a professora explicou como iríamos fazer, comecei a pensar duas vezes se não iria ser giro”.

“Quando a professora pediu que inventássemos um texto para a música que tínhamos escolhido, “Sweet dreams”, achei uma “seca” estar ali a inventar um poema sobre a leitura”.

“Gostei quando passámos à fase de realização do filme e fomos para a Biblioteca. Achei “giro” dividirmo-nos em dois grupos (uns que não gostavam de ler e outros que tentavam convencê-los de que ler podia ser muito divertido). Eu gostei muito dos

momentos da filmagem. Perdemos algumas aulas de Português e de Música, mas acho que valeu a pena”.

“Eu gostei muito de fazer o filme, e até me senti com mais vontade de fazer atividades destas, ou até mesmo de fazer filmes e também de ler com mais frequência”.

“Eu gostei muito de realizar o filme e também acho que o filme me incentivou a gostar de ler”.

“Ao fazer o filme eu senti-me descontraído. Porque este filme fez-me ver o quão importante é ler, e foi uma forma de socializar melhor com os meus colegas. Gostei de fazer o filme”.

“Acho que foi divertido realizar este vídeo, porque permite às pessoas quererem ler mais e despertou em mim o querer ler mais. Acho que todos fizemos um bom trabalho apesar de termos pouco tempo”.

“Ao fazer o filme senti-me melhor [menos apreensivo]. Fiquei com mais vontade de ler e as aulas de Música e de Português tornaram-se muito mais agradáveis. Foi uma experiência incrível, pois nunca teria imaginado fazer um filme”.

“Para começar eu adorei participar no filme. Foram umas aulas um pouco cansativas, mas muito divertidas. Foram aulas que nunca esquecerei. Gostaria que houvesse mais aulas como estas...”

(Relatório, 14 de outubro de 2010)

Projeto de Intervenção SOMOS MAIS A LER

Escola EBI Cidade de Castelo Branco

Relatório da atividade C

Vamos ao teatro: contos de Virgílio Ferreira

Nesta atividade, como foi prometida uma ida ao teatro, os alunos mostraram-se imediatamente recetivos à leitura. Porém, houve alguns que não leram em casa os dois contos propostos, alegando que não tinham tido tempo. Outros disseram que não tinham “achado graça” aos textos.

Quando começámos a conversar sobre os textos, todos queriam comentar o humor presente no conto “A galinha”, prontos para troçar da ignorância e mesquinhez das personagens. O momento de êxtase foi quando ouviram a professora ler em voz alta “A estrela”. Os alunos pareciam suspensos nas palavras, subjugados pela dúvida do que aconteceria ao protagonista que roubara a estrela. Foi curioso notar que a linguagem popular também os encantou, animando-os na audição da história.

No teatro, os alunos mostraram um comportamento exemplar, captando os momentos mais dramáticos e os momentos de humor. As histórias surgiram em palco interligadas, revelando um humor triste e alguma nostalgia em relação à condição humana, memórias de um tempo passado mas não assim tão distante em que o coração dos homens era frio como a neve. Os alunos gostaram sobretudo da linguagem popular utilizada, que reconheceram dos textos, das personagens quase grosseiras de tão reais, e dos cenários que recriavam os espaços dos diversos contos.

Quando terminou, disseram que tinham gostado muito e que sem ter lido antes pouco teriam compreendido das intenções do autor.

(Relatório, 21 de outubro de 2010)

Projeto de Intervenção SOMOS MAIS A LER
Escola EBI Cidade de Castelo Branco
Relatório da atividade D

Tertúlia literária: O livro da minha vida”

A atividade foi vivida por todos os presentes com entusiasmo e satisfação. Foi notória a alegria com que os presentes mostraram os livros que ao longo da vida melhores momentos lhes proporcionaram. Houve até uma mãe que projetou frases do livros que mais a tinha entusiasmado na sua juventude, *A Sibila*, descrevendo o que designou por “amor difícil”, pois necessitou de ler o livro três vezes para começar a compreendê-lo e, finalmente, amá-lo. Curiosamente, foi-lhe proposta a sua leitura no âmbito das leituras obrigatórias de 10º ano, o que pode ter contribuído para criar barreiras entre livro e leitor, mas acabou por se tornar no livro da sua vida. Terminou dizendo: “Por vezes, os amores difíceis são os melhores”.

Houve ainda um pai de nacionalidade ucraniana que suscitou imensa curiosidade entre os presentes não só pela linguagem como pelos livros apresentados.

Um momento interessante foi quando o Manuel leu o seu poema, que muito agradou os presentes.

Quando nos voltámos a encontrar, os alunos estavam eufóricos. Uma veio logo contar que tinha começado a ler *Os filhos da droga*, apresentado pela mãe, e outra perguntou-me se havia na Biblioteca *Como água para chocolate*, o livro que a professora de Português e dinamizadora da atividade tinha apresentado.

No Conselho Pedagógico, o diretor classificou o encontro como excelente, opinião partilhada por todos.

“Ó stôra, foi espetacular”. “Eu também ainda me lembro daqueles livros infantis que uma senhora levou, a Anita e ...”. “O meu pai gostou muito do nosso filme, mas acha que devíamos pôr o poema a passar em legendas”.

“A tertúlia literária foi muito interessante. Em primeiro lugar tivemos direito a um longo discurso do professor Jerónimo [o diretor] e depois o professor deu lugar aos pais que quiseram apresentar “O livro da minha vida”. Falavam sobre os livros que mais gostaram de ler e resumiam-nos. Para terminar a tertúlia os alunos da nossa turma leram alguns poemas inventados, pesquisados e feitos na sala de aula. Foi cómico quando os

apresentadores (a Ana e o Ricardo) desejaram “boa sorte” às pessoas que iam dizer o poema! Acho que correu bem e podíamos repetir”.

“Os meus pais gostaram muito do filme, disseram que nós parecíamos profissionais. Gostaram também muito da letra e da música que nós adaptámos e dos poemas que nós (alunos) pesquisamos e sobretudo o do Manuel por ter feito e não pesquisado”.

“Os meus pais gostaram de ouvir os pais a falar sobre “os livros da sua vida”. O preferido da minha mãe também era *Os filhos da droga*, que ela gostava de ter apresentado, mas já não se lembrava muito bem do livro”.

“Ao princípio eu estava um pouco nervosa por ir ler, mas depois concentrei-me e fiz um bom trabalho como me disseram”.

“A minha mãe gostou do filme e acha que incentiva a ler através da pequena brincadeira feita”.

“A minha mãe adorou e acha que a turma do 7ºB é uma turma com pessoas de muito talento”.

“Foi bom conviver com pais, professores e outros alunos. O melhor foi o à-vontade com que toda a gente estava. Eu, quando cheguei a casa, só queria procurar livros, e até encontrei alguns falados na tertúlia. Só queria ler...”

“Acho que a tertúlia literária foi um bom método de aprendizagem, não só para nós alunos mas também para os pais e encarregados de educação”.

“Os meus pais acharam que o filme era um projeto interessante”.

(Relatório, 30 de novembro de 2010)

Projeto SOMOS MAIS A LER

Escola EBI Cidade de Castelo Branco

Relatório da atividade E

Concurso Nacional de Leitura: *A lua de Joana*

Os alunos entraram nas sessões do 2º período fascinados com o livro. Só queriam ler e falar sobre o livro, mostrando-se perplexos perante a vida de Joana. Lançaram imensas interrogações na aula, sobre a conduta imprudente da protagonista e o seu fim trágico. Os alunos do ensino especial também gostaram do livro, e um deles veio ainda no fim da aula falar com a professora sobre as peripécias da obra. Só um aluno mostrou o seu degrado e descontentamento porque não apreciou o que classificou de literatura “mórbida”. Um dos alunos da turma ficou apurado para a fase distrital, tendo sido selecionados três alunos do 3º ciclo do Agrupamento, o que os deixou felizes por terem a turma representada na 2ª fase do concurso.

Após a leitura deste livro, foi muito surpreendente e simultaneamente agradável verificar que todos estavam ansiosos para saber o que “vamos ler a seguir”. Numa ou duas aulas, os alunos pareciam estar descontentes, porque a professora não falava em leituras nem recomendava nenhum livro. As perguntas eram invariavelmente: “Ó stôra, quando é que vamos ler outra vez?”; “ó Stôra, o que é que vamos ler agora?”

“Era um livro triste. Mas gostei porque o livro ensinou-me vários erros que eu não posso cometer na vida” (aluno do ensino especial).

“O livro foi giro, acho que está bem explicado porque não devemos consumir drogas”.

“Gostei de ler o livro em casa, embora nas aulas tenha sido muito mais interessante, quando analisámos o texto”.

“A prova que fizemos acerca do livro foi complicada, pois tinha muitos pormenores, logo li o livro mais do que uma vez e deu para perceber bem o texto”.

“A parte que mais gostei foi depois da morte de Marta, as conversas entre a Joana e o Diogo”.

“Eu adorei ler este livro [*A lua de Joana*], porque é muito bonito, mas para além disso alerta-nos para alguns perigos na adolescência, neste caso as drogas”.

“Quando o lia resumia-o sempre à minha mãe, então ela ficou interessada e também leu. No fim disse-me que este livro lhe fazia lembrar *Os filhos da droga*, um livro de uma escritora alemã”.

“*A lua de Joana* foi o livro que mais gostei de ler até hoje. É uma história viciante, pois quando começamos a ler é impossível parar. A vida dela é tão frustrante. Não consigo detalhar particularmente o meu momento preferido, pois o livro fascinou-me de tal maneira que gostei de ler todos os momentos. É uma história fantástica que tenho a certeza de que vou voltar a ler”.

“O livro da Lua de Joana foi o melhor livro que já li até hoje. É uma história que nos faz pensar muito e que nos marca. Eu quando o estava a ler não conseguia parar, era viciante. Este livro marcou-me muito e vou voltar a lê-lo outra vez”.

“Eu gostei porque a história é muito boa e relata uma história que nunca me esquecerei para o resto da minha vida”.

“A verdade é que nunca acabei de ler este livro e não espero acabar de o ler, porque não gosto de livros tão mórbidos e sinistros. E além disso, não percebi a mensagem do livro”.

“Adorei o livro, porque acho que dá uma grande lição. Aprendi que às vezes não nos devemos deixar influenciar pelos outros, devemos ser nós próprios”.

“*A lua de Joana* foi o melhor livro que já li até hoje... Acho que é uma história muito real, visto que muitos jovens têm o mesmo problema que a Joana”.

“Quando comecei a ler pensei que era uma seca, porque não estava a perceber bem. Mas depois de o ler todo, percebi a história e adorei”.

“Quando li pela 1ª vez não percebi se a Joana tinha morrido ou não, mas depois quando lemos nas aulas fiquei a perceber muito bem, gostei e compreendi que devemos ficar longe de coisas que nos fazem mal, como as drogas, o tabaco...”

“Eu gostei do conto porque juntava realidade com ficção e conforme ia lendo não conseguia parar por causa da curiosidade de ver o que ia acontecer”.

“Este conto é muito trágico e chocante, e mesmo assim, ou por causa disso, não conseguia parar de ler. A história parecia mesmo realidade”.

(Relatório, 17 de janeiro de 2011)

Projeto SOMOS MAIS A LER

Escola EBI Cidade de Castelo Branco

Relatório da Atividade F

À roda dos livros: *O Cavaleiro da Dinamarca*

Sendo grupo um pouco heterogéneo, não só em comportamento, mas também em aproveitamento, considerámos um desafio para o nosso trabalho levá-los a interessarem-se por um livro que era “recomendado” no programa de LP. A maioria dos alunos mostrou o seu descontentamento, porque julga que os livros de leitura obrigatória são aborrecidos. Outros acharam que o livro pela capa e pelo título não tinha nada a ver com os seus interesses e com a sua idade.

Os discentes quando começaram a ler em casa, disseram que não estavam a gostar muito e que não era um livro do seu interesse porque não tinha nada a ver com a atualidade. Porém, quando começaram a ler na aula de português, disseram que compreendiam melhor a história e que agora até achavam que era um bom livro de aventuras. Aliás, esta foi uma constante na leitura de todas as obras: os alunos gostam mais e percebem melhor quando os livros são lidos e abordados na aula.

No decorrer das aulas, na sala e na Biblioteca, o interesse dos alunos foi crescendo, sobretudo pelas histórias secundárias que aparecem encaixadas na narrativa principal e e pela descoberta de sítios como Veneza e Florença.

As opiniões foram variadíssimas, mas notou-se que ao longo da leitura e da apresentação e partilha de opiniões os alunos começaram a envolver-se e apresentaram roteiros dos locais de passagem da personagem principal com muita qualidade gráfica e de conteúdo.

As pesquisas históricas, biográficas, geográficas, decorreram com muito entusiasmo. Nota-se que os alunos gostam de estar no espaço da Biblioteca a realizar atividades de pesquisa em grupo.

“Eu, quando li o conto pela primeira vez, não gostei, pois não tinha entendido a história. Na aula de Português, quando lemos a segunda vez, consegui perceber, e o guião de leitura ajudou-me imenso. Mesmo tendo percebido, não é o tipo de história que eu adore ler, mas fiquei a gostar a mais”.

“Até é “fixe”. Gostei muito das aventuras que ele vive nas terras por onde passa”.

“Gostei muito da viagem e da volta que ele dá quando regressa a casa” (aluno do ensino especial).

“Gostei de ler. Ao princípio achei “seca”, mas depois achei giro. Gostei de saber mais sobre os lugares por onde ele passou”.

“Tinha muitos pormenores que ao princípio não gostei muito; mas depois gostei muito das histórias que ele foi ouvindo pelo caminho”.

“Ao longo da história fui gostando cada vez mais”.

“Gostei mais quando a história avançou e quando ele quase morreu no regresso a casa”.

“A primeira vez que li não gostei. Gostei depois cá na aula e na biblioteca”

“Quando vi a capa, achei que ia ser uma seca. Mas depois gostei”.

“Não gostei muito do livro. *A lua de Joana* adorei. Mas gostei dos trabalhos na Biblioteca”.

“Quando comecei a ler não gostei, mas depois até achei interessante”.

“Gostei do livro. Gosto de ler porque é uma boa maneira de passar o tempo”.

“A 1ª vez detestei. A 2ª vez na aula já gostei mais”.

“Gostei mais ou menos”.

“É um bocadinho “chato”” (aluno do ensino especial).

“Achei giro” (aluno que detestava ler).

“Gostei muito do livro” (aluno que tinha detestado *A Lua de Joana*).

“Gostei mais do suspense final”.

“Não gostei muito do livro. Mas gostei quando falámos sobre as histórias e sobre os locais por onde ele viajou” (aluno que detestava ler).

“Gostei muito da descrição dos lugares”.

“Só comecei a gostar na aula”.

(Relatório, 7 de fevereiro de 2011)

Projeto de Intervenção SOMOS MAIS A LER
Escola EBI Cidade de Castelo Branco
Relatório da Atividade G

À roda dos livros: *A Fuga de Wang-Fô*

Notámos que os alunos sentiram alguma dificuldade na compreensão deste conto, e quando chegaram à aula após a primeira leitura em casa vinham receosos porque não tinham compreendido muitos pormenores do conto, especialmente o desenlace. Manifestaram estranheza não só pela cultura oriental patente na história (o antigo “reino de Hans”), mas também porque acharam o desenlace demasiado esotérico. “O que é que acontece a Wang-Fô? E ao imperador? Como é que aparece o mar na sala?”

Quando começaram a trocar ideias sobre o conto e particularmente na fase do reconto através da banda desenhada, verificámos que os alunos conseguiram compreender a sequência das peripécias e o desenrolar da ação. Em relação à temática, mostravam-se ainda tímidos nas suas interpretações, manifestando dificuldades em inferir sentidos e arriscar interpretações devido à simbologia que perpassa neste conto. Após o diálogo aberto, em que a professora foi lançando questões sobre as ideias chave do texto, os alunos começaram a sentir-se mais à vontade e no decorrer do debate já conseguiam entender os sentidos figurados e a subjetividade do texto. Foi muito interessante verificar, já no final da atividade, que os alunos ficaram muito agradados com algumas metáforas do texto, que resumiam a sua simbologia, como “gente como esta não foi feita para se perder dentro de um quadro”.

“Quando li o conto em casa, não percebi quase nada por isso achei-o aborrecido e maçador. O conto foi lido novamente na aula e continuei a não gostar. As fichas de análise do conto que a professora nos deu tornaram o conto mais divertido e quando acabámos de ler ficámos a pensar no que ia acontecer com eles no quadro. A parte que mais gostei foi quando Ling tenta proteger Wang com a faca porque sabe que com suplício o mestre não voltará a pintar”.

“O conto *A Fuga do Wang-Fô* é um conto muito agradável. A primeira vez que o li não compreendi nada do que dizia, achei que tinha um vocabulário muito complexo, mas na aula de Língua Portuguesa, com a ajuda da professora Saúde e do guião de leitura, fiquei a perceber melhor. Já li contos melhores, mas mesmo assim, este conto ensinou-me que com imaginação conseguimos fazer tudo o que quisermos”.

“Eu acho que este conto é muito bonito e mágico, embora seja um pouco difícil de interpretar. A grande imaginação da autora Marguerite Yourcenar leva-nos até ao mundo da imaginação, no qual nem todos conseguem entrar”.

“O texto no início pareceu-me um pouco desinteressante, mas quando se começou a trabalhar na aula eu comecei a gostar mais e a perceber muito melhor, porque a parte do fim não a tinha entendido. E também porque havia muitas palavras que não tinha entendido e agora já sei”.

“Gostei muito deste conto, porque leva-nos a perceber que ter bens materiais não nos leva a lado nenhum, se não tivermos imaginação. Ensina-nos que nós somos nós e não o nosso corpo ou o que aparentamos ser. Gostei mesmo muito desta história e principalmente da seguinte expressão: “gente como esta não foi feita para se perder dentro de um quadro”.

“Eu acho este conto muito bonito e maravilhoso. É um pouco difícil de compreender à primeira leitura. Ao ler o conto uma grande magia, ou seja, uma grande vontade de o ler desperta em nós. A minha parte preferida é a última, onde há uma descrição do sítio por onde desaparecem no quadro”.

“Eu gostei mas no início não tinha percebido e ao longo das aulas fui percebendo cada vez mais”.

“Acho que quem não souber interpretar não irá perceber, pois não é um conto fácil de se entender”.

“Quando li este conto pela primeira vez não percebi muito bem o conteúdo da história. No entanto, quando na turma o começámos a trabalhar, comecei a perceber melhor. Agora posso dizer que é um dos meus contos preferidos”.

“Quando li o conto pela 1ª vez não percebi a história, mas após a leitura, compreensão e esclarecimento das palavras na aula, percebi e gostei”.

“Para mim é um conto interessante de ler e muito “rápido”, porque quando o começamos a ler dificilmente o largamos. A escrita é difícil de compreender, porque a autora usa palavras e expressões complicadas, grandes descrições... e é uma história cujo fim não previa”.

“Quando li pela 1ª vez não percebi nada, mas depois quando lemos nas aulas fiquei a perceber muito bem, gostei e aprendi que a imaginação é muito importante na vida”.

“Para mim o conto ensina uma forte lição de moral. Ensina que não se deve ser injusto... Ao princípio não percebi nada, mas depois, na aula, quando percebi, gostei muito. E gostei muito daquela expressão:...”

(Relatório, 28 de fevereiro de 2011)

Projeto de Intervenção SOMOS MAIS A LER

Escola EBI Cidade de Castelo Branco

Relatório da atividade H

Viva a Poesia

Os alunos tiveram muitas dificuldades na pesquisa. A maioria não trouxe o trabalho no dia solicitado, e muitos dos que fizeram apresentaram poemas de difícil leitura e compreensão. Nota-se que desconhecem poetas e vão apenas ao Google procurar aqueles nomes mais conhecidos como Camões e Fernando Pessoa.

“Fiz uma pesquisa e encontrei Luísa Ducla Soares, Camões, Fernando Pessoa... Escolhi *As pedras falam* de Maria Alberta Menéres porque acho muito bonito”.

“Pesquisei sobre Fernando Pessoa, porque quando saímos da ginástica o Miguel falou em Fernando Pessoa. Gostei mais ou menos”.

“Comecei a ler poemas de Camões, mas achei muito difícil. Então pesquisei sobre a Sophia...”

“Só conheço, de ouvir falar, Fernando Pessoa e Luís de Camões. Decidi escolher o poema “Ai que prazer...”

“Escolhi o poema *Mar Salgado* de Fernando Pessoa, mas não percebi muito bem...”

“Escolhi o *Mostrengo*, porque achei assustador”.

“Pesquisei sobre Sophia de Mello Breyner e Fernando Pessoa”.

“Escolhi o poema *As palavras* de Eugénio de Andrade, porque a “stora” já tinha falado aqui desse poema”.

A professora levou livros de poesia para a aula e recomendou outros poemas mais simples. Sugeri que treinassem a leitura do poema em voz alta, em casa, para lerem expressivamente aos colegas na aula seguinte. Nesta aula, os alunos vieram muito mais entusiasmados: “Ó “stora”, hoje já vamos ler o nosso poema?”, “Li à minha mãe e ela adorou”...

A professora levou a máquina fotográfica e filmou a leitura de todos os alunos para, posteriormente, eles se observarem e poderem apreciar ou corrigir algum aspeto.

À medida que iam lendo, os colegas teciam comentários sobre a expressividade e postura dos colegas aquando da leitura.

(Relatório, 21 de março de 2011)

Projeto SOMOS MAIS A LER

Escola EBI Cidade de Castelo Branco

Relatório da atividade I

Que livro ler?

Os alunos ficaram muito entusiasmados e empolgados quando a professora anunciou que iam à Biblioteca e que cada um escolheria um livro à sua escolha para ler na Páscoa. Mal lá chegaram, começaram a mexer nos livros da classe de literatura e a folheá-los. Entretanto, iam colocando questões sobre o conteúdo dos livros tanto à professora como a alguns dos colegas. As informações sobre os livros visavam sempre despertar o seu interesse e curiosidade. Alguns alunos mostraram dificuldade em escolher o livro, enquanto outros, de uma forma quase ostensiva, queriam fazer recomendações sobre livros que já conheciam. Outros alunos pediram se podiam ler livros que tinham em casa, que tinham sido oferecidos e que ainda não tinham tido tempo para ler.

As suas opções foram várias e evidenciaram interesses pessoais.

Foi evidente a opção dos rapazes por livros de ação e de aventura (com inclinação para a coleção Cherub por conselho de colegas que já tinham lido) e das raparigas por diários, romances e histórias mais propícias à reflexão.

Os rapazes escolheram livros como: *O traficante*, *A ilha do tesouro*, *Segurança máxima*, *Olho por olho*, *Narnia*, *O cavalo e o seu rapaz*, *Narnia, o trono de prata*, *As crónicas de Angel*, *Dragon*, *Lua mágica*, *Os Lusíadas* (adaptação), *A queda*, *Amanhecer*, *O golpe*, *Harry Potter*, *Os Miseráveis* (adaptação de Vítor Hugo)...

As raparigas: *Um verão quase perfeito*, *O 1º livro do Diário de Sophia*, *Diário da nossa paixão Crepúsculo*, *A vida não é assim tão difícil*, *Diário de Anne Frak*, *A minha família põe-me louca*, *Com tantos rapazes giros é difícil escolher*, *As gémeas*, *O rapaz do pijama às riscas*, *A filha dos mundos*, *Um conto de Natal*, ...

“Vou escolher este livro porque vi o filme e gostei muito. Entra o meu ator favorito. É um romance e eu gosto”.

“Eu gosto de ler livros onde contem a vida das pessoas. Quando o vi na Biblioteca, li o resumo e fiquei muito interessada”

“Trouxe este livro porque o tinha visto quando estávamos a fazer o filme e fiquei curiosa”.

Durante este processo houve alunos que quiseram requisitar outro livro.

(Relatório, 24 de março de 2011)

Projeto SOMOS MAIS A LER
Escola EBI Cidade de Castelo Branco
Relatório da atividade J

Partilha de leituras

Enquanto alguns alunos estão eufóricos e querem falar sobre o seu livro, outros confessam que não leram, que não gostaram e outros ainda pedem para requisitar outro livro.

Houve um leque muito variado de manifestações. Três alunos mostram a sua preferência por ler na aula com a professora, evidenciando alguma recusa em ler autonomamente: “Não gosto muito de ler. Gostava de ouvir histórias quando era pequeno, mas nunca gostei muito de ler. Mas gostei muito de *A Lua de Joana*”. “Não gosto de ler sozinho. Gosto mais de ler com o professor. Gostei muito de *A Lua da Joana* porque lemos partes aqui”. “Não gosto do livro nem de ler em casa. “

Muitos dos alunos mostram-se interessados e até empolgados com o livro que selecionaram: “Estou a gostar muito. Recomendo-o às raparigas”. “Estou a gostar muito”. “Estou a gostar muito do livro...”. “Gosto imenso do estilo de Harry Potter”. “Já comecei a ler e estou a gostar”. “Já li o que escolhi e já vou para outro”. “Estou cheia de curiosidade para saber o que vai acontecer no fim”. “Quando vi este livro achei que era o meu estilo. Estou a gostar”. “Não quero falar do livro sem o acabar, mas estou a gostar da história”.

Muitos dos alunos mostram-se interessados e até empolgados com o livro que selecionaram: “Estou a gostar muito. Recomendo-o às raparigas”. “Estou a gostar muito do livro...”. “Gosto imenso do estilo de Harry Potter”. “Já comecei a ler e estou a gostar”. “Já li o que escolhi e já vou para outro”. “Estou cheia de curiosidade para saber o que vai acontecer no fim”. “Quando vi este livro achei que era o meu estilo. Estou a gostar”. “Não quero falar do livro sem o acabar, mas estou a gostar da história”.

Dois alunos que afirmavam não gostar de ler, no início do ano letivo, agora confessam-se rendidos à leitura: “Eu até já tenho o hábito de ler todas as noites...”. “Estou a gostar mais de ler. A coleção Cherub fez-me ficar interessado”.

Dois alunos alegam com algum aborrecimento não estar a gostar do livro que escolheram. Nota-se que estão pouco empenhados em dedicar-se à leitura: “Ainda li pouco. Acho aborrecido”. “Não gosto do livro. Não avança...”

Outros disseram que não estavam a gostar do livro que tinham levado, mas já tinham ido trocá-lo por iniciativa própria ou sugestão da professora ou manifestaram o seu desejo em trocar, o que nos pareceu muito positivo:

“Já troquei o meu por Uma chuvada na careca, que a “stora” sugeriu. Mas não estou a gostar de António Mota”.

“Não estou a gostar d’*Os Lusíadas* [adaptação]. Vou mudar para *O recruta*”.

“Comecei a ler a *Ilha do tesouro* mas não estou a gostar muito”. “Tenho lá muitas coleções mas não leio quase nada. Escolhi *Os naufragos* na Biblioteca mas ainda não li quase nada. Se calhar vou trocar...”

“Eu não estou a gostar muito. Não estou a perceber bem a história. Vou trocar...”

(Relatório, 21 de abril de 2011)

Projeto SOMOS MAIS A LER

Escola EBI Cidade de Castelo Branco

Relatório da atividade K

Contador de Histórias

O objetivo de proporcionar um momento agradável aos alunos foi totalmente alcançado. Assistiram à sessão com um interesse evidente, patente no olhar e nas expressões que faziam em momentos de suspense no conto. No final, alguns quiseram ficar para falar com o contador, António Craveirinha, dizendo-lhe que tinham gostado das histórias. Alguns acharam graça às fórmulas tradicionais de encerrar a história, como “Deus seja louvado, este conto está contado”, e outros acharam interessante que as histórias ainda tivessem impacto nos dias de hoje, pelas lições que encerravam.

(Relatório, 23 de maio de 2011)

Anexo 4 - Matriz do questionário inicial (caracterização sociocultural e opiniões/hábitos de leitura)

A- DADOS SOBRE O PERCURSO (SUCESSO) ESCOLAR

Idade
 Já reprovaste algum(ns) ano(s)?
 Se Sim, quantos?

B- CARACTERIZAÇÃO SOCIOCULTURAL DOS PAIS

Profissão do Pai
 Profissão da Mãe
 Habilitações literárias do Pai e da Mãe

C- GOSTO PELA LEITURA

Qual das seguintes frases expressa melhor o teu gosto pela leitura?

Sou viciado na leitura
 Gosto muito de ler
 Gosto de ler de vez em quando
 Gosto pouco de ler
 Não gosto nada de ler

Que significado atribuis à leitura? (assinala até três opções):

Um prazer
 Uma distração
 Um convite à imaginação
 Uma forma de ampliar conhecimentos
 Uma obrigação
 Uma alternativa, se não houver mais nada para fazer
 Um aborrecimento
 Não me diz nada

D- MOTIVAÇÃO E HÁBITOS DE LEITURA

Como sabes, as pessoas leem por diversos motivos. Em que medida as seguintes frases se aplicam a ti? (assinala até três opções)

É uma ferramenta para a vida
 É divertido
 Ensina-me como outras pessoas vivem e o que elas sentem
 Ajuda-me a compreender melhor o mundo
 Permite-me fugir às preocupações
 Sou obrigado a ler
 Permite-me conhecer-me melhor
 Permite-me ter tema de conversa com os meus amigos
 Permite-me conhecer as pessoas, as situações ou as épocas

Permite-me conhecer os autores e as suas obras Ajuda-me a melhorar as minhas capacidades de escrita
Antes de iniciar este ano letivo, costumavas dedicar à leitura quantas horas por semana? Nenhuma Até 1 hora De 1 a 3 horas De 3 a 5 horas Mais de 5 horas
Quantos livros já leste, sem contar com os escolares? Nenhum Entre 1 e 5 Entre 6 e 10 Entre 11 e 20 Mais de 20
Quando te dedicas mais a ler livros para além dos manuais escolares (ou te achas mais disponível para isso)? Em tempo de aulas Nos fins de semana Nas férias
Se não lês mais, é porque (assinala até três opções): Não gostas de ler As aulas e o estudo ocupam o tempo todo Não tens bibliotecas Ocupas o tempo livre a ver TV Ocupas o tempo com desporto Ocupas o tempo a ajudar os pais Ocupas o tempo com música Ocupas o tempo com jogos de computador e consola Não podes comprar livros Não encontras livros interessantes Por outros motivos
Pensas que lerias mais se (assinala até três opções): Tivesses mais tempo Tivesses mais prazer em ler Os livros tivessem mais gravuras Soubesses escolher o que devias ler As histórias fossem mais pequenas Os teus amigos lessem mais Os professores te encorajassem mais Os teus pais te encorajassem mais Tivesses de fazer trabalhos que envolvessem leitura
E- LEITURA NA INFÂNCIA
Antes de aprenderes a ler, os teus familiares liam para ti? Muitas vezes Algumas vezes

Poucas vezes Nunca
Na tua infância (6-9 anos) gostavas de ler? Sim, gostava Não, não gostava
Indica a razão ou razões porque gostavas de ler na infância (assinala até três opções): Gosto pelas histórias Estímulo à imaginação Divertimento Passatempo Vontade de saber mais Estímulos familiares Estímulos dos professores
Indica a razão ou razões porque não gostavas de ler na infância (assinala até três opções): Gostava mais de brincar Era uma obrigação Aborrecimento Demorava muito Não percebia as histórias Na minha família ninguém me incentivava a ler Na escola ninguém me incentivava a ler Costumas dedicar à leitura quantas horas por semana?

F- AMBIENTE FAMILIAR

Calculas que existem quantos livros (não escolares) em tua casa? 20 ou menos De 20 a 50 De 50 a 100 Mais de 100
Os livros que tens em casa são: Sobretudo livros de estudo ou profissionais Sobretudo obras de literatura/lazer Tanto de uns como de outros
Os teus pais compram jornais ou revistas, habitualmente? Sim Não
Em média, quantos livros costumavas comprar por ano? Menos de 5 6 a 10 11 a 20 Mais de 20
Costumas oferecer livros? Sim, com frequência Sim, algumas vezes Raramente Nunca

Costumam oferecer-te livros?

- Sim, com frequência
- Sim, algumas vezes
- Raramente
- Nunca

G- PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA**Com quem costumavas conversar acerca das leituras que fizeste e achaste interessantes?**

- Com os colegas
- Com os professores
- Com alguém da minha família (pai, mãe, irmãos...)
- No blogue da Biblioteca
- Com ninguém

Como escolhes habitualmente os livros que lês? (assinala até três opções):

- Ao acaso
- Pelo autor
- Pelo capa / título
- Pela indicação de amigos
- Lendo partes
- Pedindo conselho
- Pela temática
- Pela indicação dos professores
- Por indicação de alguém da minha família (pai, mãe, irmãos...)

H- PREFERÊNCIAS DE LEITURA**Preferes ler**

- Em suporte papel (livro)
- Em suporte digital (computador, cd-rom)

Que tipo de livros mais gostas de ler? (assinala até três opções):

- Poesia
- Romance / novela / conto
- Policiais / espionagem
- Banda desenhada
- Ficção científica
- Religiosos
- Crítica / ensaio / política / filosóficos
- Teatro
- Biografias / diários
- Viagens / explorações / reportagens
- Livros de aventuras
- História / ciência

Indica o tipo de leituras que mais aprecias:

- Ficção / literatura
- Revistas
- Jornais
- Artigos técnico-científicos

<p>Blogues Outros</p>
<p>Costumas ler jornais e revistas?</p> <p>Diariamente Semanalmente Ocasionalmente Raramente Nunca</p>
<p>Que tipo de jornais ou revistas lêes mais frequentemente? (assinala até <u>três</u> opções):</p> <p>Desporto Informação geral Moda / decoração / culinária Televisão Técnico / científicas Femininas Automóveis / motos Cinema Música Informática</p>
<p>Onde é que gostas de ler livros?</p> <p>Na sala de aula Na biblioteca No pátio / recreio Nos corredores Ao ar livre Em casa</p>

I- A LEITURA E A ESCOLA/BIBLIOTECA

<p>Vais à biblioteca escolar (BE) ou usas os livros, revistas, ... que ela faz circular para ler?</p> <p>Todos os dias Uma ou duas vezes por semana Uma ou duas vezes por mês Uma ou duas vezes por período Muito raramente e de forma irregular Nunca</p>
<p>Requisitas livros para ler?</p> <p>Diariamente ou quase todos os dias Uma ou duas vezes por semana Uma ou duas vezes por mês Uma ou duas vezes durante cada período Muito raramente ou nunca, porque a BE não tem os livros de que gosto Muito raramente ou nunca, porque em casa tenho os livros de que gosto</p>
<p>Os teus professores recomendam-te a frequência da biblioteca escolar?</p> <p>Sim, para fazer pesquisas Sim, para requisitar livros para leitura Sim, para participar em atividades da biblioteca escolar relacionadas com a leitura</p>

<p>Sim, para passar tempos livres ou fazer TPC</p> <p>Não te recomendam a biblioteca</p>
<p>Se frequentas a biblioteca, por que motivo o fazes?</p> <p>Necessidade de pesquisa</p> <p>Há muitos livros para escolher</p> <p>Impossibilidade de comprar livros</p> <p>Obrigatoriedade</p> <p>Prazer / espaço convidativo à leitura e ao convívio</p> <p>Ocupação de tempos livres</p>
<p>Se não frequentas a biblioteca, por que motivo não o fazes?</p> <p>Lês pouco e não vale a pena</p> <p>Não há os livros de que gostas</p> <p>Há demasiadas regras para cumprir</p> <p>Não gostas do ambiente</p> <p>Preferes comprar e ler os teus livros</p>
<p>Que influência tem a BE no teu percurso como leitor?</p> <p>Forte</p> <p>Mediana</p> <p>Fraca</p> <p>Nenhuma</p>
<p>Nos anos anteriores, costumavas participar em atividades de leitura na BE acompanhada(o) pelo teu professor e pelos teus colegas?</p> <p>Muitas vezes</p> <p>Algumas vezes</p> <p>Nunca</p>
<p>No ano anterior, participaste em alguma destas atividades promovidas pela BE?</p> <p>Sessões de leitura, de reconto, de livros do Plano Nacional de Leitura ou outros projetos de leitura</p> <p>Jornal da Escola (páginas da BE e Suplemento literário / Página da Escola)</p> <p>Blogues</p> <p>Concursos de leitura</p>

J- APRENDIZAGEM DA LEITURA

<p>Sentes dificuldade em compreender/interpretar os textos (de qualquer disciplina) quando estudas?</p> <p>Frequentemente</p> <p>Às vezes</p> <p>Raramente</p> <p>Nunca</p>
<p>Se sim, que motivos podem explicar essas dificuldades? (assinala <u>até</u> três opções):</p> <p>Falta de vocabulário</p> <p>Falta de velocidade de leitura</p> <p>Estrutura complicada do texto</p> <p>Incapacidade de relacionar frases</p> <p>Falta de concentração</p> <p>Textos compactos, sem imagens</p>

Outra

K- IMPACTO NA APRENDIZAGEM

Consideras que os teus resultados escolares têm beneficiado de algum modo com a tua frequência de bibliotecas?

- Muito
- Alguma coisa
- Pouco
- Nada

Como classificarias as tuas competências de leitura?

- Excelentes
- Boas
- Médias
- Fracas

Consideras que a leitura interfere diretamente no sucesso escolar?

- Sim
- Não

Se desejares, podes dar uma sugestão para melhorar a ligação escola / leitura / sucesso escolar.

Anexo 5 - Questionário de avaliação do projeto**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS CIDADE DE CASTELO BRANCO**

1.As atividades de leitura realizadas ao longo do ano incentivaram-te a ler mais?	
Muitas vezes	
Algumas vezes	
Nunca	

2. O que pensas das atividades realizadas no decorrer deste ano letivo pela disciplina de Língua Portuguesa em colaboração com a Biblioteca Escolar?		
	Sim	Não
1. Motivaram-me para ler mais.		
2. Ajudaram-me a encontrar livros interessantes.		
3. Algumas atividades fizeram-me gostar mais de ler		
4. Informa-me sobre livros e outras publicações ou acerca de outras novidades ou atividades relacionadas com livros		
5. Ajuda-me a conhecer escritores e pessoas ligadas aos livros.		

3. Compara o que fazes agora com o que fazias no início do ano letivo.		
	Sim	Não
1. Agora leio mais livros.		
2. Agora leio mais depressa.		
3. Agora leio livros com mais texto e textos mais longos.		
4. Agora leio qualquer tipo de texto e compreendo melhor o que leio.		
5. Agora perco-me menos, quando procuro informação na Internet.		
6. Agora gosto mais de falar e de escrever sobre livros ou sobre outros assuntos.		
7. Agora estou mais à vontade para discutir/ dialogar sobre preferências de leitura ou outros assuntos.		
8. Agora tenho melhores resultados escolares, porque estou mais à vontade na leitura.		

4. Em que medida consideras que as atividades de promoção da leitura contribuíram para melhorar as tuas competências de leitura e para os teus resultados escolares?	
Muito	
Medianamente	
Pouco	
Nada	

5. Se desejares, podes dar uma sugestão para melhorar a ligação escola / leitura / sucesso escolar.

Anexo 6 - Outros registos

Reuniões:

Reunião em setembro: “A professora de Língua Portuguesa apresentou ao Conselho de Turma o projeto “Somos mais a ler” dinamizado na disciplina de Língua Portuguesa e Estudo Acompanhado em articulação com o programa de promoção da leitura da Biblioteca Escolar. O objetivo desta intervenção é verificar a eficácia de um conjunto de estratégias que pretendem conduzir os jovens a uma leitura com mais gosto e proveito. Nesse sentido, foram escolhidas obras para ler na íntegra, a maioria recomendadas nos próprios programas de Língua Portuguesa, para verificar se respondendo aos objetivos do programa de Português e do programa da Biblioteca, se conseguiriam dinamizar atividades conducentes ao prazer da leitura. O conselho de turma foi unânime na aprovação do projeto, mostrando receptivo a colaborar nas atividades”.

Reunião em dezembro: “Foi apresentado o blogue da turma, solicitando-se a todos os professores que o utilizassem na divulgação de trabalhos dos alunos”.

Reunião em abril: “Como projetos desenvolvidos com sucesso pela turma salienta-se a visita de estudo à RTP, a realização do filme “ler é divertido” e a participação ativa na tertúlia literária “o livro da minha vida”.

Reunião em abril, para análise do comportamento da turma e adoção de eventuais medidas disciplinares: “Referindo-se ao comportamento da turma, a professora de Língua Portuguesa referiu que individualmente não tem nada a apontar a cada um dos alunos, e inclusivamente já desenvolveu algumas atividades extra letivas no âmbito do projeto “Somos mais a ler” que correram bem; Não obstante, os alunos devem ser ensinados a falar oportunamente e com a intenção comunicativa adequada à situação, o que não acontece em virtude de serem demasiado conversadores e entrarem facilmente em diálogos paralelos”.

Reunião em junho: “Como projetos desenvolvidos pela turma salienta-se a atribuição do prémio do Festival Nacional de Cinema “Bibliofilmes - Viva o livro”, no âmbito do Plano Nacional de Leitura e das atividades da Biblioteca Escolar”.

Testemunho de uma Encarregada Educação

Por incitativa da Escola Cidade de Castelo Branco e concretamente da professora de Português do 7º ano de escolaridade (Dra. Maria da Saúde), participei, no ano letivo de 2010/2011, numa tertúlia literária, destinada a pais e filhos, sobre “O livro da nossa vida”. A sessão foi bastante interessante e participada, com vários pais a recordarem e a resumirem os livros que encantaram a sua juventude, desde os chamados “clássicos” da literatura que fizeram a delícia dos nossos pais e avós e que continuaram a ser lidos pelos nossos filhos e netos - histórias tão simples como *A Anita*, os livros de aventuras *Os cinco*, *O meu pé de laranja lima*, a outros mais complexos como *A morgadinha dos canaviais*, *As mulherzinhas*, *Como água para chocolate* e também alguns dirigidos à problemática da droga na adolescência, como *Christiane F* e *A Lua de Joana*... enfim, outros tantos, que ultrapassaram fronteiras e se tornaram literatura universal.

Sendo desde pequenina habituada a ler e sendo, ainda hoje, leitora assídua, apercebi-me contudo que na minha juventude me tinha “escapado” um desses clássicos *Jane Eyre*. Desperta a curiosidade, de imediato o li (foi-me gentilmente emprestado por uma das presentes na tertúlia)...

Esta iniciativa foi também uma forma de motivarmos os nossos filhos para a leitura. Efetivamente, os pais, a par da escola e dos professores, têm um papel importante na aquisição dos seus filhos do gosto de ler - quer oferecendo-lhes livros interessantes, quer levando-os a bibliotecas e livrarias, quer promovendo um período de leitura diário (ao deitar, por exemplo).

Sendo o livro das formas mais sensacionais de viajar, no imaginário, julgo que, naquele serão, fizemos várias jornadas, através do mundo leitura.

C. P. C., Encarregada de Educação de C. G.

Anexo 7 - Autorização para as filmagens e publicação do filme

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS CIDADE DE CASTELO BRANCO

Autorização de participação

BIBLIOFILMES FESTIVAL - VÍDEOS/FILMES SOBRE LIVROS E BIBLIOTECAS

O BiblioFilmes é um concurso de vídeos/filmes sobre livros e bibliotecas que iniciou a sua edição de 2011 (o 4º volume) e conta, novamente, com o apoio do Plano Nacional de Leitura. O concurso está aberto até 15 de abril. Os vídeos e a informação sobre a respetiva ligação devem ser colocados no YouTube e enviados para a Organização até essa data. O anúncio dos vencedores, nas respetivas categorias, será feito a 23 de abril, Dia Mundial do Livro.

Toda a informação sobre o BiblioFilmes bem como sobre as participações nos concursos anteriores podem ser vistas em BiblioFilmes.com.

O desafio é que Professores e Alunos demonstrem que são "amadores" ("pessoa que ama") de Livros e Bibliotecas e façam um "filme" (em vídeo ou telemóvel) em que contem a sua história e provem o quanto gostam da sua Biblioteca e/ou de um Livro(s). Dependendo da aprovação da organização do concurso, os vídeos recebidos serão colocados online e vistos pelo público em www.bibliofilmes.com. Todas as participações poderão ser exibidas numa cerimónia ou em qualquer ato público escolhido pela Organização do Concurso.

✂.....

Declaração

Eu,, abaixo assinado, portador(a) do B.I. nº residente, na qualidade de encarregado de educação do(a) do/a aluno/a menor, nascido(a) a/...../....., em declaro para todos os devidos e legais efeitos, e com poderes necessários, autorizar a inscrição e participação do/a aluno/a no concurso BiblioFilmes, nas condições atrás referidas. Declaro ainda que autorizo a produção/edição e divulgação do trabalho produzido pelo/a aluno/a.

Assinatura do pai / mãe/ representante legal

Castelo Branco, ____ de ____ de 2011