

UNIVERSIDADE ABERTA

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

*Espaços de Leitura e Formação de Leitores:
Estudo de um Projecto em Escolas do 1º Ciclo do Concelho de
Chaves*

Dissertação de: Maria Filomena Abreu de Freitas

Orientadora: Doutora Ana Isabel Vasconcelos

Lisboa, 2007

ÍNDICE GERAL

Resumo	5
Agradecimentos.....	6
Introdução	7
PARTE I – Enquadramento Teórico.....	13
1 – A escola e a educação.....	14
1.1 A Escola: tradição ou futuro na Educação.....	14
1.2 A Educação numa sociedade em transformação.....	16
1.2.1 Adaptação de currículos.....	20
1.2.2 Aprendizagem baseada em recursos.....	24
1.2.3 Resolução de problemas e elaboração de projectos	27
2 - Bibliotecas, estratégia ao serviço da escola.....	29
2.1 Importância das bibliotecas	29
2.2 Bibliotecas escolares	31
2.2.1 A biblioteca escolar de Hoje	35
2.3 Caracterização Projecto da AMAT.....	37
2.3.1 Nota introdutória	37
2.3.2 A equipa promotora do projecto	38
2.3.3 Contextualização.....	39
2.3.4 Público – alvo.....	40
2.3.5 Recursos materiais	40
2.3.6 Calendarização	40
2.3.7 Acções a desenvolver	40
2.3.8 Avaliação.....	43
3 – Ao encontro dos livros e da leitura.....	44
3.1 Leitura e Compreensão	44
3.2 O prazer de ler.....	48
3.2.1 Que fazer com as crianças que não gostam de ler?	50
3.3 Animação da leitura.....	52
3.3.1 Elementos que intervêm na animação da leitura	55
3.3.2. O conto de tradição oral	57
3.4 Mitificação do livro	60
3.4.1 O livro e o ambiente familiar	64

PARTE II – O Estudo Empírico	66
4 – Delimitação e desenho da investigação	67
4.1 Contexto de Investigação.....	67
4.1.1 Localização e redes viárias	67
4.1.2 População	69
4.1.3 Estrutura Etária da População.....	71
4.1.4 Equipamentos de Educação e Ensino	72
4.1.5 Nível de instrução da População	74
4.1.6 Breve enquadramento do Projecto da AMAT	75
4.1.6.1 Actividades previstas no CRL – Centro de Recursos da Leitura.....	75
4.1.6.2 Os ELAN – Espaços de Leitura Animada.....	80
5 – Enquadramento metodológico	82
5.1 Tipo de pesquisa.	82
5.1.1 Método de Estudo de Caso	82
5.2 Instrumentos de investigação	84
5.2.1 Apresentação das entrevistas	84
5.3 Amostra	88
6 - Interpretação e análise de dados	90
6.1 Técnica de Análise de Conteúdo	90
6.2 Dados relativos às entrevistas	92
6.2.1 Interpretação e análise das entrevistas	93
7 - Conclusão	130
Bibliografia	132
Anexos	144

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro N°1 Paradigmas	p. 15
Quadro N°2 Sociedade em transformação	p. 17
Quadro N°3 Conteúdos e Processos Curriculares	p. 23
Quadro N°4 Aprendizagem através da pesquisa e do currículo	p. 25
Quadro N°5 Calendarização do projecto da AMAT	p. 40
Quadro N°6 Trás -os - Montes e Alto Douro no Norte de Portugal	p. 67
Quadro N°7 Agrupamento por Concelhos	p. 68
Quadro N°8 Comparação entre a população residente do concelho de Chaves com o Agrupamento de Municípios do Alto Tâmega	p. 69
Quadro N°9 Variação da população residente no Alto Tâmega - 1991 a 2001	p. 70
Quadro N°10 Densidade Populacional em 2001	p. 70
Quadro N°11 População residente por grupos etários	p. 71
Quadro N°12 Escolas do concelho de Chaves entre o ano de 2001 a 2007	p. 72
Quadro N°13 População residente no Alto Tâmega segundo o nível de Ensino	p. 74
Quadro N°14 Taxa de analfabetismo em 1991 e 2001	p. 74
Quadro N°15 Escolas do concelho de Chaves onde estão implementados ELAN e que vão ser objecto de estudo	p. 89
Quadro N° 16 Dados Pessoais	p. 94
Quadro N° 17 Percepção dos professores sobre o ELAN	p. 94
Quadro N° 18 Relação entre o ELAN e actividade na escola	p. 102
Quadro N° 19 Relação entre o projecto e a obtenção de novas práticas	p. 106
Quadro N° 20 Atitudes pedagógicas envolvendo o espaço ELAN	p. 119
Quadro N° 21 Relação entre o ELAN e os alunos	p. 128
Quadro N° 22 Organização da entrevista	p. 158
Quadro N° 23 Definição das categorias nas entrevistas às professoras	p. 191

RESUMO

Partindo de uma abordagem teórica à importância da leitura sobretudo em contexto escolar, esta dissertação debruça-se sobre uma vertente de um projecto lançado pela AMAT (Associação de Municípios do Alto Tâmega), intitulado “*Lendas, Contos e Tradições do Alto Tâmega e Barroso: Do Contexto Oral à Expressão Escrita*”. A vertente que aqui se aprecia diz respeito à criação, em escolas de 1º ciclo, de Espaços de Leitura Animada (ELAN), tendo como objectivo principal a promoção do livro e da leitura. Dada a especificidade do problema, optou-se por um estudo de caso, com o qual se verifica até que ponto alunos, professores e outros agentes da comunidade educativa intervêm na criação e dinamização desses espaços de leitura, assim como constata que tipo de estratégias/actividades são aí realizados.

ABSTRACT

Based on a theoretical approach of the importance of the reading within a school context, this dissertation is about a project launched by the AMAT (Association of the Cities of the High Tâmega), called "Legends, Tales and Traditions of the High Tâmega and Barroso: from the oral context to the written expression". The vision that is valued here concerns the creation of the project “Spaces of Animated Reading” (ELAN), in schools of the 1st Portuguese cycle, with the main objective of the book and reading promotion. Given the characteristics of the problem, we chose a case study as the best methodology, verifying at what point pupils, teachers and other agents of the educative community are present in the creation and implementation of these reading spaces, as well as what strategies/activities are carried out in those spaces.

Agradecimentos

À doutora Ana Isabel Vasconcelos, que orientou e acompanhou a realização desta dissertação, pelo incentivo e confiança que sempre me transmitiu.

À doutora Glória Bastos, pelo apoio e incentivo manifestados no decorrer do trabalho.

À AMAT, pela informação e documentação fornecidas relativas ao projecto em estudo.

Aos professores, pelo tempo disponibilizado e contributo dado para o enriquecimento deste estudo.

Aos meus amigos e colegas Bela e Zé pelo apoio e pelos esclarecimentos prestados.

Aos meus colegas e amigos do grupo de Mestrado. A todos, que souberam ouvir os meus desabafos e me retribuíram com palavras de incentivo.

Ao Professor Doutor Américo Nunes Peres, meu professor no Magistério de Chaves, pela informação dada e pelo apoio e amizade sempre presentes.

À minha família e amigos pelo interesse e resignação com que me acompanharam nas diversas fases do trabalho.

Ao Tó. Aos meus filhos António e Bárbara, pela compreensão, paciência e carinho demonstrados.

Introdução

Na sociedade actual, a temática da leitura e da escrita aparece como algo básico, dada a necessidade do recurso à linguagem escrita, suscitando alguma polémica e obrigando pesquisadores, cidadãos, pais e professores a desenvolverem esforços com o intuito de promover a difusão do gosto pelos livros e pela leitura através, principalmente, da mediação da escola enquanto organismo de formação educativa. Dentro do processo educativo, para que haja um desempenho no desenvolvimento do aluno, é necessário que ele seja estimulado.

Melhor dizendo, para realizar uma verdadeira promoção da leitura é preciso muitas vezes lutar contra a pouca valorização que as sociedades desenvolvidas fazem da leitura e a relação que estabelecem com ela, pois, na verdade, requer muito esforço, disciplina, persistência e vontade, pelo menos nos primeiros momentos do processo leitor de cada indivíduo. Para isso, é preciso que o professor intervenha no processo, orientando, estimulando e criando um ambiente propício ao desenvolvimento educativo e à formação do aluno enquanto cidadão e que seja o mediador entre os livros e os leitores.

Em nosso entender, nada melhor que as bibliotecas escolares ou espaços de leitura para possibilitar aos professores uma reflexão sobre a acção e consequente modificação da sua prática pedagógica e a necessidade de implementar nas crianças e jovens a apetência para a leitura. No Catálogo de Documentação Escolas de Ensino Básico de 1º Ciclo (1998) é referido o seguinte excerto retirado do Relatório Síntese «A Base das Bibliotecas Escolares»: *“A biblioteca deve constituir-se como um núcleo da organização pedagógica da escola, vocacionado para as actividades culturais e para a informação, constituindo um instrumento essencial do desenvolvimento do currículo escolar. As suas actividades devem estar integradas nas restantes actividades da escola e fazer parte do seu projecto educativo, não devendo ser vista como um simples serviço de apoio à actividade lectiva ou um espaço autónomo de aprendizagem e ocupação de tempos livres”* (s. d: 6). Neste sentido a bibliotecas constitui:

- parte integrante do sistema educativo e participa dos seus objectivos, metas e fins;
- é um instrumento de desenvolvimento do currículo;

- permite o fomento da leitura;
- permite a formação de uma atitude científica;
- estimula a criatividade, a comunicação;
- apoia os docentes no âmbito dos seus projectos.

A criação de uma Biblioteca Escolar é, agora, mais do que nunca, uma questão actual para qualquer agrupamento de escolas que não disponha deste serviço e não menos urgente se torna a transformação das bibliotecas existentes, para assim adequá-las às novas necessidades educativas.

No relatório sobre Bibliotecas Públicas (Veiga, 1996: 9) procedeu-se a uma avaliação do Projecto de Rede de Leitura Pública, onde se detectam deficiências importantes na dotação e funcionamento das bibliotecas escolares: “*neste sector, desde há muito se diagnosticou que a situação é de grande carência*”. Continua o mesmo relatório, dizendo que a “*experiência registada pelas bibliotecas da rede Leitura Pública confirma que estas não podem nem devem substituir as da inexistente rede escolar, porque os objectivos são diferentes*” (idem, 1996:10).

Assistimos, por isso, ao desenvolvimento da leitura, quer através de Secções Infantis em Bibliotecas Municipais, quer em secções independentes de associações culturais assim como a implementação de projectos por parte das forças vivas locais. Estas experiências inovadoras são, simultaneamente, um processo de estímulo à inovação e reveladoras de possíveis vias para ultrapassar problemas das escolas e dos professores já que criam situações de mudança significativas. O seu aproveitamento acaba por contribuir para “*a renovação das práticas educativas e proporciona experiências inovadoras às gerações que atingirão a idade adulta no século XXI*” (Magalhães, 1998:7), pois “*a prática de projectos dá aos alunos variadas oportunidades de aprender a ler, a pesquisar, a observar e/ou treinar técnicas de estudo e de comunicação*” (Xarepe, 1998:39).

Torna-se, pois, necessário “*escolher um modelo de biblioteca que responda às necessidades educativas e sócio-culturais, flexível, para que se possa adaptar às circunstâncias de cada escola, e aberto a todas as iniciativas*” (Castán, 2002:14).

Não estranhamos, por isso, que as Bibliotecas ou Espaços de Leitura sejam os locais ideais para apostar nestas mudanças significativas dado que, ao serem dinamizados, acabam por se tornar num espaço vivo, dinâmico, descontraído, agradável onde imperam as boas relações entre professores, especialistas em educação e comunidade educativa.

Desta forma, “*os responsáveis por uma biblioteca escolar têm que imaginar estratégias para atrair os alunos*” (Magalhães, 1998: 8). Seria importante que se seguissem estratégias direccionadas para os “*professores*” e estratégias direccionadas para os “*alunos*”. Que actividades propor / estratégias implementar para que a biblioteca não seja uma simples transformação das antigas bibliotecas de aula ou de escola? Como transformá-la num espaço de vida escolar, num lugar de comunicação entre alunos, professores, famílias e todos os utilizadores? Que fazer com ela e como a colocar ao serviço dos alunos? Que política de leitura se deseja empreender quando se cria um espaço destes? Como avaliar as actividades realizadas?

Tendo por base estas questões, foi criado o projecto “*Lendas, Contos e Tradições do Alto Tâmega e Barroso: Do Contexto Oral à Expressão Escrita*”, pela AMAT – Associação de Municípios do Alto Tâmega. No âmbito deste projecto e na tentativa de responder precisamente a esta problemática da leitura em contexto escolar, foram concebidos os “Espaços de Leitura Animada”, a que se atribuiu o acrónimo de ELAN. No ano lectivo de 2004/2005, foram implementados treze destes Espaços em treze escolas do concelho: dois em escolas que possuem Bibliotecas Escolares pertencentes à Rede de Bibliotecas e onze distribuídos pelo meio rural e urbano do concelho de Chaves. Estes espaços têm como objectivo principal “*desenvolver actividades que produzam vivências sócio-dramáticas sugestivas, provocando situações lúdicas que conduzam a uma forma adequada do desenvolvimento da literacia*”.

Em face do exposto, e tendo em conta o contexto onde a pesquisa está a ser efectuada (concelho de Chaves), ponderámos o estudo, tendo em conta a procura de respostas para uma questão de investigação principal: Que tipo de estratégias é que os Espaços de Leitura – ELAN das escolas de 1º ciclo implementam no âmbito da promoção do livro e da leitura?

Caracterizando um pouco o meio sobre o qual vai recair a problemática, podemos adiantar que são escolas de 1º Ciclo do meio rural e urbano da região do Alto Tâmega, concelho de Chaves. Há muito que as gentes destas terras vêm sofrendo um processo de alteração e parte da sua estrutura sócio-económica e cultural tem vindo a degradar-se. Importa reflectir sobre estes novos contextos da vida comunitária, o que implica uma nova e permanente educação para adaptação às novas realidades. Estamos assim face a uma comunidade com diagnóstico complexo. Por um lado, existe uma crise populacional devido ao envelhecimento e à desertificação; por outro, uma crise de identidade no que toca a valores, costumes e tradições.

No que concerne às escolas de 1º Ciclo existentes no concelho onde se vai efectuar este estudo, verificamos que a maioria das escolas de meio rural são de lugar único, possuindo uma biblioteca de sala de aula, isto é, o cantinho da leitura ou, muitas vezes, um armário onde são guardados os livros da biblioteca. Nestes espaços, são desenvolvidas actividades relacionadas com a leitura e essencialmente com a hora do conto. Algumas destas escolas possuem Bibliotecas Escolares que têm recursos razoáveis, mas que estão muito subaproveitados. Apesar da existência de um espaço (Biblioteca de sala de aula) dedicado à biblioteca, há escolas que não dispõem de um local que permita oferecer os serviços mínimos de biblioteca e sente-se que os alunos não estão motivados para a leitura nem se encontram motivados para frequentar uma Biblioteca Escolar. O meio familiar não ajuda muitas vezes a criar laços entre a leitura e o livro e recorre-se aos média, descurando o livro, quando juntos poderiam obter bons resultados.

Será importante constatar até que ponto todas estas observações poderão estar directa ou indirectamente ligadas com as Bibliotecas Escolares /Espaços de Leitura e a promoção do livro e da leitura.

Partindo, pois, da convicção de que a dinamização de uma biblioteca escolar ou de um espaço de leitura tem grande importância na promoção e criação de hábitos de leitura, outras questões se levantam para a realização do nosso trabalho:

- Como definem os docentes os ELAN – Espaços de Leitura Animada?
- Que actividades promotoras da leitura desenvolvem os docentes nesses Espaços de Leitura de 1º Ciclo?
- Como é que o Espaço de Leitura numa escola de 1º ciclo alterará as práticas de promoção e criação de hábitos de leitura?
- Os docentes reconhecem os Espaços de Leitura como um recurso imprescindível para a formação de leitores?
- Em que medida as acções de formação oferecidas aos docentes vieram influenciar o aproveitamento dos ELAN?

O presente trabalho é constituído por um estudo de caso. Escolhemos este caso na tentativa de reunir dados, relatos e reflexões sobre uma experiência real, a implementação dos ELAN – Espaços de Leitura Animada – as escolas do 1º ciclo, com a finalidade de contribuir para demonstrar a importância que possuem os Espaços de Leitura, muitas vezes em substituição de uma Biblioteca Escolar, no âmbito educativo e a influência no

comportamento dos professores nas escolas onde foram colocados, perspectivando formas de actuação futura.

O nosso trabalho está dividido em duas partes. A primeira parte consta de três pontos destinados à revisão da literatura, onde se aborda, em primeiro lugar, a problemática em torno da escola e da educação. No primeiro ponto, enquadrámos a evolução da escola numa sociedade em constante transformação, onde a difusão da educação obrigatória acarreta importantes novidades e a aprendizagem baseada em recursos se torna cada vez mais importante. Perspectiva os modelos de ensino e de aprendizagem que se baseiam na elaboração de projectos, condicionando, estes, o novo perfil de professor com um carácter mais profissional, capaz de tomar decisões relevantes, em particular no que se relaciona com a elaboração e diversificação de materiais curriculares.

No segundo ponto, procuramos fazer uma abordagem às bibliotecas escolares e à sua importância para o sucesso do ensino e aprendizagem. Após uma breve caracterização das bibliotecas e da sua importância, dedicamos a nossa atenção às bibliotecas escolares dentro e fora da Rede Nacional. Na sequência destas considerações relativas às BE, apresentamos uma caracterização do projecto da AMAT – Associação de Municípios do Alto Tâmega, sobretudo na vertente que vai ser objecto deste estudo: os ELAN.

O terceiro ponto faz uma abordagem à leitura e compreensão, enquadra o livro como fonte do prazer de ler e salienta a importância da animação da leitura nas crianças.

A segunda parte do trabalho é constituída por quatro pontos respeitantes ao estudo empírico realizado no concelho de Chaves.

No ponto quatro, faz-se a delimitação e desenho da investigação, enquadrando o estudo no respectivo contexto. Assim, analisa-se o local em que decorre a nossa investigação, caracterizando-se a população, equipamentos de educação, as bibliotecas escolares e espaços de leitura, assim como as actividades previstas nos Espaços de Leitura Animada.

O quinto ponto descreve a metodologia utilizada, fundamentando a opção metodológica de natureza qualitativa, proposta pelas Ciências Humanas, e como método de investigação a aplicação do método de Estudo de Caso. Como instrumento de recolha de dados é utilizada a entrevista semi-directiva por ser a que mais se adequa ao nosso tipo de trabalho. Utilizámos uma amostra da população e como técnica de amostragem optou-se pela Amostragem não Probabilística e, dentro desta, uma Amostragem de Conveniência.

No ponto seis, faz-se a interpretação e análise dos dados recolhidos, assim como a descrição da técnica de Análise de Conteúdo.

O último ponto pretende dar respostas às questões de investigação previamente definidas.

Em jeito de nota, e porque geograficamente Chaves faz fronteira com Espanha, a língua espanhola não é problema para os trasmontanos, pelo que as traduções de autores espanhóis foram realizadas por nós.

PARTE I – Enquadramento Teórico

1 – A Escola e a Educação

1.1 A Escola: tradição ou futuro na Educação

A escola, pelo espaço que ocupa, não deixa de ser um lugar privilegiado de aquisição de conhecimentos. Não será o único lugar da aprendizagem humana e de formação da cidadania. No entanto, ela divide a tarefa de educar com a família, a comunidade e os meios de comunicação, acabando esses espaços por despertar também o aluno para o conhecimento, para a reflexão, e contribuindo para a sua inserção na sociedade. Mas será que todas as experiências da nossa vida não contribuem para a formulação de valores, sentimentos, reflexões e aprendizagens?

Como a escola não pode assumir uma postura passiva de adaptação, mimetismo e conformismo social com as exigências políticas, sociais, económicas e culturais, ela terá de incorporar uma prática que fundamente a transformação da sociedade, questionando as formas de autoridade, os tipos de conhecimento, a regulamentação moral, as interpretações do passado e as previsões do futuro. Para tal, numa sociedade da informação como a nossa, ela deverá trabalhar os conteúdos de forma significativa, de modo a possibilitar condições para que o indivíduo seja gestor da informação, capaz de gerir os conhecimentos de forma crítica e criativa, de seleccioná-los e aplicá-los de forma consciente e de distinguir do universo informático o que lhe é pertinente.

Neste processo, a educação deverá habilitar o indivíduo para que se torne coerente na sua condição humana, social, dotando-o de competências que lhe possibilitarão mais tarde intervir nas instituições e na própria sociedade.

Pedagogos, psicólogos e educadores (Freire, 1975, Piaget, 1977, Benavente, 1996) têm vindo, por isso, a reflectir sobre um novo paradigma educacional que seja capaz de suprir as necessidades actuais da sociedade, do mercado de trabalho e do cidadão.

Os processos de construção, gestão e disseminação da informação e do conhecimento estão a ser questionados em função dos avanços científicos e tecnológicos, bem como as suas implicações na maneira como compreendemos e interagimos com o mundo. Para se poder compreender melhor esta situação, o Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares optou (dada a sua importância) por fazer a tradução de um documento elaborado pela Federação de Estados da Austrália – Departamento de

Educação, Treino e Assuntos da Juventude. Nele, é feita uma análise estratégica entre o Paradigma da Era Industrial e o Paradigma do Século XXI, com vista ao melhoramento do ensino e aprendizagem na educação das escolas australianas, através do uso da informação e das tecnologias da comunicação.

A nossa prática pedagógica actual e futura poderá aproximar-se em maior ou menor medida dos paradigmas descritos no quadro nº1. Para isso, terá que ser uma escola aberta à comunidade e com alunos activos nas suas aprendizagens.

QUADRO Nº 1

Paradigmas

Paradigma da Era Industrial	Paradigma do Século XXI
<i>Lugar e tempo</i>	
Salas de aula fechadas	Salas abertas, multiusos e outros espaços de aprendizagem
O lugar da educação é a escola	A educação tem lugar em vários espaços: escola, casa, emprego, organizações culturais ou outras
Turmas isoladas	Turmas usam regularmente as TIC para comunicarem
Tempos rígidos	Horários flexíveis
Escola aberta a professores e alunos	Escola aberta à comunidade
Tecnologias instaladas na escola	Acesso remoto
<i>Estudantes</i>	
Estudantes como receptores passivos	Estudantes como parceiros activos na aprendizagem
Estudantes como consumidores de informação	Estudantes como produtores de conhecimento e media
Alunos isolados	Alunos colaborantes
Estilos de aprendizagem estandardizados	Diversos estilos de aprendizagem
<i>Professores</i>	
Competências baseadas fundamentalmente nos conteúdos e no ensino presencial	Competências baseadas em conteúdos e processos de aprendizagem que incluem as TIC
Desenvolvimento de competências principalmente no período de formação inicial de professores	A formação faz-se ao longo da vida

Os professores são a base do ensino	A comunidade contribui com conhecimento, apoio e experiência
Os professores trabalham sozinhos	Os professores trabalham em equipa e com técnicos de educação e outros especialistas
Media na Aprendizagem	
Utilização de um único media na aprendizagem	Utilização do multimédia na aprendizagem
Tecnologias de informação localizadas em laboratórios	Tecnologias de informação presentes nas salas de aulas, biblioteca e espaços de aprendizagem
TIC constituem uma área específica de actividades e aquisição de competências	TIC integradas em todas as áreas do curriculum

Fonte: Elaborado a partir da *Tradução feita pelo Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares*.

A partir destes documentos, podemos realçar alguns pontos que nos parecem ser bastante importantes: as aprendizagens são contínuas, teoria e experiência complementam-se, a informação é uma constante; as bibliotecas e bibliotecários estão integrados no processo educacional e a cooperação entre todos os sectores da comunidade escolar é intensificada de modo a criar um ambiente favorável às aprendizagens.

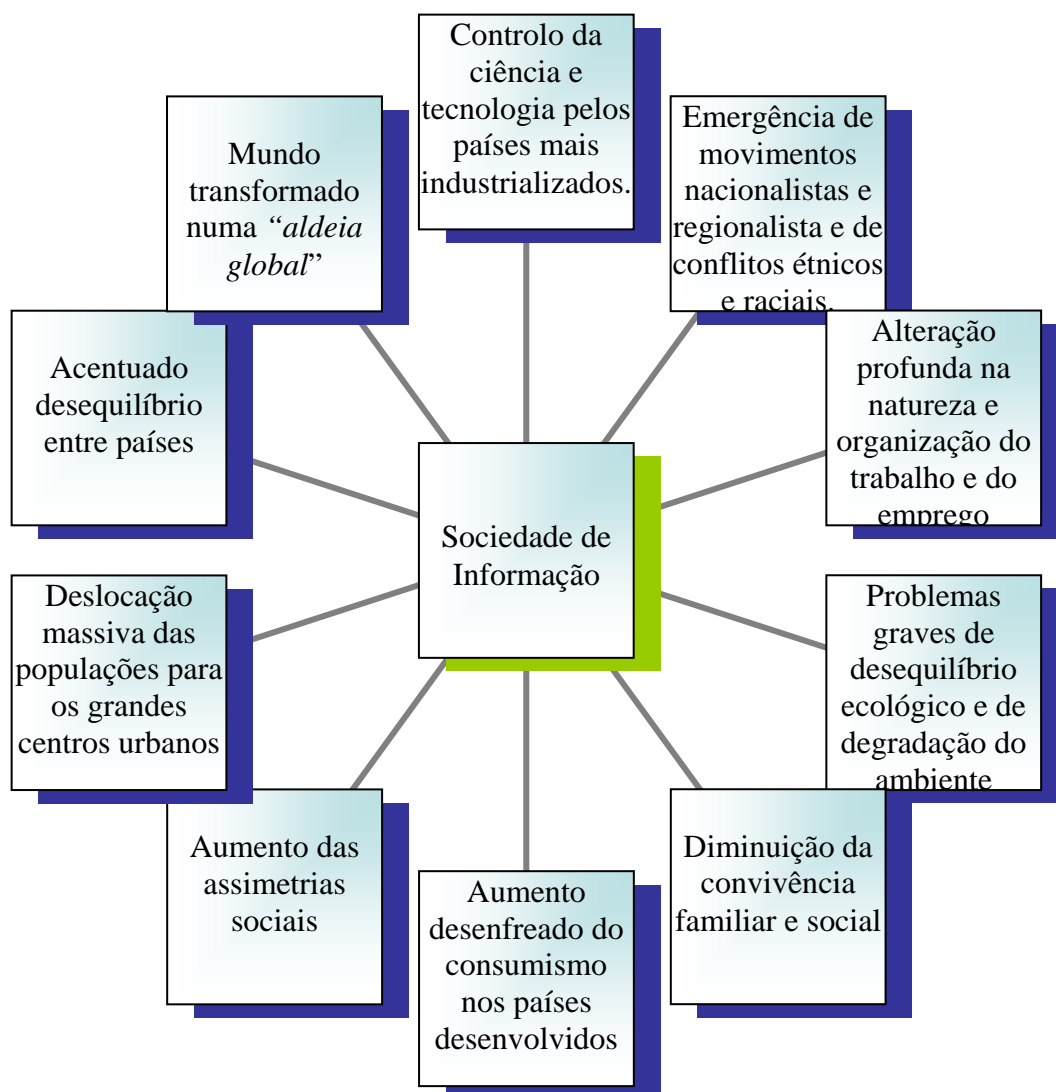
A cooperação entre docentes e bibliotecários como apoiantes e mediadores de práticas investigadoras e uma concepção de educação adequada constituem a base para a educação voltada para a informação e literacia.

1.2 A Educação numa sociedade em transformação

Ao levantarmos a questão da escola do futuro, estaremos de facto a falar do contexto actual de mudanças nos paradigmas económico, político e social que levam à necessidade de definição de novos modelos educacionais? Os progressos em tecnologia e comunicações intensificaram-se, acabando esta situação por se apresentar à sociedade como um desafio.

Analiseemos, segundo Rangel (1998), os aspectos que caracterizam a sociedade actual e que poderão ter maiores implicações em termos dos currículos (quadro nº 2).

QUADRO Nº 2
Sociedade em Transformação



Fonte: Elaborado com base no texto de Manuel Rangel, *Reordenar o Currículo do Ensino Básico Face à Sociedade da Informação* (1998).

É consensual que a sociedade se encontra em transformação, pelo que a escola deve ter uma função socializadora, instrutiva e educativa. Neste momento, vivemos num mundo de inclusão e exclusão. A integração económica, as condições de trabalho, as políticas, a cidadania, a democratização do trabalho, são aspectos que podemos apontar e que se tornam nas questões actuais no nosso quotidiano. Surgem, assim, Associações de Municípios com o objectivo de planear, programar e elaborar projectos comuns, nos

domínios da cultura, do ensino, da informação, da saúde pública, da segurança social e protecção civil.

Perante esta realidade, nota-se cada vez mais, o quanto a Educação está dissociada do mundo e do dia-a-dia. A mobilidade de pessoas e bens bem como a circulação rápida da informação obrigam a ver a sociedade de hoje de um modo diferente da sociedade de há uns anos atrás. O desequilíbrio entre países industrializados e países subdesenvolvidos é notório, o que leva a alterações profundas na natureza e organização do trabalho e do emprego. As assimetrias sociais, a deslocação das populações para os grandes centros urbanos, o aumento da instabilidade familiar e a diminuição da convivência familiar e social serão, talvez, alguns pontos que nos parecem merecer grande atenção ao enquadrarmos a educação na actual sociedade.

Assim e de acordo com o compromisso assumido no Fórum Mundial de Educação realizado em Dakar (UNESCO: 2000):

“A educação é um direito fundamental do ser humano. É a chave para o desenvolvimento sustentável, para a paz e a estabilidade no interior das nações e entre países, e, portanto, um meio indispensável para a efectiva participação nas sociedades e economias do século XXI, afectadas pela globalização. Assim, a necessidade básica de se garantir educação para todos pode e deve ter resposta com a máxima urgência”.

Moacir Gadotti (2004:s.p), no documento *Lições do Fórum Mundial de Educação*, salienta os princípios que foram defendidos em Porto Alegre:

“ [...] defendemos a concepção libertadora da educação, a educação como um direito social universal, ligado à condição humana. Defendemos a escola pública de qualidade como direito, em todos os níveis, respeitosa das diferenças, intertranscultural, inclusiva... não como direito isolado da luta por outros direitos, mas como um direito ligado a outros sectores e movimentos, como direito de aprender ao longo de toda a vida e não só durante a chamada “idade obrigatória.”

No relatório “*Sommet Mondial Sur La Société De L'information*”, realizado em Genève, em 2003, apontam-se “a educação, o saber, a informação e a comunicação” como as bases do progresso, do espírito de iniciativa e do bem estar do ser humano. De acordo com o documento, retirado da Internet, Leocádio (2004, s. p.), na sua análise, refere que “cada um deve ter as competências necessárias para tirar proveito pleno da Sociedade da Informação.”

No Fórum Barcelona 2004 estabeleceu-se, como campo de intervenção da educação na sociedade da informação, combater as “*novas ignorâncias*”, promovendo “*novas alfabetizações*” que possibilitem “*aprender a conviver num mundo globalizado*”.

Na declaração dos estados membros da UNESCO sobre a Diversidade Cultural, Koichiro Matsuura (2001), nas orientações principais do Plano de Acção para a Aplicação da Declaração Universal, ponto oito, refere que se devem “*incorporar ao processo educativo, tanto quanto seja necessário, métodos pedagógicos tradicionais, com o fim de preservar e otimizar os métodos culturalmente adequados para comunicação e transmissão do saber*”.

O processo de construção das competências realiza-se através da escola, pelo que “*implica conceber a escola como um espaço onde é possível obter algumas metas de transformação social*” (Cástan, 2002:129). Estas metas estão bem delineadas no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001: 15), devendo o aluno à saída da educação básica ser capaz de:

- mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
- usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
- usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
- adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;
- pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
- adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
- realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
- relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

Estas competências gerais deverão ter uma operacionalização transversal, isto é, cabe aos professores orientarem e concretizarem estas metas quando fazem a programação das suas actividades e enquadrá-las, tanto quanto possível, nas áreas curriculares. Faz parte integrante do currículo abordar os temas transversais às diversas áreas disciplinares, podendo integrar os currículos outros projectos curriculares de turma, se forem relevantes.

São várias as acções que poderão ser desenvolvidas pelos professores nas escolas, tais como organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados, dando atenção a situações do quotidiano; organizar o ensino, antevendo a utilização de linguagens de comunicação diversificadas; organizar o ensino, elogiando situações de interacção e de expressão oral e escrita que permitam aos alunos intervenções personificadas, autónomas e críticas; apoiar o aluno na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem; promover actividades integradoras dos conhecimentos, nomeadamente a realização de projectos; criar na escola espaços e tempos para intervenção livre dos alunos; organizar o ensino, prevendo e orientando a execução de actividades individuais, a pares, em grupos e colectivas; organizar o ensino, prevendo a realização de actividades em que é necessário estabelecer regras e critérios de selecção.

Todas estas actividades devem ser construídas com base nos contextos onde as escolas estão inseridas, atendendo aos alunos, às escolas e às regiões onde estão localizadas, o que na leva a pensar na necessidade de falar da adaptação dos currículos.

1.2.1 Adaptação de currículos

Poderíamos dizer, em termos genéricos, que um currículo é um plano pedagógico e institucional para orientar a aprendizagem dos alunos de forma sistemática.

Ao citar César Coll, Castán (2002:127) explica o significado de currículo como:

“ [...] o projecto que preside as actividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de acção adequadas e úteis para os professores, que são directamente responsáveis pela sua execução. Para isto, o currículo proporciona informações concretas sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e quando, como e o que avalia.”

Significa então que todo este processo só se tornará viável quando todas as escolas adaptarem o desenho curricular base ao seu contexto (território educativo) e desenvolverem o seu projecto curricular. O projecto social e cultural da AMAT, parte do qual vai ser objecto deste estudo, pretende, à sua medida, responder a estes novos desafios,

criando soluções que têm em conta o contexto educacional. Atendendo a um novo desenho curricular, Peres (1999: 146) estabelece algumas questões em relação aos objectivos e conteúdos, à planificação e avaliação do processo de ensino – aprendizagem, que nos poderão ajudar na forma de encontrar um modelo de projecto curricular. Eis as questões:

- *"a primeira, reporta-se aos conteúdos e objectivos que devem orientar o processo ensino/aprendizagem, isto é, o que ensinar e para quê ensinar;*
- *a segunda, refere-se à forma como os conteúdos e objectivos estão ordenados e sequenciados (programa de ensino), ou seja, quando ensinar;*
- *a terceira, diz respeito à planificação do ensino/aprendizagem com vista à consecução dos objectivos, isto é, como ensinar;*
- *a quarta, refere-se à necessidade de avaliar o processo educativo (conhecimentos, procedimentos e atitudes), definindo não só os critérios, mas também os momentos e as circunstâncias, dando resposta às s questões o quê, como e quando avaliar;*
- *a quinta, torna-se imprescindível repensar os fundamentos axiológicos (o bem, o belo, a verdade, o sagrado), epistemológicos (estudo crítico dos princípios) e pedagógicos que estão na base do projecto curricular, tendo em vista a melhoria do mesmo, isto é, o porquê”.*

É com base nestas questões que todo o processo de ensino – aprendizagem deverá girar. O desenvolvimento dos debates que se realizam no seio da comunidade escolar devem procurar o sucesso na leitura através do currículo, distinguindo-a, para isso, como um *“domínio transversal e pluridisciplinar em contexto escolar”*. Compete aos professores a responsabilidade de orientar os alunos na leitura do material utilizado para o estudo dos conteúdos programáticos ministrados e, a partir deles, criar no aluno o gosto pela leitura. É absolutamente necessário treinar o aluno em vários tipos de leitura como, por exemplo, a leitura com fins recreativos (que manterá, no indivíduo, o gosto de ler, pela vida fora) e a leitura em vários domínios de conteúdo. Este último tipo de leitura contribuirá para o reforço da dimensão transdisciplinar do ensino da Língua Materna, em constante relação com as restantes áreas disciplinares do currículo dos alunos. Logo, os debates deverão versar o novo modelo de biblioteca escolar e sua integração no currículo, papel que hão-de desempenhar o *para quê, o quê e o como*. O objectivo é fazer com que surjam, nas escolas, as *“bibliotecas como espaços de abordagens curriculares integradas sendo a sua dinamização consequência do reconhecimento e aceitação por parte de toda a comunidade escolar”* (Sequeira, 2002:58).

Ao definirmos o currículo adaptado como um plano pedagógico, a sua correspondente organização institucional terá que articular dinamicamente trabalho e ensino, prática e teoria, ensino e comunidade. Assim, as relações entre trabalho e ensino, entre os problemas e suas hipóteses de solução deverão ter sempre, como pano de fundo, as características sócio-culturais do meio em que este processo se desenvolve.

A implementação do currículo adaptado deve partir das experiências pessoais dos alunos, reconhecendo as suas diferenças e complexidades. Gera laços entre os saberes e acontecimentos disciplinares e as situações da vida real, permitindo que as aprendizagens sejam ao longo de toda a vida.

Assim, no Currículo Nacional do Ensino Básico são enunciados os princípios e valores orientadores do currículo, tomando como referentes os pressupostos da Lei de Bases do Sistema Educativo assentes num conjunto de valores e de princípios que a seguir se enunciam:

- a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social;
- a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;
- o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções;
- a valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão;
- o desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo;
- o desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo;
- a construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural;
- a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros.

Logo, o currículo alternativo surge como uma opção educativa que irá permitir a adaptação a cada realidade local e aos padrões culturais, próprios contribuindo, assim, para diversificar os percursos de aprendizagem. Irá, deste modo, ao encontro das necessidades formativas de cada aluno, já que ajuda a encontrar novas estratégias que facilitarão uma maior articulação e contextualização das aprendizagens, tornando-as mais significativas

para os alunos a quem se destinam e ajudando, deste modo, a construir as tão desejadas competências essenciais no final da escolaridade obrigatória.

Voltando novamente ao documento citado no ponto anterior, onde se estabelecia uma comparação entre o “*Paradigma da Era Industrial e o Paradigma do Século XXI*”, verificamos o seguinte em relação aos processos curriculares (quadro nº 3).

QUADRO Nº 3
Conteúdos e Processos Curriculares

Paradigma da Era Industrial	Paradigma do século XXI
Ênfase nos conteúdos do “curricula” e nos “inputs”	Ênfase nos processos de aprendizagem e nos resultados
Conteúdos dos curricula determinados pelo professor	Conteúdos e resultados a atingir, negociados entre professores e alunos
O curriculum descontextualizado	Curriculum determinado pelo contexto com o qual se relaciona
Predominância da abordagem disciplinar dos conteúdos	Abordagem interdisciplinar dos conteúdos
Aprendizagem passiva	Aprendizagem activa baseada na resolução de problemas
Estratégia única de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem múltiplas
Processo de avaliação estandardizado	Processos de avaliação individualizados

Fonte: *Retirado da tradução realizada pelo Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares.*

Poderemos verificar que, à luz do novo paradigma do séc.XXI, a gestão flexível do currículo acaba por proporcionar aos alunos um aumento da sua auto-estima e a construção de uma identidade própria. Há que formar cidadãos de qualidade, logo, há que aproveitar as bibliotecas escolares, pois a elas cabe tornarem-se locais onde se podem adquirir conhecimentos através de aprendizagens activas, significativas e variadas; são locais onde pode ser feita uma abordagem interdisciplinar; locais onde é valorizada a experimentação e onde é possível o acesso democrático à informação, subjacente à adaptação do currículo.

Atendendo ao contexto social, convém, então, adaptar e organizar as bibliotecas escolares como centro de recursos, onde se possa fazer autoformação e pesquisa documental.

1.2.2 Aprendizagem baseada em recursos

Não se obtém um conhecimento real quando se lê passivamente os parágrafos de um texto, se olha para gráficos e imagens, se assiste a vídeos ou à televisão. Os alunos têm que prosseguir activamente o pensamento. Para adquirir novos conhecimentos, eles devem despender energia para permitir que a nova informação estabeleça interacção com as noções já conseguidas. Aceitar esta noção de aquisição de conhecimento é aceitar a teoria de aprendizagem construtivista.

O construtivismo, com vários teóricos associados a esta corrente (Piaget 1977, Vygotsky, 1995 e Dewey 1971), defende os princípios de que, em rigor, nada se apresenta na sua forma acabada, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Antes, é um processo que se desenvolve pela interacção do indivíduo com o meio físico e social e se constitui por força da sua acção e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio. A abordagem construtivista representa, deste modo, uma nova metodologia de construção do conhecimento, no quadro da acção educativa e na interacção do processo de ensino e aprendizagem. A preocupação fundamental não é acumular saberes, mas sim seleccionar informações para saber o que fazer com elas.

A ideia básica consiste, por isso, em identificar quem aprende, como se aprende, por que se aprende e para que se aprende. Segundo Bruner (1987), o aluno deve ser ensinado de tal forma que, no futuro, possa continuar a aprender *sozinho*, isto é, deve adquirir *capacidade para identificar a informação relevante*, interpretá-la, classificá-la e relacioná-la com a informação adquirida anteriormente. O objectivo mais ambicioso da educação é o de realizar a aprendizagem útil e significativa – para quem aprende – através de um confronto de esquemas de conhecimento que se constituem em estruturas de informações e dados. Quanto mais o aluno se sente atraído pela disciplina, mais o professor terá que se esforçar para que o ensino seja mais produtivo e divertido. O resultado final será todo um ambiente de aprendizagem que promove a curiosidade, o pensamento crítico e a retenção duradoura do conhecimento.

A aprendizagem baseada em recursos (resource-based learning) não deixa de ser uma metodologia que irá permitir que os alunos aprendam com base nos seus interesses, fazendo uso dos recursos da informação e combinando leitura e documentação audiovisual.

Este tipo de aprendizagem activa acaba por ser um meio através do qual os professores poderão adaptar actividades de aprendizagem e criar materiais de informação adaptando-os às necessidades e habilidades de cada criança, de forma a se conseguirem obter os resultados esperados.

Através de programas baseados em pesquisa, os alunos de alguns países, como o Canadá e a Austrália, desenvolvem as habilidades necessárias para obterem acesso intelectual à informação, para adquirirem conhecimentos e compreensão e para utilizarem os recursos para o seu crescimento e satisfação pessoal.

Para implementar estas “actividades activas”, o Ministério da Educação do Canadá publicou, em 1982, um documento orientador para as escolas, dando especial destaque à função da Biblioteca Escolar. A Associação Australiana de Bibliotecas Escolares, por sua vez, deu também importância a uma aprendizagem com base nesta metodologia, acabando por elaborar uma orientação oficial onde são formuladas as oportunidades que este tipo de programas oferece. Pelo seu interesse achamos por bem fazer alusão às mais significativas no quadro nº 4.

QUADRO Nº 4

Aprendizagem através da pesquisa e do currículo

- desenvolver a capacidade para reconhecer a necessidade de ter informação, de saber onde e como obtê-la de uma variedade de fontes, e como seleccionar, organizar e comunicar essa informação a outros;
- adquirir as habilidades necessárias para analisar, interpretar, sintetizar e organizar a informação, assim como a linguagem e a capacidade de leitura, escrita, observação, oralidade e compreensão;
- desenvolver o pensamento crítico e a capacidade criativa para resolver problemas ao criar uma perspectiva dinâmica deles próprios como utilizadores confiantes e perspicazes de informação.
- expandir as compreensões culturais e suas competências em relação à informação em contextos cada vez mais complexos, utilizando uma variedade de fontes de informação, formatos e tecnologias como parte integral da aprendizagem;
- utilizar recursos como a literatura para promover o desenvolvimento pessoal.

Fonte: Elaborado com base no documento *Australian School Library Association and Australian Library and Information Association, Learning for the future: developing information services in Australian schools, Curriculum Corporation, 1993.*

Ao citar Rakes, Flavia Rezende (2002:7) não deixa de apontar esta orientação, a necessidade de reconhecer as bibliotecas escolares como locais onde se pode obter informação de variadas fontes. A aprendizagem baseada em recursos “*ênfatiza a interação do estudante com uma gama de recursos de aprendizagem como, por exemplo, textos, vídeos, bases electrónicas de dados, e a Internet para resolver problemas.*” A mesma autora salienta que o objectivo educacional é a *compreensão*, incluindo então a *busca, a análise, a avaliação e a organização da mesma.*

Assumir estes pressupostos significa mudar alguns aspectos centrais do processo de ensino – aprendizagem em relação à visão tradicional. Para tal, o estudante deverá dominar todas as etapas do processo de “*alfabetização*” em informações (information literacy): “(1) *saber quando há necessidade de informação; (2) identificar a informação necessária para resolver um dado problema; (3) localizar a informação; (4) organizar a informação; (5) avaliar a informação e (6) usar a informação efectivamente para resolver o problema*” (idem).

Segundo o relatório síntese “*Lançar a Rede de Bibliotecas*”:

“ [...] as bibliotecas escolares devem constituir recursos básicos do processo educativo, sendo-lhes atribuído papel central em domínios tão importantes como a aprendizagem da leitura, a literacia, a criação e desenvolvimento do prazer de ler e a aquisição de hábitos de leitura, as competências de informação e o aprofundamento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística” (Veiga, 1996:7).

De acordo com este conceito, a biblioteca escolar deve ser concebida como “*um verdadeiro “centro de recursos educativos” multimédia, ao dispor dos alunos, de professores e, em condições específicas, de outros elementos da sociedade*” (idem), valorizando as práticas pedagógicas, assim como a resolução de problemas e a elaboração de projectos.

A adesão a um projecto adopta, principalmente na sua fase inicial, a aceitação de um desafio, no sentido de procurar melhorar a qualidade do ensino. Deste modo, encontramos alguns projectos que têm por finalidade dinamizar actividades potenciadoras de hábitos de leitura e um maior e melhor acesso aos livros. Os espaços de leitura animada – ELAN, objecto do presente estudo e de que falaremos desenvolvidamente mais adiante, poderão ser um contributo para o desenvolvimento de competências de estudo nos alunos, tornando-os, progressivamente, mais autónomos na construção das suas aprendizagens.

1.2.3 Resolução de problemas e elaboração de projectos

A psicopedagogia tem tentado demonstrar ao longo de muitos anos que *“a actividade do sujeito que aprende é determinante para a construção de um saber funcional e que esse sujeito nunca está sozinho, age em interacção permanente com os meios que o rodeiam”* (Jolibert, 2003:25). A aprendizagem baseada na resolução de problemas é essencialmente uma aprendizagem que provoca reacção, podendo esta dar-se a partir de uma situação real ou fictícia. Ao resolver os problemas, todos eles terão que passar pela fase de exploração, diagnóstico, busca de soluções, pesquisa teórica, interpretação para encontrar uma possível solução que leve a uma aplicação prática. A resolução de problemas faz com que a criança procure as suas próprias respostas a questões implícitas nos problemas ou situações – problema. A resolução de problemas desenvolve uma metodologia científica, o pensamento crítico e a aprendizagem independente.

Este tipo de aprendizagem incentiva o aluno na busca de informação, dados e materiais, incentiva a seleccionar, organizar, interpretar, comparar dados e informações, fazer inferências, levantar hipóteses, comprová-las ou refutá-las, concluir, comunicar oralmente ou por escrito o conhecimento que criou.

Existe uma série de pontos em comum entre a aprendizagem baseada nos problemas e a aprendizagem baseada no desenvolvimento de projectos. Esta aprendizagem é contextualizada, envolvendo estudantes, professores e bibliotecários; desenvolve-se uma relação quotidiana com a informação; os professores e bibliotecários são facilitadores, mediadores e a diversidade nos diálogos, debates, discussões são práticas correntes.

Mais importante do que trabalhar conteúdos será a capacidade de adquirir técnicas de estudo que permitem aos alunos aprender sobre qualquer assunto que lhes interesse ou precisem de saber. Segundo Xarepe (1998), este modo de agir acaba por proporcionar aos alunos tempo, espaço e materiais para que levantem livremente problemas, seleccionem e troquem saberes, avaliem auto e heteronomamente, intervenham no meio.

A este propósito a mesma autora refere que *“quantos mais projectos cada aluno puder iniciar a partir dos seus interesses e em interacção com os seus pares, maior será a deslocação do ensino para as aprendizagens”* (Xarepe, 1998:13). Deste modo, *“o trabalho cooperativo da classe e da escola, a prioridade concedida à elaboração e à concretização de projectos definidos em conjunto permitem à criança viver, os seus percursos autónomos de aprendizagem e facilitam a sua inserção num grupo e num meio”* (Jolibert, 2003:25).

Segundo Jolibert (2003) existem três tipos de projectos: projectos relativos à vida diária, projectos relativos às realizações e projectos relativos às aprendizagens.

Os primeiros abrangem todas as decisões relativas ao funcionamento da vida de uma colectividade de crianças e adultos, num lugar específico que é a escola; os segundos são projectos de actividades complexas que envolvem diversos meios, com uma finalidade precisa e grande amplitude; os terceiros são aqueles em que o desejo de partilhar com as crianças a abordagem de conteúdos de formação se torna importante.

Todos estes projectos estão relacionados com a aprendizagem da leitura e ganham sentido se os ligarmos às vivências que as crianças experimentam no seu meio, incitando-as a descobrir o mundo que as rodeia. O trabalho cooperativo e a pedagogia do projecto dão sentido à presença na escola e as suas actividades estão directamente relacionadas com a aprendizagem e desenvolvimento da leitura, sabe-se o que se faz e o que se vai fazer. Da mesma opinião é Xarepe (1998:39): *“a prática de projectos dá aos alunos variadas oportunidades de aprender a ler, a pesquisar, a observar e/ou treinar técnicas de estudo e de comunicação”*.

A partir do momento em que a biblioteca se torna num local de todas as atenções e num instrumento indispensável na vida da escola, há que fazer dela um projecto-realização de toda a escola: crianças, professores e pais. Perante uma sociedade de informação, tão competitiva e com um ritmo tão acelerado como a nossa, torna-se imperioso desenvolver nos alunos capacidades de pesquisa, selecção e organização da informação, como forma de promover a *auto-estima, a autonomia, a solidariedade, a responsabilidade, o respeito pela diferença e o espírito de entreatajuda* (Xarepe, 1998:13). A organização de uma biblioteca/ espaço de leitura pode ser um projecto muito mobilizador e aglutinador para o conjunto de pessoas nele envolvidas. Por isso, partilhamos com Jolibert (2003:106) a ideia de que se deve encarar a *“animação da biblioteca desde o projecto da sua instalação e não instalá-lo primeiro, dizendo que se animará em seguida”*.

Neste sentido, uma vez mais retomamos o espírito do projecto que mais adiante analisamos e que envolveu, desde o primeiro momento, todos os elementos da comunidade escolar.

2 – Bibliotecas, estratégia ao serviço da escola

2.1 Importância das bibliotecas

As bibliotecas, junto com a escola e o âmbito familiar são os três núcleos principais da promoção da leitura. É fundamental fomentar estes três âmbitos para que haja coerência e continuidade nas medidas de promoção dos hábitos leitores desde as primeiras idades. Urge mudar o modelo de bibliotecas e convertê-las em centros da vida social dos bairros, das vilas e transformá-las em lugares atractivos, vivos, dinâmicos e acolhedores com uma ampla oferta de actividades culturais e de animação e rica em informação em todos os suportes. Desta forma e segundo o Manifesto da IFLA (2000: s. p.) *“a biblioteca escolar é essencial a qualquer estratégia a longo prazo nos domínios da literacia, educação, informação e desenvolvimento económico, social e cultural”*.

Em países como a Alemanha e os Estados Unidos, a prioridade foi o desenvolvimento das bibliotecas públicas, com o intuito de habituar as crianças desde a infância ao seu uso. Por outro lado, os países escandinavos, sem descurar a biblioteca pública, dão à biblioteca escolar ou à pública infantil a maior importância.

Em Portugal, no relatório síntese sobre Bibliotecas e Hábitos de Leitura (Lopes, 1999), no âmbito do projecto *“Sobre a Leitura”*, parceria entre o Instituto Português do Livro e das Bibliotecas, que instigou as pesquisas, e o Observatório das Actividades Culturais, que concebeu e coordenou o projecto, e várias universidades portuguesas espalhadas pelo país, que se encarregaram dos programas de investigação localizadas e do trabalho de campo, é referida uma pesquisa sobre prática de leitura dos estudantes em Évora e concelhos limítrofes.

Na pesquisa efectuada, chegou-se à conclusão de que a adesão juvenil às bibliotecas escolares é maior do que à biblioteca municipal, isto é, 43,6% dos inquiridos frequentam a biblioteca escolar. Também dá conta de que, em Almada e Seixal, as bibliotecas escolares são frequentadas várias vezes por semana, contrariamente à municipal que só consegue atrair as pessoas uma vez por mês. Encontramos, neste estudo, uma das vantagens enunciadas por Fernandez (2005), isto é, o facto de a biblioteca escolar estar mais próxima dos estudantes.

Para este autor as vantagens da biblioteca escolar sobre a biblioteca pública são de que a biblioteca escolar se torna mais rápida, o que significa que os alunos poderão

recorrer aos livros mais rapidamente quando estão a realizar um trabalho pedagógico. A proximidade é uma razão bastante importante. Se não existir biblioteca escolar e a pública ficar distante, tal obriga a que os pais acompanhem os seus filhos na deslocação, levando a que algumas crianças, dos meios rurais ou das periferias, desistam da leitura. A participação é um factor importantíssimo, pois os alunos poderão participar na sua gestão e dinamização, o que não aconteceria numa biblioteca pública. Os professores também poderão formar equipas permanentes ou seminários na mesma. A quantidade de livros poderá estar adaptada à quantidade de alunos e às necessidades dos currículos. A facilidade é outro ponto a ter em conta, pois haverá possibilidade de reunir grupos de alunos, do mesmo nível escolar ou de níveis diferentes, para actividades concretas. Quanto maior for a satisfação dos alunos, mais dedicadamente eles se irão esforçar; como consequência, maior qualidade terá o trabalho realizado por eles. Para Paulo Freire (1975: 97) “*o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos [...]*”.

Ao criarmos, numa escola, uma biblioteca escolar ou ao criarmos um espaço que se destina à aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita, como acontece com o ELAN, estamos a permitir que as crianças tenham sempre à mão um conjunto de livros, que podem manipular livremente, assim como proporcionar um local onde podem ser realizadas várias estratégias de incentivo à leitura. Dadas as circunstâncias, poderíamos igualar estes espaços a bibliotecas de turma. Segundo Baleiras (1995:18), uma biblioteca de turma:

“ [...] dá a oportunidade a importantes actividades para criação e desenvolvimento do gosto pela leitura, quer nas situações de não possibilidade de resposta por parte da biblioteca da escola, quer quando se opta pelo desenvolvimento de actividades da turma na área da dinamização da leitura, a partir de conjuntos de livros periodicamente seleccionados dos recursos que a biblioteca da escola proporciona”.

Já Cástan (2002) considera que as bibliotecas escolares são importantes e que devem ser espaços abertos ao livro e a outros novos instrumentos, computadores, CDs, vídeo, lugares de documentação e de informação. Mesmo que a leitura deva ser um dos principais objectivos da biblioteca, a leitura de outros veículos e de outras formas de expressão são importantes. O mesmo pensa Cabral (1996: 31) ao escrever que “*não*

importa, pois, se na biblioteca se lê, se ouve ou se vê”, o que importa mesmo é que apresente um carácter dinâmico e que contribua para o evoluir constante da sociedade. Daí que, sendo locais de promoção de leitura, não possam ser desligados do sistema educativo, nem descurados pelas escolas.

Verificamos, no entanto, que as entidades governativas se têm dedicado mais a esta problemática e têm vindo a desenvolver esforços para haver uma melhoria substancial, especialmente, nas bibliotecas escolares ou espaços de leitura. Esta perspectiva despertou a necessidade de se elaborar, por parte da AMAT, o projecto *Lendas Contos e Tradições do Alto-Tâmega e Barroso – Do Contexto Oral à Expressão Escrita*.

2.2 Bibliotecas escolares

A história das bibliotecas escolares corre paralelamente à história da educação. “A sua história pode ser traçada até ao tempo em que os livros e outras fontes escritas eram utilizadas para auxiliar o professor e o livro de texto na disseminação do conhecimento” (Hannesdóttir, 1995:11). Os grandes pedagogos de finais de século XIX e princípios dos sec. XX, Decroly, Dewey ou Freinet (Fabra, 1980), são os criadores da escola moderna, geradores da biblioteca escolar como centro de recursos bibliográficos onde o aluno pode adquirir informação para o seu processo de ensino e aprendizagem.

Em Portugal, as bibliotecas escolares foram criadas nos anos 40, estabelecendo-se nesses anos critérios para a constituição de fundos e para se seleccionarem os professores responsáveis. Segundo Pessoa (1994), as bibliotecas escolares são criadas obrigatoriamente ao abrigo da Circular 14/209 de 10 de Janeiro de 1951, em todos os liceus, ficando excluídas as Escolas Técnicas e não havendo disposições específicas sobre este problema para o Ensino Primário. A preocupação crescente era de criar bibliotecas nas escolas sem, contudo, incrementar o recurso a fontes de informação diversas, tornando-se indesejado como, muitas vezes, até impossível.

Após o 25 de Abril houve várias transformações no sistema educativo. A mudança da metodologia na educação com base na pesquisa contribuiu para integrar melhor as bibliotecas escolares e as suas fontes no *currículum*. As bibliotecas escolares que serviam para apoiar o discurso do professor mostram-se ultrapassadas e são alvo de várias tentativas de mudança. Esta mudança surge, segundo Pessoa (1994), nos finais da década

de 80/ início da década de 90 e na tentativa de se criarem as mediatecas. Ao citar Canário, Lima (1998:19) define a Mediateca ou Centro de Recursos ou Bibliotecas Escolares como:

“[...] um dispositivo susceptível de colocar à disposição dos professores e alunos um conjunto documental diversificado, assim como meios técnicos que permitem a sua exploração e a produção documental, desenvolvendo um novo dispositivo de mudanças importantes ao nível escolar, bem como a nível das práticas pedagógicas”.

Sendo assim, as bibliotecas escolares ganham algum destaque a nível administrativo com o lançamento do PRODEP. São criadas então em várias escolas estes recursos, mas esta iniciativa, para Pessoa (1994:18), *“se bem que positiva nas intenções, não respondeu às necessidades das escolas porque apareceu sem qualquer enquadramento pedagógico correcto”.* O que falhou nesta transição de transformar bibliotecas tradicionais em mediatecas foi o facto de não se pensar em implicar todo o corpo docente das escolas e se integrar este espaço no projecto educativo de escola.

Hoje em dia, às bibliotecas escolares são atribuídos papéis centrais tão importantes como a aprendizagem da leitura, o desenvolvimento do prazer de ler e do hábito da leitura, a capacidade de seleccionar e criticar a informação, o desenvolvimento de métodos de estudo e de investigação autónoma, começando a estar integradas no projecto educativo de escola. A este propósito, Calixto (1996) considera a biblioteca escolar como um elemento indispensável dos sistemas educativos dos países desenvolvidos, destacando a sua importância para o processo de ensino e aprendizagem de todas as crianças, desde o pré-escolar, não esquecendo que é um local onde se adquirem capacidades de manuseamento da informação, tão necessárias nesta sociedade em constante transformação.

Por conseguinte e segundo o Manifesto da IFLA (2000), devemos atribuir às bibliotecas escolares funções de:

- apoiar e promover os objectivos educativos definidos de acordo com as finalidades e currículo da escola;
- criar e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura, da aprendizagem e da utilização das bibliotecas ao longo da vida;
- proporcionar oportunidades de utilização e produção de informação que possibilitem a aquisição de conhecimentos, a compreensão, o desenvolvimento da imaginação e o lazer;

- apoiar os alunos na aprendizagem e na prática de competências de avaliação e utilização da informação, independentemente da natureza e do suporte, tendo em conta as formas de comunicação no seio da comunidade;
- providenciar acesso aos recursos locais, regionais, nacionais e globais e às oportunidades que confrontem os alunos com ideias, experiências e opiniões diversificadas;
- organizar actividades que favoreçam a consciência e a sensibilização para as questões de ordem cultural e social;
- trabalhar com alunos, professores, órgãos de gestão e pais de modo a cumprir a missão da escola;
- defender a ideia de que a liberdade intelectual e o acesso à informação são essenciais à construção de uma cidadania efectiva e responsável e à participação na democracia;
- promover a leitura, os recursos e serviços da biblioteca escolar junto da comunidade escolar e fora dela.

As funções assim delineadas visam modernizar a presença da biblioteca escolar em harmonia com os princípios educativos que estão a ser delineados para o século XXI. A realidade nacional das bibliotecas escolares em Portugal encontra-se muito aquém de efectivar essas funções, devido a diversos factores sociais, económicos e políticos. Para organizar a nossa biblioteca escolar devemos perguntar-nos: Que tipo de biblioteca temos? Que biblioteca queremos? Que devemos fazer? Como devemos actuar?

Por conseguinte, a biblioteca deverá tornar-se num espaço multimédia, onde os alunos tenham acesso a audiovisuais, suportes informáticos, revistas, etc. Terá que incluir sistemas de informação em suportes muito diversificados, ser um centro de recursos multimédia de acesso livre, destinado à consulta e produção de informação em suportes variados, para além de conter os tão desejados livros. Passará a ser um local privilegiado para o desenvolvimento de capacidades de actualização e manuseamento de informação.

No entanto, e como não é possível incrementar bibliotecas escolares em todas as escolas, podemos optar por organizar um espaço que tenha como função a dinamização e incentivo da leitura. Efectivamente, foi o que aconteceu com os ELAN implementados pelo projecto da AMAT de que falaremos detalhadamente adiante. Estes espaços ou cantos da leitura foram pensados como espaços acolhedores que permitiriam ler informalmente e teriam como objectivo tornar a leitura uma actividade desejável e relaxada. Seriam espaços

que poderiam ser frequentados livremente pelos alunos, não sendo necessário dar contas ao professor dos livros que lessem. Possuiriam um fundo documental que iria ao encontro das necessidades da escola e dos professores para o cumprimento dos objectivos curriculares. Teriam a preocupação de sensibilizar para as questões de ordem cultural e social.

A este propósito, Scheirer (2000) dá-nos conta que o mundo está em mudança e que não são só as crianças que devem estar preparadas para a mesma. Esta mudança está integrada nas chamadas habilidades da informação, como o planeamento, a localização, selecção, recolha, organização (registo de informação) e a comunicação (realização de relatórios e trabalhos). Dentro do espaço destinado à biblioteca ou do espaço ELAN, todas estas habilidades serão desenvolvidas com o apoio de um professor que passará a ter competências a nível pessoal, deixando o papel de guardião dos livros para passar a ter um papel de fornecedor da informação e conhecedor dos currículos nacionais.

Estas competências são representativas de capacidades, atitudes e valores, que permitem aos professores trabalharem eficazmente, convertendo-se, assim, em bons comunicadores, com as atenções centradas na aprendizagem e contribuindo para fazer melhorar o sucesso nas aprendizagens. É importante o seu papel colaborante na adaptação e flexibilização dos programas curriculares com os outros professores para fazer o tratamento e produção da informação, a par das novas tecnologias da informação, pois assim vai melhorar o comportamento e atitudes dos estudantes. Do mesmo modo, a UNESCO (2000) considera o bibliotecário escolar como o elemento do corpo docente, qualificado, responsável pelo planeamento e gestão da biblioteca escolar.

O sucesso da biblioteca na escola vai estar ligado ao pessoal que nela actua e, para tal, é necessário ter em mente: Quem é? Que faz? Como o faz? Com o que faz? O professor ou professor-bibliotecário, como agente do processo de ensino e aprendizagem e principal desencadeador das acções desenvolvidas na escola, actua directamente na formação e utilização do acervo, na formação do hábito de pesquisa e análise crítica, seleccionando criteriosamente o material e na escolha de actividades para que a Biblioteca Escolar faça parte do dia-a-dia do aluno até tornar-se imprescindível. O professor-bibliotecário torna-se no elemento de ligação entre a sala-de-aula e a biblioteca e várias qualidades lhe são exigidas: vocação, dedicação, responsabilidade, competência e simpatia.

Nesta perspectiva, para que uma biblioteca escolar, hoje em dia, tenha um maior sucesso tornar-se-á necessário que, para além de atender o aluno da escola pública, dentro das suas possibilidades, também atenda a comunidade, no empréstimo de livros, no

atendimento a pesquisas e várias outras solicitações. Portanto, a parceria Biblioteca / Comunidade torna-se importante para a sua divulgação no meio.

2.2.1 A biblioteca escolar de Hoje

De uma situação claramente desfavorável para as bibliotecas escolares passámos, na actualidade, para uma situação de melhoria.

São conhecidas as condições de adversidades da biblioteca escolar: falta de espaço físico, falta de condições ambientais, falta de recursos materiais, falta de pessoal habilitado, falta de serviços adequados à comunidade escolar. Estas carências ficam mais evidentes pela existência de um acervo documental desactualizado nas instituições escolares, tornando-se estes espaços, verdadeiros depósitos de armazenamento de livros, absolutamente distantes da acção pedagógica.

De facto, hoje, já são algumas as bibliotecas escolares das escolas públicas que podem ser caracterizadas como um centro de informação educativa: um espaço de conhecimento, de informação, de lazer e de convivência e integrado no projecto educativo da escola. No entanto, encontramos, ainda muitas vezes, um espaço, a que se chama biblioteca, como sendo uma sala pequena, com os livros colocados em armários. Definiríamos em alguns pontos, que consideramos importantes, a situação das bibliotecas de hoje. Assim verificamos, durante a nossa prática lectiva no que diz respeito à região onde vivemos, que:

1 - A maioria das escolas públicas de 1º ciclo não possui uma biblioteca escolar. Por vezes, existe nas escolas e dentro da sala de aula um espaço, chamado “canto da leitura”, com alguns livros já bastante estragados e desactualizados, onde se leva a cabo a tarefa de promoção e divulgação do livro e da leitura.

2 - Constata-se, nas escolas de 1º Ciclo que pertencem à Rede de Bibliotecas Escolares, existir um professor coordenador a tempo inteiro, devido à monodocência; nas restantes, é o próprio professor da escola ou turma a gerir a mesma.

3 - A verba destinada a cada escola do 1º ciclo para aquisição de recursos documentais é inexistente; apenas as escolas que já pertencem à Rede de Bibliotecas Escolares possuem verbas destinadas à aquisição de material livro e não livro quando as suas candidaturas são aceites.

4- Verifica-se que o serviço de empréstimo funciona na grande maioria das instituições. Agora, a forma como o empréstimo se realiza varia de escola para escola. Em alguns casos os empréstimos são efectuados através de fichas de requisição.

5 - A informatização das bibliotecas só acontece em algumas bibliotecas que integram a Rede, pois são as únicas com verba atribuída para aquisição de um sistema informatizado ou que estão a ser apoiadas pelos serviços camarários.

6- Pedagogicamente, as bibliotecas são usadas como salas de leitura, animação da leitura e procura de informação para realizar trabalhos.

Nestes pontos, e que nos parecem ser os mais importantes, realçamos alguns aspectos do funcionamento das bibliotecas escolares, dos quais concluiríamos que seria necessário haver um impulso económico e formação de professores para que estas possam funcionar adequadamente.

Na esteira de Fernandez (2005: 17), apontamos algumas das características com que concordamos e que uma biblioteca deve reunir, a saber:

- *que os materiais sejam variados e diversos, que estejam bem organizados e que se adaptem aos interesses e níveis dos alunos;*
- *que seja uma biblioteca cheia de cor, insinuante, atractiva onde o leitor possa sentir-se cómodo e seguro;*
- *que seja uma biblioteca aberta, integradora, dinâmica, que convide à participação e à colaboração;*
- *que seja uma biblioteca que promova, anime, oriente, incite e seja capaz de formar leitores e usuários.*

Porém, a todas estas características acrescentaríamos uma outra que nos parece ser importante, e que é a igualdade no acesso à cultura. Para isso, é necessário que as bibliotecas cumpram objectivos de tipo social, pedagógicos e psicológicos. Como objectivos sociais, e seguindo o pensamento de Fernandez (2005), destacaríamos o aprender a respeitar as regras e as normas (ordem, silêncio e pontualidade) e a igualdade de oportunidades. Pedagogicamente, as bibliotecas poderiam formar utilizadores, infundir a cultura literária, ampliar a formação documental, transmitir hábitos leitores, desenvolver capacidades de busca de informação e desenvolver o sentido crítico. A nível psicológico despertariam sensibilidades, emoções e atitudes, desenvolveriam a fantasia e a imaginação, favoreceriam a auto-estima e educariam na beleza e no bom gosto. Todas estas actividades são contempladas nas linhas orientadoras da IFLA (Hannesdóttir, 1995: 11):

“A biblioteca escolar age, assim, como uma ponte entre a escola e a sociedade, trazendo conhecimento aumentado para a escola, de modo a fornecer desafios às mentes inquiridoras dos jovens. Os principais objectivos das bibliotecas escolares são fornecer e explorar informação organizada a fim de ajudar a alargar o conhecimento de base de cada aluno individual, e preparar os estudantes a manusearem informação com destreza para os auxiliar a procurar e utilizar informação na sua vida futura”.

Poderíamos concluir que actualmente se pensa na biblioteca não como um meio “*que apenas serve para apoiar o discurso do professor*” (Pessoa, 1994: 15), mas como um lugar de “*ócio, de descoberta, de leitura prazenteira, de encontro*” (Rueda, 1998: 26). Deste modo, consideramos os Espaços de Leitura Animada como verdadeiros meios dispostos a estabelecer um elo de ligação com as bibliotecas escolares e a formar futuros utilizadores.

2.3 Caracterização do Projecto da AMAT

2.3.1 Nota Introdutória

Não parece que haja que dedicar um esforço considerável a explicar a importância que para qualquer ser humano tem tudo o que o rodeia, o lugar onde nasceu e onde tem as suas raízes familiares, culturais, vitais, em definitivo, o lugar onde decorre a sua vida (seja ou não o seu lugar de nascimento).

O interesse pelos temas locais, para além de ser uma constante em qualquer ser humano de qualquer época, está em permanente desenvolvimento e quando falamos da biblioteca, das suas colecções, dos serviços que deve prestar à comunidade, ele atinge uma dimensão cultural muito alta.

A biblioteca aparece como a instituição que, pela sua própria natureza, vai tratar de satisfazer, com mais ímpeto, as inquietudes que sentem os cidadãos com as questões locais.

É na Biblioteca Pública de cada zona que se pode ou deve encontrar a maior informação existente e disponível sobre o lugar onde habitamos. Segundo a IFLA (2000: s.p), a missão da biblioteca pública deve “*apoiar a tradição oral; assegurar o acesso dos cidadãos a todos os tipos de informação à comunidade*”.

Em função do que acabámos de dizer, parece evidente afirmar que compete às bibliotecas públicas a salvaguarda do património escrito e gráfico da sua área geográfica.

O papel de uma biblioteca como parte do sistema de comunicação é a preservação e a propagação do património cultural. Não podemos esquecer, de forma alguma, que estamos a falar de meios rurais, onde habitam, maioritariamente, pessoas com um nível escolar muito baixo, inevitavelmente associado a um nível de literacia também baixo. Estamos a falar de crianças e jovens que, por várias e óbvias razões, não têm no seio da família qualquer ligação com os livros, o primeiro contacto com a leitura e os livros é feito na escola, e unicamente, salvo raríssimas excepções, com os livros escolares obrigatórios.

Por sua vez, nas escolas de 1º ciclo, os recursos didácticos e lúdicos existentes são muito fracos, dificultando aos professores, que nelas trabalham e que têm por missão educar e ensinar, o apoio imprescindível aos seus alunos. Para além disso contam, ainda, com algumas adversidades, nomeadamente, um programa curricular extenso para cumprir, com crianças de diferentes grupos etários, de níveis sócio-económicos diferentes e de formação cultural divergente.

Foi a pensar nestas crianças e jovens que, através deste projecto, a equipa se propôs criar e desenvolver condições e meios que garantam um maior e melhor acesso aos livros, assim como desenvolver o valor da leitura nas nossas escolas de 1º ciclo.

2.3.2 Equipa promotora do projecto

Dando continuidade a este passado, o projecto “ *Lendas, Contos e Tradições do Alto Tâmega e Barroso – Do Contexto Oral à Expressão Escrita,*” promovido pela AMAT – Associação de Municípios do Alto Tâmega, com sede na cidade de Chaves, na qualidade de executora e financiado pelo PRONORTE – Programa Operacional da Região Norte, aparece como concretização de uma inquietação sobre a problemática da leitura e da escrita aliada ao nosso passado histórico local.

A Associação de Municípios é composta pelos Municípios de Boticas, Chaves, Montalegre, Ribeira de Pena, Valpaços e Vila Pouca de Aguiar, responsáveis directos pelo acompanhamento e auditoria do referido projecto, que conta também com uma comissão de acompanhamento constituída por uma representante do IPLB – Instituto português do Livro e das Bibliotecas, um representante da Área da Educação e a Comissão de Coordenação da Região Norte.

Em cada Município haverá um responsável, técnico de biblioteca (ligado à Biblioteca Municipal), que irá coordenar as acções a desenvolver.

2.3.3 Contextualização

Partindo deste pressuposto e sabendo que os primeiros contactos da escrita e da leitura acontecem na maior parte das vezes de uma forma espontânea e integrada, nos jogos e brincadeiras mais praticadas pela criança nos primeiros anos de vida e sabendo que quando a criança chega à escola, lhe deve ser dada a possibilidade de brincar, e, simultaneamente, ter acesso a brinquedos e outros materiais relacionados com o domínio da literacia, fez todo o sentido que esta associação, através deste projecto, fosse ao encontro das necessidades sentidas por todos os professores quando, da sua livre vontade, tentam criar espaços pedagógicos inovadores, onde as crianças possam, com prazer, experimentar de forma lúdica situações práticas de leitura e de escrita, aprofundando conhecimentos emergentes e desenvolvendo novas capacidades.

Promover o gosto pela leitura não pode ser, unicamente, disponibilizar um livro para a criança ler, mas sim estimular e despertar na criança a curiosidade e a sua imaginação. Ao pretender dispor as crianças a ler e escrever tendo como tema os contos e lendas tradicionais da sua terra, estamos ao mesmo tempo a divulgar a literatura popular, transmitindo, ao mesmo tempo, valores culturais de forma inovadora.

Para concretizar esta problemática tornou-se objectivo geral deste projecto “*criar espaços em contexto escolar onde funcionem Literacia e Actividade Lúdica denominados por ELAN – Espaço de Leitura Animada, bem como um CRL – Centro de Recursos da Leitura, de âmbito concelhio, a funcionar na Biblioteca Municipal ou noutras instalações apropriadas*”. Como objectivos específicos, o projecto pretende: atingir ganhos na aquisição de competências no domínio da literacia, recorrendo à associação dos domínios lúdico e cognitivo, através de uma adequada participação dos professores; implementar espaços em contexto escolar inovadores, que promovam a Leitura e o Livro; instituir práticas pedagógicas que visem a continuidade das acções no âmbito da promoção da Leitura, através de um processo participativo activo dos professores envolvidos no projecto; motivar atitudes e hábitos de leitura; possibilitar a descoberta de vários tipos de textos; proporcionar escolhas de leitura (s); facilitar a leitura autónoma; reforçar modelos de leitura; ouvir, contar e recontar histórias; possibilitar o manuseamento de livros; organizar, catalogar, arrumar e conservar os livros; motivar a criança para a realização de pequenos livros; fomentar a leitura em família.

No âmbito das competências da literacia, neste tipo de experiências a criança terá acesso à exploração autónoma e funcional de materiais impressos; utilizar os mesmos com

fins úteis, funcionais e lúdicos; recrear e desenvolver situações de comunicação com os seus companheiros.

2.3.4 Público – alvo

Como destinatários do projecto encontram-se as crianças das Escolas de 1º ciclo do Ensino Básico dos concelhos de Boticas, Chaves, Montalegre, Ribeira de Pena, Valpaços, Vila Pouca de Aguiar. Este público – alvo traduz-se, no ano de 2004, em 291 escolas com 3949 alunos distribuídos pelos seis concelhos da seguinte forma: Boticas – 24 escolas e 202 alunos; Chaves – 89 escolas e 1572 alunos; Montalegre – 32 escolas e 478 alunos; Ribeira de Pena – 20 escolas e 388 alunos; Valpaços – 65 escolas e 664 alunos e Vila Pouca de Aguiar – 61 escola e 645 alunos.

2.3.5 Recursos materiais

Para divulgar o projecto serão utilizados: panfletos; cartazes; placares; auditório; equipamentos audiovisuais; cadernos com a síntese do projecto.

2.3.6 Calendarização

O projecto terá início a 1 de Julho de 2004 e a sua conclusão será a 31 de Dezembro de 2006 (quadro nº5).

QUADRO Nº5
Calendarização do Projecto da AMAT

Acções	Designação	2004	2005	2006
1	Apresentação do projecto	Junho a Dezembro		
2	Centro de Recursos da Leitura		Todo ano	Janeiro a Junho
3	Espaços de Leitura Animada		Todo ano	Janeiro a Junho
4	Avaliação Resultados do Projecto			Junho a Dezembro

2.3.7 Acções a desenvolver

A equipa considerou pertinente desenvolver o trabalho de projecto articulando-o com uma formação que fosse formalmente reconhecida pelo sistema. Para isso,

propuseram a organização de quatro acções: uma na modalidade de seminário, destinada a divulgar o projecto junto dos intervenientes professores do 1º ciclo, pais e comunidade em geral; outra na modalidade de criação de Centros de Recursos de Leitura (CRL), nas Bibliotecas Municipais; uma outra para a criação e implementação dos Espaços de Leitura Animada (ELAN) nas escolas de 1º ciclo e, por fim, a Avaliação.

A opção por estas acções resulta do facto de haver o desejo de que os professores sejam agentes activos e autores da sua própria formação e que estas se centrem nas suas práticas pedagógicas. São objectivos destas acções os seguintes:

- promover os Municípios do Alto Tâmega, bibliotecas e escolas ao nível do incentivo pelas práticas de leitura no espaço comunitário;
- promover a cooperação e a troca de experiências entre os municípios do Alto Tâmega, bibliotecas e escolas e as correspondentes entidades Europeias;
- melhorar a qualificação das pessoas;
- aumentar significativamente os níveis de qualificação escolar e profissional.

ACÇÃO 1

A apresentação do projecto será realizada através de um seminário, em cada concelho, tendo em conta a especificidade de cada um dos concelhos. Os objectivos destes Seminários são os seguintes:

- divulgar o projecto junto dos vários intervenientes (professores, alunos, pais e encarregados de educação);
- sensibilizar para uma participação activa;
- tomar conhecimento de novas metodologias de trabalho;
- divulgar os recursos disponíveis.

A duração de cada Seminário será de 4 horas e será conduzido pelos promotores do projecto, representantes da Associação de Municípios do Alto Tâmega – AMAT, Presidente e técnicos das respectivas Câmaras Municipais, representantes dos vários agrupamentos escolares de cada concelho do Alto Tâmega.

A divulgação do projecto será feita no local da realização do Seminário, onde serão afixados dois placares contendo todas as informações relativas ao projecto, um no hall de

entrada e outro por detrás da mesa dos oradores. Distribuir-se-ão desdobráveis para a divulgação do mesmo.

Os destinatários desta acção serão os professores do 1º ciclo, os encarregados de educação e a população em geral.

ACÇÃO 2

O Centro de Recursos da Leitura – CRL será um espaço que irá ser equipado com materiais pedagógicos (bibliografia específica de apoio aos professores, instrumentos tecnológicos, materiais de desgaste), funcionando sob um sistema de empréstimo/requisição nas Bibliotecas Municipais; tornar-se-á num centro de apoio à implementação da candidatura e terá a função de promover “ Acções potenciadoras de hábitos de leitura”, sessões de debate e reflexão, planificar actividades, fazer a avaliação intermédia conjunta com os educadores e professores. É função deste Centro gerir todos os materiais utilizados nos ELAN.

ACÇÃO 3

Com os Espaços de Leitura Animada – ELAN, pretende-se criar nas escola do 1º ciclo do ensino básico um espaço pedagógico inovador, onde as crianças possam com prazer experimentar, de forma lúdica, situações práticas de leitura e escrita, aprofundando conhecimentos emergentes e desenvolvendo novas capacidades. Ambiciona-se, ainda, que os professores ponham em prática os conhecimentos adquiridos no decorrer das acções realizadas no âmbito do CRL. Estes espaços têm como objectivo principal “*desenvolver actividades que produzam vivências sócio-dramáticas sugestivas, provocando situações lúdicas que conduzam a uma forma adequada do desenvolvimento da literacia*”. São objectivos específicos dos ELAN os seguintes:

- permitir a realização de diversos tipos de actividades;
- proporcionar práticas preferidas pelas crianças;
- diminuir a disparidade entre os níveis de ensino;
- estabelecer uma ponte entre os conhecimentos a adquirir e o prazer de aprender;
- proporcionar, através dos materiais existentes, um desenvolvimento integrado nas crianças de níveis escolares diferentes;
- possibilitar a criação de situações de jogo dramático;

- desenvolver a escrita e a prática funcional por parte das crianças;
- criar um ambiente que motive a experiência e a descoberta nos domínios da leitura e da escrita;
- ler livros;
- explorar a hora do conto;
- promover a campanha de livros usados;
- inculcar nas crianças a importância de preservar os livros.

2.3.8 Avaliação

A avaliação do projecto será realizada por uma equipa técnica, devidamente credenciada e com competências para o efeito, composta por professores da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

A avaliação do projecto será realizada em três momentos – diagnóstico, processo e resultados – servindo-se de diferentes e apropriadas técnicas para a recolha de dados e identificação de situações problemáticas ou potenciadoras do êxito, tais como as entrevistas aos protagonistas, a análise de documentos e a aplicação de questionários.

A avaliação dos resultados do projecto será feita através da quantidade e qualidade dos trabalhos produzidos pelos alunos; análise comparativa das avaliações intermédias durante a execução do projecto; auscultação directa e/ou indirecta dos vários intervenientes.

A divulgação dos resultados será tornada pública através de um seminário aberto a toda a comunidade, assim como dos estudos da equipa de avaliação. Promover-se-á a discussão dos resultados obtidos.

É intenção deste trabalho ajuizar o desenvolvimento das várias competências dos alunos, especificamente a aquisição de hábitos de leitura das crianças e o entendimento da importância das lendas, contos e tradições na preservação dos valores e da identidade cultural.

Desta forma e após a descrição do projecto, esperamos que este alcance os objectivos que se propõe na promoção dos livros e da leitura.

3 – Ao encontro dos livros e da leitura

3.1 Leitura e Compreensão

Ao longo do tempo, “*o acto de ler tem sido objecto de investigações mais ou menos profundas, onde se têm cruzado influências da psicologia, linguística, antropologia, sociologia, informática, cibernética, modelos de aprendizagem e prática pedagógica*” (Sequeira, 1998:73).

Os psicólogos cognitivos consideram que a leitura tem dois processos: o acesso ao léxico e a compreensão. O primeiro assenta em factores de percepção. O segundo relaciona-se com factores cognitivos de alto nível onde intervêm a memória e a razão.

Alguns pais e professores têm a tendência para considerar que, quando uma criança reconhece palavras de um determinado texto, esta poderá ter conseguido atingir a capacidade de ler e que o resto é uma questão de prática. De certo modo isto poderá estar certo, mas, na maior parte das vezes, é um erro flagrante pois a leitura é um processo bastante mais complexo que o simples reconhecimento e acesso ao léxico. O reconhecimento e o acesso ao léxico não se dão de forma independente. Entre eles existem relações muito importantes, pois para se compreender o que se lê e construir o sentido, precisa-se de identificar primeiro o vocabulário.

Ballesteros (1996) cita alguns estudos realizados acerca da compreensão dos esquemas e da informação prévia (Adams y Bertran, 1980; Durkin, 1981; Pearson y Cols, 1979) que demonstram que os conhecimentos de que dispõe o leitor têm influência de maneira determinante na sua compreensão. O mesmo pensa Giasson (1993:35) quando diz que “*a compreensão não é a simples transposição do texto para a mente do leitor, mas uma construção do sentido que ele próprio faz*”.

O problema da compreensão da leitura acaba por ser bem identificado, quando, ao citar Durkin, Giasson (1993:47) diz:

“Seria difícil encontrar alguém que não esteja de acordo com 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 o ensino da compreensão na leitura. Antes, parecia crer-se que o 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 constantemente na aula o que fora ensinado. Outro resultado desta concepção foi

fazer ver que o melhor meio de resolver os problemas de compreensão era fazer perguntas adicionais”.

O processo de reconhecimento de palavras é um processo que se pode automatizar, enquanto que a compreensão deve ser consciente se se quiser evitar erros na leitura. Para Arroyo (1996), o ideal seria automatizar o reconhecimento (processos rotineiros aprendidos que se realizam sem controlo voluntário), porque à medida que este processo se automatiza os recursos da cognição estarão disponíveis para compreender.

A escola não deve poupar esforços e tempo para consolidar os processos de reconhecimento. O tempo e os esforços dedicados à automatização e mecanização da descodificação (reconhecimento de palavras, construção de sílabas, codificação de palavras e processamento sintáctico) redundarão em benefício das operações de alto nível associados à compreensão (integração de proposições em esquemas, inferências e uso de metas na leitura).

Tudo se decide no 1º ciclo do Ensino Básico e mais precisamente à entrada para a escola. Impossibilitados de percorrer as fases de aprendizagem desde o seu início, a escola actual acabará formando maus leitores, (ou referindo-se às competências, assumamos, não leitores), iletrados. Este problema, diz-nos Salgado (1997:45) é tanto mais grave quanto sabemos que, deste modo, *“um número significativo de alunos entrará no 2º ciclo sem competência básica para construir o seu sucesso de ensino que se sabe essencialmente livresco”*. Daí que o contacto permanente e funcional com o mundo letrado seja condição fundamental e prévia ao conhecimento das letras e das sílabas.

Uma boa parte das campanhas de animação da leitura falham preciosamente porque se põem em prática sem ter em conta o modo como se processam as diversas operações que intervêm durante o processo leitor e sem as quais o leitor não pode compreender o texto para o interpretar e desfrutar. Os livros seleccionados devem ser escolhidos com base em critérios de qualidade, isto é, livros de estrutura oral que permitam uma leitura em voz alta, se a ocasião o permitir. A imposição, muitas vezes, de textos que não são atractivos pode ser contraproducente para os interesses e objectivos que nos propomos alcançar. Fortalecer o hábito e a compreensão da leitura é um objectivo primordial. É nesta perspectiva que o projecto que aqui analisamos pretende, com as actividades desenvolvidas nos ELAN, reforçar modelos de leitura, possibilitar a descoberta de vários tipos de texto assim como proporcionar várias encolhas de leituras. Ao citar Barbosa, Salgado (1997:46) admite que *“as actividades devem sempre colocar as crianças em situações mais próximas da realidade do acto de ler, nas diversas circunstâncias, utilizando as diferentes*

estratégias para a leitura, em busca do sentido dos textos. A criatividade de cada professor é o limite”.

É preciso começar por elucidar sobre o *que é ler* e como se adquire esta competência. Ao citar Benavente, Salgado (1997: 14) aborda este problema “*não estamos preocupados com quem sabe ler e quem não sabe. Preocupa-nos sim, o que se sabe ler e com que grau de competência se sabe manusear a informação*”. Hoje em dia é necessário fazer sentir aos alunos a importância da linguagem, do seu valor e do seu poder como meio de comunicação e expressão. Esta mesma preocupação testemunha Alonso (2002:23) “*se entendermos a linguagem como uma extensão do ser humano que lhe permite relacionar-se com os seus semelhantes, parece lógico afirmar que é necessário exercitá-la a fim de que esta relação seja mais eficaz, mais útil e mais satisfatória*”.

Em termos gerais, a compreensão na leitura é entendida como “*a habilidade do leitor para extrair informação a partir de um texto impresso.*” Sim-Sim (2006: 7) acentua que “*na sua essência, a leitura é simultaneamente um acto individual, no que isso encerra de processo pessoal de construção do significado, e um acto social, no que envolve de partilha e de desenvolvimento colectivo*”.

Na realização da leitura, o estímulo recebido pelas formas impressas desempenha uma função importante. É com base neste estímulo que devemos “*entender a natureza e o desenvolvimento dos processos básicos de leitura*” para daí chegar a uma metodologia de “*ensino e aprendizagem*” que promova não só o “*sucesso dos alunos*”, mas que ajude a formar “*cidadãos literatos que, depois do período de educação escolarizada, sejam leitores críticos, capazes de auto-regular os seus processos cognitivos de modo a saber escolher as estratégias necessárias a cada situação de leitura*” (Sequeira, 1988:73).

Porém, ao falarmos do gosto, do interesse pela leitura referimo-nos à aquisição da leitura compreensiva, leitura que vai mais além do acto de unir sons, reconhecer grafias, recordar significados, decifrar palavras. Procuramos através da leitura compreensiva que as crianças desenvolvam a leitura crítica, a leitura que se instale na busca do sentido.

Quando falamos de despertar o gosto pela leitura, referimo-nos a uma atitude que deve ser alimentada, motivada quotidianamente.

“O trajecto do aluno que não lê é um círculo que se vai fechando até à perda quase completa de decifrar palavras, isto é, como tem dificuldades de compreensão linguística não gosta de ler, lê cada vez menos, a actividade é-lhe cada vez mais difícil e menos apetecida e, assim, até não saber ler” (Sousa, 1990: 119).

O estudo internacional Pisa 2000 (Programme for International Student Assessment), de que Portugal fez parte, procurou avaliar os conhecimentos e as competências dos alunos de 15 anos. Foi realizado em 32 países industrializados e com a participação de 265.000 estudantes. Este estudo analisou, em termos gerais, o desempenho dos alunos em literacia de leitura, matemática e ciências. Os alunos portugueses e segundo Glória Ramalho (2001:16) obtiveram um resultado “*preocupante*” em literacia de leitura.

Tendo por base este estudo, Barroco (2004:141) apresentou alguns dados importantes, dando destaque ao facto de “*os alunos com melhor desempenho lerem mais rapidamente*” reconhecendo “*que a fluidez leitora deve ser ensinada e treinada, já que uma leitura lenta poderá comprometer todo o processo de compreensão*”.

O segundo dado importante é que “*os alunos com melhor desempenho tendem a usar mais estratégias*” (Barroco, 2004:142), comprovando assim a necessidade do ensino de estratégias de leitura ou, por outras palavras, “*apostar no ensino explícito de estratégias específicas de leitura*” (Sim-Sim, 2006:19) a fim de criar autonomia nos alunos.

Outro dado referido por Barroco (2004:143) é “*o facto de alunos com melhores resultados enfatizarem mais o uso de esforço e perseverança no estudo, terem mais interesse pela leitura e pela própria escola, a par de uma maior auto-estima*”.

Relevante é o dado que se relaciona com a família, “*que exerce um poder importante sobre o sucesso do aluno*” (Barroco, 2004:146). Comprova-se deste modo que alunos oriundos de famílias com bons recursos educacionais e onde são valorizados os estudos e a leitura obtêm melhores resultados.

E para conseguir que a leitura se converta em desejo, entendemos a necessidade de vinculá-la com a acção e presentear a leitura como um jogo. “*A leitura nas idades abrangidas pela escolaridade, particularmente a dos níveis iniciais e intermédios, tem, assim, de andar fortemente associada ao lúdico pois só dessa forma pode (con) correr com os jogos próprios da idade*” (Sousa, 1990:116).

As crianças comunicam e aprendem através do jogo. Uma necessidade fundamental que nos persegue é a comunicação, por isso temos que conviver, trocar experiências, emoções, afectos, sensações do mundo que nos rodeia. O homem primitivo comunicava com os seus semelhantes mediante todo o tipo de expressões, gestos, gritos, grafismos, pintura, até que a linguagem escrita foi inventada. Do mesmo modo, quando são pequenas, as crianças emitem gestos, sinais. É através da mímica que as crianças manifestam as suas reacções, antes de aprenderem as primeiras palavras. A mímica é dos primeiros recursos que tem o ser humano para se expressar e a imitação serve para adquirir conhecimentos; e

para que a criança aprenda a aprender é necessário estimular as suas capacidades de aprendizagem.

Pela mesma razão, a linguagem oral e escrita acaba por ser um dado social, um meio de comunicação e de expressão. A exploração da leitura irá permitir desenvolver o pensamento, a sensibilidade, sobre assuntos extensos, gerais que envolvam a sociedade. Por isso, a Literatura Infantil será um recurso de expressão, mas será igualmente, como toda a obra escrita, um meio de comunicação, dado que, de forma consciente ou não, o escritor utiliza elementos expressivos, informativos e ideológicos.

Ao falar de Literatura Infantil estamos a falar de mensagem. No entanto, o valor da mensagem não é absoluto, nem se dá numa só direcção, dado que o leitor tem a possibilidade de a validar, recusar ou modificar. Reportando-nos ao caso das crianças, esta atitude de análise crítica deve ser estimulada, uma vez que é importante para a sua formação. Considerando que ler é recriar um livro, certamente podemos reconhecer que a leitura estimulará a participação e avivará a imaginação e o prazer de ler.

3.2 O prazer de ler

Quem muitas vezes diz que não tem tempo para ler, diz a verdade porque o que realmente lhe falta é a *“vontade, carácter e temperamento do leitor”* (Moreno, 2000:8). *“Ler, mais que um hábito, é tenacidade, constância e fidelidade”* (idem).

Um primeiro requisito para se ser leitor é saber ler. A este propósito, Pennac (2002:155) estabelece no seu livro *“Como um Romance”* os dez Direitos Inalienáveis do Leitor:

- 1- o direito de não ler;
- 2- o direito de saltar páginas;
- 3- o direito de não acabar de ler;
- 4- o direito de reler;
- 5- o direito de ler não importa o quê;
- 6- o direito de amar os *“heróis”* dos romances;
- 7- o direito de ler não importa onde;
- 8- o direito de saltar de um livro para outro;
- 9- o direito de ler em voz alta;
- 10- o direito de não falar do que se leu.

Importa pois desenvolver e garantir as competências leitoras da infância e da adolescência. Competências essas que estão ligadas ao modelo de ensino e aprendizagem da língua materna ministradas nas aulas. *“Ler, habituar-se a ler, gostar de ler tem sido pois um campo que se remete para a responsabilidade das disciplinas de línguas, responsabilidade acentuada no que respeita à língua materna”* (Baleiras, 1995:11).

A escola torna-se responsável pelos alunos que não lêem, porque não podem não podem ler, porque o sistema de ensino e aprendizagem não lhes proporcionou essa capacidade, tanto a nível de leitura como de escrita, não lhes desenvolveu as competências leitoras. *“Aprende-se a ler porque é preciso, lê-se o essencial porque é necessário, mas não se desliza pela leitura com o gosto e a apetência que criam o prazer”* (Sim-Sim, 2006:9). Ao citar o inquérito realizado por Isabel Alçada e Ana Maria Magalhães, Baleiras (1995:13) salienta que *“87,8% dos inquiridos consideram a leitura um prazer / uma distracção. Para a grande maioria dos inquiridos o lugar preferencial para ler é, no entanto, o quarto: a leitura é um acto solitário.”*

Fazer da leitura um acto de prazer, *“dar ao leitor o prazer máximo, que consiste em cansar-se do texto e pedir-nos que passemos a outro”* (Pennac, 2002:61) é um passo inicial imprescindível para ajudar a despertar o interesse pela leitura. O sucesso e o gosto pela leitura dependem em certa medida da estabilidade emocional da criança leitora. *“A forma como lêem, bem ou mal, e aquilo que lêem não pode depender apenas deles, mas a razão pela qual lêem deve ser do seu interesse e no seu próprio interesse”* (Bloom, 2001:19).

Quando a criança é exposta à leitura de livros, os espaços de leitura e as bibliotecas escolares são os lugares ideais para cultivar o gosto de descobrir, de compreender o real e o imaginário. Estes lugares permitem à escola *“dar vida ao livro”* sem *“escolarizar”* a leitura (Baleiras, 1995: 14). É primordial que a leitura não seja associada a um trabalho ao qual inevitavelmente se seguem exercícios gramaticais. Trata-se de ler e expressar-se prazenteiramente.

“Não se pode aderir a um comportamento ou actividade que nos custe um esforço demasiado, ou seja, é preciso ler facilmente, fluentemente, com velocidade, perceber o sentido do que lemos, para que as palavras não se constituam em obstáculos intransponíveis em vez de portas e janelas para esses mundos paralelos. Daí a importância da escola fornecer a cada uma das crianças as chamadas “competências de leitura”, competências essas que irão sendo melhoradas com o exercício, como acontece com qualquer outra actividade humana” (Miranda, 2004:s.p).

A escola ao proporcionar à criança as competências básicas da leitura vai criar nelas o prazer de ler, mas para isso há que ter sempre presente que *“as primeiras relações da criança com a leitura são importantes pois podem gerar nela desinteresse por esta actividade”* (Marques, 1991:55). A leitura na aula torna-se assim um projecto, um projecto significativo para o aluno, adaptado às suas possibilidades e às suas necessidades.

3.2.1 Que fazer com as crianças que não gostam de ler?

Sem dúvida que, para as crianças e para os adultos, ler é uma possibilidade de viajar com o pensamento, de conhecer feitos e coisas diferentes das que temos em vista, é uma forma de divertimento, de entretenimento e de aprendizagem. Os livros podem tornar-nos mais criativos e ajudam-nos nos estudos. No entanto, há crianças que não se interessam pela leitura, tornando-se esse, o nosso desafio. É necessário saber eleger o material de leitura, pois nem todas as obras para crianças são verdadeiramente literatura, nem todas as crianças são iguais. Ao citar Barbosa, Salgado (1997:46) explica que:

“Quando uma criança não se interessa pela leitura, é o professor quem deve criar situações mais envolventes. O próprio interesse e envolvimento do professor com a leitura servem como modelo indispensável: ninguém ensina bem uma criança a ler bem se não se interessa pela leitura”.

Em primeiro lugar será necessário seleccionar a verdadeira literatura e tendo em conta que nem todas as crianças têm o mesmo gosto, é imperioso fornecer-lhes o que lhes possa verdadeiramente interessar. *“A leitura é um acto complexo, simultaneamente linguístico, cognitivo, social e afectivo”* (Sim-Sim, 2006:8). Formar leitores desde a infância é manter as crianças em contacto com livros variados e outros materiais de leitura para que desenvolvam o gosto pela leitura. *“As preferências da criança também devem ser respeitadas. Quando não gostamos do texto de um livro não o lemos até ao final”* (Salgado, 1997:46).

Para as crianças, tal como para os adultos, os livros devem ser escolhidos e nunca impostos. É natural que algumas crianças não se sintam atraídas pelos contos ou pelos livros de poemas e talvez gostem mais de livros de adivinhas ou de teatro, ou de outra forma de literatura de ficção. Também podemos encontrar crianças a quem não interessam livros de narrativas, mas que gostam de livros de informação sobre temas espaciais, ambiente ou computadores. Encontramos, ainda, durante o nosso percurso pedagógico,

crianças que têm apetências para as habilidades manuais, tornando-se evidente que para elas os livros mais motivantes serão os de trabalhos manuais.

As crianças fazem a sua preparação para a vida através dos materiais que lhes apresentarmos e, muitas vezes, através do jogo e da imitação. Quando joga e imita o adulto, é a criança quem impõe as regras do jogo. O valor das regras no jogo para a criança é puro, então é a regra o modelo que há que cumprir. Respeitar as regras do jogo, para a criança, é ir desenvolvendo o seu nível de consciência moral e o seu respeito pelas normas. Quando vivem debaixo dum clima, que lhes propõe e permite as regras, aprendem a esperar a vez, a ser bons perdedores e a julgar. É importante propor situações de jogo, onde predominem as regras, se jogue por prazer, pelo gosto de jogar e não pelo gosto de competir. Podemos escrever poesia pelo puro gosto de jogar com as palavras e, assim, ao jogar com as palavras a criança desenvolve a sua fantasia e imaginação, adquire maior vocabulário, diverte-se e convive com os outros. Podemos ler um livro, contar um conto e de seguida jogar com as palavras desse mesmo livro ou conto através de dramatizações. Criar situações de jogo ligadas à leitura de livros e à leitura de textos vai incitar a criança a gostar de ler.

Por tudo isto, talvez pudéssemos concluir que o jogo é motivador para as crianças e que a motivação é uma predisposição óptima para a aprendizagem, cabendo, então, aos professores decidir se hão-de recorrer a situações de jogo para motivar a leitura e o desenvolvimento da linguagem.

Um papel importante no desenvolvimento da linguagem e na criação de hábitos de leitura, na criança, é o desempenhado pelos pais. Ao citar Ferguson, 1979, Mason, 1981, e Jensen, 1985, Marques (1991:43) vem confirmar, com os estudos realizados por este autores, “ *que as crianças que melhor lêem na escola primária são as que se habituaram a ouvir ler histórias desde bebés e possuem um ambiente familiar onde a leitura e a escrita são actividades diárias*”.

Diariamente as crianças em contacto com os pais desenvolvem o seu vocabulário e aos dois anos a criança tem um vocabulário de aproximadamente trezentas palavras, aos três anos já utiliza quase mil e aos cinco anos duas mil palavras ou mais.

Onde e com quem as aprendem? Sem dúvida alguma que com os adultos e com as outras crianças que as rodeiam. Ao citar Cazden (1981) e Schickedanz (1978 e 1985), Marques (1991:34) aceita a opinião destes autores quando “ *recomendam aos pais e professores a leitura frequente de livros de histórias como uma maneira apropriada para estimular o desenvolvimento de competências literárias nas crianças*”.

As recolhas da literatura popular oral podem vir neste sentido. A propósito de um tema, os professores pedem aos meninos que recolham junto dos pais ditados, provérbios, lengalengas, histórias tradicionais, etc. que as crianças relatarão e escreverão a partir do que as famílias lhes transmitirem. A literatura desperta a imaginação e apoia o desenvolvimento de sentimentos, assim como uma escala de valores.

Muitas crianças que frequentam as nossas escolas vivem em famílias e comunidades onde o escrito e a leitura apenas se utilizam de forma muito restrita. O contacto com a leitura faz-se estritamente através dos manuais escolares, mas haverá certamente, na comunidade, elementos que lhes poderão facultar outro tipo de actividades, como sendo as actividades de animação da leitura em espaços de leitura animada ou em bibliotecas.

É necessário ser paciente, para que as crianças desenvolvam a sua capacidade de escutar. Tem que ser com ritmo, com “*suspense*” e até com a dramatização dos diálogos. Fazemos da leitura um rito diário, não forçando o momento da leitura. Damos-lhe o exemplo: fazendo uma leitura por prazer. O apreço e o prazer da leitura são um processo de aquisição e de desenvolvimento. Por conseguinte, todo e qualquer espaço de leitura, quer seja biblioteca ou não, deverá fomentar a leitura por prazer porque para uma criança se encantar com um livro é necessário fazê-la sentir primeiro esse prazer. Fazer da leitura ou da narração objecto de actividades de expressão será uma forma de contribuir para o desenvolvimento do prazer de ler e de imaginar.

3.3 Animação da leitura

Hoje fala-se muito de *animação da leitura* e esta pretende ser uma solução para os problemas da educação do leitor. Falta saber se todos sabemos do que falamos e se falamos do mesmo ao utilizar estes termos. Convém então estabelecer um significado para esta expressão, de modo que não restem dúvidas quanto ao seu significado. Desde sempre, este tem sido um dos temas que mais interessaram e preocuparam os professores.

Segundo o dicionário, a etimologia de *animar* fala-nos de dar alma, mover, motivar, dinamizar e comunicar. Referimo-nos, no fundo, a um processo que ajuda a crescer, que potencia o desenvolvimento pessoal, criando uma relação de parentesco na aventura de ler entre a criança e o livro.

A animação da leitura não deixa de ser uma acção intencional que, com estratégias de carácter lúdico e criativo, vai tratar de transformar atitudes individuais e colectivas à volta da leitura e do livro. Estas estratégias são criadas especialmente e contribuem para o desenvolvimento da capacidade leitora que a criança possui, cultivam a sua inteligência e ajudam-na a procurar a perfeição na leitura. A estratégia, no método de animação da leitura, pode ter recebido o impulso da teoria actual de jogo criativo, que combina acções com o fim de alcançar algo concreto e que é, ou pode ser, uma planificação a longo prazo. Deste modo, ao citar Robert M. Gagné, Sarto (2000:19) define-a como sendo “*habilidades que regem o comportamento do indivíduo na aprendizagem, na memória e no pensamento.*”

Quanto a nós, poderíamos também entender por animação de leitura, aqueles estímulos, comentários e actividades provenientes da família, da escola, dos meios de comunicação ou do resto da sociedade, que tenham como objectivo primordial suscitar o acto leitor no sujeito que não sente necessidade ou não compreende a importância da leitura. Neste contexto, a animação da leitura propõe-se fazer com que os alunos sejam leitores habituais, o que dependerá de um conjunto de três variáveis essenciais, como refere Diaz (2000:57), ao citar:

- *SABER LER, quer dizer, dominar as técnicas de descodificação, interpretação, antecipação, domínio do vocabulário, análises, sínteses... compreensão de um texto escrito.*
- *QUERER LER, sentir que a resposta que buscamos se encontra no livro, motivação.*
- *PODER LER, quer dizer, dispor de condições físicas, temporais e materiais adequadas, o ambiente.*

As actividades de animação da leitura consistem em jogar com os livros – brinquedos construídos com as palavras e as imagens – como o faz a criança com os outros brinquedos, dando rédia solta à imaginação. A animação está assegurada ao pormos voz e expressão numa leitura de um conto, se nós formos os personagens; é conseguir que qualquer texto, naturalmente inanimado, se converta em algo “vivo” para a criança. Deixar que as crianças sejam protagonistas na nossa narração faz com que elas se sintam personagens “vivos”.

Podemos, pois, através de procedimentos como este, verificar que a criança adquire o gosto pela leitura. Não teremos que lhe dizer “*tens que ler*”; eles mesmos sentir-se-ão impulsionados a fazê-lo, convertidos em leitores felizes devido às actividades de animação.

Tudo isto não quer dizer que a criança goste de ler textos narrativos na sala de aula. Este clima afectivo e de encantamento pode não resultar na aula devido à carga de ansiedade, tensão ou nervosismo a que estão sujeitos os alunos ao lerem textos narrativos.

A criança guarda dentro dela um potencial leitor que permanece inactivo e que, para ser desenvolvido, necessita da educação; isto porque a leitura requer educação. Para desenvolver a capacidade leitora não basta ensinar. Se assim fosse, já todas as crianças e adultos teriam desenvolvido esta potencialidade autonomamente. A realidade social demonstra-nos que não é assim; há adultos que não são leitores. Muitas vezes deparamo-nos com pessoas que não são capazes de compreender a mensagem que o livro quer transmitir, a notícia de um artigo e, muitas vezes, as instruções na leitura de um medicamento. Isto demonstra-nos que o ensino é insuficiente. Temos que colocar em jogo outros elementos que somente se conseguem, actuando sobre a vontade. Educar a criança para a descoberta do livro e para tudo o que nele está escrito, valendo-nos da sua assimilação, isto é, do que a criança consegue apreender do que lê, ajudando-a a formar os seus próprios esquemas leitores, conduzindo-a ao uso da sua inteligência e criando o sentido crítico, contribuirá para um melhor entendimento da leitura.

A estrutura escolar acaba por proporcionar algumas possibilidades de organizar no seu seio actividades que estimulam a valorização e o uso do livro, por parte dos alunos. Porém, na organização deste tipo de actividades, devemos ter presentes os dois elementos dinamizadores que continuam a desempenhar um papel que se supõe importante: o professor (o verdadeiro braço executor) e a família (onde o aluno precisará de encontrar algum estímulo e interesse).

Verificamos, muitas vezes, nas nossas salas de aula, que aos alunos não agrada ler em voz alta, isto porque não se sentem com à vontade, devido a uma má leitura ou à timidez, pelo que terão que ser desenvolvidas as competências leitoras, ferramenta necessária e que dá a possibilidade de desvendar o conteúdo dos livros. Podemos neste casos, com a ajuda do professor ou animador, servir-nos da animação da leitura, pois estas actividades de animação e dinamização pretendem descobrir na criança valores, utilidades e estratégias de leitura que estimulem esse interesse.

A aproximação da criança à literatura infantil e juvenil acaba por criar o hábito da leitura, enriquecer o vocabulário pessoal, desenvolver a linguagem oral e escrita, favorecer a comunicação interpessoal, estimular a utilização da biblioteca e até construir o embrião para o desenvolvimento de uma biblioteca pessoal. Sensibiliza, ainda, a criança para o respeito que merece o livro e tudo que o rodeia, aprendendo com este tipo de actividades a

conhecer as regras básicas para manipulação do livro, a reconhecê-lo como um material básico e imprescindível no trabalho escolar. A animação da leitura, talvez seja o caminho a seguir para formar bons leitores, pretende ser uma solução para os problemas da educação do leitor, que, para tal, conta com algumas estratégias.

3.3.1 Elementos que intervêm na animação da leitura

Para conquistar uma educação leitora, o método de animação da leitura usa estratégias em forma de jogo criativo, necessitando de uma programação e de um animador, sem o qual haveria uma grande dispersão.

As estratégias são uma forma de ajudar a criança a adquirir capacidades, desde o primeiro momento, para descobrir o livro. Cabe ao animador o papel de escolher a que melhor se adequa à criança, segundo as suas capacidades leitoras e atendendo à sua idade.

Em primeiro lugar qualquer animador deve reparar que a animação é um processo pedagógico, onde joga o que fazer e como fazer, de forma a que as crianças sejam sempre motivadas e nunca caiam em desânimo.

Só pode animar ou motivar quem verdadeiramente está motivado ou animado. “*O gosto pela leitura está implícito nas palavras, na entoação, no gesto, na paixão que se expande como uma maré*” (Albanell, 2002:15). Só aqueles profissionais rendidos à leitura, que sintam a sua paixão, conhecedores da melhor literatura infantil, serão capazes de transmitir essa paixão que os domina. Só leitores podem formar leitores. Já é do conhecimento público que: habituar-se a ouvir histórias, fomentar o prazer fonético é uma forma de acolher leitores; tal como refere Pennac (2002:82), “*o culto do livro resulta da tradição oral*”.

Qualquer actividade de animação deve ter como premissa fundamental o voluntarismo, a participação gratuita. Tal como pensa Soriano (1995), é importante que as crianças conservem a ideia de que *a leitura está associada ao prazer*. Desescolarizar o livro de leitura, criar um momento festivo em volta da animação sem a confundir com folclore é fundamental para se conseguir uma boa animação de leitura.

As actividades de animação não podem, nem devem menosprezar o acto de ler, o encontro gostoso com os livros. A isto se refere Bloom (2001:16): “*para obter da leitura os seus mais bastos prazeres, não devemos desperdiçar os nossos poderes, de forma ignorante e desprotegida*”. A animação não conhece idades e qualquer idade pode ser boa para dedicar-se à leitura, embora seja nos primeiros anos que o entusiasmo está mais

desperto. Landa (2002:104) diz que se o *“prazer se converte em paixão quando se é criança, adolescente, então a leitura converte-se numa espécie de actividade paralela aos nossos afazeres”*.

Nunca se deve perder de vista a leitura como um acto pessoal, solitário e individual e não há dois leitores iguais, pelo que qualquer actividade de animação deve ter como objectivo único o despertar da curiosidade, convidar à leitura e actuar sobre cada leitor em particular. *“Com efeito os prazeres da leitura são mais egoístas que sociais”* (Bloom, 2001:21) e é do *“contacto entre os dois, leitor e texto, que nasce o sabor da leitura”* (Sim-Sim, 2006:8).

Os frutos da animação da leitura só poderão colher-se a longo prazo. Qualquer animador deve ter sempre presente a paciência e a prudência como qualidades. Partilhando a ideia de Docampo (2002:50), *“os livros são todos diferentes e as crianças também e o desejo de aprender nasce quando uma criança concreta encontra um livro concreto”*.

Deve ter-se sempre presente que o livro não é única forma de compreensão e reflexão. *“ Com os anos fomos outorgando ao livro o papel de instrumento cultural por excelência, ainda que, não é o único veículo cultural que existe”* (Albanell, 2002:17). Temos que ter presente e tal como pensa Soriano (1995) hoje em dia, é importante levar *“o livro à criança”*.

É importante fazer com que a leitura seja tão interessante como outra actividade qualquer. Um livro pode deixar um leitor emocionado e outro indiferente. Por isso, a classe das leituras e dos livros não é o que interessa, mas sim o bom uso que se faz desses livros e dessas leituras. Pennac (2002:173) recorda que *“durante algum tempo líamos tanto os bons como os maus romances”* e depois, sem nos darmos conta, *“ os nossos desejos levam-nos a preferir os «bons» romances”*.

Garantir que o livro adequado esteja nas mãos adequadas, no momento certo, é outra missão do animador. Trata-se de juntar livro e leitura num ritmo fortificante, de tentar conseguir que a constante, texto, momento e leitor, convirjam. Para tal, torna-se necessário conhecer os textos e o gosto do leitor e da situação particular em que se encontra.

Cada estratégia é aplicada gradualmente, segundo o livro a que diz respeito e em função do material que se elabora. Deve seleccionar-se cada uma também de acordo com as necessidades do destinatário e elegendo acertadamente o livro que se vai animar. Não se deve asfixiar a criança com uma estratégia muito elaborada, se a sua preparação intelectual e leitora não puderem responder; mas também não se devem escolher estratégias tão

simples que não facilitem o desenvolvimento da criança. Através do dinamismo do grupo, do valor do diálogo e da resposta de cada participante consegue-se o progresso do leitor.

As estratégias necessitam de um trabalho continuado. Cada uma precisa de um tempo para sua realização, de modo a que cada criança termine o seu processo leitor. Nunca se deve aplicar uma estratégia sem ter lido previamente o livro completo, porque um dos objectivos que persegue sempre a criança para descobrir o livro é, precisamente, conhecer o seu argumento, os diversos momentos da obra. A criança fará todas as perguntas que a ajudarão a amar ou a rejeitar o livro e o animador tem que estar preparado para tal.

Por vezes, temos crianças, e quando estamos em meios rurais é muito frequente, que relatam histórias que ouviram aos seus pais, avós e vizinhos. Estas histórias de bruxas, feiticeiras, mouras encantadas, etc., enquadradas na literatura de tradição oral, poderão ser aproveitadas para desenvolver a preparação leitora da criança. Desenvolver projectos, como o da AMAT, ligados a este tipo de relatos contribui para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem com base na literatura de tradição oral.

3.3.2 O conto de tradição oral

O conto de tradição oral serve de motivação para os professores, alunos, pais e para todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem. Na hora do conto, em que tradicionalmente se espera que as crianças permaneçam silenciosas, observa-se que o diálogo entre texto e leitor é mediado pelo professor e que há evidências de que esse diálogo está a acontecer porque o professor estabelece diversas oportunidades em que a criança não actua como leitor passivo, mas como construtor de significados.

Primeiramente, o conto, que é narrado, depois lido em voz alta ou em silêncio e por último recordado na sua adolescência e juventude, constitui algo de essencial, tanto para a educação linguística e literária como para a sua própria vida, já que, em períodos de formação, é possível que encontrem nos contos a compreensão e a comunicação que, às vezes, pode negar a realidade em que se movem.

Torna-se importante convidar as crianças a mergulhar na leitura dos contos como algo vital, pois escutar, ler e compreender os contos da Literatura Universal ou os contos da literatura de tradição oral local, ambos com base na tradição oral, é uma necessidade para aprender a língua, para fomentar a imaginação. Ao citar Vidigal, Parafita (1999:134) diz que é preciso:

“ [...] aperfeiçoar métodos e técnicas que permitam explorar e reutilizar as memórias dos anciãos de cada comunidade para objectivos formativos, salientando a reciprocidade das aprendizagens, e estimulando, nesse confronto, a redescoberta e o enraizamento cultural dos estratos infanto-juvenis”.

Os contos de tradição oral e literários (muitos deles com base nos tradicionais) oferecem-nos uma lição de vida, em que se intercala o social com o cómico, o real com o maravilhoso e a parte sentimental. Sabendo destas razões, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, no seu relatório para a UNESCO (1996:s.p.) afirma que a educação deve *“procurar consciencializar o indivíduo para as suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo”*.

As mesmas referências são apontadas por Fernando Savater (1997:139), ao ressaltar a importância da narração oral do conto na educação:

“Há ainda outro aspecto da educação humana que convém assinalar: a dimensão narrativa que engloba e reúne os conhecimentos por ela transmitidos. Os humanos não são problemas ou emoções, mas sim histórias: parecemo-nos menos às contas que aos contos. Torna-se imprescindível, portanto, que o ensino seja capaz de ligar os conteúdos disciplinares ao seu passado, às mudanças sociais que têm acompanhado o seu desenvolvimento [...]”

Que actividades poderão ser então realizadas na escola? A narração oral e a leitura em voz alta são actividades que se devem alternar pois tanto uma como a outra constituem uma oportunidade para adquirir destreza no escutar. Através da narração oral e da leitura em voz alta, se for bem feita, podemos conduzir a criança ao gosto pela leitura silenciosa, individual, considerando-as uma conversa íntima entre o autor e o leitor, conversa essa, que se converte num processo receptivo, através do qual se podem extrair os sentidos do texto e os seus múltiplos significados.

Por várias vezes encontramos testemunhos de escritores famosos que guardam nas suas memórias rastros do seu contacto infantil com os contos, que se mantém em permanente fusão com o tradicional, cuja característica principal é a oralidade e a modernidade, fazendo com que os textos escritos tenham o cariz das palavras aprendidas na sua infância.

Torga (1970:7), no prefácio do livro *Bichos*, escreve algumas palavras dirigidas ao leitor, dizendo que escreve para *ele* *“que fazem parte do mesmo presente temporal e, quer queiras, quer não, do mesmo futuro intemporal”*. O mesmo autor revela o interesse dos contos na vida das pessoas: *“ De resto, um conto que te agradou, tem algumas probabilidades de agradar aos teus netos”* (idem, 1970:9).

O *cantar* e o *contar* estarão inseparavelmente ligados à história da Literatura Universal e ambos fornecem o prazer de escutar, que conduz a criança à comunicação, à convivência, à construção verbal do mundo, à formação da sua autonomia individual e humana e ao amor, às palavras repletas de ideias e sentimentos, de realidades de maravilhas, de inquietudes, de dúvidas, de certezas, de experiências, de aventuras, em resumo, repleta de cultura. Por isso, *“a forma e o modo como a história é contada pode também traduzir uma estratégia comunicacional do emissor, que molda os termos do enunciado em função da apetência e do perfil cultural e social do receptor ou receptores”* (Parafita, 1999:135).

A região de Trás-os-Montes e Alto Douro está repleta de histórias com seres sobrenaturais (Olharapos, Trasgos, Moiras, Fadas, Homem do Saco, Almas Penadas, Feiticeiros, Bruxas, Diabos), inculcando o animismo ao mundo infantil e dando-lhe, por vezes, uma visão *“ de tormento”* e outras de *“fantasia.”* Parafita (1999:14) realça a importância do saber do povo transmontano:

“A sabedoria do povo transmontano está, fundamentalmente, condensada numa filosofia de vida que expressa em formas de literatura popular de transmissão oral, de que se realçam os provérbios, as lendas e os contos tradicionais populares. São formas que representam a consciência comum do povo, do seu sentido das conveniências, do decorativo”.

As conclusões à volta da importância do conto de tradição oral e o conto literário e a sua didáctica podemos encontrá-las no livro de Fillola (1999), onde o conto é considerado como uma peça fundamental na formação literária ao nível da educação primária, pois os professores são capazes de desfrutar e transmitir o conto aos seus alunos, tornando-se nos motivadores autênticos da sedução pela leitura em tenras idades. O conto não deixa de ser um elemento necessário para desenvolver as capacidades linguísticas nos alunos que frequentam a educação primária, dado que, através dele e após a sua audição, o aluno interioriza, muitas vezes, palavras, estruturas linguísticas e recursos literários que lhe irão permitir, recontar e criar os seus próprios contos. Logo não surpreende quando Soriano (1975: 185) refere que:

“ A literatura para a juventude é uma comunicação histórica (quer dizer localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (receptor) que, por definição, de algum modo, no decurso do período considerado, não dispõe senão de forma parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afectivas e outras que caracterizam a idade adulta”.

Os contos de tradição oral e os contos literários são um meio excelente não só de transmissão, como também de afirmação cultural, e podem servir de base para erradicar atitudes racistas e potenciar valores positivos. Estes contos têm as suas fontes na vida, pelo que servem para aproximar as crianças da educação primária aos problemas e atitudes do mundo dos adultos, para que posteriormente reflectam sobre eles. Todos eles contribuem para criar vínculos de afectividade, que contribuem para a felicidade pessoal dos receptores e que, desde o ponto de vista psicológico, podem ajudar a formar personalidades equilibradas.

As leituras e narrações que gostamos nunca nos deixam indiferentes e fazem-nos sentir emoções novas, porque reflectem muitas das nossas inquietudes e das nossas maneiras de entender a vida. Para nós ler é sonhar, imaginar, penetrar em mundos novos e conhecer a forma de pensar e actuar dos personagens, que, ainda que fictícios em certas ocasiões, parecem arrancados da realidade.

Deste modo, existem livros que interessam por expor os problemas da infância, livros que interrogam o leitor em vez de lhe dar soluções claras e definitivas. Livros que convidam a criança a fazer uma reflexão sobre a sua situação e a de outras crianças como ela, que reúnem as condições da qualidade artística e literária.

3.4 Mitificação do livro

Os sistemas educativos, ao longo da história, valorizaram de maneira diferente e variável as formas de transmissão do conhecimento. O mundo do livro era extraordinariamente reduzido: só os clérigos, intelectuais por excelência, tinham contacto com o mundo do escrito. Para a maioria da população, a incorporação da cultura dependia da transmissão oral e visual. Podemos dizer que a cultura da Idade Média seria, tirando a importância do livro para os monges, uma cultura audiovisual.

Antes da imprensa e da expansão da leitura para fora dos palácios e dos mosteiros, as poucas crianças que tinham o privilégio de aceder aos livros defrontavam-se com obras pedagógicas de grande didactismo, livros de bons costumes, livros para predispor para o bem, ou livros de contos populares tradicionais, em princípio não concebidos para o público infantil, mas que também os desfrutava (Sobrinho:2000).

Na época medieval havia, no entanto, *alguns livros para crianças: abecedários, silabários, bestiários e livros de iniciação à leitura* (Sobrino, 2000:9). Os conteúdos destes livros eram basicamente de ordem moral cívica e religiosa.

A aparição da imprensa muda as condições de feitura dos livros e este pode tornar-se num bem de maior consumo. A cultura e o saber chegam através do livro. A sociedade humana transformou-se, dando lugar à tão famosa *galáxia de Gutenberg*. Com o decorrer do tempo, todo aquele que dominava a técnica da leitura deixava, agora, de depender da audição colectiva do relato, bem como das versões, interpretações e explicações dos “*doutos*,” para poder adquirir o seu próprio livro. Mas, as edições de um livro contam-se inicialmente por centenas de exemplares. Assim, ao lado dos clérigos e religiosos, que podiam dispor nas universidades e conventos de livros copiados à mão, existe um grupo de leitores laicos, de jovens burgueses que podem aceder a um livro impresso.

Para muitos eclesiásticos, o livro de texto é perigoso nas mãos de quem não tem preparação para o interpretar. Houve então grande relutância na divulgação da Bíblia nas línguas nacionais. O livro útil torna-se, antes de mais, no livro de caracteres religiosos, aquele que pode produzir um impacto emocional sobre os fiéis. Falamos então dos livros religiosos.

Segundo a historiografia mais recente, os primeiros livros impressos no nosso país foram o Pentateuto, impresso em caracteres hebraicos em Faro em 1487 (Reis, 2003), e o Tratado de Confissom, primeiro livro escrito na língua portuguesa, *impresso em Chaves em 1489* (Marques, 1986:9). O *Tratado de Confissom* é “*um manual de consulta ou guia teológico-jurídico-moral para orientação dos presbíteros na administração do sacramento da penitência ou confissão*” (Marques, 1986:7), ilustrando bem a ideia de livro útil. Clemente Sanches de Vercial, autor de *Sacramental*, livro impresso em terras lusas, também em Chaves, reclama como sendo seu, o primeiro livro impresso, em 1488. Não havendo, no entanto, provas materiais do facto, considera-se oficialmente o *Tratado de Confissom* de 1489 como sendo o primeiro livro impresso em língua portuguesa.

A partir do momento em que a imprensa fez o seu aparecimento, a população leitora nunca mais deixará de crescer e o acervo cultural dos povos alcançará uma nova dimensão. O livro tornou-se num promotor da cultura, pois “*as ideias, os projectos de vida, as modas, os costumes, as criações literárias percorrerão o espaço e o tempo através dos livros e enredar-se-ão nas mentes, provocando múltiplos efeitos de assimilação, sedução, emoção ou rejeição*” (Sobrino, 2000:11).

A época do Renascimento originou uma grande mudança cultural e tornou-se numa época de grandes criadores. Fizeram-se várias adaptações, como o Antigo Testamento para crianças, de Holbein (1549); surgem as novas edições dos clássicos latinos e, a partir de 1611, versões autorizadas da Bíblia escritas em linguagem simples, o que contribuiu para o tornar no livro por excelência. As fábulas da antiguidade são recuperadas e com as traduções de Esopo (em: 1484 em França, em 1489 em Espanha) surgem novos criadores. Em Portugal existem diversas traduções das Fábulas de Esopo desde 1603 e la Fontaine é traduzido, por Filinto Elísio, em 1814.

O primeiro livro ilustrado considerado para crianças é editado em 1658, cuja finalidade era a aprendizagem através da imagem: o *Orbis Sensualium Pictus* ou *Orbis Pictus* do monge e pedagogo Jan Amos Comenius.

Em 1697 surgem os famosos *Contos de Outrora*, que recolhem alguns relatos populares tradicionais pela mão de Charles Perrault e da mente juvenil do seu filho. Assim nasceram as personagens universais como a Bela Adormecida, o Gato das Botas, o Capuchinho Vermelho, Cinderela, Polegarzinho ou Barba Azul. São os contos maravilhosos e os contos de fadas, nos quais há sempre uma moral.

Contudo, o século XVIII conhecido como o “*Século das Luzes*” torna-se no século das revoluções, e para os estudiosos da literatura infantil é considerado o século da criança. É a época em que surge a primeira revista concebida para crianças e as primeiras obras clássicas, surgindo dois livros de grande sucesso e enorme difusão: *Robison Crusoe* (1719) de Daniel Defoe e *As Viagens de Gulliver* (1726) de Jonathan Swift.

O século seguinte dá realce à criança como sendo um sujeito que sente e necessita de fantasia. Os narradores literários servem-se dos contos populares para fazer transbordar a sua imaginação. Os irmãos Grimm e Hans Christian Andersen serão os seus maiores impulsionadores, sendo Andersen quem elevou as narrativas para crianças à altura da melhor literatura universal.

Em Portugal, Francisco Adolfo Coelho publica, na Biblioteca de Educação Popular, *Contos nacionais para crianças* em 1882, e, em 1883, *Jogos e rimas infantis*, recolhidos da tradição oral. Na mesma altura, Maria Amália Vaz Carvalho, em conjunto com o seu marido, o poeta Gonçalves Crespo, edita uma colectânea de contos de Andersen e Grimm, *Contos para os nossos filhos* (1882).

Desta forma, o século XX é um século cheio de livros. A literatura infantil adquire autonomia e os autores passam a ter em conta a psicologia e as vivências dos jovens leitores. A criança torna-se, cada vez mais, na protagonista das narrativas e surgem

bastantes subgéneros, desde a literatura cujo tema central não deixam de ser os “bandos”, até ao álbum ilustrado ou ao livro de imagens para os mais pequenos. É a especialização na área da literatura infantil e juvenil.

Em Portugal o interesse pela literatura infantil ganha novo impulso a partir da revolução de 1974. Com a democratização do ensino, a liberdade de circulação das ideias e uma formação de professores mais cuidada assiste-se a um aumento da produção destas obras a partir da década de oitenta.

O livro foi e é idealizado como um objecto mágico, maravilhoso e fantástico. Exprimia Marcel Proust (1996: 54) que com os livros não podemos estabelecer uma relação natural de amabilidade ou de cordialidade: *“com estes amigos, se passarmos o serão na sua companhia é porque realmente nos apetece”*.

Para Silva (2002:151), o livro tem sido o *“grande meio de difusão do saber, identificado até, muitas vezes, com o próprio saber, e enquanto tal tem desempenhado um importante papel na educação, na ciência e cultura, no desenvolvimento económico e social da humanidade”*, tanto a nível local, como regional e mundial.

Alonso (2002:25) considera *“um livro um espelho onde se encontram os olhares do autor que o escreveu e do leitor que encontra a sua imaginação para recriar a história e uma janela pela qual no assomamos a outros mundo que enriquecem o nosso”*. O acesso ao livro deve ser simultâneo em tempo e forma com a linguagem oral.

Já, Sobrinho (2000:31) pensa que *“um livro nos aparece como um magnífico instrumento de permanente formação intelectual, moral, afectiva e estética do leitor, ao mesmo tempo que aumenta a sua experiência e desenvolve a sua capacidade de compreensão e de expressão”*.

Um livro pode ser extraordinário, impressionante, excelente, apaixonante, emocionante, muito bom, bom, medíocre, mau e perverso, mas apesar de tudo mostra o caminho para a felicidade. Como diz Albanell (2002:19), *“os livros são a felicidade”*.

As potencialidades de um livro são apontadas na *Carta do Livro* (aprovada na reunião do Comité de Apoio ao Ano Internacional do Livro, que teve lugar em 1971, na Biblioteca Real de Bruxelas, entre 20 e 22 de Outubro) citada por Silva (2002: 153) onde são apresentados dez artigos que exprimem os princípios basilares que envolvem o livro e a leitura. Entre eles fala-se que *“os livros são indispensáveis à educação”*. Trata-se de uma afirmação que os leitores infantis e adolescentes cumprem do modo mais exacto que os leitores adultos. Um escritor pode ser famoso, celebre, genial ou admirado, mas se a sua obra não diverte, não interessa, não atrai logo a atenção do leitor jovem, este rejeita-a sem

nenhum pudor. Por isso e porque o livro infantil deve competir, em desigualdade de condições, com os desenhos animados, os filmes, os concursos e demais passatempos televisivos, a selecção dos livros para crianças deve fazer-se com muito cuidado para que atraídos desde o primeiro instante, a criança inicie a leitura e não a abandone.

A aproximação ao livro na escola passa, inquestionavelmente, pela biblioteca escolar ou espaço de leitura. A UNESCO defende que uma das funções das bibliotecas é a promoção do livro. Hoje em dia num mundo em que as tecnologias avançam a grandes passos, este princípio poderá manter-se inalterável. O gosto pelo livro e pela leitura identifica-se com a busca da informação. Importa, pois, criar espaços para esse fim e com o objectivo de facultar o acesso à informação. O livro permanece como escrita, quer sob a forma de livro impresso, quer digitalizado em CD ou existindo mesmo na forma virtual e acessível em redes como a Internet.

3.4.1 O livro e o ambiente familiar

Uma grande maioria de crianças das nossas escolas, mesmo tendo muitos brinquedos, não possuem nada mais que uns poucos livros, normalmente com textos de baixa qualidade e com ilustrações pobres. Livros, que muitas vezes são comprados sem ter em conta estes factores; ou porque não se lhes dá importância, ou porque os outros são mais caros ou, então, pelas duas razões.

Ao existirem livros para crianças de menos de um ano de idade, é fundamental familiarizar as crianças, desde tenra idade, com eles. Levá-las a gostar dos livros não é perder tempo, é ajudá-las a crescer e amadurecer. Com eles, as crianças aprendem desde cedo a desenvolver o pensamento lógico, e através da estimulação da linguagem, a inteligência.

A escola, com a ajuda dos professores, pode ajudar a mudar a opinião sobre o livro infantil que muitas famílias têm. Não é trabalho para um dia. Os resultados satisfatórios poderão tardar em chegar, mas, de uma maneira geral, poderão ser conseguidos. Num mundo que cada vez nos oferece mais estímulos, atrair a atenção da criança e o seu interesse é cada dia mais difícil. Bourdieu (1975) considera que o aluno possui um determinado “capital cultural”, ou seja, um conjunto de percepções, orientações, saberes, hábitos culturais, entre outros aspectos, herdado pela família, que vai ser rentabilizado na escola para a obtenção de sucesso escolar. Para este sociólogo, a escola não deixa de ser uma instituição de reprodução social, mas também um possível espaço social.

Ao citar os estudos de investigadores como Bamberger (1975), Wigfield e Asher (1984), Manzano (1988), Swaby (1989), Marques (1990), Magalhães e Alçada (1994), Santos (2000:76) reforça a ideia de que as estratégias de motivação implementadas em casa são relevantes para o desenvolvimento das competências leitoras, que há factores que determinam o fomento da actividade leitora e que os ambientes estimulantes são propícios à mesma.

Um dos aspectos focados, nestes estudos, é precisamente o facto de existir em casa material impresso diversificado: livros, jornais e revistas. O acesso ao livro e aos restantes suportes escritos obriga a criança desde cedo a familiarizar-se com eles e encontrar-se com a palavra escrita. Ao dispor desses materiais na sua própria casa, a criança tem ocasião de os manusear com facilidade e sem sentido de obrigatoriedade que, tantas vezes, surge associada à leitura na escola. Outros factores são apontados como: “*quanto mais a criança for exposta a textos abundantes e variados, mais toma consciência das múltiplas formas e funções da linguagem escrita, o que tem a vantagem de a levar a valorizar a leitura*” (Santos, 2000:76); assim como “*a criança ver os adultos que a rodeiam ler*” (idem:76).

A família é o lugar onde a criança faz as aprendizagens das relações, primeiro bipolares com a mãe, depois triangulares com o pai e, finalmente, multipolares com os irmãos e irmãs. No ambiente familiar, a criança faz as suas primeiras experiências de amor, de ódio, de rivalidade, de amizade, experiências determinantes sobre as quais se orientarão as suas experiências futuras e o poder da palavra ganha um protagonismo especial. Todas estas experiências vão contribuir para os seus primeiros interesses entre o livro e a leitura.

Generalizou-se e acredita-se que a escola é a única que se deve encarregar da educação e, por acréscimo, a única que deve fomentar o hábito da leitura, isto devido, em parte, à falta de tempo que os pais têm em ocupar-se dos filhos, à sua pouca disposição para contar ou ler contos e, até, de se sentarem e ler ou ouvir ler os seus filhos.

Para Sobrino (2000: 87), “*as famílias – mães, pais, irmãos e irmãs – detêm um papel fundamental na criação de leitores e no desenvolvimento dos hábitos de leitura*”. O mesmo pensa Santos (2000:77): “*os pais desempenham, enquanto modelos, um papel decisivo, o que significa que, se eles próprios forem leitores regulares, poderão, facilmente, convencer os filhos a ler*”. Para isso, há que desenhar estratégias, buscar outros caminhos em conjunto com as famílias, para que estes hábitos sejam criados e enraizados na família.

PARTE II – Estudo Empírico

4 – Delimitação e desenho da investigação

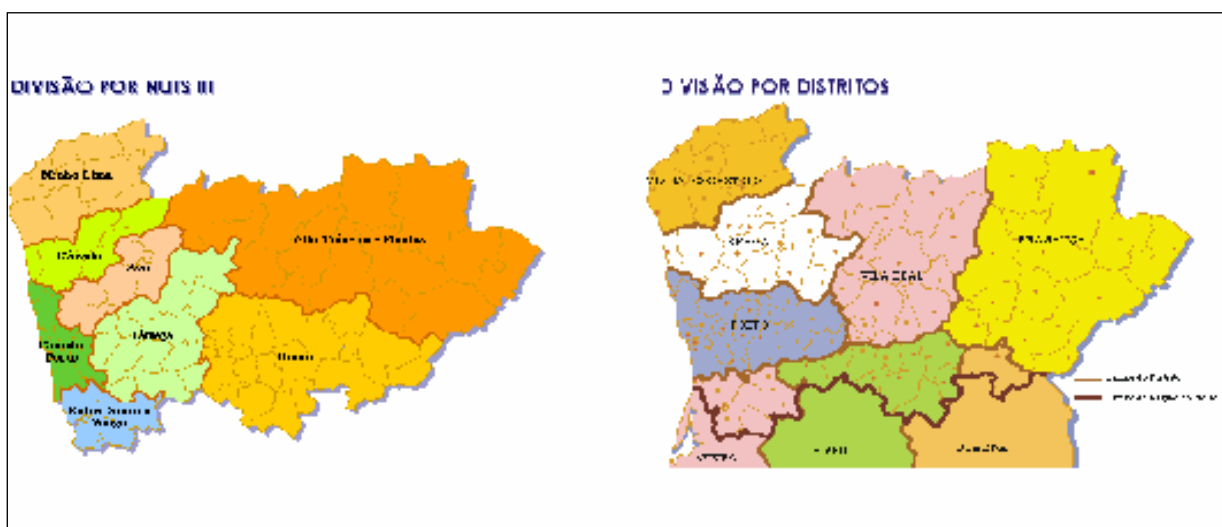
4.1 Contexto de Investigação

4.1.1 Localização e redes viárias

O concelho de Chaves, com uma área de 591.3 km², pertence ao distrito de Vila Real e insere-se na NUT II Norte e NUT III Alto Trás-os-Montes. Para além do concelho de Chaves, fazem parte, da NUT III Alto Trás-os-Montes, os concelhos de Alfândega da Fé, Boticas, Bragança, Macedo de Cavaleiros, Miranda do Douro, Mirandela, Mogadouro, Montalegre, Murça, Valpaços, Vila Pouca de Aguiar, Vimioso e Vinhais (quadro nº 7).

QUADRO Nº6

Trás-os-Montes e Alto Douro no Norte de Portugal (divisão por NUT III e por Distritos)



Fonte: *O Sistema Urbano Regional. Estudos de Casos*. CCRN – Comissão Coordenadora Região Norte.

O concelho de Chaves faz fronteira, a Norte, com Espanha e é constituído por 52 freguesias (quadro nº 8).

QUADRO Nº 7
Agrupamento por Concelhos



Fonte: O Sistema Urbano Regional Estudos de Casos – CCRN.

Seguindo a Tipologia de Áreas Urbanas, aprovada pelo CSE (Conselho Superior de Estatística) são consideradas freguesias urbanas todas as freguesias com densidade populacional superior a 500 hab. /Km² ou que integrem um lugar com população residente superior ou igual a 5000 habitantes; freguesias semi-urbanas, as freguesias não urbanas que possuam densidade populacional superior a 100 hab. /Km² e inferior ou igual a 500 hab. /Km², ou que integrem um lugar com população residente superior ou igual a 2000 habitantes e inferior a 5000 habitantes; Áreas Predominantemente Rurais (APR) todos os restantes casos. Verifica-se em Chaves que 41 freguesias são Predominantemente Rurais (APR), 3 freguesias são Mediamente Urbanas (AMU) e 6 freguesias são Predominantemente Urbanas (APU). Chaves foi elevada a categoria de cidade em 12/03/1929.

O concelho de Chaves está ligado à capital de distrito (Vila Real) pela Estrada Nacional nº 2. O concelho de Chaves não é servido por rede ferroviária.

Em relação ao transporte rodoviário este concelho é coberto por uma rede viária de transportes públicos que servem todas as freguesias, dispondo algumas freguesias de praças de táxis.

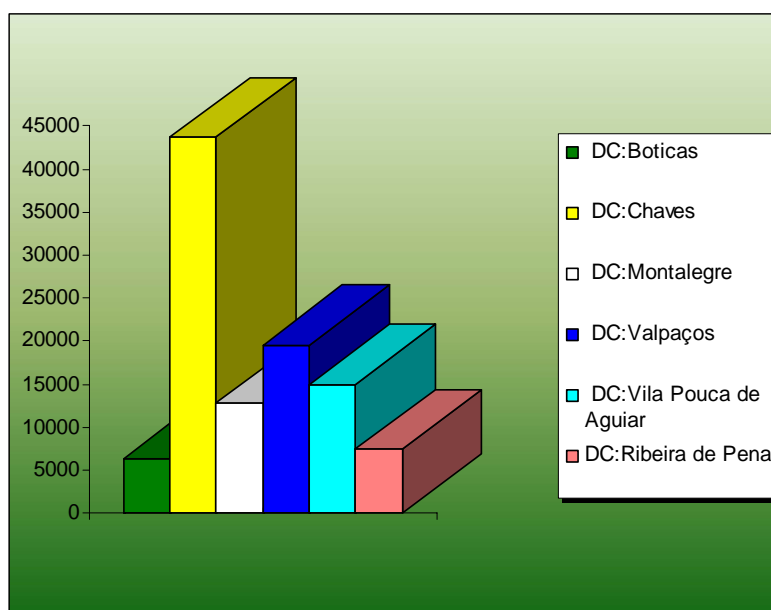
4.1.2 População

A população do concelho de Chaves era, em 1991, de 40 940 habitantes tendo passado para 43 667 habitantes em 2001, ou seja, sofreu uma variação positiva de 6.7% (INE, 2001).

Se compararmos o peso demográfico do concelho de Chaves com o peso demográfico do Agrupamento de Municípios do Alto Tâmega, a relação altera-se significativamente. Com efeito, o Agrupamento de Municípios do Alto Tâmega (quadro nº 9) considerando, como se disse, os concelhos de Boticas, com 6. 417 indivíduos residentes; o de Chaves, com 43. 668 residentes; o de Montalegre, com 12. 762 residentes; o de Ribeira de Pena, com 7. 412 residentes; o de Valpaços, com 19. 512 residentes e o de Vila Pouca de Aguiar com 14. 998 residentes, possui um total de 104. 769 indivíduos residentes, dando uma percentagem populacional de 41,7% (INE, 2001) ao concelho de Chaves, em relação ao conjunto dos restantes cinco concelhos.

QUADRO Nº 8

Comparação entre a população residente do Concelho de Chaves com o Agrupamento de Municípios do Alto Tâmega



Fonte: Elaborado a partir do Instituto Nacional de Estatística “População Residente em 2001”.

A população residente nos concelhos de Alto Trás-os-Montes diminuiu entre o ano de 1991 e 2001. A variação da população residente no Alto Tâmega é bastante negativa, isto é, existe um decréscimo da população residente, à excepção do concelho de Chaves que possui uma taxa de variação positiva de 6,7% (quadro n.º 10).

QUADRO N.º 9

Variação da população residente no Alto Tâmega – 1991 a 2001

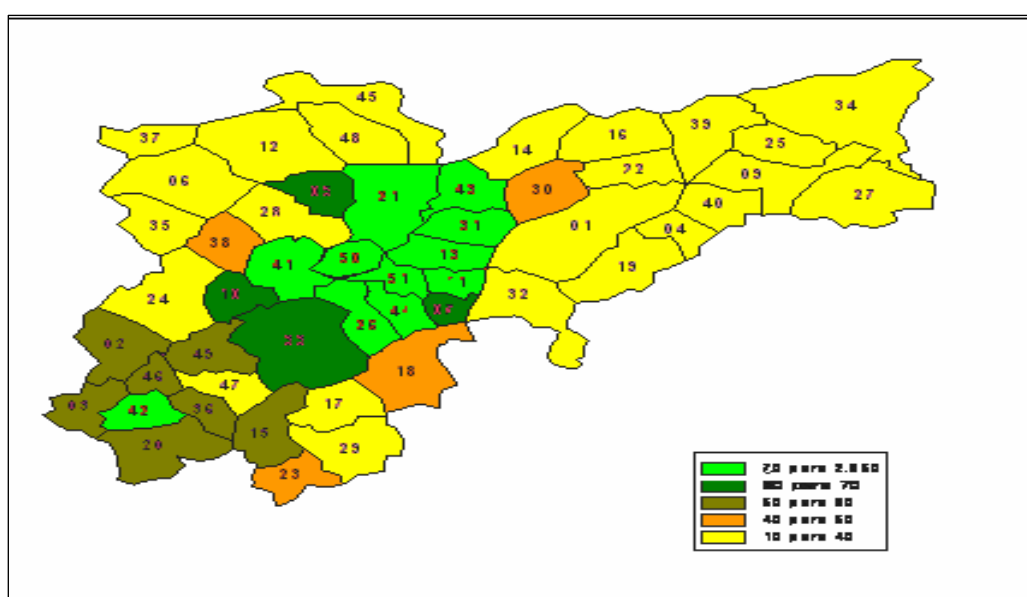
Concelhos do Alto Tâmega e Barroso	População Residente		Variação n.º de residentes	Variação em %
	1991	2001		
Boticas	7 936	6 417	- 1 519	-19,1
Chaves	40 940	43 667	2 727	6,7
Montalegre	15 464	12 762	- 2 702	-17,5
Valpaços	22 586	19 512	-3 074	-13,6
Vila Pouca de Aguiar	17 081	14 998	- 2 083	-12,2
Ribeira de Pena	8 504	7 412	-1 092	-12,8

Fonte: Elaborado a partir do INE, “População Residente em 2001”.

O concelho de Chaves tem uma densidade populacional, em 2001, de 73,2 hab. / km² (INE, 2001). No entanto, a população está concentrada sobretudo na freguesia de Santa Maria Maior, cuja densidade é de 2383 hab. / km². Nas restantes freguesias, a densidade varia entre 10 e 330 hab. / km² (quadro n.º 11).

QUADRO N.º 10

Densidade Populacional em 2001



Fonte: Elaborado a partir dos Censos de 2001 INE.

A população residente por lugar reparte-se, na sua maioria, por lugares com menos de 600 habitantes, à excepção dos residentes por lugar de Chaves que são 9 595 habitantes.

4.1.3 Estrutura Etária da População

Os grupos etários (quadro nº 12) dos 15-24 anos e dos 0-14 anos são os menos representados neste concelho, com 14,3% e 14,4%, respectivamente. A população dos 65 e mais representa cerca de 19,8% da população, sendo o grupo etário dos 25 – 64 o mais representativo, com cerca de 51,6% da população.

QUADRO Nº11

População residente por grupos etários

Concelhos do Alto Tâmega e Barroso	Estrutura Etária da População								Variação entre 1991 e 2001 (%)		
	1991				2001						
	Grupos Etários				Grupos Etários				Grupos Etários		
	0-14	15-24	25-64	65 ou mais	0-14	15-24	25-64	65 ou mais	0-14	15-24	25-64
Boticas	1561	1141	3718	1516	821	819	3046	1731	-47.4	-28.2	-18.1
Chaves	8236	6626	19671	6407	6269	6251	22511	8636	-23.9	-5.7	14.4
Montalegre	3120	2079	7086	3179	1666	1643	5966	3487	-46.6	-21.0	-15.8
Valpaços	4523	3633	10550	3880	2654	2504	9507	4847	-41.3	-31.1	-9.9
Vila Pouca de Aguiar	3946	2766	7800	2569	2275	2151	7471	3101	-42.3	-22.2	-4.2
Ribeira de Pena	2023	1394	3694	1393	1203	1078	3507	1624	-40.5	-22.7	-5.1

Fonte: Elaborado a partir do INE, Recenseamento Geral da População e Habitação – 2001 (Resultados Definitivos)

Segundo dados do mesmo Instituto, a taxa de natalidade no concelho de Chaves é de 7,5 ‰, igual à da região onde se insere. Quanto à taxa de mortalidade – 11,2 ‰ – é inferior à registada na região.

Partilhando a opinião de Silva (2002) e em jeito de conclusão, verificamos que a “*estrutura etária confirma o acentuar das perdas populacionais motivadas pelo decréscimo acentuado da natalidade e, no conjunto, assiste-se a uma diminuição das possibilidades de substituição das gerações por saldos positivos no crescimento rural*”.

4.1.4 Equipamentos de Educação e Ensino

O número de estabelecimentos de ensino, segundo o grau de ensino, é mais elevado no sector público, quer para a região de Alto Trás-os-Montes quer para o concelho de Chaves. A rede de cobertura do ensino público é alargada, o que poderá traduzir a pouca expressão do número de estabelecimentos do ensino privado.

Em relação ao primeiro ciclo existem actualmente (ano lectivo 2006/07) 43 escolas a funcionar no concelho de Chaves, com um total de 1519 alunos. No ano lectivo de 2001/02 encontravam-se em funcionamento 84 escolas, com um total de 1596 alunos. Podemos verificar que, entre 2001 e 2007, foram encerradas 41 escola, todas elas com menos de 10 alunos (quadro nº 13).

Na generalidade, os edifícios apresentam-se em bom estado de conservação.

QUADRO Nº 12

Escolas do concelho de Chaves entre o ano de 2001 a 2007

ESCOLAS	ALUNOS Ano 2001/02	ALUNOS Ano 2005/06	ALUNOS Ano 2006/07
Adães	5	5	12
Amoinha	4	2	Desactivada
Anelhe	13	14	14
Agrela	9	2	Desactivada
Águas Frias	6		28
Arcossó	8	9	8
Argemil	12	16	15
Assureiras	6	6	Desactivada
Avelelas	9	6	Desactivada
Bobadela	3	3	Desactivada
Bóbeda	10	8	Desactivada
Bustelo	17	14	15
Calvão	6	5	9
Cambedo	2	1	Desactivada
Capeludos	9	6	Desactivada
Carvela	4	2	Desactivada
Casas de Monforte	13	14	12
Casas Novas	16	18	16
Castelões	6	6	Desactivada
Cela nº 2 - Tresmundes	4	5	Desactivada
Chaves nº1 - SantoAmaro	232	263	203
Chaves nº 2 - Estação	175	180	193
Chaves nº 3 - Caneiro	85	55	84
Chaves nº 4 - Campo de Cima	47	20	23
Chaves nº 5 - Casas Montes	41	28	56
Chaves nº 6 - Cinochaves	161	117	125
Cimo de Vila da Castanheira	15	9	144
Couto de Ervededo	12	5	12
Curalha	22	15	24

Dadim	4	3	Desactivada
Dorna	7	4	Desactivada
Faiões	20	22	21
France	4	6	Desactivada
Lamadarcos	3	1	Desactivada
Loivos	25	27	35
Maços	3	2	Desactivada
Mairos	15	13	17
Matosinhos	5	2	Desactivada
Moreiras	5	4	10
Nogueira da Montanha n° 1	5	1	17
Nogueira da Montanha n° 2	6	6	Desactivada
Oucidres	4	3	Desactivada
Oura	28	10	9
Outeiro Juzão	7	11	13
Outeiro Seco	12	13	12
Pastoria	7	9	Desactivada
Paradela de Monforte	17	12	12
Pereira de Selão	5	2	Desactivada
Pereiro de Agrações	5	2	Desactivada
Rebordondo	16	17	15
Roriz	7	6	Desactivada
Samaiões	7	7	Desactivada
Santa Cruz/Trindade	47	51	64
Santa Cruz/ Sanfins	9	4	Desactivada
Santo António de Monforte	30	10	11
Santo Estevão	20	19	24
São Lourenço	9	7	Desactivada
São Cornélio	6	4	Desactivada
São Julião	3	1	Desactivada
São Pedro de Agostém	9	8	Desactivada
São Vicente da Raia	4	2	Desactivada
Seara Velha	4	5	Desactivada
Selhariz	5	4	Desactivada
Sesmil	7	6	Desactivada
Soutelinho da Raia	6	4	Desactivada
Soutelo	12	11	16
Torre do Couto	7	7	Desactivada
Tronco	7	6	Desactivada
Valdanta n° 1	23	20	18
Valdanta n° 2	8	7	Desactivada
Valverde	5	3	Desactivada
Ventuzelos	6	5	Desactivada
Vidago	58	63	62
Vila Frade	3	Desactivada	Desactivada
Vila Nova de Veiga	12	17	25
Vila Verde de Oura	11	12	17
Vila Verde da Raia	25	29	40
Vilar de Nantes n° 1	26	32	32
Vilar de Nantes n° 2	25	19	25
Vilas Boas	6	9	5
Vilarelho da Raia	8	6	10
Vilarinho das Paraneiras	11	8	6
Vilela do Tâmega	11	13	10
Vilela Seca	4	6	Desactivada
TOTAL	1596	1415	1519

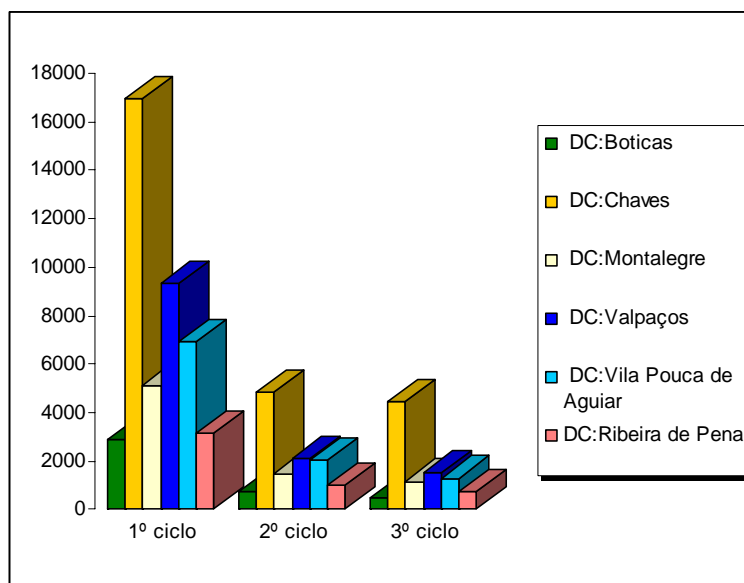
Fonte: Elaborado a partir de dados recolhidos nos Agrupamentos do concelho.

4.1.5 Nível de instrução da População

No que diz respeito ao nível de instrução, a população residente apresenta valores mais elevados ao nível do 1.º ciclo do ensino básico do que em relação aos outros níveis de ensino (quadro n.º 14).

QUADRO N.º 13

População residente no Alto Tâmega segundo o nível de ensino



Fonte: Elaborado a partir do INE, “Recenseamento Geral da População e Habitação – 2001”.
(Resultados Definitivos)

De salientar a percentagem de população sem nível de ensino nos concelhos, com um valor de 14,2%.

A taxa de analfabetismo sofreu um decréscimo de 1,6% entre 1991 e 2001 no concelho de Chaves (quadro n.º 15).

QUADRO N.º 14

Taxa de analfabetismo em 1991 e 2001

Concelhos do Alto-Tâmega e Barroso	Taxa de analfabetismo 1991	Taxa de analfabetismo de 2001
Chaves	14,4%	12,8%
Vila Pouca de Aguiar	16,4%	14,3%
Valpaços	20,3%	18,3%
Ribeira de Pena	25,3%	20,7%
Montalegre	24,1%	22,6%
Boticas	24,8%	24,0 %

Fonte: Elaborado a partir do INE, “População residente segundo o nível de ensino atingido e sexo e taxa de analfabetismo (1991 e 2001).

4.1.6 Breve enquadramento do Projecto da AMAT

Como sabemos, a população de Portugal concentra-se essencialmente nas zonas urbanas, deixando o interior do país com baixa densidade demográfica, o que se traduz num povoamento disperso e, em certos casos, isolado. Na verdade, as zonas do meio rural e sobretudo as regiões limítrofes ou de difícil acesso vêm-se privadas de certos bens sociais, tais como, as bibliotecas públicas. Neste contexto que atrás sintetizámos recorrendo a dados numéricos, surgiu a necessidade de se elaborar, tendo a “Associação dos Municípios do Alto Tâmega” (AMAT) como organismo responsável, o projecto *Lendas Contos e Tradições do Alto-Tâmega e Barroso – Do Contexto Oral à Expressão Escrita*.

Pela mesma razão, criaram-se dois espaços, com actuações programadas, adequados à sustentabilidade do projecto: os Centros de Recursos da Leitura, nas Bibliotecas Municipais, e os ELAN – Espaços de Leitura Animada, nas escolas de 1º Ciclo. Como já referimos, é especificamente sobre este ponto do projecto que versará o nosso estudo empírico.

4.1.6.1 Actividades previstas no CRL – Centro de Recursos da Leitura

Trata-se essencialmente de um local de formação e de apoio ao trabalho da comunidade escolar. Uma das actividades aí desenvolvidas diz respeito à recolha contos, lendas e tradições do Alto Tâmega, junto das crianças e seus familiares. Estes textos são seleccionados com a ajuda de professores de 1º ciclo e professores da UTAD, assim como de outros técnicos que possam trazer mais valias ao trabalho, aos quais se darão novas redacções, caso haja necessidade, tendo em conta o público a que se destinam (infanto-juvenis). Tornam-se assim num instrumento de orientação da leitura, que serve como “manual” de base/referência de trabalho a sessões de aprendizagem, bem como às sessões de leitura que numa fase posterior serão feitas nas salas de aula do 1º ciclo.

Nesta rubrica o projecto pretende também desenvolver algumas actividades no sentido de proporcionar situações de aprendizagem para que professores, pais e alunos possam desenvolver e aprofundar instrumentos de animação da leitura, que resultam do cruzamento de técnicas oriundas de diferentes áreas, todas elas ao serviço da leitura, e que permitam uma aplicabilidade no quotidiano de trabalho. Essas técnicas são adequadas à

motivação das crianças do 1º ciclo do ensino básico para a leitura, contribuindo para o enraizamento de hábitos e leitura, tão desejáveis nestas idades. Sendo assim, este projecto, através do CRL, propõe:

- Seminário “ Como incentivar nas crianças o gosto pela leitura”
 - Sessão animada “ Laboratórios das Letras”
 - Acção de Promoção da Leitura “ Livro Vivo”
 - Sessão de Animação à Leitura “ El Rumor de la Lectura”
 - Incentivo à Leitura.
-
- **O SEMINÁRIO “Como incentivar nas crianças o gosto pela leitura”**

É intenção deste seminário transmitir técnicas de animação do livro e da leitura para incentivar nos jovens o gosto e o prazer pela leitura, evidenciando, junto dos participantes, a existência de múltiplas estratégias de motivação para esse fim. Destacar-se-á a importância do papel dos pais e da escola para a formação de leitores.

Público-alvo: professores do 1º Ciclo, bibliotecários, animadores sócio-culturais, pais e encarregados de educação.

Metodologia do Seminário: O seminário desenvolve-se em dois dias, nos quais o orador enuncia métodos práticos de incentivo à leitura nos jovens, através de jogos e estratégias para o desenvolvimento da oralidade de uma forma criativa.

Conteúdos Programáticos:

1. O gosto pela leitura
 - 1.1 A leitura na sociedade da informação
 - 1.2 O processo de leitura
 - 1.3 A evolução do aluno como leitor
2. Como nascem os leitores
 - 2.1 O papel da escola
 - 2.2 O papel da família
3. Pedagogia da leitura
 - 3.1 Que obras
 - 3.2 Como formar leitores
 - 3.3 Contar histórias
 - 3.3.1 Estratégias para a família
 - 3.3.2 Estratégias para a Pré – Escola
 - 3.3.3 Estratégias para o 1º Ciclo
 - 3.3.4 Estratégias para as bibliotecas públicas e escolares

- 3.4 Programar! Planificar a aula para a leitura
- 3.5 Modificar a escola para a leitura
- 4. Actividades para a leitura
 - 4.1 Melhorar a rapidez da leitura
 - 4.2 Para a compreensão da leitura
- 5. Jogos e estratégias para o desenvolvimento da oralidade de uma forma criativa
 - 5.1 Divulgação de jogos e estratégias (histórias para completar; jogo dramático; fala-nos de...; diálogo com permuta; corta! etc....)
- 6. Estratégias de envolvimento dos jovens na leitura
 - 6.1 Na família
 - 6.2 Na escola
 - 6.3 Na localidade
- 7. A biblioteca escolar
 - 7.1 Missão da biblioteca escolar
 - 7.2 Financiamento, legislação e redes
 - 7.3 Objectivos da biblioteca escolar

Este seminário realiza-se em cada um dos seis concelhos e o número limite de participantes está condicionado ao espaço de cada um dos Auditórios Municipais, que nunca é inferior a 100 pessoas.

- **SESSÃO ANIMADA “Laboratórios das Letras”**

O Laboratório das Letras é um espaço lúdico-didáctico que dá primazia às experiências com linguagem, como o próprio nome indica. No domínio da escrita é utilizado um «método empírico», em que esta é encarada como uma deliciosa brincadeira em que os alunos fazem literatura, tendo sempre em vista que o gosto pela escrita e pela leitura se conquista, numa primeira fase, pela sua dimensão sensorial e empírica. Todos os jogos do Laboratório das Letras terão como tema principal: «Os cinco sentidos da escrita». A descoberta da escrita terá como consequência a descoberta da leitura, existindo actividades relacionadas com este último domínio, tais como: narrativa de contos orais, dramatização de pequenos contos e poemas, teatro de fantoches e marionetas, etc.

Público-alvo: Professores do 1º Ciclo

Conteúdos Programáticos:

Técnicas de Promoção da Leitura

Jogos de escrita criativa

- Jogos Visuais
 - Sistema semiótico primário: da oralidade à escrita.
 - História da escrita e do livro.
 - Dos hieróglifos aos grafemas.
 - Dupla articulação da linguagem.
- Jogos sonoros
 - Conceito de som e fonema.
 - Significação linguística: contexto, situação, significado e sentido.
 - Noção de Norma e Criatividade.
 - Onomatopeia: o canto da sereia.
- Jogos de olfacto e paladar
 - Formação de palavras: Derivação e Composição.
 - Variação e mudança linguísticas.
- Jogos de tacto
 - Recursos estilísticos: figuras de pensamento.
 - Funções da linguagem.
- Jogos do Sexto Sentido
 - Sentido Sistema semiótico secundário.
 - Literatura e Literariedade.
 - Construção e destruição do sentido.

Acto de ler

- Interacção da Razão (compreensão), Emoção (sentimento) e Instinto (acção).
- Dramatização da leitura.
- Jogos de leitura.

A importância do conto

- As raízes do conto: do conto oral ao conto escrito
- O conto na construção da criança.
- Representações do conto: leitura expressiva, teatro de fantoches e de marionetas; teatro de sombras.
- O contador de histórias: expressão corporal, transposição oral.
- Actividades baseadas num corpus textual.

Para que todos os professores dos seis concelhos tenham a oportunidade de frequentar esta acção, a mesma irá ser repetida em cada concelho tantas vezes quantas as necessárias.

- ACÇÃO DE PROMOÇÃO DA LEITURA “**Livro Vivo**”

Fomentar a leitura através de espectáculos de teatro, pela URZE - Companhia Profissional de Teatro, destinado ao público mais novo, é o objecto desta acção que pretende contribuir para "os hábitos de leitura", tornando as palavras e o livro mais compreensíveis e atractivos a um potencial novo leitor.

Será apresentada uma sessão teatral de um clássico da literatura infantil, que possibilitará a realização de uma aula viva, esperando-se, no final, a intervenção dos actores, professores e alunos, com uma discussão entusiástica em volta da leitura.

As sessões a apresentar serão enriquecidas por uma abordagem antecipada por parte dos professores com os alunos, aumentando assim o envolvimento com a leitura.

Público-alvo: Alunos do 1º Ciclo e professores

Conteúdos Programáticos:

Espectáculo: uma hora (01.00H), aproximadamente, com o conto “Capuchinho Vermelho”.

Esta acção é essencialmente dirigida às crianças do 1º ciclo e será repetida em cada concelho tantas vezes quantas as necessárias para que todas as crianças possam participar.

- SESSÃO DE ANIMAÇÃO À LEITURA “**El rumor de la lectura**”

Esta sessão permitirá fazer algumas reflexões sobre a leitura; que luzes e sombras recaem sobre a animação à leitura e encontrar algumas estratégias para a animação da leitura ligadas, nomeadamente, à leitura em voz alta, à leitura e à escrita e ao museu dos contos.

Público-alvo: Professores do 1.º Ciclo

Conteúdos Programáticos:

1. Algumas reflexões sobre a leitura
2. Luzes e sombras da animação à leitura
3. Estratégias de animação leitura 1
 - 3.1 A leitura em voz alta
 - 3.2 Leitura e escrita: duas caras de uma mesma moeda
 - 3.3 O museu dos contos
4. Os mediadores, leitura como responsabilidade partilhada
 - 4.1 Biblioteca, escola e família

5. Estratégias de animação da leitura 2

5.1 Montagem de uma exposição

5.2 As visitas de autor: escritor/ilustrador

5.3 Álbum de cromos para animar a ler

Este seminário é realizado em cada um dos seis concelhos, o número limite de participantes está condicionado ao espaço de cada um dos Auditórios Municipais, que nunca é inferior a 100 pessoas.

- **SESSÃO DE INCENTIVO À LEITURA**

Para além da leitura, será também usada a mímica, a expressão corporal e a utilização de adereços que muito cativam os ouvintes, despertando neles próprios a imaginação e o incentivo para a leitura.

A participação dos intervenientes é outro ponto importante, quer durante a leitura com perguntas programadas, quer no final da leitura com desenhos e jogos sobre o que ouviram ler.

A execução da actividade é feita por uma técnica de animação social, que é orientada no sentido de ter em atenção todas as características pedagógicas específicas dos ouvintes a que se destina.

Público-alvo: Alunos do 1.º Ciclo e professores

Conteúdos Programáticos:

Os livros são escolhidos tendo em atenção o público-alvo, podendo ainda ser aqueles que se considerarem oportunos e convenientes.

Os locais onde pode ser executada a actividade são salas de aula, bibliotecas ou qualquer sala com condições mínimas de conforto e acústica.

4.1.6.2 Os ELAN – Espaços de Leitura Animada

Para a instalação dos ELAN foram estudadas as condições das escolas de forma a se encontrar aquelas que tivessem melhor espaço físico e situação geográfica mais adequada para receber outras escolas com menos alunos, pois a condição primordial era que destes espaços usufríssem outras escolas da região. Os professores também foram

informados de que as escolas, cujos docentes frequentassem as acções de formação, poderiam ser contempladas com um ELAN. Os ELAN foram instalados, mas nunca foram utilizados pelas escolas circundantes, pois não havia transporte para deslocar os alunos de uma aldeia para a outra. Não podemos esquecer, neste momento, o facto de o meio local ser essencialmente rural e as escolas distarem umas das outras alguns quilómetros.

As actividades desenvolvidas nos CRL e que acima se detalharam servem de formação e incentivo à animação dos ELAN, sendo esta naturalmente responsabilidade do professor. Nestes Espaços de Leitura Animada pretende-se que as crianças encontrem condições materiais propiciadoras ao desenvolvimento da leitura, bem como da consecução dos referidos projectos, tendo-se para tal assim investido em recursos documentais e em equipamento.

Os ELAN estão organizados por áreas funcionais. Constan deles as seguintes áreas, equipadas com os mais diversos materiais (Anexo I):

- **ÁREA DA LEITURA** – Esta área será equipada com: livros, jogos de impressão, fichas de leitura, “posters”, material de correio, etc.
- **ÁREA FUNCIONAL** – A área será equipada com os seguintes materiais: plasticina, barro, areia, água, tintas, jogos de encaixe, peças, etc.
- **Áreas DOS JOGOS** – Os seguintes materiais farão parte desta área: jogos com regras simples para pequenos grupos, dominós, “Loto”, etc.
- **ÁREA DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA** – A área será equipada com os seguintes materiais: “*Teatro ou Fantocheiro*” com arca da trapalhada, roupas, adereços, fantoches marionetas, etc.

5 - Enquadramento metodológico

5.1 Tipo de Pesquisa

A pesquisa social tem efectuado estudos com métodos quantitativos que servem para descrever e explicar fenómenos. Actualmente, podemos observar outra forma de investigação, utilizando o método qualitativo, proposto pelas Ciências Humanas, que não pode desenvolver-se utilizando somente elementos de base quantitativa.

Este método iniciou-se com estudos nas áreas da Antropologia e da Sociologia, tendo neste momento passado a ser usado em áreas como a Psicologia, a Educação e a Administração de Empresas. Aplicam-se, também, na pesquisa documental, no estudo de caso e em etnografia.

Os estudos Quantitativos procuram seguir rigorosamente um plano previamente estabelecido, enquanto que a pesquisa Qualitativa é direccionada ao longo da investigação, procurando o investigador entender os fenómenos segundo a perspectiva dos investigados e da sua situação, interpretando-os à sua maneira.

Hoje em dia, os métodos qualitativos e quantitativos não se excluem. São diferentes e por isso o método qualitativo veio contribuir para o melhoramento do estudo e da compreensão dos fenómenos com os seus procedimentos intuitivos e racionais. À combinação de métodos qualitativos e quantitativos chama-se “triangulação” (Serrano, 2001).

Como queremos seguir um método com um desenho de investigação flexível, que permita valorizar e compreender todas as perspectivas que são objecto de estudo e ao mesmo tempo ser sensível, observar e escutar as pessoas de forma a obter um conhecimento directo, optámos pelo método de análise qualitativa, com o qual efectuaremos o nosso estudo.

5.1.1 Método de Estudo de Caso

Como método de investigação foi aplicado o método do estudo de caso. Este método começa a ser utilizado com mais frequência nas ciências humanas e sociais como

um procedimento de análise das realidades. Segundo Serrano (2001:80), “*as dissertações sobre estudos de caso inserem-se no marco da investigação qualitativa e de investigação naturalista*” tendo como objectivo básico “*compreender o significado de uma experiência*”. Ao citar Muchelli, Serrano (2001: 82) sublinha a ideia de que o método do estudo de casos busca “*o modo de estudar o problema, perceber os acontecimentos, compreender as situações, encontrar as soluções válidas e aceitáveis*”.

Do mesmo modo, a investigação qualitativa é relatada por Bogdan (1994) como sendo descritiva, procurando a compreensão e não tanto a avaliação, tendo como fonte clara de dados o local de investigação, visto que toda a actuação pode ser melhor entendida se for observada no seu ambiente e sendo o investigador o instrumento-chave. A investigação compreende um pormenorizado e intenso estudo, participando o investigador na situação social que está a ser estudada.

Ao citar Merriam, Carmo e Ferreira (1998: 217) resumem as características de um estudo de caso qualitativo, como sendo: particular, descritivo, heurístico, indutivo e holístico, dando mais importância aos processos que aos produtos, à compreensão e à interpretação.

Pela mesma razão, Serrano (2001:85) define estudo de caso como sendo uma:

“ [...] descrição intensiva, holística e uma análise de uma entidade singular, um fenómeno ou unidade social. Os estudos de casos são particularistas, descritivos e heurísticos e baseiam-se no entendimento indutivo ao manejar múltiplas fontes de dados”.

A decisão de se optar pelo estudo de caso, predominantemente de carácter qualitativo, radica no facto de os investigadores se centrarem mais na intuição, na descoberta e na interpretação dos dados do que propriamente na verificação das hipóteses.

Ao citar Merriam, Carmo e Ferreira (1998: 217) corroboram esta ideia, pois, para o autor, o “*investigador deverá definir o problema de investigação, o qual será com frequência proveniente da sua própria experiência ou de situações ligadas à sua prática e de seguida formulará as questões de investigação na tentativa de compreensão dos acontecimentos*”.

Na presente investigação procura responder-se a questões de natureza interpretativa (Serrano, 2001) de modo a obter um produto final de índole indutiva, em que não há qualquer intenção de fazer generalizações.

5.2 Instrumentos de investigação

5.2.1 Apresentação das entrevistas

Na sua essência, uma entrevista baseia-se na ideia de que as pessoas são capazes de oferecer uma explicação da sua conduta, das suas práticas ou acções, ao entrevistador. Abarca numa ampla gama de técnicas que vão desde os questionários estruturados até às entrevistas não estruturadas. Segundo Bogdan (1994:134), as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas: “*podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados; ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas*”. Ghiglione e Matalon (1997:65) pensam que definir uma “*entrevista como uma conversa tendo em vista um objectivo é suficientemente vantajosa para englobar uma grande variedade de entrevistas possíveis, mas é muito vaga para distinguir os diferentes tipos de entrevista*”. Quanto a estes autores, a distinção essencial faz-se entre uma entrevista com um objectivo de diagnóstico e uma entrevista de “*estudo*”, que visa uma generalização. Neste segundo caso, a entrevista é requerida pelo entrevistador e apresenta um conjunto de características que se podem situar em um dos quatro níveis:

- *controlo* de uma questão específica com o objectivo de validar parcialmente os resultados obtidos algures; neste caso, a entrevista não é o método principal;
- *verificação* de um domínio de investigação cuja estrutura conhecemos já, mas do qual queremos saber, por exemplo, que factores terão eventualmente evoluído;
- *aprofundamento* de um campo cujos temas essenciais conhecemos, mas que não consideramos suficientemente explicado num ou noutro aspecto;
- *exploração* de um domínio que não conhecemos.

Seguindo esta linha de pensamento, os autores são unânimes em dizer que as entrevistas de estudo não têm consequências no comportamento dos entrevistados, pois estes submetem-se à entrevista porque aceitam, num determinado momento, arrebatar um pouco de tempo às suas actividades normais. Quanto a nós, optámos pela entrevista de

aprofundamento, tendo em linha de conta que já conhecíamos o tema e precisávamos de mais explicações em determinados aspectos.

De acordo com o objectivo de estudo, são diversas as metodologias possíveis, desde o controlo da forma, da extensão e do conteúdo da resposta. Segundo Bogdan (1994: 209), “*as questões desenvolvidas para orientar um estudo analítico devem ser de natureza mais aberta e devem revelar maior preocupação pelo processo e significado, e não pelas suas causas e efeitos*”. Por outro lado, o mesmo autor explica que quando a “*entrevista é a técnica principal do estudo, recomenda que se use o gravador*” (1994: 172).

Ghiglione e Matalon (1997:83) distinguem três tipos de entrevista:

- *directiva ou estandardizada - obedece a um quadro de referência anteriormente definido tanto ao nível dos temas como a nível das categorias de abordagem;*
- *semi-directiva - a conversa acontece segundo um esboço, isso é faz-se um guião de entrevista, onde se coloca ao entrevistado um determinado quadro de referência global sobre os temas, deixando liberdade para a sua abordagem;*
- *não directiva - o entrevistador coloca um tema inicial para inserir a conversa, deixando que o entrevistado ajuíze livremente sobre o tema em estudo.*

Como princípio orientador do nosso trabalho, no terreno, preferimos escolher uma entrevista semi-directiva, porque era o tipo de entrevista mais adequado aos nossos objectivos.

Relativamente à estrutura das nossas entrevistas, tentámos ser sensíveis à criação de um clima confortável que permitisse aos entrevistados falar naturalmente, num tom de conversa. Por isso, tivemos necessidade de elaborar um guião de entrevista, tendo em vista a consecução dos objectivos definidos, seguindo os princípios estabelecidos por Bardin (2003), constituindo quadros de referência para a sua realização. Deste modo, organizámos as entrevistas em blocos, correspondendo a cada um os objectivos gerais, objectivos específicos e um formulário de perguntas. Os blocos serão comuns a todas as entrevistas (Anexo II).

Os blocos ficaram estruturados da seguinte forma:

Bloco 1 – Legitimação da entrevista

Com este bloco pretende-se informar os entrevistados da natureza e propósitos do trabalho a realizar, sendo assegurada a confidencialidade das suas declarações.

Bloco 2 – Dados Pessoais

Pretende-se recolher dados relativos à situação profissional dos professores: Qual a sua situação profissional? Há quantos anos lecciona? Qual a sua idade? Qual o seu sexo? Fez formação no âmbito do projecto?

Bloco 3 – Conceito de ELAN

Propõe-se com este bloco recolher informações sobre a criação do ELAN, recolher opiniões dos professores sobre o que é um ELAN e verificar a adequação do fundo documental e do espaço. Assim, formularam-se as seguintes questões:

- A escola aderiu ao projecto “ *Lendas, Contos e Tradições do Alto Tâmega e Barroso: Do Contexto Oral à Expressão Escrita,*” através do qual foram *criados* os Espaços de Leitura Animada – ELAN. Como é que a direcção da escola tomou conhecimento da existência deste projecto?
- A quem pertenceu a ideia de adesão ao projecto?
- Quais são, em seu entender, as finalidades do ELAN?
- Quem promoveu ou promove as actividades nestes espaços?
- Qual a sua opinião sobre o fundo documental?
- O espaço onde está instalado o ELAN é adequado?
- Quais as vantagens ou desvantagens deste espaço?

Bloco 4 – O ELAN e as práticas dos professores

Procura-se com este bloco verificar os modos de actuação dos professores no ELAN, a forma como aplicaram os conhecimentos adquiridos nas acções, se enquadram esse espaço no projecto curricular de turma e, por fim, recolher opiniões sobre o papel dos ELAN nas práticas lectivas dos professores. As questões colocadas foram as seguintes:

- Este espaço trouxe algo de novo à actividade normal do funcionamento da escola?
- Quando utiliza o espaço de leitura?
- De que forma o utiliza?
- Frequentou alguma formação no âmbito deste projecto?
- Aplicou alguns temas tratados nas acções de formação?
- Este espaço faz parte de uma estratégia educativa global para a turma?

- Nas aulas, alguma vez, utilizou os livros ou excertos de livros do ELAN, como meio didáctico para leccionar as suas matérias? Porquê?
- Que áreas privilegia na utilização dos recursos do espaço de leitura?
- Utiliza o ELAN para individualizar o ensino?
- Estas actividades facilitam a formação de leitores? Porquê?
- De que forma contribuiu este projecto para realizar novas práticas pedagógicas e obter maior sucesso escolar?

Bloco 5 – Relação entre os ELAN e as novas práticas na promoção do livro e da leitura

Com este último bloco pretendemos obter dados sobre a forma como o ELAN influencia o processo de aquisição de novos hábitos de leitura nos alunos, solicitando aos entrevistados opiniões sobre:

- De que forma os alunos utilizam o ELAN?
- Os alunos frequentam este espaço quando têm actividades curriculares ou extracurriculares
- A utilização do ELAN é feita de igual forma pelos quatro anos de escolaridade?
- Como considera a reacção dos alunos? Positiva ou negativa em relação ao interesse e entusiasmo?

De uma forma geral, pretendemos que as entrevistas se desenvolvessem segundo as orientações de Bogdan (1994) definindo-se o seguinte contexto:

- apresentação dos objectivos da entrevista;
- aberta e flexível, linguagem clara e significativa para o entrevistado;
- moderado número e precisão nas questões;
- cuidado especial com a primeira questão;
- ausência de qualquer juízo de valor e permitir (em silêncio e com interesse) o fluir da intervenção do entrevistado;
- intervir apenas se necessário;
- duração da entrevista (máximo sessenta minutos);
- gravação da entrevista .

Para completar este trabalho, tivemos que proceder à selecção dos entrevistados.

5.3 Amostra

Ao conjunto de sujeitos afectados pelo problema chama-se população. No entanto, a população por mim investigada não pode ser estudada na sua totalidade, porque nem todos os elementos que fazem parte da população estão dispostos a prestar o seu contributo. Nestas situações, o razoável é limitar o estudo a uma parte do todo, uma amostra. Normalmente, o estudo de uma amostra interessa pelas informações e conhecimentos a que o mesmo permite chegar acerca da população. Todavia, coloca-se então ao investigador a questão de saber se a parte escolhida, a amostra, é representativa da população, ou seja, se a amostra mantém as mesmas características da população de onde foi extraída (Ghiglione e Matalon, 1997). A população que integrou este projecto inclui todos os professores titulares de turma, num total de quarenta e seis professores, que leccionam nas escolas de 1º Ciclo do concelho de Chaves que possuem ELAN.

Como técnica de amostragem, optou-se pela Amostragem não Probabilística “*sendo as técnicas de amostragem não probabilísticas as mais apropriadas para estudos de caso qualitativos*” (Carmo e Ferreira, 1998: 217); isto é, “*a amostra é seleccionada de tal forma que cada um dos elementos da população tenha uma probabilidade real de ser incluído na amostra*” (op.cit.: 191) e, dentro desta, uma Amostragem de Conveniência: “*utiliza-se um grupo de indivíduos que esteja disponível ou um grupo de voluntários*” (idem). Ao optarmos por uma amostra de conveniência, tivemos em conta o facto de nem todos os professores se disporem a dar uma entrevista.

Para iniciarmos esta componente do estudo, foi necessário solicitarmos a participação das escolas. Sentimos, realmente, necessidade de que todos os professores tivessem conhecimento de que se iria desenrolar a nossa investigação e que a qualquer momento seria pedida a sua colaboração, num trabalho de interesse para as escolas. Tivemos então que utilizar uma estratégia que divulgasse, por todos, e sem excepção, as nossas intenções relativas à investigação. Optámos por solicitar a participação das escolas em reunião de Conselho de Docentes após o consentimento do Conselho Executivo dos Agrupamentos, não sem antes ter sido solicitada autorização ao Presidente da Associação de Municípios do Alto Tâmega (Anexo III). De seguida, contactámos telefonicamente as escolas e marcámos as entrevistas com os docentes que se mostraram receptivos à investigação.

Dos contactos efectuados, conseguimos apurar sete escolas para participarem no estudo. Nestas, houve sete professoras que acederam conceder uma entrevista, constituindo, assim, a amostra deste estudo.

Como podemos verificar, através do quadro nº 16, existem três escolas em que se encontra só uma titular de turma (lecciona os quatro anos de escolaridade), sendo a mesma a conceder a entrevista. Nas restantes escolas, leccionam mais professores titulares de turmas, mas só as que leccionavam os anos indicados aceitaram realizar a entrevista.

QUADRO Nº 15

Escolas do concelho de Chaves onde estão implementados ELAN e que vão ser objecto de estudo

Escolas	Meio	Turmas	Nº de Alunos
Bustelo	Rural	1º/2º/3º/4º Ano	15
Chaves nº 3	Urbano	1º Ano	24
Loivos	Rural	3º e 4º Ano	21
Oura	Rural	1º/2º/3º/4º Ano	9
Valdanta	Rural	3º e 4º Ano	11
Vila Verde	Rural	2º Ano	16
Vilela do Tâmega	Rural	1º/2º/3º/4º Ano	10

Fonte: Elaboração própria.

As entrevistas foram realizadas entre os dias 18 de Dezembro de 2006 e 9 de Janeiro de 2007, nos locais escolhidos pelos entrevistados, em todos os casos, as próprias escolas.

6- Interpretação e análise de dados

6.1 Técnica de Análise de Conteúdo

Após a realização das entrevistas, iniciou-se o processo de análise de conteúdo.

Segundo Bardin (2003:42), a análise de conteúdo é um:

“conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Para iniciar o processo de análise de conteúdo (Bardin, 2003; Ghiglione e Matalon, 1997), é necessário construir um *“ corpus ou seja o conjunto de documentos escolhidos para se proceder posteriormente à Análise de Conteúdo”* (Carmo e Ferreira, 1998: 254), criando-se para isso um quadro de categorias de análise e definição de unidades de análise.

Ao realizar a escolha do *“corpus”* há que ter em atenção as quatro regras fundamentais (idem:254) a saber:

- *exaustividade – considera todos os elementos do conjunto;*
- *representatividade – a parte seleccionada do conjunto deve ser representativa;*
- *homogeneidade – os documentos devem ser homogéneos e não apresentar demasiada singularidade face aos critérios de selecção;*
- *pertinência – os documentos escolhidos devem ser adequados a fim de poderem corresponder à análise pretendida.*

Em relação à categorização, Bardin (2003:117) defini-a como sendo *“a operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto de diferenciação e, seguidamente por reagrupamento segundo o género (analogia), com critérios previamente definidos”*. Ao citar a Grawtitz (1993), Carmo e Ferreira (1998: 255) definem categorias como *“rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado”*. Na perspectiva destes autores, as categorias podem ser feitas *“a priori”* ou *“a posteriori”*.

A escolha das categorias é fundamental na Análise de Conteúdo e devem ter as seguintes características:

- exaustivas - significa que todo o conteúdo que se tomou a decisão de classificar deve ser integralmente incluído nas categorias consideradas;*
- exclusivas - os mesmos elementos não devem pertencer a mais que uma categoria;*

objectivas – as características de cada categoria devem ser explicitadas sem ambiguidade e de forma suficientemente clara de modo a que diferentes codificadores classifiquem os diversos elementos, que seleccionaram dos conteúdos em análise, nas mesmas categorias;
pertinentes - devem manter estreita relação com os objectivos e com o conteúdo que está a ser classificado.

Ao investigador, por vezes, surgem problemas de categorização. Ao enveredar por constituir categorias “*a priori*”, corre o risco de não ter em consideração aspectos importantes do conteúdo. Por outro lado, ao definir categorias “*a posteriori*”, deve ter muito cuidado. Serão necessárias leituras sucessivas do texto, designadas por Bardin (2003: 96) como “*leituras flutuantes*”; ter sempre em atenção os objectivos do estudo, não estabelecendo um grande número de categorias, nem demasiado pormenorizadas.

Após a definição de categorias é necessário definir as unidades de análise. As unidades de análise (Carmo e Ferreira, 1998: 257) podem ser de três tipos: “*unidades de registo, unidades de contexto e unidades de enumeração*”. As unidades de registo são os segmentos mínimos de conteúdo que se consideram necessários para proceder à análise. Estas podem constituir-se em diversas distinções, sendo as mais usuais as unidades formais e unidades semânticas. As primeiras incluem a palavra, a frase, as segundas quando é usado o tema comum. A unidade de contexto constitui o segmento mais longo de conteúdo que o investigador considera quando caracteriza uma unidade de registo, sendo a unidade de registo o mais curto. A unidade de enumeração é a unidade em função da qual se procede à quantificação.

A partir do momento em que as entrevistas se realizaram iniciou-se a transcrição das gravações das mesmas. Estas constituíram o “*corpus*” da pesquisa (Anexo IV).

As entrevistas foram transcritas na íntegra, procurando manter-se a fidelidade dos discursos das entrevistadas, pausas, repetições, hesitações, evitando-se assim qualquer tipo de alteração. A simbologia usada para identificar as pausas foi as reticências.

Mediante uma “*leitura flutuante*”, tomamos os temas como unidade de registo e destes, agrupados em torno de elementos comuns – indicadores – também temáticos, emanaram as categorias. Por fim organizamos as respostas em quadros segundo as categorias, subcategorias e indicadores.

Nos estudos de caso, como em qualquer outro estudo, é necessário assegurar a validade e fiabilidade do estudo. Quanto a nós assegurámos a *validade interna* ao verificar que os dados recolhidos estavam de acordo com o que os participantes disseram ou fizeram e se a sua interpretação foi correctamente feita, isto é, de acordo com Walker (1989:114)

“a noção de entrevista leva implícito o pressuposto de que o sujeito é o investigador, na medida em que pode oferecer explicações reflexivas e contrastá-las com a experiência”, admitindo deste modo que as respostas dos entrevistados tenham “valor de verdade”. A *fiabilidade* é garantida pela descrição pormenorizada e rigorosa da forma como o estudo foi realizado, a descrição do processo de recolha de dados e a forma como se obtiveram os resultados.

6.2 Dados relativos às entrevistas

Após a leitura das entrevistas e submetidas ao processo de análise de conteúdo foram considerados 171 indicadores. Assim, determinou 5 categorias (Anexo V) e 27 subcategorias, a saber:

Categoria: Percepção dos professores sobre o ELAN

Subcategorias:

- Conhecimento da sua criação
- Ideia de adesão
- Formação no âmbito do projecto
- Importância do projecto
- Criação do espaço
- Definição do ELAN
- Finalidades do ELAN
- Caracterização dos fundos
- Composição dos fundos

Categoria: Relação entre o ELAN e a actividade na escola

Subcategorias:

- Promoção das actividades no ELAN
- Frequência de utilização
- Formas de utilização
- Áreas contempladas
- Razões da utilização ou não utilização do ELAN

Categoria: Relação entre o projecto e a obtenção de novas práticas na promoção da leitura por parte dos professores

Subcategorias:

- A apropriação do projecto da AMAT como estratégia de promoção da leitura.
- Estratégias/actividades utilizadas na promoção da leitura
- Factores de impedimento de usar uma estratégia

Categoria – Atitudes pedagógicas envolvendo o espaço ELAN

Subcategorias:

- Recurso pedagógico que leva ao sucesso escolar
- Processo de ensino e aprendizagem e diversificação de metodologias
- Promoção do livro
- Formação de leitores
- Elaboração de projectos
- Estimulo a alunos
- Adaptação das actividades

Categoria – Relação entre o ELAN e os alunos

Subcategorias:

- Utilização
- Materiais utilizados
- Reacção dos alunos

6.2.1 Interpretação e análise das entrevistas

As entrevistas, como método-chave da investigação, constituíram uma opção fundamental. Esta escolha foi importante, pois conseguimos obter, com recurso a informantes privilegiados e com conhecimentos sobre a problemática em análise, informações que nos deram respostas às questões por nós levantadas.

Das nossas informantes, conseguimos recolher os dados pessoais descritos no quadro nº17. De seguida, todos os dados recolhidos, respeitantes às categorias encontradas,

são utilizados numa perspectiva estatística descritiva, sugerindo tendências e verificando ideias desenvolvidas durante a investigação.

QUADRO Nª 16

Dados pessoais

Indivíduos	Sexo	Idade	Anos de Docência	Situação Profissional
PCF 1	F	50 a 59	25 a 35	PQE
PCF 2	F	40 a 49	25 a 35	PQZP
PCF 3	F	40 a 49	25 a 35	PQE
PSF 4	F	30 a 39	< 6	PQZP
PSF 5	F	40 a 49	25 a 35	PQZP
PSF 6	F	50 a 59	25 a 35	PQE
PSF 7	F	50 a 59	25 a 35	PQE

Nota: PCF – Professoras titulares de turma com formação no âmbito do projecto.
PSF – Professoras titulares de turma sem formação no âmbito do projecto.

Categoria: Percepção dos professores sobre o ELAN

Com esta categoria pretendemos saber se os professores tiveram conhecimento prévio dos objectivos da criação dos ELAN, como aderiram ao projecto, quem criou os espaços, se frequentaram acções de formação no âmbito do projecto da AMAT, qual a sua opinião sobre a finalidade dos espaços, se a composição do fundo documental é adequada e, por fim, qual a importância deste projecto.

QUADRO Nª 17

Percepção dos professores sobre o ELAN

Sub – Categorias	Indicadores	Falantes
Conhecimento da sua criação	Pela CMC e através do projecto da AMAT.	E3, E4, E5, E6, E7
	No conselho docentes de outro concelho.	E1
Ideia da adesão	Sabe como aconteceu e resolveu aderir.	E5, E6,

	Decidiu-se em conselho de docentes.	E3
	Não estava no momento da adesão.	E1, E2, E4, E7
Formação no âmbito do projecto	Fez formação no âmbito do projecto.	E1, E3
	A formação foi adequada.	E2
	Põe em prática alguma coisa que aprendeu nas acções.	E2, E3
	As acções de formação sensibilizaram-nos para a prática.	E3
	Não fez formação no âmbito do projecto.	E4, E5, E6, E7
Importância do projecto	São sempre importantes organizações destas.	E3
	Positiva a sua criação.	E4, E5, E6,
	Trouxe mais material.	E5
	Devia haver um espaço destes em todas as escolas.	E3, E7
	Podemos compará-lo ao PNL em miniatura e desenvolver os seus objectivos.	E3, E7
Criação do espaço	Professora titular de turma que frequentou a formação no ano anterior.	E1, E2, E4
	Estava instalado dentro da sala de aula.	E2
	Presentemente criei outro fora da sala de aula.	E2
	Uma sala de aula desocupada.	E4
	Pelas professoras efectiva, do QZP, titulares de turma e de Apoio Educativo.	E3, E5, E6, E7
	Não estava definido.	E7
Definição do ELAN	Espaço pedagógico, didáctico e lúdico.	E1, E2, E5
	Espaço pequeno, de fácil montagem.	E1
	Espaço agradável e acolhedor, fora da sala de aula.	E1, E2, E5, E6
	Espaço onde existem livros variados, dispostos por	E1, E5, E7

	<p>tamanhos e temas, de livre acesso.</p> <p>Espaço onde se podem realizar várias actividades relacionadas com a leitura e o jogo.</p> <p>Espaço que estimula a imaginação.</p> <p>Espaço grande, pouco acolhedor com livros de acesso livre.</p> <p>Espaço composto por estantes, mesas e cadeiras, manta e almofadas.</p> <p>Espaço vantajoso.</p> <p>Espaço possível, no “<i>hall</i>” de uma escola de área aberta.</p> <p>Espaço possível dentro da sala de aula.</p>	<p>E1, E2, E6</p> <p>E1</p> <p>E4</p> <p>E2, E3, E5, E6</p> <p>E1, E2, E3, E5, E6, E7</p> <p>E3</p> <p>E7</p>
Finalidades do ELAN	<p>Requisitar livros.</p> <p>Produzir trabalhos.</p> <p>Estabelecer um elo de ligação entre a escola/Família e comunidade.</p> <p>Ocupar os tempos mortos e livres.</p> <p>Realizar aprendizagens através de actividades lúdicas.</p> <p>Foi criado para o desenvolvimento da leitura.</p> <p>Realizar leitura individual.</p> <p>Aprender a gostar de livros e de ler.</p> <p>Serve para quebrar a monotonia.</p>	<p>E1</p> <p>E1</p> <p>E1, E6</p> <p>E1, E3, E5, E6</p> <p>E2, E5, E7</p> <p>E3, E4</p> <p>E5, E6</p> <p>E5</p> <p>E7</p>
Caracterização dos fundos	<p>Livros actualizados que se adaptam ao trabalho da sala de aula.</p> <p>Os livros são uma novidade, coloridos, são chamativos.</p> <p>Os livros são de boa qualidade, em conteúdo e ilustração.</p> <p>São livros de leitura fácil.</p>	<p>E2, E4, E5, E6</p> <p>E1, E4, E5, E6</p> <p>E2, E3, E4, E5, E6</p> <p>E2, E5, E7</p>

	Livros de acordo com as competências básicas.	E2, E5
	Fundos adequados às idades etárias.	E1, E2, E3, E5, E6,E7
	O material de desgaste soube-nos pela vida.	E3
	O material é óptimo e suficiente.	E3, E5
Composição dos fundos	Existência de materiais variados: livros, jogos, fantoches, material de desgaste.	E1,E2, E3, E4, E5, E6, E7
	Fantoches adequados a três contos.	E1, E3, E5, E6
	Existência de um armário com livros da BE antiga.	E5
	Não concorda que um livro faça parte do ELAN.	E4

Quando foi solicitado às entrevistadas que explicassem como tomaram conhecimento da criação do espaço nas escolas onde estavam a leccionar, constatámos que cinco entrevistadas tiveram conhecimento através de uma reunião realizada pela Câmara Municipal, em conjunto com a AMAT; uma entrevistada tomou conhecimento num conselho de docentes de outro concelho municipal. Houve uma inquirida que, quando chegou à escola, o espaço ELAN já estava instalado e não teve dificuldade na sua identificação.

Os ELAN foram criados, no ano de 2004/05, pelas professoras titulares de turma, nas escolas de Chaves nº 3 e Bustelo numa sala de aula desactivada e na escola de Oura no interior da sala de aula. De referir que na escola de Bustelo, nesse mesmo ano, a titular foi substituída por uma outra professora que não frequentou as acções de formação. Nas escolas de Loivos, Valdanta e Vila Verde da Raia, os ELAN foram instalados no “hall” das escolas, tendo a titular desta última frequentado as acções de formação.

No ano de 2005/06, as professoras titulares das mesmas escolas continuaram a actividade nos espaços, à excepção da escola de Oura em que a docente foi substituída por uma outra, que também frequentou a acção de formação, e que instalou o espaço fora da sala de aula porque na sua opinião é o local mais adequado.

Este ano lectivo, a titular de turma da escola de Vilela do Tâmega, que não frequentou as acções de formação, instalou o ELAN dentro da sala de aula, devido à inexistência de espaço adequado.

O ELAN foi definido, por seis entrevistadas, como sendo um lugar vantajoso. Outras designações se lhe atribuíram, tais como: *espaço agradável e acolhedor, espaço pedagógico, didáctico e lúdico, espaço que estimula a imaginação, bem como um espaço onde se podem realizar várias actividades relacionadas com a leitura e o jogo*. Houve quem, ainda, o definisse como *o espaço possível dentro da sala de aula e da escola*, isto devido ao facto de a escola ter apenas uma sala de aula e ser de lugar único. Uma das entrevistadas pensa que o espaço é pouco acolhedor por estar instalado numa sala de aula. Aceitemos como exemplo, os depoimentos de algumas entrevistadas:

“O espaço nesta escola é um espaço pequeno, bastante acolhedor, simpático, bonito e nós considerámos que é bem utilizado. [...] trouxe muitas vantagens[...]” (E1).

“É um espaço onde se podem realizar várias actividades relacionadas com a leitura, o jogo e a dramatização. Torna-se num espaço pedagógico agradável [...]; [...] trouxe muitas vantagens à escola” (E2).

“É um espaço possível, não é o espaço ideal porque é uma escola de área aberta. O ELAN trouxe vantagens. É importante que aquele espaço esteja, sempre, reservado e demarcado para o ELAN” (E3).

“É um espaço onde existem vários livros, mas não se torna muito acolhedor para a leitura porque é grande, é uma sala de aula” (E4).

“Eu considero-o um espaço pedagógico, agradável, não haja dúvidas. [...] tem vantagens porque os alunos têm o material exposto, têm cadeirinhas para se sentarem, podem ver, consultar os livros e jogarem”(E5).

“Para mim está um espaço agradável à vista, acolhedor. Encontro muitas vantagens. [...] facilmente se vai buscar um livro ou um recurso num momento que seja necessário” (E6).

[...] é o espaço possível dentro da sala de aula. Eu encontro muitas vantagens. Acho que os alunos podem aprender a ler melhor, podem deixar de ser menos inibidos [...]” (E7).

Inquiridas sobre as finalidades do ELAN, houve duas entrevistadas que, para além de outros fins, consideraram que *estabelece um elo de ligação com a família* e expressaram assim as suas opiniões:

“Espaço pedagógico didáctico, lúdico e serve essencialmente para produzir trabalhos. [...] também serve para estabelecer um elo de ligação entre a

comunidade e a família [...] pode servir como um incentivo ao próprio aluno, se acabar os trabalhos mais rápido”. “[...] O mais curioso é que já tínhamos pais a vir com os filhos requisitar livros” (E1).

“ [...] pode servir para ocupar os tempos livres [...]; Este espaço também estabelece um elo de ligação entre a família.

[Os livros] não são entregues, muitas vezes, porque nos pedem mais um dia ou dois, ou a mãe ou o pai ficaram a ler” (E6).

Os estudos de Ferguson, 1979; Mason, 1981; Jensen, 1985 confirmam que *as crianças que melhor lêem na escola primária são as que se habituaram a ouvir ler histórias desde bebés e possuem um ambiente familiar onde a leitura e a escrita são actividades diárias*”. Estas escolas podem estar no bom caminho ao confessarem, por exemplo, que *“havia muitos alunos que levavam os livros para casa e que não sabiam ler, mas eles próprios diziam que os pais os ajudavam a ler” (E1).*

É importante que as crianças reconheçam que os livros têm coisas interessantes e, se os pais, as famílias e os professores que estão com a criança são leitores, é muito provável que a criança também o seja. Poslaniec (2006:19) confirma isto mesmo, pois, faz referência às dezenas de inquéritos e sondagens realizados por Nicole Robine (2000), sobre a leitura e os jovens e nas quais se concluiu que:

“Todas as investigações antigas ou recentes demonstram que uma criança ou adolescente leitor viu um dos seus pais ler ou então foi incitado à leitura por um professor ou colega de turma, mais ou menos tardiamente. O comportamento de leitura só pode instaurar-se se a leitura fizer parte do sistema de valores do grupo familiar ou do grupo de referência com o qual desejamos identificá-los”.

A função da Família é importante, pois a colaboração dos pais tem um papel essencial no encontro da criança com livro e a literatura. Verificamos, nas declarações das entrevistadas, que a família actua como intermediária entre os filhos e o espaço de leitura e que conhece o funcionamento do mesmo. Estes objectivos estão implícitos na proposta que Fernandez (2005) indica relativamente à formação dos pais:

- aprender a contar contos e a potenciar a narração oral;
- aprender a comentar um livro;
- conhecer o funcionamento da biblioteca ou espaço de leitura;
- actuar como intermediários entre os seus filhos e a biblioteca ou espaço de leitura;
- participar em diferentes actividades dinamizadoras;
- adquirir competências literárias e desenvolver hábitos leitores.

Outras opiniões surgiram para ilustrar as finalidades do ELAN:

“ [...] para desenvolver a oralidade, a escrita, a criatividade e relaciono todas estas actividades com o Estudo do Meio e a Matemática. [...] adapta-se perfeitamente ao trabalho da sala de aula” (E2).

“O ELAN foi criado para o desenvolvimento da leitura” (E4).

“É proporcionar um espaço onde as crianças façam as suas aprendizagens através de actividades lúdicas, aprendam a gostar de livros e de ler. [...] para ocupar os tempos mortos” (E5).

“Quando eles estão menos motivados para a aprendizagem ou mais cansados, nós deixamo-los usar livremente” [o espaço] (E7).

Ao observarmos qualquer destas opiniões, verificamos que se relacionam com a intenção do Relatório Síntese (1996) quando este menciona que as Bibliotecas Escolares devem ter um papel central em domínios tão importantes como a aprendizagem da leitura, a promoção da literacia, a criação/ desenvolvimento do prazer de ler, a aquisição de hábitos de leitura.

Inquiridas sobre a caracterização do fundo documental fornecido aos espaços, as entrevistadas consideraram os *fundos adequados às idades e de boa qualidade em conteúdo e ilustração*, à excepção de uma entrevistada que não concordava que um livro fizesse parte do ELAN, devido ao seu conteúdo:

“ [...] não é, em meu entender, o mais adequado a estas idades e a foto da capa também não é muito apropriada” (E4).

Outras opiniões surgiram sobre o fundo documental: *o material é interessante*, os livros estão *de acordo com as competências básicas e adaptam-se ao trabalho realizado na sala de aula*.

Indagadas sobre a composição do fundo existente no espaço, verificamos que as inquiridas foram unânimes em considerarem o material variado de apoio à leitura e escrita, desde: livros, jogos fantoches e material de desgaste. Para completar o espaço houve quem colocasse, junto do mesmo, um armário com livros que já faziam parte da escola.

“Para além dos livros pertencentes ao ELAN existe um armário que contém livros, que já pertenciam à escola, e que antes serviam para os alunos requisitarem” (E5).

Algumas professoras entrevistadas manifestaram a sua opinião acerca do projecto, dizendo que se tratava de *um projecto importante, uma boa iniciativa e que se traduziam, muitas vezes, em acréscimos de material para as escolas.*

Apesar de este espaço não ser considerado uma Biblioteca Escolar, como se recomenda no Manifesto da IFLA, tem as características que Fernandez (2005:17) aponta:

- *materiais variados e diversos, bem organizados e que se adaptem aos interesses e níveis dos alunos;*
- *é um espaço com função de biblioteca cheio de cor, insinuante, atractivo onde o leitor pode sentir-se cómodo e seguro;*
- *é aberto, integrador, dinâmico, que convida à participação e à colaboração;*
- *promove, anima, orienta, incita e é capaz de formar leitores e utilizadores.*

Tal como Fernandez (2005), as respondentes pensam que o facto de não haver uma biblioteca escolar, como se preconiza no Manifesto da IFLA, mas sim, um espaço de leitura que tem estas mesmas funções, faz com que as crianças tenham um acesso mais imediato aos livros, pois, assim, podem manipulá-los e recorrer a eles quando necessário.

Houve ainda duas professoras que estabeleceram uma ligação ao Plano Nacional de Leitura, pois este *“concretiza-se num conjunto de medidas destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura”*. Consideraram a hipótese de, entre a população escolar, haver um espaço com estas características em todas as escolas. Recordemos as suas palavras:

“O Plano Nacional de Leitura, se calhar é mais um instrumento como foram os ELAN na altura [...]; [...] os ELAN deviam ser criados em todas as escolas” (E3).

[PNL] Nós não recebemos os livros, mas podemos usar os que temos e desenvolver os objectivos do Plano”. [...] devia existir um espaço como este, em todas as escolas, se fosse possível” (E7).

Não podemos esquecer que o Plano Nacional de Leitura tem como linha de estratégia, entre outras, *“estimular nas crianças e jovens o prazer de ler, intensificando o contacto com o livro e a leitura na escola, designadamente nas salas de aula, nas bibliotecas e na família”*. Neste momento relembramos dois objectivos, entre outros, do projecto que estamos a analisar, que vão ao encontro desta estratégia:

- implementar espaços em contexto escolar inovadores, que promovam a leitura e o livro;
- motivar atitudes e hábitos de leitura.

Em relação à formação de professores, verificamos que só três professoras entrevistadas frequentaram as acções proporcionadas pela AMAT. Aqui ficam as suas razões e opiniões:

“Eu, ainda, frequentei as acções, nesse concelho, e uma das razões foi que mais tarde poderiam, essas escolas, ser equipadas com o material” (E1).

“Frequentei as acções de formação da Câmara Municipal sobre animação de leitura e desenvolvo algumas actividades que ali foram apresentadas e outras que já fazia por experiência própria” (E2).

“As acções de formação foram muito válidas [...]”; “ [...] sensibilizarem-nos para a prática, para incentivar os alunos”.

“ [...] chegávamos à escola e aplicávamos as actividades propostas pelos formadores” (E3).

Através destas declarações apuramos que os professores realizam actividades nos espaços e que aplicam os conhecimentos adquiridos nas acções. Na categoria seguinte iremos analisar o tipo de relação que se estabeleceu entre o ELAN e a actividade na escola.

Relação entre o ELAN e a actividade na escola

Quadro nº 18

Relação entre o ELAN e a actividade na escola

Sub – Categorias	Indicadores	Falantes
Promoção das actividades no ELAN	Professor titular de turma e Professores de apoio educativo. Professores titulares de turma e alunos. Professora do Ensino Especial.	E1, E2, E4, E5, E6, E7 E3 E5
Frequência da utilização	Diariamente. Uma vez por semana. Duas vezes por semana. Duas vezes por mês. Uma vez por mês. Regularmente.	E1, E5, E6, E7 E4, E7 E6 E2 E5 E3
Formas de utilização	Em grupo e por turmas. Utilizar livros e outros materiais para as aulas curriculares.	E1, E2, E4, E6, E7 E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7

	Nas aulas de enriquecimento curricular.	E2, E5, E7
	Ensino individualizado.	E6,E7
	Não utiliza para individualizar o ensino.	E4, E5
	É utilizado em conjunto com o Pré-escolar.	E6
Razões da utilização ou não utilização do ELAN	Ela própria se sente motivada.	E1, E2, E3, E5, E6

Analisando os dados relativos à categoria *Relação entre o ELAN e a actividade na escola*, podemos concluir, por concordância das entrevistadas, que quem realiza as actividades neste espaço são as professoras titulares de turma, auxiliadas pelos professores de apoio educativo e, muitas vezes, pelos alunos. Assim, e de acordo com o modelo de “Paradigma” proposto para o século XXI, verificamos que “os professores trabalham em equipa e com técnicos de educação e outros especialistas”, e que os ELAN podem ser úteis para a prática pedagógica actual, em consonância com os novos paradigmas da educação, convertendo-se a escola num lugar aberto à comunidade e com alunos activos nas suas aprendizagens.

Uma inquirida referiu que o espaço era utilizado pela professora de Ensino Especial. Neste momento, relembramos que a gestão flexível do currículo acaba por proporcionar aos alunos um aumento da sua auto-estima e a construção de uma identidade própria. O currículo alternativo é uma opção que permitirá a adaptação a cada realidade local, tendo em linha de conta os padrões culturais e contribuindo para diversificar os percursos de aprendizagem. Se analisarmos um pouco o projecto em causa, verificamos que, entre outros, há dois objectivos subjacentes na criação dos ELAN, que são “proporcionar, através dos materiais existentes, um desenvolvimento integrado nas crianças de níveis escolares diferentes” e “diminuir a disparidade entre os níveis de ensino”. No ELAN, os professores de Ensino Especial terão um apoio para realizar esta adaptação, tanto a nível de espaço como de material. Aqui fica o testemunho da inquirida:

“ [...] a professora de apoio educativo usa, muitas vezes, o espaço para realizar actividades com alunos que tenham mais dificuldades. Na turma há uma aluna, que tem NEE, que adora ir para lá, mesmo sozinha, ver e tocar nos livros. Gosta de ver as imagens e passa lá algum tempo sozinha” (E5).

Nas declarações das professoras entrevistadas e confrontadas com a forma como utilizam o espaço, verificamos que em seis escolas o espaço é utilizado em grupo ou

grande grupo (turma), à excepção da escola de área aberta, em que o espaço é utilizado pelos alunos individualmente devido à configuração da escola. No entanto, os recursos existentes no espaço são levados para a sala de aula e aí explorados, pois todas são unânimes em dizer que utilizam os livros e outros materiais para as aulas curriculares.

“Se, pontualmente, as crianças em actividades curriculares quiserem frequentar o espaço têm essa possibilidade porque tem uma manta, almofadinhas. Se querem ir fazer uma leitura para lá têm autonomia total para ir, querem ir buscar um livro têm autonomia total para o fazer e querem lê-lo lá, tudo bem [...]; [...], vamos buscar os materiais lá acima ao ELAN e usamo-los aqui em baixo” (E3).

Outro aspecto que nos parece relevante, e porque estamos numa sociedade cada vez mais em mudança, é o aproveitamento do espaço, por parte das professoras, para Actividades de Enriquecimento Curricular. Estas actividades foram instituídas pelo Ministério da Educação com a finalidade de garantir, no espaço da escola a todos os alunos de forma gratuita, a oferta de um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo, ao mesmo tempo que se concretiza a prioridade enunciada pelo Governo de promover a articulação entre o funcionamento da escola e o fornecimento de respostas úteis no domínio do apoio às famílias.

Todos sabemos, e de acordo com o ponto de vista de Rangel (1998), que a sociedade actual apresenta aspectos, como por exemplo a *“diminuição da convivência familiar e social”*, que poderão ter implicações em termos de currículo, pelo que a escola tem uma função socializadora, instrutiva e educativa. O facto de os pais sentirem, cada vez mais, dificuldades em ocupar os filhos quando aqueles estão a trabalhar, leva a que a escola contemple estes horários com actividades de enriquecimento curricular. Estes espaços, sendo dinamizados e tendo um projecto educativo de escola, ajudarão a colmatar estas lacunas. A este propósito, vejamos as seguintes declarações:

“ [...] No Apoio ao Estudo, por vezes, eles estão cansados, tão cansados das actividades, que pelo facto de ir buscar um livro e falarmos sobre ele, quer seja do ELAN, quer seja da biblioteca infantil, que já tínhamos, ficam logo entusiasmados” (E5).

“ [...] duas vezes por semana para o Apoio ao Estudo e quando falta algum professor das actividades de enriquecimento curricular também é usado. Então, eles ocupam esse tempo no ELAN, fazem jogos, lêem, etc.” (E7).

“ [...] quer com actividades curriculares, quer com actividades extracurriculares”(E2).

Um dado interessante que recolhemos foi o facto de uma escola realizar actividades, aproveitando-se do espaço ELAN e dos materiais, em conjunto com o Pré-escolar. Como

salienta Sousa (1990:116), a leitura na idade escolar terá de “*andar fortemente ligada ao lúdico, pois dessa forma pode (con)correr com os jogos próprios da idade*”. Para iniciar as actividades de leitura e formar leitores desde a infância, é preciso assegurar às crianças um contacto com livros variados e outros materiais, desenvolvendo-lhes assim o gosto e afeição pela leitura, o mais cedo possível.

Um ponto que nos parece muito relevante é o facto de algumas entrevistadas referirem que utilizam o espaço porque se sentem motivadas para tal. Isto é importante, na medida em que “*o gosto pela leitura está implícito nas palavras, na entoação, no gesto, na paixão que se expande como uma maré*” (Albanell, 2002:15). Só pode animar ou motivar quem verdadeiramente está motivado ou animado. Recordando as palavras de Barbosa, Salgado (1997:46) pondera isso mesmo:

“Quando uma criança não se interessa pela leitura, é o professor quem deve criar situações mais envolventes. O próprio interesse e envolvimento do professor com a leitura servem como modelo indispensável: ninguém ensina bem uma criança a ler bem se não se interessa pela leitura”.

Neste contexto, apresentamos alguns testemunhos:

“Eu própria tenho tendência para a exploração de livros e textos e, talvez, os leve a motivar e a interessar mais” (E2).

“O projecto veio ao encontro da minha maneira de agir e de pensar. Sempre gostei mais de Língua Portuguesa, por isso gosto muito de iniciar as aulas por um conto, por um acontecimento que, normalmente, leva a uma história inventada” (E5).

“Nós, há uns anos atrás, já tínhamos o projecto para criar uma biblioteca e quando surgiu esta hipótese aderimos” (E6).

Neste momento verificamos que tipo de relação estabeleceu este espaço com a escola; de seguida, analisamos que conexão obteve com as novas práticas na promoção da leitura.

Relação entre o projecto e a obtenção de novas práticas na promoção da leitura por parte dos professores

Quadro nº 19

Relação entre o projecto e a obtenção de novas práticas

Sub – Categorias	Indicadores	Falantes
A apropriação do projecto da AMAT como estratégia de promoção da leitura.	Veio interessar e motivar os alunos pela aprendizagem da leitura e da escrita, desde muito cedo.	E1, E2, E4, E5, E6, E7
	A escola não tinha nenhum espaço destinado à leitura.	E1, E2, E6
	Leva ao incentivo entre colegas.	E1, E2, E5, E6, E7
	É uma mais-valia para repensar a leitura.	E3
	Veio enriquecer a nossa escola.	E3
	Aprender a contar contos e a potenciar a narração oral.	E1, E2, E4, E5, E6, E7
	Poder programar actividades num local diferente.	E1, E2, E4, E6
	Veio ajudar a dinamizar a leitura.	E4
	Incentiva os alunos para a leitura.	E1, E5, E6
	Ajuda a desinibir os alunos, promove a expressividade.	E5, E6, E7
Estratégias/actividades utilizadas na promoção da leitura	Leitura em voz alta;	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7
	Dramatizar textos.	E1, E2, E3, E4, E5, E6
	Teatro de fantoches.	E1, E2, E3, E5, E7
	Troca de livros entre si.	E1, E2, E3, E6,
	Ler na cadeira do rei.	E2
	Leitura dramatizada.	E2
	Aplicação dos jogos dos cinco sentidos – jogos de visão, jogos de audição, jogos de olfacto ou paladar, jogos de sexto sentido.	E2, E3

	Os mais velhos lêem aos mais novos.	E2
	Hora do conto.	E3, E4, E5, E6
	Reconto.	E1, E2, E4, E5, E7
	Escrever textos.	E3, E4, E5
	Pesquisa de versos e canções, costumes e tradições da região.	E1, E3, E7
	Produzir trabalhos.	E1
	Dar um fim diferente à história.	E2,E3, E4, E7
	Concurso do melhor leitor.	E3, E6, E7
	Inventar histórias.	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7
	Comparar finais.	E4
	Criar B.D.	E2, E4, E5, E6, E7
	Realizar jogos de leitura.	E2,E3
	Fichas de leitura.	E1, E2
	Indicação dos livros.	E2
	Participação no jornal digital.	E3
	Leitura recreativa.	E4
	Fazemos o livro de curso dos alunos de 4º ano.	E3
	Trabalhos de grupo	E5
	Comentar livros.	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7
	A leitura é feita atrás do biombo	E7
Factores de impedimento de usar uma estratégia	Mais que um ano de escolaridade.	E4
	Gerir a carga horária.	E5, E6
	Programas curriculares muito extensos.	E5, E6
	As turmas são muito heterogéneas.	E6
	As fichas de leitura levam os alunos a desistir da leitura de livros.	E5, E6
	Os quatro anos de escolaridade exigem estratégias diferentes.	E7

No entender de seis entrevistadas, a adaptação do projecto implementado pela AMAT, que as escolas aceitaram e trabalharam, veio contribuir para que houvesse uma *maior motivação para a leitura* e ajudou a *aprender a contar contos e a potenciar a narração oral*, isto é, o ELAN e todo o seu material vieram servir de estratagem a promoção da leitura. O contar e o cantar estarão inseparavelmente ligados à história da Literatura Universal e ambos fornecem o prazer de escutar que conduzem a criança à comunicação, à convivência, à construção verbal do mundo, à formação da sua autonomia individual e humana e ao amor, às palavras repletas de ideias e sentimentos, de realidades de maravilhas, de inquietudes, de dúvidas, de certezas, de experiências, de aventuras, em resumo, repleta de cultura, desígnio oculto na recolha de lendas e tradições.

O facto de existirem alguns livros só com imagens contribui para que os alunos desenvolvam a oralidade. Ao desenvolver a oralidade a par da leitura em voz alta, as crianças são conduzidas a criar o gosto pela leitura individual, levando-as a construir uma conversa íntima entre o autor e o leitor. Estas actividades vão ao encontro dos resultados dos estudos realizados por Cazden (1981) e Schickedanz (1978 e 1985) que recomendam a *“leitura frequente de livros de histórias como uma maneira apropriada para estimular o desenvolvimento de competências literárias nas crianças”*. Estas justificações estão explícitas nas declarações das entrevistadas:

“Aprenderam a contar contos porque havia alguns livros que só tinham imagens [...]” (E1).

“Pegam nos personagens (fantoques ou não) e inventam histórias. Não são diálogos muito ricos, mas servem perfeitamente para desenvolver a expressão oral. [...] mas nota-se uma motivação neles [...] o querer levar um livro para casa e querer contar a história no dia seguinte ou quando acabam o livro” (E2).

“ O espaço veio motivar os alunos, criou neles alguma necessidade de ler e pegar nos livros, aprender a contar contos, e penso que pode iniciar os alunos na afeição pelos livros desde pequenos” (E4).

“ [o material] veio ajudar a desenvolver a oralidade porque, para mim, qualquer conto desenvolve a expressão oral ... eu fui sempre a favor dos contos” (E5).

“Os nossos meninos têm muita dificuldade em se exprimir oralmente ou ler e, através deste espaço, eles podem aprender a contar contos, ajuda-os a desenvolver a expressão oral e escrita. O espaço na escola se for, e é neste momento, bem aproveitado acredito que leva à motivação dos alunos para a leitura” (E6).

“Eles estão, o que não acontece em algumas das escolas, motivados para a leitura” (E7).

Na verdade, este projecto, ao ter sido implementado nestas escolas, actuou, no entender de seis entrevistadas, de forma positiva nos alunos. Só o facto de se conceber um espaço diferente, dentro ou fora da sala de aula, para a dinamização da leitura, originou que estes se viessem a *interessar e incentivar mais pela leitura e escrita, criasse neles a necessidade de ler* e os *ajudasse a desinibir mais*, promovendo, muitas vezes, a expressividade.

Seguindo a linha de pensamento de Diaz (2000), estas professoras consideram que para *“Poder Ler”* precisam de *“dispor de condições físicas, temporais e materiais adequadas, o ambiente”*. Sendo assim, a criação e utilização do espaço, fora da sala de aula, suscitaram declarações importantes como as que se seguem:

“A escola não tinha nenhum espaço organizado para as actividades relacionadas com a leitura, não havia nada, nem sequer os livros que existiam no armário Biblioteca estavam a ser requisitados [...] como houve esta oportunidade e o espaço seria de fácil montagem... e tem todo o interesse [...] foi criado mais pela pressão dos próprios alunos, de eles sentirem necessidade de um espaço de leitura, um espaço animado, um espaço diferente [...] tornava-se diferente na medida em que eles saíam da sala de aula e vinham para aqui [...] era uma mudança de ambiente” (E1).

“Mudar de espaço é uma boa estratégia leva a que os alunos se concentrem mais”.

“É evidente que se não houvesse este espaço a escola funcionaria sem um recurso importante e mudava algumas actividades” (E6).

“É motivante o facto de saírem da sala de aula e frequentarem um espaço diferente. Saem da rotina. Porque a sala de aula tornava-se um espaço pequeno e penso que eles gostam mais quando saímos porque dizem logo: “Vamos contar histórias” (E2).

“O espaço trouxe-nos a possibilidade de poder programar actividades num local diferente”; “ [...] não temos nenhum projecto relacionado com este espaço a não ser o relacionado com a leitura” (E4).

Nesta categoria, verificamos que cinco, das sete respondentes, consideram que este projecto contribuiu para que, entre os alunos, houvesse um maior incentivo à leitura. Eis algumas afirmações:

“Havia alturas que estavam três ou quatro alunos para requisitarem o mesmo livro porque tinha havido um colega que lho indicou” (E1).

“Quando têm um livro novo gostam de o trocar entre eles” (E2).

“ [...] aconselhem os colegas a levá-los, de modo que, pedem aos colegas, que já leram, para não contar, pois assim, já o interesse é total” (E6).

O ELAN aparece, no discurso de uma entrevistada, como sendo *“uma mais-valia para repensar a leitura”* e *“um projecto que veio enriquecer a escola”*, não trazendo nada de novo à escola, com excepção do material. Segundo a entrevistada:

“ O ELAN foi uma mais-valia para fazer repensar a importância da leitura, para a criança, [...]; [...] veio enriquecer a nossa escola. Não posso dizer que veio implementar mais a leitura. O incentivo!? Não, não veio. [...] veio ajudar a termos mais instrumentos para utilizar. O material que veio foi ótimo, o material de desgaste soube-nos pela vida” (E3).

Se quisermos chegar a hábitos de leitura, à margem da aprendizagem da leitura, como matéria instrumental, próprio de cada nível, temos que delinear um trabalho de sensibilização, de motivação, de orientação e aprofundamento, ao longo dos anos, sem pedir nada em troca.

A biblioteca ou os espaços de leitura, como os ELAN, tornam-se no órgão de apoio mais importante a nível pedagógico na escola. Existe uma relação directa entre o espaço cultural, o fundo documental e a função pedagógica, mundo onde os alunos se movimentam. *“Os alunos mostram interesse e logo que haja um aluno que fique incentivado para a leitura, com o apoio deste espaço, já se pode dar por positivo o projecto” (E6).*

Dar ao aluno condições para desenvolver o seu espírito de participação no quotidiano da biblioteca ou dos espaços de leitura; permitir a sua adesão ao universo literário; criar hábitos de pesquisa de forma natural. Estes são objectivos primordiais de qualquer escola.

Osoro (2000) propõe que, pela leitura agradável e recreativa, se pode desenvolver adequadamente o processo académico de maturação e aprendizagem de um indivíduo médio que não tem qualquer afeição pelos livros. Uma criança que nem sequer é capaz de apreciar as fantásticas aventuras – umas vezes ternas, outras apaixonantes, ou patéticas, ou exaltantes, ou misteriosamente íntimas – que se escondem na literatura, como vai ser capaz de ler, de estudar, de tremer de emoção, quando o obriguem a aprender teoremas e teorias, ideias e ideologias, histórias e filosofias que estão noutra onda totalmente distinta dos seus gostos, dos seus interesses e motivações?

Assim, o autor (idem), ao propor-nos fazer uma análise, sugere algumas reflexões de forma que consigamos responder à questão: *Por que é que lemos?*

- desenvolve a imaginação;
- enriquece o vocabulário e a imaginação;
- ao apresentar uma sucessão de ideias, aumenta a lógica;
- aperfeiçoa o conhecimento ortográfico;
- favorece o gosto por conhecer e pelo que é belo;
- acentua o gosto por estar só;
- aumenta a atenção;
- facilita a comunicação;
- possibilita a desinibição;
- é terapia de conflitos, de medos e complexos;
- ajuda a descobrir os próprios sentimentos;
- incrementa o espírito crítico e a razão;
- fomenta o ócio criativo e construtivo.

Encontramos neste conjunto de respostas várias razões válidas que nos levarão a verificar, através da subcategoria seguinte, como é importante estabelecer numa biblioteca ou espaço de leitura formas para desenvolver a leitura associada ao livro. Antes de nos debruçarmos sobre estas estratégias, gostaríamos de mencionar que qualquer estratégia ou técnica, que seja programada pelo animador, deve ter em conta as seguintes questões de carácter geral:

- os destinatários: atender ao contexto, idade, nível de leitura;
- o livro (ou texto) que programemos;
- o carácter colectivo da estratégia;
- as actividades a realizar;
- a existência de um espaço para a leitura individual e silenciosa;
- a periodicidade, isto é, a continuidade na programação;
- os materiais que se vão usar;
- a utilidade da estratégia.

Questionadas as entrevistadas sobre que tipo de estratégias/actividades e materiais utilizam na promoção da leitura nas escolas, obtivemos algumas respostas que nos merecem atenção e apurámos que há três estratégias/actividades implementadas nestas

escolas, que são utilizadas por todas as professoras, a saber: “*ler em voz alta*”, “*inventar histórias*” e “*comentar os livros que lêem*”.

Por conseguinte, ao ler cada dia alguma coisa e ao fazer da leitura um momento grato para motivar o desejo de lerem eles mesmos, para que se divirtam com a sonoridade das palavras e de jogar com as adivinhas e trava-línguas, poderemos formar leitores interessados. “*A criança começa a ler porque ler é necessário para obter o prazer ligado ao jogo que a animação definiu, descobrindo o prazer de ler, sem dar por isso, muito simplesmente*” (Poslaniec, 2006:13). Recordemos as palavras de uma entrevistada que nos apresentou um exemplo concreto da utilidade de uma estratégia adoptada, com carácter de periodicidade diária:

“No caso do 1º ano, os miúdos não sabem ler, então, eu leio e eles repetem as frases. O aluno quer ler a história, mas não sabe. Então, vamos os dois para trás do biombo e eu leio um bocadinho e ele repete, leio mais bocado e ele repete, assim sucessivamente, até acabar a história. Eles assim não se sentem marginalizados por não saberem ler. Há outro miúdo, com dificuldades de aprendizagem, que precisa de apoio constante, que já é o terceiro ano que está na escola e não identifica fonemas e agora já está a começar a escrever, também fazemos assim. Sair da rotina é que é importante, arranjar estratégias novas, em que eles se sintam motivados.

[...] Se não houvesse, no nosso caso, o biombo para os entusiasmar, a leitura era capaz de não ser tão expressiva, eles não se sentiam tão motivados para ler” (E7).

Todas estas actividades e estratégias, que pretendem fazer com que a criança sinta atracção pelo mundo dos livros e que as convida a ler, poderão ser consideradas “*animação da leitura*”. Sobre estas actividades, Equipo Peonza (1995:192) tem a seguinte opinião:

“ [...] as técnicas difundem conteúdos de livros, despertam a imaginação e a curiosidade, despertam o interesse, recriam situações inovadoras (ou disparatadas), e incluso chegam a conseguir que todas as crianças estejam atentas ao acontecimento; e isso as crianças agradecem-no (e celebram-no)”.

As actividades que referimos e outras mais que podíamos apontar são actividades colectivas (implicam a participação de um grupo de crianças), são dirigidas (o professor adopta o papel de animador) e são ruidosas (de alguma maneira sempre há vozes, etc.). O acto de ler é, necessariamente, um acto individual, voluntário e silencioso. O prazer da leitura é tão intimamente pessoal que é difícil comunicá-lo aos outros. “*É um acto íntimo que se pratica, a maior parte das vezes, no segredo do quarto ou da cama, ao ritmo próprio de cada um, e que tem portanto a ver com a esfera da vida privada*” (Poslaniec, 2006:10). O mesmo pensa Sobrino (2000:31) quando diz que “*a leitura também exige concentração, relação, reflexão, comparação e previsão, e todos estes hábitos intelectuais*

estimulam a estruturação do pensamento”. Sabe-se que a passagem para o acto de leitura-prazer não é motivado de forma racional (Poslaniec, 2006). Diríamos, então, que “*são mais os aspectos que separam a animação da leitura do próprio acto de ler, do que aqueles que os unem*” (Valle, 1996:109). Mesmo assim, estas actividades têm um sentido, em si mesmas, que é o de ajudar a superar medos referentes ao livro, mostrar os prazeres que a leitura oferece, num contexto festivo, divertido e de participação. Portanto, temos que ter consciência destas contradições e começar a formar leitores individuais, livres e silenciosos, ainda que utilizemos estratégias colectivas, dirigidas e ruidosas. “*É necessário ensinar, pois, a escutar, a deixar-se seduzir pela matéria de que estão feitas as palavras, pelo seu som, pela sua cadência; até cairmos rendidos a seus pés*” (Peonza, 1995:166).

Escutar as crianças, estar atento às suas conversas, chamar-lhes a atenção em relação aos sons e fazê-las descobrir a sua proveniência são experiências que as crianças devem viver antes da iniciação de aquisição da leitura e da escrita. Hoje em dia é necessário fazer sentir aos alunos a importância da linguagem, do seu valor e do seu poder como meio de comunicação e expressão. Falar com as crianças sobre o que vêem e escutam, na televisão, na rádio, no computador, fazer com que comentem e tirem conclusões sobre as mensagens que estes meios de comunicação emitem, acabará por ajudá-las a classificar o que têm em seu redor e a fazer melhor a narração de histórias que lhes contaram ou que imaginam, tornando-as, muitas vezes, potenciais leitoras curiosas.

Relembramos que, ao citar a Barbosa, Salgado (1992:46) admite que:

“ [...] as actividades devem sempre colocar as crianças em situações mais próximas da realidade do acto de ler, nas diversas circunstâncias, utilizando as diferentes estratégias para a leitura, em busca do sentido dos textos. A criatividade de cada professor é o limite”.

Fazer da leitura ou da narração objecto de actividades de expressão será uma forma de contribuir para o desenvolvimento do prazer de ler e de imaginar.

O facto de as professoras utilizarem a estratégia de comentar *os livros que lêem e comparar finais* leva a que haja uma maior partilha nos conteúdos e ao mesmo tempo tem-se a certeza de que os alunos leram os livros. Apresentamos, nas palavras de algumas entrevistadas, formas interessantes de fazer com que haja essa partilha:

“Normalmente retiramos onze livros do espaço (são onze alunos). Eles lêem os livros e não vão buscar mais nenhum, enquanto os onze alunos não tiverem lido os onze livros. À medida que vão lendo, os alunos vão dando a indicação do livro que gostaram e eles próprios indicam aos colegas as suas preferências. Assim temos a certeza que os alunos leram e eles próprios incentivam os colegas. Não nos interessa que os meninos levem os livros na pasta. Interessamos que conversem sobre eles. Quando acabarem de ler os livros todos vamos

comentá-los dentro da sala. Fazemos o comentário oral e, por vezes, escrito” (E6).

“Quando levam um livro do ELAN, eles trocam entre eles. Eu tenho o cuidado de lhe dizer que, nem que seja em pouco tempo, contem a história que leram. Um lê e reconta a história. No outro dia leva outro e reconta e, assim, cada um faz o seu reconto da história, acrescentando ou não pormenores aos recontos feitos por outros colegas” (E2).

“Escolheram livrinhos mais ou menos adaptados às idades deles e ficam com o livrinho durante a semana em casa, como não há trabalhos de casa, serve para trabalhos. Marquei que escrevessem 5 frases sobre o livro que leram. Leram as frases que elaboraram. Gostei muito porque, sem querer, fizeram todo o resumo do livro. Leram esses livros e agora trocamos os livros” (E3).

“Por vezes, também comparamos, os contos ou livros, a outros que já lemos, relatando os acontecimentos que achamos parecidos ou engraçados” (E4).

“Na sala de aula não costumo fazer o comentário de todos os livros que estão a ler, mas às vezes pergunto quais os temas dos livros que estão a ler, se os acham interessantes, se gostavam que tivessem outro título. Então, aí apercebo-me se eles lêem o livro ou não e o entusiasmo que sentem pelos livros, o que normalmente é muito” (E5).

“Cada menino escolhe um livro e vai ler a sua história. Fazemos a exploração da história e às vezes fazemos o reconto escrito ou então numa banda desenhada” (E7).

Com este tipo de actividade não diremos à criança “*tens de ler*”; ela própria sentir-se-á impulsionada pelos colegas a fazê-lo e poderá converter-se num leitor feliz, “*incrementará o espírito crítico e a razão*” (Osoro, 2000). Poderíamos afirmar que estes professores, tal como Thompson (2001) sugere, realizam um “*booktalk*” para motivar para a leitura, *isto é*, uma discussão enérgica sobre um livro feita com uma classe, grupo ou uma criança individual. “*Booktalks*”, segundo esta autora, podem acontecer em qualquer altura do dia na escola, ligado a todo o bloco em que a leitura for importante e “*uma das melhores maneiras de compartilhar o seu entusiasmo para com os livros é através dos booktalks*” (2001: s. p.). De acordo com a mesma, “*a consequência positiva dos booktalks é que os estudantes lêem porque querem e não porque lhes é pedido.*” Não há nenhuma regra específica a seguir para um “*booktalk*,” no entanto, a autora dá as seguintes sugestões:

- compartilhar um único livro ou uma selecção de livros de um autor ou dentro de um género;
- compartilhar detalhes sobre a vida do autor e/ou do ilustrador;

- ler as primeiras três páginas do livro – o bastante para tornar os alunos curiosos;
- ler um parágrafo ou dois e discutir algumas predições sobre o livro;
- ler as badanas do livro ou a contracapa e discutir os meus sentimentos iniciais sobre a informação que eu encontro lá;
- comparar o livro a outros livros que eu li ou nós lemos na turma;
- identificar a parte que o livro fez mais sensação;
- estabelecer o contacto directo com as audiências;
- deixar as audiências com fome para deitar as mãos ao livro.

Verificamos, ainda, que, através do ELAN, as professoras realizam actividades interessantes de promoção da leitura com os seus alunos, tais como: *a dramatização de textos, realizar teatro de fantoches, ler na cadeira do rei, criar bandas desenhadas, jogos dos sentidos, jogos de leitura, hora do conto e concurso do melhor leitor.*

As crianças fazem a sua preparação para a vida através dos materiais que lhes apresentarmos e, muitas vezes, através do jogo e da imitação. A criança quando joga e imita o adulto é ela que impõe as regras do jogo. Ligar a leitura ao jogo dá bons resultados e, a partir da leitura, podem propor-se variadas actividades de expressão. Atentemos nas palavras das entrevistadas que referem isso mesmo:

“Nos intervalos e nos dias de chuva, quando o tempo não permitia brincarem fora, ficavam lá onde liam e usavam os jogos e fantoches, livremente. Eles tiravam os fantoches, faziam dramatizações e arrumavam-nos no lugar” (E1).

“Utilizam o espaço para brincar nos intervalos e eles gostam muito de fazer o jogo”Se eu fosse...” Aí eles exploram o tema e dizem o que verdadeiramente sentiam se fossem um objecto, animal ou pessoa” (E2).

“A exploração dos contos e livros é feita em conjunto no ELAN e o trabalho prático é realizado na sala de aula: elaboração de textos, criação de B. D., dar outro fim à história, isto, de acordo com cada ano de escolaridade” (E4).

“Eu pego num livro, quando não é maior é mais pequeno, leio em voz alta. Eles ouvem, recontam e a partir daí eles partem para o texto. Escrevem um texto escrito normalmente pequeno, ou B.D. que termina sempre numa dramatização. Se houver fantoches adequados à história do livro é feita a dramatização com eles” (E5).

“Os fantoches estão sempre expostos e os alunos podem pegar e usar. Recriam as suas próprias histórias. A dinamização deve ser contínua, sempre com a mesma atitude. Então agora na festa de Natal, na dramatização, na parte dos palhaços havia um aluno que estava nervoso e a colega disse ao menino para não se limitar ao texto e inventar... criar. Aí ele começou a desinibir-se e continuou a dramatização” (E6).

Através destas afirmações, avaliamos o quanto é importante a existência de materiais variados nas nossas escolas para assim podermos superar dificuldades de aprendizagem e concretizar objectivos tão simples como: interessar os alunos pela aprendizagem da leitura e da escrita e iniciar nos alunos a afeição pela leitura desde muito cedo.

Ao analisarmos este quadro, apuramos que houve duas professoras que aplicaram conhecimentos, mais específicos, explorados nas acções de formação, como foi o caso da “Cadeira do rei” e os “Jogos dos cinco sentidos”, englobando estes últimos os jogos de escrita criativa e jogos de leitura. Todas as actividades relacionadas com a narrativa de contos orais, dramatização de pequenos contos e poemas, teatro de fantoches, etc. que as professoras utilizam no seu dia-a-dia, foram abordadas nas acções de formação, embora não viessem contribuir, muito directamente, para a concretização de actividades, visto nem todas as professoras terem frequentado a formação. Temos as declarações das entrevistadas

“Gostei muito das acções que foram realizadas, deram-nos mais algumas dicas para colocar em prática, como: ler na cadeira do rei, leitura dramatizada, leitura relacionada com os cinco sentidos” (E2).

“Fizemos os jogos dos sentidos. A hora do conto, já fazia. Dramatizar textos, também, já fazia muito e fazemos muito” (E3).

O “Concurso do melhor leitor”, também conhecida por “Leitura do desempenho” é referido, assim como, “Os mais velhos lêem aos mais novos” que poderá ser considerada a “Leitura do camarada”. A primeira é uma actividade que dará a oportunidade a cada aluno de ler a sua parte, executando-a com sucesso e sem medo de falhar, contrariando as vicissitudes que a leitura provoca. Esta leitura permite que os alunos façam uma leitura empenhada. Uma das entrevistadas apresentou um exemplo concreto:

“Temos aqui o registo do concurso do melhor leitor. Nos concursos de leitura levam muitas vezes o livro do ELAN para casa e escolhem o extracto do livro que quiserem. Na semana seguinte, por exemplo, mando abrir o livro numa página qualquer e lêem, às vezes também faço com o manual de leitura, e as classificações são sempre a verde, o vermelho o amarelo e o azul. Fazem autoavaliação sempre e fazem-na muito correctamente” (E3).

Uma outra comparou a actividade que realizavam como se fosse um concurso do melhor leitor:

“Neste momento, já todos querem ler e lêem muito bem, só pelo facto de virem colocar-se por trás do biombo e fazer de conta que são jornalistas. A juntar a isto há o facto de serem avaliados com excelente, portanto eles esforçam-se por melhorar a leitura. Praticamente é um concurso de leitura. Quando têm muito bom, não lhes chega e então, no dia seguinte, estudam melhor o texto ou livro para conseguir obter o excelente” (E7).

A segunda é um tipo de leitura de desempenho, em que o desempenho é dirigido a um aluno mais novo. Torna-se numa prática excelente para que um leitor se esforce para dominar a leitura do livro, pois está perante um leitor mais novo e perito na mesma e, de acordo com as palavras de Parafita (1999), a forma como a história é contada poderá traduzir-se numa estratégia de motivação. Tal é visível nas palavras de uma entrevistada: “*Por vezes aproveito o facto de os mais velhos já saberem ler e então lêem para os mais novos*” (E2).

Mas um dos factores importante para motivar os alunos a ler é a escolha pessoal dos materiais de leitura. Seleccionar a verdadeira literatura, tendo em conta que nem todas as crianças têm o mesmo gosto, fornecer-lhes materiais com os quais consigam estabelecer afinidades e que os liguem à leitura e ao prazer de ler um livro, é sem dúvida missão do professor.

Através da categoria seguinte descobriremos que tipos de materiais utilizam as professoras para envolver o espaço ELAN nas práticas pedagógicas.

Antes disso mencionamos os factores que condicionam as professoras a usar uma estratégia. Quatro respondentes, das quais três não frequentaram as acções de formação oferecidas pela AMAT, consideraram que o facto de possuírem mais de um ano de escolaridade, dentro da sala de aula, dificultou a gestão da carga horária, isto devido à extensão dos programas e à heterogeneidade das turmas. Estas causas obrigam a que haja estratégias diferentes na programação de aulas e os professores, muitas vezes, não têm tempo, devido à carga horária imposta, actualmente, pelo Ministério da Educação. Eis as suas declarações:

“O problema, que por vezes se nos depara, é o facto de termos os quatro anos de escolaridade e serem 15 alunos. Se fosse só um ano de escolaridade ou então 3º e 4º ou 1º e 2º era mais produtivo. Temos crianças com várias faixas etárias e então temos que ter em atenção a linguagem e a forma de exploração de acordo com as idades” (E4).

“Este novo horário não nos deixa programar como gostaríamos e torna-se num inconveniente o ter que programar as horas nas diversas áreas, Matemática, Língua Portuguesa e Estudo do Meio. Não nos deixa muito tempo para outras actividades” (E5).

“Penso que os programas curriculares são muito extensos. Ao colocarem os horários fixos... cumprir a programação que nos impõem é limitarem-nos um

bocado. No 1º ciclo, não dá muito para cumprir os horários, até porque cada criança é um caso e as turmas são muito heterogéneas, torna-se mais difícil cumprir o programa Não se pode dar tanta atenção a cada menino, individualizar, atender às suas dificuldades. Este ano o Ministério estabeleceu um horário e, assim, ainda nos limita mais porque não podemos prolongar as actividades que muitas vezes realizamos no ELAN” (E6).

“O facto de serem os 4 anos de escolaridade exige estratégias diferentes” (E7).

Contrariando estas opiniões, obtivemos de uma inquirida a seguinte resposta:

“Em questões de trabalho adapto-me à situação que tenho. Esta turma é pequena embora tenha os quatro anos de escolaridade, é rico o facto de poder explorar os assuntos nas quatro direcções. Aproveito os textos e livros que existem no ELAN e faço Língua Portuguesa sem qualquer problema. Não vejo dificuldades de maior porque normalmente adapto a gramática ao 3º e 4º ano e aos alunos de 1º e 2º ano desenho e ilustração. Adapto o trabalho a cada ano de escolaridade” (E2).

Uma outra inquirida referiu que:

“Todos os meses fazem a hora do conto. Não realizo aquela hora do conto sempre à mesma hora, vario, até porque nós temos que dar aquelas horas fixas às disciplinas e então à medida que vou tendo tempo vou fazendo” (E5).

Verificamos que, para esta respondente, a hora do conto é condicionada pelo tempo. Deixa transparecer que não realiza esta actividade como se recomenda, sempre à mesma hora, mas sim quando o tempo o permite. De qualquer forma, é de louvar o facto de não deixar de a realizar.

Foi possível obter, ainda, a opinião de duas entrevistadas em relação à aplicação de fichas de leitura:

“Deixo, por vezes, de realizar a ficha de leitura porque os maça, especialmente quando são crianças de 1º, 2º e 3º ano. Também programo, muitas vezes, o texto colectivo sobre o próprio livro” (E5).

“Fazemos o comentário oral e, por vezes, escrito. As fichas de leitura no 1º ciclo, por vezes, levam a que os alunos desistam de ler. Consideram muito trabalho” (E6).

Relembramos os resultados obtidos no estudo nacional sobre os níveis de literacia, onde houve possibilidade de recolher informação, quer sobre os hábitos e práticas de leitura dos alunos, quer sobre a disponibilidade de recursos de leitura na comunidade próxima e alargada a que os mesmos pertencem. Segundo Sim-Sim e Ramalho (1993:16), os factores mais consistentes e com bons resultados, os alunos de 4º ano de escolaridade,

foram: “*mais tempo curricular dispensado às actividades de cariz linguístico, maior prática de leitura silenciosa, melhores bibliotecas na sala de aula e mais livros requisitados pelos alunos.* Podemos então concluir que o facto de se não realizarem fichas de leitura dentro da sala de aula não deverá ser um factor consistente para maus resultados a nível de promoção da leitura.

Atitudes pedagógicas envolvendo o espaço ELAN

Quadro nº 20

Atitudes pedagógicas envolvendo o espaço ELAN

Sub – Categorias	Indicadores	Falantes
Recurso pedagógico que leva ao sucesso escolar	Os fantoches servem para inventar histórias.	E1, E2, E5, E6
	Colecção “ <i>Ler e Crescer</i> ”.	E1, E2, E3, E5, E7
	Os fantoches ajudam a parte psíquica.	E5
	O espaço contribuiu para o sucesso escolar.	E1, E2, E4
	Existe um jogo muito bom para desenvolver a motricidade “ <i>Caixa com areia</i> ”.	E6
	Jogos de iniciação à leitura são muito bons.	E2, E5
	Há 28 histórias que ajudam a leccionar os casos especiais de leitura.	E3, E4
	O jogo dos 5 sentidos.	E6
	Os contos e livros levam ao sucesso escolar.	E6
As histórias em cartões ajudam a descobrir personalidade de cada aluno.	E7	
Processo de ensino e aprendizagem e diversificação de metodologias	Na minha prática lectiva, uso os recursos do espaço de leitura para leccionar matérias.	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7
	Faço fichas de leitura com os livros do ELAN.	E1, E2
	O espaço de leitura facilita o bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.	E2, E5, E7

	<p>O espaço veio ajudar a escola a ter outra dinâmica para com a leitura.</p> <p>A escola girou à volta do espaço.</p> <p>O espaço mudou a rotina da escola.</p> <p>Uso o espaço quando tenho alunos com dificuldades de aprendizagem.</p> <p>Realizar trabalhos de grupo.</p> <p>Não mudou a nossa prática pedagógica.</p> <p>Cada turma rentabiliza o material na sua sala. A exploração é feita no ELAN e o trabalho prático na sala de aula.</p>	<p>E1, E2, E4</p> <p>E1</p> <p>E2, E4, E7</p> <p>E6, E7</p> <p>E5</p> <p>E3</p> <p>E1, E3, E4</p>
Áreas mais contempladas	<p>Língua Portuguesa</p> <p>Estudo do Meio</p> <p>Matemática</p> <p>Expressão Dramática</p> <p>Expressão Plástica</p>	<p>E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7</p> <p>E1, E2, E4, E5, E6</p> <p>E1, E2, E4, E5, E6, E7</p> <p>E1, E2, E4, E5, E6, E7</p> <p>E1, E2, E4, E5, E7</p>
Promoção do livro	<p>Contribui para promover os livros.</p> <p>Pediram livros de prenda de Natal.</p> <p>Escolhem os livros pela capa ou pelo título.</p>	<p>E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7</p> <p>E5</p> <p>E7</p>
Formação de leitores	<p>O espaço de leitura tem um papel importante na formação de leitores.</p> <p>A formação de leitores é um objectivo prioritário nesta escola.</p>	<p>E1, E2, E5, E6, E7</p> <p>E3</p>
Elaboração de projectos	<p>O tema do nosso projecto curricular de turma apoia-se muito neste espaço.</p> <p>É um complemento aos nossos projectos.</p> <p>Elaboração de um livro de histórias.</p> <p>Os projectos destes espaços devem ser elaborados de modo a definir prioridades em articulação com o Projecto</p>	<p>E2, E5, E6, E7</p> <p>E3</p> <p>E6, E7</p> <p>E2, E6</p>

	Educativo. O material não ajuda no tema do PCT.	E4
Estímulo a alunos	Costumo recomendar os livros do espaço para realizarem leitura domiciliária. Os meus alunos gostam de realizar trabalhos que impliquem o recurso ao espaço de leitura. O ELAN está a contribuir para desenvolver a escrita de textos. Estimula os alunos do primeiro ano que não sabem ler. Fazer compreender que na leitura está o segredo do seu êxito ou do seu fracasso.	E1, E2, E3, E5, E6, E7 E4 E6, E7 E7 E3
Adaptação das actividades	Adapta as actividades a cada ano de escolaridade.	E2, E4, E5, E6,E7

Com esta categoria pretendemos verificar que tipos de postura adoptam as professoras em relação ao espaço ELAN. Verificamos que, para todas as entrevistadas, há sempre um recurso pedagógico que contribui para o sucesso escolar dos alunos que, por conseguinte, levará à formação de leitores. Gostávamos, antes de analisar esta categoria, de mencionar o que recomenda Fernandez (2005:158) para formar leitores:

- 1- Cuidar os primeiros passos da leitura.
- 2- Educar a sensibilidade.
- 3- Escutar narrativas orais e de ficção.
- 4- Criar a necessidade de ler.
- 5- Unir leitura e escrita.
- 6- Não pedir nem oferecer nada em troca.
- 7- Não obrigar a leituras programadas.
- 8- Tempo adequado.

Após a leitura destas recomendações, fomos à procura de afirmações que nos levassem a testemunhar que as professoras atendem a estas linhas de orientação:

“Na fase inicial houve muito interesse por parte dos alunos, mas com o tempo foi aumentando esse interesse, andavam entusiasmadíssimos, o que penso ter vindo a contribuir para o sucesso escolar na leitura e no aproveitamento. [...] Aqui (ELAN) dramatizávamos mais em função dos fantoches. As histórias dos fantoches, que eram conhecidas, e as histórias que eles adaptavam aos

fantoches, criando eles próprios diálogos, improvisando. Ou então pegávamos num livro lia em voz alta e cada menino adaptava a história e fazia a dramatização mediante o que tinha captado e entendido da leitura da história” (E1).

“O espaço foi bom porque veio ajudar a motivar mais os alunos. Eu, já por mim gosto de realizar trabalhos com a leitura, mas se não tivesse tanta riqueza em livros podia não conseguir motivar tanto os alunos” (E2).

“Tem livros destinados ao 1º ano fabulosos, para quem começa a ler a brincar. Acho que foram livros muito bem pensados e estão perfeitamente adequados aos escalões etários dos vários níveis, variados, diversificados nos conteúdos, muito, muito. Foram muito bem pensados e escolhidos” (E3).

“Temos 28 livros com histórias que nos ajudam a explorar os casos especiais de leitura e muitas vezes ajuda-nos a explorar o Estudo do Meio. No fundo, foi um projecto que veio dinamizar a leitura, quer dizer, embora se dinamizasse a leitura sem este espaço, o espaço em si obriga a que o professor tenha mais atenção para dinamizar a leitura, porque vieram livros novos e há que utilizá-los, logo contribui para o sucesso escolar dos alunos” (E4).

“São livros acessíveis para as idades deles, cria-lhes o gosto pela leitura. Os fantoches que vieram através deste projecto dos ELAN são ótimos porque se podem adaptar a várias histórias. Esta actividade desenvolve-lhes o raciocínio e a parte psíquica deles está a trabalhar. Às vezes, se tiver tempo, escrevemos um texto colectivo, a partir do que cada um escreveu, levando, por conseguinte, ao sucesso escolar” (E5).

“Penso que pelos contos, pela leitura dos livros que nos fazem viajar e imaginar, pois cada um lê o seu livro e imagina-o dentro do seu mundo, leva ao sucesso escolar” (E6).

“Veio fazer com que haja mais sucesso na aprendizagem e espero que seja assim até ao final do ano lectivo” (E7).

Avançando na análise das entrevistas, conseguimos apurar que o ELAN *ajuda no processo de ensino-aprendizagem, diversificando metodologias* e, até, na individualização do ensino, à excepção de uma entrevistada (E3) que disse que “ [...] o ELAN foi uma *mais-valia, mas não mudou a nossa prática pedagógica*”. Averiguamos que todas as entrevistadas utilizam os recursos do espaço para leccionar as matérias, incrementando nos alunos capacidades que não estavam desenvolvidas. Atentemos nas suas declarações:

“Eu usei os livros do Elan para leccionar aulas. Dá para diversificar as metodologias, podemos apoiar-nos no espaço e enriquecer actividades, especialmente de leitura. Ao acabar iam para a sala de aula, onde exploravam as actividades que executavam no ELAN. Faziam a exploração a nível oral, expressão escrita, gramatical e...o primeiro ano até mesmo a nível de Matemática.

[...] Veio ajudar a escola a criar actividades diferentes para a dinâmica da leitura. A escola girou um bocado à volta do espaço” (E1).

“Este espaço veio mudar um pouco a rotina que havia na escola. É uma escola que só tem uma turma e com quatro anos de escolaridade. Trabalhamos com todos ao mesmo tempo” (E2).

“Isto em trabalho colectivo, pois é nosso objectivo implementar muito a leitura. Vamos diversificando os meios e vão utilizando, não diariamente, mas muito regularmente os livrinhos do ELAN. Veio auxiliar o trabalho. Todos os alunos, que frequentam a escola, costumam utilizar o espaço” (E3).

“No fundo o projecto foi bom porque trouxe outra dinâmica à escola Programamos as actividades de acordo com as áreas que leccionamos e os quatro anos de escolaridade. A exploração dos contos e livros é feita em conjunto no ELAN e o trabalho prático é realizado na sala de aula: elaboração de textos, criação de B. D., dar outro fim à história, etc.” (E4).

“O espaço é aquecido, a escola tem aquecimento central desde o ano passado, o que o torna bom para realizar todo tipo de actividades individuais... por isso, os alunos gostam de ir para lá. Podemos dizer que ajuda e facilita o desenvolvimento do processo ensino -aprendizagem” (E5).

“Utilizo os livros existentes no espaço para explorar um conto e através deste faço a exploração oral, gramatical, texto escrito, dramatização. Utilizo muito o espaço para a área de Estudo do Meio. Pego no grupinho e levo-os para lá. Penso que até ficam mais concentrados. O espaço é aconchegado. Tem material indicado para esta área” (E6).

“ Se estamos a explicar uma matéria aos alunos do 3º e 4º ano, que é mais difícil e que achamos que os alunos precisam de estar mais atentos e mais motivados, os alunos do 1º e 2º ano, para não interromperem esta actividade, podem fazer um joguinho ou ler um livro, ou ver imagens de um livro no espaço ELAN. Então nestas ocasiões usamos individualmente ou em conjunto o espaço. Eles ficam mais calmos. Deste modo, ajuda-nos a mudar a nossa metodologia” (E7).

Seguindo esta linha de pensamento, verificamos que a diversificação de metodologias, recorrendo aos materiais do ELAN, acontece em todas as áreas e tendo sempre em atenção os anos de escolaridade. A área contemplada por todas as entrevistadas é a Língua Portuguesa e há o cuidado de, pelo menos com cinco entrevistadas, adaptar cada trabalho ao grau de dificuldade dos alunos como podemos verificar nas suas afirmações:

“Trabalho todas as áreas, Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Matemática, Expressão Plástica, Expressão Dramática. Podemos trabalhar todas as áreas com o material que o ELAN possui” (E1).

“Esta turma é pequena, embora tenha os quatro anos de escolaridade. É rico o facto de poder explorar os assuntos nas quatro direcções. Aproveito os textos e livros que existem no ELAN e faço Língua Portuguesa sem qualquer problema. Relaciono ao máximo todas as histórias com as outras áreas.

“Não vejo dificuldades de maior porque normalmente adapto a gramática ao 3º e 4º ano e aos alunos de 1º e 2º ano desenho e ilustração. Adapto o trabalho a cada ano de escolaridade” (E2).

“ [...] dava-lhes mais aqueles livros de iniciação à leitura, casos de leitura, que fazem parte do ELAN e neste aspecto, este material ajudou-me imenso” (E3).

“Com os recursos destes espaços eu costumo leccionar as disciplinas de Língua Portuguesa, Expressão Plástica, Expressão Dramática e também, às vezes, Estudo do Meio. Temos crianças com várias faixas etárias e então temos que ter em atenção a linguagem e a forma de exploração de acordo com as idades” (E4).

“O material pode usar-se muito bem na Língua Portuguesa por isso, penso que é uma mais valia para a disciplina. Os livros e jogos de leitura, fantoches servem para apoiar a Língua Portuguesa e os jogos para a Matemática” (E7).

Pedagogicamente, as professoras acreditam que o espaço e o material existente contribuem para a promoção do livro e, automaticamente, da leitura, tendo, também, um importante papel na formação de leitores. Os alunos sentem-se fascinados pelos livros devido, muitas vezes, à capa ou ao título, às imagens e à cor. Como fazer, então, das nossas crianças bons leitores, leitores curiosos, dos que lêem com interesse? Eis uma questão que se nos coloca e que, a cada dia que passa, podemos reconhecer um interesse maior por parte dos professores para promover o livro e a leitura, através de técnicas de animação da leitura. Poderíamos justificar, plenamente, a criação de hábitos de leitura só com o objectivo do prazer que proporciona a leitura a quem a pratica. No entanto, ao analisar estes dados, destacamos o empenho destas professoras ao relatarem a forma como costumam estimular os seus alunos para a prática da leitura e a forma como recomendam a leitura domiciliária. Observemos, a título de exemplo, as seguintes afirmações:

“Houve mais requisições, levando a que houvesse mais alunos a ter vontade de ler, pelo que poderemos dizer que este espaço leva à formação de novos leitores. [...] Os livros são muito bonitos, com imagens, chamativos, coloridos e com temas variados. A questão era só de fazer uma selecção por idades para não deixar que as crianças se desmotivassem, se levassem um livro que não lhes interessava (E1).

“Levam os livros muitas vezes por autonomia deles, mas outras sou eu que sugiro que levem. No intervalo, em dias frios, os alunos pedem para ficar cá dentro. Pegam numa história, mesmo que não seja para ler, passam e vêem as imagens. Para mim, isso já é muito bom, é sinal que se interessam pelos livros que estão no espaço e estão motivados para pegar nos livros” (E2).

“A formação de leitores é um objectivo prioritário desta escola. Temos essa consciência e, tanto temos, que utilizamos vários meios para, realmente fomentar a leitura. [...] Todas as actividades que a escola realiza tem em vista

esse objectivo, incentivar a formação de novos leitores, incentivar à leitura, fazer compreender às crianças que na leitura está o segredo do seu êxito ou do seu fracasso” (E3).

Ao acabarmos de ler esta informação, lembramo-nos das palavras de Jimènez (1996:66): *“qualquer actividade à volta do livro e com o livro que trate de motivar a leitura e a busca do hábito leitor, deverá ter sempre presente o livro e a leitura como coluna vertebral de todas as actividades”*. Observamos, através destas palavras (E3), que se procuram realizar actividades de carácter aberto, flexível, lúdicas e criativas.

Na realização da leitura, o estímulo recebido pelas formas impressas desempenha uma função importante. É com base neste estímulo que devemos *“entender a natureza e o desenvolvimento dos processos básicos de leitura”* para daí derivar uma metodologia de *“ensino e aprendizagem”* que promova não só o *“sucesso dos alunos”*, mas que ajude a formar *“cidadãos literatos que, depois do período de educação escolarizada, sejam leitores críticos, capazes de auto-regular os seus processos cognitivos de modo a saber escolher as estratégias necessárias a cada situação de leitura”* (Sequeira, 1988:73):

“Torna-se muito bom, eles lerem outros livros, porque, muitas vezes, como têm o manual em casa decoram os textos e assim eles lêem no momento uma parte de uma história, o outro lê outra parte e assim sucessivamente até a história acabar. Se incentiva para a leitura vai incentivá-los para serem leitores, a partir do momento que tenham gosto pela leitura. Com estas actividades também contribuimos para promover mais os livros [...] O próprio espaço veio ajudar a ver e a enquadrar o livro de outra forma. Este ano até houve alunos que nos pediram livros de prenda de Natal” (E5).

“Nós incentivamos os meninos a que levem o livro para a cama e que leiam um bocadinho, enquanto não chega o soninho. Assim vão criando hábitos de leitura e inicia-os a criar o gosto pela leitura” (E6).

No seguimento da entrevista obtivemos de uma professora esta declaração:

“Este espaço entusiasma-os bastante e vai entusiasamá-los ainda mais quando os deixar levar os livros para casa. Eu pensei que eles não podiam requisitar os livros e não os deixava levar para casa, só liam aqui. Estes alunos têm poucos hábitos de leitura. A partir do momento que levem livros do ELAN, estou convencida que eles irão ficar radiantes e mais cerca dos livros. Poderá ser um incentivo para formar leitores” (E4).

Comentando estas palavras, podemos ultimar que a circunstância de a professora não deixar requisitar livros para casa pode contribuir para que os alunos não criem hábitos de leitura. No entanto, a professora está convencida de que se mudar de atitude poderá ser um incentivo à formação de leitores.

Tendo como base este fundamento, conferimos que quatro entrevistadas consideram que o ELAN faz parte de uma estratégia global para a turma e apoiam os seus projectos curriculares de turma neste espaço, devido ao facto de desenvolverem projectos que se relacionam com a leitura e o livro, como é o caso de duas entrevistadas que estão a pensar elaborar um livro de histórias inventadas.

“Aliás, eu adaptei o Espaço para isso mesmo e fiz questão de programar actividades que constem no projecto curricular de turma. O nosso projecto Educativo de Agrupamento ou Escola é sobre o Insucesso e como o insucesso escolar também abrange o insucesso na leitura e na escrita, eu acho que é de toda a conveniência este espaço constar no projecto curricular de turma” (E2).

“Este espaço está contemplado no nosso projecto curricular de turma. O nosso projecto curricular de turma é “ Ler para crescer” e a AMAT ao colocar na sala de aula o ELAN, com o respectivo material, veio ajudar a concretizar melhor as actividades relacionadas com a leitura e demais matérias que programo para a turma” (E5).

“A Área de Projecto do 1º e 2º ano intitula-se “Dinamizar a leitura” e a nossa 3º e 4º ano “ Era uma vez...”. Cada turma trabalha de forma diferente. O tema do nosso projecto curricular de turma apoia-se muito neste espaço. Estamos a tentar envolver as crianças a desenvolverem histórias para no final do ano termos um livro com textos feitos por eles” (E6).

“Este material é usado em todos os projectos que temos para a turma, não só no projecto curricular de turma, mas também no apoio ao estudo e área de enriquecimento curricular. O tema da Área de Projecto é “ Inventar histórias” e cada aluno tem que inventar uma história. Com este material estamos a pensar, no final de ano, realizar um livrinho com as histórias inventadas da turma” (E7).

De todas as entrevistadas, houve duas que consideraram que todos estes projectos deviam ser elaborados de modo a definir prioridades de articulação com o Projecto Educativo. Realmente, há necessidade de enquadrar uma biblioteca escolar ou um espaço, como o ELAN, nos Projectos Educativos, pois, assim, temos a certeza de que *“se os nossos alunos têm muita dificuldade no desenvolvimento da leitura e da escrita e não têm criatividade, nem imaginação, como se diz, é uma oportunidade para se poder desenvolver essa parte” (E2)*. Tal como refere Lúcia Gomes (2002:9), os projectos *“têm como finalidade ampla diminuir o insucesso e prevenir o abandono escolar numa orientação que tem como meta a construção de uma escola de qualidade para todos, no exercício do princípio de igualdade de oportunidades de acesso e sucesso”*.

Talvez nos atrevêssemos a classificar este tipo de projectos, segundo Jolibert (1993), como sendo *“projectos relativos às aprendizagens”*, isto é, está implícito o desejo de partilhar com as crianças a abordagem de conteúdos de formação importantes.

Os projectos só ganham sentido se os ligarmos às vivências que as crianças sentem no seu meio. Lembremos as palavras de Xarepe (1998:39): “ *a prática de projectos dá aos alunos variadas oportunidades de aprender a ler, a pesquisar, a observar e/ou treinar técnicas de estudo e de comunicação.*” Alguns exemplos interessantes de trabalhos de projecto foram referidas por duas entrevistadas:

“ Fizemos trabalhos de pesquisa com os alunos de 3º e 4º ano, recolha sobre adivinhas, lendas e contos com os livros do ELAN” (E1).

“ Agora vamos fazer as comadres, fazemos a pesquisa de costumes e tradições, mas trabalhamos mais individualmente, cada professor com a sua turma. [...] Não considero que seja assim um material de peso, de envergadura tal que dê realmente para abraçar um projecto ou outro, mas utilizamo-lo quando abraçamos este ou aquele projecto, portanto é um complemento aos projectos que realizamos” (E3).

Duas entrevistadas referiram-se, ainda, ao enquadramento deste tipo de projectos da seguinte forma:

“ O nosso Projecto Curricular de Turma está relacionado com as Termas de Chaves, pelo que o material deste espaço, neste projecto, não nos ajuda muito. Mas se este tipo de projectos estivesse enquadrado no Projecto Educativo da Escola ou do Agrupamento tínhamos a certeza que seria sempre dinamizado” (E4).

“ Estes projectos devem estar todos relacionados com o Projecto Educativo e inclusivamente deve haver troca de ideias entre os professores para realizar as actividades” (E6).

Ante uma sociedade onde a informação é cada vez mais importante, urge desenvolver nos alunos capacidades de pesquisa, selecção e organização da informação. Qualquer tarefa pode servir para isso, pelo que, ao iniciarmos nas escolas de 1º Ciclo este tipo de trabalho, mesmo que seja a simples recolha de lendas, canções, histórias ou tradições, estamos a preparar as crianças para este mundo cada vez mais competitivo e acelerado.

Ao escolhermos metodologias activas adequadas a cada turma ou grupo de alunos, estamos a contribuir para que os alunos sejam capazes de construir o seu próprio conhecimento.

Analisaremos de seguida a relação que os alunos estabeleceram com o ELAN.

Relação entre o ELAN e os alunos

Quadro nº 21

Relação entre o ELAN e os alunos

Sub – Categorias	Indicadores	Falantes
Utilização	Requisitam livros para casa.	E1, E2, E3, E5, E6, E7
	Fazer leitura no espaço ou ver imagens.	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7
	Está em crescimento.	E1, E5, E6
	Utilizam com fins lúdicos e livremente.	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7
	Utilizam os quatro anos de escolaridade.	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7
	Frequentam o espaço na hora do recreio.	E1, E2, E4, E5
	Realizar actividades individuais.	E1,E6
	Criam as suas próprias histórias.	E1, E5
Não requisitam livros para casa.	E4	
Materiais utilizados	Livros	E1, E2, E3, E5, E6, E7
	Fantoches	E1, E2, E4, E5, E6
	Jogos	E1,E4, E5, E6
Reacção dos alunos	Aderiram bastante.	E1
	Aumentou o interesse e adoram frequentar o espaço.	E1, E2
	Têm reacções muito positivas.	E6
	Entusiasmam-se com os livros.	E1, E4, E5, E7
	Gostam de ler.	E4, E7
	Reagiram naturalmente.	E3

Quando questionadas sobre a forma como os alunos utilizam o ELAN, todas as professoras responderam que os alunos utilizam o espaço *com fins lúdicos, fazem consulta livre de materiais, gostam de realizar leituras e é utilizado por todos os anos de escolaridade*. Todos os alunos fazem requisições de livros para casa, à excepção de uma escola onde não é permitido o empréstimo domiciliário.

Salientamos as declarações de quatro entrevistadas que nos disseram que os seus alunos frequentam o espaço durante hora do recreio. Duas escolas afirmam que os seus alunos gostam de realizar actividades individuais e de criar as suas histórias.

Os materiais mais utilizados são os livros, seguidos dos fantoches e dos jogos.

Os alunos reagiram bem ao espaço, aumentaram o interesse pelos livros. *“No início foi a novidade, mas houve alunos que continuaram a levar livros e só terminaram quando houve o período de avaliação final. Isto demonstra o interesse que eles tinham pela leitura”* (E1).

Na opinião de outra entrevistada, *“eles gostam muito do espaço, das almofadinhas, das cores, da janela onde colocamos as histórias que elaboram e as classificações do melhor pintor e do melhor leitor”* (E2). Outros juízos se fizeram:

“Este espaço veio entusiasmar mais os alunos porque cada semana há um conto diferente trabalham de formas diferentes. Eles estão sempre a dizer: “Hoje vamos lá para cima, vamos ler e dramatizar” (E4).

“Gostam de usar livremente, sempre que quiserem e com fins lúdicos. Todos os anos de escolaridade costumam utilizar os livros, os puzzles e os fantoches. Por vezes pegam nos fantoches e eles próprios criam os diálogos. Eles gostam de ir para trás do biombo e criar falas para os fantoches. Eu acho que a maioria dos alunos estão entusiasmados com o espaço e com o que, realmente, podem lá fazer” (E5).

“Os alunos mostram interesse e logo que haja um aluno que fique incentivado para a leitura, com o apoio deste espaço, já se pode dar por positivo o projecto” (E6).

“Eu acho que no caso destes alunos eles gostam de ler, a estratégia de motivação que arranjam fez com que eles se entusiassem com os livros” (E7).

7 - Conclusão

O nosso estudo, apoiado numa análise exaustiva de entrevistas, permitiu-nos retirar, ao analisar as categorias, algumas conclusões e reflexões sobre os resultados encontrados. Sendo assim, neste capítulo, procuraremos apresentar alguns aspectos que consideramos mais relevantes e que nos parecem responder, com mais exactidão, às questões levantadas.

Uma primeira observação leva-nos a salientar o papel desempenhado pelos ELAN enquanto protagonistas culturais e activos na região onde foram inseridos, vindo conferir um auxílio forte às bibliotecas escolares do ensino básico, pois através deles levou-se o livro à criança, objectivo de qualquer biblioteca escolar.

De seguida, pudemos verificar que os ELAN levaram as professoras a desenvolver esforços para os assumirem como espaços activos, tornando-os num recurso pedagógico que contribui para o sucesso escolar.

De uma forma geral, os professores envolvidos neste projecto, quer tivessem frequentado acções de formação proporcionadas pela AMAT ou não, passaram a recorrer, com mais frequência, a estratégias/actividades diversas, privilegiando as metodologias activas tão necessárias no desenvolvimento do processo de ensino – aprendizagem.

As estratégias necessitam de um trabalho continuado. Na opinião destas professoras, as turmas heterogéneas e com mais de um ano de escolaridade, aliadas à carga horária imposta pelo Ministério da Educação e aos programas curriculares extensos, são impedimentos para realizar determinadas estratégias. No entanto, as actividades realizadas, com o apoio dos recursos existentes no ELAN, foram dinâmicas e interactivas, ficando sujeitas a alterações ao longo de novas experiências, pelo que, pensamos, vão responder com enorme sucesso à questão levantada sobre a promoção do livro e hábitos de leitura.

Da análise das práticas de ensino, verificámos que a animação da leitura não deixa de ser uma acção intencional que, com estratégias de carácter lúdico e criativo, modifica atitudes individuais e colectivas à volta da leitura e do livro.

Da mesma forma, e de acordo com dados obtidos neste estudo, o espaço e os seus recursos podem ser utilizados pelos alunos com dificuldades de aprendizagem, acompanhados ou não pela professora de Apoios Educativos, promovendo assim, a individualização do ensino.

Podemos, assim, afirmar que uma Biblioteca Escolar, além de operar como centro de projectos internos, pode auxiliar outros projectos. Um ELAN vai funcionar da mesma

forma, mas também como estratégia. Ao ter sido introduzido nas escolas, tornou-se um elemento inovador. Através dele e perante o conhecimento que as professoras têm dos alunos, da turma, da escola e do meio, verificámos que há escolas que apoiam os seus projectos curriculares de turma, essencialmente os que se destinam ao desenvolvimento da leitura, neste espaço. Sendo assim, o projecto curricular de turma e os trabalhos de projecto não serão, unicamente, desenvolvidos no ELAN, mas este servirá de suporte de informação e pesquisa, entre outros, para os trabalhos realizados.

A opinião que se foi construindo ao longo do desenvolvimento do projecto e dos dados que se recolheram levaram-nos a verificar que este foi muito bem aceite por parte das docentes, tanto mais que foi considerado uma mais valia. O entusiasmo com que alunos e professoras, nas escolas estudadas, acolheram estes Espaços de Leitura permitiu-nos concluir que este projecto teve um grande sucesso e antever a possibilidade de um mesmo sucesso no futuro.

Acima de tudo, esta investigação foi, para nós, uma reflexão sobre um aspecto fundamental da nossa prática quotidiana, consciencializou-nos e abriu-nos novas perspectivas sobre a promoção da leitura e a formação de leitores.

A promoção da leitura e da escrita, o prazer de ler e de sentir um livro na infância é fundamental e pode permitir a formação de uma sociedade que faça, do contacto permanente com a palavra impressa, um caminho para compreender a realidade e para formar propostas de solução aos problemas do mundo em que vivemos.

No entanto, precisamos de fazê-lo sentir à comunidade educativa, desde os pais e encarregados de educação aos alunos. O trabalho a desenvolver passa pela criação de condições físicas dos espaços designados para o efeito, pela dinamização dos mesmos, pela formação de professores e auxiliares de educação, assim como pelo enriquecimento e equipamento destes espaços com materiais actuais, apelativos e adequados às camadas etárias que servem. Acima de tudo, fazer sentir a toda a comunidade educativa que as bibliotecas escolares são espaços insubstituíveis na escola, pois é através delas que poderemos melhorar o sucesso escolar dos nossos alunos e criar neles competências e hábitos de leitura. Só sentindo, interiormente, a necessidade, é que poderemos então encontrar sentido para a criação dos ELAN – Espaços de Leitura Animada e dar aos leitores a possibilidades de realizar um encontro com os livros e a leitura.

Bibliografia

- ALBANELL, Pep (2002). Contagiar. In ALBANELL, Pep, *et al. Hablemos de Leer*. Madrid: Anaya.
- ALONSO, Fernando (2002). El más grande de los tesoros. In ALBANELL, Pep, *et al. Hablemos de Leer*. Madrid: Anaya.
- AMOR, Emília (1993). *Didáctica do português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- ANTÃO, Jorge Augusto Silva (1997). *Elogio da leitura*. Lisboa: Asa.
- ARROYO, Ciriaco Motón (1996). *La lectura ideal y el ideal de la lectura*. In CERRILLO, Pedro C. e PADRINO, Jaime Garcia (coord.) *Hábitos Lectores y Animación a la Lectura*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- ASLA- Australian School Library Association (1994). *Policy Statement - Resource Based Learning and the Curriculum*. Disponível em: http://www.asla.org.au/policy/p_rbl.htm. Acedido em 28 de Fevereiro de 2006.
- BALEIRAS, Alda *et al.* (1995). *Gostar de ler – Os Livros e a Escola um Caminho para o Sucesso Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BALLESTEROS, Elena Gómez-Villalba (1996). Animación a la lectura: desde el juego a la comprensión. In CERRILLO, Pedro C. e PADRINO, Jaime Garcia (coord.) *Hábitos Lectores y Animación a la Lectura*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- BARBEIRO, Luís (1998). *O Jogo no ensino – aprendizagem da língua*. Leiria: Legenda.
- BARDIN, Laurence (2003). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARRERA, Laura Vega (2000). *Bibliotecas escolares y su función social en la promoción de la lectura*. Disponível em: <http://www.dgbiblio.unam.mx/servicios/dgb/publicdgb/bole/fulltext/volIII1/escolares.html>. Acedido em 15 de Março de 2006.
- BARROCO, José Alves (2004). *As Bibliotecas Escolares e a Formação de leitores*. Tese de Mestrado: Universidade do Minho.
- BÁRTOLO, Vítor Norberto Marinho Cunha (2000). *Estudo da motivação para a leitura em alunos do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho.
- BASTOS, Glória (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BENAVENTE, Ana, *et al.* (1996). *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Conselho Nacional de Educação.
- BISQUERRA, Rafael (1989). *Métodos de Investigación Educativa*. 1ª ed., Barcelona: Ediciones CEAC.

- BLOOM, Harold (2001). *Como Ler e Porquê?* Lisboa: Caminho.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação - Uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOURDIEU, Pierre (1985). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit.
- BRÁS, Maria Helena Bandeira (2000). *Bibliotecas Escolares*. 2ª ed., Lisboa: ME – DGAE.
- BRUNER, Jerome (1987). *La importância de la educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- CABRAL, Maria Luísa (1996). *Bibliotecas: Acesso, Sempre*. Lisboa: Edições Colibri.
- CALIXTO, José António (1996). *A Biblioteca Escolar e a Sociedade da Informação*, Lisboa: Caminho.
- CARMO, Hermano e FERREIRA, Maria Manuela (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto – Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CASTÁN, Guillermo (2002). *Las bibliotecas Escolares: soñar, pensar, hacer*. Sevilla: Díada.
- CASTRO, Rui Vieira de e SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio de (1996). *Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses*. Disponibilizado em: <http://www.ectep.com/literacias/orientacoes/ensaio/01.html>. Acedido em 6 de Maio de 2006.
- CATALÃO, Isabel (1998). *A Internet como recurso educativo*. Lisboa: ME-DAPP.
- CERRILLO, P., LARRAÑAGA, E. e YUBERO, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores. La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- CNC – Conselho Nacional de Educação (1996). *Situação Nacional da Literacia – Actas do Seminário*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- COELHO, Sandra e SILVA, Tânia Sousa e (2001). *Mudam-se os tempos, Mudam-se os Hábitos: A Prática Leitoral dos Jovens de Vila Nova de Famalicão*. Lisboa: Observatório Actividades Culturais.
- COLL, César, et al. (1993): *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó – Biblioteca de Aula.
- CULLINAN Bernice E. (2000). *Independent Reading and School Achievement*. New York University. Disponibilizado em: <http://www.ala.org/ala/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume32000/independent.htm>. Acedido em 15 de Maio de 2006.

DELANNOY, Jean-Pierre (1983). *Guia para a transformação de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Livros Horizonte.

DELORS, Jacques (1998). *A educação um tesouro a descobrir*. Lisboa: Editora Asa.

DEWEY, John (1971). *Experiência e educação*. São Paulo: Editora Nacional.

DIAZ, José Quintanal (2000). *Actividades Lectoras en La Escuela Infantil y Primaria*. Madrid: Editorial CCS.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade (1990). *Agora não Posso. Estou a Ler*. Disponibilizado em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/462>. Acedido em 11 de Fevereiro de 2006.

DIONISIO, Maria de Lourdes (2002). Promoção da Leitura e Influência Das Novas tecnologias na L. Português. *Actas do Congresso Narrativa e promoción da lectura no mundo das novas tecnoloxías*. Santiago de Compostela: Difusión cultural

DOCAMPO, Xabier P. (2002). Leer, para quê? In ALBANELL, Pep, et al. *Hablemos de Leer*. Madrid: Anaya.

ECO, Umberto (1983). *A Biblioteca*. Lisboa: Difel.

ECO, Umberto (1991). *Como se faz uma tese em Ciências Humanas*. 6ª ed., Lisboa: Editorial Presença.

ESE Lisboa. *Animação da leitura na Biblioteca Escolar*. Disponível em: http://www.eselx.ipl.pt/curso_bibliotecas/infanto_juvenil/tema5.htm. Acedido em 25 de Março de 2006.

ESPINOSA, José Antonio Camacho (2004). *Guía para la elaboración de un proyecto de biblioteca escolar. Un viaje largo, difícil, pero apasionante*. Texto disponibilizado em: <http://www.fundaciongsr.org/documentos/6722.pdf>. Acedido em 12 de Abril de 2006.

ESTRELA, Albano (1984). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

FABRA, Maria Luía (1980). *A Nova pedagogía*. Trad. Ribeiro, José e Reis, Daniel Aarão. Brasil: Salvat Editora.

FÄHRMANN, Willi e MANZANO Mercedes Gómez del (1979). *El libro y los niños*. Madrid: Ediciones SM.

FERNÁNDEZ, Juan José Lage (2005). *Animar a Leer desde a Biblioteca*. Madrid: Editorial CCS.

FILLOLA, Antonio Mendoza, et al. (1999). *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca : Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

FORTUNA Carlos e FONTES Fernando (1999). *Leitura Juvenil: Hábitos e Práticas no Distrito de Coimbra*. Lisboa: Observatório Actividades Culturais.

FRADA, João José Cúcio (1995). *Guia Prático para Elaboração e Apresentação de Trabalhos Científicos*. Lisboa: Edições Cosmos.

FREIRE, Paulo (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.

FREITAS, Eduardo de (1998). *As Bibliotecas em Portugal: elementos para uma pesquisa*. Lisboa: Observatório Actividades Culturais.

FREITAS, Eduardo & SANTOS, Maria de Lurdes (1992). *Hábitos de leitura em Portugal. Inquérito Sociológico*. Lisboa: Publicações D.Quixote.

FURTADO, José Afonso (2000). *Os livros e as leituras: novas ecologias da informação*. Lisboa: Livros e Leituras.

GADOTTI, Moacir (2004). *Lições do Fórum Mundial de Educação*. Disponibilizado em: http://www.universia.com.br/html/materia/materia_dcaf.html. Acedido em 4 de Fevereiro de 2006.

GAMBÔA, Rosário (2004). *Educação, ética e Democracia: A reconstrução da Modernidade em John Dewey*. Porto: Edições ASA.

GHIGLIONE, Rodolphe e MATALON, Benjamin (1997). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

GIASSON, Jocelyne (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa.

GOMES, Maria Lúcia, et al. (2002). *Crescer em Comunidade – Estratégias de educação não formal à descoberta de culturas juvenis*. (Práticas Pedagógicas; 14) Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

GOODMAN, Nelson (1990). *Maneras de hacer Mundos*. Madrid: Visor.

GRAÇA, Esmeralda Maria Couto da Silva (2005). *Bibliotecas escolares e área de projecto*. Dissertação de Mestrado. Disponibilizado em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3497>. Acedido em 11 de Março de 2006.

GRÁCIO, Sérgio, et al. (1992). *A Educação em Portugal: anos 80/90*. Porto: Asa.

GUERRA, Maria Filomena (1996). *Leitura e Animação da leitura*. Lisboa: Ministério da Educação.

GUIA PARA BIBLIOTECÁRIOS. *Cómo acercar a los chicos a la biblioteca*. Disponibilizado em: <http://www.alfaguarainfantil.com.ar/guiabiblio/18.htm>. Acedido em 11 de Abril de 2006.

HADJI, Charles e BAILLÉ, Jacques (2001). *Investigação e Educação – Para uma “nova aliança”*. Porto: Porto Editora.

HANNESDÓTTIR, Sigrún Klara (1995). *Bibliotecários Escolares: Linhas de Orientação para os requisitos de Competência*: Federação Internacional de Associações e Instituição de Bibliotecas. Relatório Profissional da IFLA, nº 41, The Hague. Disponibilizado em www.dapppt.min-edu.pt/rbe. Acedido em 5 de Abril de 2006.

ÍGEA, Delio del Rincón, *et al.* (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.

IIE – Instituto de Inovação Educacional (1994). *Aprender a Ler*. Lisboa: Ministério da Educação.

INE – Instituto Nacional de Estatística (2001). *População Residente em 1991 e 2001*. Disponibilizado em: www.ine.pt. Acedido em 13 de Julho de 2006.

JIMÉNEZ, Santiago Yubero (1996). *Animación a la lectura en diversos contextos*. In CERRILLO, Pedro C. e PADRINO, Jaime Garcia (coord.). *Hábitos Lectores y Animación a la Lectura*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

JOLIBERT, Josette (2003). *Formar crianças leitoras*. Porto: Edições Asa.

JORDI, Catherine (1998). *Guía Práctica de la Biblioteca Escolar*. Madrid: Fundación German Sanches Ruipérez.

KUHLTHAU, Carol C. (2001). *Rethinking Libraries for the Information Age School: Vital Roles in Inquiry Learning*: IASL Conference 2001. Disponibilizado em: <http://www.iasl-slo.org/keynote-kuhlthau2001.html>. Acedido 5 de Abril de 2006.

LANDA, Mariasun (2002). Vivir, experimentar, leer: uma mudança y un zapatito de cristal. In ALBANELL, Pep, *et al.* *Hablemos de Leer*. Madrid: Anaya.

LEITE, Carlinda e RODRIGUES, Maria de Lurdes (2000). *Contar um conto, Acrescentar um ponto – Uma abordagem intercultural na análise da literatura para a infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

LEITE, Carlinda e RODRIGUES, Maria de Lurdes (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

LEOCÁDIO, Adelaide (2004). *Sommet mondial sur la société de l'information* Repensar a inclusão digital. Disponibilizado em: http://www.wallonie-en-ligne.net/SMSI/Documents/2004-06-09_Leocadio-Adelaide_Analysis.htm. Acedido em 2 de Março de 2006.

LIMA, Gisela Maria Cristóvão Martins (1998). *A mediateca escolar individualização e diferenciação do ensino*. Tese de Mestrado: Universidade do Algarve.

LONSDALE, Michele (2003). *Impact of School Libraries on Student Achievement: a Review of the Research*. Texto disponibilizado em: www.asla.org.au/research/ - 12k -. Acedido em 16 de Maio de 2006.

LOPES, Alda Maria Correia Magalhães Coutinho (2003). *Práticas Educativas e empenhamento na leitura*. Dissertação Braga: Universidade do Minho.

LOPES João Teixeira e ANTUNES Lina (1999). *Bibliotecas e Hábitos de Leitura: Balanço de Quatro Pesquisas*. Lisboa: Observatório Actividades Culturais.

LOPES João Teixeira e ANTUNES Lina (2000). *Bibliotecas e Hábitos de Leitura: Instituições e Agentes- Relatório Síntese*. Lisboa: Observatório Actividades Culturais.

MACHADO, Branca Leonor Castro Pires (2000). *A Família e a leitura dos filhos*. Braga: Universidade do Minho.

MACHADO, José Leon (1994). *A motivação para a leitura*. Disponibilizado em: <http://web.ipn.pt/literatura/letras/ensaio31.htm>. Acedido em 13 de Maio de 2006.

MAIA, Mário (1998). *As Tecnologias de informação como recurso educativo*. 1ª ed., Lisboa: ME-DAPP.

MAGALHÃES, Maria de Lurdes (2000). A Formação de leitores e o papel das bibliotecas. In SEQUEIRA, Maria de Fátima (org.). *Formar Leitores. O contributo da Biblioteca Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

MAGALHÃES, Ana Maria e ALÇADA, Isabel (1994). *Os jovens e a leitura nas vésperas do século XXI*. Lisboa: Editorial Caminho.

MAGALHÃES, Ana Maria, ALÇADA, Isabel, MAXIMINO, Clara, CABRAL, Fernanda Damas (1998). *A Biblioteca da Escola e o Prazer de Ler*. Lisboa: ME-DAPP.

MARQUES, José (1986). *Tratado de confissom – Novos dados para o seu estudo*. Vila Real: Minerva Transmontana.

MARQUES, Ramiro (1991). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler*. Lisboa: Texto Editora.

MATSUURA, Koichiro (2000). Declaração Universal de la UNESCO sobre Diversidade cultural. Disponibilizado em: http://www.barcelona2004.org/esp/banco_del_conocimiento/docs/diversidad.pdf. Acedido em 10 de Fevereiro de 2006.

McMURTRIE, Douglas C. (1965). *O Livro – Impressão e fabrico*. Trad. Maria Luísa Saavedra Machado. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1980). *Bibliotecas infantis*, Lisboa: ME-DSEP.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1992). *Programa 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *Catálogo de documentação escolas do ensino básico (1º ciclo)*. Lisboa: ME-DAPP.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: ME-DEP.

MIRANDA Maria Cabral Pacheco de (2004). *A Promoção Da Leitura Em Contexto Escolar – Algumas Estratégias*. Texto disponibilizado em: http://www.iplb.pt/pls/diplb/!get_page?xid=1580. Acedido em 24 de Maio de 2006.

MORENO, Vítor (2000). *Lectura, libros e animación: reflexiones e propostas* Governo de Navarra: Departamento de Educación y Cultura.

MOURA, Ana Mocuixe (2001) *Práticas de leitura, Jovens e Novas Tecnologias – A Biblioteca Municipal de Oeiras*. Lisboa: Observatório Actividades Culturais.

OHLER, Jason (2000). *Art Becomes The 4th R – Arte: A Quarta Competência Básica Nesta Era Digital*. Tradução: Lubelia Nunes; Pedro Delgado, Maio de 2006. Disponibilizado em: http://www.jasonohler.com/translations/portuguese-art_fourth_r.doc. Acedido em 20 de Maio de 2006.

OSORO, Kepa (2000). *Lectura: reflexiones para una utopía*. Revista de literatura infantil Cuatrogatos nº 4 Outubro/Dezembro. Disponibilizado em: <http://www.geocities.com/cuatrogatos4/osoro.html>. Acedido em 10 de Abril de 2006.

PARAFITA, Alexandre (1999). *A Comunicação e a Literatura Popular*. Lisboa: Plátano – Edições Técnicas.

PENNAC, Daniel (2002) *Como um Romance*. Porto: Edições ASA.

PEONZA, Equipo (1995). *ABCdario de la animación a la lectura*. Madrid: Estúdio Mayo.

PEONZA, Equipo (2001). *El rumor de la lectura*. Madrid: Ed. Anaya.

PERES, Américo Nunes (1999). *Educação Intercultural Utopia ou realidade?* Porto: Profedições.

PESSOA, Ana Maria (1994). *A Biblioteca Escolar*. Vila Nova de Famalicão: Campo das Letras.

PIAGET, Jean, (1977). *A linguagem e o pensamento da criança*. Trad. Manuel Campos. Lisboa: Moraes Editores.

POSLANIEC, Christian (2006). *Incentivar o prazer de ler*. Porto: Edições ASA.

POTTS, Jonh (1979). *Leitura e leituras: nos ensinios primário e secundário*. Lisboa: Livros Horizonte.

PROUST, Marcel (1996). *Sobre la lectura*. Valência: Pre-textos.

QUIVY, Raimond e CAMPENHOUDT, Luc Van (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

RAMALHO, Glória (2001). *Resultados do estudo internacional PISA 2000*. Programme for International Student Assessment. Primeiro relatório nacional. Lisboa: Ministério da Educação.

RANGEL, Manuel (1998). In MARQUES, Rui, *et al. Na Sociedade de Informação. O que aprender na Escola?* Porto: Edições ASA.

RBE – *A Escola – Paradigma de escola*. Disponibilizado em: <http://www.rbe.min-edu.pt/>. Acedido em 22 de Março de 2006.

REBELO, Dulce (1990). *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

REIS, Fernando (2003). *Personagens Abraão Zacuto (1450-1522)*. Disponibilizado em: <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/ciencia/p29.html>. Acedido em 27 de Maio de 2006.

REZENDE Flavia (2002). *As novas tecnologias na prática Pedagógica sob a perspectiva construtivista*. Pg.7. Disponibilizado em: http://www.fae.ufmg.br:8080/ensaio/v2_n1/flavia.PDF (Rakes, 1996). Acedido em 22 de Março de 2006.

RIGOLET, Sylvane Angèle Neves (1997). *Leitura do Mundo -Leitura de Livros – Da estimulação precoce da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.

RIGOLET, Sylvane Angèle Neves (1998). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. Porto: Porto Editora.

RODRIGUES, Ângela Martins (1998). *Como incentivar e apoiar a pesquisa de informação*. Lisboa: ME-DAPP.

RODRIGUES, Eloy (1997). *Bibliotecas: os átomos e os bits*. Disponibilizado em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3477>. Acedido em 16 de Fevereiro de 2006.

RODRIGUEZ, F.A. Cabrera (1994). *La comprensión lectora*. In RODRÍGUEZ, F.A. Cabrera *et al. El proceso Lector y su evaluación*. Madrid: Editorial Laertes.

ROMERO, Juan José Fuentes (2005). *La Sección de Temas Locales en la Biblioteca*. Gijón: Ediciones Trea, S.L.

RUEDA, Rafael (1998). *Bibliotecas Escolares: Guía para el profesorado de Educacion Primaria*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

SÁ, Cristina Manuela (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1º ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho.

SALGADO, Lucília (1997). *Literacia e Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.

- SANTANA, Inácia (1998). *Como organizar um canto de leitura na sala de aula: interação com a biblioteca da escola*. Lisboa: ME-DAPP.
- SANTOS, Elvira Moreira dos Santos (2000). *Hábitos de leitura em Crianças e Adolescentes*. Coimbra: Quarteto Editora.
- SANTOS Luísa e NICOLAU, Margarida (2004). *Caracterização Socio-Económica dos Concelhos*. Disponibilizado em: www.dgotdu.pt/PresentationLayer/ResourcesUser/DGOTDU/EstudosNaoPublicados/Chaves/Chaves. Acedido em 22 de Setembro de 2006.
- SARTO, Monserrat (2000). *Animación a la Lectura con nuevas estrategias*. Madrid: Ediciones SM.
- SASTRE, I. y GARCÍA, R. (1994). *Estrategias para animar a leer*. Madrid: CEP de Fuenlabrada.
- SAVATER, Fernando (1997). *El valor de educar*. Barcelona:Ariel.
- SCHEIRER, Bev (2000). *The changing role of the teacher-librarian in th twenty-first century*. Disponível em: www.usask.ca/education/coursework/802papers/scheirer/scheirer.htm. Acedido em 5 de Junho 2006.
- SEQUEIRA, Maria de Fátima (2000). *Formar Leitores – O contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SEQUEIRA, Maria de Fátima (2002). *A literacia em leitura*. Disponibilizado em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/661>. Acedido em 20 de Abril de 2006.
- SEQUEIRA, Maria de Fátima (1988). *Os Modelos de Atenção e Memória no Processo de .Construção da Leitura*. Disponibilizado em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/439>. Acedido em 20 de Abril de 2006.
- SERRANO, Glória Pérez (2001). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: Editorial La Muralla,S.A.
- SILVA, Lino Moreira da Silva (2000) *Bibliotecas Escolares: um contributo para a justificação, organização e dinamização*. Braga: Livraria Minho.
- SILVA, Lino Moreira da (2002). *Bibliotecas Escolares e Construção do Sucesso Educativo*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- SIM-SIM, Inês, DUARTE, Inês, Ferraz, Maria José (1997). *A língua materna na Educação Básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SIM-SIM, I. e RAMALHO, G. (1993). *Como Lêem As Nossas Crianças? Caracterização de nível de literacia da população portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SIM-SIM, Inês, *et al.* (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Asa.

SOBRINO, Javier García, *et al.* (2000). *A criança e o livro - A aventura de ler*. Porto: Porto Editora.

SORIANO, Marc (1995). *La Literatura para niños e jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires: Ed. Colihué.

SOUSA, Gonçalo de Vasconcelos e (1998). *Metodologia a Investigação, Redacção e Apresentação de Trabalhos Científicos*. Porto: Civilização Editora.

SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio de (1990). *Agora não posso, estou a ler!* Disponibilizado em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/462>. Acedido em 16 de Março de 2006.

SOUSA, Rita Tavares Guedes Vieira de (2004). *Discursos sobre a leitura*. Tese. Universidade do Minho.

TEIXIDOR Emili (2005). *Estrategias del deseo o trucos para leer*. Disponibilizado em: http://www.edicionesdelsur.com/articulo_167.htm. Acedido em 27 de Maio de 2006.

THOMPSON, Ellen A. (2001). *Rah-rah reading!* Disponibilizado em: <http://www.scholastic.com/librarians/ab/articles/rahra.htm>. Acedido em 20 de Maio de 2006.

TORGA, Miguel (1970). *Bichos*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.

TUCKMAN, B.W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (2000). *Manifesto da Biblioteca Escolar*. Disponibilizado on-line em: <http://www.dapp.min-edu.pt/rbe/>.

UNESCO – Brasil (2000). *Fórum Mundial de Educação adopta novas metas*. Disponibilizado em: http://www.unesco.org.br/noticias/revista_ant/noticias2000/nu700/. Acedido em 25 de Março de 2006.

VALLE, Diego Gutiérrez del (1996). El Lugar de la Animación a la lectura en la escuela. In CERRILLO, Pedro C. e PADRINO, Jaime Garcia (coord.). *Hábitos Lectores y Animación a la Lectura*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

VEIGA, Isabel, *et al.* (1996). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares: relatório síntese*. Lisboa: Ministério de Educação.

VYGOTSKY, Lev (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Trad. Pedro Tosaus Abadia. Barcelona: Paidós.

WALKER, R. (1989). *Métodos de Investigación para el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.

WRIGHT, Andrew (1997). *Storytelling with children*. Oxford:Oxford University Press.

XAREPE, Maria Odete Antão (1998). *Como incentivar e apoiar a pesquisa de informação: desenvolvimento de projectos no 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: ME-DAPP.

ZABALZA, M. (1998). *Planificação e desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

Despachos e Circulares

Despacho nº 17 387/05 8 (2ª série) de 12 de Agosto.

Circular 14/209 de 10 de Janeiro de 1951.

Anexos

ANEXO I

REGISTO BIBLIOGRÁFICO DO ACERVO DOCUMENTAL

Lendas, Contos e Tradições do Alto Tâmega e Barroso
do contexto oral à expressão escrita

E L A N:

Registo Bibliográfico do Acervo Documental



UNIÃO EUROPEIA

Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional



1. LETRIA, José Jorge

Ler Doce Ler / José Jorge Letria ; il. Rui Castro. - 1ª ed. - Lisboa : Terramar, 2004. - [32] p. : il. ; 21 cm
ISBN 972-710-383-9
CDU 087.5 (AMAT) - 2

2. LETRIA, José Jorge, 1951-

O livro das rimas traquinas / José Jorge Letria ; il. Luis Manuel Gaspar. - 6ª ed. - Lisboa : Terramar, 2003. - 65 p. : il. ; 24 cm. - (Abracadabra ; 4)
ISBN 972-710-046-5
CDU 087.5
CDU 821.134.3-93"19"
CDU 821.134.3-1"19"
(AMAT) - 3

3. PARAFITA, Alexandre

O maravilhoso popular : lendas, contos, mitos / Alexandre Parafita. - 1ª ed. - Lisboa : Plátano, 2000. - 192 p. : il. ; 21 cm. - (Tesouros da memória)
ISBN 972-770-053-5
CDU 821.134.3-91"19"
(AMAT) - 6

4. PARAFITA, Alexandre

Antologia de contos populares / Alexandre Parafita. - 1ª ed. - Lisboa : Platano, 2002. - 312 p. 22 cm. - (Tesouros da memória ; 2)
ISBN 972-770-168-X
CDU 087.5
(AMAT) - 7

5. PARAFITA, Alexandre

Diabos, diabritos e outros mafarricos : contos e lendas de tradição oral / Alexandre Parafita ; il. Fátima Buco. - 1ª ed. - Cacém : Texto Editota, 2003. - 31 p. : il. ; 31 cm
ISBN 972-47-2320-8
CDU 087.5
CDU 821.134.3-93"19"
(AMAT) - 8

6. MENÉRES, Maria Alberta, 1930-

Histórias de tempo vai tempo vem / Maria Alberta Menéres ; il. Rui Truta. - 3ª ed. - Porto : Asa, 2002. - 77 p. : il. ; 21 cm. - (Biblioteca Maria Alberta Menéres)
ISBN 972-41-2233-6
CDU 087.5
CDU 821.134.3-93"19"
CDU 821.134.3-34"19"
(AMAT) - 9

7. MENÉRES, Maria Alberta, 1930-

Figuras figuronas / Maria Alberta Menéres ; il. Rui Truta. - 2ª ed. - Porto: Asa, 2005. - 47 p. : il. ; 21 cm. - (Biblioteca Maria Alberta Menéres)
ISBN 972-41-2234-4
CDU 087.5
(AMAT) - 10

8. MENÉRES, Maria Alberta, 1930-

A chave verde ou os meus irmaos / Maria Alberta Menéres ; il. Rui Truta. - 2ª ed. - Porto : Asa, 2003. - 48 p. : il. ; 21 cm. - (Biblioteca Maria Alberta Meneres)
ISBN 972-41-2375-8
CDU 087.5
CDU 821.134.3-93"19"
(AMAT) - 11

9. VIEIRA, Alice, 1943-

Corre, corre cabacinha / Alice Vieira ; il. José Miguel Ribeiro. - 2ª ed. - Lisboa : Caminho, 1991. - 14 p. : muito il. ; 22 cm. - (Histórias tradicionais portuguesas)
ISBN 972-21-0694-5

CDU 087.5

CDU 821.134.3-93"19"

(AMAT) - **13**

10. VIEIRA, Alice, 1943-

Rato do campo e rato da cidade / Alice Vieira ; il. Henrique Cayatte. - Lisboa : Caminho, 1992. - 15 p. : muito il. ; 22 cm. - (Histórias tradicionais portuguesas)
ISBN 972-21-0697-X

CDU 087.5

(AMAT) - **14**

11. VIEIRA, Alice, 1943-

Manhas e patranhas, ovos e castanhas / Alice Vieira ; il. Gémeo Luís. - Lisboa : Caminho, 2003. - [15] p. : il. ; 22 cm. - (Histórias tradicionais portuguesas)
ISBN 972-21-1579-0

CDU 087.5

CDU 821.134.3-93"19"

CDU 821.134.3-34"19"

(AMAT) - **15**

12. VIEIRA, Alice, 1943-

A bela Moura / Alice Vieira ; il. José Serrão. - Lisboa : Caminho, 1993. - 15 p. : muito il. ; 22 cm. - (Histórias tradicionais portuguesas)
ISBN 972-21-0825-5

CDU 087.5

CDU 821.134.3-34"19"

(AMAT) - **16**

13. PINA, Manuel António

Histórias que me contaste tu / Manuel António Pina ; il. Joao Botelho. - 2ª ed. - Lisboa : Assírio & Alvim,, 2002. - 67 p. : il. ; 23 cm. - (Assirinha ; 1)
ISBN 972-37-0554-0

CDU 087.5

CDU 821.134.3-93"19"

(AMAT) - **18**

14. AGUIAR, Joao, 1943-

Fogos de Verao / Joao Aguiar ; il. António Jorge Gonçalves. - 2ª ed. - Porto : Asa, 2004. - 191 p. : il. ; 18 cm. - (O bando dos quatro ; 12)
ISBN 972-41-2318-9

CDU 087.5

CDU 821.134.3-93"19"

CDU 821.134.3-311.3"19"

(AMAT) - **19**

15. AGUIAR, Joao, 1943-

A estrela de doze pontas / Joao Aguiar ; il. António Jorge Gonçalves. - 7ª ed. - Porto : Asa, 2004. - 171 p. : il. ; 18 cm. - (O bando dos quatro ; 1)
ISBN 972-41-1792-8

CDU 087.5

(AMAT) - **20**

16. AGUIAR, Joao, 1943-

A parede rachada / Joao Aguiar ; il. António Jorge Gonçalves. - 2ª ed. - Porto : Asa, 2002. - 209 p. : il. ; 18 cm. - (O bando dos quatro ; 17)
ISBN 972-41-2925-X

CDU 087.5

CDU 821.134.3-93"19"
CDU 821.134.3-311.3"19"
(AMAT) - 21

17. AGUIAR, Joao

Os matraquilhos mágicos / Joao Aguiar ; il. António Jorge Gonçalves. - Porto : ASA, 2005. - 190 p. : il. ; 18 cm. - (O bando dos quatro ; 26)

ISBN 972-41-4395-3

CDU 087.5

(AMAT) - 22

18. MAGALHAES, Alvaro, 1951-

Os três presentes / Alvaro Magalhaes ; il. Pedro Morais. - 5ª ed. - Porto : Asa, 2003. - 34 p. : il. ; 21 cm. - (Biblioteca Alvaro Magalhaes ; 3)

ISBN 972-41-2329-4

CDU 087.5

CDU 821.134.3-93"19"

CDU 821.134.3-34"19"

(AMAT) - 23

19. MAGALHAES, Alvaro, 1951-

O limpa-palavras e outros poemas / Alvaro Magalhaes ; il. Danuta Wojciechowska. - 4ª ed. - Porto : Asa, 2005. - 36 p. : il. ; 21 cm. - (Biblioteca Alvaro Magalhaes ; 5)

ISBN 972-41-2349-9

CDU 087.5

CDU 821.134.3-93"19"

(AMAT) - 24

20. MAGALHAES, Alvaro, 1951-

O homem que não queria sonhar e outras histórias / Alvaro Magalhaes ; il. António Modesto. - 4ª ed. - Porto : Asa, 2001. - 24 p. : il. ; 21 cm. - (Biblioteca Alvaro Magalhaes ; 8)

ISBN 972-41-0217-3

CDU 087.5

CDU 821.134.3-93"19"

CDU 821.134.3-34"19"

(AMAT) - 25

21. TORRADO, António, 1939-

Histórias tradicionais portuguesas contadas de novo / António Torrado ; il. Maria Joao Lopes. - Porto : Civilização, D.L. 2002. - 116 p. : il. ; 34 cm

ISBN 972-26-1902-0

CDU 087.5

CDU 821.134.3-93"19"

(AMAT) - 26

22. TORRADO, António, 1939-

A nuvem e o caracol / António Torrado ; il. Maria Joao Sá. - 8ª ed. - Porto : Asa, 2005. - 58 p. : il. ; 21 cm. - (Biblioteca António Torrado)

ISBN 972-41-0251-3

CDU 087.5

CDU 821.134.3-93"19"

(AMAT) - 27

23. MOTA, António, 1957-

O nabo gigante / António Mota ; il. Martinho Dias. - 2ª ed. - Canelas VNG : Gailviro, 2003. - 26 p. : muito il. 27 cm. - (Contos tradicionais)

ISBN 972-8473-91-5

CDU 087.5

(AMAT) - 28

24. MOTA, António, 1957-

A gaita maravilhosa / António Mota ; il. Martinho Dias. - 1ª ed. - Vila Nova de Gaia : Gailivro, 2002. - [24] p. : muito il. ; 27 cm. - (Contos tradicionais ; 5)

ISBN 972-8723-49-0

CDU 087.5

CDU 821.134.3-34"19"

(AMAT) - **29**

25. MOTA, António, 1957-

Pedro Malasartes / António Mota ; il. Martinho Dias. - 1ª ed. - Vila Nova de Gaia : Gailivro, 2002. - [25] p. : il. ; 27 cm. - (Contos tradicionais ; 6)

ISBN 972-8769-33-4

CDU 087.5

CDU 821.134.3-93"19"

(AMAT) - **30**

26. VAZ, José

A árvore de papel / José Vaz ; il. Helena Magalhaes. - 1ª ed. - Vila Nova de Gaia : Gailivro, 2002. - 45 p. : il. ; 22 cm. - (Espíritos da natureza)

ISBN 972-8723-52-0

CDU 087.5

CDU 821.134.3-93"19"

(AMAT) - **31**

27. MIRANDA, Regina

A aventura de Rufina Parmesao no circo / Regina Miranda. - 1ª ed. - Canelas (VNG) : Gailivro,, 2001. - [27] p. : todo il. 30 cm. - (Histórias para serem contadas)

ISBN 972-8473-90-7

CDU 087.5

(AMAT) - **32**

28. REDOL, Alves, 1911-1969

A vida mágica da sementinha : uma breve história do trigo / Alves Redol ; il. Carlos Marques. - 6ª ed. - Lisboa : Caminho, imp. 2003. - 79 p. 21 cm.. - (De par em par)

ISBN 972-21-0892-1

CDU 087.5

CDU 821.134.3-93"19"

CDU 821.134.3-34"19"

(AMAT) - **33**

29. FIGUEIREDO, Violeta

A excursao dos gambozinos / Violeta Figueiredo ; il. Martinho Dias. - 1ª ed. - Canelas : Gailivro, 2001. - 26 p. : il. ; 28 cm

ISBN 972-8473-97-4

CDU 087.5

(AMAT) - **34**

30. ARATJO, Rosário Alçada

A História da Pequena Estrela / Rosário Alçada Araújo ; il. Catarina França. - 2ª ed. - Canelas VNG : Gailivro, 2004. - 40 p. : il. ; 24 cm. - (Vira a página)

ISBN 989-557-132-1

CDU 087.5

(AMAT) - **35**

31. ANDERSEN, Hans Christian, 1805-1875

A menina dos fósforos / Hans Christian Andersen ; il. Vaida Gasiunaite. - Canelas VNG : Gailivro, imp. 2003. - [36] p. : todo il. ; 12 cm

ISBN 989-557-073-2

CDU 087.5

(AMAT) - 36

32. VAZ, José

Histórias seleccionadas white ravens 1987 / José Vaz ; il. Joao Caetano. - 1ª ed. - Canelas VNG : Gailivro, 2001-. - v. : muito il. ; 19 cm. - 1º v. : As lágrimas do malmequer. - 24 p.. - 3º v. : A menina que tinha cem pés. - 29 p.. - 6º v. : As lágrimas são netas do mar. - 27 p.

ISBN 972-8473-82-6. ISBN 972-8473-81-8. ISBN 972-8723-18-0

CDU 087.5

(AMAT) - 37

(AMAT) - 48

(AMAT) - 49

33. DUARTE, Rogério

A ovelha malhada / Rogério Duarte ; il. Armando Abreu. - 1ª ed. - Canelas VNG : Gailivro, 2003. - 54 p. : muito il. ; 24 cm. - (Histórias na aldeia)

ISBN 989-557-026-0

CDU 087.5

(AMAT) - 38

34. ANDERSEN, Hans Christian

A Polegarzinha / Hans Christian Andersen ; il. Vaida Gasiunaite. - Canelas VNG : Gailivro, D.L. 2004. - [44] p. : il. ; 12 X 12 cm. - Título original: Tommelise

ISBN 989-557-071-6

CDU 087.5

(AMAT) - 39

35. MOTA, António, 1957-

A princesa e a serpente / António Mota ; il. Júlio Vanzelar. - 1ª ed. - Canelas VNG : Gailivro, 2003. - [26] p. : todo il. ; 27 cm. - (Contos tradicionais)

ISBN 972-8769-74-1

CDU 087.5

CDU 821.134.3-93"19"

CDU 821.134.3-34"19"

(AMAT) - 40

36. CUSTADIO, Lurdes

A trança voadora / Lourdes Custódio ; il. José Cardoso Marques. - 1ª ed. - Vila Nova de Gaia : Gailivro, 2002. - 16 p. : il. ; 25 cm. - (Boa-noite... uma história)

ISBN 972-8723-62-8

CDU 087.5

CDU 821.134.3-93"19"

(AMAT) - 41

37. FIGUEIREDO, Violeta

A verdadeira vida da formiga rabiga / Violeta Figueiredo ; il. Martinho Dias. - 1ª ed. - Canelas : Gailivro, 2001. - 20 p. : il. ; 28 cm

ISBN 972-8473-98-2

CDU 087.5

(AMAT) - 42

38. LEITAO, Pedro

A viagem no carro encarnado : As aventuras de Zé Leitao e Maria Carvalhinho / Pedro Leitao. - Canelas VNG : Gailivro, 2004. - 44 p. : muito il. ; 31 cm

ISBN 989-557-096-1

CDU 087.5

(AMAT) - 43

39. MOTA, António, 1957-

Abada de histórias / António Mota ; il. José Saraiva. - 7ª ed. - Vila Nova de Gaia :

Gailivro, 2005. - 51 p. : il. ; 24 cm. - (Obras de António Mota ; 2)

ISBN 972-8723-66-0

CDU 087.5

CDU 821.134.3-93"19"

CDU 821.134.3-34"19"

(AMAT) - **44**

40. GIL, Renata

Abelardo e as sete chaves / Renata Gil ; il. Maria do Rosário Sousa. - 1ª ed. - Canelas

VNG : Gailivro, 2002. - 44 p. : il. ; 30 cm

ISBN 972-8723-08-3

CDU 087.5

CDU 821.134.3-93"19"

(AMAT) - **45**

41. RAY, Jane

Adao e Eva e o Jardim de Éden / Jane Ray ; trad. Andrea Alves Silva. - Canelas VNG :

Gailivro, D.L. 2003. - [32] p. : todo il. ; 28 cm. - (Eden project)

ISBN 989-557-066-X

CDU 087.5

(AMAT) - **46**

42. FAJERMAN, Deborah

Aprender a falar Muu! / Deborah Fajerman. - Canelas VNG : Gailivro, D.L. 2003. - [28]

p. : todo il. ; 28 cm

ISBN 972-8769-95-4

CDU 087.5

(AMAT) - **47**

43. CARBALLEIRA, Paula

Xico / Paula Carballeira ; il. Blanca Barrio. - 1ª ed. - (s.l.) : Kalandraka, 2003. - [36]

p. : todo il. ; 23 cm. - (Livros para sonhar)

ISBN 972-8781-13-X

(AMAT) - **50**

44. LETRIA, José Jorge, 1951-

O 25 de Abril contado às crianças... e aos outros / José Jorge Letria ; il. Joao Abel

Manta. - 4ª ed. - Lisboa : Terramar, 2004. - 39 p. : il. ; 30 cm

ISBN 972-710-228-X

CDU 323.2(469)"1974"(091)

CDU 821.134.3-93"19"

CDU 087.5

(AMAT) - **52**

45. SARAMAGO, José, 1922-

A maior flor do mundo / José Saramago ; il. Joao Caetano. - 3ª ed. - Lisboa :

Caminho, imp. 2005. - [29] p. : il. ; 28 cm

ISBN 972-21-1437-9

CDU 087.5

CDU 821.134.3-93"19"

(AMAT) - **53**

46. ANDERSEN, Hans Christian

As roupas novas do Imperador / Hans Christian Andersen ; il. Vaida Gasiunaite. -

Canelas VNG : Gailivro, D.L. 2004. - [42] p. : il. ; 12 X 12 cm. - Título original:

Keiserens Nye Kjaer

ISBN 989-557-074-0

CDU 087.5

(AMAT) - **54**

47. SKEVINGTON, Andrea

Os Ursinhos da Livraria Mágica : Histórias e aventuras da família dos ursinhos /
Andrea Skevington ; il. Bob Hersey. - Canelas VNG : Gailivro, D.L. 2003. - 6 Vols. : il.
; 10 X 9 cm + 1 caixa com 6 caixinhas e 6 bonecos. - (Os Ursinhos da Livraria Mágica
= The Magic Bookshop Bears). - [1º v.] : A Bela Adormecida. - 48 p.. - [2º v.] :
Branca de Neve. - 48 p.. - [3º v.] : Robin dos Bosques. - 48 p.. - [4º v.] : O
Capuchinho Vermelho. - 48 p.. - [5º v.] : A Gata Borralheira. - 48 p.. - [6º v.] :
Merlim. - 48 p.. - Cada livro está dentro de caixa com boneco
ISBN 972-8769-98-9. ISBN 972-8769-97-0. ISBN 989-557-002-3. ISBN 989-557-
000-7. ISBN 972-8769-99-7. ISBN 989-557-001-5

CDU 087.5

(AMAT) - **55**

48. CARREIRO, Andreia, 1969-

Com o pé esquerdo / Andreia Carreiro ; il. Regina Miranda. - Vila Nova de Gaia :
Gailivro, 2002. - 17 p. : il. ; 25 cm
ISBN 972-8723-25-3

CDU 087.5

CDU 821.134.3-93"19"

(AMAT) - **56**

49. DIAS, Minervina

Crescer com versos / Minervina Dias ; il. Elsa Fernandes. - 1ª ed. - Canelas VNG :
Gailivro, 2004. - 64 p. : todo il. ; 31 cm
ISBN 989-557-114-3

CDU 087.5

(AMAT) - **57**

50. PUIG, Irene de

Cri-cri / Irene de Puig ; il. Regina Miranda. - 1ª ed. - Canelas VNG : Gailivro, 2001. -
[25] p. : todo il. ; 27 cm
ISBN 972-8473-73-7

CDU 087.5

CDU 821.134.3-93"20"

(AMAT) - **58**

51. CUSTaDIO, Lurdes, 1960-

Ia uma barquinha... / Lourdes Custódio ; il. José Cardoso Marques. - 1ª ed. - Canelas
(VNG) : Gailivro, 2003. - 29 p. : il. ; 24 cm. - (Jogar com as palavras)
ISBN 972-8769-75-X

CDU 087.5

(AMAT) - **59**

52. MOUTINHO, José Viale, 1945-

O menino gordo / texto Viale Moutinho ; il. Carla Pott . - 1ª ed. - Canelas VNG :
Gailivro, 2003. - [36] p. : il. ; 24 cm. - (Bola de borracha)
ISBN 972-8769-96-2

CDU 087.5

CDU 821.134.3-93"19"

CDU 821.134.3-34"19"

(AMAT) - **60**

53. CUSTODIO, Lourdes

O palhaço Tristoleto / Lourdes Custodio ; il. José Cardoso Marques. - 1ª ed. - Canelas
VNG : Gailivro, 2002. - 16 p. : il. ; 25 cm. - (Boa-noite...uma história)
ISBN 972-8723-63-6

(AMAT) - **61**

54. VAZ, José, 1940-

O roubo da roda quadrada / José Vaz ; il. Pedro Pires. - Canelas VNG : Gailivro, 2003.
- 54 p. : il. ; 23 cm. - (Eu-Génio ; 1)
ISBN 989-557-025-2

CDU 087.5
(AMAT) - **62**

55. SCHULZ, Charles M.

Snoopy e os amigos : A grande caminhada / Charles M. Schulz. - Lisboa : Verbo, 2004. - : muito il. ; 18 cm. - (Ler é crescer ; 1)
ISBN 972-553-395-X

CDU 087.5
(AMAT) - **63**

56. SCHULZ, Charles M.

Snoopy e os amigos : O concurso da escola / Charles M. Schulz. - Lisboa : Verbo, 2004. - : muito il. ; 18 cm. - (Ler é crescer ; 2)
ISBN 972-553-396-8

CDU 087.5
(AMAT) - **64**

57. SCHULZ, Charles M.

Snoopy e os amigos : Linus, larga o cobertor / Charles M. Schulz. - Lisboa : Verbo, 2004. - : muito il. ; 18 cm. - (Ler é crescer ; 3)
ISBN 972-553-397-6

CDU 087.5
(AMAT) - **65**

58. SCHULZ, Charles M.

Snoopy e os amigos : Amigos para sempre / Charles M. Schulz. - Lisboa : Verbo, 2004. - : muito il. ; 18 cm. - (Ler é crescer ; 4)
ISBN 972-553-398-4

CDU 087.5
(AMAT) - **66**

59. LEIO SOZINHO

Leio sozinho : nível 1 / trad. Maria Isabel de Mendonça Soares. - Lisboa : Verbo, imp. 1999-. - v. : muito il. ; 18 cm. - (Ler é crescer). - 1º v. : O patinho feio / il. Gilly Marklew. - 26 p.. - 2º v. : A panela mágica / il. David Pace. - 26 p.. - 3º v. : Os três ursos / il. Moira Maclean. - 27 p.. - 4º v. : A Galinha Ruiva / il. Graham Percy. - 27 p.
ISBN 972-553-254-6. ISBN 972-553-255-4. ISBN 972-553-256-2. ISBN 972-553-308-9

CDU 087.5
(AMAT) - **67**
(AMAT) - **68**
(AMAT) - **69**
(AMAT) - **70**

60. LEIO SOZINHO

Leio sozinho : nível 2 / trad. Maria Isabel de Mendonça Soares. - Lisboa : Verbo, 1999-. - v. : muito il. ; 18 cm. - (Ler é crescer). - 1º v. : Os três porquinhos / il. Sally Anne Lambert. - 27 p.. - 2º v. : Capuchinho Vermelho / il. David Parkins. - 27 p.. - 3º v. : A Raposa Matreira e a Galinha Ruiva / il. Peter Stevenson. - 27 p.
ISBN 972-553-257-X. ISBN 972-553-258-9. ISBN 972-553-309-7

CDU 087.5
(AMAT) - **71**
(AMAT) - **72**
(AMAT) - **73**

61. LEIO SOZINHO

Leio sozinho : nível 3 / trad. Maria Isabel de Mendonça Soares. - Lisboa : Verbo, 1999-. - v. : muito il. ; 18 cm. - (Ler é crescer). - 1º v. : O Gato das Bota / il. Allan Curless. - 43 p.. - 2º v. : Os anoezinhos e o sapateiro / il. Andrew Rowland. - 42 p.. - 3º v. : A Polegarzinha / il. Jane Kochnewitz. - 43 p.

ISBN 972-553-259-7. ISBN 972-553-310-X

CDU 087.5

(AMAT) - **75**

(AMAT) - **76**

(AMAT) - **77**

62. LEIO SOZINHO

Leio sozinho : nível 4 / trad. Maria Isabel de Mendonça Soares. - Lisboa : Verbo, 1999-. - v. : muito il. ; 18 cm. - (Ler é crescer). - 1º v. : Branca de Neve e os sete anões / il. Claire Pound. - 43 p.. - 2º v. : Pedro e o Lobo / il. Richard Hook. - 1999. - 43 p.. - 3º v. : O feiticeiro de Oz / il. Robert McPhillips. - 1999. - 41 p.

ISBN 972-553-261-9. ISBN 972-553-263-5

CDU 087.5

(AMAT) - **80**

(AMAT) - **81**

(AMAT) - **82**

63. FERREIRA, Belmira Rosa Monteiro

Contos de apoio à leitura e à escrita / Belmira Ferreira, Rosa Fonseca ; coord. Manuel Rodas. - Lisboa : Texto, 2002-. - v. : il. ; 22 cm. - (Livros auxiliares para 1.º Ciclo do Ensino Básico). - 1º v. : O capuchinho vermelho : letras tratadas : vogais. - 16 p.. - 2º v. : Joao e o pé de feijao : letras tratadas : ditongos. - 16 p.. - 3º v. : Os tres porquinhos : Letra tratada : p. - 16 p.. - 4º v. : Os sete cabritinhos : letras tratadas : m. - 16 p.. - 5º v. : Cinderela : letra tratada : l. - 16 p.. - 6º v. : A bela adormecida : Letras tratadas f, r. - 16 p.. - 7º v. : Pinóquio : Letra tratada : f. - 16 p.. - 8º v. : Branca de neve : letra tratada : n. - 16 p.. - 9º v. : A casinha de açúcar : letras tratadas : g, c. - 16 p.. - 10º v. : O flautista de Hamelin : letras tratadas : t, h. - 16 p.. - 11º v. : Os três ursinhos : letras tratadas s, v. - 16 p.. - 12º v. : O sapateiro e os duendes : letras tratadas : d, j. - 16 p.. - 13º v. : O soldadinho de chumbo : Letras tratadas: q, x, z. - 16 p.. - 14º v. : O patinho feio : casos de leitura tratados : ss, ç. - 16 p.. - 15º v. : O isqueiro mágico : letras tratadas : r, rr. - 16 p.. - 16º v. : A raposa e o leao : letras tratadas : s, z. - 16 p.. - 17º v. : A lebre e a tartaruga : letras tratadas ar, er, ir, or, ur. - 16 p.. - 18º v. : A carochinha : letras tratadas : ch, x. - 14 p.. - 19º v. : O rato e a doninha : letras tratadas : nh, lh. - 16 p.. - 20º v. : A rosa azul : letras tratadas : al, el, il, ol, ul. - 16 p.. - 21º v. : A Polegarzinha : letras tratadas : an, amb, amp. - 16 p.. - 22º v. : Rapuzel : casos de leitura tratados : ça, ço, ce, ci. - 16 p.. - 23º v. : A Sereiazinha : letras tratadas : gue, gui, ge, gi. - 16 p.. - 24º v. : A ponte da harmonia : letras tratadas : cl, pl, fl, gl, bl. - 16 p.. - 25º v. : Os músicos de Bremen : casos de leitura tratados : as, es, is, os, us, az, ez, iz, oz, uz. - 16 p.. - 26º v. : O gato das botas : letras tratadas : pr, br, tr. - 16 p.. - 27º v. : A raposa e as uvas : letras tratadas : que, qui. - 14 p.. - 28º v. : O cacete mágico : letras tratadas : os diferentes sons de x. - 16 p.

ISBN 972-47-1946-4. ISBN 972-47-1947-2. ISBN 972-47-1948-0. ISBN 972-47-1951-0. ISBN 972-47-1952-9. ISBN 972-47-1953-7. ISBN 972-47-1958-8. ISBN 972-47-1959-6. ISBN 972-47-1954-5. ISBN 972-47-1955-3. ISBN 972-47-1961-8. ISBN 972-47-1957-X. ISBN 972-47-1962-6. ISBN 972-47-1963-4. ISBN 972-47-1960-X. ISBN 972-47-1964-2. ISBN 972-47-1965-0. ISBN 972-47-1966-9. ISBN 972-47-1967-7. ISBN 972-47-1968-5. ISBN 972-47-1970-7. ISBN 972-47-1971-5. ISBN 972-47-1972-3. ISBN 972-47-1969-3. ISBN 972-47-1956-1. ISBN 972-47-1950-2. ISBN 972-47-1949-9. ISBN 972-47-1973-1

CDU 087.5

(AMAT) - **84** (AMAT) - **85** (AMAT) - **86** (AMAT) - **87** (AMAT) - **88** (AMAT) - **89** (AMAT)

- **90** (AMAT) - **91** (AMAT) - **92** (AMAT) - **93** (AMAT) - **94** (AMAT) - **95** (AMAT) - **96**

(AMAT) - **97** (AMAT) - **98** (AMAT) - **99** (AMAT) - **100**

(AMAT) - **101** (AMAT) - **102** (AMAT) - **103** (AMAT) - **104** (AMAT) - **105**

(AMAT) - **106** (AMAT) - **107** (AMAT) - **108** (AMAT) - **109** (AMAT) - **110** (AMAT) - **111**

64. ROCHA, Natércia, 1924-2004

Contos e lendas de Portugal / Natércia Rocha. - 3ª ed. - Lisboa : Plátano, 2003-. - v. :

il. ; 22 cm. - 1º v. : 2003. - 29 p.. - 2º v. : 2002. - 31 p.. - 3º v. : 2002. - 33 p.. - 4º v. : 2003. - 31 p.. - 5º v. : 2004. - 32 p.
ISBN 972-770-089-6. ISBN 972-770-131-0. ISBN 972-770-171-X. ISBN 972-770-227-9. ISBN 972-770-298-8

CDU 087.5

CDU 821.134.3-34"19"

CDU 821.134.3-93"19"

(AMAT) - **112**

(AMAT) - **113**

(AMAT) - **114**

(AMAT) - **115**

(AMAT) - **116**

65. REIS, António do Carmo

10 contos da nossa história / A. do Carmo Reis ; il. José Saraiva. - 1ª ed. - Porto : Campo das Letras, 2001. - 136 p. : il. ; 21 cm. - (Vamos ler ; 4)

ISBN 972-610-317-7

CDU 087.5

CDU 821.134.3-34"19" (AMAT)

ANEXO II

GUIÃO DE ENTREVISTA

Guião de Entrevista às Professoras

Objectivos Gerais:

- 1- Legitimar a entrevista e motivar para a colaboração.
- 2- Recolher dados pessoais dos professores.
- 3- Identificar o conceito de ELAN.
- 4- Identificar a forma como os ELAN contribuíram para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas.
- 5- Identificar a relação entre os ELAN e as estratégias utilizadas na promoção do livro e da leitura.

QUADRO N°22

Organização da entrevista

Blocos Temáticos	Objectivos específicos	Pontos a debater/Questões
Legitimar a entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • legitimar a entrevista e motivar para a participação; 	<ul style="list-style-type: none"> • informar os professores sobre os objectivos do trabalho; • evidenciar a importância da sua colaboração na realização deste trabalho; • assegurar a confidencialidade das declarações prestadas;
Dados pessoais	<ul style="list-style-type: none"> • identificar os professores entrevistados 	<ul style="list-style-type: none"> • solicitar informações sobre: <ul style="list-style-type: none"> -idade; -sexo; -habilitações académicas; -anos de docência; -funções desempenhadas na escola; -formação no âmbito do projecto;
Conceito de ELAN	<ul style="list-style-type: none"> • recolher informações sobre a criação do ELAN; • recolher opiniões dos professores sobre o que é um ELAN; • verificar a adequação do fundo documental e do espaço. 	<ul style="list-style-type: none"> • A escola aderiu ao projecto “<i>Lendas, Contos e Tradições do Alto Tâmega e Barroso: Do Contexto Oral à Expressão Escrita,</i>” através do qual foram criados os Espaços de Leitura Animada – ELAN. Como é que a direcção da escola tomou conhecimento da existência deste projecto? <ul style="list-style-type: none"> • A quem pertenceu a ideia de adesão ao projecto? • Quais são, em seu entender, as finalidades do ELAN? • Quem promoveu ou promove as actividades nestes espaços? • Qual a sua opinião sobre o fundo documental ?

		<ul style="list-style-type: none"> • O espaço onde está instalado o ELAN é adequado? • Quais as vantagens ou desvantagens deste espaço?
O ELAN e as práticas dos professores	<ul style="list-style-type: none"> • verificar os modos de actuação dos professores nos ELAN; • verificar a forma como os professores aplicaram os conhecimentos adquiridos nas acções de formação; • verificar se os professores enquadraram o ELAN no seu projecto curricular de turma; • identificar as opiniões dos professores utilizadores sobre o papel dos ELAN nas práticas lectivas dos professores 	<ul style="list-style-type: none"> • Este espaço trouxe algo de novo à actividade normal do funcionamento da escola? • Quando utiliza o espaço de leitura? • De que forma o utiliza? • Frequentou alguma formação no âmbito deste projecto • Aplicou alguns temas tratados nas acções de formação? • Este espaço faz parte de uma estratégia educativa global para a turma? • Nas aulas, alguma vez, utilizou os livros ou excertos de livros do ELAN, como meio didáctico para leccionar as suas matérias? Porquê? • Que áreas privilegia na utilização dos recursos do espaço de leitura? • Utiliza o ELAN para individualizar o ensino? • Estas actividades facilitam a formação de leitores? Porquê? • De que forma contribuiu este projecto para realizar novas práticas pedagógicas e obter maior sucesso escolar?
Relação entre os ELAN e as novas práticas na promoção do livro e da leitura nos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • identificar a forma como o ELAN influencia o processo de aquisição de novos hábitos de leitura nos alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> • De que forma os alunos utilizam o ELAN? • Os alunos frequentam este espaço quando têm actividades curriculares ou extracurriculares? • A utilização do ELAN é feita de igual forma pelos quatro anos de escolaridade? • Como considera a reacção dos alunos? Positiva ou negativa em relação ao interesse e entusiasmo?

ANEXO III

DECLARAÇÃO DA AMAT



DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos se declara que a Associação de Municípios do Alto Tâmega (AMAT) representada pelo Ex.mo Senhor Dr. Fernando José Gomes Rodrigues, na qualidade de Presidente do Conselho Directivo, autoriza a Ex.ma Sra. Dra. Maria Filomena Abreu de Freitas, aluna do Mestrado em “Gestão de Informação e Bibliotecas Escolares” na Universidade Aberta, a consultar e analisar o projecto ainda em curso e designado por “Lendas Contos e Tradições do Alto Tâmega e Barroso: do Contexto Oral à Expressão Escrita” homologado no âmbito do Programa Operacional da Região do Norte, Eixo 1 – Apoio a Investimentos de Interesse Municipal e Intermunicipal, Medida 1.4. – Valorização e Promoção Regional e Local.

Chaves, 27 de Outubro de 2006

O Presidente do Conselho Directivo da AMAT

(Dr. Fernando José Gomes Rodrigues)



Avenida dos Aliados, 9 5400-038 Chaves – Tel.276 301 000 / Fax 276 333 630

ANEXO III
ENTREVISTAS

Entrevista 1

A escola aderiu ao projecto “ *Lendas, Contos e Tradições do Alto Tâmega e Barroso: Do Contexto Oral à Expressão Escrita,*” através do qual foram criados os Espaços de Leitura Animada – ELAN. Como é que a direcção da escola tomou conhecimento da existência deste projecto?

Ent. - Eu tive conhecimento através de uma reunião de conselho docentes, pois não estava, ainda, nesta escola, estava num outro concelho que pertence à AMAT. Foi lá uma pessoa explicar o que eram os ELAN onde iriam funcionar, quais as vantagens em aderir à formação e participar nela. Eu, ainda, frequentei as acções, nesse concelho e uma das razões foi que mais tarde poderiam, essas escolas, ser equipadas com o material. Ficou estabelecido que só iriam ficar apetrechadas com ELAN as escolas que tivessem duas salas. Funcionaria numa sala a sala de aula e na outra sala o ELAN. Por exemplo em Argemil, escola do concelho onde leccionava, tinha duas salas e todas as aldeias em redor iriam lá. Só que nunca funcionou porque não havia transporte. Então optou-se por fazer circular os livros no conselho de docentes. Os livros circulavam pelas escolas num baú e nos conselhos de docentes quem quisesse levava os livros no baú, nesse dia.

Nesta escola, onde fui colocada em 2005/06, sei que foi uma senhora da Câmara que veio à escola e pediu à coordenadora para fazer uma reunião com as professoras que estavam colocadas aqui. Explicou mais ou menos o projecto e o que se pretendia, isto no ano lectivo de 2004/05. As colegas que estavam interessadas para fazer formação podiam frequentar e após a frequência dessa formação poderia ou não a escola ser contemplada com um ELAN. (Houve duas colegas que trabalharam bastante após as reuniões para conseguir arranjar este espaço).

O espaço nesta escola é um espaço pequeno, bastante acolhedor, simpático, bonito e nós considerámos que é bem utilizado. É agradável e as crianças aderiram bastante, No ano anterior a Biblioteca de Rede estava para abrir e nós não pusemos logo o material e o espaço a funcionar, pensando na sua abertura rápida. Até por pressão... por parte dos alunos... que nos pressionaram no sentido de termos aqui livros e material, pois eles viam o material e queriam manuseá-lo... e isso tudo, fez com que nós resolvêssemos arranjar o espaço, isto em 2005/2006, onde pudéssemos colocar o ELAN.

Então, pusemos os livros ordenados mais ou menos pelo tamanho, por uma questão de arrumação, por temas... alguns temas... e os livros que acharíamos mais ou menos adequados às idades e anos de escolaridade, indicávamo-los.

Havia muitos alunos que levavam os livros para casa e que não sabiam ler, mas eles próprios diziam que os pais os ajudavam a ler.

Tivemos muita, muita adesão. Tínhamos alunos que levavam livros de manhã, liam-nos na hora de almoço e de tarde já os traziam e levavam outros livros. Nós estávamos admiradas e até comentámos que o entusiasmo seria só no início, mas quando nos apercebemos e montámos mesmo o ELAN verificámos que não era só a sedução de ver as coisas, mas sim de ler e participar. Quem promovia as actividades neste espaço era eu, a colega que estava de apoio e as colegas que tinham turma.

A nível dos fantoches fizemos um trabalho com todas as turmas. Vinha uma turma de cada vez, montávamos o biombo, tínhamos uma carpete no chão e inclusivamente um sofá para se sentarem. Eles ficavam ao nível do biombo e fazíamos as dramatizações. Escolhiam primeiro o número de elementos para concretizar as personagens da história e os outros assistiam. Quando um grupo acabava trocavam para todos realizarem a dramatização. Ao

acabar iam para a sala de aula, onde exploravam as actividades que executavam no ELAN. Faziam a exploração a nível oral, expressão escrita, gramatical e...o primeiro ano até mesmo a nível de Matemática. “ Quantos personagens tem a história”? Etc.

Muitas vezes chegavam aqui, depois do almoço, para entregar o livro. E nós admiradas perguntávamos se já tinham lido o livro ou não, e a verdade é que, ou que lessem eles, ou que alguém lho lesse, a verdade é eles sabiam o que a história queria contar.

É tanto que nós, como montámos o ELAN, provisoriamente, fizemos requisições numa folha A4, pensando que havia pouca adesão, onde constava o nome do livro, o dia em que requisitou, a entrega e a rubrica da pessoa que entregou e recebeu o livro. O certo é que pensámos que uma folha ou duas nos iria chegar e metemos numa mica, que penduramos na parede, quando não é o nosso espanto que chegamos ao fim do ano com um dossier cheio de folhas. Não era necessário chamar a atenção para devolver o livro. Nós dávamos oito dias para levar o livro, mas eles entregavam antes, demoravam muito pouco tempo. A escola tinha 55 alunos e este trabalho tornava-se possível. Assim podia usar-se o espaço e não perturbávamos a colega que estivesse a dar aulas.

Este ano a escola tem mais alunos e torna-se mais complicado. Neste momento não estão a usar o espaço porque estão a catalogar os livros para a Rede e o espaço fica enquadrado no mesmo.

Quais são, em seu entender, as finalidades do ELAN?

Ent. - O ELAN torna-se num espaço pedagógico didáctico, lúdico e serve essencialmente para produzir trabalhos.

Nós não tínhamos tempos livres. O horário da escola era das 9h às 12h e das 14h às 16h. É evidente que eles só podiam usar o espaço à hora de almoço ou nos intervalos. Nos intervalos e nos dias de chuva, quando o tempo não permitia brincarem fora, ficavam lá onde liam e usavam os jogos e fantoches livremente.

Este espaço também serve para estabelecer um elo de ligação entre a comunidade e a família, e entendo isso porque... lá está... o que disse à pouco, em relação aos alunos que levavam livros e que nós chamávamos a atenção aos meninos, essencialmente aos que frequentavam o 1º ano, onde eles respondiam que não fazia mal que os pais os ajudavam a ler e eles só viam as imagens. Assim, eu acho que existe a relação entre a família e a escola. E o mais curioso é que já tínhamos pais a vir com os filhos requisitar livros... o que achamos realmente curioso. Às vezes dizíamos-lhe aos pais que não deixávamos levar os livros que eles muitas vezes queriam porque não eram adequados à sua idade ou porque eram de difícil leitura para eles. Os próprios pais diziam, que não fazia mal porque ou a mãe ou o pai liam para ele.

Qual a sua opinião sobre o fundo documental?

Ent. - O fundo documental é adequado às idades dos alunos. Os livros são muito bonitos, com imagens, chamativos, coloridos e com variados temas. A questão era só de fazer uma selecção por idades, para não deixar que as crianças se desmotivassem se levassem um livro que não lhes interessava. Os fantoches foram expostos. Fez-se um croché e penduraram-se numa baguete, com camarões. Eles tiravam os fantoches, faziam dramatizações e arrumavam-nos no lugar.

Cada baguete tinha os fantoches de cada história: O *Capuchinho Vermelho*, *Os Três Porquinhos* e o *Pinóquio*. Assim era fácil a sua identificação.

Encontra algumas vantagens ou desvantagens neste espaço?

Ent. - O espaço trouxe muitas vantagens, porque a escola não tinha nenhum espaço organizado para as actividades relacionadas com a leitura, não havia nada, nem sequer os livros que existiam no armário Biblioteca estavam a ser requisitados, isto porque se estava à espera da montagem da Biblioteca da Rede. Ora, como houve esta oportunidade e o espaço seria de fácil montagem... e tem todo o interesse, porque foi criado mais pela pressão dos próprios alunos, de eles sentirem necessidade de um espaço de leitura, um espaço animado, um espaço diferente... e tornava-se diferente na medida em que eles saíam da sala de aula e vinham para aqui ... o espaço era diferente, era uma mudança de ambiente, também era uma mudança de espaço, o que, também, o tornava mais agradável. Estarem sempre dentro das quatro paredes custa-lhes muito. Foi um espaço que veio incitar os meninos para a leitura, especialmente os meninos do primeiro e segundo, a criar o gosto pela leitura e aquisição de leitura. Veio ajudar a escola a criar actividades diferentes para a dinâmica da leitura. A escola girou um bocado à volta do espaço. Vinham todas as turmas, requisitar ou em conjunto ou em grupos... ou até alunos individualmente. Era um espaço usado todos os dias. Tínhamos alturas que até vinham depois das quatro horas e nós estávamos aqui até às 5h ou 5h e 30m.

Quando utiliza o espaço de leitura? De que forma o utiliza?

Ent. - As actividades que costumamos realizar neste espaço é dramatizar textos, leitura em voz alta e fichas de leitura. Não usávamos muito a hora do conto e a leitura em voz alta, normalmente, era feita, muitas vezes, na sala de aula, assim como, o concurso do melhor leitor. Aqui dramatizávamos mais em função dos fantoches. As histórias dos fantoches, que eram conhecidas, e as histórias que eles adaptavam aos fantoches, criando eles próprios diálogos, improvisando. Ou então pegávamos num livro lia em voz alta e cada menino adaptava a história e fazia a dramatização mediante o que tinha captado e entendido da leitura da história. Desenvolviam assim a oralidade. Utilizam-nos muito.

Estas actividades, que realizam no ELAN, facilitam a formação de leitores? Porquê?

Ent. - Podem incentivar. Eu acho que eles ao lerem... e isso notava-se também, eram eles que se incentivavam uns aos outros ao dizerem “*vai lá e vai requisitar o livro tal, esse é que é giro, esse é que tem coisas giras*”. Havia alturas que estavam três ou quatro alunos para requisitarem o mesmo livro porque tinha havido um colega que lho indicou. Havia crianças, ou porque gostavam mais do livro, ou porque os incentivasse ou até em casa a forma como o liam, que os recomendavam aos colegas. Portanto, estas actividades acabavam por incentivar a leitura uns aos outros. Houve mais requisições, levando a que houvesse mais alunos a ter vontade de ler, pelo que poderemos dizer que este espaço leva à formação de novos leitores.

Nas aulas, alguma vez, utilizou os livros ou excertos de livros do ELAN, como meio didáctico para leccionar as suas matérias? Porquê?

Ent. - Eu usei os livros do ELAN para leccionar aulas. Fazia leitura dos livros e tinha umas fichas muito engraçadas de leitura, onde eles assinalavam: o nome do livro, o que mais gostou, as personagens, se pudesse alterar o título, se pudesse alterar o final como o faria. Liam em voz alta uns para os outros.

Trabalho todas as áreas, Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Matemática, Expressão Plástica, Expressão Dramática. Podemos trabalhar todas as áreas com o material que o ELAN possui.

O espaço, por exemplo, pode servir como um incentivo ao próprio aluno, se acabar os trabalhos mais rápido, pode ir para lá. Uma vez que eles gostam de lidar com os livros e o resto do material, se calhar é um incentivo para acabarem os trabalhos mais rápido ou então para os incentivar para a própria leitura, fazendo-lhes sentir que lêem melhor a partir do momento que começarem a ler os livros livremente. Dá para diversificar as metodologias, podemos apoiar-nos no espaço e enriquecer actividades, especialmente de leitura.

Fizemos trabalhos de pesquisa com os alunos de terceiro e quarto ano, recolha sobre adivinhas, lendas e contos com os livros do ELAN. Os alunos, nas actividades curriculares, usavam mais os livros e os fantoches.

O espaço estimula muito a imaginação, porque eles ao estarem a fazer as dramatizações estão a imaginar as acções.

Este projecto contribuiu para realizar novas práticas pedagógicas e obter maior sucesso escolar?

Ent. - O projecto veio fazer com que os alunos se interessassem mais pela leitura e criou neles a necessidade de ler e motivou-os muito, isto é, criou neles uma maior motivação.

Incentivou-os muito para a narração oral, especialmente o primeiro e segundo ano. Aprenderam a contar contos porque havia alguns livros que só tinham imagens, logo aí, eles eram obrigados a realizar a leitura oral, baseada nos desenhos que tinha o livro.

Usam o Elan livremente e gostam muito, adoram frequentar o espaço. Poderíamos dizer, se neste momento não estivesse parada, que estaria em franco crescimento.

Isto é, os alunos usaram tanto e têm ainda tanta vontade de usar que diria isso. Tenho a certeza que a partir do momento que fique tudo ordenadinho volta a ter a participação por parte dos alunos.

Na fase inicial houve muito interesse por parte dos alunos, mas com o tempo foi aumentando esse interesse, andavam entusiasmadíssimos, o que penso ter vindo a contribuir para o sucesso escolar na leitura e no aproveitamento.

No início foi a novidade, mas houve alunos que continuaram a levar livros e só terminaram quando houve o período de avaliação final. Isto demonstra o interesse que eles tinham pela leitura. Queriam levar livros para as férias só que nós não deixámos porque o período era muito grande e poderiam ser extraviados.

Entrevista 2

A escola aderiu ao projecto “ *Lendas, Contos e Tradições do Alto Tâmega e Barroso: Do Contexto Oral à Expressão Escrita,*” através do qual foram criados os Espaços de Leitura Animada – ELAN. Como é que a direcção da escola tomou conhecimento da existência deste projecto?

Ent. - Sei que tomaram conhecimento através do convite da Câmara, mas eu quando cá cheguei já estava instalado o espaço. Não tive dificuldade na sua identificação. Estava instalado dentro da sala de aula. Tinha um armário, a carpete no chão, próximo do aquecedor.

Então o espaço onde estava instalado o ELAN não era adequado?

Ent. - O espaço estava dentro da sala de aula e achei por bem colocá-lo no “ *hall*” de entrada, porque era mais espaçoso e mais agradável. Temos uma mesa redonda, armários, uma manta e almofadas. É um espaço adequado ao tipo de crianças que frequentam a escola. Penso que é um espaço onde se podem realizar várias actividades relacionadas com a leitura, o jogo e a dramatização. Torna-se num espaço pedagógico agradável, o facto de existirem livros adapta-se perfeitamente ao trabalho da sala de aula. É um espaço que trouxe muitas vantagens à escola.

Em seu entender, quais são as finalidades do ELAN?

Ent. - Eu uso o ELAN para desenvolver a oralidade, a escrita, a criatividade e relaciono todas estas actividades com o Estudo do Meio e a Matemática.

Quem realiza as actividades neste espaço sou eu e a colega de apoio. Frequentei as acções de formação da Câmara Municipal sobre animação de leitura e desenvolvo algumas actividades que ali foram apresentadas e outras que já fazia por experiência própria. Gostei muito das acções que foram realizadas, deram-nos mais algumas dicas para colocar em prática, como: ler na cadeira do rei, leitura dramatizada, leitura relacionada com os cinco sentidos.

Qual a sua opinião sobre o fundo documental?

Ent. Os livros estão bastante actualizados, de acordo com os quatro anos de escolaridade que tenho dentro da sala de aula. Há histórias mais fáceis, mais acessíveis para aqueles alunos que começam a ler. Os fantoches também são objecto de muita motivação. As crianças quando o frequentam encontram-se mais desinibidas e aprendem a usar um espaço diferente, onde não têm cadeiras mas sim um local que todos podem frequentar. É motivante o facto de saírem da sala de aula e frequentarem um espaço diferente, saem da rotina. Na sala de aula, o espaço tornava-se pequeno e acho que eles gostam mais porque quando saímos eles dizem logo “ *Vamos para as histórias*”, “ *Vamos contar histórias*”. Portanto está identificado o espaço onde se vai fazer um tratamento específico às histórias e da leitura.

Este espaço trouxe algo de novo à actividade normal do funcionamento da escola?

Ent. - Trouxe porque há a responsabilidade mais ou menos de duas vezes por mês fazermos actividades diferentes. Alterou o funcionamento porque quando estamos na sala de aula fazemos actividades diferentes das que fazemos lá.

A juntar a isto, temos o facto de não haver na escola um espaço destinado à leitura, acontecendo só depois de ter vindo este material novo. Escrevi lá *Cantinho da Leitura*. Este espaço veio mudar um pouco a rotina que havia na escola. É uma escola que só tem uma turma e com quatro anos de escolaridade. Trabalhamos com todos ao mesmo tempo.

De que forma o utiliza?

Ent. - Normalmente conto a história ou leio, eles fazem o reconto, dramatização. Todos eles participam, recontando, dramatizando, entram todos na história e, depois, também associa muitas vezes com as outras áreas.

Faço problemas com a Matemática, relaciono com o Estudo do Meio se o tema estiver de acordo. Muitas vezes escolho a história de acordo com os temas que lecciono no Estudo do Meio, adapto à Expressão Plástica. Por exemplo, pintar e ordenar uma história em banda desenhada, depois de ter sido lida ou contada. Fizemos a história da Carochinha e do Capuchinho e fizemos uma de Outono.

Por exemplo com a história dos três porquinhos, eu contei a história que conhecia, eles contaram a versão que eles conheciam, confrontamos as histórias e terminamos dando um fim diferente à história.

Ilustrámos e fizemos o reconto por escrito e oralmente. Os mais pequeninos fizeram banda desenhada e ordenaram a história, dramatizaram com os fantoches do ELAN. E depois aproveitei a história para fazer matemática, essencialmente problemas.

Isto é o que normalmente faço com as histórias que conto.

Outras vezes, ao estarmos a tratar uma história, eles fazem a leitura das versões que existem em voz alta ou então leio eu. Por vezes aproveito o facto de os mais velhos já saberem ler e então lêem para os mais novos.

Temos alturas em que eles inventam as histórias. Pegam nos personagens (fantoches ou não) e inventam histórias. Ou dois animais ou animal e pessoa. Não são diálogos muito ricos, mas servem perfeitamente para desenvolver a expressão oral. Há alguns alunos que têm dificuldades na oralidade, então este tipo de exercício ajuda-os muito.

Também aproveito para fazer fichas de leitura, há textos de Língua Portuguesa que adapto perfeitamente. Apliquei, ainda, alguns exercícios que foram explorados nas acções de formação, como por exemplo jogos de leitura, dramatizar textos de livros.

Em questões de trabalho adapto-me à situação que tenho. Esta turma é pequena embora tenha os quatro anos de escolaridade, é rico o facto de poder explorar os assuntos nas quatro direcções. Aproveito os textos e livros que existem no ELAN e faço Língua Portuguesa sem qualquer problema. Não vejo dificuldades de maior porque normalmente adapto a gramática ao terceiro e quarto ano e aos alunos de primeiro e segundo ano desenho e ilustração. Adapto o trabalho a cada ano de escolaridade. Os livros estão bem adaptados às idades e penso que conseguiram reunir livros muito bons, tanto a nível de conteúdo como de ilustração.

Estas actividades, que realizam no ELAN, facilitam a formação de leitores? Porquê?

Ent. - Acho que sim. Os alunos acabam por gostar e acham muita graça à parte da dramatização, ficam animados, nem que seja só por uns dias, mas nota-se uma motivação neles...o querer levar um livro para casa e querer contar a história no dia seguinte ou quando acabam o livro.

No Natal também lhe ofereci livros com histórias e eles até querem trocar com os colegas para poderem ler mais, penso que com isto há motivação, mostraram-se mais participantes e gostam de por iniciativa própria, inventarem histórias em casa.

Levam os livros muitas vezes por autonomia deles, mas outras sou eu que sugiro que levem. No intervalo, em dias frios, os alunos pedem para ficar cá dentro. Pegam numa

história, mesmo que não seja para ler, passam e vêem as imagens. Para mim, isso já é muito bom, é sinal que se interessam pelos livros que estão no espaço e estão motivados para pegar nos livros. Também costumam realizar jogos de leitura ou outros.

Qual é a sua opinião sobre o uso do ELAN para individualizar o ensino?

Ent. - O espaço facilita o ensino aprendizagem porque através dele, ajuda a desenvolver a leitura e a escrita. Quando há alunos que têm tempo, quando acabam o trabalho mais rapidamente vão para o espaço ou então vão buscar lá um livro e trazem para a sala de aula e motiva-os muito. Tenho notado que especialmente os alunos do segundo ano gostam de escrever as histórias, fazer o reconto escrito e até inventar.

Eu própria tenho tendência para a exploração de livros e textos e, talvez, os leve a motivar e a interessar mais.

Este espaço faz parte de uma estratégia educativa global para a turma?

Ent. - No meu Projecto Curricular de Turma consta porque relatei todas as actividades que costumo desenvolver na Língua Portuguesa como: leitura, escrita, dramatização, conto, reconto inventar, completar frases relacionadas com as histórias e resolução de problemas, com o espaço. Por exemplo para os mais pequenos: “ O Capuchinho levava na cesta uma dúzia de bolos à avó. Quantos bolos levavam?” Aos maiores faço com distâncias. Relaciono ao máximo todas as histórias com as outras áreas.

E penso que este tipo de projecto devia fazer parte do Projecto Educativo das Escolas porque se os nossos alunos têm muita dificuldade no desenvolvimento da leitura e da escrita e não têm criatividade, nem imaginação, como se diz, é uma oportunidade para se poder desenvolver essa parte. Aliás eu adaptei o Espaço para isso mesmo e fiz questão de programar actividades que constem no projecto curricular de turma. O nosso projecto Educativo de Agrupamento ou Escola é sobre o Insucesso. E como o insucesso escolar também abrange o insucesso na leitura e na escrita, eu acho que é de toda a conveniência este espaço constar no projecto curricular de turma.

Então, este projecto contribuiu para realizar novas práticas pedagógicas e obter maior sucesso escolar?

Ent. - Sim. Este projecto veio interessar os alunos pela leitura e escrita, motivou-os bastante e desenvolve a sua autonomia. Eu penso uma criança que lê muito e lê bem, consegue imaginar e recontar uma história, quer seja a que eu conte, quer seja a que ele saiba melhor. Desenvolve a oralidade, a escrita, a criatividade e a própria autonomia. Criou a necessidade de ler e até de hábitos de leitura. Há crianças, nem todas, que gostam de chegar a casa e ler uma história, nem que seja pequena e no dia seguinte contam o que lêem. Eles próprios dizem “*Eu fui ler para a cama*”. É através de afirmações como esta que verifico o quanto eles gostam e se interessam pela leitura.

Quando têm um livro novo gostam de o trocar entre eles. Quando levam um livro do ELAN, eles trocam entre eles. Eu tenho o cuidado de lhe dizer que nem que seja em pouco tempo que contem a história que leram. Um lê e reconta a história. No outro dia leva outro e reconta e assim cada um faz o seu reconto da história, acrescentando ou não pormenores aos recontos feitos por outros colegas

O espaço foi bom porque veio ajudar a motivar mais os alunos. Eu, já por si, gosto de realizar trabalhos com a leitura, mas se não tivesse tanta riqueza em livros podia não conseguir motivar tanto os alunos. O espaço veio fazer com que a escola dispusesse de mais material e veio ao encontro de vários temas leccionados nas aulas. Eu acho muito interessante todo material que faz parte do ELAN.

De que forma os alunos utilizam o ELAN?

Ent. - Os alunos utilizam muito os livros, gostam e quanto mais não seja vêem as imagens. Utilizam o espaço para brincar nos intervalos e eles gostam muito de fazer o jogo "Se eu, fosse..." Aí, eles exploram o tema e dizem o que verdadeiramente sentiam se fossem um objecto, animal ou pessoa.

Eles utilizam o espaço, quer com actividades curriculares, quer com actividades extracurriculares. Por exemplo, hoje têm apoio ao estudo e vamos fazer o resumo da história que lermos no espaço e, se houver tempo, dramatizamos. Eu penso que o resumo escrito para quem já escreve é muito importante e para quem começa também. É evidente que como são poucos alunos eles têm o meu apoio directamente.

Quando vão ao espaço, livremente, fazem-no sempre os quatro anos ao mesmo tempo e cada um escolhe o livro que gosta mais ou o jogo que prefere fazer. O material para que se inclinam mais é para os fantoches, as histórias mais coloridas e as mais conhecidas. Tenho um aluno que já se interessa por outro tipo de leitura, os Lusíadas por exemplo. Tem outro nível de preparação e em casa os pais requisitam-lhe livros na Biblioteca da EB2,3. Eles gostam muito do espaço, das almofadinhas, das cores, da janela onde colocamos as histórias que elaboram e as classificações do melhor pintor e do melhor leitor.

Entrevista 3

A escola aderiu ao projecto “ *Lendas, Contos e Tradições do Alto Tâmega e Barroso: Do Contexto Oral à Expressão Escrita,*” através do qual foram criados os Espaços de Leitura Animada – ELAN. Como é que a direcção da escola tomou conhecimento da existência deste projecto?

Ent. - Fomos informados pela Escola Nadir Afonso que iria haver uma reunião, com elementos da Câmara Municipal, para apresentar o projecto. Da nossa escola, na altura, fomos todos, uns dias iam uns e outros dias, outros. Aderimos e fizemos a formação. E depois decidiu-se em Conselho Docentes que ficaria aqui um ELAN para ser utilizado pelas escolas desta zona, até à escola de S. Vicente. Os restantes foram distribuídos pelas outras escolas. Foi num conselho docentes que se esteve a analisar onde se deviam colocar os ELAN porque havia mais escolas que espaços a criar, só eram cinco ELAN, e eles tinham que funcionar em escolas onde pudessem ser utilizados por outras escolas. Nunca funcionou porque não havia transporte. Ficou a funcionar só nesta escola.

O espaço onde está instalado o ELAN é adequado?

Ent. - É um espaço possível, não é o espaço ideal porque é uma escola de área aberta. Está muito longe de ser o espaço ideal, porque para isso teria que ter um espaço próprio, que não dessa intervenção directa com as outras colegas. Como é uma escola de área aberta, claro está que está longe de ser o ideal... é o espaço possível.

Se, pontualmente, as crianças em actividades curriculares quiserem frequentar o espaço têm essa possibilidade porque tem uma manta, almofadinhas. Se querem ir fazer uma leitura para lá têm autonomia total para ir, querem ir buscar um livro têm autonomia total para o fazer e querem lê-lo lá, tudo bem, mas a escola possui espaços como por exemplo a sala de informática, que é ambivalente. É lá até que trabalhamos mais, vamos buscar os materiais lá acima ao ELAN e usamo-los aqui em baixo.

Em teu entender, quais são as finalidades do ELAN?

Ent. - Eu acho que são sempre importantes organizações destas, não porque os professores não as pratiquem quando se propõem, mas, se calhar, é uma mais valia para que nós repensemos a leitura. Às vezes, a leitura fica um bocadinho em esquecimento ou porque dizemos que não temos os fantoches ou porque dizemos que não há os livros ou porque dizemos que nos falta o material ou porque temos muita matéria para dar, há sempre uma forma de impedimento, e se calhar os ELAN deviam ser criados em todas as escolas. Não só, pontualmente, nesta ou naquela. É sempre uma mais valia para fazer repensar a importância da leitura para a criança, para o desenvolvimento global da criança. Nós podemos recorrer a um desenho para realizar um projecto se tivermos em mente isso e o material que lá está, dá para realizar. Veio material didáctico, vieram fantoches que os miúdos utilizam bastante, vieram os livrinhos. Não considero que seja assim um material de peso, de envergadura tal que dê realmente para abraçar um projecto ou outro, mas utilizamo-lo quando abraçamos este ou aquele projecto, portanto é um complemento aos projectos que realizamos.

Quem promoveu ou promove as actividades nestes espaços?

Ent. - Grande parte das actividades fazemo-las na sala de aula, mas, pontualmente, juntamo-nos para fazer actividades em comum, como são o cantar das Janeiras e a pesquisa de versos da região, de canções tradicionais da região e depois cantamos os Reis à

população. A acompanhar vem sempre uma pesquisa que fazemos e que levamos com um fio condutor as crianças a escolherem este ou aquele tema.

Neste momento as actividades referentes à leitura, ao desenvolvimento são mais circunscritas ao professor e aos alunos, embora tenhamos momentos comuns. Por exemplo, os teatrinhos de fantoches que fazemos principalmente em épocas determinadas, o S. Martinho, etc. Em todas as épocas são feitas actividades comuns. Agora vamos fazer as comadres, fazemos a pesquisa de costumes e tradições, mas trabalhamos mais individualmente, cada professor com a sua turma.

Aplicaste alguns temas tratados nas acções de formação?

Ent. - As acções de formação foram muito válidas, os orientadores muito bons, a sensibilizarem-nos para a prática, para incentivar os alunos.

O Plano Nacional de Leitura, se calhar é mais um instrumento como foram os ELAN na altura, para desenvolver e incentivar mesmo a leitura a nível das crianças e incentivar o professor a implementar mais a leitura de livros pelas crianças. Mas achei extremamente bom e de muita formação. Souberam gerir o pouco tempo que tinham de uma forma muito razoável. Na altura chegávamos à escola e aplicávamos as actividades propostas pelos formadores. Fizemos os jogos dos sentidos. A hora do conto já fazia. Dramatizar textos também já fazia muito e fazemos muito. Para te dizer, o quanto eles gostam de teatro basta ver que este ano temos uma peça de teatro, geralmente a encenadora sou eu, e todas as crianças, com problemas ou sem problemas, ou de etnia cigana participam no teatro. É giríssimo ver a evolução deles e a forma como eles já entendem teatro, entendem drama. Do tipo, tu dás-lhes o argumento que eles vão ter que estudar em casa, passados dias já trazem tudo sabido e absorvem facilmente. Nós já representámos, uma peça de teatro, no teatro Bento Martins. Costumamos fazer uma peça de teatro de grande envergadura e eles respondem de uma forma delirante, porque são verdadeiros artistas no palco. Por exemplo, no teatrinho do ano passado, todos os meninos do primeiro ano participaram e essa presença em palco e esse comunicar para as massas, o ver os outros maiores a terem papéis preponderantes, para eles é uma mais-valia, é uma forma válida de aprender. E depois eu faço sempre, independentemente do ano que tenha. Os papéis principais do teatro são, sempre, do quarto ano e depois vão evoluindo. No primeiro ano eles entram e dizem por exemplo “*sou eu*”, no segundo ano entram e já dizem um textozinho maior e no terceiro e quarto vão evoluindo.

Tudo o que está ligado à leitura e dramatização já fazia com os alunos. Isto já não foi novidade. Porque fazíamos e fazemos a hora do conto, a dramatização de textos, a leitura em voz alta, o concurso do melhor leitor.

Temos aqui o registo do concurso do melhor leitor. Temos sempre, muito presente, que a leitura é o fio condutor de êxito ou fracasso do aluno e temos consciência plena que tudo o que seja inventar histórias, realizar jogos de leitura é importante e fazemos, fazemo-lo, em grande escala. Damos, realmente, uma importância muito grande à leitura.

Nos concursos de leitura levam muitas vezes o livro do ELAN para casa e escolhem o extracto do livro que quiserem. Na semana seguinte, por exemplo, mando abrir o livro numa página qualquer e lêem, às vezes também faço com o manual de leitura, e as classificações são sempre a verde, o vermelho o amarelo e o azul. Fazem autoavaliação sempre e fazem-na muito correctamente. Já estão habituados. Eu tenho o segundo ano mas já desde o primeiro ano que fazemos isto. Nos jogos de leitura, pronto, já fazemos imensos, porque realmente, eu ainda hoje lhes disse que no primeiro período o nosso grande objectivo foi a leitura, isto porque saem do primeiro ano e nas férias esquecem. É importantíssimo que no segundo ano se implemente e incentive o exercício da leitura. Então, todas as semanas, várias vezes por semana, esta autoavaliação deles, uma grelha de

avaliação da leitura dos jogos que vamos realizando estampada na sala, para eles se irem apercebendo da sua evolução, estas grelhas, são de uma importância extrema porque eles têm a noção da sua avaliação.

Tudo isto já fazia. O ELAN foi de facto, uma mais valia. Não podemos dizer que não veio enriquecer a nossa escola, veio, foi uma mais valia em relação ao material que já tínhamos. O material que veio foi ótimo, o material de desgaste soube-nos pela vida.

Então, qual é a tua opinião sobre o fundo documental?

Ent. - O fundo documental é bom. Os livros estão adequados às idades e foram bem pensados. Tem livros destinados ao primeiro ano fabulosos, para quem começa a ler, a brincar. Acho que foram livros muito bem pensados e estão perfeitamente adequados aos escalões etários dos vários níveis, variados, diversificados nos conteúdos, muito, muito. Foram muito bem pensados e escolhidos.

Encontras algumas vantagens ou desvantagens neste espaço?

Ent. - O ELAN trouxe vantagens. O espaço também somos nós que o criamos e independentemente de ter um espaço físico específico, para empolar um bocadinho a situação do ELAN, nós podíamos ter o material todo arrumado num armário e ir buscar quando precisássemos. Mas o estar ali e eles saberem que ali é o espaço do ELAN, mesmo que nós façamos mais uso do material na sala de informática, acho que é sempre importante que aquele espaço esteja, sempre, reservado e demarcado para o ELAN. Agora, vantagem tem. Tem todas as vantagens do mundo.

Este espaço trouxe algo de novo à actividade normal do funcionamento da escola?

Ent. - Não. Não posso dizer que trouxe, porque não trouxe, porque nós já damos um valor muito especial à leitura, ao longo dos anos. O ELAN, como eu digo, foi uma mais valia, mas não mudou a nossa prática pedagógica, sou franca. Incentivou mais? Não, os miúdos já faziam isso antes, com os poucos livros que tinham, eu ia muitas vezes à Biblioteca do Agrupamento buscar livrinhos, como ainda vou, principalmente quando já têm escalões etários mais avançados de quarto ano. Ainda no ano passado trabalhámos o “*Ulisses*”. É um livrinho que os miúdos do quarto ano gostaram muito de trabalhar. Não posso dizer que veio implementar mais a leitura, o incentivo, não, não veio, mas foi uma mais valia, veio ajudar a termos mais instrumentos para utilizar.

De que forma os alunos utilizam o ELAN?

Ent. - Os meus alunos utilizam os livros uma vez do espaço ELAN, outra vez livros que já tínhamos na escola. Neste momento têm livros requisitados. No período passado, como eles vinham do primeiro ano, foi importantíssimo o desenvolvimento da leitura. Então, eu ainda não lhes dava aqueles livros maçudos, dava-lhes mais aqueles livros de iniciação à leitura, casos de leitura, que fazem parte do ELAN. E, neste aspecto, este material ajudou-me imenso. Não trabalhámos o livro, em si, porque eles estavam com dificuldades na leitura, na fluência da leitura. Já tínhamos a leitura trabalhada, só já tínhamos verdes e azuis, e então começámos a trabalhar livros. Na sexta-feira passada eles foram escolher um livrinho, a professora responsável pelas requisições apontou. Escolheram livrinhos mais ou menos adaptados às idades deles. Ficam com o livrinho durante a semana em casa, como não há trabalhos de casa, serve para trabalhos. E para o fim-de-semana, também para casa, desta vez fiz assim da próxima posso não fazer, marquei que escrevessem cinco frases sobre o livro que leram. Na segunda-feira foi o exercício de leitura que foi avaliado. Ler as frases que elaboraram. Gostei muito porque, sem querer, fizeram todo o resumo do livro. Não fizeram frases soltas, mas sim, frases a resumir o livrinho. Leram esses livros e agora

trocamos. Eles trocam os livros e na 4ª feira vão levar o livro para casa e vão fazer o mesmo exercício.

Mas, também, podemos fazer outro tipo de exercício, tipo, eles vão ler e vamos escolher um livro para trabalhar aqui na escola. Começamos a história de uma maneira e damos-lhe um fim diferente. Isto em trabalho colectivo, pois é nosso objectivo implementar muito a leitura. Vamos diversificando os meios e vão utilizando, não diariamente, mas muito regularmente os livrinhos do ELAN. Veio auxiliar o trabalho. Todos os alunos, que frequentam a escola, costumam utilizar o espaço.

Quando utilizas o espaço de leitura? De que forma o utilizas?

Ent. -Rentabilizamos o espaço dentro da própria escola. Temos sempre um espaço, por excelência, que é o ginásio. Se quisermos fazer uma actividade colectiva à sexta-feira fazemos. Temos o espaço arranjado e quando precisamos trazemos o material. Eu, por exemplo não consigo contar uma história sem ser sentada numas almofadas no chão. Todos sentados no chão. Por exemplo queremos fazer uma actividade em comum, o espaço que a escola possui é bastante bom e dá para rentabilizar qualquer tipo de actividade que propusemos fazer. Temos um ginásio polivalente, onde, considerámos colocar lá o ELAN, mas não dava porque temos lá educação física e o refeitório. Também considerámos colocar aqui ao lado na sala de informática e, ainda, estive aqui uns tempos, mas também não dava, tinha que ser dividido o espaço. Por fim, achámos por bem, que o ELAN devia ter um espaço próprio, lá cima no hall, entre as salas e cada turma rentabiliza o material na sala de aula.

Estas actividades, que realizam no ELAN, facilitam a formação de leitores? Porquê?

Ent. -A formação de leitores é um objectivo prioritário desta escola. Temos essa consciência e, tanto temos que, utilizamos vários meios para, realmente, fomentar a leitura. A participação no jornal digital, rara é a semana, que indo ou não para o jornal digital, temos sempre o cuidado de dar ao professor que está encarregue, uns documentos nossos, uma notícia. E todas as actividades que a escola realiza tem em vista esse objectivo, incentivar a formação de novos leitores, incentivar à leitura, fazer compreender às crianças que na leitura está o segredo do seu êxito ou do seu fracasso. E quando eles entendem isso, acho que é meio caminho andado para o êxito... é a pedra basilar.

É engraçado que os pais disseram-me, no final do período, que como eles tinham dito que o objectivo principal era desenvolver a leitura, que lhe compraram livros e notaram que eles melhoraram. Houve empenhamento por parte das famílias e dos miúdos para entender o grande objectivo. Todos os anos, por exemplo, fazemos o livro de curso para os meninos que se vão embora. Pomo-los a escrever sobre a escola, sobre todos os colegas que vão tendo. O que pensam sobre os colegas. Este incentivo, de fazer coisas diferentes ao longo dos tempos, tudo isso, faz com que se promova a leitura e a escrita.

Tenho sempre o cuidado de ter alguns livros na sala de aula para aqueles meninos que acabam, mais rapidamente, os trabalhos ou para lerem ou verem imagens.

Como consideras a reacção dos alunos?

Ent. -Eles reagiram naturalmente ao espaço porque já implementávamos muito a leitura, em anos anteriores. Ao nós dizermos que trouxemos muitos livros, temos mais jogos, mais fantoches, aceitaram bem, mas sem extravasar. Gostaram dos fantoches, acharam piada aos três porquinhos e brincaram logo, fizeram textos, etc. Aceitaram naturalmente.

Neste momento, os materiais que eles mais gostam e utilizam são os livros. Preferem o livro a outro material didáctico qualquer, contrariando a nossa opinião inicial, que seriam os fantoches. À medida que o tempo foi passando verificámos que eles gostam mais de fazer, eles próprios, os fantoches do que ir buscar os que já estão feitos. Utilizam por excelência o livro.

Entrevista 4

A escola aderiu ao projecto “*Lendas, Contos e Tradições do Alto Tâmega e Barroso: Do Contexto Oral à Expressão Escrita,*” através do qual foram criados os Espaços de Leitura Animada – ELAN. Como é que a direcção da escola tomou conhecimento da existência deste projecto?

Ent. - Quando cheguei em Outubro já tinham aderido ao projecto e só tomei conhecimento quando veio cá a bibliotecária da Biblioteca Municipal trazer livros, fantoches, biombo, jogos de leitura, etc., isto no ano 2004/2005. Então disponibilizámos uma sala de aula que estava desocupada para criar o espaço. É um espaço grande onde os alunos têm acesso livre.

Então o espaço onde está instalado o ELAN é adequado?

Ent. - É um espaço onde existem vários livros mas não se torna muito acolhedor para a leitura porque é grande, é uma sala de aula. Fazia falta uma manta no chão e umas almofadas. Nós quando o utilizamos para ouvir o conto sentamo-los nas cadeiras em círculo e já ficam mais aconchegados.

Fez a formação no âmbito do projecto?

Ent. - Não cheguei a fazer porque eu estava de apoio e saí do distrito. Quem fez formação foi a professora que estava cá, era efectiva na escola. Este ano reformou-se e fui colocada, novamente, nesta escola.

Em seu entender, quais são as finalidades do ELAN?

Ent. - Em meu entender o ELAN foi criado para o desenvolvimento da leitura. Nós, uma vez por semana, terça-feira, fazemos leitura no ELAN. Quem promove as actividades neste espaço sou eu, titular de turma, e a colega que está de apoio. Programamos e organizamos, em conjunto, as actividades. O espaço trouxe-nos a possibilidade de poder programar actividades num local diferente. Lemos a história, recontam e depois cada um escolhe a sua personagem para dramatizar. Descemos e regressamos à sala de aula onde o terceiro e quarto ano fazem um resumo e o primeiro e segundo ano ilustram. Nós temos quatro anos de escolaridade na sala de aula. A exploração dos contos e livros é feita em conjunto no ELAN e o trabalho prático é realizado na sala de aula: elaboração de textos, criação de B. D., dar outro fim à história, isto, de acordo com cada ano de escolaridade.

Neste momento não temos nenhum projecto relacionado com este espaço a não ser o relacionado com a leitura. Estamos a pensar fazer recolha de lendas e adivinhas.

Qual a sua opinião sobre o fundo documental?

Ent. - O fundo documental do ELAN é interessante, só não concordo que o livro “*Antologia de Contos Populares – Volume 2*” de Alexandre Parafita faça parte do fundo documental, isto porque os textos escritos... o conteúdo não é, em meu entender, o mais adequado a estas idades e a foto da capa também não é muito apropriada.

Eu penso que eles enquadram este livro porque Alexandre Parafita é um escritor que escreve literatura infanto-juvenil. Mas penso que uma criança que leve este livro para casa se torna complicado pelo tipo de linguagem que apresenta. Eu retirei o livro porque não concordo que o livro esteja neste espaço para consultarem livremente

Os outros são bons, estão actualizados e os alunos gostam de os utilizar e ler. São mais chamativos, mais coloridos... as imagens chamam-lhes mais atenção. Também gostam de fazer os jogos de leitura.

Encontra algumas vantagens ou desvantagens neste espaço?

Ent. - Eu penso que o trabalho que realizamos, na sala de aula, torna-se rotineiro e o facto de nos deslocarmos a um espaço diferente os motiva mais para a leitura. Eles estão sempre prontos e não esquecem o dia em que costumamos realizar lá as actividades, pois fazemos, no espaço, todas as actividades ligadas à exploração do conto ou história, deixando a actividade escrita para a sala de aula.

Foi uma boa iniciativa e se não houvesse este projecto as actividades que realizássemos, relacionadas com leitura, teriam que ser feitas na sala de aula. Teríamos, também, que recorrer aos livros mais antigos, coisa que se calhar não os motivava tanto.

Este espaço trouxe algo de novo à actividade normal do funcionamento da escola?

Ent. - Este espaço veio entusiasmar mais os alunos porque cada semana há um conto diferente e vão trabalhar de formas diferentes. Eles estão sempre a dizer: “*Hoje vamos lá para cima, vamos ler e dramatizar*”. Portanto só por esta frase podemos constatar como os motiva o facto de saírem da sala de aula e ir para o espaço ELAN.

Também podíamos ter o espaço aqui na sala de aula, mas como temos aquecimento preferimos realizar as actividades em outro espaço.

Esta turma tem os quatro anos de escolaridade, assim, participam todos os anos, ao mesmo tempo, na leitura do conto ou dramatização e só quando há trabalho escrito é que regressamos à sala de aula.

Quando utiliza o espaço de leitura, de que forma o utiliza?

Ent. - Nós costumamos realizar a hora do conto ou fazer leituras em voz alta. Na hora do conto ou eu ou a colega lemos em voz alta para os alunos. Depois fazemos a exploração oral do conto, alguns alunos fazem o reconto. Aqui, este trabalho ajuda a desenvolver a expressão oral. Em relação às leituras, cada aluno lê para os colegas parte do conto em voz alta. Estamos a pensar realizar no próximo período o concurso do melhor leitor. Por vezes, também comparamos os contos ou livros a outros que já lemos, relatando os acontecimentos que achamos parecidos ou engraçados.

O problema que por vezes se nos depara é o facto de termos os quatro anos de escolaridade e serem quinze alunos. Se fosse só um ano de escolaridade ou então terceiro e quarto ou primeiro e segundo era mais produtivo. Temos crianças com várias faixas etárias e então temos que ter em atenção a linguagem e a forma de exploração de acordo com as idades.

Estas actividades, que realizam no ELAN, facilitam a formação de leitores? Porquê?

Ent. - Este espaço entusiasma-os bastante e vai entusiasamá-los ainda mais quando os deixar levar os livros para casa. Eu pensei que eles não podiam requisitar os livros e não os deixava levar para casa, só liam aqui. Estes alunos têm poucos hábitos de leitura. E a partir do momento que levem livros do ELAN, estou convencida que eles irão ficar radiantes e mais cerca dos livros. Poderá ser um incentivo para formar leitores.

Nas aulas, alguma vez, utilizou os livros ou excertos de livros do ELAN, como meio didáctico para leccionar as suas matérias? Porquê?

Ent. - Com os recursos destes espaços eu costumo leccionar as disciplinas de Língua Portuguesa, Expressão Plástica, Expressão Dramática e, às vezes, Estudo do Meio.

Temos vinte e oito livros com histórias que nos ajudam a explorar os casos especiais de leitura e muitas vezes ajuda-nos a explorar o Estudo do Meio. Não costumo mandar alunos para o espaço sem ser nos dias marcados. Programamos as actividades de acordo com as áreas que leccionamos e os quatro anos de escolaridade. O nosso projecto curricular de turma está relacionado com as Termas de Chaves, pelo que, o material deste espaço, neste projecto, não nos ajuda muito. Mas se este tipo de projectos estivesse enquadrado no projecto educativo da escola ou de agrupamento tínhamos a certeza que seria sempre dinamizado.

De que forma contribuiu este projecto para realizar novas práticas pedagógicas e obter maior sucesso escolar?

Ent. - O espaço veio motivar os alunos, criou neles alguma necessidade de ler e pegar nos livros, aprender a contar contos, e penso que pode iniciar os alunos na afeição pelos livros desde pequenos. Nota-se que os mais crescidos têm outra motivação para a leitura que os pequenos ainda não têm, isto porque não sabem ler. Mas gostam de pegar nos livros e verem as imagens, fazem a leitura à sua maneira.

No fundo, foi um projecto que veio dinamizar a leitura, quer dizer, embora se dinamizasse a leitura sem este espaço, o espaço em si obriga a que o professor tenha mais atenção para dinamizar a leitura, porque vieram livros novos e há que utilizá-los, logo contribui para o sucesso escolar dos alunos.

De que forma os alunos utilizam o ELAN?

Ent. - Os alunos utilizam o espaço quando programamos as actividades ou quando fazem leitura recreativa, isto é, cada um lê o livro que quer, auxiliando assim as actividades curriculares.

Nos intervalos também costumam ir para lá e realizam jogos relacionados com a Matemática e Língua Portuguesa.

Eles gostam de pegar nos fantoches e dramatizar a história *Os Três Porquinhos* e do *Capuchinho Vermelho*.

Eu já fiz um trabalho com eles que consistia em pegar nos fantoches e inventarem no momento os diálogos. Saíram histórias engraçadíssimas que os ajuda a desenvolver a oralidade. Eles ficam entusiasmados.

No fundo o projecto foi bom porque trouxe outra dinâmica à escola.

Entrevista 5

A escola aderiu ao projecto “*Lendas, Contos e Tradições do Alto Tâmega e Barroso: Do Contexto Oral à Expressão Escrita,*” através do qual foram criados os Espaços de Leitura Animada – ELAN. Como é que a direcção da escola tomou conhecimento da existência deste projecto?

Ent. - Tomei conhecimento através da responsável pela Biblioteca Municipal de Chaves. Comunicou-me que tencionava colocar o ELAN a funcionar nesta escola. Perguntou-me se eu estava de acordo ou não e pediu autorização. Eu dei autorização porque quanto mais material e mais livros tivermos melhor. É um incentivo para os nossos alunos. Trouxeram o material e eu fui-o expondo da forma que achei mais conveniente e fui trabalhando com ele.

Também fizeram acções de formação, mas eu não frequentei nenhuma acção porque não tive disponibilidade. O ano anterior, trabalhámos com o material e este ano continuamos. O ano passado o ELAN estava a funcionar na minha sala com os alunos do primeiro e segundo ano de escolaridade. Eu faço muito teatro e muitas dramatizações. Eram mais os meus alunos que consultavam os livros. Então, eles entusiasmavam-se a ler os livros mais pequenos, os livros que estão indicados para quem começa a ler e adoravam. Tinha o biombo e os fantoches e dramatizava quase sempre com os fantoches.

Este ano, como é uma escola de acolhimento e temos mais alunos, achámos por bem criar espaços. Então colocámos o ELAN no “*hall*” de entrada, que não estava a ser usado, ao lado da sala do primeiro e segundo ano, onde pusemos um armário, quatro mesas, os livros por tamanhos e com acesso livre. Quando os meus alunos acabam um trabalho mando-os, ao espaço, buscar um livro e serve, neste caso, para ocupar os tempos mortos.

Em seu entender, e já tinha dito uma, para ocupar os tempos mortos, quais são as finalidades do ELAN?

Ent. - Em meu entender, uma das grandes finalidades do ELAN é proporcionar um espaço onde as crianças façam as suas aprendizagens através de actividades lúdicas, aprendam a gostar de livros e de ler. O nosso projecto este ano é “*Ler para escrever*”. Então este espaço dá-me jeito na medida em que eles gostam de ler estes livros, porque são livros de fácil leitura, são livros com figuras que eles gostam de ver, especialmente os que ainda lêem mal. Os livros com textos curtos, é o caso da colecção “*Ler e crescer*” são muito bons porque estão de acordo com as competências básicas a atingir. Até na hora do recreio alguns querem ir para lá. Sentam-se e lêem ou vêem imagens. Normalmente quando faço uma leitura mais profunda do livro... depois trabalhamos sobre ele. Lêem em voz alta, exploro a parte gramatical e se o livro tem a ver com o E. Meio faço a exploração e aproveito os temas ainda para seguir a exploração da Matemática

Também realizamos trabalhos de grupo. Toda a gente lê o livro, lemos em voz alta e cada grupo realiza o trabalho que lhe está destinado.

Sempre que leio uma história eles adoram dramatizar. Fazem o reconto e depois dramatizam. Este ano foi entregue um CD-ROM com poemas e mais livros.

Então o espaço onde está instalado o ELAN é adequado? Como o definiria?

Ent. - Eu considero-o um espaço pedagógico, agradável, não haja dúvidas. Não temos lá mais nada a não ser o ELAN. Em relação à escola o espaço está bem localizado porque os alunos têm uma ligação interior, pois a escola é modelo “*Adões Bermudes*”, não precisando de sair à rua para poderem ir consultar os livros.

É só dedicado ao ELAN. Tem cartazes dedicados a temas tratados. Para além dos livros pertencentes ao ELAN existe um armário que contém livros que já pertenciam à escola e que antes serviam para os alunos requisitarem. Estes livros, que também estavam colocados no “hall”, funcionavam como biblioteca, serviam para dinamizar um pouco a leitura. Também possui jogos bastante importantes. Então, para a iniciação à leitura e à escrita, tem jogos muito bons. Neste momento estão a ser usados pela colega que lecciona o primeiro e segundo ano. São indicados para estas idades.

Qual a sua opinião sobre o fundo documental?

Ent. - Os livros estão adequados às idades dos alunos. Estes livros, que compõem o ELAN, são chamativos e têm qualidade.

No segundo período tenciono trabalhar mais, é que até aqui temos o problema dos programas para dar. Eu mesmo adapto a gramática a um texto destes, a uma história, se quero dar plural/singular, substantivos ou adjectivos, logo que seja uma história em que entrem estes elementos eu faço o trabalho do dia sobre isso. Não sei se estou a trabalhar bem ou mal. A forma como estou a fazer é a que consigo realizar após a minha experiência de tantos anos.

Eu penso que todo o trabalho ligado à leitura para os alunos é bom, principalmente aqueles que gostam, porque também há aqueles que não gostam e não ligam nenhuma ao trabalho que se realiza. Este espaço tem vantagens porque os alunos têm o material exposto, têm cadeirinhas para se sentarem, podem ver, consultar os livros e jogarem.

Este espaço trouxe algo de novo à actividade normal do funcionamento da escola?

Ent. - Sim. As crianças gostam de ler mas... vão cansados da escola para casa e... estes livros, talvez pelas figuras ou pelo conteúdo dos livros em si, eles gostam deles e adoram levá-los para casa. Foi bom para a escola, não são livros maçudos que a gente lê, lê. São livros acessíveis para as idades deles, cria-lhes o gosto pela leitura.

Os jogos são usados pelos alunos do primeiro e segundo ano. Os alunos do terceiro e quarto ano gostam de realizar puzzles.

Quando utiliza o espaço de leitura? De que forma o utiliza?

Ent. -Este espaço é usado diariamente, tanto pelos meus alunos como pelos alunos da colega. Logo que acabem um trabalho podem recorrer a ele, foi o que combinamos no início do ano.

Todos os meses fazem a hora do conto. Não realizo aquela hora do conto sempre à mesma hora, vario, até porque nós temos que dar aquelas horas fixas às disciplinas e então, à medida que vou tendo tempo, vou fazendo. Este novo horário não nos deixa programar como gostaríamos e torna-se num inconveniente o ter que programar as horas nas diversas áreas, Matemática, Língua Portuguesa e Estudo do Meio. Não nos deixa muito tempo para outras actividades.

Se programássemos nós o tempo dava-nos para realizar todas as tarefas mas... a hora do conto, eu faço muitas vezes. Mesmo assim... faço, porque ao leccionar hora e meia para Língua Portuguesa e ao estar a fazer a hora do conto estou a introduzir L. Portuguesa. Ao estar a ler, recontar, a dramatizar e a fazer B. D. faz parte da L. Portuguesa. Inventam histórias, não são alunos muito criativos. Este ano ainda não houve muito tempo porque a escola esteve com obras. Mas estou convencida que há alunos que vão conseguir escrever melhor os textos a partir do momento que eu trabalhe mais contos, até criar, eles próprios, as suas historietas, como fizeram o ano anterior. Costumam ler em voz alta, não no espaço, são muitos, mas na sala de aula, com os livros do ELAN. Quando estão na hora do recreio,

eles sentam-se lá e, muitas vezes, realizam leituras em voz alta uns para os outros e comentam os livros que cada um está a ler.

Na sala de aula não costumo fazer o comentário de todos os livros que estão a ler, em casa, mas às vezes pergunto quais os temas dos livros que estão a ler, se os acham interessantes, se gostavam que tivessem outro título. Então aí apercebo-me se eles lêem o livro ou não e o entusiasmo que sentem pelos livros, o que normalmente é muito. Deixo, por vezes, de realizar a ficha de leitura porque os faça, especialmente quando são crianças de primeiro, segundo e terceiro ano. Também programo, muitas vezes, o texto colectivo sobre o próprio livro.

Eu pego num livro, quando não é maior é mais pequeno, leio em voz alta. Eles ouvem, recontam e a partir daí eles partem para o texto. Escrevem um texto escrito normalmente pequeno, ou B.D. que termina sempre numa dramatização. Se houver fantoches adequados à história do livro é feita a dramatização com eles.

Os fantoches que vieram através deste projecto dos ELAN são óptimos porque se podem adaptar a várias histórias. Há animais que são utilizados em outras histórias e até usam esses personagens em histórias por eles inventadas. Esta actividade desenvolve-lhes o raciocínio e a parte psíquica deles está a trabalhar.

Acho que foi um bom serviço que fizeram ao criar estes espaços. Agora...a carga horária é um inconveniente. O espaço está adaptado. O material é suficiente. E ainda faço outra coisa... No Apoio ao Estudo, por vezes, eles estão cansados, tão cansados das actividades, que pelo facto de ir buscar um livro e falarmos sobre ele, quer seja do ELAN, quer seja da biblioteca infantil, que já tínhamos, ficam logo entusiasmados. Eles ao ouvirem ler já sabem que vão responder às perguntas e cada um dá a sua opinião. Tanto faz ser um livro do ELAN como da biblioteca infantil, pois eles requisitam tanto uns como outros, para o fim-de-semana.

Estas actividades, que realizam no ELAN, facilitam a formação de leitores? Porquê?

Ent. - Eu acho que é óptimo. Se incentiva para a leitura vai incentivá-los para serem leitores, a partir do momento que tenham gosto pela leitura. É o principal para entenderem tudo. E se eles tiverem gosto pelo que lêem têm maior facilidade para ler qualquer coisa. Eles pedem muitas vezes para levar livros para casa. Quando há livros relacionados com o Estudo do Meio por exemplo animais, eu tento ler esses livros na altura que vou tratar o tema de E. Meio sobre animais. Inicio muitas vezes os temas a partir da leitura de livros de contos de animais ou outros temas. Nestes casos a história é enquadrada no E. Meio, assim como na L. Portuguesa. O manual escolar é um apoio, por isso recorro muitas vezes aos contos e histórias para leccionar L. Portuguesa.

Torna-se muito bom, eles lerem outros livros, porque, muitas vezes, como têm o manual em casa decoram os textos e assim eles lêem no momento uma parte de uma história, o outro lê outra parte e assim sucessivamente até a história acabar. Eles fazem uma leitura pela primeira vez.

Com estas actividades também contribuimos para promover mais os livros, para eles não se cingirem só ao manual, mas que peguem outros livros. O próprio espaço veio ajudar a ver e a enquadrar o livro de outra forma. Este ano até houve alunos que nos pediram livros de prenda de Natal.

De que forma contribuiu este projecto para realizar novas práticas pedagógicas e obter maior sucesso escolar?

Ent. - O nosso projecto curricular de turma é “*Ler para crescer*” e a AMAT ao colocar na sala de aula o ELAN, com o respectivo material, veio ajudar a concretizar melhor as

actividades relacionadas com a leitura e demais matérias que programo para a turma. Este espaço está contemplado no nosso projecto curricular de turma. Veio interessar mais os alunos pela aprendizagem da leitura e da escrita, criaram mais o gosto por ler e, por conseguinte, escrever. Os alunos de uma maneira geral gostam de ler. Mesmo os alunos do Ensino Especial gostam de ler, porque as actividades são diferentes das leccionadas no dia a dia. Veio, também, ajudar a desenvolver a oralidade porque para mim qualquer conto desenvolve a expressão oral ... eu fui sempre a favor dos contos.

Eu leio muitas vezes histórias, eles ouvem, eles recontam, dramatizamos e eu dramatizo com eles. Acho que para desenvolver, nos alunos mais tímidos, a expressividade é importante porque ajuda através de histórias mais fáceis a integrá-los no grupo, sentindo-se mais à vontade. Qualquer conto leva a isso. O projecto veio ao encontro da minha maneira de agir e de pensar. Sempre gostei mais de Língua Portuguesa, por isso gosto muito de iniciar as aulas por um conto, por um acontecimento que normalmente leva a uma história inventada. Depois, acabo sempre por lhes dizer que aquela história foi inventada e como eu sei inventar, eles também o podem fazer inventando outras histórias. Alerto-os para que quando lêem um livro, podem tirar ideias dos livros que leram para recriar outras histórias. Não escrevem histórias muito perfeitas, mas já se começa a perceber, especialmente o terceiro ano...é que a minha turma tem bastantes alunos com dificuldades de aprendizagem e com NEE, pelo que a estes alunos não se pode exigir muito. Então, da história que serviu para iniciar as aulas, cada aluno redige um texto escrito. Depois cada um lê o que escreveu em voz alta para os colegas, nem que sejam só duas ou três linhas. Às vezes, se tiver tempo, escrevemos um texto colectivo a partir do que cada um escreveu, levando, por conseguinte, ao sucesso escolar.

Qual é a sua opinião sobre o uso do ELAN para individualizar o ensino?

Ent. - Não uso muito o espaço para individualizar o ensino porque a turma é grande. No entanto, a professora de apoio educativo usa muitas vezes o espaço para realizar actividades com alunos que tenham mais dificuldades. Na turma há uma aluna, que tem NEE, que adora ir para lá, mesmo sozinha, ver e tocar nos livros. Gosta de ver as imagens e passa lá algum tempo sozinha. O espaço é aquecido. A escola tem aquecimento central desde o ano passado, o que o torna bom para realizar todo tipo de actividades individuais... por isso, os alunos gostam de ir para lá. Podemos dizer que ajuda e facilita o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

De que forma os alunos utilizam o ELAN?

Ent. - Gostam de usar livremente, sempre que quiserem e com fins lúdicos. Todos os anos de escolaridade costumam utilizar os livros, os puzzles e os fantoches. Por vezes pegam nos fantoches e eles próprios criam os diálogos. Eles gostam de ir para trás do biombo e criar falas para os fantoches. Eu acho que a maioria dos alunos estão entusiasmados com o espaço e com o que, realmente, podem lá fazer

Entrevista 6

A escola aderiu ao projecto “*Lendas, Contos e Tradições do Alto Tâmega e Barroso: Do Contexto Oral à Expressão Escrita,*” através do qual foram criados os Espaços de Leitura Animada – ELAN. Como é que a direcção da escola tomou conhecimento da existência deste projecto?

Ent. - Através da Comunicação da Câmara Municipal de Chaves. Foi um projecto elaborado pela AMAT e a partir daí resolvemos aderir. Na altura não frequentei nenhuma acção de formação porque não podia deixar a turma sem aulas. Este espaço foi criado por mim, pois, sou efectiva na escola. O “*hall*” de entrada era uma área aberta. Entretanto foi fechada e transformou-se num espaço para apoio às aulas lectivas. Nós, há uns anos atrás, já tínhamos o projecto para criar uma biblioteca e quando surgiu esta hipótese aderimos. Então, foi pedido material (estantes, armário, mesas, cadeiras) para equipar o “*hall*”. Achamos por bem que este espaço seria o indicado para o funcionamento do ELAN.

Então o espaço onde está instalado o ELAN é adequado?

Ent. - Para mim está um espaço agradável à vista, acolhedor. Dentro do possível... está um espaço agradável, mas falta o aquecimento. Se tivéssemos aquecimento o espaço era mais utilizado. Por exemplo, quando terminassem um trabalho poderiam ir mais vezes para o cantinho e continuar a leitura do seu livro. A sala de aula é muito quente e depois não se pode ter a porta aberta pois há uma diferença de temperatura. Isto, especialmente, durante os dias mais frios.

É um espaço onde os alunos podem realizar várias actividades relacionadas com a leitura e o jogo. Os meninos tanto lêem, como nós podemos fazer joguinhos com eles. O fundo documental é actualizado e as crianças gostam dos materiais. Os livros são uma novidade. Têm reacções muito positivas e gostam de levar para casa os livros e ler.

Os jogos são adequados e os fantoches já nos têm servido para realizar histórias e até para a colega do pré-escolar. Existe um jogo muito bom para desenvolver a motricidade. É uma caixa com areia onde os alunos podem desenhar grafismos com o dedo ou com o auxílio de objectos de madeira e uma bola de plástico. Ajuda muito nas actividades curriculares.

Conseguimos duas estantes para colocar os livros, assim, as crianças têm o acesso facilitado e podem consultar os livros quando quiserem. Tem duas mesas para realizar os jogos e cadeiras onde podem fazer leitura individual.

Quais são, em seu entender, as finalidades do ELAN?

Ent. - O ELAN, por exemplo, pode servir para ocupar os tempos livres, isto é, quando os alunos terminam o período lectivo e estão à espera que cheguem os professores que vêm leccionar as actividades de enriquecimento curricular, eles ocupam esse tempo neste espaço. De manhã quando chegam à escola, isto porque os pais os deixam cedo, eles ocupam ali o seu tempo, continuam a ler a história do dia anterior ou fazem algum jogo. Este espaço também estabelece um elo de ligação entre a família. Há crianças que têm requisitado os livros para casa, nós deixamos requisitar à sexta-feira, e não são entregues, muitas vezes, porque nos pedem mais um dia ou dois, ou a mãe ou o pai ficaram a ler. No ano anterior houve pais que vieram à escola e pediram para requisitar livros, pertencentes à Biblioteca Popular, para casa.

Encontra algumas vantagens ou desvantagens neste espaço?

Ent. - Encontro muitas vantagens. Está pertinho da sala de aula. É acolhedor, facilmente se vai buscar um livro ou um recurso num momento que seja necessário. De repente queremos um conto, vamos buscá-lo.

Então, este espaço trouxe algo de novo à actividade normal do funcionamento da escola?

Ent. - Eu penso que sim. O momento da leitura. O espaço é usado diariamente pelos meninos que frequentam o período da manhã (turma que eu lecciono) e os meninos que frequentam o período da tarde (a escola tem duplo da manhã e duplo da tarde). Eles recorrem à leitura e aos jogos.

No período da manhã utilizam este espaço os alunos do terceiro e quarto ano e no período da tarde o primeiro e segundo ano de escolaridade. O espaço é utilizado ao mesmo tempo por dois anos de escolaridade. O primeiro e segundo ano ainda não requisitam livros para casa, mas, dois dias na semana são dedicados à leitura. A minha turma, de terceiro e quarto ano, tem momentos dedicados à leitura. Lemos algumas histórias e contos durante a semana. É evidente que se não houvesse este espaço a escola funcionaria sem um recurso importante e mudava algumas actividades.

Quem promoveu ou promove as actividades nestes espaços?

Ent. - Normalmente quem promove as actividades sou eu e a colega que está de apoio. À sexta-feira a colega tem sempre o cuidado de realizar as actividades.

Realizamos bastantes actividades em conjunto, pré – escolar e 1º ciclo, com os materiais do ELAN.

Quando utiliza o espaço de leitura? De que forma o utiliza?

Ent. - Fazemos muitas vezes a hora do conto, leitura em voz alta, concurso do melhor leitor. Até tínhamos ali um cartaz, mas tiramo-lo por causa do Natal. Inventamos histórias. Este ano escrevemos “*A nossa história de Natal*”. Dramatizamos os textos de alguns contos, fizemos dramatizações de histórias de Natal, recorrendo aos fantoches. Os fantoches estão sempre expostos e os alunos podem pegar e usar. Recriam as suas próprias histórias.

As turmas não são grandes e não temos falta de material. Os livros são de boa qualidade. A carga horária torna-se num impedimento para realizar algumas actividades. Precisávamos de tempo para usar os materiais que possuímos (fantoches, jogos, livros). Fazer a leitura e dramatizar também leva o seu tempo. Temos um espaço adequado e os recursos estão disponíveis. Por vezes, os alunos, também, não ajudam muito a concretizar os objectivos propostos, mas há sempre um ou outro que consegue atingir plenamente. Há um ou outro que tem mais jeitinho nas dramatizações. Consegue ser o modelo para os outros, ajudá-los a desinibir nas dramatizações.

Penso que os programas curriculares são muito extensos. Ao colocarem os horários fixos... cumprir a programação que nos impõem é limitarem-nos um bocado.

No 1º ciclo, não dá muito para cumprir os horários, até porque cada criança é um caso e as turmas são muito heterogéneas, torna-se mais difícil cumprir o programa. Não se pode dar tanta atenção a cada menino, individualizar, atender às suas dificuldades. Este ano o Ministério estabeleceu um horário e, assim, ainda nos limita mais porque não podemos prolongar as actividades que muitas vezes realizamos no ELAN.

Estas actividades, que realizam no ELAN, facilitam a formação de leitores? Porquê?

Ent. - É ótimo, porque desde pequenos se habitua a ler e a dramatizar. No caso do primeiro e segundo ano o professor faz a leitura modelo, ajuda os alunos e incentiva-os à leitura de histórias.

Vou transmitir as palavras de um aluno que gosta de Matemática “ *Não sei porquê, mas este ano só gostam de Língua Portuguesa*”.

Utilizo os livros existentes no espaço para explorar um conto e através deste faço a exploração oral, gramatical, texto escrito, dramatização. No ano anterior gostaram imenso de trabalhar o conto “ *O Cavaleiro da Dinamarca*”. Lia por partes e resumiam. É uma história que os entusiasma pelo tipo de narração que faz.

Normalmente retiramos onze livros do espaço (são onze alunos). Eles lêem os livros e não vão buscar mais nenhum enquanto os onze alunos não tiverem lido os onze livros. À medida que vão lendo, os alunos vão dando a indicação do livro que gostaram e eles próprios indicam aos colegas as suas preferências. Assim temos a certeza que os alunos os leram e eles próprios incentivam os colegas. Não nos interessa que os meninos levem os livros na pasta. Interessa-nos que conversem sobre eles. Quando acabarem de ler os livros todos, vamos comentá-los dentro da sala. Fazemos o comentário oral e, por vezes, escrito. As fichas de leitura no 1º ciclo, por vezes, levam a que os alunos desistam de ler. Consideram muito trabalho. A nós interessa-nos que eles falem sobre os livros e o facto de eles os trocarem leva a que, entre eles, aconselhem os colegas a levá-los, de modo que, pedem aos colegas para não contar, pois assim, já o interesse é total. Em relação ao primeiro ano implica que o professor leia para os alunos, facto que eles gostam muito.

Nas aulas, alguma vez, utilizou os livros ou excertos de livros do ELAN, como meio didáctico para leccionar as suas matérias? Porquê?

Ent. - Sim. Costumo recorrer aos livros existentes e com eles programar algumas aulas. Utilizo muito o espaço para a área de Estudo do Meio. Pego no grupinho e levo-os para lá. Penso que até ficam mais concentrados. O espaço é aconchegado. Tem material indicado para esta área. O jogo dos 5 sentidos e para Matemática também tem jogos que servem para concretizar as matérias.

Mudar de espaço é uma boa estratégia, leva a que os alunos se concentrem mais. Para a L. Portuguesa é evidente que se usa sempre. Quando terminam um trabalho e enquanto esperam que os colegas terminem de realizar os trabalhos vão para o espaço.

Por exemplo, o ano passado tinha um aluno que sentia muita dificuldade, vinha à escola da parte da tarde e eu ia com ele para aquele espaço e com o auxílio de livros e jogos tentava ajudar a superar as dificuldades.

Então, também poderíamos dizer que utiliza o ELAN para individualizar o ensino?

Ent. - Sim. Temos, algumas vezes, alunos que têm dificuldades na leitura e vamos para lá e trabalhamos mais a leitura com eles. Se estiver um colega a fazer um jogo (de letras) não perturba o trabalho que outro colega possa estar a fazer, leitura por exemplo. Cada professor tem a sua dinâmica de trabalho e adapta-a a cada criança.

Este espaço faz parte de uma estratégia educativa global para a turma?

Ent. - Sim. A área de projecto do 1º e 2º ano é “*Dinamizar a leitura*” e a nossa terceiro e quarto ano é “*Era uma vez...*”. Cada turma trabalha de forma diferente.

O tema do nosso projecto curricular de turma apoia-se muito neste espaço. Estamos a tentar envolver as crianças a desenvolverem historias para, no final do ano, termos um livro com textos feitos por eles. Estes projectos devem estar todos relacionados com o Projecto Educativo e inclusivamente deve haver troca de ideias entre os professores para realizar as actividades. Temos uma menina que adora escrever e então quase todos os dias escreve um texto que guardamos no arquivo. É este tipo de trabalho que gostamos e queremos realizar. Não interessa que escrevam com erro, pois na escola corrigimos os erros, o que verdadeiramente interessa é que eles sintam vontade de escrever e o façam de livre vontade.

De que forma contribuiu este projecto para realizar novas práticas pedagógicas e obter maior sucesso escolar?

Ent. - Os alunos mostram interesse e logo que haja um aluno que fique incentivado para a leitura, com o apoio deste espaço, já se pode dar por positivo o projecto. Foi o que já aconteceu. Os nossos meninos têm muita dificuldade em se exprimir oralmente ou ler e através deste espaço, eles podem aprender a contar contos, ajuda-os a desenvolver a expressão oral e escrita. A televisão é muito boa, mas as nossas crianças deixaram muito de ler. As horas de refeição eram os momentos onde se podia conversar e os diálogos em casa e os contos à lareira deixaram de se fazer. Torna-se muito difícil. É um combate difícil porque a televisão é um meio muito forte, muito poderoso e nota-se, cada vez mais, que os alunos, mais crescidos, têm dificuldades em se exprimir oralmente. Quando iniciámos a nossa carreira os meninos tinham muita mais imaginação, redigiam melhor um texto, agora ficam limitados, os textos não são criativos. A televisão limita a criança porque não selecciona os programas que oferece. Nós incentivamos os meninos a que levem o livro para a cama e que leiam um bocadinho enquanto não chega o soninho. E assim vão criando hábitos de leitura e inicia-os a criar o gosto pela leitura.

Penso que pelos contos, pela leitura dos livros que nos fazem viajar e imaginar, pois cada um lê o seu livro e imagina-o dentro do seu mundo, leva ao sucesso escolar. A falta de leitura faz com que as crianças tenham menos criatividade e menos imaginação.

O espaço na escola se for, e é neste momento, bem aproveitado acredito que leva à motivação dos alunos para a leitura. A dinamização deve ser contínua, sempre com a mesma atitude. Então agora na festa de Natal, na dramatização, na parte dos palhaços havia um aluno que estava nervoso e a colega disse ao menino para não se limitar ao texto e inventar... criar. Aí ele começou a desinibir-se e continuou a dramatização.

Entrevista n° 7

A escola aderiu ao projecto “ *Lendas, Contos e Tradições do Alto Tâmega e Barroso: Do Contexto Oral à Expressão Escrita,*” através do qual foram criados os Espaços de Leitura Animada – ELAN. Como é que a direcção da escola tomou conhecimento da existência deste projecto?

Ent. - Eu tomei conhecimento quando estava em apoio, há dois anos, na escola de Bustelo e a bibliotecária da Biblioteca Municipal foi entregar o material que dizia respeito ao ELAN. Entretanto, deixei aquela escola e não cheguei a ter contacto com o material. Quando vim para aqui fui-me apercebendo da existência de livros, jogos e material, que foi sendo aproveitado. O espaço não estava definido, nós arranjámos o cantinho. Colocámos, inicialmente, os livros em cima da mesa, alguns livros que considerámos mais adaptados à turma, só que depois como acabavam por cair ao chão e os miúdos não tinham cuidado com eles, pusemo-los dentro do armário e agora cada vez que precisam vão buscar ao armário. Neste momento estão arrumados no armário, mas podem ir buscar quando quiserem. O espaço que temos é o espaço possível dentro da sala de aula. O material podia estar à vista, mas não temos outra forma de o colocar. Está assim... mas com ele podemos melhorar a aprendizagem das crianças, principalmente em termos de leitura, da expressão dramática e visual. Mas na leitura especialmente.

Qual a sua opinião sobre o fundo documental?

Ent. - Os livros que fazem parte do ELAN estão apropriados para a idade dos alunos, eles gostam e também já se preocupam em escolher os livros mais adequados à sua idade, porque aqueles mais acessíveis, mais fáceis, os alunos do terceiro e quarto ano já os leram todos. Agora procuram, também, outro tipo de livros, aqueles mais elaborados. Mas até têm beneficiado bastante principalmente dos livros e dos jogos, porque os mais pequeninos de primeiro e segundo ano, gostam muito de fazer os jogos de leitura e têm usado bastante.

Em seu entender, quais são as finalidades do ELAN?

Ent. - Quando eles estão menos motivados para a aprendizagem ou mais cansados, nós deixamo-los usar livremente e eles vêm, pegam e jogam, às vezes em conjunto outras vezes individualmente. Eles escolhem. Por acaso, nesta escola têm muita liberdade, querem fazer, fazem, São os alunos, muitas vezes, que escolhem o jogo, escolhem os livros. Eles estão, o que não acontece em algumas das escolas, motivados para a leitura. Quase todos os dias, logo de manhã, é dada Língua Portuguesa. Quem promove as actividades neste espaço sou eu e a colega de apoio. No dia anterior é mandado estudar o texto e depois faz-se a avaliação da leitura. A leitura é feita atrás do biombo dos fantoches. Cada aluno lê, como se fosse um jornalista na televisão, eles gostam muito. Ainda ontem fizemos, porque a professora de Inglês das actividades de enriquecimento curricular faltou e ocupamos esse tempo com a leitura. Desenvolve muito a expressão oral, a gramática, a identificar as personagens principais e secundárias, os grupos nominais e verbais, os nomes próprios e comuns, tudo isso. Se for uma leitura para explorar, faz-se a exploração maior, mais aprofundada outras vezes é só recontar a história que cada um leu e torna-se uma exploração mais leve. Há alguns alunos que já sabem as histórias de cor, nem precisam de ler. Inventam, eles próprios, por palavras deles, as partes que não se recordam bem. As histórias dos Três Porquinhos, Capuchinho Vermelho e desse género... por acaso gostam.

Encontra algumas vantagens ou desvantagens neste espaço?

Ent. - Eu encontro muitas vantagens. Acho que os alunos podem aprender a ler melhor, podem deixar de ser menos inibidos, porque há crianças muito inibidas e aos pouquinhos, e ao fazer de conta que são as personagens do Capuchinho Vermelho, Branca de Neve ou avozinha, já estão a transpor um pouquinho da inibição cá para fora. Deixam de ser inibidos e começam a dialogar mais. Há aqui alunos que já beneficiaram dessa maneira, tinham vergonha de ler em voz alta para os colegas, sentiam-se inibidos porque achavam que não conseguiam ler muito bem. Neste momento, já todos querem ler e lêem muito bem, só pelo facto de virem colocar-se por trás do biombo e fazer de conta que são jornalistas. A juntar a isto há o facto de serem avaliados com excelente, portanto eles esforçam-se por melhorar a leitura. Praticamente é um concurso de leitura. Quando têm muito bom, não lhes chega e então, no dia seguinte, estudam melhor o texto ou livro para conseguir obter o excelente. Eles levam para casa para treinar a leitura e depois ou lêem ou recontam. Eles escolhem. Por acaso temos aproveitado o biombo, que se destina aos fantoches, para realizar esta actividade.

Eu acho que, aqueles livros da colecção " *Ler e crescer*", alguns alunos, já os sabem de cor.

Este espaço trouxe algo de novo à actividade normal do funcionamento da escola?

Ent. - Muito... muito mesmo. Eu acho que devia existir um espaço como este, em todas as escolas, se fosse possível.

Se não houvesse, no nosso caso, o biombo para os entusiasmar, a leitura era capaz de não ser tão expressiva, eles não se sentiam tão motivados para ler. Agora sentem-se e nestas idades não é muito fácil motivá-los, não é?

Mas, no caso desta turma, eles por si só, já gostam de ler, também o reforço positivo, o elogio, o excelente, ajuda muito. O ELAN é usado diariamente, na parte da manhã e depois, todas as semanas, no apoio ao estudo. Uma vez por semana à terça-feira, alternamos com leitura e matemática. São actividades nas aulas de enriquecimento curricular.

Como é uma turma só, são os quatro anos de escolaridade a usar o espaço, mas é interessante que, por exemplo, no caso do primeiro ano, os miúdos não sabem ler, então, eu leio e eles repetem as frases. É assim que faço. Portanto, a isso, eles acham uma piada, porque o miúdo mais novo não pronunciava bem muitas palavras e então com esta técnica tem evoluído muito. O aluno quer ler a história, mas não sabe. Então, vamos os dois para trás do biombo e eu leio um bocadinho e ele repete, leio mais bocado e ele repete, assim sucessivamente, até acabar a história. Eles, assim, não se sentem marginalizados por não saberem ler. Há outro miúdo, com dificuldades de aprendizagem, que precisa de apoio constante, que já é o terceiro ano que está na escola e não identifica fonemas e agora já está a começar a escrever, também fazemos assim. Sair da rotina é que é importante, arranjar estratégias novas, em que eles se sintam motivados, também. Neste caso, que não se sintam à parte. Como é que podiam ler os meninos do primeiro ano? Então é uma forma de poderem participar nas leituras

Estas actividades, que realizam no ELAN, facilitam a formação de leitores? Porquê?

Ent. - Penso que sim e nesta turma tem-se verificado isso. No início, do ano lectivo, éramos nós que dizíamos aos miúdos que deviam ler e levar um livro para casa ao fim de semana, de leitura mais acessível. Também lhes dizíamos que, quando chegassem à escola na segunda-feira de manhã que podiam recontar a história, no caso do terceiro e quarto ano. Agora já são eles que pedem para levar o livro para casa (mas é mesmo verdade!). E já não é só esses livros de fácil leitura, já querem livros mais elaborados, porque esses já os leram e já os conhecem bem. Eles podem escolher os livros do ELAN e os livros que já

existiam na escola, mais antigos. Abrem o armário e escolhem... muitas vezes ou pela capa ou pelo título... vão escolhendo. Notamos que, realmente, pode contribuir para formar leitores porque são eles a pedir, não somos nós a obrigar. Se não se sentissem motivados para a leitura não pediam para levar livros para casa e eles pedem, especialmente, ao fim de semana, que é quando têm mais tempo

Quando utiliza o espaço de leitura? De que forma o utiliza?

Ent. - De manhã, a primeira coisa que se faz é escrever o sumário e logo de seguida leitura do texto ou livro que foi para casa. À terça ou quarta-feira é a leitura das histórias. Cada menino escolhe um livro e vai ler a sua história. Fazemos a exploração da história e às vezes fazemos o reconto escrito ou então numa banda desenhada. Com o primeiro ano tenho o cuidado de dividir a folha e começar por dividir as ideias por cada quadradinho. A ideia principal fica para a primeira parte, para a segunda, etc. e eles desenhavam. Se há actividades que gosto de fazer, esta é uma delas. Relacionar o texto com o desenho e a pintura.

Também utilizo os fantoches, isto é, cada aluno pega no fantoche e reproduz a história inventando, muitas vezes, o que vai para além da história que está escrita no livro, isso é importante. Temos o caso das histórias em cartões que colocamos num quadro de metal e contam várias histórias e com a possibilidade de escolher os finais de cada uma. Cada história pode ter um final completamente diferente para cada criança. Eles tiveram a possibilidade de escolher o final que cada um preferia. Até me lembro que se colocássemos uma imagem a história tinha um final feliz e se colocássemos outra tinha um final menos feliz. E aí também se vê, um pouquinho, a personalidade que os alunos têm, ao escolher a parte mais positiva, o final feliz ou menos feliz. É interessante por acaso.

No início foi mais difícil arranjar uma estratégia para os alunos do primeiro ano para que não se sentissem à parte, visto não saberem ler. Então, o repetir as palavras da história foi a forma que arranjei, e que eles aceitaram muito bem, para concretizar esta actividade. O facto de serem os quatro anos de escolaridade exige estratégias diferentes. O material pode usar-se muito bem na Língua Portuguesa por isso, penso que é uma mais valia para a disciplina. Lembro-me que usámos o Capuchinho Vermelho para trabalhar os nomes próprios e comuns. Sempre que lemos um livro ou um texto de um livro é usado para a Língua Portuguesa ou para a Matemática. Dar as noções de lateralidade, direita/esquerda, foi por este caminho ou por aquele, etc..... Por exemplo a contagem de elementos que haja na história. Ligo à Expressão Plástica e Dramática.

Utiliza o ELAN para individualizar o ensino?

Ent. - No caso desta turma, que tem quatro anos de escolaridade, sim. Se estamos a explicar uma matéria aos alunos do terceiro e quarto ano, que é mais difícil e que achamos que os alunos precisam de estar mais atentos e mais motivados, os alunos do primeiro e segundo ano, para não interromperem esta actividade, podem fazer um joguinho ou ler um livro, ou ver imagens de um livro no espaço ELAN. Então, nestas ocasiões, usamos individualmente ou em conjunto o espaço e eles ficam mais calmos. Deste modo, também, nos ajuda a mudar a nossa metodologia.

Este espaço faz parte de uma estratégia educativa global para a turma?

Ent. - No nosso caso, o projecto que temos da turma parte da pintura. Nós achamos que essa actividade não é muito utilizada e os miúdos sentem-se motivados, e como eu percebo alguma coisa disso, estamos a utilizar a pintura. Depois temos outro projecto que é com letra imaginada e inventada por nós, adaptar à música das canções tradicionais. Está ligado à Língua Portuguesa e à poesia e eles acham muita piada. Nós inventamos sobre qualquer

tema de Estudo do Meio uma poesia, uns versos e depois cantamos com a música das canções tradicionais. Às vezes também recolhem as letras das canções originais, mas o nosso objectivo é mais inventar as letras ligadas às músicas originais.

Este material é usado em todos os projectos que temos para a turma, não só no projecto curricular de turma mas também no apoio ao estudo, área de enriquecimento curricular. Os livros e jogos de leitura, fantoches servem para apoiar a Língua Portuguesa e os jogos para a matemática.

O tema da Área de Projecto é “*Inventar histórias*” e cada aluno tem que inventar uma história. O interessante é ver os alunos do primeiro ano, quando lhes dou uma imagem para ilustrar... o que conseguem inventar através da imagem! Como não sabem ler nem escrever, muito bem, dizem-me o que querem que eu escreva nas costas das imagens. Então saem histórias muito bonitas. Com este material estamos a pensar, no final de ano, realizar um livrinho com as histórias inventadas da turma. É um projecto que vai originar a construção de um livro que vai fazer parte do espaço ELAN. Não temos que ser só leitores de livros, também temos que ser escritores. E isto consta do nosso projecto curricular de turma que se chama “*Somos escritores*” O objectivo é mesmo esse. O nosso projecto curricular de turma foi elaborado a partir de algumas ideias de anos anteriores que tiveram sucesso com os alunos, mesmo antes de termos usado o ELAN. Agora com este espaço e com este material o projecto é mais enriquecido. Notei que estes alunos têm uma grande capacidade para inventar e criar histórias e noto que há um aluno que nunca quer terminar a história, tenho que ser eu a convencê-lo a terminar.

O Apoio ao Estudo e Área de Projecto são projectos que estão interligados. A nível nacional saiu, agora, o Plano Nacional de Leitura. Nós não recebemos os livros mas podemos usar os que temos e desenvolver os objectivos do Plano igualmente. Quando vierem livros novos será melhor, então mais nos debruçaremos sobre este aspecto. Como andamos sempre a mudar de escola, notamos que há alunos que têm fraca imaginação, que lhes custa a inventar, aqui não, é o contrário, principalmente os alunos do primeiro ano nunca querem acabar a história.

De que forma contribuiu este projecto para realizar novas práticas pedagógicas e obter maior sucesso escolar?

Ent. - Veio interessar mais os alunos pela leitura e veio facilitar a aprendizagem da leitura, nos alunos do primeiro ano e especialmente naquele que tem mais dificuldades. Veio fazer com que haja mais sucesso na aprendizagem e espero que seja assim até ao final do ano lectivo.

De que forma os alunos utilizam o ELAN?

Ent. - Eles utilizam o espaço todos os dias para a leitura do texto, duas vezes por semana para o Apoio ao Estudo e quando falta algum professor das actividades de enriquecimento curricular também é usado. Então, eles ocupam esse tempo no ELAN, fazem jogos, lêem, etc. Por incrível que pareça, e hoje em dia fala-se muito que não se lê, eles utilizam muito os livros, talvez mais os livros que os jogos.

Podem muitas vezes, nem que seja cinco minutos, enquanto esperam o professor das actividades de enriquecimento curricular, para ver as imagens dos livros. Então vão ao armário, pegam no livro que querem e depois voltam a arrumá-lo. Eu acho que no caso destes alunos eles gostam de ler, a estratégia de motivação que arranjam fez com que eles se entusiasmassem com os livros. Esta turma gosta muito de ler atrás do biombo e isso foi a motivação maior.

ANEXO V

DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS DAS ENTREVISTAS

QUADRO Nº 23

Definição de categorias das entrevistas às Professoras

Categorias	Definição
Percepção dos professores sobre o ELAN	Pretendemos obter informação acerca da forma como os professores obtiveram conhecimento da criação dos ELAN, como o definem e qual a sua finalidade.
Relação entre o ELAN e a actividade na escola	Nesta categoria desejamos conhecer qual a função que desempenham os professores no ELAN e a forma como está a ser utilizado.
Relação entre o projecto e a obtenção de novas práticas na promoção da leitura por parte dos professores	Pretendemos verificar qual o impacto do projecto na escola e que tipo de estratégias/ Actividades se realizam nos ELAN.
Atitudes pedagógicas envolvendo o espaço ELAN	Aspiramos saber a parecer dos professores sobre o grau de importância dos recursos existentes na promoção do livro e da leitura, assim como na formação de leitores.
Relação entre o ELAN e os alunos	É nosso objectivo saber qual a utilização e que tipo de materiais utilizam os alunos, bem como as suas reacções ao ELAN.