

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ANIMAÇÃO DA LEITURA

## *Leituras Itinerantes - Anne Frank, uma vida*

[Margarida Isabel de Sousa Meneses,  
*Leituras Itinerantes - Anne Frank, uma  
vida, 2010*]

---

Trabalho de projecto apresentado à  
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
para obtenção do grau de  
**Mestre em Ciências da Educação**  
Especialização em Animação da Leitura

Por **Margarida Isabel de Sousa Meneses**  
Sob Orientação da **Professora Doutora Joana D. M. Cavalcanti**

Setembro de 2010



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE  
**PAULA FRASSINETTI**

## LEITURAS ITINERANTES - ANNE FRANK, UMA VIDA

Trabalho de Projecto apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: área de especialização em Animação da Leitura realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Joana D. M. Cavalcanti

Margarida Isabel de Sousa Meneses

Porto

2010



## RESUMO

PALAVRAS-CHAVE: Leitura - Animação da leitura - Literatura - Biblioteca Escolar - Projecto de leitura

Actualmente, a leitura e as questões a ela associadas situam-se no centro das preocupações de todos os agentes educativos, na medida em que aquela é uma ferramenta essencial à vida e é condicionante do sucesso, a curto e a longo prazo, dos indivíduos. No entanto, nos últimos anos, numerosos estudos nacionais e internacionais têm demonstrado baixos desempenhos dos estudantes na leitura e na escrita, mostrando igualmente que, nas escolas, as práticas de leitura não têm conseguido consolidar hábitos de leitura e fidelizar leitores, sobretudo na adolescência.

Deste modo, podemos afirmar que a nossa problemática se insere na área da promoção e animação da leitura literária na escola, no modo como é encarada por professores e alunos, e no afastamento dos jovens em relação àquela e à leitura em geral.

Assim, a escola e a biblioteca escolar têm um importante papel no desencadear de acções que permitam desenvolver a competência leitora e que contribuam para a fidelização e manutenção de leitores, pelo que, no âmbito da investigação-acção, concebemos e implementámos o projecto de animação da leitura literária, *Leituras Itinerantes – Anne Frank, uma vida*, em duas turmas de sétimo ano, usando a literatura nas suas dimensões lúdica e formativa.

Acreditando que a literatura é um vasto campo de aprendizagem, funcionando como uma fonte de conhecimento e de abertura ao Outro e ao mundo, procurámos que este projecto de animação da leitura literária fosse aberto e flexível, de modo a integrar actividades e ideias que decorressem das interacções que os jovens viessem a manter com a leitura da obra e com as variadas actividades propostas, apoiados pelas novas plataformas de aprendizagem e virtualidades da aprendizagem em rede.

Com este trabalho reforçámos a ideia de que os projectos de animação da leitura devem constituir-se como instrumentos capazes de articular acções que conduzam ao desenvolvimento de competências de leitura e literacia, pelo que devem estar enquadrados numa política de escola de promoção e desenvolvimento da leitura, segundo uma lógica integrada, ascendente e articulada, onde prevaleça a colaboração entre os diversos actores e intervenientes da acção educativa.

## ABSTRACT

KEYWORDS: Reading - Animation of reading - Literature - School library - Reading Project

Nowadays reading and issues related to reading are considered by all professionals involved in education as central and essential tools for the individual success both at school and in everyday life. However, in the past few years, national and international studies have shown students to have low performance in writing and reading areas. Those studies have also demonstrated that in spite of the fact that schools do encourage reading both in and outside the classroom, particularly adolescents have not acquired reading habits and those efforts have not managed to help them maintain those habits.

The purpose of this thesis is to analyse the promotion and animation of literary reading in schools, the way teachers and students face it and the extent to which the latter progressively give up reading that kind of literature and Literature in general.

We believe schools and library schools to have an important role concerning the acquisition and development of reading skills and habits as well as maintenance of those habits. Consequently, we have conceived and implemented a literary reading animation project called *Leituras Itinerantes – Anne Frank, uma vida*, among two classes of 7<sup>th</sup> grade students here presented as a case study. All activities included had a playful and formative nature.

This reading project was conceived as flexible and open in order to allow the inclusion of activities resulting from the interaction between students and texts, students and teachers and among students. We believe this kind of frame to be the most suitable as it promotes new opportunities of learning supported by net learning and ICT platforms.

It was also our wish to demonstrate the way literary reading animation projects can promote the articulation of tools and actions leading to the development of reading skills. As a consequence, they are an important part of

the school policy concerning the promotion of reading skills and should be considered in a comprehensive perspective allowing collaboration among the different educational agents in a school.

## AGRADECIMENTOS

Nesta página destinada aos agradecimentos, não poderíamos deixar de prestar o nosso singelo e sincero agradecimento a todos os que, de uma maneira ou outra, marcam o nosso percurso de vida.

Deste modo, agradeço:

às minhas amigas Lucília Santos, que foi responsável pelo despertar de um gosto que eu não conhecia em mim, Isabel Lourenço, pelas ideias que partilhámos, e Isabel Barroso, por ser minha amiga e companheira de viagem e de trabalho;

aos professores Salazar Pinheiro, Eduardo Rego e Maria José Peres, que acolheram e apoiaram o meu projecto de leitura, enquanto responsáveis pelo órgão de gestão da Escola Nº 2 de , bem como a todos os docentes do Conselho Pedagógico;

aos Pais e Encarregados de Educação dos alunos que estiveram envolvidos neste projecto, que o acolheram de braços abertos e confiaram no meu trabalho;

aos alunos do sétimo ano da Escola Nº 2 de (2009/2010), destinatários deste projecto, pela sua envolvência e disponibilidade;

à Sandra Guerreiro, agora minha amiga, pela sua juventude, inteligência e generosidade;

à Professora Doutora Cecília Santos, que me acompanhou e aconselhou neste trabalho;

à Professora Doutora Joana Cavalcanti, que acreditou sempre no meu trabalho e apoiou, incondicionalmente, todo este percurso;

e, finalmente,

ao Moisés, o meu marido, pelas longas horas de espera , pelo seu apoio, incentivo e compreensão;

ao David, o meu filho, por aceitar as minhas ausências.

A todos, o meu sincero agradecimento.

## SUMÁRIO

1. Introdução .....	1
2. Designação do Projecto .....	5
3. Fundamentação .....	7
3.1 Leitura e Leitores: para uma articulação e cooperação em busca de sentidos .....	7
3.2 Para uma definição de leitura .....	9
3.3 A importância da leitura na construção de saberes .....	12
3.4 Os intervenientes na formação do leitor .....	15
3.5 A escola e biblioteca escolar - que papel ou papéis na formação de leitores. ....	22
3.6 Leitura e literacia: uma das áreas de acção/intervenção da biblioteca escolar. Biblioteca escolar: que projectos de leitura? .....	26
3.7 Mediação e animação da leitura. ....	29
4. Destinatários e contexto de intervenção .....	35
4.1 Sobre o Agrupamento de Escolas de .....	36
4.2 As turmas A e B do 7º Ano – Caracterização .....	41
5. Objectivos .....	50
5.1 Um projecto de animação da leitura .....	50
5.2 Um projecto de leitura literária, lúdica e <i>prazerosa</i> .....	51
5.3 A escolha da obra <i>O Diário de Anne Frank</i> e o papel do diário, enquanto género discursivo, na animação da leitura.....	53
6. Estratégias de intervenção.....	56
6.1. O estudo realizado.....	56
6.2 A metodologia seguida .....	59
6.3 A análise de dados .....	64
6.3.1 O segundo inquérito por questionário .....	64
6.3.2 A entrevista .....	72
6.4 As actividades realizadas .....	79
7. Recursos .....	83
8. Avaliação.....	86



9. Disseminação.....	88
10. Considerações finais.....	90
Bibliografia e Netgrafia.....	94
Bibliografia.....	94
Netgrafia.....	98

## **ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro 1 - Alunos por ano e ciclo de escolaridade.....	38
Quadro 2 - A família e a leitura .....	43
Quadro 3 - Exemplo de categorização e respectiva codificação.....	63
Quadro 4 - Níveis de leitura .....	69
Quadro 5 – Categorias de análise da entrevista .....	73
Quadro 6 - Recursos humanos .....	83
Quadro 7 - Recursos materiais .....	83

## **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Idades, segundo o género.....	42
Gráfico 2 - Habilitações literárias das famílias .....	42
Gráfico 3 - Dificuldades na compreensão de textos.....	44
Gráfico 4 - Motivos das dificuldades de compreensão de textos .....	45
Gráfico 5 - Gostas de ler? .....	45
Gráfico 6 - Na tua infância ouvias histórias? .....	46
Gráfico 7 - Quem te lia as histórias? .....	46
Gráfico 8 - Frequência da biblioteca escolar 1 e 2.....	47
Gráfico 9 - Actividades preferidas .....	64
Gráfico 10 - Opinião sobre as actividades de escrita .....	65

Gráfico 11 - O que pensam os alunos do Blogue.....	66
Gráfico 12 - Actividades de leitura – preferências.....	67
Gráfico 13 - As aprendizagens realizadas .....	71
Gráfico 14 - Interesse na participação em futuros projectos .....	71
Gráfico 15 - Os recursos materiais do projecto .....	85

## **ANEXOS**

ANEXO A	Primeiro inquérito por questionário – Alunos
ANEXO B	Segundo inquérito por questionário – Alunos
ANEXO C	Guião de entrevista
ANEXO D	Transcrição da entrevista
ANEXO E	Planificações das sessões de Oficina de Leitura e Escrita
ANEXO F	Materiais de apoio às sessões de Oficina de Leitura e Escrita

# 1. INTRODUÇÃO

Inserindo-se este trabalho num mestrado na área das Ciências da Educação – Área da Animação da Leitura, foi nossa intenção conceber um projecto que pudesse trazer algum contributo para a mudança de atitudes dos alunos face à leitura, sobretudo à leitura literária, *nutrimentum spiritus*, capaz de os ajudar a “ler o mundo” e a dotá-los de capacidades evocativas, críticas e argumentativas.

A escolha de um projecto de intervenção na área da leitura literária assume razões de natureza muito diversa, sendo que as mais relevantes são as de natureza pessoal e profissional. Começamos por aquelas que consideramos ser de razão pessoal, acrescentando-se, aqui e além, as nossas observações e reflexões enquanto responsáveis por uma biblioteca escolar.

Partilhamos o sentir que a literatura é um vasto campo de aprendizagem, onde se multiplicam obras literárias polifónicas e plurais, que constituem um valioso e vasto campo intertextual. Com a literatura aprendemos a ler, a escrever, a interpretar, a compreender, a questionar, ... aprendemos História, Geografia, Ciências Naturais... conhecemos o Mundo, tornamo-nos mais humanos e mais solidários. Como defende Nelly Novaes Coelho (2000, p.24), a literatura pode ser utilizada como um “fio de Ariadne” pois é, ao mesmo tempo, “um autêntico e complexo exercício de vida, que se realiza com e na Linguagem”, e um “espaço de convergência do mundo exterior e do mundo interior”, servindo “de eixo ou de tema transversal” capaz de integrar saberes e conhecimentos. Como “fio de Ariadne”, a literatura pode indicar, facilitar e organizar caminhos de aprendizagem e de construção individual do conhecimento, numa lógica articulada e integrada, num tempo de transformação e complexidade.

Mas nem sempre é este o olhar sobre a literatura. Assistimos, com alguma frequência, à mera e excessiva *disciplinarização* da leitura literária. Não raro e muito confrangedor é a ida dos jovens à biblioteca para requisitar um

livro, raramente uma obra, muitas vezes impulsionados unicamente pela obrigatoriedade curricular de ler uma obra por período, da qual devem apresentar a habitual e incómoda ficha de leitura. Não será esta uma forma de afastar os jovens/adolescentes da leitura literária? Não será este um claro indicador que urge reinventar formas de reaproximação dos jovens/adolescentes à literatura?

Voltemo-nos para a importância de educar para a leitura, neste caso para a leitura literária, e para os dois actores envolvidos – o aprendente de leitor e o professor. Se recordarmos José Morais (1997, p.272) que, no seu livro *A Arte de Ler*, afirma que “ensinar a ler é ao mesmo tempo formar a criança [e o jovem] na técnica de voo, revelar-lhe este prazer e permitir que o mantenha”, firmamos a convicção de que não podemos falhar no caminho “do ensinar a ler”.

Aos mediadores de leitura cabe ler, escolher e aconselhar. Aos mediadores de leitura cabe ajudar os jovens a desejar o que muitas vezes não conhecem, cabe acompanhá-los na descoberta da leitura e na sua fruição. Não cabe reclamar e/ou dirigir. Cabe, tão só, a finalidade de estimular o prazer de ler.

No entanto, mesmo defendendo que as escolhas literárias devam ser respeitadas, não excluimos que devam ser orientadas. Também as ofertas literárias que fazemos aos nossos alunos devem ser diversificadas em temas e autores, oferecendo opções e respeitando as diferenças porque, ao difundir uma obra, estamos a difundir um contexto, um autor, um tempo e um espaço de criação.

Parece-nos que, reportando-nos a Roland Barthes (1983, p.116), professores e mediadores de leitura, têm, pela frente, a importante tarefa de seleccionar obras cuja escrita seja “... fresca[s], maleável[eis], lubrificada[s], finamente granulosa[s] e vibrante[s] como o focinho de um animal...”, capazes de provocar e estimular os sentidos e fazer sentido. Não esqueçamos que, segundo o mesmo autor, “o livro faz sentido e o sentido faz a vida”.

Acresce afirmar que é nossa convicção que a escola e a biblioteca escolar podem e devem desenvolver projectos que envolvam a leitura literária e

os alunos adolescentes, numa tentativa de os reaproximar da leitura e da literatura. Contudo, defendemos que estes projectos devem assentar na leitura como acto interactivo e de compreensão do mundo, favorecendo o prazer e a fruição estética.

Para dar corpo a este nosso trabalho, do ponto de vista conceptual, depois de justificada a escolha do título, procedemos a uma revisão da literatura para, a partir daí, poder encetar uma breve discussão sobre questões relacionadas com a leitura, abordando o conceito e a importância do acto de ler, e com os intervenientes na formação de leitores.

Focámos, além disso, as funções da biblioteca escolar, sobretudo na sua grande e, na nossa perspectiva, mais importante área de intervenção – a Leitura e Literacia – inserida num contexto/comunidade escolar e num projecto educativo, já que este nosso projecto é concebido a partir daquela.

Destacámos ainda a importância da construção do percurso individual de cada leitor, analisando o papel da promoção e da mediação/animação da leitura, ao longo da infância e da adolescência, uma vez que é nestas faixas etárias que se constroem as bases para a formação de bons e completos leitores, os quais se vão construindo como pessoas dotadas de pensamento crítico, essencial a uma cidadania activa, completa e integrada.

No ponto quatro, apresentamos o Agrupamento de Escolas de , no qual realizámos este projecto de investigação-acção, bem como procedemos à caracterização da população que constituiu o nosso público-alvo.

A seguir, apresentamos os objectivos do projecto “Leituras Itinerantes”, tecendo algumas considerações sobre a opção da obra e do género discursivo em causa. Sendo o nosso projecto de leitura um projecto de animação da leitura literária, pareceu-nos pertinente discutir, neste ponto, o carácter transversal da literatura, numa perspectiva de leitura lúdica e recreativa, pelo que tecemos algumas considerações sobre esta importante questão.

No ponto seis explicitamos o estudo realizado e as opções metodológicas utilizadas neste projecto de investigação-acção, e descrevemos as estratégias de intervenção. Ainda neste ponto, destacamos a análise de dados, onde se apresenta o tratamento e análise efectuada às respostas dos alunos ao

segundo inquérito por questionário, e a análise de conteúdo efectuada à entrevista que fizemos à docente de Oficina de Leitura e Escrita. A reflexão produzida a partir destes instrumentos de recolha de dados foi apoiada no que a literatura refere sobre o tema.

Posteriormente, no ponto sete, são elencados os recursos materiais e humanos que suportaram este projecto.

No ponto destinado à avaliação, fazemos uma apreciação do percurso trilhado, desde o momento da concepção do projecto até ao momento de apresentação deste trabalho, salientando os aspectos inibidores e facilitadores desta experiência investigativa.

Depois de referenciadas algumas considerações sobre a possível disseminação de um projecto desta natureza e para terminar este trabalho, apresentamos as nossas considerações finais, resultantes das observações e recolha de dados efectuadas, bem como das interpretações feitas, baseadas naquelas e na literatura que consultámos.

Assim, esperamos que deste trabalho decorra algum contributo para uma reflexão para todos os que, de algum modo, estejam envolvidos na formação de leitores, na promoção da leitura e na optimização dos recursos afectos às bibliotecas escolares.

## 2. DESIGNAÇÃO DO PROJECTO

*Leituras Itinerantes* foi o nome que demos, desde o início, a este projecto. Porquê leituras itinerantes? Por dois motivos. O primeiro esteve subjacente à sua concepção. Foi pensado para alunos de sétimo ano, para ser implementado nas sessões destinadas às Áreas Curriculares Não Disciplinares – Formação Cívica ou Área Projecto – ou nas sessões de Oficina de Leitura e Escrita (espaço curricular de oferta da escola, de carácter facultativo mas frequentado por todos os alunos), por docentes de áreas diversas, com funções de directores de turma, com o apoio ou não da professora bibliotecária.

O conceito de itinerância associa-se aos diferentes caminhos que podem ser seguidos, a partir das propostas iniciais, por docentes com formação científica, pedagógica e humana distintas. Cremos que o percurso formativo deste projecto e a construção de conhecimento individual de cada aluno, serão sempre e fortemente influenciados pelos conhecimentos, pela sensibilidade e pelos valores perfilados por cada docente.

O segundo motivo é intrínseco ao próprio projecto e à forma como foi planificado. A itinerância, neste caso, estabelece-se pelos próprios recursos que foram criados, que exigiram a utilização de suportes de aprendizagem variados, pois muitas vezes projectaram-se actividades que exigiram apenas a obra, para fazer uma leitura em voz alta e partilhada, outras vezes a internet, para realizar percursos/itinerários virtuais através do Google Earth, entre outros.

A itinerância estabeleceu-se ainda pela abertura do projecto a temáticas tão diversas, como as que se relacionam com a II Guerra Mundial, com o Holocausto, com os espaços geográficos da guerra, com as cidades, com os Direitos Humanos e com a Liberdade.

Conclui-se assim que a itinerância do projecto se situa na liberdade de criar caminhos alternativos através da Literatura, fonte de conhecimento e de abertura ao Outro e ao mundo.

Passaremos, de seguida, à revisão da literatura, procurando, do ponto de vista conceptual, dar corpo ao nosso trabalho e fundamentar as nossas opiniões.



## 3. FUNDAMENTAÇÃO

### 3.1 Leitura e leitores: para uma articulação e cooperação em busca de sentidos

Reconhece-se, contemporaneamente, que a leitura está subjacente a todo e qualquer forma de pensamento crítico. A nossa capacidade de questionar advém-nos das diversas leituras que fazemos ao longo da vida e da capacidade de reconhecer, analisar e relacionar as intenções comunicativas das variadas formas de texto (verbais e não verbais) com que nos confrontamos actualmente. Nesta perspectiva, a leitura é uma importante ferramenta individual e social, de inegável valor instrumental, que determina a integração e a participação do indivíduo na sociedade, sendo condição incontornável para o exercício de uma cidadania plena.

Cada um, caracterizado pela sua individualidade e singularidade, define as suas leituras e realiza-as de acordo com as respectivas competências leitoras, com as necessidades e com o fim para o qual as utiliza. Nesse sentido, a leitura influencia a interacção social do indivíduo na medida em que

*“ (...) es un medio por el cual podemos mejorar la calidad de vida, ya que nos mantiene informados de todo lo que nos interesa y de cuanto acontece en nuestro alrededor, es un hábito que propicia el desarrollo de nuestra capacidad intelectual y espiritual en general, ya que cuando las personas leen adquieren conocimiento, dando como resultado una cultura más amplia que llega a ser para el individuo una satisfacción personal (...)”*

(Barrera, 2000, p.1)

Mas, do mesmo modo que é preciso reconhecer a importância da leitura, é igualmente necessário percebê-la como uma actividade que mobiliza mecanismos cognitivos e compreensivos e que, para ler, não bastam os olhos. Precisamos, além disso, da memória, do pensamento e dos conhecimentos que vamos acumulando ao longo do tempo. É preciso então entendê-la, à leitura, como uma competência que se adquire através da aprendizagem, com esforço e tenacidade.

Por outro lado, a escola actual enche-se de “novos leitores” - esses leitores que não são propriamente leitores de livros mas sim leitores da rede, em rede e na rede, que lêem muito, mas não lêem livros. Na sua maioria, não são nem leitores competentes nem leitores literários, denunciando muitas vezes grandes dificuldades em descodificar e interpretar grande parte das mensagens que chegam até si.

Parece-nos então determinante que, aos leitores em construção e aos leitores com e em dificuldades, neste caso as crianças e os jovens com quem diariamente trabalhamos, devem ser proporcionados diversos tipos de texto, capazes de propiciar múltiplas leituras e experiências, de modo a que estas se possam transformar em actos e momentos interactivos, de construção de sentidos e de afectividade. Deste modo, estaremos a propiciar a formação de indivíduos mais criativos e melhor preparados para enfrentar a sociedade do conhecimento; estaremos, no dizer de Maria de Lourdes Sousa (1999), a propor que a

*“ (...) leitura se apresente como uma actividade significativa para todos indistintamente, não como um factor de "sobrevivência" numa sociedade dominada pela informação, mas como uma prática "inclusiva" que crie condições para o reconhecimento das contradições sociais, dos caminhos de vida alternativos, da consciência de um "projecto de vida" em que, a par de todos, se possa exercer plenamente a cidadania.”*

Acreditamos por isso que, fazer com que a leitura se transforme numa prática ao longo da vida, tornando-a, em cada um de nós, uma habilidade intelectual que nos ajude a melhorar os nossos desempenhos e a minimizar as nossas dificuldades - quando pretendemos concretizar projectos ou fazer escolhas, quer na escola, quer na vida -, é importante tanto na perspectiva individual como na colectiva, na medida em que contribuirá para que as sociedades se tornem mais justas, livres, seguras e empreendedoras.

De seguida, abordaremos, de forma breve, o conceito de leitura, dando ênfase ao papel do leitor.

### **3.2 Para uma definição de leitura**

Percorrendo a literatura, sobre o tema em causa, confrontámo-nos com um variado número de conceitos, sobretudo por serem múltiplos os tipos de texto, os modos como podemos fazer a(s) leitura(s) e, naturalmente, as formas como o próprio leitor se relaciona com a leitura.

Durante muito tempo, a leitura foi considerada um acto de verdade, isto é, apenas se exigia a verdade transmitida pelo texto, dando-se apenas importância ao autor da obra e ao que este queria transmitir. Estávamos num tempo em que a teoria literária, assente nos estudos estruturalistas, centrava a leitura na análise da obra. Deste modo, a leitura era um acto passivo, no qual o leitor não assumia qualquer protagonismo. No entanto, com a teoria da estética da recepção, introduz-se a figura do leitor que coopera com o texto (Colomer, 2003), o leitor modelo (Eco, 1983), e nele busca sentido.

Assim, e na actualidade, a leitura é entendida como um acto activo e interactivo, no qual o leitor assume uma atitude colaborativa para com o texto, contactando com ele através das suas experiências pessoais, crenças e ideologias, bem como das leituras que faz do mundo, transformando-se a leitura num acto de fruição.

É pois, nesta perspectiva, que podemos incluir Paulo Freire (1989) e Jean Foucambert (1997), que enquadram a leitura num contexto social em que as vivências (leitura do mundo) antecipam a leitura do texto (leitura da palavra). Neste contexto, parece-nos de grande importância o que se dá e quando se dá a ler às crianças e aos jovens e quais as experiências que lhes proporcionamos, pois são os respectivos “acervos pessoais” que lhes garantem a compreensão, a interpretação e a inferência, habilidades fundamentais ao acto de ler.

A leitura, se comparada a uma via, deve assim ter sempre dois sentidos, colocando em confronto o texto, o leitor e o autor, num acto de interacção e entrega. Nesta dialéctica, ainda na visão de Paulo Freire (1989), a leitura deve reforçar a capacidade crítica e a curiosidade do indivíduo, comprometendo-o

com o texto, num acto aberto, pois, tal como um caleidoscópio, a leitura literária permite uma combinação de imagens que tornam a leitura infinita.

Também Mikhail Bakhtin (1997) procurou compreender as relações que se estabelecem entre um texto e a leitura que o leitor dele faz. Segundo o autor, é na polifonia do texto que o leitor constrói sentidos e se constrói a partir deles, activando o seu acervo pessoal. Este acervo mais não é do que o que Fillola (2001) designa de “intertexto leitor”, que assume extrema importância na formação de leitores competentes, capazes de construir, reconstruir e posicionarem-se em relação a diferentes textos. O intertexto funciona como um *atiçador* de conhecimentos no processo de leitura e no reconhecimento textual, sendo determinante para uma adequada interpretação de variados textos. Na verdade, um texto, por mais interessante que seja, pode tornar-se numa leitura incompreensível se o leitor não tiver capacidades para identificar o seu conteúdo e os seus valores estéticos.

Assim, entre um texto e quem o lê exige-se uma combinação: ao primeiro, que ofereça espaços vazios apelativos, ao segundo que active conhecimentos, produza imagens e reinvente a realidade. Ou seja, do texto espera-se uma atitude comunicativa – como se o texto apresentasse uma posição - capaz de estimular o leitor e interagir com ele. Do leitor, pode esperar-se que tome uma posição face ao texto, dando-lhe, deste modo, sentido e valorização. De resto, desta relação ambos tiram proveito: o leitor apropria-se do texto e o texto valoriza-se e reinventa-se.

Também nesta linha de pensamento, podemos situar Wolfgang Iser que, na teoria da recepção que defende, afirma que cada leitor é livre para atribuir o sentido que quiser à leitura que faz de um texto e que o efeito estético causado pelo mesmo resulta do impacto que este produz sobre ele, já que “à medida que o leitor recolhe as diferentes perspectivas oferecidas pelo texto e relaciona opiniões e assuntos uns com os outros, o leitor coloca a obra em movimento e com ela coloca-se a si próprio em movimento.” (Iser, W., 1978, cit. Fillola, 2004, p.211).

Assim, perceber a evolução do conceito de leitura é também perceber a evolução do papel do leitor face às leituras que produz, sendo

que a primeira mais não é do que um acto interpretativo múltiplo e o segundo um agente activo e crítico, capaz de reconhecer que a sua interpretação não é única e exclusiva.

Contudo, para que haja interactividade entre leitor e texto, entre leitor e obra, deve o leitor ser competente e estar apto a reconstruir individualmente o significado de um texto ou de uma obra, para que dela possa extrair e construir o seu significado.

Só o leitor competente “entra no texto” antecipando acções, levantando hipóteses e confirmando-as no decurso da leitura. Só o leitor competente é capaz de descobrir as funcionalidades da leitura e actualizar os textos em função do contexto de recepção.

Naturalmente que este processo só acontece porque ele, leitor, foi capaz de mobilizar as competências linguísticas e textuais adequadas ao tipo de texto/obra. Este estágio de compreensão leitora exige o uso de estratégias mistas de compreensão, capazes de permitir organizar, sintetizar, questionar e construir imagens mentais sobre o texto/obra. Estamos perante um leitor hábil e fluente (rápido e rigoroso), ou seja, aquele que mobiliza os seus conhecimentos - sobre as tipologias textuais e respectivas estruturas conceptuais - e as suas “habilidades de leitura”, condições facilitadoras da compreensão leitora, o que lhe permite construir e reconstruir o significado dos textos a partir das pistas neles contidas e das correlações que estabelece entre fontes de informação diversa.

No entanto, um leitor com estas características vai-se construindo, uma vez que não se nasce leitor competente, passando, cada um de nós, ao longo da nossa vida, por etapas e níveis de desempenho diferentes na leitura. Falar-se em aprendizagem da competência leitora, na vertente da compreensão leitora, é, assim, sem dúvida um importante assunto de reflexão para quem educa e diariamente se confronta com leitores em permanente dificuldade. Mais adiante, reflectiremos precisamente sobre a importância dos intervenientes na construção de um leitor e em algumas das estratégias que podem ajudar a promover o ensino da compreensão da leitura.

### **3.3 A importância da leitura na construção de saberes**

Actualmente não restam quaisquer dúvidas relativamente à importância que assume a leitura na formação do indivíduo, comprovada pela multiplicidade de estudos nesta área. Todos estão de acordo que é necessário garantir que as crianças e os jovens se tornem leitores e, sobretudo, leitores autónomos e competentes, com iniciativa interpretativa, capazes de compreender e inferir sobre o que lêem.

São variados os trabalhos nesta área e os resultados dos estudos vêm ao encontro do que acabámos de afirmar, isto é, saber ler é uma competência essencial e que determina o maior ou menor êxito dos desempenhos escolares, profissionais e pessoais dos indivíduos.

Em 1990-91, decorreu o estudo mundial “The Evaluation of Educational Achievement”, que aplicou um conjunto de testes de literacia e compreensão da leitura à faixa etária dos nove e catorze anos, isto é, quarto e nono anos de escolaridade. Neste estudo participaram trinta e dois países, entre os quais Portugal. O estudo mostrou um mau desempenho para os primeiros, situando-nos nos últimos lugares, e os segundos, embora melhor mas não satisfatório, num lugar menos desconfortável.

Posteriormente, em 1995, Ana Benavente e outros, apresentaram um estudo sobre literacia adulta que veio precisamente confirmar as dificuldades da população portuguesa adulta em tarefas do dia-a-dia que exigem ler, escrever e contar.

Em 2000, o Estudo Internacional PISA (*Programme for International Student Assessment*), que abarcou vinte e oito países da OCDE (Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económico) e mais quatro não membros, revelou uma posição igualmente desconfortável para Portugal, situando-nos nos últimos lugares da tabela.

Em 2007, o estudo a “Leitura em Portugal”, coordenado por Maria de Lurdes Lima dos Santos, direccionado para a população adulta, entre os 15 e os 75 anos, mostra, curiosamente, que 89% da população inquirida diz manter

o gosto pela leitura adquirido em criança, contra apenas 11% que perdeu esse gosto. No mesmo estudo, 32,4% dos inquiridos afirma que pratica a leitura por gosto ou por prazer, e 29,8% por passatempo ou distração. Os restantes (37,8%) fazem-no por obrigação/necessidade/dever, considerando-a como uma necessidade para aprender mais e estar informado.

No mesmo ano, o estudo “Os Estudantes e a Leitura”, realizado no âmbito do Plano Nacional de Leitura, mostra-nos que é no terceiro ciclo que os alunos revelam um menor interesse pela leitura, sendo que 29% assegura gostar pouco ou nada de ler, e 56% reconhece não ler bastante. Este estudo mostra igualmente que os alunos do nono ano lêem menos do que os do oitavo e estes menos do que os do sétimo ano.

O estudo recente (2010), “Reading in the disciplines: The challenges of adolescent literacy”, da Carnegie Corporation of New York, apresenta uma interessante análise sobre as diferentes competências a desenvolver nas crianças e nos jovens necessárias à leitura e compreensão das temáticas das várias disciplinas, ao mesmo tempo que salienta os desafios de leitura e de escrita que cada uma impõe pelas respectivas especificidades.

Parece-nos que os autores do artigo defendem uma *literacia da leitura*, na medida em que discutem, definindo e ilustrando, através de vários exemplos, o que está implicado na compreensão de um texto, dentro dele próprio e no contexto temático/disciplinar, perspectivando o ensino da compreensão da leitura no geral e na especificidade de cada disciplina.

O estudo reflecte ainda o problema da *literacia da leitura* na idade de transição entre a fase do “aprender a ler” e a fase do “ler para aprender”, isto é, entre os 6 e os 12 anos, remetendo para a importância dos conhecimentos básicos e para as habilidades de leitura que os alunos devem desenvolver, de forma a minimizar as dificuldades que, como leitores, encontram nos níveis mais avançados e nas diferentes disciplinas. Defende o estudo que, neste sentido, a escola, ao investir em acções que promovam a *literacia da leitura*, estará a preparar a cidadania dos seus alunos, incentivando o crescimento pessoal de cada um, como forma de lhes abrir possibilidades no futuro, quer de educação, quer de emprego.

Poderíamos enumerar outros estudos. No entanto, não cabe neste trabalho fazer uma análise das causas que estão na origem da situação portuguesa no que diz respeito às competências de leitura, nem das medidas que foram tomadas ao longo dos anos para colmatar este problema. Contudo, não podemos deixar de mencionar a nossa preocupação, enquanto professores e educadores, e compartilhar a opinião de que são necessárias medidas sérias, concertadas e urgentes que conduzam a um comprometimento de todos – governantes/políticos, professores, família, alunos e cidadãos – no sentido de alterar o estado em que se encontra a literacia dos portugueses.

Assim, a apresentação dos estudos atrás mencionados serve para mostrar quanto são importantes as competências de leitura e de escrita no desempenho global dos alunos, as quais são estimuladas e consolidadas pelo hábito de ler. Mostra igualmente que a leitura é uma competência transversal a todo o conhecimento, fundamental no processo de aprendizagem ao longo da vida e no exercício pleno da cidadania. É, pois, através dela que chegamos ao conhecimento e, através deste, por sua vez, seremos mais facilmente cidadãos de pleno direito, mais conscientes dos nossos direitos e dos nossos deveres.

Nesta perspectiva, não podemos deixar de referir que a leitura e o hábito de ler conferem ao indivíduo poder. Não nos interessa o poder no sentido político do termo, mas o poder de o dotar de autonomia e segurança no uso da palavra e das palavras, permitindo-lhe tomar ou não decisões fundamentadas, conscientes e reflectidas. Interessa-nos ajudar o aluno, enquanto ser humano, “[a] passa[r] pelo mundo” e o “mundo [a passar] por dentro dele” (Júnior, 2001, p.142), usando a leitura literária na sala de aula como um estímulo à sua actividade mental e ao uso da palavra, isto é, como “um meio propício para a expressão do sujeito e um ponto de apoio para a sua transformação pessoal e, conseqüentemente, cultural.” (Júnior, 2001, p.144).

De seguida, procuraremos discutir a importância dos vários actores – família, escola, educadores/professores e comunidade educativa em geral – na formação de leitores, como forma de garantir a perenidade do hábito leitor.



### **3.4 Os intervenientes na formação do leitor**

Reconhecendo a leitura como uma competência essencial e transversal a todo o conhecimento, cabe agora fazer uma reflexão em torno dos intervenientes na formação do leitor e da forma como se pode melhorar a qualidade do ensino da leitura, já que, se nos reportarmos a alguns estudos sobre hábitos leitores, concluímos que os portugueses, em geral, e, os alunos, em particular, lêem pouco e, em alguns casos, mal.

Como defende Victor Moreno (2000), para se ser leitor é necessário saber ler. Mas, como também afirma, o hábito leitor exige mais do que ler. Exige tenacidade, frequência e fidelidade na leitura, de modo a constituir-se, em cada um, um carácter e um temperamento leitores.

Para formar um leitor precisamos assim de pais, professores e educadores, que ajudem a ler e a compreender, a comparar e a recriar o que se lê. Por este motivo, escola, famílias e comunidades educativas são intervenientes nesta tarefa.

Sendo a leitura uma tarefa difícil e exigente, que requer o conhecimento do código linguístico e a activação de processos de compreensão, nem sempre dominados pelas crianças, é relevante conhecerem-se os processos subjacentes à aprendizagem da leitura e as razões porque são importantes. Quando o educador/professor inicia as crianças na aprendizagem da leitura, deve reflectir acerca do método a adoptar de acordo com as dificuldades da realidade que tem à sua frente, isto é, deve ter em conta o conhecimento que cada uma tem sobre a linguagem escrita, escolhendo os caminhos e os percursos, ou seja, as estratégias que, podendo ser variadas, devem ser as que conduzam a um menor número de problemas e aos melhores desempenhos.

Na opinião de Leopoldina Viana (2002), os melhores métodos de aprendizagem da leitura são os que promovem o conhecimento e o alargamento do léxico e a consciência sintáctica, sem que esta signifique consciência sobre as regras estruturais da língua. Outro aspecto que a autora valoriza é a importância do processamento fonológico, pois não restam dúvidas

que a consciência e a memória fonológicas são importantes pré-requisitos para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita. Estudos recentes mostram uma relação clara entre a sensibilidade das crianças aos elementos sonoros das palavras (consciência das sílabas, das unidades intra-silábicas e fonéticas) e o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, sendo que o treino antes da entrada na escola facilita essa aprendizagem.

Assim, ler é um processo que envolve duas grandes vertentes, a decifração, ou seja, a que nos permite perceber o código linguístico, e a compreensão, ou seja, a construção de significados. É pois determinante preparar as crianças para decifrarem o código linguístico quando iniciam a aprendizagem da leitura, sendo igualmente de grande importância desenvolver mecanismos que incentivem a compreensão leitora.

A decifração inicia-se com a aprendizagem da leitura e escrita da Língua Materna, exigindo processos linguísticos, cognitivos e afetivos (Viana, 2002) estudados e identificados por ciências como a linguística, a pedagogia e a psicologia. Estudos no âmbito da psicologia cognitiva vieram ajudar a compreender os mecanismos mentais necessários à aprendizagem da leitura, salientando a importância das competências linguísticas e a forma como elas se repercutem nesse processo. O conhecimento do vocabulário, o conhecimento morfo-sintático da língua, a memória auditiva e a consciência fonológica devem ser estimulados desde muito cedo e devem preceder a entrada da criança na escola. Segundo os modelos psicolinguísticos, os bons e os maus leitores diferenciam-se pelo maior ou menor domínio que as crianças têm da linguagem oral (Morais, 1997). Por isso, todo o trabalho de iniciação à leitura e escrita deve ser precedido de uma sensibilização e estímulo sistemáticos da criança aos sons da fala, para que esta descubra que as letras traduzem sons, constituindo, por isso, a materialização do oral. Desenvolver a linguagem oral na criança é portanto encaminhá-la para bons desempenhos de leitura no futuro.

Os mesmos modelos reforçam a importância de propiciar conversas com as crianças, interagindo com elas nessas conversas, estimulando-as a falar e a

reflectirem sobre o que dizem, pois “aprende-se a falar falando e ouvindo falar” (Viana, 2002).

Em todo seu trabalho, a investigadora Leopoldina Viana, não só nos abre portas de reflexão e debate sobre a difícil tarefa de ensinar a ler, como nos mostra que a aprendizagem da leitura é um processo social e que os caminhos para a sua aprendizagem se iniciam cedo, sendo a educação pré-escolar e o envolvimento das famílias muito importantes neste percurso.

Se ler é compreender e construir significados, podemos afirmar que a construção leitora em cada um de nós é um processo contínuo, que se aperfeiçoa e que exige treino e esforço. É pois muito importante um contacto íntimo com textos interessantes, diversificados e que despertem a curiosidade das crianças. Neste contexto, família e escola constituem-se como espaços fulcrais neste processo de construção leitora.

A família constitui-se como um espaço com valores, dinâmico e interactivo, onde a criança, desde o nascimento, interage, socializa e aprende. Deste modo, crê-se que a influência da família é decisiva para formar leitores que desenvolvam a prática da leitura ao longo de toda a sua vida e não só no período escolar, sendo que pais e mães, têm um papel incontornável no desenvolvimento dos hábitos de leitura dos filhos.

Já a escola, mais do que reconhecer o grupo familiar como um espaço real e poderoso na formação da criança, percebe que a natureza e a qualidade das relações que nela acontecem são relevantes e determinantes para o seu desenvolvimento. Pelo que, da mesma forma que a qualidade das relações das crianças com a família são relevantes, também as relações da escola com a família para o desenvolvimento das crianças o são. Seja filho ou aluno, é um ser total e em formação, que depende da intervenção dos adultos com quem se relaciona.

Desta forma, a escola tem a obrigação de “cuidar e educar” as crianças, mas tem necessidade que a comunicação entre si e os pais funcione como uma via de duas faixas, fluindo nos dois sentidos, compartilhando informações, experiências e aprendizagens para benefício das crianças.

A leitura e o livro devem assim ser descobertos, pelas crianças, com a ajuda dos adultos, pois são estes que conhecem o significado das palavras, que podem ajudar a interpretar uma imagem e a chamar a atenção para uma determinada cor ou pormenor.

Os pais, protagonistas na educação dos seus filhos, devem-no ser também no ensino da leitura, lendo com as crianças, usando a voz e o gesto. Ao deambularem pelo mundo do imaginário e do fantástico, as crianças vão-se apercebendo da diversidade e riqueza cultural, tornam-se curiosas, autónomas e selectivas na procura de mais conhecimentos, como forma de comparar, compreender e integrar as suas experiências/vivências. Experimentam assim sensações, sentimentos, ao mesmo tempo que são confrontadas com valores, sendo induzidas a conhecer-se, a entender-se e a identificar-se com os outros. Enriquecem, além disso, o vocabulário, desenvolvem capacidades de expressão, compreensão e concentração, bem como, pela palavra, passam a estar mais aptas a pensar e a relacionar ideias e conceitos. Com a leitura, as crianças, alargam a visão das coisas e do mundo, tornando-se mais responsáveis, activas, críticas e criativas perante os seus percursos de aprendizagem. Tal como afirma José Morais (1997, p. 272), “Ler é, [...] alimentar-se, respirar. É também voar. Ensinar a leitura é ao mesmo tempo formar a criança na técnica de voo, revelar-lhe este prazer e permitir que o mantenha”, por isso, tal como a ave que não abandona a cria enquanto não se assegura que a mesma é autónoma para voar, deve a família acompanhar a criança no processo de aprender a ler, para que se firme e afirme como leitor competente e autónomo, capaz de encarar a leitura com à vontade e com prazer.

Ninguém tem dúvidas que os bons ou os maus desempenhos na leitura e na escrita são determinantes no sucesso ou insucesso escolar das crianças e dos jovens. A informação, veiculada por suportes de informação diversa, está disponível a todos. Contudo, o acesso a essa informação é condicionado pela competência leitora de quem acede à mesma, sendo por isso imprescindível o seu desenvolvimento. Inês Sim-Sim confirma-o em *Ler e Ensinar a Ler* (2006,

p.97), a propósito do estudo *Identificação de maus leitores no final da escolaridade básica*, concluindo que

*“ (...) o modo como se lê e o que se compreende dependem da eficácia com que se manipulam as diversas competências de leitura ao abordar os diferentes tipos de texto. A eficácia da compreensão determina o tipo de informação que diferentes leitores conseguem reter e como são capazes de reflectir sobre determinado texto e interpretá-lo.”*

Outro aspecto importante, também mencionado por José Morais (1997), é o que se relaciona com a valorização da leitura de histórias no seio da família. As crianças, ao ouvirem ler, desenvolvem-se nos domínios cognitivo, linguístico e afectivo, estando, por isso, a aprender e a aperfeiçoar o acto de ler, no sentido em que a leitura em família constitui um momento de interacção, afectividade, fruição e aprendizagem.

Sabemos, por outro lado, que a leitura e a audição de histórias no seio da família são de grande importância. Através delas é possível transmitir, muitas vezes, o que não conseguimos com algumas das conversas do dia-a-dia; podemos igualmente associar as experiências de cada um às dos outros; contribuímos ainda para que a criança aumente o seu repertório lexical, ajudamo-las a parafrasear e a lidar com sentimentos, por vezes confusos e complexos, entre outros claros benefícios.

Contudo, para além da leitura e das histórias, no percurso de cada criança e jovem, é importante proporcionar e diversificar experiências de conhecimento do mundo, através de suportes de informação variados e das diferentes formas de expressão/criação artística (cinema, teatro, pintura, escultura, música, entre outras). As experiências vividas, directamente ou indirectamente, enriquecem o vocabulário da criança/jovem, alargam-lhe a competência textual e proporcionam-lhe as estratégias metacognitivas imprescindíveis no acto de ler. Com uma maior riqueza vocabular, compreenderão melhor um discurso elaborado e estarão mais preparados para enfrentar a leitura.

Além da família, também a escola deve fomentar acções e actividades que permitam promover a leitura, no sentido de estimular o acto de ler e de formar leitores. Contudo, nessas acções, não podemos deixar de ter presentes os leitores que temos e aquilo que podem ser as suas expectativas de leitura.

Se nos reportarmos à perspectiva de Appleyard (1991), citado por Glória Bastos, na sua obra *A Literatura Infantil e Juvenil (1999)*, que distingue cinco “papéis” que o leitor pode assumir, remetendo para atitudes e intenções que o leitor traz para a leitura e para o uso que faz da mesma, estamos a trabalhar com “leitores como heróis” e “leitores como pensadores”. Ora, no sétimo ano de escolaridade, muitos dos nossos leitores ainda se assumem como heróis ou heroínas das histórias que lêem, de acordo com as imagens do mundo que vão construindo. Outros, já “leitores pensadores”, na pré-adolescência ou adolescência, procuram descobrir nas histórias o sentido da vida, valores e verdades, imagens ideais e autênticos papéis-modelo para imitação. É pois essencial investir nesta fase, actuar na promoção da leitura e estimular o prazer de ler, para que não se percam enquanto leitores, já que aprenderam a ler e não mais pararam de ler. Assim:

*“O que interessa mais que tudo é ensinar a ler. Ler sem que passe despercebido o mais importante [...]. Ler, despindo cada palavra, cada frase, auscultando cada entoação de voz para perceber até ao fundo a beleza ou o tamanho do que se lê. [...] Ora para amar as palavras e para, a seguir amar a leitura, é aconselhável, como diria La Palice, não fazer desamar as palavras, nem desamar a leitura”.*

(Gama, 1975, p.62)

É então aqui que se situa o papel da biblioteca escolar e dos mediadores de leitura, os professores bibliotecários, que devem ser facilitadores da relação leitores/textos, numa época em que os hábitos de leitura são assunto e preocupação de políticos e investigadores.

A biblioteca e o professor bibliotecário têm a importante tarefa de estruturar programas de leitura capazes de criar, recuperar e fidelizar leitores, seguindo os conselhos de Poslaniec (2005), que sugere que escolhamos obras variadas em conteúdo e género e que se dirijam ao imaginário. O mesmo sugere ainda que não façamos da leitura um acto obrigatório, que não obriguemos os nossos alunos a dar conta da leitura, a não ser para percebermos se leram ou compreenderam, que não lhes imponhamos ritmos de leitura, para que possam fazer da leitura um acto privado e sedutor.

Será assim muito importante que os educadores, mediadores e animadores de leitura, imprescindíveis no processo de construção de leitores competentes, criem ambientes que estimulem uma escuta atenta, escolham de

forma criteriosa os livros/textos, criando condições que permitam compartilhar ideias, ajudando os jovens e as crianças a recordar e a encontrar significados em todas as suas leituras.

Parece-nos que os programas de leitura que partam da biblioteca escolar, num momento em que se instalaram definitivamente as Tecnologias de Informação e Comunicação, devem incluir as novas linguagens e os novos suportes de aprendizagem. Estas não podem nem devem constituir-se como inimigas mas como aliadas, uma vez que nos cabe saber tirar partido da pluralidade das linguagens e das inovações tecnológicas de forma a facilitar a aproximação do aluno ao texto literário.

Partilhamos com Pennac (1993, p. 47) a opinião de que o processo de construção leitora se caracteriza por “(...) acelerações e regressões bruscas, períodos de bulimia e longas sestras digestivas, sede de progredir e medo de decepcionar (...)”, o que exige de todos nós muita paciência e uma porção muito maior de afecto.

Como afirma Pedro Cerrilo (2002, p.36), “não nascemos leitores nem nascemos não leitores: fazemo-nos um ou outro com o passar do tempo”. Será, pelo contrário, o desenvolvimento da personalidade e o processo formativo de cada indivíduo a influenciar e motivar as situações de afastamento ou aproximação à leitura.

Procuraremos, a seguir, reflectir sobre o papel da escola e da biblioteca escolar, enquanto co-responsáveis na formação e no percurso leitor de cada jovem, e discutir sobre as questões relacionadas com a mediação e animação da leitura, nomeadamente a formação profissional dos profissionais desta área.

### **3.5 A escola e biblioteca escolar - que papel ou papéis na formação de leitores.**

Um dos papéis da escola é formar cidadãos capazes de decidir de forma consciente e livre. Para tal, torna-se necessário que dominem, entre outras, as competências de leitura e literacia que lhes permitam localizar, manipular, processar e transformar a informação disponível em conhecimento, de forma a torná-lo útil e inteligente nas suas acções de plena cidadania.

Formar e educar os alunos é então uma tarefa que impõe a participação de todos os agentes educativos que, de forma concertada e numa visão holística, apoiados por recursos mais ou menos adequados, procuram dar cumprimento àqueles que, sem qualquer dúvida, são os seus principais papéis.

É nesta linha de acção e intervenção educativas que hoje, na maioria das escolas portuguesas, existe uma biblioteca, encarada como um espaço/centro de aprendizagem dentro da escola. Deste modo, exige-se-lhe que se constitua como um espaço singular e com personalidade própria, catalisadora de acções e mobilizadora de vontades, aberta à sociedade informacional do presente e transparente na pluralidade das suas acções.

A biblioteca e o seu papel dentro da escola resultam de um conjunto de ideias e acções de pessoas a quem interessavam as bibliotecas escolares, em particular, e a educação, em geral. Referimo-nos à fundação, em 1971, na Jamaica, da IASL- *International Association of School Librarianship*.

Mais tarde, em 1980, a UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) aprova o Manifesto das Mediatecas Escolares, depois de discutida a questão no Encontro da Secção de Bibliotecas Escolares da IFLA - *International Federation of Library Associations* – que, além de confirmar a importância da educação na vida das crianças e jovens, vem proclamar a importância das mediatecas no processo. Porque é através da educação das crianças e jovens que podemos garantir o futuro da paz no mundo, bem como um maior entendimento entre todos os povos e nações do mundo.



Neste sentido, nenhuma escola poderia dar cumprimento cabal ao seu projecto educativo se não disponibilizasse um serviço de biblioteca – isto é, um espaço adequado, dotado de recursos documentais e de recursos humanos especializados – que apoiasse o ensino-aprendizagem, garantisse o acesso a recursos e serviços diversos, dotando os estudantes de capacidades para obter e utilizar informação, e, simultaneamente, habituando-os a usar as bibliotecas para fins lúdicos e educativos. Aquele Manifesto previa precisamente a participação da comunidade educativa no planeamento de acções, reconhecendo a importância da partilha de recursos com outros da comunidade.

Depois de várias discussões e adaptações, e tendo em consideração a evolução das sociedades e em particular das tecnologias de informação e comunicação, em 1993, a IASL- *International Association of School Librarianship* - adopta, depois de discutida, a Declaração Política sobre Bibliotecas Escolares, em Adelaide, na Austrália.

Esta Declaração cria a figura do “bibliotecário escolar”, um professor com conhecimento de média e um técnico de informação, tendo sido definidas quatro grandes funções para a biblioteca escolar – a informativa, a educacional, a cultural e a recreativa – devendo esta constituir-se como um instrumento ao serviço do ensino e da aprendizagem. A biblioteca surgia assim como um pólo de integração e integrador de toda a cultura educativa da escola.

Outra das preocupações desta declaração que, no nosso entender, também assume um carácter político, foi a de conceber orientações para os espaços, nomeadamente a localização e a arquitectura, para os equipamentos e para os recursos humanos, defendendo, como foi já referido, que o gestor da biblioteca deve ser um professor com formação na área da Biblioteconomia.

Esta Declaração vem ao encontro das novas tendências educativas, assentes nas teorias construtivistas, que defendem que a aprendizagem é um processo em construção e que se faz ao longo da vida. Essa aprendizagem só é possível se promovermos, nas crianças e nos jovens, a aprendizagem autónoma, assente no uso adequado das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Em 1996/97, arranca, em Portugal, o projecto programa Rede de Bibliotecas Escolares, uma parceria política que articulou os Ministérios da Educação e da Cultura, que vêm defender que

*“(...) 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 o desenvolvimento do prazer de ler e a aquisição dos hábitos de leitura, as competências de informação e o aprofundamento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística.”*

(Veiga, 1996, p.7)

O Programa Rede de Bibliotecas Escolares foi consubstanciado, depois de elaborado um diagnóstico da situação das Bibliotecas Escolares em Portugal<sup>1</sup>, que concluiu que:

- a sociedade portuguesa apresentava um grande atraso nos hábitos de leitura, quando comparados com outros países europeus;
- a competência literária dos portugueses era muito baixa;
- as bibliotecas escolares em Portugal não se adequavam às novas exigências da escola e da sociedade.

Perante aquele diagnóstico, o documento apresentado por esta equipa indicou caminhos a seguir, no sentido de se criarem bibliotecas semelhantes às das congéneres europeias, actualizadas e de acordo com normas e orientações internacionais da UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) e da IFLA (*International Federation of Library Associations*), ao mesmo tempo que propunha a criação de uma rede que englobasse todas as bibliotecas que servissem as instituições de ensino público, desde o ensino básico ao secundário.

A Rede de Bibliotecas Escolares foi assim crescendo, sendo actualmente constituída por cerca de duas mil e cem unidades, servindo todos os níveis de ensino, do pré-escolar ao secundário.

Em 1999, a UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) / IFLA (*International Federation of Library Associations*) redige o Manifesto da Biblioteca Escolar integrando-a num ensino universal de modo a proporcionar

---

<sup>1</sup> Elaborado em 1996 pelo Grupo de Trabalho, constituído por Isabel Veiga (Coord.), Cristina Barroso, José António Calixto, Teresa Caçada e Teresa Gaspar, e apresentado no relatório *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares* – *Relatório Síntese*.

*“ (...) informação e ideias fundamentais para sermos bem sucedidos na sociedade actual, baseada na informação e no conhecimento. A biblioteca escolar desenvolve nos alunos competências para a aprendizagem ao longo da vida e estimula a imaginação, permitindo-lhes tornarem-se cidadãos responsáveis.”*

Em 2002, na versão mais recente do mesmo documento refere-se que “os governos, por intermédio dos seus ministros da Educação, são convidados a desenvolver estratégias, políticas e planos que implementem os princípios deste Manifesto” (Vitorino, 2006, p.2), passando este documento a servir como um guia de apoio a todas as bibliotecas.

Pelo que descrevemos, podemos afirmar que se reconhece às bibliotecas um importante papel formativo e de aprendizagem. Para cumprir esse papel e prestar um serviço de qualidade, a mesma deve actuar em diferentes áreas e ser apoiada por uma gestão assente numa liderança forte, facultando o acesso fácil a uma colecção de qualidade e incidindo em acções que permitam uma boa integração na escola e no processo ensino-aprendizagem.

Entenda-se, nesta lógica, que a biblioteca deve ser parceiro e portal. Parceiro, na medida em que deve ser percebida como um espaço essencial ao desenvolvimento das aprendizagens e à construção de conhecimento. Portal, na medida que deve disponibilizar os mais variados recursos de informação.

Conclui-se que, no contexto escolar, onde os alunos aprendem a ler, a biblioteca assume um papel fundamental, já que deve expandir acções que favoreçam o desenvolvimento de hábitos de leitura que fidelizem os alunos, bem como o prazer de ler, de modo a que estes leiam e compreendam o que lêem para que, por fim, possam enfrentar as exigências de literacia impostas pelas transformações sociais e tecnológicas.

A este propósito, teceremos, de seguida, algumas considerações sobre o modo como a biblioteca escolar poderá operacionalizar algumas acções de incentivo à leitura, tornando-se, neste domínio e noutros, “ para a vida, isto é, crucial para uma vida compensadora e com significado” (Calixto, 2007, p.8).

### **3.6 Leitura e literacia: uma das áreas de acção/intervenção da biblioteca escolar. Biblioteca escolar: que projectos de leitura?**

Leopoldina Viana, numa intervenção no Seminário *Educação e Leitura*, realizado em Esposende (2005), afirma que “a primeira condição para ler é ler sem esforço” e que “a segunda é ter motivação para ler”.

Se nos debruçarmos sobre ambas as afirmações, podemos distingui-las pela especificidade que cada uma encerra. No caso da primeira, somos remetidos para questões relacionadas com a aprendizagem da leitura que, embora possa ser apoiada pela biblioteca, não é da sua responsabilidade. Já no caso da segunda, pensamos que o papel da biblioteca é indiscutível pois, enquanto serviço de apoio ao desenvolvimento da leitura e do currículo, deverá desencadear acções que funcionem como motores de motivação para ler.

Ainda e sobre a primeira afirmação da autora, em que se afirma que a “primeira condição para ler é ler sem esforço”, esclareça-se que não se exclui o facto do acto de aprendizagem da leitura ser difícil e exigir que seja sempre bem realizado. Aliás, a autora reforça a complexidade do acto de ler e o facto da vontade de ler advir da percepção, das crianças e jovens, de que a leitura tem objectivos. Por isso, considera que o ensino da leitura tem de ser encarado para além das dimensões técnica e didáctica, sendo que, a par, o professor deve assumir sempre um papel de animador/mediador de leitura. Este papel exige-lhe que saiba escolher e oferecer textos que promovam a competência leitora, isto é, que estimulem a fruição dos mesmos e que possam ir ao encontro dos objectivos de leitura de cada criança/jovem.

Ainda sobre a primeira afirmação, estamos em crer que o esforço para ler advém muitas vezes das dificuldades em ler. Se uma criança/jovem lê com correcção, certamente que lerá sem esforço, pelo que terá maior motivação para ler se comparada com outra que leia mal e com esforço. Deste modo, ler sem esforço não deixa de ser também, na nossa perspectiva, uma motivação para ler e, por isso, um estímulo à leitura.

Relativamente à segunda afirmação, que declara que para ler é necessário ter motivação, esta apoia-se nos estudos de Oldfather & Wigfield (1996), que mostraram uma relação positiva entre a valorização da leitura como uma actividade significativa e a motivação para ler.

A mesma comunicação, reporta-se ainda a um estudo de Palmer, Codling & Gambrel (1994), que aponta quatro factores motivacionais para a leitura - as experiências anteriores com livros, as interacções sociais com livros, a liberdade de escolha e a facilidade de acesso aos livros. Neste sentido, não podemos deixar de concluir que se reafirma ser preponderante o papel da biblioteca escolar quando intervém em acções de incentivo à leitura.

Debruçando-nos sobre o primeiro factor motivacional – experiências anteriores com livros – e julgando que o hábito de leitura deve ser inserido (quando o não é na família), estimulado e treinado na escola, parece-nos que as bibliotecas escolares, através dos seus mediadores, professores bibliotecários e professores, surgem como facilitadores do acesso ao livro, tendo como referência o tipo de leitor e as suas expectativas de leitura, de modo as que as escolhas se façam “certa(s) e na hora certa” (Viana, 2005).

Deste modo, é preciso que a biblioteca escolar trabalhe com os alunos e não apenas para os alunos, isto é, que estabeleça laços de cumplicidade motivacional, através de incentivos de convivência promotores de oportunidades que levem as crianças e os jovens a interessarem-se pelo livro e pela leitura, estimulando-se desta forma as interacções sociais com os livros.

Quanto à facilidade de acesso aos livros, que nos parece ir mais além da mera disponibilização de obras e autores que podemos fazer aos leitores, pensamos ser crucial que cada leitor possa ter oportunidade de fazer as suas escolhas – liberdade de escolha – sem contudo excluir que sejam orientadas e sugeridas, como forma de aumentar o acesso e facilitar/adequar as escolhas aos leitores. Não esqueçamos que as escolhas das crianças e dos jovens são fortemente influenciadas pelo que lhes é sugerido por amigos e professores, acreditando aqueles que, o facto de os livros terem sido lidos, é garantia de serem bons e, por isso, merecedores de leitura.

Parece-nos então ser consensual que a biblioteca escolar é um dos locais de excelência para que as crianças e os jovens se aproximem do livro e adquiram o gosto pela leitura. Contudo, para que este objectivo se concretize, gostaríamos de discutir alguns aspectos que merecem uma atenção particular quando pensamos em programas de incentivo à leitura.

Um programa desta natureza, na biblioteca escolar, deve ser assente em lógicas de gratuitidade, isto é, em actividades livres, embora de continuidade. Contudo, defendemos que deve ter sempre um carácter formativo e estar adequado aos níveis etários a que se destina e, sobretudo, ao tipo de leitores que estiverem no programa, o que nos remete para o cuidado a ter nas escolhas das leituras que propomos às crianças e aos jovens.

Deste último aspecto, destaca-se a importância dos professores e do professor bibliotecário, que devem garantir a selecção de um acervo bibliográfico variado, rico e adequado aos utilizadores, com boa qualidade literária e diversificado em géneros.

Outro aspecto que nos merece reflexão é o que se prende com as ofertas que partam da biblioteca escolar, que devem ser diferentes se destinadas a uma leitura individual ou a um programa de animação, o que, neste sentido, deve ser visto como uma actividade colectiva e social que tenha em conta a heterogeneidade do grupo a que se destina.

Detendo-nos nos programas de animação, pensamos, por outro lado, que deverão constituir-se como programas colaborativos, que envolvam docentes de diversas áreas do conhecimento, devendo ser pensados numa lógica ascendente e de integração pedagógica.

Defendemos também que estes projectos devem ser estruturados de modo a que, dos jovens, apenas se espere uma participação responsável que não envolva penalizações nem avaliações. Se conseguirmos que estes jovens se aproximem dos livros e leiam mais, estaremos a melhorar as respectivas competências de literacia da leitura e de literacia em geral, dando-lhes ferramentas que lhes irão permitir enfrentar e lidar com a informação excessiva, desorganizada, incompleta e caótica que actualmente nos chega de todo o lado e em todas as frentes e veiculada pelos mais variados suportes informacionais.

Os potenciais leitores e os leitores que formos ganhando saberão certamente lidar com a informação e dar-lhe utilidade.

No ponto seguinte, iremos reflectir sobre as questões em torno da mediação e da animação da leitura em contexto de biblioteca escolar ou em projectos por ela apadrinhados.

### **3.7 Mediação e animação da leitura.**

Pelo que pudemos ver até aqui, são consensuais as discussões sobre a importância de desenvolver o hábito leitor em cada indivíduo - o qual é claramente potenciador de benefícios de ordem pessoal e de integração social e profissional –, bem como de instrumentos que favorecem a capacidade crítica e de comunicação em variados contextos (Torrijos e Cerrillo, 2003).

Assim, é fundamental que se leia em contexto educativo, seja na sala de aula, na biblioteca ou em outros momentos e actividades que estimulem a leitura e a formação leitora, resultando, esta última, de um processo complexo e, muitas vezes, difícil de pôr em prática.

Para que resultem, afirma Antonio Mendoza Fillola (2002), é necessário adequar os textos aos leitores, de modo a que possam enfrentá-los numa atitude colaborativa e dialogante. O autor refere ainda a importância do mediador/animador, que deve ser um bom leitor, um leitor competente, que desfrute a leitura e que possua uma ampla experiência leitora, ideia reforçada por Jiménez (2001, p.66). Este, por seu turno, afirma que a primeira estratégia do professor/mediador/animador é ser “capaz de irradiar emociones en torno a la lectura”. Também Padrino (2001) destaca a necessidade daquele ser um leitor conhecedor dos aspectos relacionados com a literatura, por isso também incitador de uma literatura adequada ao seu público - que planifica, neste âmbito, cuidadosamente as suas intervenções formativas.

Parece-nos pois, que a mediação da leitura implica que, entre o leitor e a obra, se estabeleça uma ponte – o mediador – que deverá ser um facilitador do diálogo entre ambos. Assim, se não se nasce leitor, tão pouco se nasce mediador. A este propósito, Pedro Cerrillo (2002) indica as funções de um

mediador e os requisitos que este necessita para desempenhar o seu papel, reportando-se a duas questões muito importantes: a da formação e do perfil profissional do mediador.

Para este autor, são claras as funções do mediador:

1. Criar e fomentar hábitos leitores estáveis;
2. *Ajudar a ler por ler,*
3. Orientar a leitura extra-escolar;
4. Coordenar e facilitar a selecção de leituras por idades;
5. Preparar, implementar e avaliar actividades/projectos de animação da leitura.

Contudo, não deixa de elencar, no mesmo trabalho, as condições e os requisitos que considera essenciais para o desempenho da função:

1. Ser um leitor habitual;
2. Compartilhar e transmitir o gosto pela leitura;
3. Ter capacidade para incentivar a participação das crianças/jovens;
4. Ter alguma dose de imaginação e criatividade;
5. Acreditar firmemente no seu trabalho de mediador;
6. Ter formação literária, psicológica e didáctica.

Se nos debruçarmos sobre as seis condições apontadas por Cerrillo, parece-nos poder concluir que, nas cinco primeiras, vemos claramente a ideia de que é necessário que cada mediador parta das suas experiências individuais de leitura, sendo-lhe igualmente exigidas acções, atitudes e uma disposição que o tornem um elo entre os livros e os leitores. No fundo, o que se pretende de um mediador é que consiga contagiar os leitores de *gosto pela leitura*, fazendo-os perceber que, através da leitura, se tornarão mais astutos, livres e ágeis no pensamento.

As acções do mediador são por isso muito variadas, cabendo agora, neste estudo, reflectir sobre a animação da leitura. Animar a leitura não deve nem ser moda, nem tendência. Deve ser, antes de mais nada, uma das formas de aproximar as crianças e os jovens do mundo das palavras, pois é pelas palavras que entendemos o mundo.



Para resultar, a animação deve contemplar experiências que ajudem a viver a leitura de um livro, transformando-a num acto que gere fruição e entretenimento. Devem, ao mesmo tempo, estimular a inteligência e ser motivadoras de aprendizagens criativas. Como refere Vitor Moreno (2000), a animação da leitura não é garantia para a construção de leitores competentes, sendo sempre uma tarefa que se revela árdua e complexa. Na sua opinião, não é, muitas vezes, bem feita porque nem sempre se sabe o suficiente sobre o acto de ler em si mesmo, já que “ler no es un juego, ni una aventura, ni un viaje.” (2000, p.8), pelo que será sempre muito importante dar importância à aprendizagem da língua e da literatura.

Segundo o mesmo autor, a escola não é responsável pelos alunos não gostarem de ler. Contudo, é-o no facto de não saberem ler o que, conseqüentemente, faz com que não gostem de o fazer. Talvez, por este motivo, a animação da leitura tenha falhado, não tendo sido capaz de desencadear hábitos e fidelizar leitores, o que exige que a animação deva ser sempre pensada e reflectida. O autor vai, aliás, mais longe, afirmando que a animação da leitura não é um espaço de liberdade total, já que, citando G. Steiner, “no se puede ser professor sin ser por dentro um déspota, sin decir: Te voy a hacer amar um texto bello, una bella música, las altas matemáticas, la Historia, la filosofía. Pero cuidado: la ética de esta esperanza es muy ambigua” (2000, p.11).

Em suma, o que estas reflexões nos transmitem é a ideia do quão difícil e complexa é a tarefa da animação da leitura, sobretudo pela dificuldade de propiciar actividades que minimizem a inapetência leitora.

Também Polanco (2004), num artigo onde apresenta dez apontamentos sobre a animação da leitura, corrobora a opinião de Vitor Moreno, afirmando que, na animação da leitura, é imperioso ter muita paciência e não esperar mais do que o possível, reforçando a importância do investimento pessoal do animador na formação científica e pedagógica, bem como de uma permanente postura reflexiva acerca da leitura e das questões a ela associadas.

Já Jiménez (2001), refere-se à animação da leitura enquanto actividade intencional, portanto, com objectivos muito específicos e direccionada a um

público bem definido. Nessa actividade, são utilizados reforços externos, que mais não são do que estratégias lúdicas e criativas de aproximação do livro ao leitor, cuja finalidade é a de mudar os comportamentos interiores das crianças e dos jovens em relação ao livro. Assim, a animação da leitura deve actuar ao nível do comportamento, pelo que é determinante, para este autor, a aquisição antecipada de competências que permitam o domínio do texto, isto é, o saber ler. Só depois virá a animação, como forma de motivação, pelo que são exigidas ao mediador/animador as melhores estratégias, pois só estas se poderão transformar em estímulos que aproximem livros e leitores. De outra forma, de acordo com Yubero e Cerrillo, poderão tornar-se erros de animação ou “desanimación lectora”, resultado, muitas vezes, da forma inconsciente como os programas de animação da leitura são pensados, estruturados e conduzidos.

Ballesteros (2001), por sua vez, defende a animação da leitura como uma forma de educação, que deve ser simultaneamente lúdica e formativa. Trata-se de criar o hábito leitor nas crianças e jovens, de modo a que estes desenvolvam atitudes positivas face à leitura e a vivam de forma recreativa e prazerosa. O mediador, neste contexto, será, acima de tudo, um educador para a leitura, criando condições que permitam às crianças e aos jovens uma reflexão e um envolvimento sobre e com o que lêem, para que sintam utilidade no que estão a fazer.

Para concluir, das leituras efectuadas e da análise apresentada, parece-nos que a animação da leitura:

1. Se faz em diversos contextos, formais (escola e bibliotecas) e informais (família, livrarias, tertúlias literárias, ...);
2. No caso da escola e da biblioteca, exige a intervenção de um profissional adequado, com um perfil de competências abrangentes – nos domínios científico e pedagógico – e uma personalidade própria;
3. Implica um conjunto de estratégias e acções que conduzam ao desenvolvimento e perenidade do hábito leitor nas crianças e jovens;

4. Exige que todos os programas sejam pensados, reflectidos e adequados ao perfil dos destinatários; que sejam programas exigentes e sérios;

5. Exige muito mais do que sensibilidade e vontade, isto é, exige políticas concertadas dos governos e das instituições.

Embora sabendo que a animação da leitura se faz também fora da escola, quedámo-nos nela e na biblioteca escolar porque acreditamos que a escola deve ter a leitura no centro da sua atenção e do seu projecto educativo, repartindo as actividades de leitura entre actos de leitura escolarizada/instrumentalizada e de leitura *prazerosa*. No entanto, para que a escola possa dar resposta ao seu papel neste domínio, não podemos deixar de referir que este sairá reforçado pelas políticas de promoção leitora que partam da administração central, que valorizem a vertente social da leitura e dêem valor cultural ao livro. Planos como o Plano Nacional de Leitura, que fazem da leitura “um desígnio nacional”, são incentivos, pelos meios que proporcionam à animação da leitura nas escolas e nas bibliotecas escolares.

Assim, sobre a animação da leitura e sobre o papel do mediador/animador, não podemos deixar de referir que há dois aspectos que nos merecem referência, pelas dificuldades que podem trazer a este trabalho exigente em esforço e em paciência. O primeiro, reporta-se ao complexo e abrangente perfil de competências que é exigido ao mediador que, muitas vezes, nos currículos académicos, não vê contemplada esta vertente de formação, quer se trate de professores ou de outros profissionais. O segundo, prende-se com a valorização social da leitura e com a alteração dos modelos de linguagem, ao que se junta o esforço que exige o acto de ler. A este propósito não podemos deixar de referir a pobreza lexical actualmente utilizada na comunicação, que assenta numa linguagem que, menos do que simples, é simplificada e pouco exigente.

Assim, cremos que a promoção da leitura (do latim, “*promotione*”, que significa antecipação) tem, a par da animação (que etimologicamente significa “dar alma, motivar”), a grande tarefa que é a de formar e manter leitores. Esta

foi, sem dúvida, a intenção do projecto de animação da leitura – “Leituras Itinerantes – Anne Frank, uma vida” que, de seguida, apresentaremos.

## 4. DESTINATÁRIOS E CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

O projecto foi implementado em duas turmas de 7º Ano da Escola Básica Nº 2 de , que pertence ao agora extinto Agrupamento de Escolas de , actualmente Agrupamento de Escolas de .

Envolveu ainda a docente de Oficina de Leitura e Escrita, a professora bibliotecária, um elemento da Amnistia Internacional e os encarregados de educação dos respectivos alunos.

As turmas A e B do sétimo ano, num total de 46 alunos, constituíram o nosso público-alvo e correspondem à totalidade dos alunos deste nível de ensino. Saliente-se a não participação de um aluno neste estudo, dada a sua condição de aluno com necessidades educativas permanentes, que lê e escreve com muitas dificuldades, pelo que não respondeu aos inquéritos, embora estivesse integrado nas várias actividades que se realizaram.

Este projecto de leitura foi implementado em contexto escolar, nas sessões de Oficina de Leitura e Escrita, que tiveram a duração semanal de 45 minutos.

Para caracterizar o Agrupamento de Escolas de e o meio escolar, reportámo-nos ao Projecto Educativo (2009). Quanto à caracterização do nosso público-alvo, foi feita a partir dos dados recolhidos no primeiro inquérito por questionário dirigido a alunos (Anexo A), e através dos dados apurados nos Projectos Curriculares das turmas A e B do sétimo ano (2009/2010).

Relativamente aos inquéritos por questionário, explicitaremos, no ponto 6.2 deste trabalho, os aspectos relacionados com as opções tomadas na construção desta técnica de recolha de dados. Saliente-se igualmente que se revelaram o instrumento adequado à recolha de dados pessoais e de outros relacionados com os hábitos de leitura de cada um e da respectiva família. Estes inquéritos por questionário também nos permitiram recolher as opiniões que aqueles têm da leitura na escola, bem com a opinião sobre o reflexo que a

leitura pode ter nas respectivas aprendizagens. Assim, o tratamento do primeiro inquérito por questionário suportou a caracterização das turmas A e B do sétimo ano, no ponto 4.2 deste trabalho.

Deste modo e a seguir, apresentaremos uma breve descrição do meio onde se insere a escola. Serão ainda tecidas algumas considerações sobre esta e sobre a biblioteca escolar.

## **4.1 Sobre o Agrupamento de Escolas de**

A Escola Básica Nº 2 de \_\_\_\_\_ integrava o extinto Agrupamento de Escolas de \_\_\_\_\_, que abrange as freguesias de \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_, do concelho de \_\_\_\_\_, distrito de Leiria. Está situada ao norte do distrito, a meia distância entre as cidades de Coimbra e de Leiria (a cerca de 40 Km).

Situa-se numa região atravessada por duas vias rodoviárias, o IC8 e o IC3, que facilitaram a instalação de novas indústrias, nomeadamente, madeireira, argila expandida, lanifícios e confecção. Outras actividades económicas que podemos encontrar localmente incluem o comércio e a prestação de serviços: escolas, bancos, hospital, centro de saúde, lares de terceira idade e infantários, companhias de seguro e gasoleiras. Saliente-se o facto de, nos últimos anos, algumas das unidades industriais terem fechado as portas ou terem reduzido o número de efectivos, o que trouxe alguns problemas de ordem económica para as famílias que, em alguns casos, entraram em situação de pobreza temporária. Saliente-se que 21,8% da população escolar beneficiava de apoio, através do Serviço de Acção Social Escolar (SASE).

A agricultura é tradicional, policultural e de auto-consumo, realizada a tempo parcial, sendo que é uma actividade pós-laboral e de fim-de-semana, servindo de apoio e complemento ao rendimento mensal das famílias.

A nível de estruturas básicas, a rede de distribuição de água, de saneamento básico e recolha de lixo abrange as duas freguesias.

\_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ dispõem de associações recreativas, culturais e desportivas que dinamizam e envolvem uma parte significativa da população

jovem – Sociedade Filarmónica , Atlético Clube ,  
Fundação Nossa Senhora da , Associação de Cultura, Recreio e  
Beneficência de e Lusitano Ginásio de .

As crianças e jovens deste Agrupamento são oriundos de famílias onde cerca de 34% dos pais é operário ligado à construção civil e 29% labora no sector industrial. Relativamente às mães, 50% trabalha no sector de prestação de serviços ou é operária na indústria têxtil, e 26% é doméstica.

Se analisarmos as habilitações literárias das famílias, verificamos que, no caso dos pais, 37% têm o 1ºCiclo; 21%, o 2º Ciclo e 23%, o 3º Ciclo; no caso das mães, 26%, tem o 1º Ciclo, 29%, o 2º Ciclo e 13% o 3º Ciclo.

No entanto, nos últimos anos, do levantamento efectuado e analisando os mesmos aspectos por ciclo de escolaridade, verificamos uma mudança qualitativa destes vectores, sobretudo nas habilitações literárias dos pais das crianças/alunos no ensino pré-escolar e 1º Ciclo, onde 18% dos pais passaram a ter, como habilitações literárias, o ensino secundário/superior, e 25% de mães, o ensino secundário/superior.

A escola-sede do Agrupamento iniciou o seu funcionamento em 1960, como Externato , com uma capacidade prevista para 150 alunos. No ano lectivo de 1973/74, passou a ser um estabelecimento de ensino oficial como delegação da Escola Preparatória

, com 205 alunos. Pela portaria n.º 222/75, de 1 de Abril, torna-se na Escola Preparatória . Em 8 de Junho de 1985, segundo a portaria n.º 346, passou a designar-se Escola C+S de . Actualmente, com uma população escolar que ronda os 240 alunos (Quadro 1), designa-se Escola Básica Nº 2 de .

Quadro 1  
Alunos por ano e ciclo de escolaridade<sup>2</sup>  
Escola Básica Nº2 de

Ano de escolaridade	Nº de Alunos
5º Ano	51
6º Ano	52
<b>Total 2º Ciclo</b>	<b>103</b>
7º Ano	46
8º Ano	49
9º Ano	39
<b>Total 3º Ciclo</b>	<b>134</b>
<b>TOTAL</b>	<b>237</b>

Ao longo dos anos, esta escola tem sofrido obras de restauro e ampliação, sendo que as condições físicas da mesma são, globalmente, satisfatórias. Do ponto de vista tecnológico a escola está bem equipada, com dois laboratórios de informática, sendo que todas as salas de aula dispõem de computador e projector e, a maioria, de quadro interactivo.

Os alunos, oriundos de dois meios sociais diferentes, um mais urbano e outro mais rural, trazem consigo uma grande variedade de conhecimentos e experiências, o que enriquece a vivência da comunidade educativa. Contudo, revelam, em alguns casos, carências económicas, sociais e culturais que se configuram problemáticas, impedindo, por vezes, o sucesso educativo.

Acrescem a estas dificuldades, problemas de aprendizagem, devido, em grande parte, à falta de empenho, de hábitos de estudo, de organização do trabalho escolar, ao não acompanhamento das tarefas escolares por parte dos Encarregados de Educação e, não menos importante, a baixas expectativas face à importância da escola na formação do indivíduo em termos sociais, culturais e profissionais.

---

<sup>2</sup> Dados apurados a partir das listas dos alunos inscritos e distribuídos por turmas, no final do 1º período (2009/2010).



Os resultados da avaliação externa, em 2008/2009, na disciplina de Matemática, apresentaram um desfasamento de 5,8 % em relação à média nacional (58% da escola contraposto a 63,8% da média nacional), tendo-se assistido, em Língua Portuguesa, a um desfasamento de 21,9% em relação à média nacional de níveis positivos (48% da escola contraposto a 69,9% da média nacional).

Estes resultados vieram reforçar a necessidade de desenvolver programas de leitura e literacia que promovam o desenvolvimento das já referidas competências de leitura e escrita, essenciais à aquisição, compreensão e interpretação de ideias e conteúdos. Falamos de competências que permitem ao indivíduo percursos de aprendizagem que lhe possibilite aceder, recuperar, avaliar e utilizar a informação, mobilizando-a em conhecimento e aprendizagem. Não se tratando apenas de ensinar, trata-se sim, de ensinar as crianças e os jovens a aprender a aprender, garantindo que adquiram conhecimentos e desenvolvam capacidades e competências.

No que se refere à biblioteca escolar, representada nas estruturas pedagógicas da escola e bem integrada nos aspectos institucionais e organizacionais, a mesma tem vindo a assumir, nos últimos anos e sobretudo após a sua integração na Rede de Bibliotecas Escolares, em 1998, um papel transversal de apoio a todos os projectos disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares, sejam estes da responsabilidade de clubes, departamentos curriculares, conselhos de docentes ou outros.

Além disso, a biblioteca transformou-se, tornando-se num centro de recursos educativos - onde se pode aceder a um conjunto de documentos em diferentes suportes - e num centro multimédia, catalisador da mudança e da inovação pedagógica e organizacional da escola. Hoje, mais do que um centro de recursos educativos, está a transformar-se num centro de aprendizagem, pois segundo Ross Todd (2001), o que

*“(...) distingue uma biblioteca escolar do século XXI não são as colecções, o sistema, a tecnologia, os recursos humanos, as instalações, mas as acções e evidências que mostram que ela constitui uma verdadeira diferença para a aprendizagem dos alunos e contribui de modo tangível e significativo para o desenvolvimento da compreensão humana, da produção de sentidos e da construção do conhecimento.”*

A biblioteca escolar constitui-se como um espaço integrador e de integração de toda a comunidade educativa, valorizando e concretizando as grandes linhas de acção dos projectos educativo e curricular de Agrupamento, garantindo, ao mesmo tempo, a operacionalização das grandes linhas de trabalho de uma biblioteca que, sendo um espaço de informação e documentação, é essencialmente um espaço de promoção de leitura e de desenvolvimento do currículo.

A este propósito, e pela relevância da opinião, saliente-se a percepção revelada pela docente de Oficina de Leitura e Escrita sobre a biblioteca escolar, quando questionada sobre o trabalho que esta realiza no âmbito da educação para a leitura:

*“ (...) As razões são de três ordens diferentes mas que se interligam e contaminam. Em primeiro lugar, a forma positiva como a comunidade educativa olha e respeita o espaço da biblioteca e a promove; por outro lado, trata-se de um local muito aprazível, aberto, organizado, confortável e bonito, onde os alunos têm todas as condições físicas para desenvolver o seu trabalho ou para passar algumas das suas horas de lazer, entre elas as que são dedicadas à leitura. Por outro lado ainda, a equipa da biblioteca tem feito um trabalho muito sério de promoção deste espaço e da leitura no geral, privilegiando essencialmente aprendizagens dinâmicas e que vão ao encontro das necessidades leitoras dos alunos. [...] A conjugação de todos estes factores reflecte-se no elevado índice de frequência daquela biblioteca e na eficácia das suas abordagens.”*

Assim, na apreciação efectuada pela docente, podemos encontrar três factores que permitem, a par de outros, tornar a biblioteca escolar num serviço de referência dentro da escola e que são:

1. A apropriação da biblioteca escolar pela comunidade educativa;
2. A qualidade do espaço;
3. A actuação dos recursos humanos afectos à biblioteca escolar e as práticas que promovem no âmbito da leitura.

Deste modo, a biblioteca escolar constitui-se como um espaço que promove, apoia e estimula as aprendizagens individuais e a autonomia de todos os alunos, sendo, do mesmo modo, um serviço de apoio ao desenvolvimento da leitura e da literacia.

A missão da biblioteca escolar tem sido assim, e deverá continuar a ser, a de promover uma articulação concertada e continuada entre todos os que, diariamente, trabalham em prol de uma escola de todos e para todos,

incentivando uma verdadeira “cultura de biblioteca”, através de acções que levem a potenciá-la nas práticas lectivas.

Além disso, trata-se de um espaço bem equipado, com um fundo documental satisfatório - embora a precisar de reforço e/ou desgaste nalgumas áreas -, com um equipamento adequado, quer a nível do mobiliário, quer do parque tecnológico/informático.

A actualização do fundo documental e do equipamento tem sido efectuado à custa do esforço orçamental da escola, mas também de numerosos projectos a que a biblioteca escolar se candidatou, nomeadamente da Rede de Bibliotecas Escolares, da Fundação Calouste Gulbenkian, do Projecto Ciência Viva e do Projecto Theka, que obtiveram financiamento. Saliente-se que, todos os anos, esta tem ainda sido financiada pelo Plano Nacional de Leitura, para a aquisição de fundo documental (monografias), para leitura orientada em sala de aula e para todos os níveis de ensino.

## **4.2 As turmas A e B do 7º Ano – Caracterização**

A turma A era constituída por 20 alunos e a turma B por 26 alunos. Este corpo discente era bastante heterogéneo, quer pela diversidade de perfis de alunos, quer pelos contextos familiares de onde eram oriundos, nomeadamente ao nível académico, cultural e económico.

A turma A era constituída por doze raparigas e catorze rapazes, com idades compreendidas entre os onze e os catorze anos, sendo que, na sua maioria, tinham doze e treze anos. A turma B era constituída por oito raparigas e doze rapazes, com idades compreendidas entre os onze e os catorze anos (apenas um aluno), sendo que, na sua maioria, tinham doze anos.

No conjunto das duas turmas, o estudo de caso envolveu quarenta e cinco alunos – vinte e quatro rapazes e vinte e uma raparigas – cujas idades se situavam entre os doze e os treze anos (Fig.1).

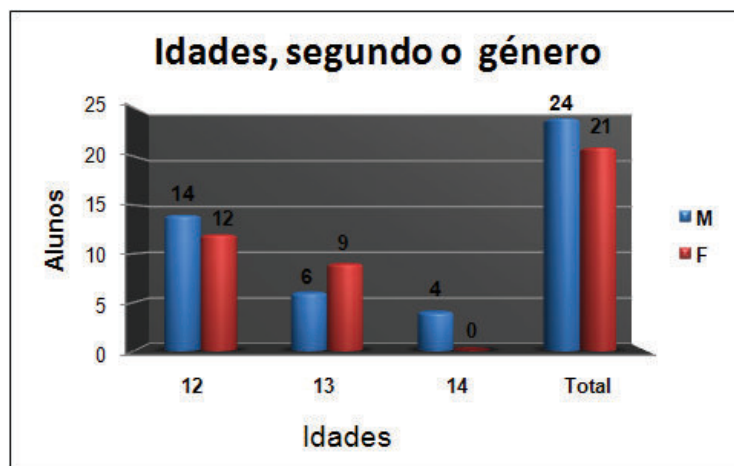


Fig. 1

As habilitações literárias das famílias situam-se, na sua maioria, dentro dos níveis escolares mais baixos – 1º, 2º e 3º Ciclos (Fig.2), sendo que é na turma B que se concentram um maior número de pais e mães com habilitação literária de licenciatura ou bacharelato.

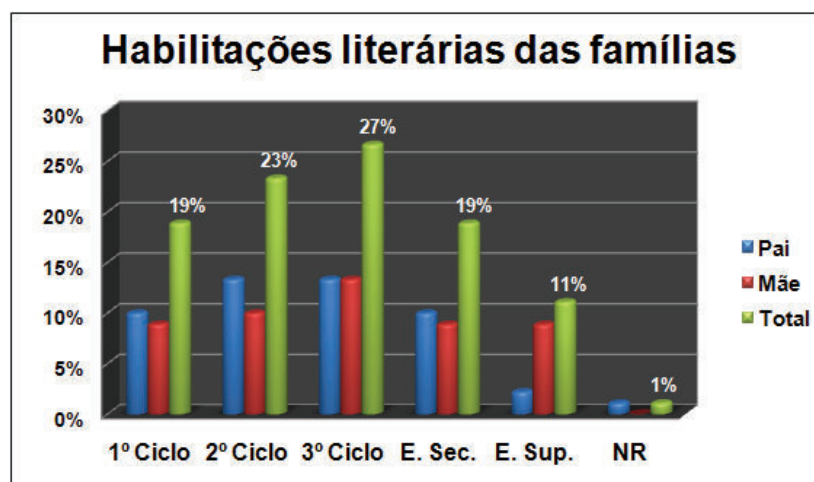


Fig. 2

A análise do Quadro 2 revela que apenas 25 pais e/ou mães lêem, ou seja 27,8% dos progenitores, cerca de 28,9% não lê e 35,6% fá-lo às vezes. Destes valores podemos concluir que a leitura na família não é prática habitual e, muito menos, consolidada.

Quadro 2  
A família e a leitura

	Ler livros				Comprar livros				Conversar sobre livros			
	Sim	Não	AV	NR	Sim	Não	AV	NR	Sim	Não	AV	NR
7ºA	13	18	19	2	7	7	12	0	5	13	8	0
7ºB	12	8	13	5	10	1	8	0	3	6	10	0
Total	25	26	32	7	17	8	20	0	8	19	18	0
AV – Às vezes; NR – Não Respondeu												

Interessante é também verificar que a maioria dos alunos, no seio da família, não conversa e/ou discute com regularidade sobre livros ou leituras, sendo que 42,2% dos alunos afirma que não o faz. Apenas oito alunos, ou seja, 17,7% diz conversar, em família, sobre estes assuntos (Quadro 2).

Parece-nos assim existir alguma relação entre o nível de escolaridade das famílias, de capital cultural médio e baixo, e a prática da leitura, o que não deixa de estar também relacionado com as questões económicas que fazem com que o livro não seja um objecto ou um bem essencial para estas famílias. Pelo contrário, muitas vezes, é considerado um bem de luxo, por isso, inatingível para a maioria das famílias que constituem esta população escolar.

Estes dados são complementados por um outro aspecto interessante. Quando questionados sobre o número de livros não escolares que têm em casa, vinte e oito alunos – 62,2% - diz que nas suas casas existem menos de cinquenta livros. Se admitirmos que, em média, uma lombada de livro tem dois centímetros, podemos aceitar que, num metro linear de estante, cabem 50 livros, o que nos leva a concluir que o livro não assume grande protagonismo na família. Muitas vezes, este acervo, restringe-se, note-se, a enciclopédias generalistas, adquiridas para apoiar a educação dos filhos.

Quanto ao respectivo percurso escolar, na turma B, dois alunos apresentam duas retenções e seis alunos uma retenção. Na turma A dois

alunos apresentam duas retenções e dois alunos uma retenção. Ou seja, 26,7% dos alunos apresenta, em seis anos de escolaridade, uma ou duas retenções nos respectivos percursos escolares, o que antevê a acumulação de dificuldades no processo ensino-aprendizagem e no desenvolvimento de competências específicas, gerais e transversais ao currículo do ensino básico.

Se analisarmos a fig.3, verificamos que cerca de 65% dos alunos refere

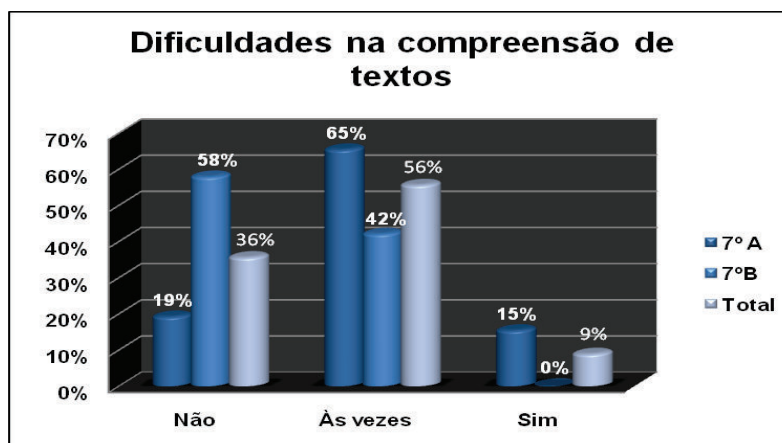


Fig. 3

ter, sempre ou às vezes, dificuldades na compreensão de textos, o que vem ao encontro dos estudos feitos sobre o nível de compreensão leitora, que demonstram que essas dificuldades são condicionadoras do sucesso escolar dos alunos.

Debruçando-nos sobre os motivos que estes alunos em estudo seleccionam para justificar as respectivas dificuldades, encontramos as que se prendem com as características dos textos, nomeadamente a extensão dos mesmos, e outras que se prendem com o próprio leitor – a sua velocidade de leitura, o seu vocabulário e a memória (Fig.4).



Fig. 4

Para podermos compreender sobre uma possível relação entre as dificuldades apresentadas pelos alunos e o possível gosto pela leitura, questionámo-los sobre se gostavam ou não de ler. De acordo com as respostas dadas, verificámos que cerca de 45% dos alunos diz que não gosta nada ou gosta pouco de ler, sendo que na turma A esse valor sobe para cerca de 62% (Fig.5).

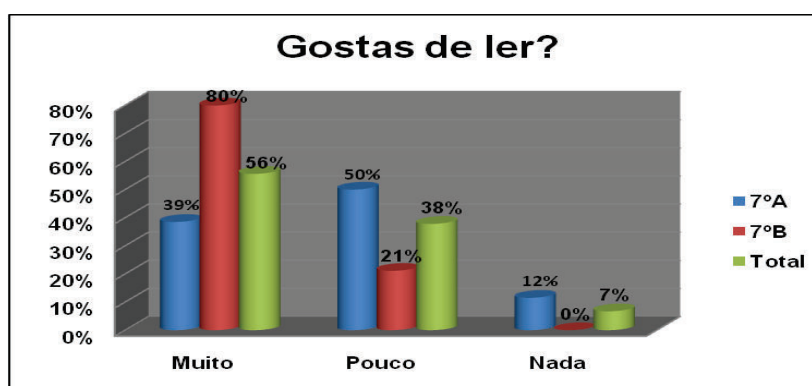


Fig. 5

Assim, parece-nos poder pressupor que, de algum modo, as dificuldades ao nível da leitura e da compreensão leitora interferem no gosto pela leitura, e mesmo que muitos dos jovens, adolescentes ou pré-adolescentes que revelam aquelas dificuldades, parecem afastar-se da leitura e do hábito de ler, considerando-a mais como uma obrigação escolar e menos como uma actividade que pode propiciar prazer e ser um *hobby*.

Se recuarmos no tempo, procurando conhecer o que retêm na memória sobre a leitura nas suas vidas, verificamos que 40% dos alunos afirma que a leitura de histórias se fazia às vezes ou não se fazia, ou seja, podemos concluir que não terá sido uma prática nem continuada, nem sistemática (Fig.6), nem na escola, nem no seio da família.

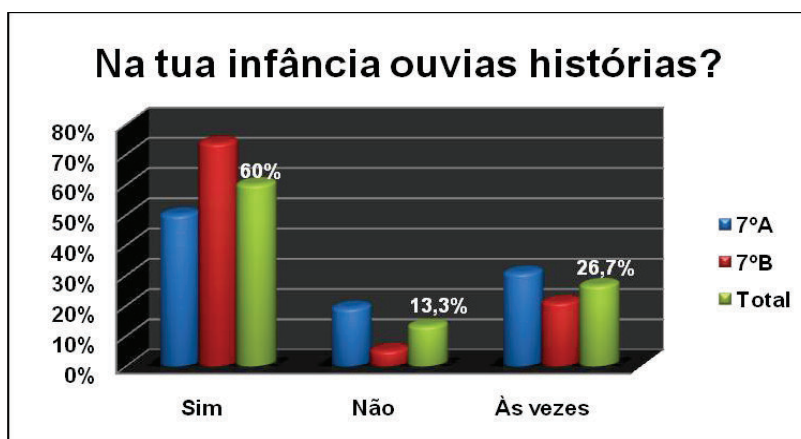


Fig. 6

Pela observação do gráfico da figura 7 podemos ver que a leitura de histórias se fazia pelas duas figuras, a mãe e a avó, sendo o professor referenciado em apenas 9% das respostas.



Fig. 7

Estes dados impelem-nos a reflectir sobre o porquê do professor ter uma frequência de resposta tão baixa, isto é, não deveriam os jovens adolescentes e pré-adolescentes reter na memória os momentos em que, na escola, os mediadores, professores e animadores da leitura lhes proporcionaram o contacto com as histórias de forma espontânea e afectiva? Será que estes



jovens pensam que as histórias que ouviram ou leram no Jardim-de-infância e no 1º Ciclo não eram histórias? Estaremos a disciplinarizar demasiado a leitura no Jardim-de-infância e no 1º Ciclo? De que modo foi oferecida a leitura e a “Hora do Conto” a estes jovens quando eram crianças? O educador e o professor estarão a mediar e a animar bem a leitura?

Estando actualmente todos os Agrupamentos equipados com bibliotecas e com profissionais cujo perfil de competências está bem delineado nos suportes legais que os tornaram possíveis, que papel podemos esperar e exigir à biblioteca escolar e ao professor bibliotecário?

Não podemos deixar de referir outro dado importante neste estudo e que nos mostra que a frequência da Biblioteca Escolar é bastante significativa (Fig.8).

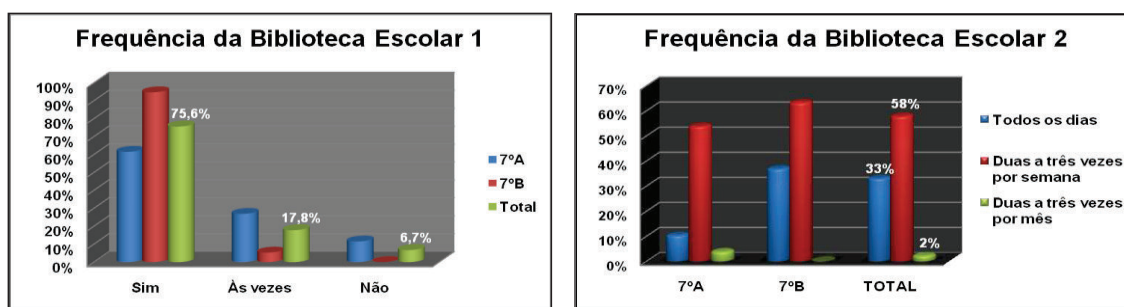


Fig. 8

Deste modo, é fulcral que a biblioteca escolar seja encarada como um dos locais, por excelência, de aquisição do gosto pela leitura e pelo livro. À escola, pede-se que reflita e decida convenientemente sobre o horário que melhor serve e se adapta aos utilizadores, e que, simultaneamente, garanta um investimento anual que permita a actualização do fundo documental e a manutenção/actualização do equipamento. Quanto ao professor bibliotecário, como defendem Eisenberg & Miller (2002), este é um “professor que trabalha com outros professores, com os órgãos directivos, com os alunos, com a comunidade e outros parceiros”. Logo, deve ser capaz de fazê-los compreender que todas as acções/programas que partem da biblioteca escolar são essenciais no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, impulsionando-o. Assim, é fundamental que o professor bibliotecário saiba

comunicar e que difunda, por meios diversos, toda a sua acção e da sua equipa. Ser capaz de transmitir de forma positiva e entusiasmada é, aliás, um meio “de envolver e de se envolver”, de mostrar que a biblioteca escolar é um espaço de todos e para todos.

Para isso, o professor bibliotecário deve ser flexível, moldando-se às prioridades da escola, dando-lhes enfoque; deve encarar a biblioteca segundo uma lógica sistémica, isto é, como um sistema onde se geram fluxos de entrada (inputs) e de saída (outputs), dando especial relevância aos segundos e à forma como os documenta; deve ter a capacidade de criar redes de interesses e de comunicação dentro da sua instituição, como forma de minimizar pontos fracos, e ainda potencializar oportunidades que promovam a partilha, a cooperação e o compromisso entre as pessoas.

Por outro lado, a estratégia de liderança e a forma como o professor bibliotecário se relaciona com os demais elementos da comunidade educativa onde se insere, podem fazer a diferença nas acções, nomeadamente na área da leitura e da literacia. “Sentir a escola” e aproximar-se dos seus pares, com simplicidade e autenticidade, numa lógica de colegialidade, são mesmo a melhor forma de promover a cooperação e a colaboração no desenvolvimento dos vários projectos que partam da biblioteca escolar.

Parece-nos pois que os dados de frequência da biblioteca escolar vêm corroborar a ideia de que é imperativo transmitir uma boa imagem da mesma e aproximá-la dos seus utilizadores, em particular dos alunos, que devem ser chamados a intervir e a interagir em acções diversas, de modo a que se sintam protagonistas de um espaço que lhes pertence, lhes é familiar e útil. Saliente-se que a generalidade dos alunos diz gostar da escola, reconhecendo haver nela bons professores e bons equipamentos, não deixando contudo de referir que a frequência da escola é garantia para aceder a um bom emprego.

Em suma, estes aspectos foram muito importantes e tidos em conta na estruturação das actividades que nortearam este projecto de animação da leitura que, não só procurou ir ao encontro do nível de proficiência leitora de cada jovem - pelo que se procurou uma obra e um género discursivo fácil, acessível e adequado a diferentes níveis de leitores neste estrato etário -,

como também envolver os alunos em actividades com as quais se pudessem identificar. Procurou-se ainda aplicar estratégias que lhes proporcionassem interesse e despertassem a criatividade.

Procuraremos, em seguida, elencar os objectivos do nosso projecto de animação da leitura, explicitando algumas das opções tomadas, nomeadamente a escolha da obra.

## 5. OBJECTIVOS

### 5.1 Um projecto de animação da leitura

Pensamos poder afirmar ser o projecto que implementámos um projecto de animação da leitura, pois o objectivo geral a ele subjacente foi o de desenhar/conceber um projecto de intervenção na área do desenvolvimento dos hábitos de leitura e de um comportamento leitor. Para isso, o ponto de partida foi *O Diário de Anne Frank*.

Objectivamente, concebemos um projecto de leitura assente nos seguintes pressupostos: ler para apreciar/fruir e ler com e para os alunos, usando espaços e suportes que permitissem a cada um explorar a linguagem, de forma lúdica e *prazerosa*, ou seja, que lhes permitisse ler para conhecer.

Para delinear as actividades de leitura e escrita, definimos os seguintes objectivos específicos:

1. Promover hábitos de leitura autónoma;
2. Estimular o prazer de ler;
3. Desenvolver competências de escrita criativa;
4. Proporcionar a leitura de textos verbais e não-verbais;
5. Edificar percursos individuais de construção de conhecimento, integrando-os num percurso de construção colectiva;
6. Estimular a cooperação e colaboração entre a biblioteca escolar, o professor bibliotecário e os docentes de Língua Portuguesa.

Para isso, escolhemos uma obra adequada aos destinatários, que oferecesse qualidade literária e que pudesse ser tratada na sua totalidade, uma vez que não nos interessava o tratamento de uma obra em textos fragmentados. Todas as actividades, quer as de leitura, quer as de escrita, foram projectadas a partir do texto/obra e relacionadas com as diferentes componentes da história: personagens, estilo discursivo, estilo da autora, contexto e outros. Procurámos ainda que estas actividades tivessem uma

dimensão lúdica e formativa, capazes de conduzir os alunos a uma actividade interpretativa.

O objectivo era, assim, o de criar um projecto de leitura literária que conciliasse as actividades de leitura e de escrita, de modo a tornar a leitura um acto activo e criativo que estimulasse e conquistasse atitudes positivas face à leitura.

## **5.2 Um projecto de leitura literária, lúdica e prazerosa**

A literatura, segundo Todorov (2009, p.17), abre-nos, de forma interminável, a possibilidade de interagirmos com os outros, enriquecendo-nos infinitamente. Todorov defende ainda que esta não é apenas um simples divertimento ou uma distração reservada a pessoas cultas, no sentido em que permite a qualquer pessoa responder melhor à sua vocação de ser humano.

Assim, na perspectiva do autor, a literatura deve servir para que possamos alargar a nossa compreensão da dimensão humana, tornando-nos mais compreensivos, solidários e sensíveis, já que a literatura, como uma das mais antigas formas de arte, é um reservatório de valores do qual podemos retirar ensinamentos para a vida.

Para que a literatura e a leitura literária assumam esta importante função, torna-se necessário assumi-las como fonte de prazer e fruição. Como defende Nelly Novaes Coelho (1984), a literatura deve ser um instrumento que deve servir para formar leitores, sobretudo pelo facto do fenómeno literário ser capaz de gerar a fusão entre o prazer e o conhecer.

A literatura, através da linguagem literária, desafia a capacidade do leitor e desperta os seus sentidos através da polissemia do discurso, que é enriquecido pela ambiguidade coerente da linguagem que utiliza, cabendo ao leitor desconstruir os vários sentidos que um texto pode conter. Portanto, trata-se de aproveitar o carácter lúdico, emotivo e afectivo da literatura, que utiliza uma enormidade de recursos expressivos que podem ajudar os jovens a

problematizarem o real e a formar as suas mentes. Por outro lado, como afirma Alonso (2007), “la lectura de obras literarias nos ofrece un camino más rico, más seguro y, por supuesto, mucho más divertido” de acesso à linguagem, enriquecendo o acervo linguístico das crianças e dos jovens que, conhecendo e dominando a linguagem, poderão verbalizar e argumentar melhor, ou seja, estarão munidos da melhor arma de arremesso - a palavra. Entenda-se aqui arma de arremesso como património individual que usamos para comunicar de forma sagaz, perspicaz e crítica.

Por outro lado, enquanto unidade semântica, o texto literário é um texto que estabelece relações dialógicas com outros textos, ou seja, interage com outros textos (intertextualidade), ao mesmo tempo que é, em linguagem e conteúdo, *palimpséstico*, o que lhe permite produzir, diacrónica e sincronicamente, múltiplos e novos significados, sendo, por isso, promotor de variadas aprendizagens.

Deste modo, considera-se que projectos de leitura que visem a fruição e o prazer da leitura, devem assentar na literatura. Não podemos deixar de referir as características do texto literário, caracterizado pela criatividade e pela intemporalidade, de grande valor semântico, carregado de significado e de consistência formal, espelhada na correcção da expressão linguística. Igualmente, não esqueçamos o valor institucional da literatura, que segundo Carlos Reis (2001), relaciona três grandes âmbitos autónomos: a dimensão sociocultural, a dimensão histórica e a dimensão estética.

Se considerarmos este valor institucional da literatura e as características dos textos literários, parece-nos poder afirmar que cada obra/texto tem capacidades de produzir estímulos nos leitores, sendo que os projectos de leitura devem ter o mérito de poder conferir aos mesmos uma responsabilidade de reacção e um valor de resposta que seja proporcional à capacidade de estímulo da obra/texto. Para que tal seja possível, defende Fillolla (1996) que, perante as novas tendências didácticas da literatura, é necessário que se aumente as habilidades de leitura de cada aluno, despertando as capacidades individuais, dando às actividades um carácter *re-creativo*, isto é, activo e participativo, promovendo interconexões literárias e multidisciplinares através

das obras literárias, não deixando de se acautelar o conhecimento que têm delas e das suas temáticas. Importará, deste modo, centrar o enfoque das acções na actividade receptiva do aluno, por um lado, para entendermos os seus interesses e as suas razões interpretativas, por outro, para percebermos as dificuldades que levam à construção de interpretações adequadas.

De acordo com estes pressupostos, apresentaremos, de seguida as razões que estiveram subjacentes à escolha do género discursivo para este projecto de leitura.

### **5.3 A escolha da obra *O Diário de Anne Frank* e o papel do diário, enquanto género discursivo, na animação da leitura.**

Referindo-se à escrita diarista, Mikail Bakhtin (1997, p.323) afirma que

*“ (...) o discurso íntimo é impregnado de uma confiança no próprio destinatário, na sua simpatia, na sensibilidade e na boa vontade da sua compreensão responsiva. Neste clima de profunda confiança o locutor desvela as suas profundezas interiores. É isso que desperta a expressividade particular e franqueza interior desses estilos.”*

Também Anne Frank, na primeira entrada do seu diário, o assume como um amigo e confidente. Fazendo-o com uma expressividade informal, adopta de imediato um discurso que é franco e cheio de referentes afectivos e cognitivos. Assim, em Anne Frank e no seu *Diário*, como em toda a escrita diarista, encontramos um género discursivo de carácter intimista e confessional:

*“12 de Junho de 1942*

*Espero poder confiar-te tudo, como nunca pude confiar em ninguém, e espero que venhas a ser uma grande fonte de conforto e apoio.”*

(Frank, 2006, p.15)

Estamos certos que alguns dos nossos leitores se identificaram facilmente com Anne, pelas dúvidas e contradições que trazem dentro de si; e que outros procuraram descobrir no *Diário* valores, verdades e imagens ideais que pudessem imitar.

Outro aspecto importante que ressalta deste género discursivo é a sua espontaneidade e o seu conteúdo personalizado que, desde logo, desperta curiosidade no leitor, aproximando-o de um “eu” que está disposto a compartilhar. O narrador, neste caso Anne, escreve na primeira pessoa, sobre si e sobre a sua realidade diária, mantendo uma certa periodicidade na escrita.

O que encontramos no *Diário de Anne Frank* são os desabafos de uma adolescente que quer voltar a viver a liberdade e a ser feliz. Sendo uma jovem, obrigada a fugir e a viver enclausurada, o diário surge como um amigo e um confidente, pelo que, a sua escrita passa a ser uma forma de esvaziar a solidão e de desvelar o seu mundo interior.

Anne, que gosta de escrever, descreve os seus conflitos interiores – dores, angústias, alegrias – as suas mudanças físicas e psicológicas, as relações familiares, apresentando-nos um registo histórico e social da sua época. O diário é, neste sentido, uma leitura singular do mundo em que viveu, onde encontramos relatos da vida quotidiana, pensamentos e reflexões diversas.

Em síntese, podemos elencar alguns dos aspectos que estiveram subjacentes à escolha desta obra, e que motivaram o nosso projecto de leitura:

- Os nossos jovens facilmente se identificam com Anne, que é uma adolescente;
- Nesta idade fazem-se e desfazem-se amizades e surgem as primeiras experiências amorosas, o que vai ao encontro dos relatos de Anne;
- Nestas idades os jovens necessitam de confidentes, sendo que alguns experimentam a escrita de um diário;
- Os adolescentes, o nosso público-alvo, também vivem conflitos interiores e com a família.

Acresce a estes motivos o facto de o diário ser um género discursivo maleável, livre e criativo, que pode fazer crer a qualquer adolescente que também pode escrever, sendo, por isso, acessível ao leitor, que o lê e compreende, o que, em parte, pode ser um estímulo para a leitura.

Esperava-se, com este projecto, que os professores e alunos fossem receptivos às propostas que o mesmo apresentava e que, a partir dele,



pudessem construir e divulgar os percursos individuais e colectivos de aprendizagem, através dos produtos que fossem erigindo.

Assim, foi nossa intenção abrir caminhos que contribuíssem para a prática da leitura literária, partindo de acções colaborativas e concertadas entre os departamentos curriculares, o conselho de directores de turma e a biblioteca escolar, através da criação de projectos alargados a outros anos e ciclos de escolaridade, numa lógica articulada, vertical e horizontal. Numa primeira fase, este projecto foi desenhado para o 3º Ciclo e para o sétimo ano de escolaridade.

No ponto seguinte, apresentaremos, de forma fundamentada, as opções metodológicas que orientaram o nosso trabalho/estudo.

## 6. ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

### 6.1. O estudo realizado

Dando continuidade às considerações que foram sendo feitas ao longo do nosso trabalho, fazemos notar que a nossa problemática se insere na área da promoção da leitura literária na escola, tendo em conta tanto a forma como esta é encarada por alunos e professores, como a problemática do afastamento dos jovens em relação àquela e à leitura em geral.

Ao conceber e implementar este projecto, não foi nossa intenção concluir para generalizar. Interessou-nos sobretudo a compreensão de uma prática pedagógica, capaz de induzir os jovens a construir os seus próprios saberes e percursos de aprendizagem. Interessou-nos, além disso, perceber se projectos desta natureza podem conduzir a uma maior receptividade dos jovens à literatura; se através de “leituras paralelas”, isto é, das várias formas de expressar os sentidos do ser humano e das múltiplas formas de os compor e experienciar, se torna mais fácil fazer a leitura de uma obra; se projectos deste tipo podem ou não conduzir a um maior interesse por outras obras, por outros assuntos e por outras formas de arte. Trata-se pois de valorizar o papel e as acções da biblioteca escolar no contexto de ensino-aprendizagem, tornando-a activa e capaz de interferir, de forma positiva, no sucesso escolar e educativo dos jovens, pois, como defende Judith Bell (1997, p.159), “quando bem preparados, os estudos de pequena dimensão podem informar, esclarecer e fornecer uma base para as decisões de política educativa no interior de uma instituição”.

Podemos então afirmar que este trabalho se pode integrar no domínio da investigação-acção, que, de acordo com alguns autores, nomeadamente Bogdan & Biklen (1994, p. 292), “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais”, sendo que foi nosso objectivo intervir numa situação concreta, neste caso junto de

adolescentes que tendem a desviar-se da leitura, visando uma mudança de atitudes. Assim, o nosso trabalho decorreu da consciencialização de um problema que deve ser enfrentado e que exige mudança, sendo que o projecto de leitura – *acção* – deverá contribuir para a mudança, constituindo-se ela própria, *a acção*, como um instrumento de investigação que visa produzir mudança no problema inicialmente identificado. Com ele, podemos mostrar que o Agrupamento crescerá se tiver um programa de desenvolvimento da leitura que envolva todos os alunos, constituído numa lógica ascendente e articulada, tendo como pano de fundo a biblioteca escolar e os seus recursos humanos e materiais.

Neste sentido, não poderíamos deixar de estar mais de acordo com Bell (2008), quando esta afirma que a investigação-acção é uma abordagem adequada a professores investigadores que dão importância ao exercício das suas funções como forma de resolver alguns dos problemas, pesquisando, entendendo e alterando práticas, de modo a melhorá-las e a responder de forma mais eficaz às suas funções e aos problemas pedagógicos e educativos que enfrentam diariamente.

Entendemos também tratar-se de um estudo de caso, que segundo Merriam, citado por Bodgan & Bicklen (1994, p.89), “consiste na observação detalhada de um contexto, de um indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.” Neste caso, o nosso estudo incidiu na totalidade dos alunos de sétimo ano da Escola Nº2 de , é sobretudo descritivo e envolve a professora bibliotecária, responsável pelo estudo, e teve como objectivo a compreensão e uma visão holística da situação dos hábitos leitores e da leitura literária neste nível de ensino.

O nosso projecto é pois uma experiência que, dentro da instituição onde se insere, poderá constituir-se como um instrumento de reflexão sobre as actuais práticas de leitura e como um testemunho que poderá ser uma porta aberta a outros caminhos e, nesse sentido, à mudança das nossas práticas enquanto professores bibliotecários e docentes.

Como afirma Bassey (1981,p.86), citado por Bell (2008), um estudo de caso pode ser uma forma válida de pesquisa no âmbito da educação “se

for[em] realizado[s] sistemática e criticamente, se visar[em] o melhoramento da educação, se for[em] relatáveis e se, através da publicação das suas conclusões, alargar[em] os limites do conhecimento existente”, mesmo sem ter a possibilidade de ser generalizado, o que não exclui a necessidade de assegurar a validade, interna e externa, bem como a fiabilidade do estudo.

Segundo Tuckman (2005, p.8), “um estudo tem validade interna se o seu resultado está em função do programa”, sendo que aquela se prende com “a nossa certeza (*certainty*) de que os resultados da investigação podem ser aceites, baseados no *design* da investigação”. No nosso estudo de caso, assegurámos a validade interna através de avaliações e aperfeiçoamento dos instrumentos de recolha de dados, nomeadamente dos inquéritos por questionário e da entrevista semi-directiva.

Relativamente à validade externa, segundo o mesmo autor (Tuckman, 2005, p.8), “um estudo tem validade externa se os resultados obtidos forem aplicáveis no terreno a outros programas ou abordagens similares”. Deste modo, tratando-se de um estudo de caso, em que a realidade é holística, pluridimensional e em permanente mudança, poderíamos concluir que teríamos dificuldades em assegurar a validade externa. Contudo, um estudo de caso, ao permitir a compreensão de uma realidade, pode constituir-se como ponte para a comparação com outros casos, aos quais podemos estender/generalizar características que sejam comuns.

Assim, parece-nos poder afirmar que a validade externa do nosso estudo de caso, cuja compreensão conclusiva sabemos não poder generalizar, ficará assegurada pelo facto de se constituir como um indicador de uma realidade que poderá contribuir, complementar ou até estimular outras investigações dentro da mesma área de acção.

Quanto à fiabilidade do nosso estudo, pensamos estar acautelada com a descrição pormenorizada e rigorosa do modo como o estudo foi realizado, e de como foi feita a recolha e o tratamento dos resultados.

## 6.2 A metodologia seguida

Para levar a efeito este nosso trabalho de investigação-acção, começámos por traçar, em primeiro lugar, os objectivos específicos para o nosso projecto. Para o seu desenvolvimento, procurámos um enquadramento teórico, assente numa literatura pertinente e actual, que abrangesse assuntos que vão desde o papel da biblioteca escolar na promoção do hábito leitor, à leitura e à promoção e animação da leitura, à educação pela arte e à literatura como arte.

Numa segunda fase, para recolher alguns dados, utilizámos a observação pessoal – que resulta de um profundo conhecimento e do trabalho que temos realizado no meio – e alguns documentos institucionais – nomeadamente o projecto educativo da escola e os projectos curriculares de turma – como fontes de informação para caracterizar o Agrupamento, a escola e a biblioteca escolar. Utilizámos ainda mais dois meios de recolha de dados: os inquéritos por questionário, que foram aplicados a alunos, em dois momentos, e a entrevista à docente de Oficina de Leitura e Escrita, pois como afirmam Bogdan & Biklen (1994, p.293) “tanto os métodos quantitativos como os qualitativos podem ser utilizados na investigação-acção”. Também Bell (2008,p.95), relativamente aos estudos de caso, afirma que sendo estes “geralmente considerados estudos qualitativos, podem combinar uma grande variedade de métodos, incluindo técnicas quantitativas.”

Deste modo, a ideia de combinar os dois métodos na investigação prende-se com a maior facilidade quando se pretende fazer a triangulação de dados, o que torna qualquer investigação mais consistente.

O primeiro inquérito por questionário (Anexo A) teve como finalidade recolher uma considerável variedade de informação, junto dos alunos de 7º ano, nomeadamente no que se refere aos seus dados pessoais, aos respectivos hábitos de leitura e aos das famílias, ao que pensam da leitura na escola e do reflexo da leitura nas respectivas aprendizagens, tal como já referimos no ponto 4.2 deste trabalho.

Tendo em conta o público-alvo, o questionário é constituído sobretudo por questões fechadas, de sintaxe simples e clara. Foi entregue pessoalmente e preenchido no momento, uma vez que considerámos este método o mais adequado, pela possibilidade de esclarecermos dúvidas pontuais e estimularmos a colaboração. Para testar o inquérito, fizemos um pré-teste aplicado noutra escola, a um público da mesma faixa etária e do mesmo ano de escolaridade.

Foi ainda elaborado um segundo inquérito por questionário (Anexo B), que teve como principal finalidade a recolha de dados e o apuramento da opinião dos sujeitos em estudo, já que pensamos ser de grande importância conhecer a opinião dos alunos sobre o trabalho que desenvolvemos. Ao mesmo tempo, estas opiniões auxiliaram-nos na elaboração das conclusões finais. Os resultados apurados neste questionário por questionário revelaram-se como dados importantes, podendo mesmo servir como ponto de partida a acções prospectivas no âmbito da nossa temática, ou de análise, para alterações pontuais ao projecto que agora apresentamos, já que, segundo a perspectiva formativa de Bogdan & Biklen (1994, p.277), o “propósito da avaliação é o de melhorar o desenrolar de um programa”.

Para proceder à análise dos dados dos inquéritos por questionário, reconhecendo a actualidade e a eficácia dos programas informáticos de gestão e análise de dados de inquéritos, nomeadamente o Statistical Package for the Social Sciences, optámos por efectuar uma análise de dados com base em conhecimentos de estatística descritiva e de análise estatística de dados, expressando-os graficamente, recorrendo ao Microsoft Office Excel, um programa com *interface* intuitiva, ferramentas de cálculo e de construção de gráficos.

Posteriormente, elaborámos um guião de entrevista (Anexo C), semi-directiva, dirigido à docente de Língua Portuguesa, responsável pelas sessões semanais de Oficina de Leitura e Escrita, com a qual se pretendeu auscultar a sua opinião sobre a pertinência de projectos de leitura em contexto de biblioteca escolar. Com a entrevista procurámos obter algumas reacções por parte da inquirida, procurando-se que respondesse de forma exaustiva ao tema

que lhe estávamos a propor. Tratava-se de o aprofundar e de verificar a evolução, neste caso, do *Projecto Leituras Itinerantes*. Como afirma Tuckman (2005, p.508), o investigador “entrevista também as pessoas na situação e à volta dela. O investigador tenta identificar as questões principais sentidas pelos vários participantes e audiências, e avaliar o mérito, o valor ou o significado dos fenómenos para os participantes.”

Deste modo, a entrevista, enquanto instrumento intencional de recolha de dados, serviu-nos para “recolher dados descritivos” (Bodgan & Bicklen, 1994, p.134), de forma a permitir-nos “desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira” (*idem*, p.134) como a nossa entrevistada encara e interpreta as questões relacionadas com a leitura. Doutro modo, na medida em que a nossa entrevistada esteve envolvida na implementação do projecto de animação da leitura, era importante conhecer as suas percepções sobre o mesmo.

Para concretizarmos a entrevista, elaborámos um guião cujo tema era essencialmente o da biblioteca escolar e o seu papel na promoção da leitura e, concretamente, o projecto *Leituras Itinerantes*.

Como grandes objectivos da entrevista, saliente-se a reflexão sobre o papel da biblioteca escolar, enquanto organização que promove e dinamiza acções que tenham em mente a formação do leitor e a promoção da leitura literária. Por outro lado, tinha-se intenção que a nossa entrevistada reflectisse sobre os constrangimentos/facilidades sentidas na acção implementada e que, ao mesmo tempo, discorresse sobre o produto e o impacto do projecto.

A entrevista decorreu no gabinete da biblioteca escolar, depois de terminada a implementação do projecto, sendo que, em primeiro lugar, se explicitou a finalidade da entrevista, passando-se de seguida à sua realização, que decorreu de forma agradável e descontraída. Sem nos desviarmos do guião produzido, procurámos que a nossa entrevistada sentisse alguma liberdade para exprimir as suas opiniões de modo a retirarmos o máximo de informação sobre a temática em estudo.

Relativamente à análise da entrevista realizada à professora de Oficina de Leitura e Escrita, procurámos analisá-la segundo a técnica da análise de conteúdo pois, como afirma Pais (1993, p.86), citado por Amado (2000, p.56),

*“ (...) se é verdade que toda a lógica do discurso, todo o contínuo da fala detém uma espécie de força de segurança que deriva do seu próprio encadeamento discursivo, também é certo que a A.C. (análise de conteúdo) é o estilhaar dessa unidade encadeada; é um desvendar de sentido mas ao mesmo tempo um despedaçar desse mesmo sentido; é uma sequência de fragmentos cortados, o esquartejamento de uma unidade de sentido que dá lugar, subrepticamente, a outros sentidos (interpretativos).”*

ou, como afirma Bardin (1988), tratava-se de desvendar o sentido num discurso simbólico mas, certamente, polissémico.

Assim, de acordo com Amado (2000, p.55), procurámos fazer um “levantamento completo do material susceptível de ser utilizado”, neste caso lendo e analisando o protocolo da entrevista, adequando-o aos objectivos da nossa pesquisa. Por tal, revelaram-se de grande importância o conjunto de leituras efectuadas, que apoiaram a forma de inventariar as principais categorias de análise, isto é, a forma de “arrumar” num conjunto de categorias de significação o “conteúdo manifesto” (Amado, 2000, p.53) expresso nas palavras da docente.

Para categorizá-la e definir as unidades de conteúdo, tivemos em conta, sobretudo, a homogeneidade, a exaustividade e a adequação, regras apontadas por Bardin (1988, p.36), que chama à atenção para a necessidade de as cumprir quando se definem categorias, de modo a tornar válida a análise. Segundo o autor, as categorias devem ser assim

*“(...) homogéneas: poder-se-ia dizer que “não se misturam alhos com bugalhos”; exaustivas: esgotar a totalidade do “texto”; exclusivas: um mesmo elemento do conteúdo, não pode ser classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes; objectivas: codificadores diferentes, devem chegar a resultados iguais; adequadas ou pertinentes: isto é, adaptadas ao conteúdo e objectivos.”*

Deste modo, depois de definidas as categorias, analisámos o protocolo da entrevista para podermos, posteriormente, destacar as unidades de registo que, segundo Bardin (1998, p.104), são “ unidade[s] de significação a codificar e correspondente[s] ao segmento[s] de conteúdo a considerar comunidade de base, visando a categorização (...)”.

Para destacar as unidades de registo procurámos, na entrevista, o “tema”, isto é, a unidade de significação que, segundo d’Urung (1974), citado por Bardin (1998, p. 105), é

*“(...) uma unidade de significação complexa, de comprimento variável; a sua validade não é de ordem linguística, mas antes de ordem psicológica: podem*



*constituir um tema, tanto uma afirmação como uma alusão; inversamente, um tema pode ser desenvolvido por várias afirmações (ou proposições). Enfim, qualquer fragmento pode reenviar (e reenvia geralmente) para diversos temas (...)*”

Assim, à luz de Bardin (1988), analisámos a entrevista, definimos as categorias, destacámos as unidades de registo e procedemos à sua codificação, sendo que o Quadro 3 apresenta um exemplo do trabalho efectuado.

Quadro 3

Exemplo de categorização e respectiva codificação

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<p>◇ Relação pessoal e profissional com a leitura (RPPL)</p>	<p>Gosta muito poesia (GMP)            Gosta ficção (GF)            Gosta livros científicos (GLC)            Gosta publicações periódicas (GPP)            Dá toda a importância leitura (DTIL)            Leitura acto formativo do ser humano (LAFSH)            Leitura aprendizagem da escrita (LAE)            Leitura combate iliteracia funcional (LCIF)            Leitura promoção da cidadania (LPC)            Leitura crescimento pessoal (LCP)            (...)</p>

No ponto 6.3.2 apresentaremos as categorias que estabelecemos, bem como a análise interpretativa que efectuámos a cada uma.

Deste modo, procurámos que os resultados obtidos nos inquéritos e na entrevista fossem tratados de forma a constituírem-se facilitadores da interpretação e da compreensão da problemática que esteve subjacente à estruturação deste projecto, pelo que, de seguida, passaremos a descrever o modo como se fez a análise de dados.

## 6.3 A análise de dados

### 6.3.1 O segundo inquérito por questionário

Para avaliar o processo e o produto deste projecto utilizámos dois instrumentos de recolha de dados: o segundo inquérito por questionário (Anexo B), respondido pelos alunos, e uma entrevista (Anexos C e D), dirigida à professora de Oficina de Leitura e Escrita. São os dados recolhidos no segundo inquérito por questionário dirigido a alunos e as apreciações que dele fazemos o que apresentamos a seguir.

Sendo este um projecto de animação da leitura, que envolveu um conjunto de actividades de leitura e escrita, procurámos saber, junto dos alunos, quais as que lhes suscitaram maior interesse (Fig.9), verificando-se que a maioria, cerca de 56%, preferiu as actividade de leitura e apenas 5% preferiu as actividades de escrita. 39% gostou, do mesmo modo, de ambas as actividades.

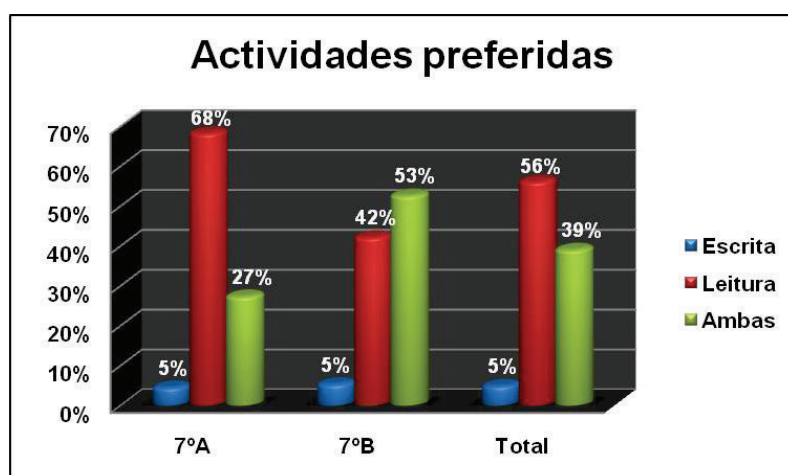


Fig. 9

Estes dados permitem-nos, a nosso ver, retirar a seguinte conclusão: se os alunos não gostam ou gostam pouco de ler, também não gostam de escrever. Mas, como afirma Polanco (2004), ler e escrever são duas faces da mesma moeda, pelo que os projectos de leitura têm de incluir actividades de

escrita como forma de a estimular, já que esta escrita exige criação, sendo que será sempre apoiada no hábito de ler, um hábito que se constitui como um dos maiores instigadores da imaginação.

Também Cerrillo (1999, p. 67) defende que é

*“ (...) imprescindible que cualquier programa de formación y desarrollo de hábitos lectores lleve aparejado el ejercicio sistemático de la escritura creativa; la práctica de la escritura, no solo como mecanismo básico de comunicación, sino también como actividad expresiva capaz de crear mundos autónomos, como ejercicio creativo conductor de historias y transmisor de emociones.”*

Do seu ponto de vista, a escola tem a função de ensinar as crianças e os jovens a usarem correctamente a linguagem oral e escrita, pelo que devem constituir-se como aprendizagens simultâneas e complementares, pois, ao educarmos para a leitura, estamos a educar para a escrita.

Deste modo, não perdendo de vista o que a literatura refere sobre o assunto, projectámos, para a maioria das sessões, actividades de escrita criativa, partindo sempre de situações/contextos ou de personagens da obra em estudo. Procurou-se assim o envolvimento dos alunos, de modo a que se sentissem personagens/protagonistas das actividades em causa, exprimindo os seus sentimentos, ideias e opiniões.

Assim, quando se lhes pediu que se pronunciassem sobre as actividades de escrita propostas, verificámos que, na sua maioria, as consideraram fáceis, interessantes e criativas (Fig.10). Estas foram corrigidas, seleccionadas e publicadas no blogue *Leituras Itinerantes*.

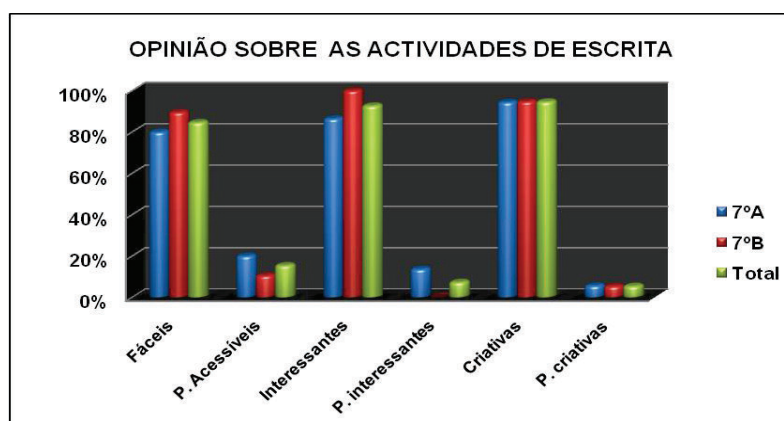
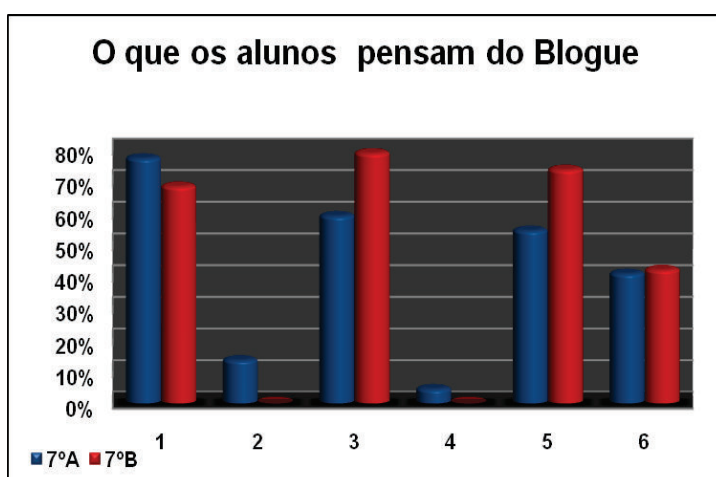


Fig. 10

O blogue *Leituras Itinerantes* afirmou-se como uma forma de estimular a participação dos alunos nas diversas actividades, nomeadamente nas de escrita, funcionando, ele próprio, como um diário das actividades executadas e dos produtos que os alunos foram criando. Deste modo, verificámos que esta estratégia foi motivadora, na medida em que os alunos manifestaram sempre interesse em ver os seus trabalhos publicados, partilhando-os com as famílias e acompanhando sempre, em cada sessão, a evolução do mesmo, ou seja, os intervenientes viram no blogue um processo de construção de conhecimento individual e colectivo.

Se analisarmos a opinião dos alunos sobre o blogue *Leituras Itinerantes*, (Fig.11) concluímos que foi motivador na medida em que permitiu criar relações



**Legenda:**

1. Gosto de ver os meus trabalhos publicados.

2. Não gosto de ver os meus trabalhos publicados.

3. Gosto de ler/conhecer a participação dos meus colegas.

4. Não gosto de ler/conhecer a participação dos meus colegas.

5. É interessante ver o nosso trabalho a construir-se e a crescer

6. É uma forma de mostrar o nosso trabalho à comunidade educativa.

**Fig. 11**

horizontais entre o grupo e os grupos, funcionou como uma rede de trabalho colaborativo em que todos puderam participar, destacando-se, unicamente, o trabalho dos alunos, o que era o seu principal objectivo. Por outro lado, esta interface permitiu que o trabalho dos alunos chegasse à família e aos amigos, o que se mostrou muito importante para alguns alunos e para alguns encarregados de educação, que assim acompanharam o trabalho dos respectivos educandos e das turmas.

Se este foi um projecto de animação da leitura no âmbito da investigação-acção, não podemos deixar de referir a importância que o blogue assume como testemunho da própria acção, na medida em que regista o resultado de um

processo que, no tempo, acabou por concretizar um produto. Saliente-se que num projecto desta natureza, nos interessa muito mais o processo do que propriamente o produto, já que, não esqueçamos, estamos a trabalhar com jovens adolescentes que entretanto se afastaram da leitura. Estas acções não mais pretendem do que a reconciliação dos jovens com a leitura, de modo a que possam sentir neles o despertar daquilo que Pennac (1993) define como um “prazer parasita”. E, no nosso entender, não serão as acções isoladas que responderão a este desafio, pois a nossa *praxis* pedagógica mostra-nos que este é um trabalho moroso que requer muita paciência e que se quer continuado.

Detendo-nos agora sobre o tipo de leitura que mais agradou aos alunos, verificamos que 56% dos inquiridos preferiu a leitura partilhada (Fig.12).

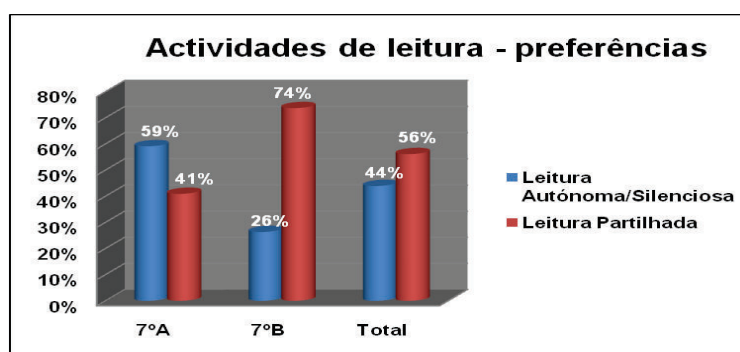


Fig. 12

Quando analisamos os motivos que apontaram para a escolha desta preferência, verificamos que alguns viram na leitura um jogo onde todos puderam participar.

*“Gostei mais deste tipo de leitura porque é uma forma de ler em conjunto e mais divertida.”*

*“Eu gostei mais da leitura partilhada porque quando se lê em voz alta (...) é muito mais divertido e parece que nós nos prendemos à leitura.”*

Outros, consideraram esta actividade um acto de colaboração e um momento de aprendizagem colectiva.

*“Porque ouvir os outros ajuda-nos.”*

*“Porque podemos ouvir como os outros colegas lêem e muitas vezes, quando leio sozinha, não percebo algumas coisas. “*

*“Porque assim todos têm oportunidade de ler. Até os que têm vergonha.”*

*“Porque acho que nos ajuda a melhorar a nossa leitura e lemos para mais gente.*

Deste modo, parece-nos que a leitura, enquanto prática colectiva, pode propiciar, em algumas circunstâncias e para alguns alunos, uma forma de reflexão crítica, bem como uma melhor interpretação do texto que lêem. Doutro modo, este tipo de leitura pode desenvolver a forma como os alunos percebem a escrita (a estrutura do texto, a ortografia das palavras, ...), aprendendo a articular as palavras e a entoar o escrito. Ao animador/mediador, por seu turno, permitir-lhe detectar algumas dificuldades dos alunos.

Refira-se que os momentos de leitura partilhada foram seguidos de momentos de discussão em grande grupo, o que originou, naturalmente, discussões mais polissémicas e criou situações de interacção, resultado dos inúmeros sentidos que os vários elementos da turma atribuíam ao texto/excerto de texto que se lia na altura. No fundo, era como se se estabelecesse uma rede colaborativa, em que todos participavam, lendo, expondo e experienciando o modo como tinham percebido o texto e as acções nele contidas.

A leitura partilhada, também designada por expressiva, oral ou em voz alta, segundo Samuel Gili Gaya (1974), citado por Barrios (2007, p.254), “(...) no es outra cosa que el juego musical de los acentos, la entonación y las pausas, según normas de cada comunidad parlante, a fin de que la enunciación, la pregunta, el mandato, la duda, las emociones todas, sean entendidas como tales.”

Deste modo, a leitura em voz alta não é, de forma alguma, uma tarefa fácil. Exige uma expressão adequada e um bom desempenho no domínio da mecânica e da compreensão leitora para se efectuar com correcção. Colocar-se no lugar do autor, a quem se empresta a e apenas a voz, exige treino, pelo que, nos projectos de leitura e nas actividades didácticas escolares da língua materna, deve-lhe ser dado um lugar e uma atenção especiais, já que, segundo o mesmo autor, esta tem sido um “parente pobre” da leitura, como se de um “patinho feio” se tratasse.

O mesmo autor refere três níveis de leitura (Quadro 4), os quais estão profundamente interligados, segundo uma lógica piramidal, pois a leitura expressiva exige que se domine os níveis mecânico e compreensivo.

Quadro 4  
(Adaptação nossa)  
Níveis de leitura

Mecânico	O leitor domina a correspondência fonema/grafema.
Compreensivo	O leitor constrói sentido a partir do texto escrito.
Expressivo	O leitor interpreta o texto e transmite-o aos outros pela via oral.

Se aprendemos a ler lendo, aprendemos a ler de forma expressiva treinando a leitura em voz alta, sendo que esta se pode constituir como uma actividade de continuidade ao longo do percurso escolar de cada indivíduo, com mais-valias para si próprio e para os ouvintes, que, por sua vez, são estimulados para a escuta compreensiva.

Assim, reconhece-se que é importante compreender a prática da leitura partilhada/expressiva e possíveis estratégias para a tornar mais eficaz, sendo que é na *praxis* pedagógica que poderemos encontrar o equilíbrio entre as actividades de leitura silenciosa e partilhada.

Ainda dentro das actividades de leitura, foram 44% dos alunos os que preferiram as actividades de leitura silenciosa.

Quando analisamos os motivos que apontaram para a escolha de preferência, verificamos que alguns viram na leitura silenciosa momentos de concentração, como se de uma acto de recolhimento se tratasse.

*“Eu gostei mais da leitura autónoma/silenciosa porque não é tão confuso e leio com mais atenção.”*

*“Porque ninguém fazia barulho e estávamos concentrados.”*

*“Porque é bom ouvir a leitura silenciosa.”*

*“Porque percebo melhor a história se ler em silêncio.”*

Outros, consideraram esta actividade como um momento de prazer e fruição, durante a qual assumiram um compromisso e um envolvimento com o texto.

*“Gosto de ler em silêncio para perceber as palavras e apreciar melhor a leitura.”*

*“Gosto de ler em silêncio e imaginar a história na minha cabeça.”*

*“Porque cada pessoa tem o seu ritmo de ler, pode voltar a reler uma frase para compreender ou até porque essa frase se fez sentir na pessoa.”*

Sendo a leitura silenciosa um modo distinto de ler, onde o leitor é o único receptor da mensagem escrita, parece-nos serem estes os leitores mais exigentes e os que, sem dúvida, experienciam a leitura como um acto íntimo e intimista. Serão certamente leitores mais competentes, por isso, mais velozes na leitura e capazes de realizar uma actividade interpretativa dos textos que lêem, ao mesmo tempo que reivindicam o silêncio como forma de melhor fruírem a leitura, à boa maneira de Proust (1997,p. 6-7):

*“De manhã, ao voltar do parque, quando toda a gente tinha ido dar um passeio, introduzia-me na casa de jantar (...) onde eu teria apenas como companheiros, muito respeitadores da leitura, os pratos pintados pendurados nas paredes, o calendário cuja folha da véspera fora recentemente arrancada, o relógio de pêndulo e o lume que falam sem pedir que se lhes responda e cuja suave linguagem vazia de sentido não vem, como as palavras dos homens, entrar em conflito com a das palavras que uma pessoa está a ler.”*

Assim, estamos em crer que estes 44% dos alunos são aqueles que já fruem da leitura e dela tiram prazer, quem sabe, tornando-a, um dia, como diz Manguel (1999, p.21), “uma das [suas] funções vitais”.

Quando idealizámos este projecto, gizámos o recurso a um variado conjunto de fontes documentais, a diversos suportes informacionais e a diferentes metodologias de trabalho. Sem nos desviarmos do que era a nossa intenção inicial, a de desenvolver hábitos de leitura e a de aproximar os jovens do livro e da literatura, procurámos, na diversidade de recursos e na diversificação de actividades e estratégias, atrair a atenção e a participação dos alunos. Pensávamos ser esta uma das formas de os conquistar, num tempo em que a atenção dos alunos se dispersa entre o barulho ensurdecador e as ofertas, por vezes fáceis e gratuitas, da sociedade tecnológica que os envolve. Como assinala Crépu (2007,p.66):

*“Ao rapazinho dos nossos dias nem sequer lhe passa pela cabeça entrar no quarto para devanear, abrir um romance numa página qualquer e deixar-se hipnotizar pelo mistério dos caracteres. Estão à espera dele em toda a parte, a tribo chama por ele sem parar, na lição de judo ou de viola, no clube de teatro e até na biblioteca!”*

Assim, chegados ao fim, queríamos perceber qual o acolhimento global do nosso projecto, *Leituras Itinerantes*, e que mais-valias podiam ter sido



dadas pela leitura da obra principal e de outras que foram sugeridas. Para tal, questionámos os alunos sobre as aprendizagens realizadas (Fig.13) e sobre a possibilidade de se dar continuidade ao projecto, indagando sobre o interesse em nele participarem futuramente (Fig.14).

Relativamente ao primeiro aspecto, saliente-se que os alunos classificaram as aprendizagens realizadas, na generalidade, como boas ou muito boas (Fig.13), denotando consciência de terem interiorizado saberes e valores que decorreram do processo.

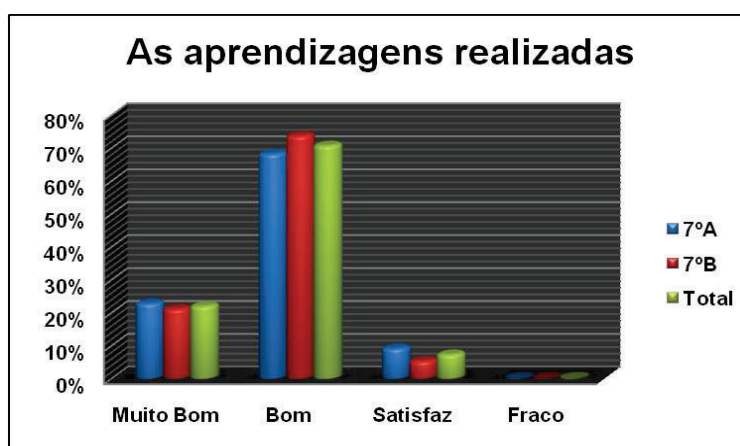


Fig. 13

Quanto à participação em futuros projectos, depois da experiência tida, cerca de 83% dos alunos afirma que estaria disponível e gostaria de participar em projectos idênticos nos anos seguintes (Fig.14).

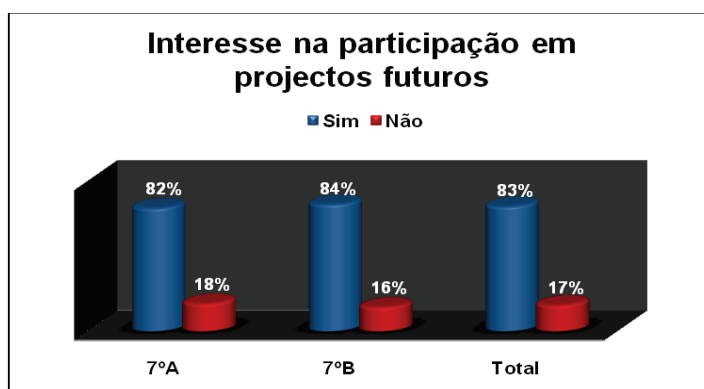


Fig. 14

Pelos motivos que apresentaram, somos tentados a concluir que três aspectos estiveram na base das opiniões:

1º O projecto *Leituras Itinerantes* proporcionou momentos de aprendizagem significativa e útil, que contribuíram para um maior enriquecimento individual enquanto seres humanos:

*“Porque aprendemos coisas importantes para a nossa vida.”*

*“Para aprender mais coisas.”*

*“Porque ficamos mais enriquecidos a nível cultural.”*

*“Porque nos traz novas experiências e aprendemos mais com isto ...”*

*“Porque é interessante e enriquece-nos.”*

*“Porque acho que foi interessante. Aprendemos várias coisas (...).”*

2º O projecto *Leituras Itinerantes* foi uma forma dos alunos intervenientes desenvolverem as competências de leitura e de escrita:

*“Enriquece a nossa leitura e escrita.”*

*“Acho que foi muito interessante e é bom para a nossa vida e cresce sempre a nossa maneira de escrever e aumenta a nossa criatividade.”*

*“Para mostrar o nosso interesse, a nossa leitura e escrita.”*

3º O projecto *Leituras Itinerantes* foi um projecto de actividades *democratizadas*, acessíveis a todos, independentemente dos níveis de desempenho escolar alcançados individualmente, onde todos, afinal, participaram, gratuitamente e com prazer:

*“Porque seria uma coisa interessante e em que podemos todos participar.”*

*“Eu achei interessante porque quem não lê em casa tem hipótese de ler na escola.”*

Ainda em jeito de síntese, podemos concluir que o projecto *Leituras Itinerantes* se assumiu como facilitador do diálogo entre *O Diário de Anne Frank* e os leitores, sendo que a abordagem lúdica e *prazerosa* foi, neste caso, uma forma de “irradiar emociones en torno de la lectura” (Jiménez, 2001, p.66) e de lhes propiciar, do ponto de vista formativo, novas aprendizagens.

### **6.3.2 A entrevista**

Com já termos oportunidade de referenciar, no guião da entrevista (Anexo C), depois de definidos o tema (Parte A) e os objectivos (Parte B), formularam-se as questões (Parte C), tendo em vista a recolha de dados que pretendíamos efectuar. No Quadro 5, apresentamos as categorias que estabelecemos para proceder à análise de conteúdo da entrevista, explicitando o que pretendíamos para a análise de cada uma.

Quadro 5  
Categorias de análise da entrevista

Categorias	Definição da categoria
1. Relação pessoal e profissional com a leitura (RPPL)	A relação pessoal da entrevistada com a leitura e a importância que a mesma lhe dá na sua prática lectiva.
2. Leitura na sociedade actual (LSA)	A opinião da entrevistada sobre a problemática social da leitura.
3. Escola e formação de leitores (EFL)	A opinião da entrevistada sobre o papel da escola no desenvolvimento do hábito e comportamento leitores.
4. Biblioteca escolar e formação de leitores (BEFL)	A opinião da entrevistada sobre o papel da biblioteca escolar no desenvolvimento do hábito e comportamento leitores.
5. Projecto de leitura (PL)	A percepção da entrevistada sobre a concepção, divulgação e desempenho da biblioteca escolar no âmbito do projecto.
6. Recursos materiais e humanos, e actividades do projecto (RMHAP)	A opinião da entrevistada sobre os materiais e actividades associadas ao projecto.
7. Avaliação do projecto (AP)	O impacto e a avaliação que a entrevistada faz projecto (do processo e do produto).

Passamos seguidamente à análise da entrevista realizada à professora de Oficina de Leitura Escrita, fazendo-o categoria a categoria, e analisando o que se considerou de mais significativo no seu discurso.

### **1. Relação pessoal e profissional com a leitura**

A entrevista demonstra que estamos perante uma leitora competente, literária e eclética, que afirma gostar muito de ler “(...) poesia, mas também [...]”

muita ficção, ensaios, livros científicos na área da literatura e da história contemporânea, [...] algumas publicações periódicas.”

Por outro lado, valoriza a leitura dando-lhe “(...) toda a importância que é possível dar”, considerando-a “(...) um acto formativo integral (...)”, “(...)um modo de aprendizagem da escrita(...)”, uma forma de “(...) combater a iliteracia funcional (...)” e de promover “(...) o crescimento pessoal(...)” e as competências de “(...) cidadania (...)” de cada indivíduo.

Outros aspectos que perpassam no discurso da entrevistada, e que no nosso entender são de extrema importância, são a forma como parece desencadear as acções de estímulo à leitura e como incentiva os alunos a ler, fazendo-o de forma mais informal, através de intervenções orais formativas, irradiando a sua “(...) própria paixão pela leitura (...)”, lendo “(...) em voz alta (...)” ou dialogando “(...) abertamente [...] acerca da história de vida de alguns escritores (...)”, ou, de forma mais formal, através de um “Contrato de Leitura e Escrita” anual, “(...) através da própria escrita (...)”, de “(...) leituras em voz alta em formato de performance (...)” e, ainda, estimulando os alunos a participar em “(...) concursos(...)” e “(...) projectos (...)” que promovam as competências de leitura e escrita.

Remetendo-nos a Jiménez (2001), Cerrillo (2002), Torrijos (2003) e Padrino (2003), podemos destacar neste discurso a atitude que se espera de um professor mediador e animador de leitura, que parte das suas experiências individuais de leitura, ao mesmo tempo que denota, na sua *praxis* pedagógica intenções e intervenções claramente formativas de incentivo à leitura e à escrita.

## **2. *Leitura na sociedade actual***

Sobre a importante questão da leitura na sociedade actual, e concretamente em Portugal, saliente-se o facto da nossa entrevistada considerar que existe uma crise em torno da leitura, o que vem ao encontro dos estudos que mostram uma posição desconfortável da população portuguesa e, em particular, dos alunos quando submetidos a testes nacionais e internacionais no domínio da leitura e da literacia.

Segundo a nossa entrevistada, as razões são de natureza diversa, sendo que as remete para a dimensão sociocultural, afirmando que “(...) Portugal é um país que não lê, [...] pouco exigente relativamente à qualidade do que lê.” Por outro lado, acrescenta que “(...) a sociedade em que vivemos [...] não valoriza nem cultiva os valores relacionados com a leitura.”

### **3. Escola e formação de leitores**

Sobre o papel da escola na formação de leitores, refira-se a importância que a nossa entrevistada lhe dá, quando afirma que a escola “(...) deve ser um espaço, por excelência, de aprendizagem e promoção de boas práticas leitoras, quer formais, quer informais”, reconhecendo que esta não pode “(...) estar sozinha nessa frente.”

De salientar ainda que considera que “(...) só uma acção concertada entre agentes educativos, classe dirigente, sociedade e família pode, [...] fazer a diferença e inverter as tendências.”

Deste modo, os intervenientes que aponta como responsáveis na formação de leitores vão ao encontro dos que são referenciados pelos investigadores no ponto 3.4 deste trabalho.

### **4. Biblioteca escolar e formação de leitores**

No que respeita ao papel da biblioteca escolar na formação de leitores, para além de lhe reconhecer importância, aponta, no caso da biblioteca escolar da Escola Nº 2 de os seguintes factores de sucesso:

- a integração na comunidade educativa: “(...) a forma positiva como a comunidade educativa olha e respeita o espaço da biblioteca e a promove (...);”

- o espaço: “(...) um local muito agradável, aberto, organizado, confortável e bonito, (...);”

- os recursos humanos: “(...) a equipa da biblioteca tem feito um trabalho muito sério de promoção deste espaço e da leitura no geral (...); “(...) o papel fundamental da professora bibliotecária[...], que orienta e promove a leitura, [...] através do desenvolvimento de contactos pessoais e cúmplices com os

alunos e da promoção de iniciativas e projectos que visam o desenvolvimento das boas práticas leitoras.”

Consideramos que os aspectos elencados pela entrevistada são determinantes. No entanto, não deixa de ser importante acrescentar outros pontos fortes que explicam estes factores de sucesso, indispensáveis à prestação de um serviço de biblioteca de referência no âmbito da leitura e da literacia, e que são: o apoio do órgão de gestão, através de um financiamento regular que permite a actualização do fundo documental e a aposta numa equipa de continuidade e motivada, bem como o investimento individual de alguns elementos da equipa a nível da actualização profissional.

### **5. *Projecto de leitura***

Relativamente à divulgação do projecto, esta foi feita através de “(...) conversas formais e informais (...)”, nomeadamente de reuniões iniciais para se “(...) inteirar do projecto (...)” e, numa fase posterior, para operacionalizar estratégias de intervenção nas sessões de trabalho e “(...) trabalhar em conjunto (...)”.

Quanto ao papel da biblioteca escolar, reconhece que “(...) assumiu, claramente, o papel de dinamizadora de um plano de animação de e para a leitura.”

Saliente-se que um projecto desta natureza, exige, a quem o acolhe e nele se dispõe participar, uma atitude receptiva face a novas propostas pedagógicas, assente nos novos paradigmas de trabalho colaborativo, numa lógica de parceria e envolvimento, com claros benefícios para todos os intervenientes, em especial para o sucesso educativo de todos os alunos.

### **6. *Recursos materiais e humanos, e actividades do projecto***

A entrevistada classifica o projecto de excelente no que se refere à adequação e diversidade de materiais utilizados, às estratégias sugeridas e à promoção da interdisciplinaridade que proporcionou. Quanto a este último aspecto, refira-se que “(...) foram surgindo, [...] outras hipóteses de trabalho

que eram a continuação natural (...)” das propostas apresentadas ou decorriam de outras que foram surgindo.

## **7. Avaliação do projecto**

De acordo com a análise que efectuámos ao protocolo da entrevista, verificamos que a nossa entrevistada avalia o projecto distinguindo as mais-valias para os diferentes intervenientes – alunos e professores.

Deste modo, parece-nos que a avaliação que faz do projecto enquanto estratégia de intervenção pedagógica é a seguinte:

- permitiu “(...) fazer uma abordagem interdisciplinar do fenómeno literário (...)”, trazendo “(...) para a aula de Oficina de Leitura e Escrita temas fundamentais da história, da geografia, da sociologia, das ciências naturais, (...)”;

- estimulou o trabalho de parceria que foi responsável pela “(...) troca de saberes e experiências (...)”, pela implementação de pedagogias e “(...) metodologias de trabalho e intervenção (...)” que enriqueceram “(...) o espaço sala de aula e as dinâmicas nela desenvolvidas (...)”.

Por outro lado, a entrevistada refere que este projecto despertou o interesse geral dos alunos, bem como o interesse pela leitura e pela escrita, sobretudo em “(...) alunos com dificuldades estruturais no domínio da língua materna (...)”. Doutra modo, foi, para muitos, “(...) ponte para outras leituras, literárias, fílmicas e mesmo fotográficas (...)” e uma forma de “(...) reflectir[em] sobre a sua condição de sujeito[s] cívico[s] integrados numa sociedade (...)”, contribuindo para o respectivo “(...) crescimento [...] enquanto pessoas (...)”. Importante perceber que, na opinião da entrevistada, o projecto foi uma forma de dar resposta às “(...) necessidades de intervenção despistadas no início do ano nas aulas de Língua Portuguesa”.

Quanto à continuidade do projecto, concorda com a mesma, alertando, no entanto, para a necessidade deste “(...) fazer parte do projecto educativo comum do Agrupamento e ser encarado, pensado e sustentado de acordo com essa premissa”.

### ***Conclusões à análise efectuada à entrevista***

Depois de analisada a entrevista, que foi respondida sem qualquer reserva, corroborámos as nossas impressões sobre o perfil pessoal e profissional da entrevistada. Pelo discurso que apresenta, denota uma consciência muito profunda e fundamentada acerca das questões associadas à aprendizagem da leitura e à formação de leitores, reconhecendo que todas as acções neste domínio envolvem diversos intervenientes e não podem ser isoladas no tempo, isto é, exigem continuidade e condições para que se efectuem.

Outro aspecto que sobressai do seu discurso é a forma positiva como encara a mudança, nomeadamente pela disponibilidade que mostra em encetar práticas colaborativas e como as encara, centrando-as no sucesso dos alunos, sem descurar o impacto positivo que exercem sobre o crescimento profissional dos docentes envolvidos.

Assim, da análise que podemos fazer às afirmações da nossa entrevistada, não nos parece desacertado concluir que o projecto respondeu aos objectivos e propostas iniciais:

- foi um projecto de leitura literária, lúdica e *prazerosa*, que abordou o fenómeno literário numa perspectiva interdisciplinar e transversal ao conhecimento, usando a literatura para desenvolver aprendizagens abrangentes e significativas;

- a leitura e a escrita foram actividades experimentadas por todos os alunos, independentemente dos seus níveis de desempenho escolar;

- foi um projecto assente em linguagens diversas, que proporcionaram experiências dinâmicas e participativas;

- foi gerador de experiências pedagógicas que enriqueceram os alunos, mas também as docentes, que, ao longo do trabalho de colaboração/cooperação desenvolvido, trocaram experiências e opiniões que foram determinantes para o sucesso da acção implementada.

Sobre este último aspecto, reitera-se o que já fomos afirmando ao longo do nosso trabalho, isto é, que se valorizam as práticas assentes em lógicas



cooperativas/colaborativas, opinião corroborada pela docente entrevistada que afirma:

*“(...) reuni várias vezes com a PB. Inicialmente para me inteirar do projecto, e, numa segunda fase, já durante a implementação do projecto, para trabalhar em conjunto na operacionalização do mesmo. Achei e acho fundamental, digo mais, indispensável, na escola de hoje em dia, este trabalho de parceria, confluência e partilha de saberes, de experiências, de ideias e de vontades.”*

Se inicialmente pretendíamos que a avaliação do processo e do produto deste projecto tivesse um carácter essencialmente formativo, já que se considerou que nos deveria ajudar a tomar decisões futuras de continuidade e/ou de reconfiguração de acções neste domínio, estamos certos, neste momento, que podemos desenhar acções futuras que nos permitirão melhorar, na nossa comunidade escolar, a atitude dos nossos alunos face à leitura literária, lúdica e prazerosa.

Como é referido pela docente de Oficina de Leitura e Escrita,

*“(...) para que este [e outros] projecto resulte numa intervenção efectiva, séria e continuada, é preciso que se reúnam as condições necessárias a essa continuidade. Falo, claro, de matérias do âmbito da gestão e planeamento do projecto educativo da escola em causa, uma vez que, na minha opinião, um projecto desta natureza deve fazer parte do projecto educativo comum do agrupamento e ser encarado, pensado e sustentando de acordo com essa premissa.”*

Por isso, para terminar esta análise, não podemos deixar de registar que, para que projectos desta natureza possam dar frutos e as parcerias entre docentes e biblioteca escolar possam constituir-se como *casamentos felizes*, precisamos de encarar este assunto de forma holística, para que estas acções não se assumam como efémeras, antes se adotem como sistemáticas e continuadas.

Seguidamente, vamos apresentar as sessões realizadas, os materiais utilizados e as actividades que permitiram a sua operacionalização.

## **6.4 As actividades realizadas**

Inicialmente, estavam previstas oito a dez sessões semanais de quarenta e cinco minutos, conduzidas pela professora de Oficina de Leitura e Escrita, com a presença ou não da professora bibliotecária, de acordo com as

actividades planificadas para cada sessão. Contudo, pelo desenrolar das actividades, pelas que foram suscitadas pelos alunos e docentes e pelo interesse da docente de Oficina de Leitura e Escrita em partilhar a condução das sessões com a professora bibliotecária, realizaram-se treze sessões onde esta esteve sempre presente.

Para cada sessão foi realizada e disponibilizada uma planificação à docente de Oficina de Leitura e Escrita, que foi sempre discutida por ambas antes de ser implementada, na qual se indicavam os recursos e as propostas de operacionalização para cada sessão, bem como a proposta de sumário. A planificação foi comum às duas turmas, pois era nossa intenção concluir sobre as reacções e comportamento dos alunos a um conjunto de propostas comuns. Em anexo (Anexo E), apresenta-se a planificação das sessões e os materiais de apoio e dinamização (Anexo F).

Procurámos, na planificação das sessões do projecto de leitura, incluir actividades que envolvessem a vertente da leitura e da escrita, de forma autónoma/individual e colectiva. Essas actividades tiveram sempre como ponto de partida a obra *O Diário de Anne Frank*, isto é, partiram sempre do texto/obra e estiveram sempre relacionadas com os diferentes componentes da história – personagens, estilo discursivo, estilo da autora e contexto.

As actividades concebidas foram, na nossa opinião, lúdicas e formativas. Pretendia-se que este fosse um projecto de leitura lúdica e *prazerosa*, onde a leitura e a escrita surgissem como actividades atractivas e gratuitas, capazes de captar a atenção e envolver os alunos pela proximidade e pelo interesse da temática. Exigia-se, portanto, que estimulassem a actividade interpretativa, o que nos levou à exploração de outros documentos e situações. Criaram-se alguns documentos propositadamente para as sessões, nomeadamente apresentações em PowerPoint sobre o contexto histórico da obra (*A Europa Antes e Depois da Segunda Guerra Mundial* e *Anne Frank – Contexto histórico*), sobre a infância de *Anne Frank* (*Anne Frank – A infância*) e sobre Amesterdão (*O Castanheiro* e *Amesterdão* na actualidade). Recorreu-se ao *Google Earth* para a realização de percursos virtuais na Holanda e, particularmente, em Amesterdão; visualizaram-se filmes relacionados com o

Holocausto; fizeram-se visitas virtuais ao Museu do Holocausto, em *Washington*, e à *Anne Frank House*, tendo sido ainda dinamizada uma sessão por um elemento da Amnistia Internacional que, a convite, se deslocou à escola.

Saliente-se que estas actividades apoiaram a leitura da obra, sendo que se constituíram como referências importantes para a sua exploração e para a temática que a envolve. Por outro lado, sabemos que a competência literária se promove com a diversificação das experiências de conhecimento do mundo, disponibilizadas através dos variados suportes de informação e das diferentes formas de expressão/criação artística (cinema, teatro, pintura, escultura, música, entre outras). São as experiências vividas, directa ou indirectamente, as que enriquecem o vocabulário dos jovens, alargando-lhes a competência textual e facilitando-lhes as estratégias metacognitivas imprescindíveis ao acto de ler. Como refere a literatura, um leitor literário constrói-se lendo e multiplicando as suas experiências de vida. Deste modo, a tarefa de seduzir os jovens para o encanto das palavras, viajando pelos sentidos e emoções, exige que estes sejam estimulados para o acto de criação através do contacto com diversas experiências sensoriais, formas de arte, suportes diversificados de imagem e som, e textos diversificados.

Os métodos de trabalho envolveram a vertente individual, o trabalho a pares e em grupo, os quais promoveram as discussões em pequeno e grande grupo. Com as actividades individuais, pretendemos atender à diversidade e à diferença de cada um dos alunos, respeitando ritmos de trabalho, necessidades e opiniões que, por sua vez, estimulassem a reflexão e a autonomia intelectual. As actividades entre pares ou de grupo visaram o desenvolvimento de competências sociais, nomeadamente as capacidades de comunicar dentro do grupo e com o grupo turma, e de trabalhar em equipa, permitindo aos alunos que tomassem decisões e gerissem os habituais conflitos que surgem, frequentemente, neste tipo de trabalho e nesta faixa etária.

No fundo, o recurso a diferentes métodos de trabalho, funcionou como uma alavanca externa que, segundo Yubero Jiménez (2007), constitui um

suporte das actividades que queríamos interactivas, abertas e flexíveis. O objectivo era, assim, levar estes jovens a ler de modo a que, pouco a pouco, no interior de si, encontrassem a sua própria vontade de ler.

Deste modo, sobre as actividades e métodos de trabalho, podemos afirmar que foram utilizados de forma intencional, funcionando como estímulos e reforços – alavancas externas – ao acto de ler.

Contudo, não podemos deixar de referir que todas as actividades de leitura e escrita foram acompanhadas e controladas através de uma exigência que poderíamos definir como descontraída. Com esta atitude, fomos muitas vezes surpreendidos pelo trabalho dos alunos, que fizeram muito melhor do que, *a priori*, poderíamos imaginar.

Saliente-se o blogue *Leituras Itinerantes*, no endereço <http://www.leiturasitinerantes.blogspot.com/>, que foi testemunha das actividades realizadas, ao mesmo tempo que se constituiu como um motor que accionou a participação dos alunos pela motivação que produziu.

Em jeito de síntese, podemos afirmar que, no início, quando delineámos este projecto, tínhamos a percepção de que a sua avaliação final denunciaria a forma como tinham sido percebidas as actividades propostas, bem como a receptividade e o envolvimento dos diversos intervenientes. Agora, depois da sua implementação, estamos convictos de que tal foi possível e que este se afirmou relevante, tendo proporcionado novas aprendizagens, tal como pôde ser verificado na análise de dados.

Na próxima parte, elencaremos os recursos materiais e humanos utilizados, os quais foram determinantes para o desenvolvimento do projecto.

## 7. RECURSOS

O projecto envolveu um conjunto de recursos humanos e materiais que constam dos Quadros 6 e 7.

Quadro 6  
Recursos Humanos

<p>46 Alunos de 7º Ano Professora de Oficina da Leitura e Escrita Professora Bibliotecária Um elemento da Amnistia Internacional Pais e Encarregados de Educação</p>
--

Quadro 7  
Recursos Materiais

<p>MALETAS DE LIVROS</p>	<p>13 exemplares de <i>O Diário de Anne Frank</i>, de Anne Frank 13 exemplares de <i>O Rapaz do Pijama às Riscas</i>, de John Boyne 1 exemplar de: <i>O Diário de Zlata</i>, de Zlata Filipovic; o <i>Diário</i>, de Miguel Torga; <i>O Diário de Adrian Mole</i>, de Sue Townsend; <i>O Diário de Sofia</i>, de Nuno Bernardo e Marta Gomes; <i>O Diário de Ma Yan</i>, de Pierre Haski 1 exemplar de outros títulos: <i>A História de Erika</i>, de Ruth Vander Zee; <i>Fumo</i>, de Antón Fortes; <i>A Mala de Hanna</i>, de Karen Levine; <i>O Mundo em que Vivi</i>, de Ilse Losa e <i>Contos</i>, de Anne Frank</p>
------------------------------	---

FILMES EM DVD	<p><i>Anne Frank</i>, de Robert Dornhelm  <i>O Rapaz do Pijama às Riscas</i>, de Mark Herman  <i>A Vida é Bela</i>, de Roberto Benigni  <i>Hotel Ruanda</i>, de Terry George  <i>Os Últimos Dias</i>, de James Moll  <i>Império do Sol</i>, de Steven Spielberg</p>
RECURSOS EM LINHA	<p><a href="http://www.ipv.pt/millenium/Millenium26/26_16.htm">http://www.ipv.pt/millenium/Millenium26/26_16.htm</a>  <a href="http://dn.sapo.pt/inicio/interior.aspx?content_id=1001382">http://dn.sapo.pt/inicio/interior.aspx?content_id=1001382</a>  <a href="http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/cidh-dudh.html">http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/cidh-dudh.html</a>  <a href="http://www.amnistia-internacional.pt/">http://www.amnistia-internacional.pt/</a>  <a href="http://www.ushmm.org/museum/exhibit/focus/spanish/">http://www.ushmm.org/museum/exhibit/focus/spanish/</a>  <a href="http://www.annefrank.org/en/Sitewide/404/">http://www.annefrank.org/en/Sitewide/404/</a>  <a href="http://www.youtube.com/annefrank#p/u/16/caVZeqEcrq4">http://www.youtube.com/annefrank#p/u/16/caVZeqEcrq4</a>  <a href="http://www.youtube.com/annefrank#p/u/16/GTpXf5Np3Pw">http://www.youtube.com/annefrank#p/u/16/GTpXf5Np3Pw</a>  <a href="http://www.youtube.com/annefrank#p/u/17/hrYMPwK6Hlk">http://www.youtube.com/annefrank#p/u/17/hrYMPwK6Hlk</a>  <a href="http://www.youtube.com/annefrank#p/u/12/ypxD8HiUijs">http://www.youtube.com/annefrank#p/u/12/ypxD8HiUijs</a>  <a href="http://www.ushmm.org/wlc/ptbr/media_nm.php?MediaId=139">http://www.ushmm.org/wlc/ptbr/media_nm.php?MediaId=139</a></p>
POWERPOINTS	<p><i>A Europa Antes e Depois da Segunda Guerra Mundial</i>  <i>Anne Frank – Contexto histórico</i>  <i>Anne Frank – A infância</i>  <i>O Castanheiro</i>  <i>Amesterdão</i></p>
OUTROS DOCUMENTOS	<p>Teacher Guide. <i>Remember the Children. Daniel's Story.</i>  Holocaust Memorial Museum. United States.11/00</p>

OUTRO MATERIAL	Computadores Projector Quadro Interactivo Material de escrita Fotocópias
-------------------	--

Saliente-se que para a concretização deste projecto, foi muito importante o fundo documental da biblioteca escolar, que disponibilizou as obras e a filmografia aqui referida.

A diversidade de recursos e de suportes de leitura tiveram como objectivo mostrar as várias possibilidades que nos oferece a leitura de um livro, sendo que os alunos foram receptivos à variedade apresentada, classificando-os, na generalidade, como Bons ou Muito Bons (Fig.15).

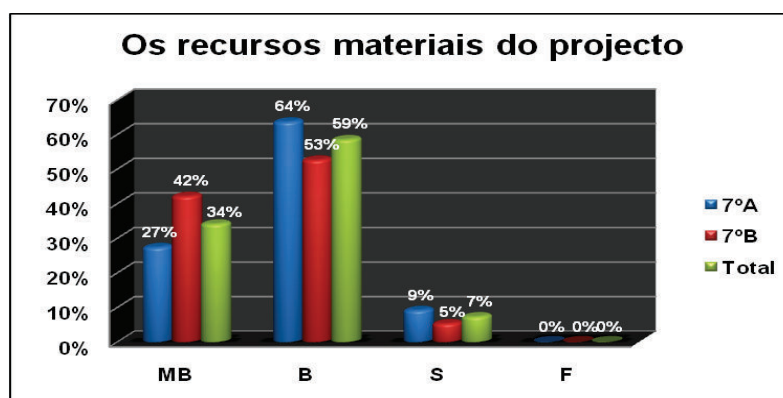


Fig. 15

Também a docente de Oficina de Leitura e Escrita refere que a variedade de recursos e suportes de leitura proporcionaram a “abordagem interdisciplinar do fenómeno literário”, tendo-se constituído “para muitos alunos, a ponte para outras leituras, literárias, filmicas e mesmo fotográficas”, entre outras.

No ponto seguinte, apresentaremos uma breve apreciação do percurso e das ideias que nortearam a concepção deste projecto de leitura.

## 8. AVALIAÇÃO

“ (...) caminhante, não há caminho, o caminho faz-se andando.”

António Machado

(poeta sevilhano)

Quando apresentámos este trabalho de projecto, estávamos em crer que o mesmo não mais era do que uma proposta de um caminho, um caminho que queríamos que se fizesse andando.

O mesmo surgiu, porque, efectivamente, reconhecíamos um problema: o do problemático afastamento dos jovens em relação à leitura literária; surgiu porque tínhamos uma finalidade, a de cativar para a leitura literária, ajudando-os a encontrar um caminho. E, mesmo estando cientes de que encontraríamos alguns constrangimentos, tínhamos o mais importante, a vontade!

Como era na nossa realidade que queríamos intervir, e não querendo ser irrealistas ou estar desenquadrados daquela, caracterizámo-la a partir dos dados disponíveis e dos recolhidos no primeiro inquérito por questionário, respondido pelos alunos na sessão em que foram esclarecidos sobre os objectivos do projecto *Leituras Itinerantes*. Esse instrumento de recolha de dados, que tornou mais completa a caracterização do nosso público-alvo, foi perspectivado e construído de forma adequada às nossas intenções.

Para este projecto elaborámos ainda o nosso “caderno de encargos”, isto é, formalizámos um conjunto de intenções e prescrevemos um conjunto bem delineado de recursos e acções que nos permitiram a sua execução.

A nosso ver, fez-se o caminho andando, iniciando-o pelo planeamento, passando depois ao processo, isto é, à sua realização e, finalmente ao balanço e à avaliação do percurso e do respectivo produto.

No longo percurso realizado, avançámos e recuámos, e foi no diálogo com os nossos orientadores, na bibliografia de apoio e nas nossas



experiências pedagógicas que encontramos respostas às muitas dúvidas que nos fomos deparando.

Como já afirmámos, esperávamos receptividade às propostas que apresentámos, sendo que era nossa intenção contribuir, ainda que de forma modesta, para que os desencontros dos jovens com a leitura fossem atenuados, reforçando-se, ao mesmo tempo, a convicção de que a biblioteca escolar é um espaço privilegiado para o desenvolvimento e consolidação dos hábitos de leitura literária.

Assim, pela via do diálogo encetado com o órgão de gestão, professores, encarregados de educação e alunos, vimos a nossa proposta aceite, sendo que fomos autorizados a avançar com o trabalho de projecto aplicado ao nosso contexto de trabalho, por se ter considerado que um projecto desta natureza era claramente uma mais-valia pedagógica para a instituição, tendo o mesmo sido considerado, por fim, uma boa prática a seguir. Saliente-se ainda o interesse manifestado por outros docentes em experimentar práticas idênticas no presente ano lectivo.

No ponto seguinte, apresentaremos pois algumas das eventuais formas de disseminação de um projecto desta natureza.

## 9. DISSEMINAÇÃO

O projecto *Leituras Itinerantes* teve como pontos de partida e de chegada as práticas de leitura e de escrita. Foi através da acção, localizada e praxeológica, que indagámos criticamente a situação da leitura na nossa comunidade educativa, no início do terceiro ciclo de escolaridade.

Se partirmos do princípio de que o nosso projecto se pode constituir como o testemunho de uma vivência escolar e pedagógica, que demonstra que é importante investir em acções de promoção/animação da leitura, podemos esperar, com a sua disseminação, que contribua para a discussão à volta de questões com ela relacionadas, já que se trata de um tema frágil mas ao qual, enquanto educadores/professores, não podemos passar indiferentes. Deste modo, o projecto *Leituras Itinerantes* poderá constituir-se como uma forma de testemunhar a nossa vivência pedagógica, ao mesmo tempo que servirá para disseminar as metodologias e os resultados da nossa acção, e podendo, deste modo, validar-se junto de pares ou de outros estudos dentro da mesma área/temática.

Assim, do ponto de vista da disseminação, consideramos importante disponibilizar todos os suportes materiais utilizados, que eventualmente poderão servir a outra população escolar. No entanto, cuidamos ser igualmente importante disseminar o processo vivido e a reacção às práticas que utilizámos. Percepcionar estes aspectos, poderá ser importante para futuras incorporações, sendo que esta disseminação só se poderá fazer pelo(s) responsável(eis) pela implementação do projecto.

Neste momento, o projecto já é do conhecimento da comunidade educativa e foi apresentado num seminário. À comunidade educativa foi dado a conhecer através dos canais pedagógicos – conselho pedagógico, conselhos de departamento e conselhos de turma – tendo toda a planificação e materiais de apoio sido disponibilizados na plataforma Moodle do Agrupamento de

Escolas de , no endereço

O blogue *Leituras Itinerantes*, no endereço <http://www.leiturasitinerantes.blogspot.com/>, plataforma criada para publicar o trabalho do alunos, constituiu-se como o produto de um processo, isto é, da acção desenvolvida. O jornal escolar, , em papel e na versão electrónica, serviu também como veículo de divulgação de algumas actividades integradas no projecto, nomeadamente a sessão com um elemento convidado da *Amnistia Internacional*.

A convite da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, o projecto foi ainda apresentado no Painel Animação da Leitura e Contextos Lúdicos de Aprendizagem do *III Encontro Sementes de Leitura e Artes*, no dia 29 de Maio de 2010, nas instalações do Museu do Douro.

Está prevista a integração do projecto no endereço <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/41>, da responsabilidade da Rede de Bibliotecas Escolares, convite endereçado pela Coordenadora Interconcelhia, no item *Boas Práticas*.

Saliente-se a opinião da professora colaboradora deste projecto, que assinala que a “integração pode ser feita, penso, alargando-se o projecto a outras escolas do agrupamento e/ou através da divulgação do mesmo como exemplo de boas práticas a seguir por esta e outras escolas.”

No ponto dez, para finalizar este trabalho, apresentaremos as considerações finais deste projecto de investigação-acção.

## 10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegados ao fim de um percurso, depois de trilhar um caminho que se fez andando, firmamos a ideia da leitura como uma actividade humana, à qual se atribui uma importante dimensão social. Ler é uma das coisas que fazemos toda a vida e, quase sempre, com a ajuda de alguém.

Nesta perspectiva, e tratando-se este trabalho de um projecto de animação da leitura literária, não poderíamos iniciar estas considerações finais sem antes referir que a leitura é da responsabilidade de todos, professores, alunos e pais/encarregados de educação, já que faz parte e é comum a todas as áreas do saber.

A biblioteca, enquanto pólo dinamizador das aprendizagens e espaço de produção de conhecimento, é igualmente responsável pela leitura, devendo contribuir para fomentar o hábito leitor, promovendo projectos de leitura literária que envolvam vários docentes, numa lógica ascendente, articulada e colaborativa, assente nas novas plataformas de aprendizagem e nas virtualidades das aprendizagens em rede. Criar espaços de partilha de conteúdos no blogue *Leituras Itinerantes* foi, certamente, outra forma de oferecer oportunidades de leitura de modo a ir ao encontro dos novos espaços de aprendizagem em que se movem os nossos alunos e os seus interesses.

Sabemos que o trabalho de promoção de incentivo à leitura é lento, muito difícil de avaliar e de quantificar, sendo que muitas vezes não apresenta resultados visíveis e concretos, deixando-nos muitas vezes a dúvida, e não raras vezes o desalento, se vale a pena nele insistirmos.

No entanto, nesta e noutras acções de promoção/animação da leitura que levámos a cabo ao longo da nossa experiência, pudemos verificar, em muitos casos, interesse, participação, criatividade, liderança, expressividade, constrangimento, encantamento e reconhecimento. Acreditamos, por isso, que precisamos envolver os nossos alunos na polissemia da linguagem das obras

literárias, ajudando-os assim a construírem-se como seres curiosos e críticos, capazes de expressarem sentimentos.

Do nosso ponto de vista, como já tivemos oportunidade de referir neste trabalho, os projectos de leitura literária poderão ajudar a construir e a multiplicar as experiências de vida dos nossos alunos, seduzi-los para o encanto das palavras, bem como ajudá-los a viajar pelos sentidos e emoções através do contacto com diversas experiências sensoriais, formas de arte, suportes diversificados de imagem e de som, e de textos diversificados. A valorização destas diferentes leituras é uma das formas de lhes estimular a imaginação, proporcionando, a cada um, momentos únicos de prazer e fruição. Na verdade, estes projectos não deixam de se constituir como ferramenta indispensável à promoção do sucesso educativo dos jovens, enriquecendo-os e tornando-os indivíduos cada vez mais autónomos, conscientes, responsáveis e participativos.

Se no início da nossa investigação pretendíamos compreender se projectos desta natureza podem ou não contribuir para a mudança de atitudes dos jovens/adolescentes face à leitura, estamos, neste quase final de trabalho, convencidos de que as práticas de leitura, na vertente lúdica e *prazerosa*, poderão constituir-se como uma forma de mitigar esse afastamento, despertando-lhes ou ajudando-os a (re)descobrir o gosto pela leitura, de modo a que possam interiorizar os diferentes “objectivos de leitura” (Viana, 2002) e as várias perspectivas que a leitura e a literatura nos pode oferecer.

Se nos reportarmos à avaliação feita pelos alunos, confirmamos a receptividade e o envolvimento nas actividades do projecto, como também o reconhecimento que fazem das várias aprendizagens realizadas. Do mesmo modo, destacamos a opinião da docente de Oficina de Leitura e Escrita, que sublinha o carácter formativo do projecto, assinalando-o como gerador de experiências pedagógicas inovadoras que enriqueceram o espaço sala de aula e facilitaram o trabalho de mediação entre o livro e os leitores.

Deste modo, pensamos que este projecto enquanto estudo de caso, pode constituir-se como uma experiência que, dentro da instituição onde se insere, permitirá uma reflexão sobre as actuais práticas de leitura, abrindo caminhos

para a mudança, nomeadamente através da criação de programas de leitura e de escrita segundo lógicas ascendentes, que tenham como pano de fundo a biblioteca escolar e os seus recursos humanos e materiais.

Seria igualmente interessante poder compará-lo a outros estudos de caso dentro da mesma área de trabalho/estudo, de modo a confrontar considerações/conclusões e *praxis* na área da promoção/animação da leitura e da escrita.

Temos ainda consciência que os projectos de promoção/animação da leitura se estendem para além da leitura literária. O que defendemos é, por isso, que estejam assentes em variedade de géneros e de suportes de leitura, podendo ser também projectados a partir de outras obras, nomeadamente de narrativas temáticas de conteúdo diversificado ou até de textos informativos.

Neste momento de considerações finais, não podemos igualmente deixar de referir algumas barreiras que ainda se opõem ao trabalho de mediação/animação da leitura. São sobejamente conhecidas as dificuldades sentidas na implementação de acções de colaboração entre professores e demais agentes educativos, para planificar e discutir, nomeadamente pela excessiva carga horária dos docentes e ainda pelo elevado número de turmas e alunos por professor, factores estes que castram o que podemos chamar de cultura de trabalho colaborativo.

Por outro lado, conceber programas desta natureza exige ainda que tenhamos a consciência de que é necessário um conhecimento muito profundo dos públicos a que os mesmos se destinam, sendo que é igualmente necessária uma formação adequada a quem os concebe, sobretudo para não cair em excessos de animação da leitura que possam trazer efeitos perversos ou mesmo contrários aos que normalmente sustentam esses programas.

Como afirmam Moreno (2000), Jimenéz (2001) e Polanco (2004), o trabalho de mediação/animação deve ser pensado e reflectido, devendo associar-se a uma permanente postura reflexiva acerca da leitura e das questões a ela associadas. Por outro lado, aqueles autores sublinham ainda a necessidade de se investir em programas sérios e exigentes, pelo que a

formação científica e pedagógica do mediador/animador são determinantes, a par de políticas nacionais de apoio à leitura e a programas de leitura.

A terminar, julgamos valer a pena insistir e nunca desistir dos projectos de promoção/animação da leitura literária, pois é através desta que conduzimos os jovens a reflectir sobre valores e problemáticas do mundo e do ser humano. Estimular a leitura como prática quotidiana é, assim, um assunto que exige um comprometimento individual e colectivo permanente.

# BIBLIOGRAFIA E NETGRAFIA

## Bibliografia

- Albarello, L., "et al." (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Amado, João da Silva (2000). A Técnica da Análise de Conteúdo. *Referência*, 5, 53-63.
- Bakhtin, Mikhail (1997). *Estética da criação verbal*. Martins Fortes: São Paulo.
- Ballesteros, Elena Gómez-Villalba (2001). Animación a la lectura: desde el juego a la comprensión. In *Hábitos Lectores y Animación a La Lectura* (pp.71-83). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Bardin, Laurence (1988). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barrios, Felix Sepúlveda (2007). La lectura expresiva como arte del lenguaje y como recurso de animación lectora. In *La formación de mediadores para la promoción de la lectura: contenidos de referencia del máster de promoción de la lectura y literatura infantil* (2ª ed.) (pp. 251-261). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Barthes, Roland (1983). *O Prazer do texto*. Lisboa: Edições 70.
- Bastos, Glória (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bell, Judith (1997). *Como Realizar Um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- \_\_\_\_\_ (2008). *Como Realizar Um Projecto de Investigação* (4ªed.). Lisboa: Gradiva.
- Benavente, Ana (coord.) (1995). *Estudo nacional de Literacia: relatório preliminar*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Instituto de Ciências Sociais.
- Bodgan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.



- Borges-Duarte, Irene (2000). *Texto, Leituras e Escrita: Antologia*. Porto: Porto Editora.
- Calixto, José António (coord.) (2007). Bibliotecas para a vida: Literacia, Conhecimento, Cidadania. In *Conferência Bibliotecas para a vida: Literacia, Conhecimento, Cidadania* (pp.7-9). Lisboa: Edições Colibri.
- Cerrillo, Pedro, Padrino, Jaime (1999). *Literatura Infantil e su didáctica*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- \_\_\_\_\_ (2001). *Hábitos Lectores y Animación a la Lectura*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, Pedro, Larrañaga, Elisa, Yubero, Santiago (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, Pedro, Yubero, Santiago (coords.) (2007). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura: contenidos de referencia del máster de promoción de la lectura y literatura infantil* (2ª ed.). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Coelho, Nelly Novaes (1984). *Literatura Infantil: história, teoria, análise* (3ªed.). São Paulo: Edições Quíron.
- \_\_\_\_\_ (2000). *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Peirópolis.
- Colomer, Teresa (2003). *A Formação do leitor literário*. São Paulo: Global.
- Costa, António Firmino da (coord.) (2010). *Avaliação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Ministério da Educação. Rede de Bibliotecas Escolares.
- Crépu, Michel (2007). Esse vício ainda impune. In *O silêncio dos livros*. Lisboa: Gradiva.
- Eco, Umberto (1983). *Leitura do Texto Literário*. Lisboa: Editorial Presença.
- \_\_\_\_\_ (2006). *A Definição da Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Fillola, Antonio Mendonza (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto com las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidade Castilla-La Mancha.
- \_\_\_\_\_ (coord.) (2002). *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: Ministério de Educación y Ciência.

- \_\_\_\_\_ (2004). *La Educación Literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- Foucambert, Jean (1997). *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Frank, Anne (2006). *O Diário de Anne Frank*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Freire, Paulo (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (23ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Gama, Sebastião (1975). *O Diário* (5ª ed.). Lisboa: Edições Ática.
- Giasson, J. (2003). *A Compreensão na leitura*. Porto: Asa.
- Gomez Del Manzano, Mercedes (1998). *A Criança e a Leitura: Como fazer da criança um leitor*. Porto Editora. Porto.
- Jauss, Hans Robert (2002). A estética da recepção: colocações gerais. In *A literatura e o leitor* (2ª ed.) (pp.67-84). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Jiménez, Santiago Yubero (2001). Animación a la lectura en diversos contextos. In *Hábitos Lectores y Animación a La Lectura* (pp.59-69). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Júnior, Francisco Silva Cavalcanti (2001). *Por uma escola do sujeito: O Método (Com)texto de Letramentos Múltiplos*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.
- Lages, Mário, "et al." (2007). *Os Estudantes e a Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Lajolo, Marisa (2004). *Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo* (6ª ed.). São Paulo: Edições Ática.
- Lee, C. D., Spratley, A. (2010). *Reading in the disciplines: The challenges of adolescent literacy*. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Lima, Luiz Costa (coord.) (2002). *A literatura e o leitor* (2ªed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Manguel, Alberto (1999). *Uma história da leitura* (2ªed.). Lisboa: Presença.
- Marques, Ramiro (1993). *Ensinar a ler, Aprender a ler*. Lisboa: Texto Editora.
- Mateus, Ana Maria C. Figueira (2009). *A Promoção da leitura no 3º Ciclo. Um projecto dinamizado pela Biblioteca Escolar*. Dissertação de

- Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares não publicada. Universidade Aberta.
- Ministério da Educação (2001). *Resultados do Estudo Internacional Pisa 2000*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morais, José (1997). *A Arte de Ler*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Moreno, Victor (2000). *Lectura, libros y animación. Reflexiones y propuestas*. Navarra: Gobierno de Navarra: Departament de Educació y Cultura.
- Nunes, Manuela Barreto (2003). O papel da biblioteca escolar na formação da comunidade educativa. In *Actas das Jornadas de Bibliotecas Escolares*. Trofa: Câmara Municipal.
- Pennac, Daniel (1993). *Como um romance*. Porto: Edições Asa.
- Polanco, José Luís (2004). “Diez apuntes sobre animación a la lectura”. *Platero*, 146, 3-7.
- Portugal. Ministério da Educação. Agrupamento de Escolas de (2009). *Projecto Educativo*.
- Poslaniec, Cristhian (2005). *Incentivar o Prazer de Ler: Actividades de leitura para jovens*. Lisboa: Edições Asa.
- Proust, Marcel (1997). *O Prazer da Leitura*. Lisboa: Teorema.
- Quivy, Raymond, Campenhout, Luc Van (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais (4ªed.)*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, Carlos, Lopes, Ana Cristina M. (1990). *Dicionário de Narratologia (2ª ed.)*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Reis, Carlos (2001). *O Conhecimento da Literatura (2ª ed.)*. Coimbra: Almedina.
- Santos, Ana Isabel (coord.) (2008). *Cadernos Oeiras a ler: II Encontro Oeiras a Ler*. Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras.
- Santos, Maria de Lurdes L. dos (coord.) (2007). *A Leitura em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Sequeira, Fátima (2002). A Literacia em leitura. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 51-60.

- Shavit, Zohar (2003). *Poética da Literatura para Crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sim-Sim, Inês, “et al.” (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições Asa.
- Steiner, George (2007). *O Silêncio do Livros*. Lisboa: Gradiva.
- Todorov, Tzvetan (2009). *La literatura en peligro*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Torrijos, Cristina Cañamares, Cerrillo, Pedro (2003). Algunas consideraciones sobre el concepto de animación a la lectura. In *La formación de mediadores para la promoción de la lectura. Contenidos de referencia del Máster de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil* (pp. 311- 320). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. (CEPLI).
- Tuckman, Bruce W. (2005). *Manual de Investigação em Educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. (3ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Veiga, Isabel (coord.) (1996). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Ministério da Educação.
- \_\_\_\_\_ (1997). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares: Relatório Síntese*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Viana, F. L., Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler. Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- \_\_\_\_\_ (2005). Do aprender a ler ao gostar de ler. Um caminho a descobrir. In *Actas do Seminário “Educação e Leitura”* (pp. 13-21). Esposende.
- Viana, Leopoldina, Martins, Marta (2007). Percursos de leitura e percursos de vida. In *Literatura Infantil: Nuevas lecturas y nuevos lectores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.

## Netgrafia

- Alonso, Fernando (2007). *La importância de la literatura en la escuela y en la casa*. Consultado em 24/06/2010, disponível em [http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/platero/06929452179503028537857/p0000001.htm#l\\_0\\_](http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/platero/06929452179503028537857/p0000001.htm#l_0_)

- Barrera, Laura Vega (2000). *Bibliotecas escolares e su función social en la promoción de la lectura*. Consultado em 30/06/2010, disponível em <http://www.dgbiblio.unam.mx/servicios/dgb/publicdgb/bole/fulltext/voll11/escolares.html>
- Braga, Patrícia Colavitti (2007). Da trama entre leitores e leituras à tecitura textual. *Revista Letra Magna*, 6. Consultado em 19/08/2010, disponível em <http://www.letramagna.com/leitoresleituras.pdf>
- Ceia, Carlos (s.d.). *O poder da leitura literária (contra as formas de impoder)*. Consultado em 15/04/2010, disponível em [http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot\\_leitliter\\_a.pdf](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_leitliter_a.pdf)
- Cerrillo, Pedro (2007). *Los nuevos lectores: la formación del lector literário*. Consultado em 27/07/2010, disponível em [http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01394942033793527868680/p0000001.htm#l\\_0\\_](http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01394942033793527868680/p0000001.htm#l_0_)
- Eisenberg, Michael, Miller, Danielle (2002) “*This Man Wants to Change Your Job*”. *School Library Journal*. Consultado em 25 /05/2010, disponível em <http://www.schoollibraryjournal.com/article/CA240047.html>
- Fillola, Antonio Mendonza (1996). *El intertexto del lector : un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la literatura*. Consultado em 20/05/2010, disponível em [http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01472845544836106454480/p0000004.htm#l\\_17\\_](http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01472845544836106454480/p0000004.htm#l_17_)
- Gonçalves, Maria José Vitorino (1998). *Bibliotecas, Mediatecas, Centros de Recursos nas Escolas – Com Quem?*. Consultado em 25/ 06/2010, disponível em <http://www.oei.es/pdfs/rbe1.pdf>
- IFLA.UNESCO (1999). *Manifesto das Bibliotecas Escolares*. Consultado em 15 /06/ 2010, disponível em <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portug.pdf>
- IFLA.UNESCO (2002). *Directrizes da IFLA/UNESCO para Bibliotecas Escolares* [versão em português (Portugal), 2006, trad. Maria José Vitorino]. Consultado em 26/06/2010, disponível em [http://www.rbe.minedu.pt/np4/?newsId=74&fileName=SchoolLibraryGuidelines\\_pt.pdf](http://www.rbe.minedu.pt/np4/?newsId=74&fileName=SchoolLibraryGuidelines_pt.pdf)
- International Association of School Librarianship (IASL) (1993). *Declaração Política Sobre Bibliotecas Escolares*. Consultado em 15 /06/2010, disponível em [http://www.rbe.minedu.pt/np4/?newsId=74&fileName=iasl\\_declaracao.pdf](http://www.rbe.minedu.pt/np4/?newsId=74&fileName=iasl_declaracao.pdf)

- Polanco, José Luís (2007). *Tiempo de silencio*. Consultado em 05/08/2010, disponível em [http://195.23.38.178/casadaleitura/portalebta/bo/documentos/ot\\_polanco\\_a.pdf](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalebta/bo/documentos/ot_polanco_a.pdf)
- Sousa, Maria de Lourdes (1999). Condições sociais de produção de leitores. Tijolo com tijolo num desenho (nem sempre) mágico. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), 127-148. Consultado em 05/08/2010, disponível em [http://www.ectep.com/literacias/leitores.html#\\*](http://www.ectep.com/literacias/leitores.html#*)
- Todd, Ross (2001). *Transitions for preferred futures of school libraries*. Consultado em 13/10/2009, disponível em <http://www.iasl-online.org/events/conf/virtualpaper2001.html>
- \_\_\_\_\_ (2002). "School librarian as teachers: learning outcomes and evidence-based practice". *68th IFLA Council and General Conference August*. Consultado em 13/10/2009, disponível em <<http://www.ifla.org/IV/ifla68/papers/084-119e.pdf>>
- Viana, Leopoldina (2007). *Aprender a ler: apenas uma questão de métodos?*. Consultado a 21/07/2010, disponível em [http://www.casadaleitura.org/portalebta/bo/documentos/ot\\_aprender\\_a.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalebta/bo/documentos/ot_aprender_a.pdf)