

Livros para que vos quero
Promoção da leitura

Trabalho de Projeto 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 de Professora Doutora Ana Luísa de Oliveira Ferreira

Maria da Graça Costa da Silva Prima de Sousa

Porto

2012



Viajar pela leitura
sem rumo, sem intenção.
Só para viver a aventura
que é ter um livro nas mãos.
É uma pena que só saiba disso
quem gosta de ler.
Experimente!
Assim sem compromisso,
você vai me entender.
Mergulhe de cabeça
na imaginação!

Clarice Pacheco

RESUMO

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Literatura; Animação

Este trabalho surgiu da necessidade de intervir junto de crianças, que em contexto escolar, manifestam repetidamente repúdio pela atividade livre de leitura.

No nosso contexto profissional deparamo-nos, com frequência com crianças que sabendo ler, oferecem resistência à leitura individual.

Estando cientes das etapas da leitura – decifração e compreensão – percebemos que a escola se preocupa demasiado com a primeira fase, descurando a segunda por considerar que isso acontecerá naturalmente.

São já muitos os autores que se debruçaram sobre esta problemática, alertando para que a compreensão também necessita ser ensinada, ou pelo menos, fornecer ferramentas para que os jovens leitores possam desbravar o enredo de palavras que conhecem mas das quais não se conseguem apropriar.

Tendo consciência destes factos, pareceu-nos imperioso testar a possibilidade de, para um grupo restrito de crianças, alterar a sua experiência leitora.

A Literatura, sem ser uma receita para levar alguém à leitura, possui características únicas que permitem a quem lê experienciar e espelhar contextos, através dos quais se pode operar uma identificação ou alteridade do leitor.

Acreditamos que através da leitura poderemos fazer cidadãos diferentes e conscientes, podendo assim dar o nosso pequeno contributo para que haja uma sociedade melhor.

O projeto que apresentamos pretende articular três campos conceptuais, que sendo distintos, se interligam e atuam uns nos outros: a leitura, a Literatura e a Animação da mesma.

ABSTRACT

KEYWORDS: Reading; Literature; Encouragement

This research paper was driven by the need to intervene in the case of school children who recurrently show repulse for reading as a hobby.

In our professional environment we are often faced with children who are able to read but are reluctant to individual reading.

Being aware of the reading stages – decoding and comprehension – we feel that school is far more concerned with the former than the latter, as it believes that comprehension will eventually and naturally happen.

Quite a few authors have pored over this problematic issue and warned that comprehension also needs to be taught, or at least, tools have to be supplied in order to enable young readers to untangle the word plot they already know but cannot make their own.

Bearing these facts in mind, it seemed imperative to us, to test a restricted group of children for the possibility of changing their reading experience.

Literature, which is not a recipe for inducing reading, has unique characteristics that allow whoever reads to experience and mirror contexts, and through which a reader's identification or alterity may take place.

We believe that through reading we will be able to develop different and more conscious citizens, thus playing our little role in building a better society.

Our project intends to articulate three distinct, though interrelated concepts: Reading, Literature and its Encouragement.

AGRADECIMENTOS

Aos meus AMORES: o Nuno, o André e Tiago, suportes da minha vida!

Ao Nuno pela paciência e compreensão das minhas ausências e constantes indisponibilidades.

Ao André e ao Tiago por compreenderem que a mamã os ama, mesmo quando está a trabalhar e não lhes pode dedicar o tempo e a atenção que merecem.

Sei que os três aceitaram que este tempo foi de valorização pessoal e que isso também me torna uma pessoa melhor. MUITO OBRIGADO!

Aos meus Pais, que acreditam sempre em mim e me apoiam nas opções que vou fazendo, agradeço de coração.

À minha companheira de caminho, que tantas vezes me apoiou, mostrando-me outras vias e novos horizontes, querida amiga Paula o meu profundo obrigada.

À Professora Ana Luísa que me acompanhou neste percurso, orientando, questionando e incentivando com a palavra certa no momento oportuno, o meu enorme agradecimento.

À Professora Cristina Vieira que, na sua atitude discreta, me foi encorajando a seguir caminho.

À Direção do Agrupamento de Leça da Palmeira que acreditou neste projeto e me incentivou a usá-lo na nossa comunidade, o meu agradecimento pelo voto de confiança.

Aos Pais e Crianças que comigo partilharam esta aventura, muito obrigada.

SUMÁRIO

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	1
2. DESIGNAÇÃO DO PROJETO	3
3. FUNDAMENTAÇÃO	5
3.1 LEITURA	8
3.1.1 <i>Conceito</i>	8
3.1.2 <i>Compreensão</i>	12
3.1.3 <i>Motivação</i>	15
3.1.3.1 <i>Papel dos Pais</i>	17
3.1.3.2 <i>Papel da Escola</i>	18
3.1.4 <i>Hábitos de leitura</i>	20
3.2 LITERATURA	23
3.2.1 <i>Literatura Infantil</i>	25
3.3 O JOGO	27
3.4 ANIMAÇÃO DA LEITURA	28
3.4.1 <i>Conceito</i>	29
3.4.2 <i>Animador da leitura</i>	31
3.4.3 <i>Espaços de animação de leitura</i>	32
4. DESTINATÁRIOS E CONTEXTO DE INTERVENÇÃO	35
4.1 CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO	36
4.2 CARATERIZAÇÃO DOS DESTINATÁRIOS	36
5. OBJETIVOS DO PROJETO	39
6. ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO	41
6.1 METODOLOGIA E INSTRUMENTOS	42
6.2 OS ATELIÊS	44
6.3 ANÁLISE DE DADOS	45
6.3.1 <i>Questionário inicial</i>	45
6.3.2 <i>Avaliação das sessões</i>	50
6.3.3 <i>Diário de bordo</i>	54
6.3.4 <i>Questionário final</i>	56
6.3.5 <i>Cruzamento de dados</i>	60
7. RECURSOS	62
8. AVALIAÇÃO.....	63
9. DISSEMINAÇÃO	65
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	68

1. INTRODUÇÃO

Muito se tem falado de leitura e das dificuldades encontradas quando se quer que uma criança leia e goste de o fazer. Tentamos diferentes formas e estratégias e em muitos casos acabamos por impor a nossa crença que todos têm que ler.

Como disse Daniel Pennac (1999) “O verbo ler não suporta o imperativo”. Portanto, a nós, leitores fervorosos, só nos resta encontrar outras vias para contagiarmos os outros com a nossa maleita.

Ninguém duvida da importância da leitura. Na nossa sociedade, em que a imagem é sobrevalorizada, ainda assim, há necessidade de transmitir e transcrever o que se disse, pensou, acordou...

Há diferentes tipos de leitura – da funcional à literária – mas facto é que está presente no dia-a-dia, mesmo sem darmos por isso.

O que nos inquieta não é a primeira fase da leitura – a descodificação. Com essa preocupa-se a escola. E como constatado pelo estudo *A leitura em Portugal*, são cada vez menos notórias as situações de analfabetismo, no nosso país.

O que nos preocupa é a segunda fase - a compreensão. Ou melhor, a falta dela! Só quando dominamos esta arte é que conseguimos ser arrebatados pelos mundos que os textos nos podem dar!

Foi a partir desta preocupação que surge o presente trabalho, onde procurámos, com um grupo de crianças que manifestamente não gostavam de ler, encontrar caminhos e estabelecer pontes entre elas e os livros.

Após esta primeira contextualização, iniciaremos a sua apresentação com a exposição da designação do projeto e as principais preocupações e linhas de trabalho.

No terceiro capítulo, far-se-á uma abordagem teórica de todos os temas envolvidos na implementação do projeto, nomeadamente, a leitura; a Literatura; o jogo e a animação da leitura.

No quarto capítulo, apresentar-se-ão os destinatários e descrever-se-á o contexto de intervenção.

No quinto capítulo, serão elencados os objetivos que nortearam a elaboração do projeto.

No sexto capítulo, serão expostas as estratégias usadas para atingir os objetivos e no sétimo, os recursos necessários.

No oitavo capítulo, será feita a avaliação de todo o processo, sendo no nono apresentadas propostas de disseminação.

O décimo capítulo será dedicado a considerações finais.

Por último, coligimos as referências bibliográficas e agrupamos os anexos.

2. DESIGNAÇÃO DO PROJETO

É profunda a nossa paixão pela leitura, mas como qualquer chama, começou pequenina e devagarinho. Houve momentos em que o fogo quase se extinguiu. Da criança que lia quase tudo o que aparecia, surge o adolescente que não tem tempo para ler. Mas com a chegada da “adultês” e com uma profissão que tem como missão fazer outros apaixonarem-se por livros, o sentimento de falta surgiu-nos.

Começámos então à procura de alguns amigos, lidos em tempos de obrigação, porque a escola assim o impunha. Eça de Queirós, Aldous Huxley, Jorge Amado... Que diferença! Que encantamento! Que tristeza quando nos despedíamos! Deixámo-nos arrebatados e nem demos luta! Rendemo-nos por completo.

Passámos depois à fase do contágio, em que quisemos que todos “padecessem do mesmo mal”. Familiares, amigos, colegas, alunos. Sentimo-nos impelidos a partilhar a felicidade. Mas nem todos nos escutam! Que inquietante! Mais inquietante quanto mais próximo nos eram os resistentes!

Desistir não era opção! Procurámos, então, saberes que permitissem levar mais longe a nossa convicção. *Animação da leitura* surgiu no caminho e conseguimos, não “receitas”, mas ferramentas úteis para desbravar dificuldades junto dos que ainda se sentem perdidos nos caminhos da Literatura.

É neste contexto que surge o nosso Projeto. Designámo-lo: *Livros para que vos quero: promoção da leitura*.

Inquietos por todos os alunos que ainda não conseguimos tocar com o encanto da leitura e sabendo que alguns, se pudessem, aboliriam os livros da escola, propusemos um repto a algumas crianças do nosso contexto escolar.

Sabendo que, declaradamente, não gostavam de ler, desafiámo-los a mudar a situação com a nossa ajuda.

Tínhamos noção de que são inúmeras as barreiras que distanciam uma criança da leitura. Propusemo-nos pensar sobre esta problemática, tentando construir com os desafiados, formas de as ultrapassar. Através de ateliês de leitura, ambicionámos que um grupo de meninos descobrisse o prazer e a vontade de ler.

No próximo ponto, apresentaremos o quadro teórico que norteou e justificou as nossas escolhas.

3. FUNDAMENTAÇÃO

Atualmente é atribuída à leitura uma grande importância na formação do indivíduo. Estudos e investigações fundamentam esta perspectiva. Referimo-nos, nomeadamente, aos recentes estudos no nosso país - *A leitura em Portugal* e *Os estudantes e a leitura*, ambos de 2007, da responsabilidade do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, e que serviram de base ao nosso estudo.

Pareceu-nos importante investir a nossa formação nesta área para melhor atuar profissionalmente.

Como docentes de 1º ciclo, tentamos que o nosso entusiasmo, pela leitura, passe para os alunos e que estes possam vir a ser cidadãos conscientes, criativos e responsáveis.

Mário Varga Losa terá dito “Um público comprometido com a leitura é crítico, rebelde, inquieto, pouco manipulável e não crê em lemas que alguns fazem passar por ideias.”. É baseada nesta convicção que nos propusemos elaborar um projeto de promoção de leitura.

Poslaniec (2006:p.10) apresenta-nos pequenas citações de autores sobre a paixão pela leitura; Sartre escreve que é uma forma de ir “ao encontro da vida”; Jean Guéhenno afirma que é a “primeira reserva de sonhos” ou “de ser transportado para um universo desconhecido” dizem Bettelheim e Zelan.

Ainda Poslaniec (2006:p.10) dá-nos conta que alguns investigadores consideram que “as experiências interiores vividas durante a leitura se imprimem, no cérebro, como experiências realmente vividas”.

Sendo a leitura algo fantástico, por que razão haverá tantos adultos, jovens e crianças que se afastam dela?

Nos anos 80, Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada desenvolveram uma investigação sobre o distanciamento dos alunos em relação à leitura. No seu estudo apontaram três categorias de enfoque que poderiam justificar esse

fenómeno: o tempo de aquisição da técnica da leitura; a relação que a criança estabelece com o livro e a atitude do professor.

Relativamente à primeira, refletem sobre os motivos da dificuldade de muitas crianças na iniciação à leitura. Apontam questões intrínsecas à criança, sejam elas físicas – p.e. ouve ou vê mal – ou psicológicas – p.e. imaturidade emocional. Falam no papel que o professor poderá ter na sua resolução, referindo, contudo, que não existe uma “receita universal” para atingir o êxito.

Abordam aspetos particulares da leitura e como um professor deverá atuar se tiver alunos com dificuldades. Para o nosso projeto, apesar de não ter o carácter formal da escola e não se pretender ensinar as crianças na etapa da decifração, há itens que deveríamos ter em conta, nomeadamente, “Sempre que se justifique, chamar a atenção para o prazer que se pode tirar de uma leitura bem-feita.” (Magalhães & Alçada, 1988:p.34)

Na segunda categoria referem a importância que um adulto pode ter no estabelecimento da relação da criança com o livro.

“As relações entre a criança e o livro são muito diferentes conforme se trata de uma relação que tem o adulto de permissão ou não.

Se o adulto está presente entre a criança e o texto pode servir de intérprete sempre que necessário. E mais, pode servir também de «intermediário afectivo»” (Magalhães & Alçada, 1988:p.38)

Considerámos ser este o ponto em que o nosso trabalho poderia fazer a diferença. Pretendíamos poder ser a ponte que leva as crianças, a quem faltou este mediador, ao encontro com o livro e com as suas fantásticas possibilidades.

O contacto com a leitura deverá começar em casa, com a família, continuar na escola e prolongar-se para espaços próprios e específicos para o efeito, sejam bibliotecas, livrarias ou outros. Mas para que aconteça, é necessário que todos os envolvidos estejam conscientes das suas responsabilidades e que as condições estejam reunidas.

Com o ritmo de vida que hoje é exigido à família, muitas vezes não há espaço para a leitura e para a sua valorização. Transfere-se então para a escola essa tarefa. Todavia, com os programas para cumprir, os projetos em

que se envolve e o ritmo de cada aluno, a escola, nem sempre consegue chegar a todos de uma forma aliciante, conquistadora de adeptos fervorosos da leitura.

Justificam-se assim, talvez mais do que nunca, os espaços privilegiados de leitura, com as vertentes de promoção e animação.

Como se infere da leitura de Poslaniec (2006), para incentivar a leitura nas crianças é necessário que, sejam elas próprias a descobrir as suas motivações. Isso só sucede quando forem definitivamente arrebatadas por um livro, uma história, uma personagem. A maioria não tem conhecimento suficiente para que tal aconteça, pois o seu contacto com a leitura é maioritariamente obrigatório ou com função didática. O contexto de animação de leitura é o espaço ideal para ocorrer essa descoberta.

Será ainda importante referir que os momentos de animação deverão ocorrer inseridos numa estratégia pedagógica continuada, dando às crianças que os frequentam, tempo de se apropriarem das estratégias de sucesso.

Ainda Poslaniec (2006:p.15) alude um estudo efetuado pelo Instituto Nacional de Investigação Pedagógica em França e que refere que “as actividades de animação de leitura são eficazes para fazerem os jovens ler, inclusive aqueles que dizem não gostar de ler. Também evidenciaram que a obrigação as afasta da leitura”.

O Agrupamento onde trabalhamos está atento e desperto para a importância da leitura e para a sua promoção. No entanto, há aspetos que transcendem as competências da Direção, como é o caso do número reduzido de professores bibliotecários para a dinamização das diferentes bibliotecas e para a implementação de projetos e estratégias que envolveriam mais horas do que é possível atribuir. Pareceu-nos, assim, oportuno, criar, implementar e posteriormente divulgar um espaço cuja principal missão seria acolher meninos e meninas que estão de costas voltadas para os livros. Com eles, percorrer caminhos que permitissem entrar no mundo da leitura prazerosa e pessoal.

Foi com este enquadramento que nos surgiu a questão de partida para o nosso Projeto:

Quais os contributos de um espaço promotor de leitura no incremento de hábitos de leitura em crianças, não leitoras, no Agrupamento de Leça/Stª Cruz do Bispo?

Para sustentar as nossas ideias e opções metodológicas, recorreremos a quatro áreas fundamentais: a leitura, a literatura infantil, o jogo e animação da leitura. De seguida, refletiremos sobre cada uma e sobre o seu contributo para a harmonização deste projeto.

3.1 Leitura

Para iniciar um trabalho que envolve leitura será indispensável explicitar o seu conceito.

Cadório (2001:p.17) afirma:

*“O verbo **ler** já existia antes de ser o significante para o acto que agora se está a definir. Etimologicamente, deriva do verbo latino **legere** que significava simplesmente “colher”. Quando os romanos começaram a ler, acharam que podiam transferir este significado para o acto de ler, porque verificaram que a partir da leitura se podia colher algo, provavelmente o sentido daquilo que era escrito por alguém.”*

Pareceu-nos muito interessante esta ancestralidade da leitura como colheita de alguma coisa. Na realidade, não está muito distante do sentido profundo que hoje possuímos do ato de ler.

3.1.1 Conceito

A discussão sobre uma definição única para a leitura tem sido difícil e tem dado lugar a diversas perspetivas e posições relativamente ao tema.

Durante muitos anos, a leitura assentava no reconhecimento e decifração de um código escrito, que teria uma correspondência oral. Neste modelo, o leitor tinha um papel passivo sendo um mero recetor de informação. Entendia-se como um ato percetivo e para o qual era necessário haver maturação física, visto depender essencialmente da perceção visual e auditiva. (Cruz, 2007:p.82)

Atualmente, entende-se a leitura como um processo em que, para além da decifração, o leitor interage com o texto, produzindo significado a partir de si e do seu contexto.

Solé (1998:p.22) enuncia uma definição que nos mereceu atenção. “ (...) a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura.”

Ressalta-se o papel ativo que o leitor passa a assumir, dado que terá de abordar o texto com determinada finalidade e será ela que orientará a visão do mesmo. Será também essa finalidade que influenciará a nossa interpretação.

Estas duas conceções da leitura foram fruto de investigação, que produziu ainda mais perspetivas e teorias.

O final dos anos sessenta, início de setenta, foi um período profícuo na pesquisa dos processos de descrição da leitura. O contributo da psicologia cognitiva, da linguística e da psicologia da leitura foram cruciais para o estudo dos aspetos relacionados com o leitor, bem como a compreensão do texto. Estes dados foram alvo de compilações em “modelos coerentes e globais que permitam explicar o processo de leitura” (Mendes e Martins *in* Azevedo, 2006: p.76).

Não pretendendo fazer uma análise exaustiva dos modelos e métodos de leitura, abordaremos sucintamente os três principais modelos e tomaremos posição por um, para que todo o trabalho subsequente reflita a lógica do mesmo.

São diversos os autores que explicitam e descrevem os diferentes modelos, nomeadamente Vitor Cruz (2007) que os explicita com algum pormenor. No entanto, optámos por seguir Azevedo (2006) que apresenta de uma forma concisa as principais características.

Os modelos ascendentes ou *bottom-up* privilegiam a correspondência grafema-fonema como base da construção da leitura. “o leitor parte dos grafemas para os lexemas, destes para a frase e da junção de frases para o

texto” (Azevedo, 2006:p. 76). Para que este processo se realize num leitor inicial, prevê-se a oralização dos signos para que, ao ouvir-se, o leitor receba o significado de cada unidade – palavras, frases – e, compilando-as, obtenha o significado global.

Azevedo (2006) aponta como fragilidade destes modelos a não explicação da razão pela qual “os grafemas são melhor identificados quando fazem parte de palavras e estas, quando integradas em frases significativas para o leitor (Azevedo, 2006:p.77). Ainda aponta como fraqueza o uso de frases descontextualizadas sabendo-se que “o acordo semântico entre duas ou mais” (Azevedo, 2006:p.77) proporciona uma melhor compreensão da mensagem.

Os modelos descendentes perspetivam uma ação contrária, isto é, o leitor parte dos seus conhecimentos e expectativas em relação ao texto e antecipa o seu conteúdo, que serão corroborados ou não com a leitura do mesmo. Neste caso, “a aprendizagem orienta-se, em primeiro lugar, para a compreensão”. (Azevedo, 2006:p. 77)

A principal debilidade apontada refere-se às dificuldades dos maus leitores em reconhecer e ler letras e palavras isoladas, por não terem automatizadas as competências de nível inferior.

Das críticas encontradas e dados de diversas investigações apontando para interligações nos processos de leitura que não estavam contemplados em nenhum dos modelos anteriores, surgiram os modelos interativos.

Nestes, usam-se mecanismos de leitura característicos dos dois modelos anteriores e recomenda-se o equilíbrio entre eles. Preconizam uma iniciação baseada na decifração, distinguindo da fase de leitor hábil em que se deve empregar processos de compreensão.

“Esta consistiria essencialmente na aprendizagem e automatização das competências de nível inferior (‘repostas automáticas’ às letras, sílabas e palavras) para que o sujeito se possa concentrar posteriormente nos processos mais complexos da compreensão” (Mendes e Martins in Azevedo, 2006:p. 78)

Será neste modelo que perspetivámos o conceito de leitura e a partir do qual elaborámos o nosso projeto.

Entende-se hoje, e de acordo com uma perspectiva cognitiva, que a leitura é uma atividade complexa e que usa um conjunto de processos psicológicos de diferentes níveis, partindo de estímulos visuais que permitem chegar à compreensão do texto. (Cruz, 2007:p.175)

Poder-se-á agrupar esses processos cognitivos em duas grandes categorias: decifração (correspondente a processos de nível inferior) e compreensão (que corresponde a processos de nível superior).

O enfoque do nosso trabalho esteve na categoria da compreensão. Assim, faremos, unicamente, uma breve referência aos processos de nível inferior.

É ainda importante lembrar que ambos os processos estão interligados e que os de nível inferior condicionam o acesso aos de nível superior.

A decifração explicita a correspondência entre os sons da linguagem oral e os símbolos gráficos. Nesta área, Cruz (2007:p. 176) afirma que “a consciência fonológica surge como um aspecto fundamental para a aquisição e domínio da leitura (...) défices na consciência fonológica são a principal causa das dificuldades na leitura.”

O desenvolvimento dos processos que levam à decifração deve começar, precocemente, no seio da família e ser continuado no jardim-de-infância, proporcionando, assim, à criança o contacto com material escrito, a constatação da finalidade da leitura, o incentivo às pesquisas de regularidades na oralidade, e esporear o ouvido para a sonoridade da língua.

Todos estes estímulos facilitarão a automatização dos processos de nível inferior.

Na próxima alínea, exploraremos os fatores relacionados com a compreensão. A enorme relevância que este aspeto teve para o presente trabalho, levou-nos a dar-lhe destaque.

3.1.2 Compreensão

Como já referido anteriormente, a leitura não é mera descodificação e reconhecimento das palavras escritas. É, essencialmente, compreensão da mensagem escrita. Este processo é regulado pelo leitor que estabelece uma ligação de sentido entre o que ele sabe e o que lhe é proposto pelo texto.

Sustentados em Cruz (2007:p. 70), percecionámos a compreensão como uma relação entre três elementos: o leitor, o texto e âmbito da leitura, ou seja, os objetivos, processos e finalidades da própria leitura. Este mecanismo acontece num contexto sociocultural que interage com cada um dos elementos, tendo no leitor um duplo efeito, já que é o próprio contexto que condiciona a perceção do leitor, mas por sua vez, também com a sua perceção, o leitor pode alterar o seu próprio contexto.

Giasson (1993:p.21), sustentada em diversos autores/estudos é categórica na afirmação desta ideia:

“Os investigadores são hoje unânimes em considerar a leitura um processo interativo. Existe igualmente consenso quanto às grandes componentes do modelo de compreensão na leitura, isto é o texto, o leitor e o contexto.”

Solé (1998;p.70) refere as condições necessárias para que ocorra a compreensão:

- Clareza e coerência do conteúdo dos textos;
- Familiaridade e conhecimento da estrutura textual e lexical;
- Conhecimento prévio acerca da temática abordada, que permita uma rápida contextualização e até entendimento de alguns termos ou conceitos;
- Estratégias usadas pelo leitor para compreender o texto, mecanismos que se vão tornando automáticos e lhe permitem procurar formas de remediar o que não fica claro com a leitura.

Similarmente, Cruz (2007:p.71), baseado em Lyon, refere os aspetos indispensáveis para que haja uma boa compreensão:

*** Adequado entendimento das palavras usadas no texto;*

** Adequados conhecimentos prévios acerca dos domínios representados no texto;*

* *Familiaridade com a estrutura semântica e sintática, que ajuda a prever a relação entre as palavras;*

* *Adequado conhecimento acerca das diferentes convenções da escrita usadas para alcançar diferentes propósitos através do texto (e.g., humor, diálogo; etc.):*

* *Raciocínio verbal que permite ao leitor “ler entre linhas”;*

* *Habilidade para recordar informação verbal.”*

Tivemos ainda presente Giasson (1993:p. 23) que afirma:

“A compreensão na leitura variará segundo o grau de relação entre as três variáveis: quanto mais as variáveis leitor, texto e contexto estiverem imbricadas umas nas outras, “melhor” será a compreensão”

Estes aspetos nortearam as nossas escolhas na implementação do Projeto. Permitiram-nos considerar e avaliar cada obra e se seria de facto, apropriada para o grupo de crianças a que nos iríamos dirigir.

O estudo da compreensão levou diversos autores à estruturação de níveis da mesma. Orientadas pela leitura de Giasson (1993), mas tendo consciência da profundidade e amplitude da sua obra, para o presente trabalho tomámos como referência os níveis apontados por Viana e Teixeira (2002:p.21).

As autoras, Viana e Teixeira, apontam cinco níveis:

* *Compreensão literal* que comporta a tradução dos factos estabelecidos no texto, como o tema principal ou a sequência dos acontecimentos.

* *Compreensão interpretativa ou inferencial* que propõe o reconhecimento de significados ou imagens implícitas. Para que este nível de compreensão aconteça, o leitor tem que relacionar os seus conhecimentos e vivências pessoais e estabelecer um diálogo com o texto, permitindo-se perspectivas e interpretações próprias, distintas de outro leitor do mesmo texto. Ainda neste aspeto também se equacionam as finalidades com que se lê, dando possibilidade de diferentes abordagens ao mesmo leitor.

* *Avaliação ou julgamento* surge na sequência dos dois níveis anteriores. Será a etapa em que o leitor se questiona criticamente sobre o que leu. Permite-se formar juízos, elaborar uma opinião própria, analisar e questionar as intenções do autor.

* *Apreciação* é a etapa da reação emocional ao texto.

* A *Criação* leva o leitor a transferir para outras situações ou a dar nova forma à mensagem que leu e da qual se apropriou pessoalmente.

Será esta última etapa que permite afirmar que a leitura transforma o Homem. É a esta etapa que se pretende que todos os leitores cheguem. Foi até esta etapa que pretendemos levar os nossos aspirantes a leitores.

Muitas crianças não conseguem encontrar sozinhas as estratégias que lhes permitem aceder aos textos. É necessário que haja um ensino formal, tal como acontece com a decifração. Ribeiro e Viana (2009:p.20) citam Inês Sim-Sim traduzindo esta necessidade:

“ensinar a compreender é ensinar explicitamente estratégias para abordar o texto. Estratégias de compreensão são «ferramentas» de que os alunos se servem deliberadamente para melhor compreenderem o que lêem, quer se trate de ficção ou de não ficção”.

Também Solé (1998:p.47) refere a importância do ensino da compreensão, e que a partir daí o aluno se pode apropriar de conteúdos.

“(…)se ensinarmos um aluno a ler compreensivelmente e a aprender a partir da leitura, estamos fazendo com que ele aprenda a aprender, isto é, com que ele possa aprender de forma autónoma em uma multiplicidade de situações.”

Sem querermos apontar o dedo a ninguém mas analisando a realidade, talvez a escola dê pouca importância à compreensão e considere que cada criança chegará a ela naturalmente. É urgente mudar esta visão e proporcionar as referidas ferramentas, que permitem aos alunos desbravar a “selva de letras” que lhes surge quando abrem um livro.

Orientações e estratégias de como poderão relacionar os seus conhecimentos com o que leem, ou como podem ver “para além” do que está escrito, serão indispensáveis para se formarem verdadeiros leitores.

No entanto, há o perigo de se confundir estratégias de compreensão com o conhecimento de uma lista de técnicas, que seria o alvo de avaliação, esquecendo-se o fundamental – a compreensão da leitura. Tendo este aspeto sempre bem claro na mente de quem tem o papel de ensinar, apresenta-se de seguida, as linhas orientadoras para o ensino da compreensão e que deverão ser pensadas em cada leitura, tendo sido enunciadas por Solé (2006:p.73).

1. Explicitar a finalidade da leitura.

2. Congregar na mente todos os conhecimentos prévios acerca do tema em questão e que possam completar e ligar as ideias do próprio texto.

3. Identificar a informação essencial e centrar nela a atenção.

4. Aferir da coerência textual.

5. Manter ativo o processo de revisão/recapitulação, relacionando os aspetos ao longo do texto.

6. Ao longo do texto, colocar hipóteses, estabelecer inferências, interpretações, previsões, conclusões e fazendo o confronto com o próprio texto.

Cada um destes pontos deverá ser explorado e sistematizado com os pequenos leitores, servindo o professor de modelo, para que deles se apropriem sem dificuldade ou ambiguidade.

Faze-los experimentar que a leitura nos pode alterar irremediavelmente e que isso significa que crescer. Paul Ricoeur, citado em Poslaniec (2006:p.9) afirma “Compreender, é compreendermo-nos face ao texto”. Tomarmos consciência de aspetos do nosso ser que só descobrimos pela leitura.

Entendemos que só quando uma criança compreende o que lê, se pode sentir motivada para se lançar sozinha no reino da leitura e se deixar arrebatada por ela. Será sobre motivação que trataremos seguidamente.

3.1.3 Motivação

A palavra motivação tem origem etimológica no latim, “*motivus*”, e está relacionada com movimento. Assim, a motivação leva à ação. Dando ênfase a esta ideia, o dicionário online *Infopédia* refere que, motivação é um “processo que desencadeia uma atividade consciente”. Uma pessoa motivada é alguém que age e que tenta que outros partilhem a mesma motivação.

Um leitor motivado é sistematicamente compelido ao contacto com os livros e a proporcionar a outros esse mesmo contacto.

Para dar seguimento ao Projeto, importava saber como surge a motivação, principalmente nas crianças, que eram o foco do nosso estudo.

Poslaniec (2006:p.23) afirma:

“As crianças leitoras parecem ter descoberto uma estratégia, um projeto, em função de motivações que lhes são próprias; é isso que as empurra para os livros(...)É preciso, para tal, ultrapassar a simples leitura de lazer e ter um encontro mais profundo com, pelo menos, um livro; mais profundo, quer dizer, permitindo todos esses diálogos íntimos.”

Ao entender as motivações leitoras pensámos nas razões que fazem com que livro e leitor se encontrem e se torne um momento marcante para o leitor, encantando-o e conquistando-o definitivamente para a leitura.

O autor citado sugere-nos também que, para uma criança ficar motivada pela leitura, tem de ocorrer um momento arrebatador, um encontro único. No entanto, com a pouca experiência que possui, será necessário “confiar na sorte” para que este acontecimento ocorra sem intervenção de outro agente.

Poder-se-ão considerar inúmeras razões que justificam o encantamento leitor. Azevedo (2006:p.51) permite-nos destacar as seguintes:

- * Busca de prazer – dando possibilidade ao leitor de se escapar da realidade para um mundo à sua medida.

- * Busca de sentidos – através dos contextos literários, o leitor pode encontrar respostas para as suas angústias ou aspirações.

- * Desenvolvimento afetivo e social – também vivendo com as personagens, o leitor pode identificar-se com elas e perspetivar situações reais que de outra forma teria enorme dificuldade em se posicionar. Esta dimensão pode dar ao leitor maior tolerância de relação com os seus semelhantes.

- * Alargamento de conhecimentos – já que coloca o leitor em contacto com uma infinidade de saberes.

- * Desenvolvimento das competências de leitura – principalmente na fase inicial, a prática da leitura desenvolve sua eficácia.

Conscientes das principais razões da leitura, deveremos refletir como poderemos proporcionar o encontro marcante a um leitor infantil.

O contexto familiar será a primeira referência, logo secundado pelo educador/professor.

“A criança que vê os pais lerem e compreende o papel e a importância da leitura terá mais probabilidades de construir um projeto pessoal de leitor. Um aluno a quem o professor lê regularmente e que vê o seu professor como leitor terá mais probabilidades de querer ler” (Azevedo, 2007:p.52)

Como se infere, são estas entidades, os principais e privilegiados modelos motivacionais de um jovem leitor. Dada a sua extrema importância, daremos a cada um, um espaço de destaque, refletindo no seu papel específico.

3.1.3.1 Papel dos Pais

“Para ele, nós eramos os contadores de histórias. Contávamos-lhe histórias desde que começou a falar. Era uma aptidão que desconhecíamos em nós. O seu prazer inspirava-nos. A sua felicidade animava-nos. Em honra dele criámos personagens, encadeámos episódios, refinámos armadilhas... À semelhança do que o velho Tolkien fazia aos seus netos, inventámos um mundo para ele. Na fronteira entre o dia e a noite, éramos o seu romancista” (PENNAC, 1999:p.15)

Para a maioria das crianças o seu primeiro contacto com o Mundo é mediado pela família próxima, nomeadamente, pelos pais. São eles que dão a conhecer as múltiplas formas de expressão e incentivam a sua utilização. Deverá ser neste contexto que se contam e se leem as primeiras histórias. Os pais são, por isso, os “inauguradores” do mundo dos livros e das suas potencialidades.

Hannon, referenciado em Ribeiro e Viana (2009:p.158), desenvolveu um modelo teórico que relaciona influência dos pais versus literacia dos filhos. Nesse estudo, refere que os pais, ao colocarem os seus filhos em contacto direto com material, promovem excelentes oportunidades de aprendizagem, nomeadamente porque os podem auxiliar diretamente na explicação, orientação e interpretação dos mesmos. Consideramos importante referir que, esta aprendizagem tem uma significância maior por não ter contexto formal, e é acrescida de um peso afetivo conferido pelos intervenientes em causa.

O mesmo autor refere ainda que os pais têm enorme influência nos seus filhos pela forma como usam e valorizam a linguagem escrita, sendo perceptível que, se os pais forem leitores apaixonados os filhos olharão para a leitura como algo importante e fonte de prazer.

No estudo *A Leitura em Portugal*, coordenado por Lima dos Santos, um dos itens avaliado é o incentivo à leitura. Para 89% dos inquiridos o seu incentivo leitor surgiu no seio familiar e só 11% referiam o seu gosto pela leitura devido à influência da escola. Estes dados levam-nos a pensar no papel preponderante da família na criação da motivação e de posteriores hábitos de leitura.

Estudos atuais na área da Psicologia referem a importância da estimulação precoce nos diversos domínios da formação humana. Como já dissemos, os primeiros a poderem fazer este trabalho são os pais que, para estimularem o gosto pela leitura, deverão promover o contacto regular com livros, bibliotecas ou livrarias. Serão secundados pelos educadores e professores, com os quais deverão estabelecer parcerias porque “A leitura é um ato complexo, muito dependente da iniciativa pessoal, que – após o esforço inerente à aprendizagem inicial – necessita de uma prática continuada para que se converta gradualmente em hábito.” (Ribeiro e Viana, 2009:p.157)

Santos, referido em Ribeiro e Viana (2009:p.157), aponta para a importância da relação continuada entre a família e a escola no processo de criação de interesses e hábitos de leitura.

3.1.3.2 Papel da Escola

O principal papel da escola na construção de um leitor convicto é proporcionar-lhe situações significativas para que este encontre a motivação intrínseca para o ser.

Há fatores que dependem exclusivamente da escola e que, portanto, pode agir sobre eles. Outros, como o meio familiar mais ou menos valorizador das práticas leitoras, envolverão outros recursos, mas que influenciarão o próprio desempenho da escola.

Rolo e Silva (*in* Ribeiro e Viana, 2009:p.115) descrevem estratégias que potenciam o papel da escola numa verdadeira motivação para a leitura. Apontam a partilha de responsabilidades entre a escola e a família, envolvendo outros recursos existentes no meio envolvente – terceira idade; biblioteca; livrarias especializadas...Aconselham também a que se repense o

ensino/aprendizagem da leitura tendo em conta os diversos públicos envolvidos. A escola deve ter como missão inculcar o gosto pela leitura de tal forma que sejam os próprios alunos a fazerem opções pela leitura em vez de brincar ou passear. Quando tal acontecer, poder-se-á dizer que a leitura passou a fruição, envolvimento.

Rolo e Silva (Ribeiro e Viana, 2009:p.136) elencam um conjunto de ações intrínsecas ao contexto escolar que favoreceriam o incremento da motivação leitora. Ressaltaremos apenas dois, que dependem exclusivamente da própria escola, já que as duas restantes implicariam medidas centrais concertadas.

- “Formar professores reflexivos” – Para que um docente possa “falar” de leitura e das “maravilhas” que pode proporcionar, tem que ser um apaixonado! Não se consegue transmitir uma paixão que não se sente!

O professor terá que ter um vasto conhecimento de obras e qualidade literária para poder apoiar os seus alunos nas escolhas. Poder aconselhar assertivamente um livro a uma criança que diz não gostar de ler.

- “Tornar a biblioteca a “alma” da escola” – Com o apoio da RBE as bibliotecas escolares tiveram uma enorme valorização quer na qualidade quer na quantidade do seu acervo. Tem havido por parte dos organismos centrais uma preocupação em qualificar pessoas que possam auxiliar e dinamizar as BE. Cabe depois ao corpo docente da escola enaltecer e contextualizar na sua prática pedagógica a BE, fazendo ou incentivando visitas regulares e ações específicas à mesma. Ainda neste âmbito, poder-se-á “trazer” a biblioteca à sala, isto é, ter uma biblioteca na própria sala de aula, seguindo critérios de qualidade sempre que possível, proporcionando e promovendo a leitura recreativa e de fruição. Sempre que haja tempos sem atividade definida, incentivar à leitura de livros que estão mesmo ali ao dispor.

Há ainda outro papel fundamental da escola, tentar esbater as diversidades sociais e permitir que todos os cidadãos tenham acesso a um contexto educacional e cultural semelhante.

Sabe-se que é uma utopia! O contexto social de um indivíduo condiciona a absorção e manuseio de informação vinda de fora do seu próprio meio. Contudo, acredita-se que se pode fazer a diferença em muitos casos e que nos outros se acrescenta valor, dando-se a experienciar vivências que fora da escola não seriam possíveis.

Coutinho e Azevedo (Azevedo, 2007:p.35) falam do combate à exclusão social através da leitura por prazer. Referindo-se a Guthrie afirmam:

“A leitura da literatura feita por prazer, tem sido, por exemplo, associada ao aumento das competências literárias em leitura e escrita, ao aumento da aquisição do vocabulário e ao aumento geral do conhecimento.”

Identificámo-nos com esta perspetiva, em que a escola potencia o aumento dos mundos individuais através de uma ferramenta maravilhosa que é a Literatura.

3.1.4 Hábitos de leitura

Nos dois pontos anteriores deste trabalho, refletimos sobre a motivação de um leitor. Percebemos que para uma criança se tornar um leitor comprometido, tem que encontrar motivações intrínsecas. Perspetivámos os agentes facilitadores e formas concretas para o fazer.

Neste ponto importa-nos sobrepensar nos hábitos de leitura das crianças e na frequência/entusiasmo com que as mesmas abordam livros de literatura para a infância.

Para definirmos o conceito de *hábitos de leitura*, consultámos o dicionário de Língua Portuguesa (Costa e Melo, 1999), bem como o dicionário de Psicologia (Mesquita e Duarte, 1996) na pesquisa para *hábito*.

No primeiro, encontrámos como definição: “tendência adquirida, estável, que facilita a prática de certos atos; modalidade motriz da memória que se manifesta na forma de atividades facilitadas pela sua repetição”.

No segundo, aponta-se a seguinte: “comportamento intelectual, motor ou social adquirido por aprendizagem”.

Do que se recolheu, podemos perceber que um hábito implica um processo, que passa pela apropriação de um comportamento que se torna intrínseco ao Homem.

Relativamente à leitura, poder-se-á falar em hábitos leitores quando um indivíduo integra a leitura nas suas atividades quotidianas de uma forma natural e constante.

Esta integração deliberada passa pelas motivações que levam diferentes pessoas à procura de distintos livros, tópico já abordado.

Para uma criança, o processo ainda está no início. Ou seja, está a construir o seu projeto de leitor. Numa fase inicial, ainda não consegue definir o seu padrão de leitura porque o seu campo de conhecimento é limitado.

Como já referido, o papel dos pais e da escola é fundamental para que cada criança encontre o seu caminho no processo de conhecimento, motivação e conseqüente criação de hábitos.

Atualmente, e tendo por base o estudo *A Leitura em Portugal* (Santos, 2007), pode afirmar-se que a nossa população infantil revela hábitos de leitura mais consistentes do que os adultos. Parece-nos que será fruto do trabalho de um grupo de profissionais diversificados – pediatras; bibliotecários e naturalmente, professores, que em conjunto com as famílias têm vindo a despertar mais cedo para a estimulação precoce das crianças, criando-lhes condições propícias para o estabelecimento de hábitos.

Importa potenciar estes mecanismos criados e fomentar os contactos positivos e relevantes para cada criança. Como afirmam Ribeiro e Viana (2009):

“Gostar de algo implica, antes de mais, conhecimentos sobre esse algo, pois não se aprecia o que não se conhece. No que concerne à leitura, há necessidade de conhecer uma grande variedade de textos, de assuntos e de autores, já que quanto maior for este conhecimento maiores serão as possibilidades de encontrar o texto certo na hora certa. Estes felizes encontros podem constituir importantes pontos de viragem, quer em termos de motivação (de extrínseca para intrínseca), quer em termos de formação de leitores.”

Não há receita para criar um leitor e fazer com que a leitura passe a ser um hábito. Mas há mecanismos e atitudes que favorecem o processo.

Fundamental será criar nas crianças a consciência que a leitura tem um papel primordial no acesso ao conhecimento e será alicerçado na curiosidade natural e no desejo de aprender que poderemos traçar com cada criança o seu projeto leitor.

“o desejo de aprender a ler com que as crianças entram na escola é a nossa oportunidade. A falta dele à saída é da nossa responsabilidade.” (Ribeiro e Viana, 2009, p. 19). Com esta afirmação as autoras responsabilizam bastante a escola pela formação de leitores. Será compreensível uma vez que estamos a falar de técnicos qualificados para o fazer e de um espaço propício para que aconteça – seja na sala de aula ou na biblioteca.

Deverá haver consciência da oferta literária – não se pode oferecer algo que não se conhece – e ter presente os estados psicológicos e os interesses próprios de cada fase de crescimento.

Estas duas premissas envolvem os técnicos educativos numa responsabilização e constante atualização de conhecimentos para que possam fazer chegar às mãos dos pequenos leitores “o texto certo na hora certa” e fazer um apaixonado pela leitura.

Nem só o caminho da Literatura conduz a leitores fervorosos devidos às diferentes motivações que levam as pessoas à leitura.

“Podemos então concluir que os textos fundadores do gosto pela leitura são múltiplos e nem sempre possuem qualidades discursivas que os façam ascender à categoria de texto literário, o que não os desvaloriza aos olhos dos leitores, nem lhes diminui a centralidade que ocuparam em dado momento nas suas vidas.”(Ribeiro e Viana, 2009:p.16)

No entanto, dadas as características particulares da Literatura, considerámos ser o meio que utilizaríamos para implementar o nosso projeto e estimular o incremento de hábitos leitores. Esta nossa convicção foi sustentada pelos dados obtidos pelo estudo *Leitura em Portugal* (Santos, 2007:p.73). Relativamente à questão dos livros que marcaram os inquiridos no seu gosto pela leitura – *livros fundadores* – maioritariamente, são referidas obras da Literatura infantil ou clássicos da Literatura Portuguesa, dando ênfase à relevância desta escolha.

De seguida, abordaremos as principais características e faculdades da Literatura, em particular a Literatura para a infância.

3.2 Literatura

“...foi na segunda metade do século XVIII que, em virtude de importantes transformações semânticas, o lexema literatura adquiriu os significados fundamentais que ainda hoje apresenta: uma arte particular, uma específica categoria da criação artística e um conjunto de textos resultantes desta atividade criadora.” (AGUIAR e SILVA, 2002:p.9)

No período de pesquisa, deparámo-nos com as diversas correntes sobre o conceito de Literatura e os seus percussores. Estando fora do âmbito deste projeto fazer uma análise exaustiva do tema, parece-nos importante contextualizar a Literatura para a Infância foi com ela que tentámos cativar o nosso público-alvo.

Em Aguiar e Silva (2000: p.1) encontra-se uma descrição da evolução do conceito de Literatura, termo que deriva do lexema latino *literatura* e que se traduz na “arte de escrever e ler, gramática, instrução, erudição”. Este conceito de “saber e ciência em geral” esteve aceite até meados do século XVIII, momento de grande transformação social e cultural, surgindo pensadores que, questionando o saber estabelecido, traçam novas vias. Literatura fica assim associada à forma de expressão e comunicação estética distinguindo-se da filosofia e das restantes ciências. Houve também a noção de que, a Literatura, estaria sujeita às especificidades dos diferentes países.

Durante o período *Positivista* passou a aceitar-se como Literatura “todas as obras, manuscritas ou impressas, que representassem a civilização de qualquer época e de qualquer povo, independentemente de possuírem ou não, elementos de ordem estética” (Aguiar e Silva, 2001:p14).

Em oposição a esta corrente, surgem na segunda metade do século XIX, prolongando-se a sua influência até meados do século XX, três movimentos que postularão novas premissas para a Literatura criando o conceito de *literariedade*, que é o que faz com que uma obra seja considerada literária.

Apesar das diferenças entre as três correntes, “advogam o princípio de que os textos literários possuem características estruturais peculiares que os diferenciam inequivocamente dos textos não literários” (Aguiar e Silva, 2001:p15).

Atualmente há falta de unanimidade em estabelecer uma definição para Literatura. Contudo, é pacífico a Literatura ser considerada como uma forma de arte. Encontramos em Sobrino (2000:p.32) uma enunciação com a qual nos identificamos:

“A literatura é uma arte misteriosa e profunda; é talvez a mais eficaz, influente e universal de todas as manifestações artísticas, ao ultrapassar as fronteiras espaciais e temporais e deste modo poder atingir facilmente qualquer ponto do planeta”

Menezes (1993:p.11) aborda três principais conceitos da Literatura: “tudo o que é impresso”; “cultura geral dos povos e história da civilização” e o que relaciona “o critério estético e valor artístico com o conceito de Literatura”. Será este último que fez sentido no nosso trabalho. Ainda Menezes define a Literatura como:

“o conjunto dos “grandes livros” que foram escritos no mundo, livros que, qualquer que seja o seu assunto, são notáveis tanto pela sua forma de expressão como pelo seu conteúdo. Ainda se acrescenta o valor estético, só ou combinado com a presença de outras “excelências”.”

Aliado ao conteúdo, a Literatura terá que combinar uma panóplia de recursos que lhe conferirão um caráter único e de nobreza. Refere Menezes que em toda a criação literária haverá o reconhecimento de dois valores fundamentais: o semântico e o formal. O primeiro radicado essencialmente na ficção já que se prende com o significado e o segundo na linguagem que terá que possuir uma forte intenção estética para que possa ascender à esfera do artístico.

“O certo é que uma obra de arte nos transporta para um mundo diferente do que encontramos na vida quotidiana, se bem que não falsifique propriamente a vida, antes a amplia, enriquece e embeleza.

Quando uma obra literária realiza plenamente a sua função, as duas fontes de «saber» e «prazer» coexistem harmoniosamente: prazer estético, que é a atividade superior do espírito; saber, que radica no fundo e no significado, também eles artísticos” (Menezes, 1993:p.22)

Para nós, tornou-se claro que a Literatura usa uma linguagem própria para falar dos assuntos que rodeiam e envolvem o Homem. Fala da sua

experiência humana. Permite que aconteça catarse e que através da Literatura o Homem possa libertar-se das suas emoções, proporcionando processos de paz e serenidade. Este percurso pode ser feito pelo autor, que se liberta ao criar, ou pelo leitor que o faz ao apreciar a obra.

São estas as principais características encontradas também na Literatura para a Infância, conceito que abordaremos de seguida.

3.2.1 Literatura Infantil

“A questão da existência de uma realidade, a que geralmente se chama «literatura infanto-juvenil», tem suscitado alguma discussão, cujas principais coordenadas passam por posturas que vão da dúvida quanto ao facto de se poder considerá-la como verdadeiro objeto literário, à recusa da referência a destinatário explícito” (Bastos, 1999:p. 21)

Tal como o conceito de Literatura, que ainda hoje levanta discussões, o de Literatura Infantil está longe de encontrar consenso. A discórdia inicia-se com o questionamento sobre a validade literária das obras e por haver um destinatário específico expresso, sendo que, muitos autores não reconhecem esta especificidade na Literatura.

“Mas a verdade é que não podemos escamotear a existência de uma área da escrita que tem assumido uma importância crescente em vários domínios. (...)a literatura para crianças participa também de um complexo processo comunicativo, onde se interpenetram elementos diversos, como o ideológico, o económico, o político, etc.” (Bastos, 1999:p. 21)

Entre os autores que aceitam e advogam a existência de uma Literatura específica para a infância, também não existe concordância quanto ao âmbito da mesma. Contudo, há consenso quanto à utilização de uma linguagem cuidada e peculiar e à necessidade de cuidado estético para que determinada obra seja considerada literária. Foram estes os aspetos que mereceram a nossa atenção e enfoque, deixando fora da nossa investigação as diferentes abordagens ao conceito.

Como referido em Ribeiro e Viana (2009:p.14), o discurso quotidiano é distinto do literário principalmente na sua forma de expressão.

No primeiro evitamos a utilização de rimas, aliterações ou repetições que tornam o discurso literário único. São estes recursos que geram a redundância poética que nos provocam um enorme prazer estético.

“O discurso corrente, para passar mensagens, fornece os dados, quer-se explícito. Pelo contrário, o texto literário constrói-se de implícitos, de ambiguidades, o que promove o jogo lúdico interativo com o leitor, em que este é convidado a participar na sua descodificação” (Viana e Martins in Ribeiro e Viana, 2009:p. 14)

Estas características são as que provocam o encantamento pela leitura. É através delas que nos propomos arrebatá-los os resistentes leitores.

A Literatura para a infância permite que o seu leitor se aproprie de diferentes contextos e modifique os seus ambientes cognitivos, o que implica determinantes efeitos perlocutivos. (Azevedo, 2006).

Através da Literatura para a infância, o jovem leitor identifica-se e reinventa-se nas personagens que lhe são apresentadas. Concede cenários e enredos por meio dos quais o leitor pode refletir sobre a sua própria realidade, ampliando em muitas situações o seu próprio conhecimento.

“Neste sentido, ela proporciona à criança cuja competência enciclopédica está ainda em fase incipiente de formação um alargamento do seu horizonte de expectativas e a oportunidade de crescimento e de expansão da sua capacidade de diálogo com outras culturas e com sistemas de valores alternativos ao seu” (Azevedo, 2009:p.20)

O contacto com a Literatura permite à criança projetar-se num mundo de diferenças, aceitar-se e aceitar o outro respeitando a diferença. Experiencia e alarga o seu conhecimento das múltiplas reações e sensibilidades humanas, dando-lhe espaço para que se operem mudanças internas. Todas estas ações repercutem-se na criança ajudando-a a conquistar um pensamento crítico.

Para que a Literatura chegue a leitores já iniciados e reticentes na sua aceitação, é necessário criar situações motivacionais que esbatam a barreira inicial da leitura.

Todos sabemos da importância do lúdico e do jogo no crescimento e formação de um indivíduo. Através dele muitas portas se podem abrir. É neste contexto – a chave para a abertura de portas – que sentimos necessidade de incluir este tópico no presente trabalho e que abordaremos de seguida.

3.3 O Jogo

O jogo é uma atividade que se perde na História da Humanidade, tão longínqua é a sua origem. Através do jogo o Homem aprendeu a relacionar-se e a resolver conflitos. Também as crianças iniciam a sua relação com o mundo através do lúdico e do jogo e, é através dele, que aprendem normas de comportamento e relação.

“O jogo é um fenómeno antropológico que se deve considerar no estudo do ser humano. É uma constante em todas as civilizações, esteve sempre unido à cultura dos povos, à sua história, ao mágico, ao sagrado, ao amor, à arte, à língua, à literatura, aos costumes, à guerra. O jogo serviu de vínculo entre povos, é um facilitador da comunicação entre os seres humanos.” (Murcia, 2005:p.9)

Para Huizinga o jogo:

“é uma atividade que se desenvolve dentro de certos limites de tempo e de espaço, numa ordem visível, de acordo com regras livremente aceites, e que se situa fora da esfera da necessidade ou da utilidade material. A disposição para o jogo é de entusiasmo e arrebatamento, sendo sagrada ou festiva de acordo com a ocasião. A acção é acompanhada por um sentimento de exaltação e de tensão, a que se seguem o gozijo e o relaxamento.” (Huizinga, 2003:p.8)

Se tal já não fosse nossa convicção, com a leitura deste autor ficaríamos certos de que o jogo potencia a aprendizagem, uma vez que a ação se processa em ambiente de envolvimento e aceitação.

Tal como refere o autor, a primeira premissa é a da liberdade. É da natureza do ser humano reagir positivamente ao que não lhe é imposto e sim fruto da sua escolha e vontade, daí que, quando uma criança se envolve numa situação de jogo, as possibilidades de aprendizagem de conceitos ou comportamentos sejam incrementadas.

Ainda este autor menciona as funções do jogo que se centram na competição ou na representação de algo. Para a criança é a possibilidade de se expressar livremente, numa realidade só sua, sem nunca perder a noção de que está num mundo, que não o real.

Sendo em inúmeras circunstâncias uma atividade de pares, permite-lhe negociar regras, fugir delas e sofrer consequências que, sendo penosas, a ajudam a construir a sua personalidade e a adequação ao contexto social.

Para as crianças o jogo é um modo de expressão sendo, por isso, uma forma de incremento da criatividade.

O jogo pode ser uma forma da criança testar a sua personalidade, contribuindo para o estímulo da inteligência, possibilitando-lhe uma maior autonomia, imaginação e fantasia, que a ajudará a ter estabilidade emocional.

Dadas estas premissas, a inclusão do jogo no contexto de atividades promotoras de leitura foi indispensável.

No próximo tópico, abordaremos a forma de motivar as crianças à leitura, através de atividades lúdicas.

3.4 Animação da Leitura

“O processo de aprendizagem leitora e, conseqüentemente, a formação de um leitor, é uma tarefa complexa e que exige a criação de hábitos de trabalho como condição fundamental, quer para a emergência da apetência leitora e instrumento facilitador da aprendizagem do código, das habilidades linguísticas básicas, quer para o desenvolvimento de competências específicas mais complexas que levam à compreensão e à análise crítica do escrito como porta de acesso à informação.”
(Prole, 2008:p.1)

O processo de formação leitor é facilitado por atividades específicas que promovem a compreensão do texto e o conseqüente diálogo entre o leitor e a obra. Estas atividades encontram-se num campo designado por *Animação da leitura*.

À escola incumbe-se a tarefa do ensino da leitura. À animação da leitura compete educar para ler.

Sarto (2008:p.16) aponta esta distinção entre o papel da escola, que afirma ser o de ensinar, transmitir conhecimentos e o da animação da leitura focado na educação. Refere ainda que “El niño tiene en sí un potencial lector que permanece inactivo, para desarrollarlo se necessita la educación.”

Segundo a autora, o ensino não é suficiente, caso contrário haveria um número muito maior de leitores convictos. Há que conjugar outros fatores que atuem sobre a vontade do leitor, que permitam a descoberta do livro e da importância do escrito, que permitam a construção de esquemas leitores e que

estes decorram da interiorização do que é lido permitindo a construção do sentido crítico.

3.4.1 Conceito

Etimologicamente a palavra *animar* designa *dar vida; soprar*. O que se pretende com a *animação da leitura* é dar vida ao texto que se lê para que outros o sintam de uma maneira mais profunda. Pretende-se ajudar outro a estabelecer relações próximas com o livro e com as aventuras propostas com a leitura.

Em Cerrillo e Padrino (1996:p.60) podemos encontrar uma definição para esta atividade de Santiago Yubero Jiménez:

“La animación es una actuación intencional que, con estrategias de carácter lúdico y creativo, va a tratar de transformar actitudes individuales y colectivas en torno a la lectura y el libro. Utilizamos actividades participativas en las que la interacción resulta imprescindible y en la que todo el proceso se va a estructurar con una metodología abierta y flexible que permita su adaptación a las personas para las que se há proyectado.”

Pretende-se que através de atividades envolventes e sempre pensadas para um público específico, conquistar definitivamente leitores. Paulatinamente, estes intervencionados passarão a ler por questões intrínsecas e não porque decorre uma ação externa e motivadora. Terão que ser ações sistemáticas e continuadas, nunca esporádicas.

É importante destacar que o principal objeto da animação da leitura é o livro e o estabelecimento de relação com o futuro leitor. Todas as estratégias, por mais lúdicas e divertidas que possam ser, têm que ser sustentadas por este argumento. Caso contrário, serão fonte de prazer momentâneo mas não farão leitores.

Cerrillo, em Azevedo (2006:p.34), coloca-nos uma questão que nos pareceu pertinente e que reforçou a pretensão do nosso projeto: “Quiçá poderíamos perguntar se é legítimo “intervir” na atitude leitora dos cidadãos, sendo essa uma escolha pessoal.” A sua resposta é dada através da comparação com outras campanhas que atuam também na consciencialização de práticas promotoras de melhor bem-estar e bem viver. É o caso de

campanhas de prevenção rodoviária ou de conservação da natureza. Em todas se promovem comportamentos vantajosos para o indivíduo que terá como consequência uma sociedade melhor. Assim, é o que se espera da promoção da leitura e das práticas de animação da leitura.

Prole (2008:p.2), referindo-se aos projetos de promoção da leitura, reforça a necessidade de formar leitores competentes. Para o autor, qualquer projeto nesta área deve basear-se em três aspetos que se relacionam: hábitos de leitura, competência leitora e leitura literária. Para o operacionalizar é necessário ter em conta o público-alvo e a metodologia a adotar.

Na perspetiva de Prole, com a qual nos identificámos, a infância é a idade ideal para promover os hábitos leitores. Para maximizar este efeito, é fundamental contar com o apoio e participação da família em qualquer projeto de animação de leitura, secundando e reforçando o que foi feito na sessão.

Ainda este autor, reforça a ideia que o importante numa sessão de animação de leitura é o contacto que se faz com a obra, de preferência literária, e que este seja regular. “O evento é relevante enquanto potencial alavanca motivadora de outras leituras ou o culminar enriquecedor de uma actividade onde a leitura foi o centro de interesse.” (Prole, 2008:p.3)

As sessões de animação de leitura têm que ser pensadas e planeadas em função dos participantes. Não podem ser “ações para...” mas devem ser “ações com...”, isto é, os participantes têm mesmo que o ser, viver as ações por dentro, sentir-se completamente embrenhados nas atividades.

Prole refere ainda a participação de outras linguagens nas sessões de animação da leitura como uteis e benéficas. É o caso da plástica ou da expressão dramática, musical ou mesmo a dança. No entanto, rememora que a leitura é o fundamental e que as outras “vozes” deverão estar ao serviço do livro!

A promoção dos contextos de animação de leitura, deverá ser feita por um mediador/animador, cujas características e requisitos abordaremos de seguida.

3.4.2 Animador da leitura

“O mediador é alguém que dá voz, corpo e expressão às palavras de um autor, alguém que revela uma imagem, alguém que ilumina o livro” (Taquelim, 2009:p.3)

Autores como Sarto (2008:p.24), apesar de identificarem a mediação feita entre os livros e a criança, e referindo que esta figura serve de ponte entre a criança e o livro, preferem designá-la como animador.

Em Cerrillo e Yubero (2007:p. 211) encontramos as principais funções de um animador.

Um animador tem que ser, em primeira instância, um apaixonado pela leitura. Não se pode transmitir algo em que verdadeiramente não se acredita! E tem como função criar e fomentar hábitos de leitores estáveis.

Deve ajudar a ler pelo gozo de ler, isto é, sem instrumentalizar a leitura.

É responsável pela orientação da leitura extraescolar.

Fica imputado de coordenar e facilitar a seleção das leituras das crianças que acompanha, oferecendo uma panóplia de opções que se adequarão a cada criança individualmente.

Por fim, deverá preparar, aplicar e avaliar sessões periódicas de animação de leitura, com um grupo regular de crianças.

O animador poderá ser um professor, um educador, um bibliotecário ou mesmo, os próprios pais, no entanto, deverá ser dotado de algumas características essenciais. Na nossa investigação, identificámo-nos com as que são apontadas por Cerrillo, em Azevedo (2006:p. 38), algumas das quais já apontámos em parágrafos anteriores.

Pedro Cerrillo começa por aludir à necessidade de se ser um leitor prazeroso e ter vontade em transmitir esse mesmo prazer pela leitura.

É indispensável conhecer o grupo e as suas características individuais para melhor adequar a obra e as atividades, que deverão ser dotadas de criatividade e imaginação.

Um mediador/animador deverá crer verdadeiramente no seu papel de facilitador de encontros significativos e motivadores com os livros.

Deve ser um estudioso na área da psicologia, da literatura e da didática para que esteja atualizado e possa chegar ao seu público de uma forma assertiva e sustentada.

A escolha da obra é um aspeto basilar. Diversos autores atribuem uma importância determinante ao uso da Literatura na conquista de leitores. Referimo-nos nomeadamente a Ceia (2009), Gomes (2007), Prole (2008), Veloso (2007), entre outros.

Esta consideração baseia-se na qualidade das obras de Literatura. Uma obra deve ser escolhida pela mensagem, transmitida com exigência linguística e literária, bem como, pela sua capacidade de nos emocionar e de se introduzir no nosso imaginário, passando a ser parte integrante de nós. Por estas razões, o animador tem que ser um profundo conhecedor da Literatura.

“Existe garantidamente entre os inúmeros livros para a juventude existentes no mercado, livros que podem permitir a qualquer um descobrir a leitura com paixão. A tarefa do mediador é favorecer esse encontro, e isto não significa apenas preocupar-se com os temas ou o registo de língua. O mediador deve elaborar uma estratégia que permita aos jovens, a partir de uma leitura-distração, descobrir outra coisa que os implique mais profundamente” (Poslaniec, 2006, p.21)

Será esta a tarefa mais exigente do animador – proporcionar *O encontro!* Aquele que marcará cada leitor, em formação, para sempre.

Todo este trabalho deverá ser coordenado e enfatizado pela família, para que os resultados sejam duradouros, como já referido anteriormente da leitura de Prole (2008).

De seguida, abordaremos os espaços favoráveis à implementação da animação da leitura.

3.4.3 Espaços de animação de leitura

Relativamente a este aspeto, encontrámos pouca bibliografia de referência, centrando-se esta, em dois polos de ação – a escola ou a biblioteca.

Naturalmente, são estes os espaços privilegiados para promover a animação da leitura.

A escola porque tem disponível os meios, os tempos e acima de tudo, os alvos – sejam os que gostam de ler ou os que não o apreciam.

A biblioteca porque é “a casa da leitura” por excelência!

Gostaríamos de acrescentar a família, que com todas as limitações físicas, económicas e mesmo culturais, é o berço! É o espaço de referência, principalmente das crianças mais pequenas.

Poslaniec (2006:p.167) refere a propósito da importância da escola como espaço privilegiado de promoção/animação da leitura:

“Ora nenhuma outra instituição a não ser a escola poderá ter um impacto massivo em direção aos não-leitores. (...) E por mais que se multipliquem os locais de leitura extra-escolar, se diga e repita que a leitura tem de ser, antes de mais, um prazer e uma actividade de ocupação de tempos livres, não de mudar muito sem a ajuda da escola, na medida em que os não leitores não frequentam os novos locais de leitura, nem os espaços em que se dá à leitura não utilitário. É preciso, portanto, regressar à escola, se quisermos realmente dirigir-nos aos não leitores”

A perspetiva deste autor pareceu-nos pertinente. O público, que se quer envolver com a animação da leitura, são precisamente os não-leitores. Como aponta Poslaniec, se não gostam de ler, dificilmente se motivarão por participar em ações de promoção da leitura! Teremos então, que os cativar no seu ambiente natural!

Poslaniec afirma contudo, que a escola não pode olhar para estes momentos como fazendo parte do seu *currículo*. Têm que ser momentos distintos, sem o formalismo da avaliação e da didática, dando às crianças o espaço de liberdade e de descoberta, preconizado na génese da verdadeira animação da leitura.

A biblioteca escolar terá também um papel fundamental nesta área. Poderá promover junto de toda a comunidade educativa, pois inclusive, verdadeiras sessões de animação.

Às Bibliotecas em geral, cumpre-lhes oferecer este serviço. Pensamos que, na maioria das sessões, terão como participantes crianças que gostam de

ler. Para atingirem os verdadeiros alvos, deverão fazer ações de promoção estruturadas, que cativem os não-leitores.

Outros espaços, que possam surgir no seio das comunidades, terão também que fazer campanhas de divulgação e promoção, para chegarem aos não leitores.

Em todos estes espaços é essencial envolver a família para que, o trabalho feito, possa ser valorizado e continuado.

No próximo capítulo faremos a descrição dos destinatários do projeto, bem como, do contexto em que foi aplicado.

4. DESTINATÁRIOS E CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

No contexto escolar é comum depararmo-nos com crianças que manifestam o seu repúdio relativamente à leitura. Como já referido no corpo teórico, a leitura, como atualmente a entendemos, implica dois mecanismos essenciais – a decifração e a compreensão. Para que um leitor possa chegar à leitura prazerosa, a decifração tem que estar automatizada. “A primeira condição para gostar de ler é ler sem esforço. É aprender bem, a ler; é aprender a ler bem.” (Viana e Martins *in* Ribeiro e Viana, 2009:p.16).

Neste sentido, e para a implementação do projeto entendemos que as dificuldades destas crianças não se poderiam colocar ao nível da descodificação, que já deveria estar automatizada, mas ao nível da compreensão.

*“Um bom domínio do código, embora determinante, não é, no entanto, suficiente para assegurar a compreensão do que é lido. (...) Muitos alunos não conseguem, por si sós, descobrir estratégias que lhes permitam uma leitura eficiente, nem a flexibilidade requerida para lidar com a diversidade de tipos de texto, com que são confrontados.” (Viana e Martins *in* Ribeiro e Viana, 2009:p.20)*

Sabíamos que no Agrupamento em que trabalhamos, há crianças que, por diversos fatores, se enquadravam neste perfil de leitor, necessitando da ajuda na descoberta de estratégias que os conduza à fluência da leitura.

Julgámos, por isso, pertinente, criar para estas crianças um projeto que lhes permitisse ter um contacto mais positivo com os livros. Também da parte da Direção do Agrupamento houve esta sensibilidade e vontade em acolher a sua implementação. Assim, foi lançado o desafio a todos os alunos de 3º e 4º ano do Agrupamento Vertical de Leça da Palmeira/Stª Cruz do Bispo, bem como aos seus pais, e que permitiu fazer o levantamento das crianças que não apreciam ler e da sua disponibilidade em fazer parte do projeto de promoção de leitura.

4.1 Caraterização do contexto

O Agrupamento visado, criado em Junho de 2003, tem uma oferta educativa desde o Pré-escolar até ao 3º Ciclo, distribuída por oito espaços escolares.

A sede do Agrupamento, situa-se na, recentemente construída, EB de Leça da Palmeira e integra todos os níveis de escolaridade. O restante parque escolar está distribuído por ainda sete espaços que permitem a frequência desde o Pré-escolar até ao final do 1º ciclo. Numa escola só há oferta de ensino pré-escolar e ainda outra que só oferece 1º ciclo.

De referir que, este Agrupamento, abrange duas freguesias com características sociais e económicas distintas. Leça da Palmeira tem uma população com um nível económico e social médio-alto contrastando com o nível médio-baixo de Stª Cruz do Bispo.

Leça da Palmeira, freguesia na qual propusemos a implementação do projeto, é uma povoação situada à beira-mar, formando com a sede de concelho, a cidade de Matosinhos. A proximidade do Porto, torna a região cosmopolita sem, no entanto, a agitação de uma grande cidade.

Santa Cruz do Bispo é uma freguesia essencialmente rural.

Globalmente, também é possível verificar diferenças nos resultados escolares dos alunos das duas freguesias, havendo nas escolas de Stª Cruz um número maior de alunos com dificuldades. Também se pode referir que o nível de expectativas escolares é diferente nos alunos das duas freguesias, sendo que os alunos de Leça têm, por norma, maiores aspirações académicas.

4.2 Caraterização dos destinatários

Para dar início ao projeto enviámos 463 inquéritos para pais e alunos de 3º e 4º ano do Agrupamento já referido anteriormente. Com este instrumento pretendíamos selecionar as crianças que manifestamente não gostassem de ler e ao mesmo tempo estivessem disponíveis para participar nos ateliês.

Recebemos 360 inquéritos provenientes dos alunos, que corresponde a uma taxa de receção de 78%, e 353 vindos dos pais, cuja taxa de receção se situa nos 76%. Destes, só 29 declaravam ter filhos que não gostavam de ler, e só 26 estavam disponíveis para fazer parte do projeto. Foram estes últimos que contactámos pessoalmente. Expusemos a finalidade do projeto e facultámos os pormenores logísticos necessários para a sua implementação. Por razões distintas, só contámos com adesão de dez crianças ao longo da implementação do projeto.

Todos estes elementos estão tratados no Anexo1.

No quadro seguinte apresentamos a caracterização do grupo segundo a idade/ género/ ano de escolaridade.

		Idade	Género	
			Feminino	Masculino
Escolaridade	3º ano	8		3
		9		
		10		
	4º ano	8		
		9	1	5
		10		1

Quadro 1 – Caracterização do grupo

Constatámos que era um grupo predominantemente de alunos de 4º ano de 9 anos. Reconhecidamente desequilibrado relativamente ao género, visto só ter havido resposta positiva de uma menina.

Neste grupo, três crianças pertenciam à escola da Viscondessa – Stª Cruz do Bispo, sendo que das restantes, nas escolas de Leça da Palmeira, três pertenciam à Amorosa, duas a Corpo Santo e duas a Nogueira Pinto. Percebemos que já havia um núcleo de ligação entre alguns elementos. Pareceu-nos um aspeto positivo que facilitou a primeira abordagem porque não houve ninguém “sozinho” numa aventura da qual não havia qualquer informação experiencial.

O primeiro questionário, colocado já em sede de atividade, permitiu-nos caracterizar melhor o grupo. Para a sua elaboração, guiámo-nos pelo estudo

sobre o modo como os estudantes em Portugal se posicionam perante a leitura, realizado pelo GEPE em 2007. Os dados estão tratados no Anexo2

Ainda que percebendo a grande diferença em termos de valor de amostra, atrevemo-nos a comparar os dois estudos. Concluimos que em todos os aspetos do questionário, os resultados obtidos se aproximam bastante dos obtidos a nível nacional. Parece-nos digno de nota, a diferença na questão cinco, relativamente ao que fazem fora da escola. O primeiro valor é semelhante nos dois estudos - ver televisão é a primeira opção das crianças. No entanto, a segunda resposta mais significativa no estudo nacional é “leio”. No nosso caso, essa resposta só aparece na 5ª posição. Pareceu-nos sintomático e condizente com o grupo, uma vez que revelam pouca simpatia por esta atividade.

Foi alvo da nossa atenção a questão sete, sobre a utilidade da leitura. Considerámos interessante que, das dez crianças, oito valorizam a leitura para adquirir novos conhecimentos. Permitiu-nos perceber que a sua visão era eminentemente prática e produtiva.

A partir deste questionário, também pudemos caracterizar os principais gostos em termos de literatura, o que nos permitiu, posteriormente, definir as obras. Assim, foi notório o interesse por obras de “aventuras e fantásticas” e a sua antipatia por “contos de fada”. Estes resultados não são surpreendentes dadas as características do género e faixa etária da maioria do grupo.

Com a participação neste projeto, este grupo, pretendia “aprender a ler mais”.

5. OBJETIVOS DO PROJETO

Na concepção deste projeto, esteve presente como principal objetivo a criação em Leça da Palmeira de um espaço promotor da leitura. Com a sua implementação, pretendíamos que os hábitos de leitura das crianças do nosso Agrupamento sofressem um incremento.

Temos consciência que por exclusão social ou outros motivos, as oportunidades culturais não chegam de igual forma a todos os cidadãos. Compreendemos que a Literatura, obra de arte por natureza, não é acessível a todos por exigir tarefas mentais que permitam a sua fruição. Estamos convictos das mudanças que se podem operar num povo quando o seu nível de literacia aumenta.

Assim, gostaríamos de poder contribuir para uma comunidade mais ciente, crítica e avaliada nas suas opiniões e opções, lançando alicerces nas crianças que com o seu exemplo, poderão contagiar os mais velhos.

Sabemos que uma criança, que lê com prazer e por hábito, tem vantagem sobre as que não o fazem. A competência leitora vai além do processo de decifração dos símbolos. Permite e privilegia o estabelecimento de previsões, conexões e interpretações com tudo o que o leitor é e sabe. Implica um processo mental de aporte significativo dos diferentes conhecimentos e das emoções.

Contudo, como afirma Solé (1996:p.12)

“da mesma forma em que não é razoável esperar que os alunos e alunas aprendam as estratégias de compreensão leitora sozinhos, sem que ninguém os ensine a utilizá-las, também não é razoável esperar que aprendam a sentir prazer e gosto pela leitura sem certos modelos que lhes proporcionem fundamentos adequados a respeito”

Como docentes, parece-nos ser demasiado pertinente e evidente a afirmação anterior. No entanto, a realidade mostra-nos que nem sempre o enfoque curricular está nesta direção, entendendo-se que o “prazer e gosto” será uma tarefa individual e virá com o tempo e a maturidade.

A investigação tem permitido compreender muitos aspetos relacionados com a leitura. Contribuiu para valorizar a estimulação precoce da literacia nas crianças, bem como, enfatizou a afetividade criada entre pais e filhos com a leitura diária de um conto e a sua repercussão nos hábitos leitores futuros.

O nosso contexto profissional também apresenta necessidades de intervenção nesta área. Para tal, propusemos para este projeto, os seguintes objetivos principais:

- Aumentar os hábitos de leitura da população do 1º CEB de Leça da Palmeira/Stª Cruz do Bispo
- Munir as crianças de estratégias de apreciação da leitura
- Criar, na comunidade, um conceito de espaço fomentador de leituras

6. ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO

Suportados pelo quadro teórico já explicitado e por autores na área da investigação como Bardin, Bell, Bogdan e Bilklen, Lessard-Hébert e Quivy, elaborámos o nosso projeto de investigação.

De acordo com a nossa questão inicial, pretendíamos concluir quais os benefícios da existência de um espaço promotor de leitura e a sua relação com o incremento do hábito de leitura de crianças cujo índice leitor era muito baixo. Não pretendíamos assim, fazer generalizações a outras realidades. Tão-somente compreender e evidenciar que é possível reverter/alterar situações permitindo-nos, num futuro próximo, propor e participar na implementação de ações sistemáticas nesta área, no Agrupamento de Leça.

Através de um inquérito inicial, seleccionámos as crianças que manifestaram relutância relativamente à leitura e que revelaram vontade em se associar às atividades. Foi feita uma reunião com os pais, onde pudemos explicar o que pretendíamos e determinámos os que apresentam todas as condições de participação. (o horário e o local, que não foram favoráveis para todos).

Propusemos ateliês quinzenais, partindo de motivações/interesses manifestados pelos participantes na primeira sessão e de acordo com o nível etário e de desenvolvimento do grupo. António Prole numa conferência que ficou registada na “Casa da Leitura” sobre “Como fazer um projeto de promoção da leitura”, refere como condições prévias da animação da leitura:

“ * Leitura voluntária, continuada e desescolarizada.

* Leitura completa de obras.

* Adequação das obras escolhidas aos interesses e motivações da criança e ao seu desenvolvimento cognitivo, sem descuidar a qualidade literária das mesmas.

* Desenvolvimento de actividades lúdicas que estimulem e reforcem os hábitos de leitura e aprofundem a compreensão.” (Prole, 2008)

Apoiámo-nos no referido autor e foram escolhidas obras de reconhecido valor literário, num crescendo de complexidade.

No final dos dez ateliês previstos e realizados, os intervenientes fizeram a avaliação dos resultados. Para este momento, também foi pedida a opinião dos Pais e Professores

6.1 Metodologia e instrumentos

Orientados pelos princípios teóricos preconizados por Bogdan (2010), na implementação deste projeto usámos uma metodologia iminentemente qualitativa, seguindo uma investigação aplicada, por pretendermos compreender um fenómeno social, melhorar as competências de um grupo e participar na tomada de decisão da implementação de uma medida.

“ (...) os esforços de investigação aplicada visam resultados que possam ser directamente utilizados na tomada de decisões práticas ou na melhoria de programas e sua implementação (Schein,1987). A investigação aplicada dirige-se a vários tipos de audiências (professores, administradores, políticos, pais e alunos), possuindo, contudo, em comum a preocupação pelas implicações práticas imediatas.” (Bogdan, 2010:p.264)

Com a implementação deste projeto não pretendíamos generalizar conclusões para outros contextos mas poder analisar e modificar comportamentos no contexto de intervenção.

O referido autor, distingue três tipos de investigação aplicada. Seguimos a investigação-ação visto termos sido ser parte atuante na recolha de dados relevantes, que sustentam a pertinência do projeto de promoção de leitura.

“Na investigação-acção os investigadores agem como cidadãos que pretendem influenciar o processo de tomada de decisão através de recolha de informações. O objectivo é o de promover mudança social que seja consistente com as suas crenças.” (Bogdan, 2010:p.266)

Foi usada a técnica de inquérito, num primeiro momento, feito aos pais e alunos do 3º e 4º ano do Agrupamento de escolas de Leça da Palmeira, que

permitiu fazer o diagnóstico relativamente à importância da leitura, de projetos promotores da mesma e do eventual interesse na participação em um.

Com os dados recolhidos, identificámos o público-alvo, que ficou reduzido a um grupo de dez elementos. Com este grupo, fizemos um trabalho sistemático de promoção de leitura, monitorizando e avaliando cada momento, para organizarmos as melhores escolhas para a sessão seguinte.

Em todas as sessões usámos a técnica de observação participante. Esta escolha tem como base as leituras feitas de Lessard-Hérbert (2008) que afirma:

“A observação participante é portanto uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender um meio social que, à partida, lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas actividades das pessoas que nele vivem.”

Com a leitura de Quivy (2008) percebemos que neste tipo de metodologia, o instrumento de registo de observação deveria ser elaborado a partir dos indicadores previamente estabelecidos, definindo-se com o máximo de precisão. Assim, para cada sessão estabelecemos os objetivos específicos fazendo a avaliação no final e recolhemos dados que permitiram analisar o interesse e a mudança de atitude do grupo em relação à leitura.

Na última sessão foi feito novo inquérito permitindo a comparação com o inquérito inicial e a verificação das alterações produzidas pela participação nos ateliês.

Os dados foram triangulados com os registos de observação e com as referências bibliográficas consultadas.

Conscientes que um dos aspetos fundamentais para a validação de um projeto de investigação-ação é a avaliação sistemática do processo, criámos momentos de avaliação interna e externa, permitindo gerar adaptações necessárias ao próprio processo. Nomeada e respetivamente, a criação e elaboração do diário de bordo, que nos fazia refletir no fim de cada sessão sobre a consecução dos objetivos da mesma e a contribuição desse momento para atingir os objetivos do projeto, e o preenchimento das grelhas de avaliação por parte das crianças intervenientes, que nos davam uma

orientação sobre o seu grau de satisfação e contribuíam para a tomada de decisão sobre as atividades subsequentes.

De seguida analisaremos a dinâmica dos ateliês.

6.2 Os ateliês

Na sequência da pesquisa teórica sobre o tema e baseando-nos nos autores de referência na área, estruturámos 10 ateliês que promovessem um contacto positivo com os livros junto do grupo de crianças já caracterizado.

Cada ateliê teve duração de 90 minutos, diversificando estratégias, e promovendo objetivos relacionados com *compreensão de texto* e motivação leitora, visto serem os tópicos onde este grupo revelava mais dificuldades. Nos registos do diário de bordo elaborado, anexo 3, pode constatar-se a dificuldade ao nível da compreensão logo na primeira sessão *“Esta atividade não envolveu todos os elementos da mesma forma, que claramente manifestaram algumas dificuldades de compreensão”* e também na segunda sessão *“as dificuldades que ocorreram relacionaram-se com aspetos de compreensão do texto”*.

A estrutura dos ateliês foi semelhante em todas as sessões, descritos com maior pormenor no anexo 4, iniciando com um momento de acolhimento, fazendo atividades que promotoras da relação e do conhecimento mútuo, exemplo no 7º e 8º ateliê “O dono do nome” e “O nome escondido” respetivamente, ou promovendo momentos de criatividade “A corda mágica” no 6º ateliê.

O momento subsequente compreendia as atividades de leitura. Neste ponto cada sessão apresentou a sua própria dinâmica, adequando-se ao texto lido e à evolução que o grupo ia apresentando.

Cada sessão terminou com um momento de avaliação partilhada oralmente e um momento de registo da opinião de cada interveniente em suporte próprio e cujos resultados estão compilados nos anexo 5.

Também se considerou interessante oferecer, em cada sessão, uma mensagem de estímulo e reforço de “vai e volta”. A ideia surgiu na sequência da primeira técnica de avaliação, que envolvia um barco e a descrição da viagem feita no ateliê. Os participantes revelaram enorme apreço pela atividade e pelo próprio objeto, pelo que considerámos ser uma via para seguir.

Optou-se por criar como suporte de escrita, uma figura em *origami* que, de acordo com a temática da sessão, representaria algo significativo desse dia. Foi uma dinâmica que, junto das crianças, teve impacto. Verificámos, com agrado, que pelo menos dois participantes guardaram a “coleção”, que os acompanhava em todos os ateliês. Todos mostravam entusiasmo na hora de receber, tentando antecipar o que iria surgir.

Os pais revelaram-se interessados, questionando e apoiando no final de cada sessão, no momento da entrega das crianças.

Faremos, de seguida, a análise dos diferentes instrumentos.

6.3 Análise de dados

Nesta secção faremos a análise detalhada de cada item /instrumento usado.

6.3.1 Questionário inicial

O questionário foi elaborado para podermos caracterizar o grupo, percebendo as suas dificuldades e expectativas.

É também importante mencionar que este questionário foi ideado com base no estudo feito pelo GEPE em 2007, permitindo-nos fazer comparações com uma amostra nacional. Todas as informações estão tratadas graficamente no Anexo 2

Como já referido no ponto 4.2, este grupo era maioritariamente constituído por elementos do sexo masculino (nove, em dez participantes), de 4º ano (três rapazes frequentavam o 3º ano).

Relativamente à idade, três alunos tinham oito anos, seis alunos com nove anos e um com dez. Por estes dados, infere-se que estavam enquadrados no nível escolar correspondente à sua idade, não havendo registos de retenções.

Quanto ao estabelecimento de ensino que frequentavam observa-se que três crianças pertenciam à escola da Viscondessa – Stª Cruz do Bispo, três à Amorosa, duas a Corpo Santo e duas a Nogueira Pinto. Não houve adesão de alunos das escolas da Praia e da Portela.

Os alunos da Viscondessa não pertenciam à mesma turma, apesar de se conhecerem do espaço escolar. O mesmo se verificou com as crianças da escola da Amorosa. Nas outras escolas, os participantes eram colegas de turma.

Parece-nos importante salientar a quase ausência de meninas e a maioria dos elementos frequentarem o 4º ano. São dois dados que podem levantar outras questões que, não estão no âmbito do projeto, mas que seria interessante investigar: será que há menos raparigas que não apreciam a leitura?; será no final de ciclo que as crianças/pais se apercebem que oferecem resistência à leitura?

Na quarta questão pedíamos que ponderassem entre alguns objetos e que fizessem uma escolha para levarem para um local sem os seus amigos. Com as suas escolhas, pretendíamos aferir se eram crianças pró-ativas - se levassem bonecas, bolas, matérias de trabalhos manuais, papeis e lápis ou livros, ou se seriam crianças mais passivas – levando televisão, música, telemóvel, computador/PSP.

No nosso caso, as duas respostas mais votadas foram o computador/PSP e o telemóvel, ambas com 80%. Comparando com o estudo nacional, também se verificam estes dois artigos como sendo as principais preferências. Percebemos que são, de facto, os equipamentos com os quais as

crianças estão mais familiarizadas quando se trata de estarem a fazer algo sozinhas. Notar que, sendo maioritariamente um grupo de rapazes, apareça a bola como um terceiro elemento, tão valorizado como a televisão.

De seguida, queríamos saber o que faziam quando não estavam na escola. Foram duas as respostas que obtiveram 100% - ver televisão, que aparece no estudo nacional com a mesma percentagem; e passear com os pais. No estudo nacional, a segunda opção mais votada é ler. Pareceu-nos interessante esta diferença já que se tratava de um grupo de crianças que não gosta de ler e sendo assim ajustado, aparecendo em quinta posição, atrás de fazer desporto e ouvir música.

Cruzando com a questão anterior, 70% diz que joga às vezes/muitas vezes computador, aproximando-se muito dos que disseram que levariam o computador para longe.

A questão seguinte inquiria sobre o gosto pela leitura. 50% das respostas foram positivas. Foi um aspeto por nós abordado no ateliê seguinte, visto que, para estarem no projeto foi condição não gostar de ler. As cinco crianças em questão referiram que só não gostavam de “ler coisas complicadas ou que não entendem. Também gostam mais de jogar computador/PSP ou à bola e o tempo não dá para tudo. E ler implica estar parado. ” (Anexo3, p.6)

Na sétima questão pedia-se para completar a expressão “A leitura é...” com algumas hipóteses. Os resultados obtidos compilaram-se no gráfico seguinte.

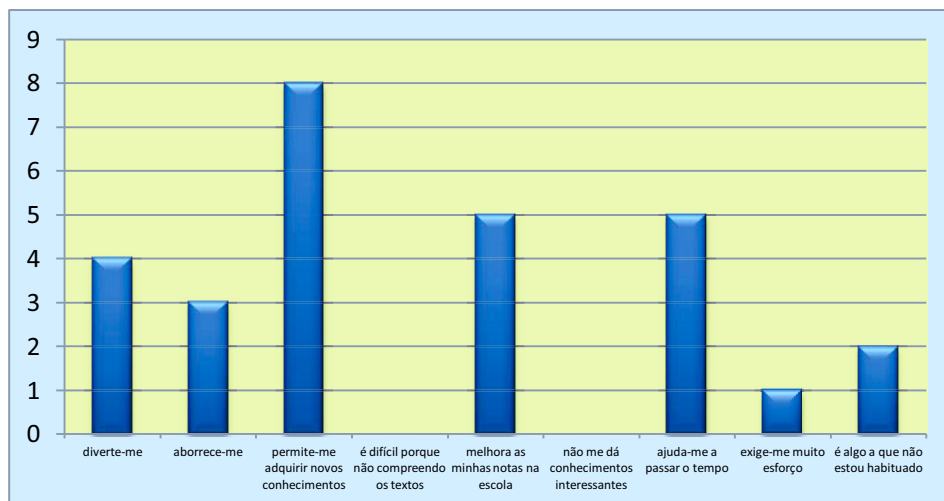


Gráfico 1 - Perspetiva da leitura

Da leitura deste gráfico, inferimos que este grupo tinha uma perspetiva da leitura muito ligada à expectativa escolar, muito funcional. O valor mais significativo é “permite-me adquirir novos conhecimentos”, seguido de “melhora as minhas notas na escola”. Com o mesmo valor da última característica surge “ajuda-me a passar o tempo”, contudo não era prática deste grupo de meninos, mas sim o que eles imaginavam, o que achavam que seria a resposta acertada.

As duas questões formuladas de seguida pretendiam levantar a importância atribuída aos livros pela família destas crianças. Assim, e com valores similares aos do estudo nacional, 50% referiu ter muitos livros em casa e 90% tem um local específico para guardar os livros. Destes dados, parece-nos ser possível dizer que são famílias que valorizam os livros.

Continuando a tentar estabelecer o quadro familiar, colocaram-se as próximas questões:

10 - Os teus pais costumam ler-te histórias?

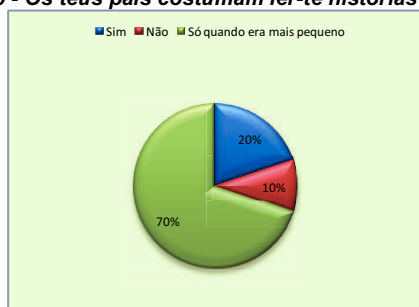


Gráfico 2 - Leitura de Pais para Filhos

11 - Quantos livros já leste com os teus pais?

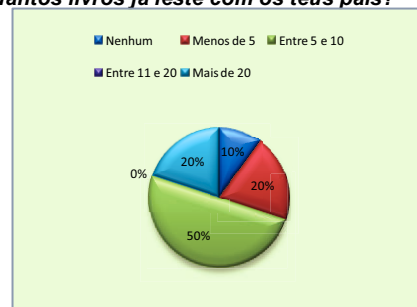


Gráfico 3 - Leitura em família

Pareceu-nos que estas famílias deram importância à leitura precoce, mas que desvalorizaram o acompanhamento da leitura posterior, isto é, quando estas crianças já liam autonomamente. Nesta reflexão, questionamos se não se deva manter por mais tempo os momentos de leitura em família, transferindo pelos laços afetivos a consolidação do gosto pela leitura.

Este grupo de crianças revelava uma autonomia de leitura muito reduzida como se comprova pelos dados seguintes. O valor mais significativo é de menos de cinco livros lidos. De notar que há pelo menos uma criança que declarou nunca ter lido um livro autonomamente.



Gráfico 4 – Leitura autónoma

Quanto à décima terceira questão, pretendíamos saber onde encontravam os livros para ler. Tal como no estudo nacional, 80% referiram que seria em casa seguida da biblioteca escolar com 40% das respostas. Será uma resposta plausível, visto sabermos, por questões anteriores, que este grupo de alunos possuía um acervo em casa.

A questão seguinte revelou que a oferta de livros é muitas vezes considerada. No entanto, nem sempre é por gosto pessoal mas porque “são os pais que escolhem e é mais fácil”.

As duas últimas questões estavam relacionadas com os próprios ateliês e as opções que iríamos tomar.

Sobre o gosto literário dos intervenientes, apresentamos o gráfico correspondente.

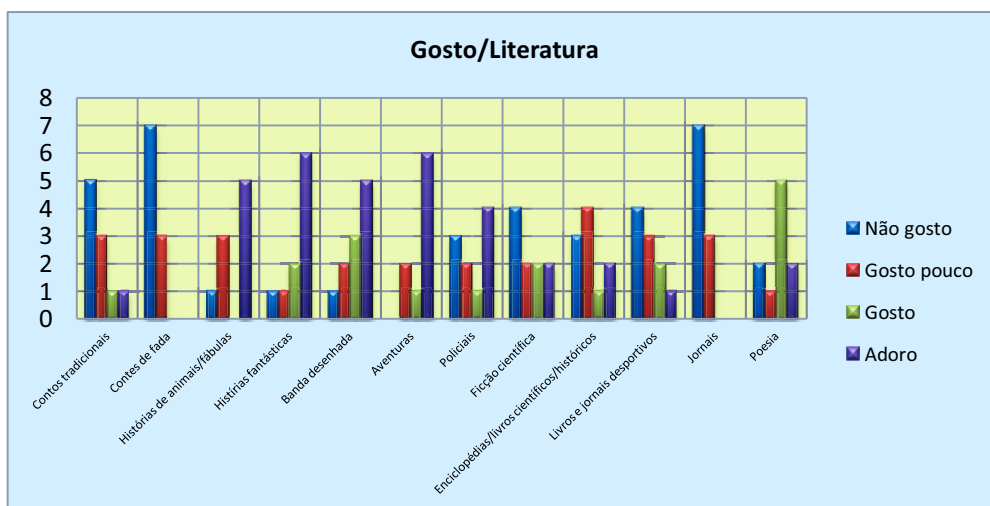


Gráfico 5 – Gostos de leitura

Percebemos claramente que deveríamos começar por livros que apresentassem aventuras e que não seríamos bem-sucedidos com os contos de fada, pelo menos para iniciar.

Na última questão, verificámos que 70% pretendia aprender a ler mais com os ateliês.

Passaremos à análise dos registos de avaliação das sessões, feitos pelos participantes.

6.3.2 Avaliação das sessões

Para cada sessão foram preparadas atividades de acordo com os objetivos que se pretendia alcançar. Estes objetivos eram explicitados às crianças, permitindo-lhes conhecer o percurso que seria traçado.

No final de cada ateliê foi solicitado aos participantes que avaliassem o grau de consecução dos objetivos de cada atividade. Estes registos foram tratados e compilados os seus dados médios, num documento semelhante ao preenchido pelas crianças. Anexo 5.

Na maioria das avaliações, o registo corresponde ao grau de satisfação/prazer que a atividade proporcionou.

Para manifestar a sua opinião, cada criança recebia uma folha, onde se encontravam escritos os nomes das atividades seguidos de cinco estrelas. Pintavam de acordo com expressão do seu juízo, por ordem crescente de valor.

Se não tivessem feito a atividade, não pintariam nenhuma estrela. Uma estrela corresponderia ao mau, duas ao insuficiente, três ao suficiente, quatro ao bom e cinco ao muito bom.

Seguidamente, faremos a exposição das médias dos registos, fazendo anotações ou comentários que julgamos oportunos. Estes dados, que correspondem à perspetiva dos participantes, serão depois cruzados com os registos dos diários de bordo que correspondem à nossa visão dos mesmos acontecimentos.

A análise concomitante far-se-á nas conclusões, ponto 6.3.5.

No primeiro ateliê não foi feito o registo. Unicamente foi feita a avaliação

Avaliação do Ateliê

26 de Março de 2011

1 - Atividades de acolhimento

- Eu sou... e ele...
- Agora a fuga
- Fotos simbólicas - Não foi realizado
- Inquietos

2 - Atividades de leitura

- Leitura "História de um segredo"
- Que das três será?

3 - Atividades de conclusão

- O avião

4 - Atividades feitas em casa

5 - O meu gosto pela leitura

- 1 - muito má
- 2 - má
- 3 - regular
- 4 - boa
- 5 - muito boa

nitro professor

O formulário contém uma escala de avaliação por estrelas e uma escala de avaliação por corações. As atividades de acolhimento e de leitura foram avaliadas com 4 estrelas cada. A atividade de conclusão foi avaliada com 3 estrelas. A atividade feita em casa não foi avaliada. A escala de gosto pela leitura não foi utilizada.

global das atividades, oralmente. Considerámos que seria necessário permitir uma ambientação ao modo de funcionamento das sessões.

No segundo ateliê, a avaliação das atividades de acolhimento corresponde a um bom índice de apreciação. O preenchimento do inquérito, apesar de ter sido explicitada a finalidade, foi o aspeto menos satisfatório. Refletindo na questão, considerámos plausível este resultado, visto ser uma atividade semelhante às que acontecem em

contexto escolar. Como já referido na fundamentação, um dos motivos da adesão aos ateliês de leitura prende-se como seu carácter lúdico e facultativo, tal parece não ter acontecido com esta atividade.

O momento de leitura teve uma boa apreciação, o que já não aconteceu com a atividade “qual das três será” cujo valor é só satisfatório.

O gosto pela leitura revela níveis baixos de registo, diríamos valores previsíveis.

Foram feitas oito apreciações.

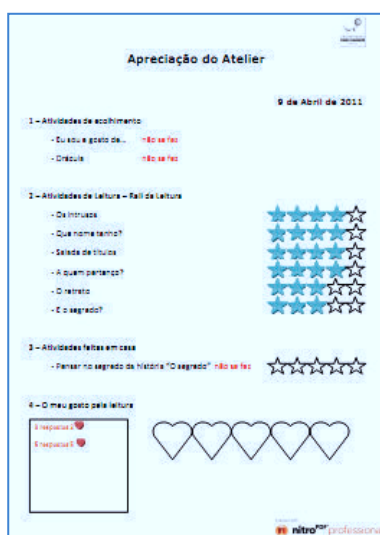
O terceiro ateliê revelou uma maior aceitação do preenchimento dos inquéritos em falta. As atividades de leitura foram avaliadas em muito bom e bom. Já as atividades da proposta para casa só foram apontadas como satisfatórias. Para este resultado há uma explicação. Três dos participantes não fizeram a pesquisa pedida, não tendo assim preenchido a apreciação. Sendo o resultado uma média de respostas, esta acabou por ser “penalizada”



O gosto pela leitura teve uma avaliação muito distinta da anterior, havendo duas respostas com o máximo de apreciação. Consideramos que foi conseqüência do possível encantamento provocado pela sessão.

Foram feitas oito apreciações.

O quarto ateliê não teve atividades de acolhimento. Foi feito um Rali de Leitura com seis atividades a serem desenvolvidas em grupo. A quatro foi atribuída a apreciação bom. As duas que mais se aproximavam, em termos de execução, de tarefas escolares foram qualificadas com o nível satisfatório. Ao fazer a sua análise, voltámos a ponderar o aspeto já atrás apontado sobre o lúdico e a obrigação.



A apreciação da leitura aumentou novamente o nível. Nesta fase, considerámos que poderá ser o fator contexto e de alguma maneira, o que entendem que deva acontecer com a sua participação no projeto.

As apreciações foram sete.

A próxima apreciação corresponde a duas sessões. No primeiro dia, “à cata das palavras” prolongou-se mais do que o previsto, a pedido e participação das próprias crianças. Assim, as restantes atividades realizaram-se na segunda data. Todas as atividades foram apreciadas com nível bom. Relativamente ao gosto pela leitura, revelaram-se alguns retrocessos. Os próprios não foram capazes de explicar. Faz-nos ponderar sobre a fiabilidade deste instrumento.

Apreciação do Atelier
30 de Abril de 2011 a 14 de Maio

1 - Atividades de acolhimento
- Dilogo: ★★★★★☆
- A corda mágica: ★★★★★☆

2 - Atividades de leitura
- A casa das palavras: ★★★★★☆
- Máquina de apenhar poemas: ★★★★★☆
- Eu também sou poeta!: ★★★★★☆
- Lanço de poesia: ★★★★★☆

3 - Atividades feitas em casa
- Leitura do conto "A máquina de apenhar poemas": ★★★★★☆

4 - O meu gosto pela leitura
1 resposta 10
1 resposta 10
1 resposta 10
1 resposta 10
1 resposta 10
1 resposta 10

Esta apreciação foi feita por nove participantes.

Apreciação do Atelier
21 de Maio de 2011

1 - Atividades de acolhimento
- O dono do nome: ★★★★★☆

2 - Atividades de leitura
- Leitura de histórias - "No tempo que eu era um crocodilo": ★★★★★☆
- Jogo - "Vamos completar": ★★★★★☆
- Diva dos medos: ★★★★★☆
- O crocodilo: ★★★★★☆

3 - Atividades feitas em casa
- Leitura do conto "No tempo que eu era um crocodilo": ★★★★★☆

4 - O meu gosto pela leitura
1 resposta 10
1 resposta 10
1 resposta 10
1 resposta 10
1 resposta 10
1 resposta 10

No sétimo ateliê, a apreciação de todas as atividades foi de nível bom. Quanto ao gosto pela leitura ainda não era possível estabelecer um padrão ou fazer qualquer análise quanto à evolução ou retrocesso.

Esta apreciação global foi feita a partir do registo de sete participantes.

No oitavo ateliê, a atividade de acolhimento teve apreciação de bom. As restantes foram avaliadas com muito bom. O gosto pela leitura teve um registo superior ao que aconteceu nos últimos ateliês.

Nesta sessão foram sete as apreciações.

Apreciação do Atelier
28 de Maio de 2011

1 - Atividades de acolhimento
- O nome escondido: ★★★★★☆

2 - Atividades de leitura
- De sono de história - "A princesa dos olhos de ouro": ★★★★★☆
- Jogo - "Puzzle Ilustrado": ★★★★★☆
- O Passaro das Cores: ★★★★★☆

3 - Atividades feitas em casa
- Leitura do conto "A princesa dos olhos de ouro": ★★★★★☆

4 - O meu gosto pela leitura
1 resposta 10
1 resposta 10

Apreciação do Atelier

3 de Junho de 2011

1 - Atividades de escrita

- O quiz

★★★★☆

2 - Atividades de Leitura

- Leitura de História - "Onde vivem as monstros"
- Jogo - "Qualquer coisa não bate certo..."
- Tudo em ordem
- O monstro meu amigo!

★★★★★

3 - Atividades feitas em casa

- Leitura do livro emprestado

★★★★☆

4 - O meu gosto pela leitura

- 1 resposta
- 2 resposta
- 3 resposta
- 4 resposta
- 5 resposta

♥♥♥♥♥

O nono ateliê foi o último em que se fez registo, visto o décimo ser o final do projeto e em que a avaliação foi global.

Nesta sessão, a atividade de acolhimento foi apreciada com nível satisfatório. Três das propostas em torno da leitura foram apreciadas com muito bom, sendo o jogo “qualquer coisa não bate certo” cotado com bom, assim como a proposta de casa.

Observando o registo do gosto pela leitura,

volta a verificar-se discrepância em relação aos registos anteriores.

O diário de bordo, será o próximo instrumento a ser analisado

6.3.3 Diário de bordo

O diário de bordo foi um instrumento que surgiu como necessidade de registo formal da nossa visão do que sucedia nos ateliês. Tornou-se mais sistemático na segunda sessão, agrupando temáticas e descrições segundo indicadores.

A sua redação foi, invariavelmente, logo após o ateliê, quando a memória e o sentimento ainda estavam muito presentes. Registámos essencialmente, reações e comportamentos a partir dos quais se pudesse inferir a eficácia do projeto.

Estabelecemos sete indicadores: assiduidade; compreensão; atitude; dificuldades; reação; constrangimentos e simbologia.

Relativamente à assiduidade pudemos verificar que a média de participações foi cerca de oito por sessão. Houve elementos muito regulares, que faltaram uma só vez e avisaram, e houve outros que faltaram mais vezes. Há um caso de um elemento que deixou de frequentar após a terceira sessão. Apesar de ter sido tentado o contato telefónico com a mãe por diversas vezes, não foi possível restabelecer a comunicação ficando assim o grupo reduzido a nove elementos.

Considerando que o grupo era constituído por crianças que não gostavam de ler, a frequência seria um indicador da sua satisfação. Parece-nos, assim, uma boa taxa de assiduidade.

O segundo indicador pretendia registar os aspetos relacionados com a compreensão, inicialmente só os relativos à compreensão das tarefas. No entanto, pareceu-nos útil referir também o grau de compreensão dos textos, uma vez que era um item em que os alunos sentiam dificuldade.

O nível de compreensão das tarefas revelou-se bastante satisfatório. Pontualmente, foi necessária nova explicação ou pequenos acompanhamentos, por exemplo nas sessões 1 – “ ‘Brasão de armas’ atividade que levantou algumas questões relativamente ao preenchimento” ou na sessão 2 – “foi necessário fazer pequenos esclarecimentos”. Contudo, na maioria das sessões os registos são “Não houve dificuldade na compreensão da tarefa” – sessão 5, por exemplo.

Quanto à compreensão de texto, os registos de dificuldades aparecem essencialmente nas primeiras sessões, como por exemplo na segunda sessão em que registámos “as dificuldades que ocorreram relacionaram-se com aspetos de compreensão”. Como foi o foco de atenção das atividades, parece-nos que com o passar do tempo estas crianças foram encontrando estratégias e aprendendo a usá-las, para melhorarem as suas competências de compreensão.

Um outro indicador seria o das dificuldades reveladas. Como se pode observar através dos registos, com o passar das sessões, as ocorrências de dificuldades, principalmente de compreensão, diminuíram até deixarem de se verificar, como já atrás se apontou. Aponta-se uma dificuldade de gestão de tempo na quinta sessão, porque as crianças se envolveram mais tempo do que o previsto na primeira atividade proposta. Verifica-se, também, que a animadora sentiu dificuldade em motivar o grupo na sessão oito.

Parece-nos plausível afirmar que este grupo foi evoluindo nas dificuldades apresentadas, aproveitando saberes de uns ateliês para outros.

De acordo com o indicador reação, arrolámos as atitudes dos participantes e a avaliação feita pelos mesmos.

As ideias mais recorrentes aludem ao empenho das crianças – “todo o grupo se empenhou” sessão 1, ao agrado pelas atividades – “e que agradou particularmente aos participantes” – sessão 5, e à vontade em continuar a participar – “e interesse em regressar” – sessão 9. Há também registo recorrente do bom resultado da dinâmica usada, com exceção na sessão 8 – “não foi uma dinâmica conseguida”.

Globalmente, as sessões têm avaliação de quatro estrelas.

No item constrangimentos destaca-se: na sessão 1 os participantes já conhecerem o conto e o material apresentar fragilidades. Nas sessões 3,4 e 5 não ser possível fazer todas as tarefas planeadas por falta de tempo. Na sessão 8 o nível de concentração dos participantes não ter sido constante.

A análise de todos os indicadores ao fim de cada sessão, permitiu fazer ajustes e correções e repetir ações que provaram dar resultado, como é o caso da simbologia, último indicador.

Por último, faremos a análise do questionário final.

6.3.4 Questionário final

O inquérito final tinha como objetivo aferir a satisfação ou não dos participantes, pais e professores relativamente às expectativas com que integraram o projeto. O seu tratamento está expresso no anexo 6.

Com a primeira questão, tanto às crianças como aos pais, pretendia-se saber a quem tinha pertencido a iniciativa de participação. No inquérito das crianças, surgem três respostas afirmando que tinha havido sugestão dos pais e elas aceitaram e seis respostas afirmando que estavam presentes porque queriam mesmo estar. No inquérito dos pais existem oito respostas dizendo que pais e filhos consideraram importante e uma só, dizendo que foi a criança que revelou interesse. Não há nenhuma resposta de obrigação.

Parece-nos que esta diferença de valores não é significativa porque entendemos que as crianças estariam mesmo de livre vontade na sua participação e quiseram expressar isso.

Analisaremos as questões dois e três em paralelo por estarem relacionadas sobre a utilidade/função dos ateliês.

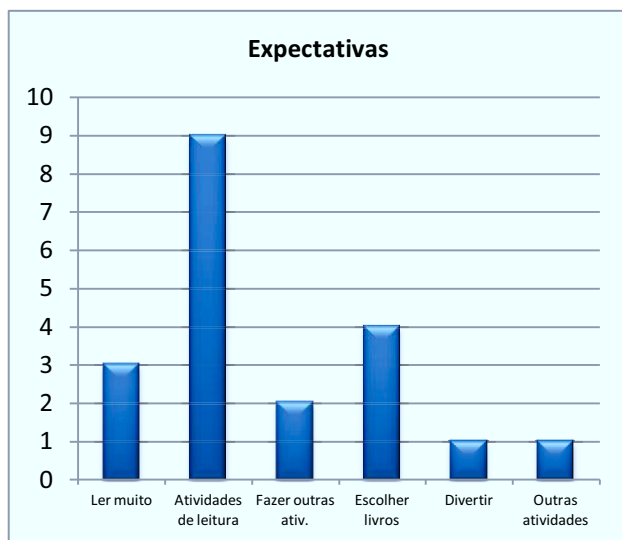


Gráfico 6 – Expectativas iniciais sobre ateliês

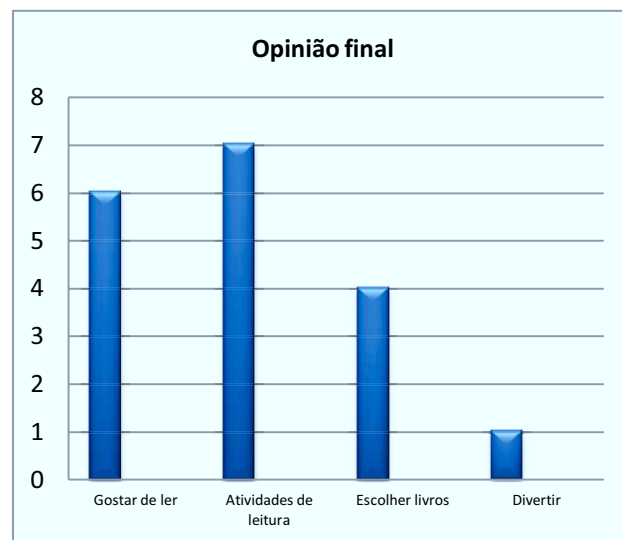


Gráfico 7 – Opinião final sobre ateliês

Como se pode observar, inicialmente, as crianças consideravam que as atividades incidiriam principalmente na leitura. Esta também foi a resposta final mais significativa. Com o mesmo valor inicial e final está a escolha de livros, sendo também uma função atribuída a este projeto. O estímulo à leitura não foi muito valorizado nas expectativas iniciais, sendo-o na opinião final, em que seis respostas apontam esta função.

Este tema foi também colocado no inquérito inicial, como resposta livre. A principal função atribuída nessa altura foi “para ler mais”.

A questão sobre o impacto que os ateliês tiveram no gosto pela leitura revelou oito respostas positivas e uma afirmação de indiferença.

No ponto 3.3 – utilidade da leitura - a resposta mais significativa foi “para melhorar as notas” com sete registos. No inquérito inicial esta opção teve cinco respostas. As respostas, “diverte e dá prazer” e “novos conhecimentos”,

obtiveram seis registos, contrariando os quatro e oito, respetivamente, no inquérito inicial. Consideramos que não houve propriamente mudança na perspetiva da utilidade da leitura porque apesar de não terem valores coincidentes, são os itens mais significativos nos dois inquéritos.

Nesta fase do projeto, seis crianças declararam que procuravam livros diferentes e quatro que pediam mais livros aos pais.

Quanto ao tempo despendido nos ateliês, três consideram ter sido muito proveitoso e seis ter sido proveitoso, não havendo registos na categoria “pouco proveitoso” e “nada proveitoso”. Pensamos ser mais um indicador positivo para a pertinência do projeto.

Sobre a relação entre a frequência dos ateliês e a aproximação aos livros, a resposta foi unanime, considerando que esta existiu. Os motivos variaram, mas apontaram para as atividades que os faziam “perceber melhor os livros”.

À questão da recomendação de participação a outros, sete respostas foram afirmativas, uma negativa porque os colegas já gostam de ler e uma “não sei” sem justificação. As principais justificações para a recomendação prenderam-se com a ajuda à compreensão.

As respostas à última questão foram variadas. Globalmente, apontaram-se as leituras como motivo de apreço. Há referência a “algumas atividades” que não agradaram a todos.

A primeira questão colocada aos pais pretendia saber de quem tinha sido a iniciativa de frequência nos ateliês. Como já referido para comparação com os filhos, houve oito respostas em que pais e filhos consideraram importante a frequência e uma em que foi a própria criança que demonstrou vontade em participar.

As expectativas dos pais relacionavam-se principalmente com o “incentivo para a leitura”, ou seja, que a leitura passasse a fazer parte dos hábitos da criança.

A satisfação das expectativas foi unânime. Todas as respostas apontaram para um aumento do interesse destas crianças pelos livros e pela leitura.

A face mais visível desta mudança revelou-se com a leitura por iniciativa e com o aumento da requisição de livros nas BE.

Oito dos pais afirmaram que ouviam os filhos falar das atividades que faziam nos ateliês.

Todos os pais consideraram bem empregue o tempo despendido com a frequência do projeto, bem como a recomendação a outras crianças/pais, havendo quem declarasse já o ter feito.

Os comentários finais revelam que, de facto, os pais consideraram relevante a participação no projeto, lamentando o curto espaço de tempo em que se desenrolou.

No inquérito feito aos professores destes alunos, na primeira questão – considera que o aluno não gosta de ler – Cinco respostas foram afirmativas e quatro negativas.

Relativamente à diferença operada no aluno, cinco respostas apontaram para ligeiras melhorias no envolvimento da criança pela leitura, quatro foram negativas, não verificando nenhuma alteração.

Quanto a falarem sobre a sua participação nos ateliês, houve seis respostas negativas, os alunos não mencionaram nada, e três que falaram quando aconteceu a mesma leitura em contexto de sala de aula.

Todos os professores consideram importante haver projetos de promoção de leitura fora do contexto letivo.

Pretendemos de seguida, relacionar as informações recolhidas dos diferentes instrumentos.

6.3.5 Cruzamento de dados

Com todos os instrumentos já tratados, pretendemos cruzar as suas informações e apontar os elementos relevantes desta investigação que, em coadunação com a fundamentação teórica, nos possibilitarão concluir da validade e pertinência do projeto.

O questionário inicial permitiu-nos contextualizar o grupo e fazer o levantamento dos seus principais interesses. Com este conhecimento fizemos as primeiras propostas de leitura e assim, conseguimos captar todas as crianças.

Relativamente aos registos de avaliação das atividades temos consciência de que, por si só, não é um instrumento fidedigno. Antes da sua aplicação, houve uma chamada de atenção para a seriedade do processo e para a necessidade de fazerem transparecer, o mais possível, a sua visão do que aconteceu no ateliê. Sendo anónimo, estavam perfeitamente libertos para expressar a sua opinião, que o permitiria fazer ajustes na própria dinâmica se fosse necessário.

Verificámos, no entanto, que nem sempre quiseram “pensar muito”, pintando as estrelas e os corações de uma forma pouco convicta.

Colocando em análise paralela a avaliação das atividades e o diário de bordo, conseguimos verificar esta disparidade com o relato da sessão oito. A animadora descreve várias dificuldades com que se deparou durante a sessão, chegando mesmo a afirmar que “não foi uma dinâmica conseguida”. No entanto, a avaliação das crianças é muito positiva, havendo cinco estrelas pintadas em alguns registos.

Outra situação que permite questionar a total fiabilidade do instrumento é o registo sobre a variação do gosto pela leitura. Não é possível estabelecer um padrão ao longo do tempo porque os valores são muito díspares. Contudo, consideramos poder credibilizar este instrumento cruzando-o com os restantes.

As avaliações globais, feitas pelas crianças, variam entre o satisfatório e o muito bom. Da análise do diário de bordo observam-se diversos registos do

envolvimento das mesmas nas atividades e da motivação para regressar. Relacionando as informações, pensamos que as segundas validam as primeiras e vice-versa. Também nos inquéritos finais podemos encontrar forma de sustentar a avaliação das sessões, uma vez que os inquiridos – crianças, pais e professores – observaram alteração de comportamento. Consideramos que tais alterações só seriam possíveis ocorrer se, de facto, os participantes sentissem que estavam a desenvolver capacidades, sessão a sessão e expressassem a sua opinião dessa forma.

Faremos de seguida o registo dos recursos envolvidos no projeto.

7. RECURSOS

Para a implementação deste projeto, revelou-se imperioso o uso de alguns recursos. Sendo um projeto de Promoção de Leitura, parece-nos redundante afirmar a necessidade de usar diversos títulos de Literatura, recorrendo quer a títulos da biblioteca pessoal da animadora quer aos livros da Biblioteca da escola onde nos encontrávamos.

Também gostaríamos de salientar as dez crianças/famílias envolvidas sem as quais não seria possível concretizar a intervenção.

No quadro seguinte sistematizámos os recursos usados:

<p style="text-align: center;"><u>RECURSOS MATERIAIS</u></p>	<ul style="list-style-type: none">- Inquérito (pré e pós intervenção)- Registos de avaliação em todas as sessões- Histórias/textos/imagens/músicas- Sala, cadeiras, computador, projetor, materiais de desperdício (papéis, canetas, lápis, marcadores....)
<p style="text-align: center;"><u>RECURSOS HUMANOS</u></p>	<ul style="list-style-type: none">- 10 Crianças do 3º e 4º ano do Ag. Vertical de Leça da Palmeira Stª Cruz do Bispo, que não gostam de ler- Promotora do Projeto

Quadro - Recursos

8. AVALIAÇÃO

A temática escolhida foi a primeira etapa deste percurso e, porventura, a mais natural, por ser uma preocupação que há muito nos assolava.

O estabelecimento do público-alvo e a metodologia a usar demoraram o seu tempo a definir, visto serem necessárias autorizações e condições físicas que não dependiam exclusivamente de nós. Esta etapa demorou mais do que inicialmente projetado, bem como as condições exigidas para a implementação que levaram a uma reformulação da localização do espaço físico.

Estas contingências levaram a uma reorganização do projeto, que inicialmente tinha sido pensado para uma sala, cedida pela junta de freguesia, sem ligação direta com o contexto escolar, e que envolveria outro tipo de ações que não as tomadas no presente trabalho. Foi assim, necessário fazer as devidas adaptações para que o projeto fizesse sentido na biblioteca da escola, já que, apesar de ocorrer fora do tempo letivo o queríamos o mais desescolarizado possível.

O grupo de trabalho foi definido e sofreu pequenas oscilações por interesse/desinteresse dos participantes. Este aspeto foi positivo. Do grupo que participou na primeira sessão, houve apenas a desistência de um elemento e a partir da quarta sessão passou a participar outra criança, motivada por um elemento do grupo, o que nos parece sintomático de satisfação. Não se move outro para algo que não se gosta!

Os ateliês tiveram sempre uma lógica de promoção da leitura e de munir as crianças de ferramentas para que conseguissem ultrapassar as suas barreiras com a leitura, que se situavam essencialmente ao nível da compreensão.

Pelas avaliações feitas pelos participantes e seus pais, consideramos positiva esta ação, levando a uma aproximação deste grupo aos livros.

Atrevemo-nos a considerar que, para este grupo de crianças o principal objetivo do projeto foi atingido – reconciliar com a leitura prazerosa um grupo de crianças e levá-las à leitura por hábito.

Temos noção que, ainda há caminho a percorrer para que se tornem leitores convictos mas acreditamos ter feito diferença na sua atitude e desejo de ler.

Para que estes resultados fossem possíveis, ao longo do projeto, foi sendo feita a avaliação sistemática, tanto por parte da animadora como dos participantes. Foi este mecanismo que permitiu adaptar, modificar ou manter estratégias. Através da análise pessoal feita pela animadora da consecução dos objetivos de cada sessão e sem perder de vista os grandes objetivos do projeto, foi possível ir sempre ao encontro do que os participantes mais queriam e precisavam.

Como ficou expresso no corpo teórico deste trabalho, os ateliês de animação de leitura deverão ser pensados com os participantes, para que se sintam deveras envolvidos e colmatem as suas dificuldades na motivação leitora.

Em cada sessão, os participantes puderam expressar oralmente e com registo escrito a sua opinião e as suas aspirações e dificuldades. Foram estes os pontos de apoio para a esquematização dos ateliês.

Sendo o nosso projeto uma investigação-ação, pretendíamos atuar e reverter uma situação da nossa realidade. Esta etapa da avaliação sistemática foi basilar para o sucesso da mesma.

Por todas as considerações já feitas e analisando a nossa questão de partida, parece-nos possível afirmar que a implementação de um espaço fomentador de leitura no Agrupamento de Escolas de Leça da Palmeira/St^a Cruz do Bispo para estas crianças, participantes neste projeto, promoveu o aumento dos seus hábitos leitores.

9. DISSEMINAÇÃO

Confortados com os resultados do Projeto, importante será a sua disseminação. Consideramos que foi benéfico para as crianças que nele participaram, mas que há outras necessitadas de intervenção.

Será necessário fazer a devida divulgação junto do Agrupamento, pensando e propondo formas de operacionalizar um projeto semelhante a um maior número de alunos e, se possível, durante um período mais longo, para que os efeitos possam ser ainda mais visíveis e consistentes.

Deverá também passar por uma sensibilização aos docentes do papel determinante que podem ter como “professor-animador”, para que a leitura possa passar a ser um prazer.

Também junto dos órgãos políticos da freguesia, nomeadamente a Junta, os resultados deste estudo deverão ser divulgados para que esta possa oferecer aos seus cidadãos um serviço meritório.

Sentimos que é um projeto de utilidade, que poderá ser rentabilizado em outras circunstâncias.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito nos apraz chegar ao fim deste percurso e sentir que se fez diferença para este grupo de crianças e para nós próprias.

Sabemos que não operámos milagre, que ainda tudo é muito ténue. Temos noção de que, se não for mantido um apoio a este grupo, alguns voltarão, de novo, as costas aos livros. Mas sabemos que algo de distinto aconteceu. Que todos sentiram um apelo que ainda não tinham experimentado.

Victor Moreno, na publicação *Blitzz* dedicada à *Leitura, libros e animação*, diz “Yo no dudo de que los juegos de animación lectora desarrollan cierta propensión afetiva e intelectual hacia la lectura, pero, lamentablemente, no hacen lectores.” Mas temos que começar por algum lado! E quando chegamos a alguém pela afetividade sabemos que podemos falar de qualquer coisa que seremos escutados.

A leitura para este grupo era tema tabu! Tínhamos mesmo que mostrar caminhos que pudessem percorrer sem correr o risco da recusa. É assim que encaramos a animação da leitura, um caminho para chegar a um fim.

Nesse caminho é necessário ir dando instrumentos que fiquem ao seu dispor quando o quiserem fazer sozinhos.

Nesse caminho é necessário ir mostrando os miradouros para que possam apreciar as diversas paisagens.

Nesse caminho é preciso conhecer os atalhos para mostrar os lugares inexplorados que podem levar a momentos de encantamento.

Sinceramente, acreditamos que este caminho foi feito. No entanto, no tempo que foi concedido, as viagens foram muito rápidas e pode não ter dado tempo a que o feitiço fizesse efeito.

Sustentámos as nossas opções num quadro teórico que consideramos pertinente e atual, que orientou as nossas escolhas e ações.

Os nossos objetivos eram ambiciosos e pretendemos que a longo prazo possam ser alcançados por toda a comunidade escolar do nosso agrupamento. Por agora, sentimo-nos satisfeitos por um punhado de crianças ter aumentado os seus hábitos de leitura, como se pode constatar na análise de resultados e por terem adquirido estratégias para que, com maior facilidade no seu espaço privado, possam ultrapassar barreiras criadas pelas dificuldades de compreensão. Também o último objetivo, consideramos ter sido atingido, uma vez que são os próprios pais que divulgam e enaltecem a criação de um espaço promotor de leituras. A semente está lançada, será agora momento para oferecer e concretizar a sua implementação generalizada aos alunos do agrupamento.

Não nos restam dúvidas sobre a importância de um espaço fomentador de leituras numa comunidade, para que aconteçam com maior frequência encontros felizes com os livros.

Também perspetivamos o papel fundamental da Literatura, que através de uma linguagem e estética únicas levam os seus leitores a universos únicos e irrepetíveis.

Por fim, o papel do animador, que em contextos diferentes, tem “roupagens” distintas, mas que medeia e estabelece as pontes para os que demoram um pouquinho mais a ser arrebatados.

Será este o aspeto que mais nos marcou e pelo qual pensaremos, doravante, em formas de o operacionalizar.

Muitos outros aspetos no decorrer deste projeto surgiram, com possibilidade de nos conduzirem por outros caminhos. Fica a certeza de que muito ficou por explorar dando abertura para o aparecimento de novos trabalhos de investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLIENDE, Felipe & CONDEMARÍN, Mabel (2002). A leitura – Teoria, Avaliação e Desenvolvimento, Porto Alegre: Artmed

ANTÃO, Jorge Augusto Silva (1997). O elogio da leitura, Porto: Edições Asa

AZEVEDO, Fernando (2006). Língua Materna e Literatura Infantil, Lisboa: Lidel

AZEVEDO, Fernando (2007). Formar leitores – das teorias às práticas, Lisboa: Lidel

AZEVEDO, Fernando e SARDINHA, Maria Graça (2009). Modelos e práticas em literacia, Lisboa: Lidel

BARBEIRO, Luís (1998). O jogo no ensino – aprendizagem da leitura, Leiria: Legenda

BARDIN, Laurence (2009). Análise de conteúdo, Lisboa: Edições 70

BARTHES, Roland (1997). O prazer do texto, Lisboa: Edições 70

BASTOS, Glória (1999). Literatura infantil e juvenil, Universidade Aberta

BELL, Judith (2010). Como realizar um projecto de investigação, Lisboa: Gradiva

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (2010). Investigação qualitativa em educação, Porto: Porto Editora

BROUGÉRE, Gilles (1998). Jogo e Educação, Porto Alegre: Artmed

CADÓRIO, Leonor (2001). O gosto pela leitura, Lisboa: Livros Horizonte

CAVALCANTI, Joana (2009). Caminhos da literatura infantil e juvenil, São Paulo: Paulus

CERRILLO, Pedro C. e PADRINO, Jaime Garcia (1996). Hábitos lectores y animacion a la lectura, Murcia: Ed. Universidad de Castilha – La Mancha

- CERRILLO, Pedro C. e YUBERO, Santiago (2007). La formación de mediadores para la promoción de la lectura, Cuenca: CEPLI
- COLOMER, Teresa (1998). La formación del lector literário, Madri: Fund. Gernán Sanchez Rupérez
- COLOMER, T e CAMPS A (2002). Ensinar a ler, ensinar a compreender, Porto Alegre: Artmed
- CRUZ, Vitor (2007). Uma abordagem cognitiva da leitura, Lisboa: Lidel
- GARDNER, Andrew (2004). Juegos para estimular la lectura en los ninhos, Colonia doctores: Selector
- GIASSON, Jocelyne (1993). A compreensão na leitura, Porto: Edições Asa
- GUARDINI, Romano (1994). Elogio do livro, Lisboa: Grifo.
- GUERRA, Isabel Carvalho (2010). Pesquisa Qualitativa e análise de conteúdo, Parede: Principia
- HUIZINGA, Johan (2003). Homo Ludens, Lisboa: Edições 70
- JESUALDO, Sosa (1978). A literatura infantil, S Paulo: Ed Cultrix
- JOLIBERT, Josette (1984). Formar crianças leitoras, RIOTINTO: Edições Asa
- KEMMIS, Stephen & MACTAGGART, Robin (1992). Cómo planificar la investigacion acción, Barcelona: Pedagogia
- KISHIMOTO, Tizuko Monchida (1998). O jogo e a educação infantil, S. Paulo: Pioneira
- LESSARD-HÉRBERT, Michelle & GOYETTE, Gabriel & BOUTIN, Gérald (2008), Investigaçao qualitativa – Fundamentos e práticas, Lisboa: Instituto Piaget
- LIMA, Marinús Pires (2000). Inquérito sociológico – Problemas de metodologia, Lisboa: Ed. Presença
- LOPES, João Teixeira (orga) (2007). Práticas de dinamização da leitura, Porto: Setepés

- MAGALHÃES, Ana Maria & ALÇADA, Isabel (1988). Ler ou não ler eis a questão, Lisboa: Editorial Caminho
- MATA, Juan (2008). 10 Ideias clave – Animation a la lectura, Barcelona: Ed. Graó
- MEIRELES, Cecília (1984). Problemas da literatura infantil, Rio de Janeiro: Nova Fronteira
- MENEZES, Salvato Telles (1993). O que é literatura, Lisboa: Difusão Cultural
- MORAIS, José (1997). A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura, Lisboa: Ed. Cosmos
- MURCIA, Juan António Moreno (2005). Aprendizagem através do jogo, Porto Alegre: Artmed
- OLIVEIRA, Maria Alexandre (2008). Dinâmicas de literatura infantil, Prior Velho: Paulinas
- PEREIRA, Luísa Álvares (2008). Escrever com as crianças – Como fazer bons leitores e escritores, Porto: Porto Editora
- PESSANHA, Ana Maria Araújo (2001). Atividade lúdica associada à literacia, Lisboa: INE - ME
- POSTLANIEC, Christian (2006). Incentivar o prazer de ler, Porto: Edições Asa
- POSTIC, Marcel e outros (1992). O imaginário na relação pedagógica, Riolinto: Edições Asa
- QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van (2008). Manual de investigação em ciências sociais, Lisboa: Gradiva
- RIGOLET, Sylviane (2009). Ler livros e contar histórias com as crianças, Porto: Porto Editora
- RODARI, Gianni (1993). Gramática da fantasia, Lisboa: Editorial Caminho
- SANTOS, Elvira Moreira dos (2000). Hábitos de leitura em crianças e adolescentes, Coimbra: Quarteto Editora
- SANTOS, Maria de Lourdes Lima (coord.) (2007). A leitura em Portugal, Lisboa: GEPE

- SARTO, Montserrat (2008). Animación a la lectura, Madrid: Ediciones SM
- SASTRÍAS, Martha (1992). Cómo motivar a los niños a leer, Santa Cruz Atayac: Editorial Paz
- SHAVIT, Zohar (2003). Poética da literatura para crianças, Lisboa: Editorial Caminho
- SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e (2000). Teoria da literatura, Coimbra: Livraria Almedina
- SOARES, Maria Almira (2003). Como motivar para a leitura, Lisboa: Editorial Presença
- SOBRINO, Javier Garcia (2000). A criança e o livro, Porto: Porto Editora
- SOLÉ, Isabel (1996). Estratégias de leitura, Porto Alegre: Artemed
- VIANA, Fernanda Leopoldina e TEIXEIRA, Maria Margarida (2002). Aprender a ler da aprendizagem informal à aprendizagem formal, Porto: Editora Asa
- VIANA, Fernanda Leopoldina e RIBEIRO, Iolanda (2009). Dos leitores que temos aos leitores que queremos, Coimbra: Almedina

Artigos

- CEIA, Carlos (2009). O poder da leitura literária, Lisboa: Casa da leitura
- GOMES, José António (2006). Literatura para a infância a juventude: Promoção da leitura, Promoção da Leitura – Balanço e perspectivas, Ponte de Lima
- GOMES, José António (2007). Literatura para a infância e juventude e promoção da leitura, Lisboa: Casa da Leitura
- MORENO, Vitor. Lectura, libros Y animación – Reflexiones Y propuestas. Blitz Ratón de biblioteca
- PROLE, António (2008). Como fazer um projecto de promoção da leitura, Lisboa: Casa da Leitura

TAQUELIM, Cristina (2009). Animação à leitura: contributos para o desenho de uma sessão, Lisboa: Casa da Leitura

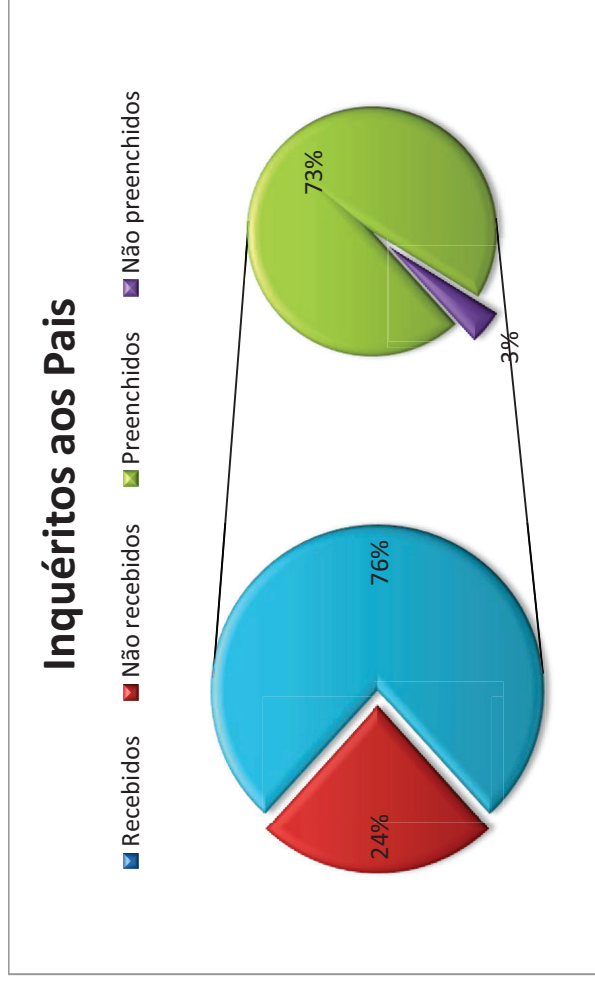
VELOSO, Rui Marques (2007). Não receita para fazer um bom leitor, Lisboa: Casa da Leitura

Tratamento dos Inquéritos de seleção

Pais

Nº inquéritos recebidos	353	76%
Nº Inquéritos ã recebidos	110	24%
Nº Inquéritos preenchidos	343	97%
Nº Inquéritos ã preenchidos	16	5%

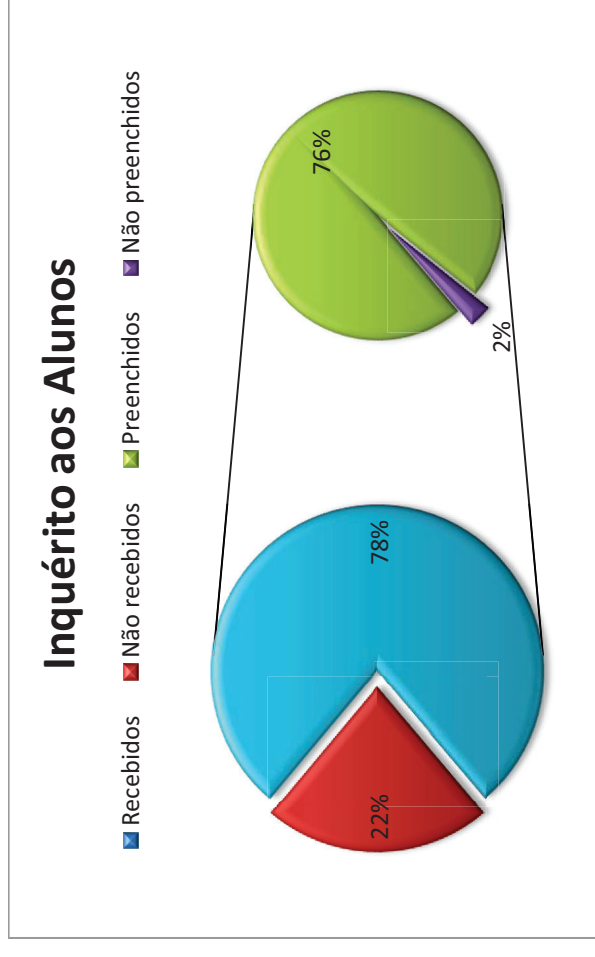
Recebidos		76%
Não recebidos	110	24%
Preenchidos	343	97%
Não preenchidos	16	5%



Alunos

Nº inquéritos recebidos	360	78%
Nº Inquéritos ã recebidos	103	22%
Nº Inquéritos preenchidos	349	97%
Nº Inquéritos ã preenchidos	11	3%

Recebidos		78%
Não recebidos	103	22%
Preenchidos	349	97%
Não preenchidos	11	3%



Inquéritos aos Pais

Nº Inquéritos recebidos: 353

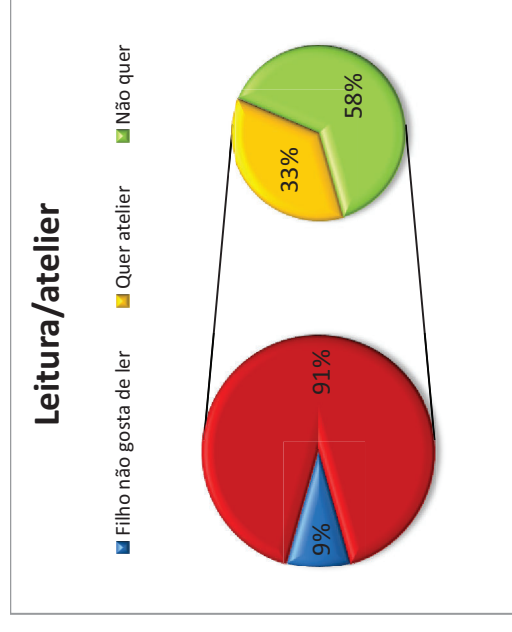
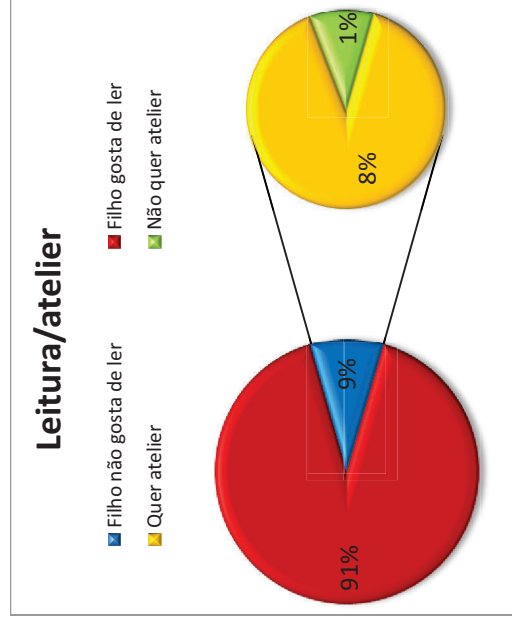
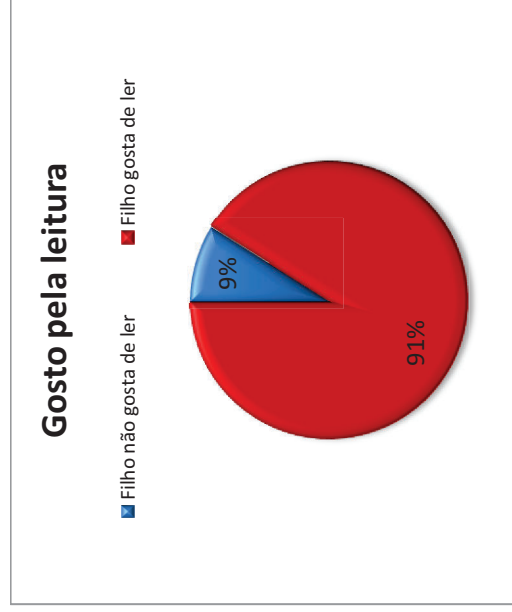
Nº inquéritos respondidos: 343

Relação dos filhos com a leitura

Filho não gosta de ler	29
Filho gosta de ler	298

Filho não gosta de ler	29
Quer atelier	26
Não quer atelier	3

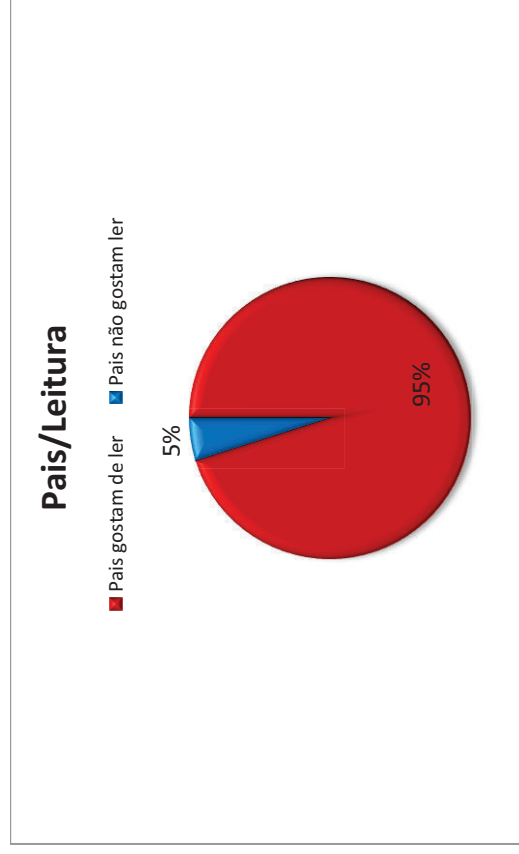
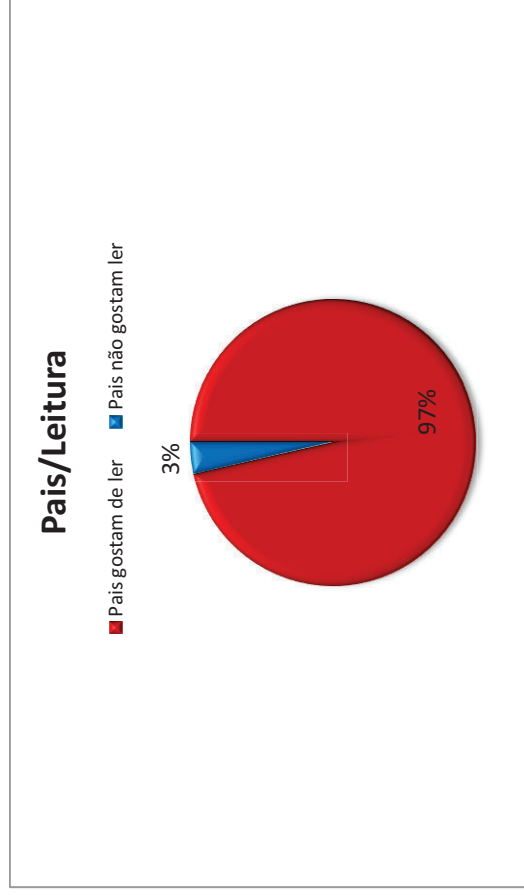
Filho gosta de ler	298
Quer atelier	107
Não quer	191



Relação dos pais com a leitura

Filho não gosta de ler	29
Pais gostam de ler	28
Pais não gostam ler	1

Filho gosta de ler	315
Pais gostam de ler	300
Pais não gostam ler	15



Inquéritos aos Alunos

Nº Inquéritos recebidos:

360

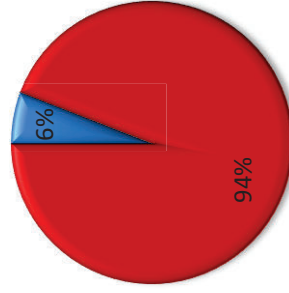
Nº inquéritos preenchidos

349

Não gosta de ler	20
Gosta de ler	329

Gosto pela leitura

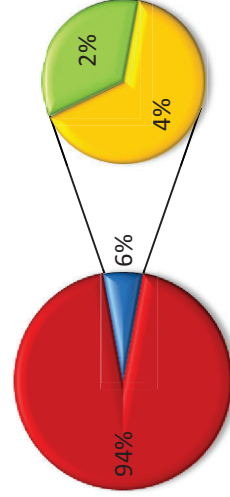
■ Não gosta de ler ■ Gosta de ler



Não gosta de ler	20	6%
Gosta de ler	329	94%
Quer atelier	13	4%
Não quer atelier	7	2%

Leitura/Atelier

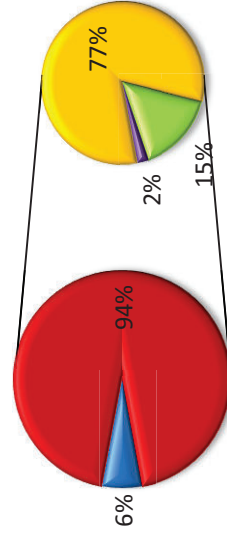
■ Gosta de ler ■ Quer atelier ■ Não quer atelier



Gosta de ler	329
Não gosta de ler	20
Quer atelier	269
Não quer atelier	53
Não responde	7

Leitura/atelier

■ Não gosta de ler ■ Quer atelier ■ Não responde

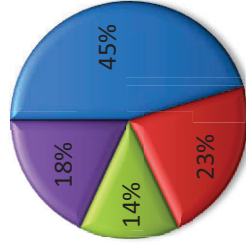


Razões para não gostar ler

Dificuldade	10
Não dá prazer	5
Não conhece livros	3
Outros	4

Razões para não gostar de ler

■ Dificuldade ■ Não dá prazer ■ Não conhece livros ■ Outros

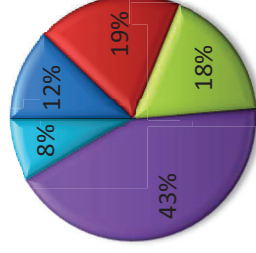


Frequência da leitura

1x/sem	39
2x/sem	61
1x/dia	57
Tds dias	138
Outra	27

Frequência de leitura

■ 1x/sem ■ 2x/sem ■ 1x/dia ■ Tds dias ■ Outra



Inquéritos dos escolhidos

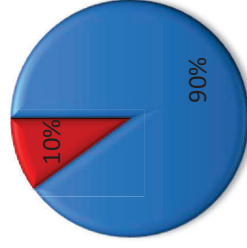
Nº inquéritos tratados: 10

Relação dos filhos com a leitura

Filho não gosta de ler	9
Filho gosta de ler	1

Gosto pela leitura

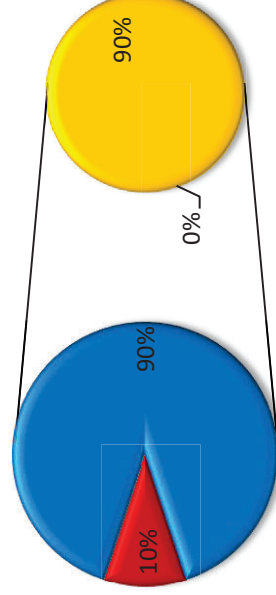
■ Filho não gosta de ler ■ Filho gosta de ler



Filho não gosta de ler	1
Filho gosta de ler	9
Quer atelier	9
Não quer atelier	0

Leitura/atelier

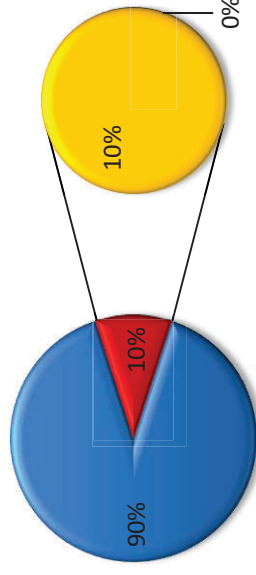
■ Filho não gosta de ler ■ Filho gosta de ler
■ Quer atelier ■ Não quer atelier



Filho gosta de ler	
Filho não gosta de ler	9
Quer atelier	1
Não quer	0

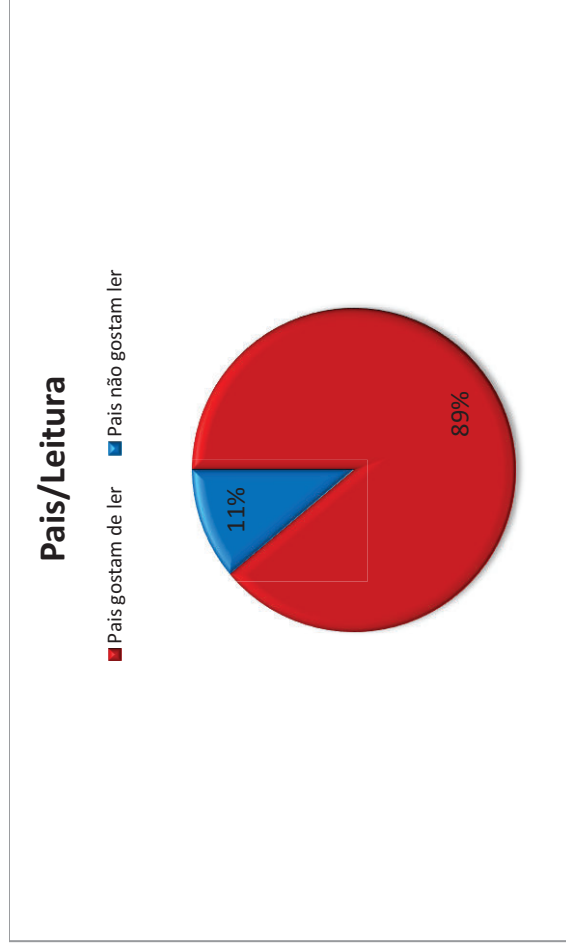
Leitura/atelier

■ Filho não gosta de ler ■ Quer atelier ■ Não quer



Relação dos pais com a leitura

Filho não gosta de ler	9
Pais gostam de ler	8
Pais não gostam ler	1



Filho gosta de ler	1
Pais gostam de ler	0
Pais não gostam ler	1

