

Maria José Maia Fontes

LER POR PRAZER
NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em
Educação e Bibliotecas, na Universidade Portucalense D. Henrique, Porto

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor João Teixeira Lopes



Departamento de Ciências da Educação e do Património

Porto, janeiro, 2013

À minha família, pelo apoio incondicional e pela paciência infinita.

Ao Professor João Teixeira Lopes, pela afabilidade e pela mestria.

Ao Ricardo Capella e à Cristina Vilarés, pelo Saber e pela delicadeza de sempre.

A todos os que, de alguma maneira, me ajudaram a tornar real este trabalho.

“Se não acreditamos no livro, não acreditamos no prazer da leitura.”

(Jorge Luis Borges)

LER POR PRAZER NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO

Resumo

Poderoso meio de construção pessoal, de viagens desmedidamente fantasiosas e cintilantes, sem se sair do lugar, a leitura constitui um engenhoso processo humano de descodificação, mas, mais ainda, um portentoso potencial de Aprendizagem e Inclusão, permanecendo, simultaneamente, como um instrumento perfeito para se prosperar científica, espiritual, social e individualmente.

Ler exalta o que de melhor e mais vantajoso a personalidade e sensibilidade de um ser humano, único e irrepetível, pode reservar ao seu próximo.

Capaz de contrariar o percurso rumo a uma realidade obscurantista e excludente, aliada ao livro e ao conhecimento humano, a leitura e, sobretudo a de teor **recreativo**, assume-se como um excepcional mensageiro de erudição, prazer, evasão e libertação, qualquer que seja o espaço, o suporte – tradicional, digital ou híbrido –, em que disponibiliza a sua mensagem aos seus leitores.

Palavras-chave: Leitura Recreativa – Socialização – Escola – Biblioteca Escolar – Sociedade da Informação e do Conhecimento

READING FOR PLEASURE IN THE SOCIETY OF INFORMATION AND KNOWLEDGE

Abstract

Powerful means of personal construction, of wildly, fantastic, glittering voyages, without leaving one's place, Reading is an inspired human decoding process but it's even a much more compelling means of Learning and Inclusion, remaining, at the same time, as a perfect tool in order to grow scientifically, spiritually, socially and individually.

Reading pays tribute to the best and the most beneficial aspects of both the personality and the sensitivity that a unique, singular human being can offer to another person.

Capable of counter the way towards an obscure and excluding reality, Reading, especially if it is simply for pleasure, and combined with good books and human knowledge, can easily shoulder the responsibility of representing an exceptional messenger of erudition, enjoyment, evading and freedom, whatever the place, the means of the message transmission – traditional, digital or hybrid - , in which that same message is presented to its readers.

**Key-words: Reading for Pleasure – Socialization – School – School Library
– Information and Knowledge Society**

SIGLAS, ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS

- ACND-Áreas Curriculares Não Disciplinares
- AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular
- BE-Biblioteca Escolar
- BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
- BM – Biblioteca Municipal
- BP – Biblioteca Pública
- CEF- Curso de Educação e Formação
- CIBE – Coordenadores Interconcelhios das Bibliotecas Escolares
- CP- Conselho Pedagógico
- CRE – Centro de Recursos Educativos
- DGIDC – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- DT – Diretor de Turma
- ECD - Estatuto da Carreira Docente
- EFA – Educação e Formação de Adultos
- EMRC – Educação Moral Religiosa e Católica
- ENI - Estratégias de Negociação Interpessoal
- FC – Formação Cívica
- FMI - Fundo Monetário Internacional
- GATT: Acordo Geral sobre Pautas Aduaneiras e Comércio
- GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional
- GIP - Guião de Implementação do Programa
- GRBE – Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares
- IASL – *International Association of School Librarianship* (Associação Internacional de Biblioteconomia Escolar)
 - IFLA – *International Federation of Library Associations and Institutions* (Federação Internacional das Associações de Bibliotecários e Bibliotecas)
 - LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo (Português)
 - LCM – “*Little Man Computer*” (modelo de instrução computacional, direcionado a um público-alvo estudantil, criado pelo dr. Stuart Madnick, em 1965)
 - MABE – Modelo de Autoavaliação da Biblioteca Escolar

- MC – Ministério da Cultura
- ME – Ministério da Educação/MEC – Ministério da Educação e da Ciência
- NPP – Novos Programas de Português
- OCDE - *Organization for Economic Cooperation and Development*
(Organização para a Cooperação e Desenvolvimento)
- ONU - Organização das Nações Unidas
- OTE - Ocupação dos Tempos Escolares
- PAA – Plano Anual de Atividades/PAPA – Plano de Atividades Plurianuais

do Agrupamento

- PAM – Plano de Ação de Matemática
- PB – Professor Bibliotecário
- PCA – Projeto Curricular de Agrupamento
- PCT – Projeto Curricular de Turma
- PEA/PE – Plano Educativo de Agrupamento
- PEE – Projeto Educativo de Escola
- PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação
- PISA - *Program for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação dos Alunos)

- PLNM – Português Língua Não Materna
- PNEP – Plano Nacional de Ensino do Português
- PNL – Plano Nacional de Leitura
- RBE – Rede de Bibliotecas Escolares
- RI – Regulamento Interno
- TEIP - Território Educativo de Intervenção Prioritária
- TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
- TLEBS - Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário
- UE - União Europeia
- UNESCO – *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization*
(Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura).
- UNICEF - *United Nations Children's Fund* (Fundo Infantil das Nações Unidas)

SUMÁRIO

SIGLAS, ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS	8
ÍNDICE DE GRÁFICOS	12
INTRODUÇÃO	14
REFLEXÕES PREAMBULARES: JOVENS - SULCOS DE SABERES, REDES DE CONVIVIALIDADES, EIXOS IDENTITÁRIOS	19
1. REDESCOBERTAS, REDEFINIÇÕES	19
2. UNIVERSOS CONVIVIAIS	21
3. PANORÂMICAS E NICHOS	26
PARTE I	30
CAPÍTULO 1: LEITURA E SOCIALIZAÇÃO	31
1.1. <i>Alfabetização, Inclusão, (l)Literacia</i>	31
1.2. <i>Leitura - Mundo encantatório, fantasioso, heurístico ou praxista</i>	31
1.3. <i>Outros Mundos Para Além da Leitura</i>	32
1.4. <i>O Futuro aqui à mão</i>	33
CAPÍTULO 2: LEITURA NA ESCOLA E PELA ESCOLA	34
2.1. <i>Breve enquadramento civilizacional na atualidade</i>	34
2.3. <i>Enquadramento legislativo</i>	38
2.2. <i>Leitura – dentro e fora da escola (repercussões)</i>	50
CAPÍTULO 3 - BIBLIOTECA ESCOLAR E PROFESSOR BIBLIOTECÁRIO, ENQUANTO ENTIDADES FORMADORAS DE PÚBLICO	53
1.1. <i>Espaços de outrora e de hoje</i>	53
1.2. <i>Especialistas em serviço bibliotecário</i>	57
1.3. <i>Gestão e Desafios de uma BE/CRE da atualidade</i>	60
1.4. <i>Processo avaliativo de uma BE</i>	69
1.5. <i>BE: O Futuro no Presente</i>	73
1.6. <i>Preceitos Incontornáveis</i>	75
PARTE II	77
CAPÍTULO 1: LINHAS METODOLÓGICAS DE ATUAÇÃO	78
1.1. <i>Destinatários e Contexto de Intervenção</i>	78
1.1.1. <i>Justificação da escolha da turma</i>	78

1.1.2. Contexto de intervenção.....	84
1.2. Objetivos do Projeto	85
1.2.1. Objetivo Geral.....	85
1.2.2. Objetivos Específicos.....	86
1.3. Efeitos	88
1.4. Impacto.....	89
2. ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO	89
2.1. Metodologia de Investigação	89
2.2. Técnicas de Investigação	96
CAPÍTULO 2: LER POR PRAZER, A PONTE ENTRE A REALIDADE E OS DADOS, A ABERTURA DE TRILHAS, PERCURSOS E CAMINHOS... ..	102
2.1. Entrevista Semidiretiva à Professora Bibliotecária da Escola (cf. Anexo1).....	104
2.2. Primeiro Inquérito aos Alunos – Assertividade (cf. Anexo 2)	107
2.3. Segundo Inquérito aos Alunos – Leitura (cf. Anexo 3)	118
2.4. Grelhas de Observação	132
2.5. Diário de Campo	134
2.6. Ficha de Leitura.....	136
CAPÍTULO 3. BALANÇOS.....	137
PARTE III.....	142
CAPÍTULO 1. RECURSOS	143
1.1. Recursos Humanos:.....	143
1.2. Recursos Materiais:	143
CAPÍTULO 2. AVALIAÇÃO	143
CAPÍTULO 3. DISSEMINAÇÃO	145
CAPÍTULO 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
4.1. Grandes linhas do procedimento metodológico seguido – retrospectiva	147
4.2. Aspetos de interesse para a temática da Leitura entre os jovens (especialmente a de teor recreativo), a partir deste trabalho de investigação	149
4.3. Considerações pertinentes de ordem prática.	150
4.4. Pistas de Intervenção.....	151
BIBLIOGRAFIA	155
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	156

ÍNDICE DE GRÁFICOS

1. Turma: Caraterização sociocultural

Gráfico nº 1 - Caraterização da turma por género	79
Gráfico nº 2 - Caraterização da turma por idades	80
Gráfico nº 3 - Ação Social Escolar	80
Gráfico nº 4 - Habilitação académica do encarregado de educação	81
Gráfico nº 5 - Situação profissional do encarregado de educação.....	81
Gráfico nº 6 - Profissão sonhada.....	82
Gráfico nº 7 - Nível académico que crê vir a atingir	82
Gráfico nº 8 - Inscritos a EMRC.....	83
Gráfico nº 9 - Número de pessoas que compõe o agregado familiar.....	83
Gráfico nº 10 - Pontuações finais	110
Gráfico nº 11 - Q.1.....	110
Gráfico nº 13 - Q.6.....	111
Gráfico nº 14 - Q.9.....	112
Gráfico nº 15 - Q.13.....	112
Gráfico nº 16 - Q.16.....	113
Gráfico nº 17 - Q.2.....	113
Gráfico nº 18 - Q.3.....	114
Gráfico nº 19 - Q.5.....	114
Gráfico nº 20 - Q.7.....	115
Gráfico nº 21 - Q.8.....	115
Gráfico nº 22 - Q.10.....	116
Gráfico nº 23 - Q.12.....	116
Gráfico nº 24 - Q.14.....	117
Gráfico nº 25 - Q.15.....	117
Gráfico nº 26 - Q.1.1.....	120
Gráfico nº 27 - Q.2.1.....	121
Gráfico nº 28 - Q.3.1.....	122
Gráfico nº 29 - Q.4.....	123

Gráfico nº 30 - Q.1.1.....	126
Gráfico nº 31 - Q.2.1.....	127
Gráfico nº 32 - Q.3.1.....	128
Gráfico nº 33 - Q.4.....	129

INTRODUÇÃO

Este é um trabalho levado a cabo no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Educação e Bibliotecas, onde se entrecruzam simultaneamente as variantes Formação de Leitores (infanto-juvenis), Animação da Leitura.

Neste projeto de investigação debruçamo-nos sobre questões como Promoção da Leitura entre os jovens, Ler por Prazer, partilha de saberes, sentimentos, afetos e emoções, recorrendo a estratégias predominantemente lúdico-pedagógicas e inclusivas, onde está presente a abordagem textual, a escrita criativa, a oficina de ilustração e outras atividades oportunas para levar os alunos ao contacto "vivo" com o livro, estimulando neles a valorização o trabalho dos escritores e ilustradores, mas, acima de tudo, o prazer de ler - na escola e pela vida fora -, conduzindo-os, ainda, à fruição estética de uma obra, bem como ao alargamento generalizado da sua cultura geral.

No terreno, este projeto teve como ponto de partida a implementação de um Clube de Leitura, em contexto Formação Cívica (sala de aula). Todas as atividades foram planificadas em articulação com o Departamento Curricular de Línguas, com a BE e outras disciplinas, tal como o previsto no Projeto Curricular da Turma de sexto ano intervencionada. Por outro lado, esta investigação pretendeu estabelecer a consecução de estratégias de trabalho ligadas ao ato de ler, cujo pendore demonstrasse ser algo de prazenteiro e profícuo, relativamente à implementação de hábitos de leitura, para alunos do Ensino Básico, muito na esteira, aliás, do preconizado pelo Plano Nacional de Leitura.

Tentámos que tudo que foi efetuado se apoiasse, também, no desenvolvimento de atividades integradoras interpares e inclusivas na própria escola/comunidade educativa, formativas nos domínios do Saber Estar e Saber Ser, dado o carácter eminentemente conflituoso e de pouco rendimento escolar (especialmente a Língua Portuguesa) da própria turma.

Considerámos que o imaginário literário é uma das formas de crescer e de amadurecer, ligando significativamente o pensamento, as emoções, a capacidade de manejar e apreciar estruturas linguísticas, envolvendo definitiva e indelevelmente narrador/autor e narratário/leitor. Assim, através do contacto com diversas tipologias textuais, com diferentes obras, mais do que uma mera descodificação, cada aluno confrontar-se-á com a possibilidade de integrar, afetiva e efetivamente, no seu mundo

próprio, perspectivas alheias, renovadoras, abrangentes, desejavelmente potenciadoras da melhoria dos níveis atuais, em termos de literacia. Gentil Marques (1997: 7, 8) declarava que:

“Para o homem moderno, habituado à vertigem, será talvez pertinente encontrar nos relatos de antanho a crença profunda que transformou a quimera de ontem na ponte que nos liga ao dia de amanhã. Mas pensando bem, analisando bem, ele encontrará no âmago dessas histórias ingenuamente inquietas e encantadoramente sobrenaturais, o eco das suas angústias, dos seus problemas, das suas interrogações...”

Procurámos, por isso, verificar aqui se poderia um qualquer docente atual, mesmo que não fosse de Língua Materna, implementar diferentes formas de fazer com que os nossos jovens se ligassem à leitura, designadamente a recreativa.

Para a consecução da pretensão atrás referida, este trabalho de pesquisa apresentar-se-á em três partes distintas:

- 1ª: apresentação de um quadro teórico devidamente enquadrado e fundamentador das ideias que evidenciamos no decurso deste trabalho. Recorremos a múltiplos autores, relacionados com a problematização central aqui em estudo. Assim, a título exemplificativo, fundamentais na produção estruturada das linhas diretrizes basilares desta investigação foram, entre outros, Pedro Abrantes, Victor Aguiar e Silva, Sérgio Andricaín, Clarice Fortkamp Caldin, Ana Maria de Sá Carvalho, Carlos V. Estêvão, Carlos Fiolhais, João Teixeira Lopes, Magda Almada, Úrsula Blattmann, Fernando Azevedo, Bruno Bettelheim e Gilbert Clavel, entre muitos outros;

- 2ª: explicitação das metodologias de trabalho utilizadas, nomeadamente, o método de pesquisa, as correspondentes opções metodológicas e a respetiva argumentação. Mais ainda, identificaremos os destinatários, o contexto de intervenção deste trabalho, os seus objetivos, estratégias de intervenção usadas e faremos a correspondente análise dos dados informativos obtidos;

- 3ª: exposição dos recursos, avaliação, disseminação e conclusão/considerações finais deste projeto.

A primeira parte deste trabalho subdividiu-se em três grandes partes essenciais e respetivos subcapítulos:

- Capítulo 1: Leitura e Socialização, onde pretendemos discorrer sobre diferentes realidades da Leitura/(D)Literacia e para além delas. Daí as alusões explícitas ao carácter encantatório, fantasioso, mas também heurístico e praxista, encerrado no ato de Ler. Coube-nos depois conectar essa vertente da Leitura com a realidade circundante

e inesperada/imprevisível, bem como com uma posteridade anunciada, à espreita, já ao virar da esquina.

- Capítulo 2: Leitura na Escola e Pela Escola, onde traçamos um sucinto enquadramento civilizacional da atualidade, seguido da articulação com a moldura legislativa vigente e, por último, abordagem das repercussões da Leitura dentro e Fora da Sala de aula, retrato antecipado dos tópicos seguintes deste projeto.

- Capítulo 3: Biblioteca Escolar e Professor Bibliotecário, enquanto entidades formadoras de público, onde falamos destes espaços no passado e atualmente, esmiuçamos os traços distintivos e desejáveis dos especialistas em serviços bibliotecários, bem como evidenciamos a ligação com a gestão/os desafios de uma BE contemporânea, fizemos referência à normatização e ao rigor almejados, através do recurso ao MABE, e mencionamos traços incontornáveis de uma BE presente e preceitos para uma BE do futuro.

No atinente à segunda parte deste projeto, apresentar-se-á o processo de investigação e respetivas metodologias de atuação, bem como o perfil dos destinatários e do contexto de intervenção, os objetivos do projeto, as estratégias de intervenção (metodologia e técnicas), seguindo-se a descrição, análise e interpretação dos dados obtidos e trabalhados, relativamente ao utilizado, a saber: entrevista semidiretiva à PB da escola, grelhas de Observação Direta e de Autoavaliação de Desempenho (alunos), Diário de Campo e Fichas de Leitura.

Quanto à terceira e última parte deste projeto, relevar-se-á as considerações finais, resultantes do trabalho de investigação levado a cabo e tratar-se-á, igualmente, de aspetos ligados à avaliação desta investigação: recursos (humanos, materiais), avaliador(es) do projeto, objeto, modo, calendarização e objetivo desta avaliação, bem como disseminação do projeto.

Por fim, abordaremos considerações/conclusões finais, onde se tratará o seguinte:

- Retrospectiva das grandes linhas do procedimento metodológico seguido;
- Apresentação de novos aspetos de interesse para a temática da Leitura entre os jovens (especialmente a de teor recreativo), surgidos a partir do trabalho de investigação aqui efetuado;
- Considerações pertinentes de ordem prática.
- Pistas de Intervenção.

A seguir, apresentar-se-á a designação do projeto.

Designação do Projeto

Este trabalho investigativo designa-se *Ler por Prazer na Sociedade da Informação e do Conhecimento* e pretende verificar se (e de que maneira) poderá um professor fomentar hábitos de leitura (recreativa, essencialmente) em alunos de Ensino Básico de uma escola da área do Grande Porto contemporâneo. Desde logo este título deixa antever as suas ligações ao domínio da Leitura (e subsequentemente da Escrita), bem como o recurso a estratégias e atividades muito particulares, fomentadoras do ato de ler e estreitamente ligadas ao mundo do Livro, de cariz literário ou não, na Sociedade da Informação e do Conhecimento em que vivemos hoje em dia.

Esta investigação prende-se muito com a nossa prática docente quotidiana, os hábitos e expectativas dos nossos alunos, a nossa vontade de intervir no terreno, facilitar “a passagem para o ato de leitura-prazer” (Poslaniec, 2006:9), modificar algo no que rodeia as turmas dos nossos alunos, clarear o que “É esta ambiguidade e complexidade da situação do tempo presente, um tempo de transição, síncrone com muita coisa que está além ou aquém dele, mas descompassado em relação a tudo o que o habita.” (Santos, 2007:6). Julgámos que esta designação remete de forma evidente para o que se espera de um mestrado em Educação e Bibliotecas.

Passaremos, agora, a um breve sumário fundamentador do enquadramento conceptual desta investigação: Leitura-Ler por Prazer-escola Básica vizinha de uma grande metrópole atual, na era da Sociedade da Informação e do Conhecimento.

Fundamentação

Ao longo de todo o projeto, procurámos sistematicamente pontos de ação convergentes com o fomento da leitura e particularmente da leitura por prazer, na turma participante nesta investigação.

Porém, a implementação de um clube de leitura nas aulas de Formação Cívica e o nosso conhecimento privilegiado com os alunos e vice-versa, sem dúvida, funcionaram como mediadores particularmente empáticos na passagem da imagem sedutora, que se pretendia, do ato de Ler. Este espaço tornou-se inclusivo, agradável,

precioso, cheio de leveza, imaginação, boa vontade, partilha e interesse. Todos ingredientes fundamentais para conseguirmos alcançar os nossos objetivos iniciais.

Focalizámos a temática central da nossa investigação na Formação de Leitores (infanto-juvenis), sobretudo no que dissesse respeito a Ler Por Prazer. Afigurou-se-nos de suma importância uma abordagem do tipo da que utilizámos, pois a turma não ficou colada à nossa função de professora de Língua Portuguesa, antes se deixou conduzir, gentilmente, pelas leituras e atividades prazerosas, que nós íamos propondo e, mais tarde, sofrendo acrescentos deles mesmos, fruto do seu entusiasmo e agrado.

É muito pertinente criar novas sendas de tratamento da Leitura, especialmente da recreativa. Não estamos a dizer que é apenas o aspeto lúdico que beneficiará com isso. Longe de nós tal ideia. A verdade é que “cativar” para a Leitura pode revestir-se de muitas formas:

“Os textos escritos têm de ser estruturados em torno de temas ao passo que a comunicação oral vive do fluxo energético produzido pela sua dramaturgia própria, com o qual também nasce e se desvanece o sentido.”

(Schwanitz, 2004:454)

Resta-nos dizer que nos orientamos principalmente pelos conceitos ligados à Leitura, Leitura Infanto-Juvenil e Leitura Recreativa. Em contexto de sala de aula e, subjacentemente, norteando para incutir o gosto pela Leitura pela vida fora, ato seletivo e concatenador em todos os sentidos, especialmente nos domínios individual e social:

“Es cierto que el acercamiento de los niños a los libros se puede producir en muchas circunstancias de la vida: en la familia, con los amigos, en el colegio, en la biblioteca de la localidad. Pero, también lo que es que, entre todas esas circunstancias, solo a la escuela le corresponde una planificación sistemática y continuada de las actividades encaminadas a que dicho encuentro sea constante y satisfactorio. Y esto debe ser así, entre otras razones, porque una de las funciones de la escuela es compensar las desigualdades de partida de los escolares. (...) Les corresponde, pues, a maestros y profesores la tarea de organizar actividades de fomento y disfrute de sus alumnos con la lectura, si bien que este compromiso debe ser asumido por toda la comunidade educativa.”

(Equipo Poenza, 2001:93)

Todos estes conceitos se entrecruzam, se complementam e isso será o que demonstraremos na parte seguinte.

REFLEXÕES PREAMBULARES: JOVENS - SULCOS DE SABERES, REDES DE CONVIVIALIDADES, EIXOS IDENTITÁRIOS

1. Redescobertas, Redefinições

A progressiva complexidade da sociedade contemporânea, tão assumidamente digital e tecnológica, enforma o dia-a-dia dos jovens da atualidade, cercando-os de conceitos e estruturas mais ou menos reificadas, que, muitas vezes, os levam a considerar terem sempre existido, tomando-as, então, por perenes, garantidas, sempiternas.

Por outro lado, a massificação do ensino, bem como o prolongamento legal da escolaridade obrigatória, que se lhe seguiu, vieram, na esteira de outras mudanças socioculturais ocorridas nas últimas décadas, destacar a ideia de que quem dominasse um certo leque de competências sociofuncionais e literácicas (entre elas as tipologias textuais escritas, independentemente do suporte da sua apresentação), teria alcançado o mais efetivo meio de inclusão social, logrando, ainda, um reconfortante sentimento de pertença grupal, de uma socialização cabalmente conseguida e, em certos casos, uma ascensão social prestigiante, valorizada.

Ora, certos acontecimentos vieram a demonstrar que esta é uma visão simplista e redutora, que não se deve abraçar incondicionalmente, por muito iluminada que pareça. É nesse contexto preciso que, nestas últimas décadas, se fala em noções como o “Analfabetismo Funcional”, bem como em projetos paliativos e/ou preventivos institucionais diversos - o Plano de Ação da Matemática (PAM), o Plano Nacional de Leitura (PNL), o Programa Novas Oportunidades, o lançamento e a implementação da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), a institucionalização legal da figura do Professor Bibliotecário (PB), a “Escola a Tempo Inteiro” (com a “Generalização do Ensino do Inglês para o 1º Ciclo” e de outras Atividades Extracurriculares, vulgo, A.E.C.) ou do “Plano Tecnológico para a Educação” (PTE), principalmente com o “e-escolas”, reorganização da estrutura curricular, estabelecimento de Novos Programas Curriculares, formais e nacionais, para a lecionação das várias disciplinas e Áreas Curriculares Não Disciplinadas (ACND) de cada ano dos níveis da escolaridade básica e secundária, recorrendo designadamente à implementação das chamadas “*Metas Curriculares*” e do “Estatuto do Aluno e da Ética Escolar”.

Todos estes elementos refletem a preocupação das estruturas governativas nacionais em contornar problemas diversos, proclamando a intenção de, mercê destas diligências (e de outras) promover a inclusão sociocívica, deixando margem para que os cidadãos intervenham esclarecida e fundamentadamente, participando, de modo ativo e empenhado, na sociedade democrática circundante. Este enquadramento social em acelerada mutação não pode deixar de ter o seu impacto também nas crianças e nos jovens, eles mesmos a vivenciar uma fase de intensa redescoberta intrínseca e reinvenção pessoal.

Na verdade, tendo os jovens atingido a capacidade de adotar atitudes progressivamente complexas e abstratas, em termos de pensamento, veem abrir-se-lhes perspectivas diferenciadas, onde a realidade é percebida como possuidora, não apenas de uma faceta mais imediata, mas também de várias outras, e onde contextos e situações interrelacionais muito diversificados se cruzam, articulam e transmutam incessantemente. Logo, aqui se perde um traço específico, embora redutor, da concreticidade e egocentrismo infantis que, até então, determinara o pensamento de cada jovem, enquanto possuidor de características mais pueris.

A singularidade individual e a intencionalidade de cada ação constituem-se como pilares importantíssimos para os jovens: elevam-se a “perfis identitários” (Delamont cit. por Abrantes, 2003:19), à capacidade de entender uma panóplia de muitas outras possibilidades e situações sociais. Os jovens, efetivamente, conseguem ter “concepções mais complexas e abstratas tanto sobre si mesmos, como sobre quem os rodeia (Coimbra, 1990:13), traçando, muito competentemente, os mais distintos e criativos retratos psicológicos.

Esta capacidade interrelacional levou a que alguns autores chegassem a diversas noções descritivas. Entre essas ideias destaca-se a chamada *TPS (Tomada de Perspetiva Social)*, preconizada por Robert Selman, bipartida entre “concepção de pessoas” e “concepção de relações” (Selman cit. por Coimbra, 1990:19).

Reconhecendo a riqueza desta especificidade subjetiva, relacional e até negocial, também Lawrence Kohlberg, já em 1984 (cit. por Coimbra, 1990:24) havia avançado com as chamadas “Estratégias de Negociação Interpessoal” (ENI), onde apareciam segmentadas na “estrutura cognitiva do raciocínio moral” juvenil da seguinte forma tripartida (Coimbra, 1990:33-37): Nível pré-convencional (normas e regras encaradas como exteriores ao indivíduo); Nível convencional (interiorização e adoção de regras

morais pelo indivíduo); Nível pós convencional (juízo moral do indivíduo norteia-se por valores além regras e normas).

O relacionamento entre pares é incontornável nos “universos simbólicos” (Abrantes, 2003:15) juvenis, até porque “pela primeira vez na vida, o jovem começa a ser capaz de um envolvimento íntimo, carregado de tonalidade emocional, exclusividade e suscetibilidade, com alguém fora da família.” (Soares, 1990:132) Joga-se no tabuleiro relacional da Amizade a um nível muito mais sério e intenso, porquanto permanentemente se vai testando variadas “competências emocionais, cognitivas e comportamentais complexas e novas” (Soares, 1990^a:132), daí resultando um incessante desafio de crescimento, tanto a nível individual como interpessoal.

2. Universos Conviviais

Na tentativa de definir o conceito de juventude como grupo social, diversos autores chegaram a várias conclusões. Pais (1993), no entanto, postulou uma interessante e sugestiva dicotomia:

a) Corrente Geracional (anos 50 e 60 do século XX): percebe-se a juventude como uma “fase da vida”. Aqui assume grande importância a existência de diferenças intergeracionais, porquanto elas confirmam a especificidade de uma geração comparativamente a outra, distinguindo ambas pelas suas diferenças, apesar de reconhecer que eventuais descontinuidades e desvios às normas sociais dominantes não invalidam a influência determinante de uma “socialização contínua” dos indivíduos. Todavia, ressalvando as particularidades de um grupo tão heterogêneo como o dos jovens, Adérito Sedas Nunes, trouxe também a noção de “quase grupo” (cit. por Pais, 1993:38) e destacou a existência de outras duas vertentes geracionais juvenis, para além da social: a biológica (tempo decorrido entre o ano da idade de certo indivíduo e o ano de nascimento dos seus descendentes) e a demográfica (aglutinação estatística de indivíduos com idades situadas em limites predeterminados).

b) Corrente Classista (anos 70 e posteriores do século XX): a juventude cristaliza aqui uma oposição mais ou menos oculta entre as várias classes sociais, tendendo a reproduzir, nas diversas esferas em que se movimenta, a sua matriz de origem – quer ela represente uma posição mais desafogada quer, pelo contrário, uma outra mais suscetível de sofrer constrangimentos diversos, como, por exemplo, limitações sociais, económicas ou culturais, entre outros.

Apesar do contributo esclarecedor destas noções adiantadas por Pais, verifica-se, porém, que, nas sociedades industrializadas atuais, também há que levar em consideração tudo o que de revolucionário trouxe a chamada “democratização da juventude, via alargamento do ensino obrigatório e resultado do consumismo escolar” (Lopes, 1996:162), graças ao subsequente aumento das oportunidades de formação pedagógica, do adiamento cada vez mais acentuado do ingresso dos jovens no mercado de trabalho, da “adesão distanciada” (Abrantes, 2003:74), face à “cultura escolar” (Lopes, 1996:133), das “experiências escolares” (Dubet e Martucelli, cit. por Abrantes, 2003:45 e Lopes, 1996:133) e até dos próprios tempos livres, como continuidade de atividades consideradas pedagógicas ou de matriz similar, isto é, a “pedagogização dos lazeres” (Durut-Ballad e Van Zanten, cit. por Abrantes, 2003:37), entre vários outros fatores.

Hoje, mais do que nunca, se houvesse que se proceder à delineação de um paradigma do jovem contemporâneo, poder-se-ia facilmente dizer que esse corresponderia à alternância do atoe social juvenil entre “fachadas” ou os “bastidores” (Lopes, 1999:175), bem como ao perfil de todo aquele que “se consegue transfigurar, movimentando-se com sucesso nos vários campos sociais” (Abrantes, 2003:77), de resto, no seguimento do já ventilado no “Comunicado de Praga”, de 19 de maio de 2001, onde se realça “a importância da dimensão social da mobilidade”, bem como a relevância da importância de adquirir conhecimento ao longo da vida, dado vivermos numa sociedade ocidentalizada, onde só seremos socioeconomicamente competitivos e inseridos, vivendo com qualidade de vida minimamente condigna e acedendo igualitariamente às oportunidades possíveis, caso dominemos as ferramentas tecnológicas disponíveis, usufruindo de liberdade de mobilidade apropriada e direcionada a cada contexto em que nos movamos (GES3, 2009:1).

Rede de sociabilidades e aprendizagens incontornável, a escola de hoje em dia “tem uma influência significativa para a seleção de amizades e na associação de companheiros, quer através das atividades curriculares e extracurriculares, quer através do processo ensino-aprendizagem” (Soares, 1990:132).

Adotando-se as bem-intencionadas posturas ideológicas humanistas e iluministas de que todos os jovens deveriam ter a oportunidade de aceder ao Conhecimento, através da escolarização, seguiu-se uma via dupla e ambígua. Inicialmente, a escola era vista como uma componente fundamental na formação individual e profissional, instrumento precioso por ser sinónimo de uma desejável, potencial e almejada prosperidade

socioeconómica e cultural; posteriormente, no entanto, correntes modernizadoras e progressistas, dominadas por lógicas de mercado (mais ou menos agressivas) competitivas e seletivas, acabaram por associar a escola de massas a um “mal necessário” (Abrantes, 2003:12), descrevendo-a como uma “escola-obrigação” (Lopes, 1999:125) repleta de “tédio deslizante” (Lopes, 1996:177), onde os quotidianos escolares reproduzem analogias e assimetrias sociais antigas, recorrendo a práticas e linhas de raciocínio *sui generis*, herméticas, rotineiras e sub-reptícias, prolongando, muitas vezes, de ideias governativas e sociais vigentes.

A clivagem do espaço social personificado pela escola transparece na “violência simbólica” (Bourdieu, cit. por Abrantes, 2003:13) exercida pelos agentes/atores, representantes e detentores de diversos “capitais” (pré-) adquiridos e/ou acumulados (económicos, sociais, culturais). O fracasso académico de alguns jovens torna-se, então, facilmente conjeturável, se ponderados diversos vetores, tais como os seus contextos de origem, “universos simbólicos” (Abrantes, 2003:17) pessoais escolhidos, a “ideologia da maturidade” (Fonseca, cit. por Abrantes, 2003:90,) e/ou a “ideologia do dom” (Bourdieu, cit. por Abrantes, 2003:13) ou, mais prosaicamente, a sua “marginalidade normativa” (Pais, cit. por Abrantes, 2003:102).

Na relação dialética entre as dinâmicas escolares quotidianas e os perfis identitários juvenis ganham relevância acrescida os aspetos relativos à diferenciação e polarização originadas pela interação diária e constante entre as estruturas escolares (formais, informais e/ou ocultas) e as (sub) culturas juvenis: cada jovem define os seus próprios limites fronteiriços em termos pedagógico-culturais (Abrantes, 2003) e estes, por seu turno, bifurcar-se-ão na dependência direta da atitude de cada jovem, pois, se uns encaram a escola como um “ofício” (Perrenoud, 2002:15), parte integrante de um tempo em compasso de espera até à chegada da “verdadeira vida” (Abrantes, 2003:63), ou seja, o ingresso no mundo ativo do mercado do trabalho, outros veem-na como possuidora de um valor intrínseco e projetivo, que, perspetivado utilitariamente, lhes poderá garantir, *a posteriori*, uma escalada socioprofissional prestigiante, com a qual sonham mais ou menos abertamente, quer isso lhes seja incutido, desde cedo, pelo seu círculo familiar e/ou de amigos, quer advenha das suas próprias ambições pessoais.

Posições juvenis exclusivamente denotativas de conformismo ou de resistência, face à instituição escolar, são de desconfiar, quanto mais não seja porque se deve levar em linha de conta a importância dos fenómenos da própria escola, ela mesma como algo em permanente estruturação no interior dos alunos. (Lopes, 1996).

Na sequência destes aspetos, Abrantes (2003) apresentou o seguinte eixo tripartido, representativo das dinâmicas e instituições condicionantes da estruturação das identidades juvenis face à escola:

- Eixo estrutural: a base imagética representada pelo contexto de origem do jovem, no seu processo de socialização primária, nomeadamente a família e as redes de vizinhança, constituirão um elemento decisivamente modelador da forma como esse jovem encarará o seu percurso académico e de como se posicionará quanto à sua forma de ser e de estar no mundo escolar, não sendo, a este propósito, de desprezar a ideia de um sistema de ensino onde a cultura erudita aparece claramente valorizada face a um tipo de cultura mais corriqueira e quotidiana (Lopes, 1996), o que implicará, por certo, que os jovens provenientes de classes mais escolarizadas, à partida, se sintam mais à vontade, contrariamente a outros, provenientes de meios sociais mais desfavorecidos, a quem resultará muito mais fácil experimentar sentimentos de constrangimento e marginalização, não raro optando por atitudes de desistência, apatia, abandono precoce, indisciplina ou reprovação. Salvaguardam-se aqui, evidentemente, os casos de exceção, tanto para os jovens de meios mais escolarizados – que também os há, representantes de um grande desencantamento, cinismo e desinteresse no que respeita a assuntos escolares – e, contrariamente, os outros casos de evidente sucesso, mercê do grau de empenho e determinação com que muitos jovens oriundos de meios socialmente menos privilegiados lograram singrar, no decurso do seu percurso escolar, tendo sido, em muitos casos, capazes também de construir uma história de vida notoriamente bem-sucedida.

- Eixo longitudinal: retrata um percurso evolutivo na trajetória de escolarização e construção identitária juvenil, verificando-se que os jovens tendem ou a manifestar ou uma “adesão distanciada” (Abrantes, 2003:74), ou, inversamente, uma outra de cariz projetivo, relativamente instrumentalista, no que respeita ao trabalho desenvolvido em contexto escolar.

- Eixo interacional: ocupando uma parte cada vez mais significativa do quotidiano juvenil, a escola fornece aos jovens da atualidade um conjunto estruturador e condicionante das mais diversas experiências, práticas e representações (sociais, subjetivas, etc.). Subdividindo-se em aspetos formais (organização institucional escolar funcional e formal, como por exemplo turmas, horários, *curricula*) e em aspetos informais (multiplicidade de redes de sociabilidades e grupos variados, conjunturas

diversificadas de aceitação e/ou rejeição social, currículo oculto, entre muitas outras experiências).

A escola faculta, pois, aos jovens a vivência de momentos pautados por uma indelével coesão ou, pelo contrário, pode confrontá-los com a necessidade de aprenderem a vencer obstáculos (por vezes aparentemente intransponíveis), rumo ao seu desenvolvimento individual e ao alargamento de capacidades interpessoais – “Ser ou Ter, eis a questão” (Silva,2010:12) é muitas vezes o que ocupa a cabeça de grandes franjas das nossas crianças e dos nossos jovens. Aqui se incluem os exemplos dados por Abrantes, no que designou por “fronteira de géneros” (2003:87), ao referir-se à “cultura de quarto” (2003:24), de pendor tendencialmente mais feminino, privado e intimista, opondo-a ao conceito de “cultura de rua” (2003:92), mais ligada ao género masculino, praticada, tal como a sua designação indica, num espaço mais aberto, exposto, público). Curiosamente, também Pais (1993) se refere a um fenómeno similar (jovens do Café Tourada/ jovens das Arcadas, salvaguardando-se, no entanto, as diferenças classistas com que este autor rotulou cada um destes grupos juvenis, e que Abrantes não adotou) e Lopes (1996:156), quando escolhe utilizar a expressão “A escola no masculino e no feminino”.

No seguimento destas ideias essenciais, aparece, então, realçada a centralidade da construção existencial juvenil, pois “No quotidiano, os jovens vivem a aventura da aparente estagnação fastidiosa e inútil. Contudo, “nessa aventura gozam do prazer da convivialidade.” (Pais, 1993: 336). Na mesma linha se situa Lopes (1996:175), descrevendo essa (apenas) aparente inatividade juvenil, cronicamente disseminada pelas “fachadas” e pelos “bastidores” escolares (Lopes, 1996:175), que minuciosamente observou e descreveu.

Aplicando estas reflexões a outra faceta do contexto escolar, pode-se pensar na construção identitária e dialética que representa o universo particular de cada turma, uma vez que este elemento se assume como possuidor de um intrincado potencial sociorrelacional tão poderosamente inclusivo que, frequentemente, produz redes grupais de amizades verdadeiramente profundas, capazes de perdurar pela vida fora dos indivíduos que nelas interagem.

Com extrema lucidez, humor e criatividade, Pennac (2010:139) apresentou estas ideias de fluidez, procura de identidade, dúvidas existenciais diversificadas, de um modo tão amplamente abrangente e libertador, de tal modo que serve para um público-alvo leitor de qualquer idade, recorrendo ao bem conhecido decálogo dos

“Direitos Inalienáveis do Leitor”. Sub-repticiamente aqui a ideia do “direito a” pode, com toda a facilidade, associar-se analogicamente a várias outras atitudes e realidades da vida humana.

3. Panorâmicas e Nichos

Duplamente espartilhada entre a vontade de promover iniciativas e comportamentos marcadamente inovadores, criativos, inclusivos multiculturais e autônomos, por um lado, e, pelo outro, assolada pelo desejo nostálgico-saudosista do regresso à autoridade incontestada e à soberania das classificações quantitativas, à semelhança do que tradicionalmente se viveu durante tantos anos, a escola atual vive momentos de intenso bombardeamento ideológico contestatário e generalizado. À semelhança de certos dilemas artísticos, no meio desta amálgama de evolução civilizacional convém, no entanto, não esquecer que

“a leitura deverá contribuir para a construção de outros paradigmas que proporcionem ao Homem uma vida mais digna e prazerosa; que enquanto não houver investimento na valorização e qualificação do professor, principalmente como formador de leitores construtores sociais continuaremos a ser uma sociedade excludente.”

(Carvalho, 2006: 74)

Apesar de tudo, podemos falar do que Abrantes designou por “efervescência coletiva” (Abrantes, 2003:108). Trata-se de nichos de reforço e coesão sociorrelacional, situados em franjas específicas da realidade e conjuntura escolares quotidianas: as atividades extracurriculares (por exemplo clubes temáticos, onde a adesão é praticamente sempre voluntária), Biblioteca Escolar/Centro de Recursos, entre outros. Aqui busca-se transfigurar a visão tantas vezes amorfa, desinteressante e rotineira do que é estar numa escola (e nas aulas). Procura-se que os jovens percecionem este tipo de atividades integradas no seu espaço escolar como vibrantes, dinâmicas, prazenteiras. Propícias à exploração, à descoberta, ao desafio, ao divertimento e à autonomia.

Numa visão muito própria e curiosa Silva (2012:10-11) refere que

“O artista, e em particular, o escritor-romancista, é um criador de mundos. Não admira, por isso, que transfira para aí o seu desejo de onnipotência, visto ser a única forma de o poder realizar, criando, inventando e imaginando formas, situações, acontecimentos, personagens, vidas e histórias que põe e dispõe magicamente à medida dos seus desejos, à imagem e semelhança da sua vontade, usando e abusando ludicamente da sua liberdade divina virtualmente ilimitada.”

A Leitura encerra, assim, todo este mundo encantatório, iniciaticamente imaginativo de que Silva fala, um canto à espera de ser descoberto e ampliado pelas

nossas crianças e jovens – assim o queiram eles. Embora, na maior parte das vezes, certas atividades resultem de afinidades e emoções previamente conhecidas e partilhadas entre vários agentes/atores da cena escolar (normalmente entre um professor, que acaba por atuar como entidade mediadora perante o jovem), a verdade é que tais atividades têm todo o potencial para se constituírem como redes privilegiadamente alargadas de sociabilidades, emoções, saberes e desafios, onde a reinvenção e a dilatação de universos conduzirão os alunos, como atores/protagonistas ao domínio de novas e mais interessantes competências e potencialidades práticas, interrelacionais e socioafetivas, solidificadas em espaços e tempos escolares (Abrantes, 2003). Clubes e Círculos de Leitura incluídos.

Todavia, se este é um cenário idealizado por muitos, convém não esquecer que a realidade do dia-a-dia de muitos outros é dominada pela visão de jovens “desmotivados pela desmotivação dos professores que eles próprios desmotivam, polimotivados por atividades exteriores à escola (em especial nos estudantes oriundos das classes médias mais favorecidas em capital cultural e económico), sobrecarregados por horários letivos pesados” (Lopes, 1996:126).

Por este motivo e considerando as ideias atrás referidas, aparecem, então, diversos traços caracterizadores e bastante elucidativos, do perfil dos jovens das sociedades modernas atuais, público-alvo privilegiado da frequência dos nichos escolares há pouco citados, se repartidos por dois contextos particulares:

- no contexto escolar:
 - Assumem naturalmente o “ofício de aprender”, ou seja, de aluno (Perrenoud cit por Abrantes, 2003:38);
 - Assumem o cumprimento de uma escolaridade prolongada, para além, da legalmente obrigatória, entendendo tal fator quase como inquestionável e aceitando um estatuto prolongado de semi-dependência relativamente à famílias de origem (Furlong, Cartmel (Abrantes, 2003:27, 29);
 - Convivem pacificamente com a ausência de projetos pessoais e/ou profissionais a longo prazo, demonstrando, ainda, a ausência de grandes pontos de interesse ou de integração (Lipovetski e Maffesoli, cit. por Abrantes, 2003:70);
 - Demonstram práticas de “adesão distanciada” (Abrantes, 2003:74), onde cultivam ou atitudes de resistência, rejeição e inércia ou abandono, relativamente aos quotidianos escolares. Podem, ainda, alardear um discurso saudoso, passadista e

ambicioso, tipicamente reprodutor do que os adultos das suas redes de sociabilidade circundantes proferem;

- Dividem-se de forma mais ou menos despreocupada entre as esferas do lazer (Pais, cit. por Abrantes, 2003:29), e dos estudos e enquanto voluntariamente se procuram tornar mais qualificados, para obstem a um mercado de trabalho cada vez mais fechado e competitivo, apêndice consumado de uma atitude de “emancipação bloqueada” (Pais, cit. por Abrantes, 2003:29).

- nas sociabilidades/convivialidades:

- Rompem com o controle familiar e de proximidade (vizinhança, classe, etc.), construindo outras formas autónomas de afirmação identitária (subculturas juvenis);

- Cultivam e refinam a arte de fruir o imediato, o momento, o quotidiano, a errância e a efemeridade;

- Promovem e aperfeiçoam formas culturais próprias orientadas essencialmente para a sobrevivência e bem-estar individuais, quotidianos e hedonistas, embora sem perder de vista o intrincado movimento do seu “grupinho” de eleição;

- Arquitetam e anulam identidades e sociabilidades diversas, cristalizando na atitude aparente de “não fazer nada” (Pais, 1993:94) comportamentos e dinâmicas extremamente diversificados e importantes, embora, na realidade, acabe por ser nessa atitude aparentemente fútil que definem proximidades e demarcações; desenvolvem redes de sociabilidade e modos de vida; aprendem a saber passar o tempo, despreocupadamente, enquanto não integram o mercado do trabalho.

Se a escola de hoje é, a um tempo, local de “excelência” e de “degradação” (Abrantes, 2003:39), parece-nos, por outro lado, que conserva ainda intactas as potencialidades necessárias para se assumir como entidade juvenil emancipadora, a vários níveis. Permanece, não obstante todas as dificuldades, uma “instituição capaz de servir de centro crítico organizativo da imensa dispersão de informação que fragmenta e separa os agentes sociais nas sociedades contemporâneas.” (Lopes, 1996:186). Estrategicamente poderá, então, recorrer aos seus atores internos, senhores de toda uma plasticidade latente, na qualidade de agentes com responsabilidades sociais, para que eles consigam ajudar a reverter o panorama, tão profundamente minado por clivagens, frustrações e falhanços (indisciplina, insucesso, abandono precoce, apatia, violência, amorfismo, inércia, monotonia), em que a instituição escolar atual muitas vezes se encontra entranhadamente encaçada. Até porque

“o caráter da prática social da leitura vai fazer a diferença entre indivíduos letrados e alfabetizados. Estes aprendem a ler enfatizando o código linguístico, ao passo que aqueles aprendem a partir da função social que a escrita exerce em seu cotidiano, ou seja, numa perspectiva crítica e social.”
(Carvalho, 2006: 76)

PARTE I

CAPÍTULO 1: LEITURA E SOCIALIZAÇÃO

1.1. Alfabetização, Inclusão, (I)Literacia

Nesta sociedade pós-moderna, onde a alfabetização, o saber e a comunicação são pedras de toque para a inclusão social, verifica-se que a leitura, um dos conteúdos nucleares programáticos, apontados pelo ME nos Programas Curriculares que defende, continua a desempenhar um papel altamente estimulante para a criatividade, para a compreensão do mundo que nos circunda, para a capacidade de criticar construtiva e adequadamente. Confere ao cidadão a preparação cabal para lidar com a uma sociedade diferenciada e plural (Azevedo, 2006). Permanece como um instrumento perfeito para quem pretende prosperar científica, espiritual e individualmente, exaltando o que de melhor e mais vantajoso a personalidade e sensibilidade de um ser humano único e irrepetível pode reservar ao seu próximo (Almada e Blattmann, 2006). Por se impor como atividade de sensibilização, questionamento, ponderação, autoconstrução e autonomia (individual e/ou coletiva), a leitura sobressai, por si só, como detentora daquilo a que Almada e Blattmann chamaram “função social” (ibidem), pois orienta o leitor para o entendimento e aperfeiçoamento pessoais, guiando-o competentemente pelos “códigos culturais” e “dogmas” impostos pela sociedade que o rodeia (Caldin, 2003).

Segundo Franco (2010),

“Quanto mais cedo a criança tiver contato com os livros e perceber o prazer que a leitura produz, maior será a probabilidade dela tornar-se um adulto leitor. Da mesma forma através da leitura a criança adquire uma postura crítico-reflexiva, extremamente relevante à sua formação cognitiva. Quando a criança ouve ou lê uma história e é capaz de comentar, indagar, duvidar ou discutir sobre ela, realiza uma interação verbal (...).”

1.2. Leitura - Mundo encantatório, fantasioso, heurístico ou praxista...

Poderoso meio de construção pessoal, de viagens infinitamente fantasiosas e vívidas, sem se sair do lugar, a leitura constitui, por si mesma, um portentoso potencial de aprendizagem, muito mais do que um mero processo de descodificação. Na perspectiva de Hernández (2001:122), “lectura implica selección, reelaboración, transformación en conocimiento que pueda ser a su vez emitido y comunicado.”. Ora, dependendo do público-alvo e das estratégias utilizadas, a leitura permanecerá como crucial no processo de crescimento interior do ser humano. Também o livro, esteja no

suporte em que estiver – do pergaminho ao suporte em papel impresso ou em base/rede digital –, continuará a veicular a sua mensagem de erudição, permanecendo fundamental e admirado (Levacov, 1997).

1.3. Outros Mundos Para Além da Leitura ...

E, no entanto, há a considerar os casos em que a realidade vem contrariar todo o potencial de progresso, por vezes quase terapêutico (evasão) que a leitura poderia proporcionar. Senão vejamos o exemplo concreto da escola, onde trabalhamos atualmente. Esta escola encontra-se inserida numa zona periférica da cidade do Porto, mais especificamente no concelho de Valongo. Aqui a ruralidade ombreia com uma mentalidade mais citadina, e, por seu turno, ambas coexistem com uma outra mais marginal: a de quem reside em zonas de bairros sociais, muitos deles já degradados e sobrelotados, enfrentando problemas socioculturais e económicos distintos. Para além de tudo isto, por todo o concelho, grassa o desemprego generalizado (afetando inclusivamente ambos os membros de muitos casais), um baixo nível global, em termos de alfabetização, literacia e qualificação. Verifica-se, ainda, a existência de uma considerável percentagem de famílias monoparentais e desestruturadas/disfuncionais a vários níveis, subsidiadas muitas delas com o Rendimento Social de Inserção (RSI) ou Subsídio de Desemprego (parcial ou total).

Dadas todas estas causas, valorizar o que se veicula na escola, bem como as suas práticas e, mais especificamente de hábitos de leitura (não só em idade escolar, mas, sobretudo ao longo da vida), não fazem parte generalizadamente do quotidiano nem do imaginário de uma elevada percentagem de alunos e respetivos agregados familiares. Os apelos de outras atividades e realidades paralelas à escola, de carácter digital ou outro, acabam por ser demasiado agradáveis para estas crianças e jovens. Assim, organismos e/ou iniciativas como a Biblioteca Escolar/Centro de Recursos (BE/CRE), Clubes de Leitura e outros nem sempre obtêm o sucesso pretendido.

Apesar de inserida na RBE e de tentar, dentro dos condicionalismos materiais e humanos existentes, seguir os objetivos aí preconizados (Calçada, 1998), a BE é encarada maioritariamente como mais uma oportunidade de socialização e inclusão interpares, onde se pode recorrer a um leque diversificado de materiais multimédia, onde se incluem a pesquisa computadorizada e em rede, porém quase apenas por mero entretenimento ou para realizar tarefas escolares.

1.4. O Futuro aqui à mão...

O imediatismo e facilidade na hibridez espacial (Nunes, 2004) representados pela BE, no que diz respeito ao acesso a meios tecnológicos diversos, acaba por acentuar, ainda que involuntariamente, a ideia de que as fronteiras físicas da comunicação humana se estão a esbater e se encontram mesmo, em certos casos, em vias de extinção. As assimetrias dos leitores liquefazem-se numa mescla frequentemente avessa à atividade da leitura, pois as mundivivências, motivações, saberes e objetivos destes leitores também são muitas vezes pouco claros até para eles próprios. (Alarcão, 2005). Toma-se como dado adquirido que a comunicação é possível em qualquer momento, em qualquer lugar, tenha o interlocutor acesso a determinado aparelho tecnológico, seja um telemóvel, um computador ou outro similar. Tolda-se o verdadeiro alcance de certas atitudes e padroniza-se determinadas posturas, transformando-as numa espécie de preceito irrefutável, em que a ideia do lucro fácil e sôfrego é o valor social máximo a enaltecer (Letria, 2002). Entendemos que a globalização também pode ter o aspeto extremamente proveitoso de divulgar e propagar conceitos tecnológicos, científicos e culturais (ibidem) inestimáveis, elevando significativamente os níveis de literacia e inclusão social. No entanto, é particularmente relevante considerar que

“Lidando com problemas humanos universais, especialmente com os que preocupam o espírito da criança, as histórias falam ao seu ego nascente, encorajando o seu desenvolvimento, enquanto, ao mesmo tempo, aliviam tensões pré-conscientes ou inconscientes. À medida que as histórias se vão desvendando, elas dão crédito e corpo conscientes às tensões do id e mostram os caminhos para satisfazer as que estão alinhadas com as exigências do ego e do superego.”

(Bettelheim, 2008: p.13)

Todos estes fatores nos fizeram refletir bastante e, considerando-nos nós um dos elos de uma cadeia muito abrangente, que, declaradamente, se assume como formadora de consciências e de futuros cidadãos (Cerrillo, 2006), gostaríamos de participar ativamente, no processo gigantesco da massificação em rede de notícias e saberes, atualmente em curso, num ritmo tão acelerado como nunca antes alguém testemunhou. Mais do que isso, desejamos, ainda, assumir uma figura mediadora, para canalizar e orientar, metódica e proficuamente (Sim-Sim & Viana, 2007), as energias e emoções dos alunos para a leitura, meio incontestável de crescimento intelectual, de expansão dos horizontes pessoais e de construção de núcleos identitários (Gaarder, cit. por Borges *et alii*, 2002:85).

Apesar de vários dos elementos contextuais atrás referidos serem claramente negativos, compreende-se que continua válida a ideia de que numa “Biblioteca estão, no limite, os saberes acumulados, e é lá que os alunos podem em primeiro lugar pesquisá-los. Se a isto juntarmos a interação com o meio, encontramos o que afinal é aprender.” (Calixto, 1996:28).

Não podemos deixar de concordar com Margaret Mead (1968, citada por Coelho, 2009:13) quando visionariamente diz que “chegamos ao ponto em que temos que educar as pessoas naquilo que ninguém sabia ontem, e prepará-las para aquilo que ninguém sabe ainda, mas que alguns terão que saber amanhã.”. Isto coaduna-se perfeitamente com a nossa pretensão de agir no sentido de contrariar a tendência de uma falta de vontade de ler arraigada generalizadamente nos nossos discentes, especialmente no tangente a uma atitude de ler por prazer. Até porque a nossa sociedade industrializada é claramente dominada por tipologias textuais escritas.

Dependentes de capacidades individuais e/ou coletivas de proficiência mais ou menos solidificadas, em termos de leitura, escrita e cálculo, dá-se o surgimento de conceitos como “literacia”, onde se inclui a componente do uso de diferentes documentos escritos, mais ou menos simbólicos, no quotidiano de cada indivíduo, nas diversas esferas onde se movimenta – profissional, social ou privada:

*“Listening and Reading fluency is based on:
- a positive attitude to not understanding everything;
- the skills of searching for meaning, predicting, and guessing.”*

(Wright, 2009:4)

Ora, a leitura recreativa pode representar um poderosíssimo fator de amadurecimento e alargamento sociocultural, não só durante os tempos de estudante, mas, sobretudo, pela vida fora, dada a componente intimamente pedagógica, lúdica, terapêutica e evasiva, que necessariamente abarca.

CAPÍTULO 2: LEITURA NA ESCOLA E PELA ESCOLA

2.1. Breve enquadramento civilizacional na atualidade

A leitura é essencial, mas *Ler por Prazer*, durante os tempos de estudante e pela vida fora, é-o ainda mais. É particularmente penoso ver como muitos discentes resistem

à ideia de se dedicarem um pouco mais à leitura, especialmente à de teor recreativo, até porque o imaginário literário é uma das formas mais acessíveis e prazerosas de amadurecer. Nele convergem o pensamento, as emoções, a capacidade de manusear e apreciar estruturas linguísticas e semânticas. Compreende-se, portanto, que a BE atual seja “um verdadeiro centro de informação e documentação”, bem no meio de uma “prática pedagógica baseada na pesquisa e para a autonomia” (Calixto, 1996:27) – acoplada a um processo capaz de construir ou arruinar definitivamente o prazer de ler, durante o ensino básico e secundário:

“Concebida como atividade cognitiva e intelectualmente estimulante, culturalmente enriquecedora e linguisticamente fertilizadora da capacidade de definição do sujeito e de interação com o mundo, a leitura é explicitamente assumida, pelos diversos documentos programáticos que orientam a formação dos profissionais que trabalharão com crianças, como atividade a desenvolver, por forma a garantir a constituição e consolidação de hábitos que possibilitem não apenas uma construção pessoal do saber, mas a capacidade de uma formação autónoma e recorrente ao longo de toda a vida.”
(Azevedo, 2007:XIII)

O chamado “Estado Social” engloba particularidades muito próprias de “mercado, justiça e direitos” (Estêvão, 2012:59), em que se procura minorar as diferenças classistas, nivelando o mais igualitariamente possível cada indivíduo com o seu próximo.

Segue-se um quadro *sui generis*, representativo de diversas perspetivas, bem, sobre a realidade socioescolar atual, adaptado da visão proposta por Estêvão (2012:84-86):

Imagens da Escola	Justiça	Direitos Humanos	Direito à Educação
- Empresa Educativa	- Justiça industrial	- Visão meritocrática - Empresarialização dos direitos	- Direito de acesso
- McEscola	- Justiça mercantil	- Visão libertária - Mercantilização dos Direitos	- Direito Competitivo
- Escola Cidadã	- Justiça Social	- Visão igualitária - Cidadanização dos Direitos	- Direito de acesso, de sucesso e de igualização social

Levando em consideração diversos fatores de não somenos relevância, Clavel (2002) refere a produção da exclusão social como muito facilmente clonável pelo sistema escolar, dado que também aqui se reproduzem “relações de força entre as classes” (ibidem:115).

Na verdade, desde que um aluno entra na escola, pode ir acumulando (ou não) dificuldades e lacunas, que negativamente o poderão orientar para o abandono escolar (inclusivamente o precoce) ou comprometer a aquisição de uma qualificação académica mínima. Assim sendo, essa vulnerabilidade poderá condicioná-lo e dirigi-lo para funções profissionais pouco qualificadas, particularmente se os seus progenitores também desempenham funções profissionais que exijam baixa qualificação académica.

A este propósito, Clavel fala em “exclusão não como sinónimo de “marginalidade, ou de inadaptação, mas sim em termos de *lugar atribuído subjetivamente aceite*, em relação ao mercado de trabalho e com uma posição de hierarquia social.” (2004:115).

Esta tentativa de planar terreno nas desigualdades socioculturais, que tanto o tópico “Educação Literária”, incluso nas *Metas Curriculares*, como o Domínio “Leitura”, integrados nos “Novos Programas de Português” (2009), vêm postular, encontra-se em plena rota de junção, no sentido de tentar que comunitariamente os estudantes se equipem do necessário para enfrentarem o ambiente circundante do século presente que os rodeia.

A inclusão das chamadas *Metas Curriculares*, recém-publicadas, é um exemplo para isso mesmo. E, no que à leitura respeita, ainda mais – nelas se inclui o tópico “Educação Literária”, o que pressupõe, por si só, uma tentativa de facultar o acesso a determinados autores, ideias, universos, mundividências, até porque “nunca falamos apenas de um só livro, mas de toda uma série ao mesmo tempo (...). Sempre que trocamos opiniões, as bibliotecas interiores – que edificámos em nós ao longo dos anos, e onde estão integrados outros livros secretos – estabelecem relações com as dos outros” (Bayard, 2008:72).

Corroborando esta ideia niveladora, revela-se que este documento pretende clarificar “aquilo que pode ser considerado como a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos, em cada um dos anos de escolaridade ou ciclos do ensino básico” (ME,2012:1).

Assumindo-se como um “documento normativo de progressiva utilização obrigatória” (ME,2012:1), este é “um referencial para a avaliação interna e externa, com especial relevância para o GAVE” (ME,2012:2).e nele se procurou articular conceitos intimamente ligados a uma educação para a cidadania, humanismo, tolerância e Direitos Humanos. Há diversas variáveis que se entrecruzam e tentam coartar no processo de ensino e aprendizagem, “na sequência da revogação do documento “Currículo Nacional

do Ensino Básico – Competências Essenciais” (despacho nº17169/2011, de 23 de dezembro)” (ME,2012:1). Daí o Ministério da Educação e Ciência especificar que

“conjuntamente com os atuais Programas de cada disciplina, as metas constituem as referências fundamentais para o desenvolvimento do ensino: nelas se clarifica o que nos programas se deve eleger como prioridade, definindo os conhecimentos a adquirir-se e as capacidades a desenvolver pelos alunos nos diferentes anos de escolaridade (cf. despacho nº 5306/2012, de 18 de abril”

(ME,2012:1)

No documento *Metas Curriculares* de Português define-se com clareza os “Domínios de Referência, Objetivos e Descritores de Desempenho para cada domínio” (ME,2012:42). Neste caso, debruçar-nos-emos sobre o domínio da Leitura, dada a temática central deste trabalho de investigação.

Assim, à semelhança da legislação programática já anteriormente publicada, sucintamente, no que toca o domínio da Leitura, pretende-se que, no 6º ano de escolaridade, os alunos consigam: “Ler em voz alta palavras e textos”, “Ler textos diversos”, “Compreender o sentido dos textos” (ME,2012:43). Ora, refletindo sobre os pressupostos inclusos no tópico “Educação Literária” das *Metas Curriculares*, sublinha-se também o entrecruzamento com o previsto nos “Novos Programas de Português” (NPP), homologados em 2009, bem como o proposto na elcengem das diversas obras recomendadas no PNL. Assim, apresenta-se as seguintes grandes finalidades: “Ler e interpretar textos literários”, “Tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários”, “Ler e escrever para a fruição estética” (ME,2012:44-47).

Na verdade, todos estes pressupostos, especialmente o último, ambicionam uniformizar, suavizar, mitigar, o máximo possível, assimetrias, dissemelhanças de todos os discentes das escolas do território nacional. Também já se encontravam presentes nos anteriores programas de Língua Portuguesa (1991), porém, agora há uma ênfase maior na ideia de que

“o público recetor da «literatura de massas» não é um público constituído por um grupo, bem delimitado e apresentando relativa homogeneidade social e cultural, mas um público que constitui uma massa, isto é, um meio humano numericamente muito vultuoso, heterogéneo na sua formação cultural e no seu estatuto económico-social, amorfo (...), embora os seus membros, submetidos a um comum sistema de relações tecnoburocráticas, serviços e obrigações comunitários, reajam de modo relativamente uniforme a determinados estímulos.”

(Aguiar e Silva, 2010: 119-120)

Efetivamente, os alunos dos nossos dias inserem-se numa sociedade em que a globalização transcende qualquer topografia estatal, partindo para a criação de

“novas divisões (a divisão digital, por exemplo), novas fronteiras (centro-periferia, Norte-Sul, entre outras), novos centros e novas margens, novas formas de poder e de controlo, novos apartheids sociais, novas subclasses (como as dos trabalhadores migrantes, por exemplo).”

(Estêvão, 2012:153)

A redistribuição de direitos, expectativas, oportunidades, redes mobilizadas, politicamente, digitalmente ou de outras formas pode transformar-se num movimento ascendente, fraternal, mas também num buraco negro de comportamentos egoístas e açambarcadores de bens comuns, quaisquer que eles sejam, em proveito próprio. A livre troca mundializada, a “internacionalização dos capitais e das empresas”, “a concorrência desenfreada”, “a flexibilidade” operária conducente à precariedade, o “investimento no capital-máquina” (dispensando o elemento humano), o “recurso a mão-de-obra a bom preço”, “a especulação na bolsa”, “o movimento de mundialização” integrado em “instituições internacionais (FMI, Banco Mundial, BIRD, OCDE, GATT,...)” (Clavel, 2004: 83-83) inquietam porque mexem com toda a sociedade nas mais profundezas mais intrincadas das suas estruturas.

2.3. Enquadramento legislativo

Diversas revoluções na história da Humanidade conduziram aos conceitos atuais de Direitos e Deveres, estando no cerne da matriz dos chamados países mais civilizados, como diversas nações gostam de se sentir. Lembramos que a génese dessas ideias produziu diversos documentos importantíssimos, que mais tarde se vieram a ramificar noutros mais específicos, tais eram a sua pertinência e intemporalidade.

Apesar dos muitos exemplos existentes, gostaríamos, no entanto, de realçar os seguintes documentos de referência, uma vez que será por eles que nos regeremos aqui prioritariamente (mais adiante desenvolveremos mais esta temática, nos pontos considerados mais oportunos no âmbito deste trabalho investigativo):

- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, preâmbulo e essencialmente artigos 1º, 26º-29º);
- Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959, essencialmente artigo 7º);
- Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966, essencialmente artigo 13º);
- Convenção sobre os Direitos da Criança (1989, essencialmente artigos 3º, 9º, 12º, 14º, 23º, 27º, 28º, 29º, 30º e 31º - Portugal assinou este documento a 26/01/1990);

- Manifesto das Bibliotecas Públicas – UNESCO (1994);
- Conferência Mundial sobre Educação Especial (1994, Salamanca);
- Declaração, Resolução e Quadro de Ação Integrado relativo à Educação para a Paz, aos Direitos Humanos e à Democracia (1995, 28ª Sessão da Conferência Geral da UNESCO);
- Manifesto da Biblioteca Escolar: a biblioteca escolar no contexto do ensino-aprendizagem para todos - IFLA (1999);
- Declaração da Assembleia-Geral da ONU sobre o Direito e a Responsabilidade de os Indivíduos, Grupos e órgãos da Sociedade promoverem e protegerem os Direitos Humanos e as Liberdades Fundamentais Universalmente Reconhecidos (1998);
- Fórum Mundial de Educação para Todos (2000, Dakar);
- Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos – UNESCO (2005);
- Manifesto da IFLA/UNESCO para as Bibliotecas Digitais (UNESCO 36ª Conferência Geral, 2011, Paris) – tentativa de complementar digitalmente as bibliotecas públicas e as escolares, atuando colaborativamente e em rede, para apoiar os cidadãos da sociedade de Informação e conhecimento atual e procedendo à preservação de materiais informativos (ou outros) em suporte informático;
- Constituição da República Portuguesa (1976 e subsequentes versões, com as respetivas alterações);
- Conjunto legislativo emanado pelo Ministério da Educação, por vezes conjuntamente com outros Ministérios, com vista a implementar mais justiça e equidade sociais a todos os níveis (como por exemplo, Lei de Bases do Sistema Educativo Português, Estatuto da Carreira Docente, Estatuto do Aluno e Ética Escolar).

Face ao que atrás mencionamos, passamos, então, nesta altura, a aprofundar mais um pouco algo sobre os documentos basilares, segundo a nossa perspetiva e a temática central deste trabalho.

Declaração Direitos Humanos Universais

Não obstante todos os condicionalismos, Portugal localiza-se num espaço muito preciso, de matriz inserida no que se consagrou apelidada de “Cultura Ocidental”. Assim sendo, a escola deve proporcionar, aos seus aprendentes, oportunidades e

ferramentas para se desenvolverem e serem bem-sucedidos dentro destes condicionalismos civilizacionais. O mesmo se aplica para os que escolheram Portugal como destino de emigração (Marques, 2002:121).

De facto,

“cada cultura-civilização move-se como cada qual num equilíbrio ou desequilíbrio cíclicos de subsistemas desarticulando-se, ou articulando-se num sistema interrelacionista do étnico ao linguístico, económico, institucional, pedagógico, religioso (...). Tudo em equilíbrio sujeito a descompassos e ruturas internos, em tensão constante, menor ou maior.”

(Chacon, 2002:15)

Falando em documento civilizacionalmente paradigmático e incontornável, debruçar-nos-emos agora sobre a Declaração dos Direitos Universais do Homem. Particularmente o seu preâmbulo, bem como os artigos 1º, 26º, 27º, 28º, 29º servem nitidamente de base ao estipulado na *Constituição da República Portuguesa*, sobretudo reafirmando a pertinência de que “ todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” (artigo 1º), que “Toda a pessoa tem direito à Educação” (artigo 26º) e a participar na “vida cultural livremente” (artigo 27º), a qual “deve visar a plena expansão da personalidade humana e o reforço dos direitos do Homem, das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz” (artigo 26º).

Constituição da República Portuguesa

Podemos dizer que, em termos de regulamentação legislativa da Educação em Portugal, aparece, como pedra de toque incontornável, a *Constituição da República Portuguesa*, publicada primeiramente em 1976, bem como as diversas alterações entretanto sofridas. Desde logo se percebe que este documento incide nas normas fundamentais reguladoras de uma sociedade democrática, plural, livre, respeitadora dos mais elementares direitos e liberdades humanas fundamentais, separando os diversos poderes e apelando à participação empenhada dos cidadãos em tudo o que respeite uma existência de qualidade e bem-estar. Gostaríamos especificamente de realçar, de acordo com a temática deste trabalho, os seguintes artigos deste documento: 43º (“Liberdade de aprender e de ensinar”), 69º (“Infância”, especialmente pontos 1 e 2); 70º (“Juventude”, especialmente ponto 1, alínea a e ponto 2); 71º (“Cidadãos portadores de Deficiência”),

73º (“Educação, Cultura e Ciência”), especialmente pontos 1 – “Todos têm direito à educação e à cultura.” - e 2 –

“democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva”;

74º (“Ensino”) e 78º (“Fruição e Criação Cultural”, especialmente pontos 1 e 2, sendo relevantes neste último as alíneas b, d, e).

Convenção das Pessoas com Deficiência (NEE)

Ora, em estreita articulação com estes ideais humanistas e fraternais, encontra-se outro documento importante: *a Convenção das Pessoas com Deficiência*. Trata-se da assunção de referenciais basilares, no que respeita os direitos do ser humano, no sentido de “promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade.” (artigo 1º). Será, ainda, de dar particular enfoque aos seguintes artigos: 3º, 7º (especialmente pontos 1 e 3), 24º (especialmente ponto 1, alíneas a, b, c e ponto 2, alíneas a, c, d, e), 30º (especialmente ponto 1, alíneas a, b e ponto 5, alínea d).

LPNM

Portugal está atualmente transformado num país de acolhimento de emigrantes das mais diversas proveniências, apesar de tradicionalmente continuar a ser uma nação de emigrantes para outras paragens mais ou menos longínquas. O Estado português, contudo, entendeu dever acautelar os direitos dos cidadãos, que são acolhidos como emigrantes em território nacional. Assim sendo, apareceram diversas iniciativas legislativas, a saber:

- 1993: *Projeto de Educação Intercultural* (inserido no *Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural* (despacho normativo nº63/91, de 13/3) - destinado a ser implementado especialmente em áreas com elevada percentagem de residentes pertencentes a populações de minorias étnicas e elevado

insucesso escolar. Tentava valorizar-se as diferentes culturas e dinamizar a interação harmoniosa com a cultura nacional;

- 2001: *Secretariado Entreculturas* (despacho normativo nº5/2001, de 01/02), onde se convocava os valores universalistas de cidadania global para todos os povos, tentando integrar o mais possível a interculturalidade nos hábitos quotidianos e estruturas sociais de administração pública, considerando a encruzilhada de diversidades culturais que Portugal se veio a tornar;

- *Alto-Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas* (decreto-lei Nº296-A/95, de 17/11 e nº3-A/96, de 26/01): incumbência de acionar todos os mecanismos ao seu alcance, no sentido de obviar qualquer tipo de exclusão ou discriminação, zelando pelos valores da integração e respeito pela diferença.

- Mais recentemente este organismo passou a designar-se por *Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural* (decreto-lei nº 167/2007, de 03/05), com a missão de integrar tudo quanto respeite a execução de planos/atividades políticas públicas ou sectoriais, transversais ou localizadas, pertinentes para a integração bem-sucedida dos indivíduos residentes em território português, qualquer que seja a sua raça, religião ou cultura. Aqui se privilegia, de novo, o diálogo, a hospitalidade, proximidade, iniciativa, interculturalidade, aceitação, integração, garantia de acesso a estruturas e direitos essenciais e basilares para o seu bem-estar físico, desenvolvimento cultural, favorecendo a aprendizagem da Língua Portuguesa e o apreço pela cultura nacional, claramente de origem greco-latina, tal como, de resto, a cultura europeia na sua globalidade (Monteiro,2005:29).

- Instituição de testes diagnósticos de português língua não materna (apuramento do nível de proficiência linguística), pela DGIDC: na introdução do documento normativo e orientador desta iniciativa, (Mateus,2009:3) refere

“A existência de uma evidente diversidade linguística na escola portuguesa justifica a necessidade de fazer uma avaliação diagnóstica dos alunos que não têm o Português como língua materna, quanto ao domínio que possuem desta língua. O conhecimento do nível em que se encontram e das dificuldades que manifestam permitirá adequar o ensino do Português às suas necessidades, contribuindo também para a sua integração escolar.”

LBSE

Na sequência do marco legislativo fundamental, que representou a Constituição da República Portuguesa (1976), surgiu em 1986, a chamada *Lei de Bases do Sistema*

Educativo Português, onde se procura implementar e incutir dimensões importantíssimas contidas na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, nomeadamente apelando ao direito à educação, à paz, à diferença, ao desenvolvimento, à inclusão, à igualdade de oportunidades e acesso aos diversos domínios do Conhecimento e dos Saberes Humanos. Entendemos como particularmente relevantes neste documento os artigos 2º e 7º.

Apesar das sucessivas atualizações, este documento mantém-se incontornável e poder-se-ia sintetizar dizendo que nele se visa primordialmente

“Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social.”

(Artigo 7º, alínea a)

Ainda recorrendo ao documento atrás citado, será de enfatizar os artigos 6º (“Universalidade”), 7º (alíneas b, c, f, g, h, i, j, l, n, o), 8º (ponto 3, alínea b – dado este trabalho de investigação se centrar numa turma de 6º ano).

ECD

Na esteira do anterior documento, encontra-se o *Estatuto da Carreira Docente*, também ele escrupulosamente de acordo não só com os princípios basilares da *Constituição da República Portuguesa*, mas também com o estatuído nos princípios gerais e específicos da *Lei de Bases do Sistema Educativo Português*. Para além de vários pontos e artigos importantes (especialmente artigos 2º, 3º, Secção II – Deveres, artigo 10º, Deveres Gerais, ponto 2, alíneas c e h, artigo 10-A, especialmente alíneas a, b, d), este documento pode cristalizar-se nos seguintes pressupostos:

“Constituem deveres específicos dos docentes relativamente aos seus alunos:

a) Respeitar a dignidade pessoal e as diferenças culturais dos alunos valorizando os diferentes saberes e culturas, prevenindo processos de exclusão e discriminação;

b) Promover a formação e realização integral dos alunos, estimulando o desenvolvimento das suas capacidades, a sua autonomia e criatividade.”

(Artigo 10.º-A, Deveres para com os alunos)

ME/MEC - Conjunto Legislativo Enquadrador

O Ministério da Educação não ficou de lado de todo este processo de inclusão transnacional, intercultural e dinâmico, até porque as escolas são locais privilegiados de

convergência populacional, um enorme caldeirão multicultural, por vezes etnicamente dissonante. Assim, foram tomadas medidas práticas legislativas e institucionais, das quais destacaremos as seguintes:

- Promulgação do regime de autonomia das escolas (decretos-lei nº 115/98 de 11/05, nº75/08, de 21/04) – tentativa de assegurar o livre acesso às diversas oportunidades o mais possível, corrigir assimetrias existentes e garantir a igualdade na vida escolar e nas atitudes decisórias dos seus órgãos de gestão;

- Reorganização escolar do Ensino Básico (decretos-lei nº6/2001 e Nº7/2001, ambos de 18/01), Organização e Gestão do Currículo dos Ensinos Básico e Secundário (decreto-lei nº139/2012, de 05/6) e Organização do Ano letivo (Decreto-Lei nº74/2004 de 26/03 e despacho normativo 13A/2012, de 05/06) – tentativa de assegurar a transversalidade da educação e da cidadania em todas as componentes curriculares e não curriculares, contribuindo para a construção identitária e o desenvolvimento cívico pleno dos alunos;

- Ação social escolar com novo enquadramento (decreto-lei nº55/2009, de 02/03), conforme as políticas sociais vigentes, que incluía diversas modalidades, entre as quais apoio alimentar, auxílio económico, transporte e seguro escolar, entre outros;

- Medidas de compensação e atenção especial aos alunos com necessidades cognitivas de aprendizagem, deixando-se salvaguardados os alunos sobredotados, os apoios especializados a alunos com Necessidades Educativas Especiais (despacho normativo 50/2005, de 09/11, decreto-lei nº3/2008, de 07/01, decreto-lei nº55/2009, de 02/03, e despacho normativo 14/2011, de 18/11);

- Constituição de turmas com percursos curriculares alternativos (despacho normativo nº1/2006, de 06/01, decreto-lei nº3/2008, de 07/11, Lei nº21/2008, de 12/05), destinado a alunos dentro da faixa etária da escolaridade obrigatória, mas com insucesso escolar repetido, risco acentuado de abandono precoce ou de marginalização e exclusão social. Dá-se, deste modo, a possibilidade de cada escola poder gerir e organizar autonomamente o processo de ensino e aprendizagem destes jovens, fazendo as adequações mais oportunas a cada contexto e necessidade;

- Reorganização da rede escolar, onde se constituiu um dispositivo específico designado por Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), que tentava reintegrar academicamente os alunos de contextos onde as comunidades educativas são particularmente desfavorecidas - Houve tentativas diversas, de que destacamos a

preconizada pelo despacho normativo nº55/2008, de 23/10. Pretendia-se discriminar positivamente mediante determinados critérios: intervir ao nível da melhoria da qualidade das aprendizagens, combater o abandono escolar e as saídas precoces do sistema educativo, bem como apoiar a integração comunitária. Por isso, em cada um destes “territórios” havia prioridades educativas diversificadas, nomeadamente com recurso aos percursos curriculares alternativos, planos de recuperação, cursos de educação e formação e cursos profissionais;

- Organização do Ensino Especial (decreto-lei nº3/2008, de 07/01), no sentido de garantir a continuidade permanente deste apoio, assegurando princípios de justiça, solidariedade social, não-discriminação e igualdade de tratamento, de acesso a oportunidades e ao sucesso educativo;

- Criação do Estatuto do Aluno do Ensino Não-Superior (lei 30/2002, de 20/12; lei 3/2008, de 18/01, nomeadamente artigo 12º) e, mais recentemente, o *Estatuto do Aluno e da Ética Escolar* (decreto-lei nº51/2012, de 05/10), onde, no seu artigo 2º, se deixa claro o propósito de inculcar os seguintes valores essenciais: “assiduidade, mérito, disciplina, integração dos alunos na comunidade educativa e na escola, cumprimento da escolaridade obrigatória, formação cívica, sucesso escolar e educativo e a efetiva aquisição de competências.”. No enquadramento atual, este documento representa um apelo normativo à colaboração alargada e responsabilidades acrescidas, diretas, relativamente ao processo de ensino e aprendizagem, tanto aos alunos como aos respetivos Encarregados de Educação – particularmente nos seus artigos 2º, 4º (especialmente pontos 1 e 2), 5º, 6º (especialmente ponto 2, alínea c, e ponto 3), 7º, 9º, 12º, 43º e 44º;

- Medidas para o combate e exclusão ou eliminação da exploração do trabalho infantil (despacho conjunto de nº882/99, de 15/10), conjugada esta medida com a criação de cursos de educação e formação para jovens em risco de abandono escolar ou outros entrados precocemente no mercado de trabalho, com formação escolar insuficiente (ou sem qualquer qualificação profissional) e que tenham entre 15 e 18 anos (despacho conjunto dos Ministério da Educação/Ministério para o Emprego e Qualificação, nº279/2002, de 12/04, nº453/2004, de 27/07);

- *Programa Operacional de Potencial Humano*, que integra os Cursos de Educação e Formação – CEF - (Despacho Conjunto nº 453/2004, DR 175, SÉRIE II, de 27 de Julho), os Cursos Profissionais o fito era criar condições de combate à pobreza e à

exclusão social, tentando fomentar a inclusão/integração social e profissional, particularmente com alunos de meios desfavorecidos;

- *Programa Integrado de Educação e Formação* (PIEF – criado inicialmente pelo despacho conjunto nº882/99 dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, portaria nº272/2012, de 04/09);

- Criação dos *Cursos Educação e Formação para Adultos* (EFA – portaria nº230/2007, de 07/03, despacho nº11203/2007, DR 110, Série II, de 08/06) – destinados aos públicos adultos, com idade a partir dos 18 anos, que ainda não tenham concluído a escolaridade básica, pretende-se incentivar a cidadania mais ativa, melhorar a inclusão socioprofissional e as condições de empregabilidade. Assim, na seleção para esta iniciativa são prioritários os desempregados com inscrição nos Centros de Emprego e Formação Profissional ou os cidadãos indicados por outros organismos (por exemplo usufrutuários do Rendimento Social de Inserção e outros elementos possuidores de baixos nível de escolaridade).

Deste modo, podemos considerar que os organismos culturais e educacionais com mais responsabilidade no nosso país procederam de acordo com o que Marques (2002) postulava, ao afirmar que

“a finalidade da educação pública não é proporcionar uma livre escolha de culturas, códigos culturais e sistemas de valores, mas sim proporcionar o entendimento daquilo que melhor foi criado e produzido pelas gerações que nos precederam.”

(Marques, 2002:117)

Em 2009 procedeu-se, então, à implementação dos *Novos Programas de Português*, decorridos dezoito anos após idêntico processo. Tentava-se atualizar práticas pedagógicas, avanços metodológicos, em termos de didática da língua, bem como consolidar e aplicar proficuamente toda uma panóplia de trabalhos investigativos e conclusões, entretanto obtidas no respeitante à organização curricular.

Levou-se, todavia, em consideração que “a cena educativa é dinâmica e permeável a realidades sociais e culturais em permanente mudança” (ME, 2009:3), pelo que o ponto de partida para este processo remodelador de programas de português foi a revisão do anteriormente estabelecido e implementado, desde o já distante ano de 1991.

Para além disso, teve de se considerar a pertinência de outros documentos normativos de referência, entretanto produzidos, cujos pressupostos deveriam encontrar-se devidamente amalgamados neste processo, a saber:

- *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, onde se incluem competências gerais e específicas (ME/DGIDC, 2001);
- *Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP)* – tentativa de aprofundamento formativo docente, direcionado para o 1º Ciclo (ME/DGIDC,2006);
- *Plano Nacional de Leitura* (ME/MC, 2007); *TLEBS* (portaria 1488/2004), de cuja revisão e condensação veio a resultar o *Dicionário Terminológico para consulta em linha*, a fim de fixar os termos a usar, na descrição e análise de vários aspetos do Conhecimento Explícito da Língua (CEL) / Gramática.

Finalmente, tornou-se necessário encaixar expectativas e contextos diversificados, surgidos durante todo o prolongado período de vigência do anterior programa:

- Ensinar Português modificou-se consideravelmente nestas últimas décadas: ferramentas, linguagens e recursos disponíveis, mercê das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (leitura/escrita de textos eletrónicos, disseminação da Internet e das comunicações em rede – nomeadamente de índole digital);
- Corrente audível de personalidades importantes e público anónimo, que reclamavam a efetiva introdução e o aprofundamento do estudo de textos literários, cuja voz testemunhasse a riqueza histórico-cultural e linguística do nosso idioma/país, levando os jovens a contactarem e não esquecerem esses autores/textos de referência.

A ideia-chave, que presidiu a todo o processo atrás mencionado, pode condensar-se, então, na conceção de que “o ensino e a aprendizagem do Português determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros” (ME, 2009:5-6), quer como língua materna, quer como língua segunda, de acolhimento.

Os novos programas cristalizaram uma matriz comum, particularmente no que diz respeito aos 1º, 2º e 3º ciclos, tendo-se procedido a ajustes sempre que houve necessidade de tal.

A ideia central é de que estes documentos “traduzem uma progressão constante”(ME, 2009: 8). Tenta-se integrar diretrizes do constante no artigo 13º do Decreto-lei 6/2001, de 18/01, onde se definem orientações da organização e gestão curriculares, bem como conjugar essas ideias com o preconizado no *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Aponta-se um conjunto de metas, com aspetos essenciais do uso da

língua, tais como “a compreensão de discursos, as interações verbais, a leitura diferenciada, a análise linguística com propósito metacognitivo” (ME, 2009:14).

No que se refere à Leitura, particularmente para o 2º Ciclo (mais em destaque por ser aplicada ao público-alvo deste trabalho), configuraram-se três grandes áreas: “Ler para construir conhecimento (s)”, “Ler para apreciar textos variados” e “Ler textos Literários” (ME, 2009: 83-87) – apesar de estar em vigor para o 6º ano, ainda o Programa de Língua Portuguesa de 1991. Porém, os princípios fundamentais, apesar de diferentemente apresentados, eram similares na sua essência.

GIP – Leitura

Concretizando, procura-se dotar os alunos dos instrumentos que os habilitem a ler, editar, obter, organizar documentos, nos mais diversos suportes, serem capazes de se pronunciarem validamente sobre textos variados, distinguindo facto de opinião, dados implícitos e explícitos ou essenciais e acessórios, para além de conseguirem ler fluentemente em voz alta textos diversos, em termos vocabulares e de extensão. (ME, 2012: 26)

Documento complementar e essencial na implementação dos *Novos Programas de Português*, lançados em 2009, os chamados *Guiões de Implementação do Programa* e, neste caso, o de *Leitura*, apontam aspetos importantíssimos e extremamente direcionados para a atuação docente.

“Os resultados dos diversos estudos internacionais incidindo sobre as competências em leitura (PISA 2000, 2003) e dos estudos preparatórios à elaboração do Programa de Português (DGIDC, 2008)” (ME, 2012:4) permitiram aferir dificuldades muito pertinentes no que se refere ao ensino e à aprendizagem da leitura - evidenciavam bastantes dificuldades em ler e interpretar diversos textos informativos, apesar de isso se verificar muito menos no caso dos textos serem narrativos. Na verdade, apurou-se as seguintes conclusões: Bastantes lacunas em termos de leitura e interpretação textos informativos, exceção feita aos textos narrativos; Bastantes lacunas na reflexão de fatores implícitos, organização do discurso e respetivas consequências; O melhor desempenho dos alunos acontecia sempre que usavam estratégias para a compreensão textual, tendo sido, ainda, apurado que o tempo despendido em atividades ligadas à *leitura orientada* (particularmente dedicada a textos literários) era inquestionavelmente superior ao concedido para atividades de *leitura para informação e estudo*, bem como à

leitura recreativa (ME, 2012:4), termos, aliás, usados nos programas de Língua Portuguesa, lançados em 1991.

Diversos estudos internacionais diversos e prestigiados dão uma perspetiva exterior, mais distanciada e isenta sobre a nossa realidade, a diversos níveis. Para este trabalho, optamos pelas conclusões obtidas no relatório PISA de 2012, dado ser coordenado pela OCDE.

Lançado em 1997, implementado no terreno, pela primeira vez em 2000 e, desde então, efetuado trianualmente, este tipo de investigação no terreno contou com a participação de Portugal nos anos 2000, 2003, 2006, 2009 e 2012, pelo que ao testar-se capacidades funcionais variadas, sendo este relatório fidedigno internacionalmente, uma investigação a nível transversal e intergovernamental, envolvendo países industrializados, pode fazer-se uma comparação entre os diversos patamares do país, em termos dos domínios e competências literácicos abrangentes, entre outros domínios, do da leitura, e que já referimos mais detalhadamente.

Nele se afere, especificamente, o nível de compreensão e aplicação de textos diferenciados, com que os jovens se veem confrontados no seu quotidiano, através da chamada “Literacia da Leitura” (“Reading Literacy”), termo que, no contexto deste estudo internacional, significa entender, aplicar e refletir sobre textos escritos, a fim de se conseguir atingir determinados objetivos, desenvolver saberes e potenciais de carácter individual e, finalmente, participar na sociedade circundante (PISA, 2012).

Face à reflexão contrastiva dos documentos e referências anteriores, os *Novos Programas de Português* apostam num trabalho de cariz mais diversificado – contacto com todo o tipo de textos, nos mais variados suportes de escrita, sem deixar de lado tudo quanto está acessível via TIC. Os textos literários afirmam-se aqui como “testemunhos de um legado estético” (ME, 2012:5) e a sua centralidade é assumida aberta e explicitamente na literatura para crianças e jovens, através do PNL e respetivo alargamento da elencagem de obras e textos para os diversos ciclos e cursos. Afinal “Assente em múltiplas atividades de leitura, a competência literária vai-se formando progressivamente, arrastando consigo a capacidade de o leitor compreender e poder agir sobre a realidade” (ME, 2012:3-4).

Nos dados do relatório PISA 2009 foi, portanto, gratificante, depois das diversas iniciativas implementadas, verificar que a percentagem dos alunos portugueses “com fraco desempenho na leitura” passou de 26,3% para 17,6% em 2009, o que está abaixo da EU, que foi 20%” (Fiolhais, 2012:189). Porém, o hiato diminui consideravelmente.

Para além disso, importa ouvir vozes críticas, rever os resultados, verificar onde está a ser dada maior relevância e como melhorar a prestação dos nossos alunos, na qualidade de futuros cidadãos europeus e do mundo. Não podemos esquecer que o ponto de partida do país, comparativamente a outras nações desenvolvidas, era de significativo atraso, o que implicou um esforço acrescido, para conseguir respeitar minimamente os preceitos internacionais educativos vigentes e desejados. O nosso legado de décadas obscurantistas e de miséria continua presente em certos aspetos e, de modo, não é de espantar vozes críticas, que se levantam e com toda a pertinência referem que “A comparação oficial continuou a ser com o nosso passado e não com o presente lá fora, como se fosse consolo saber que já fomos piores.” (Fiolhais, 2012:190).

Porém, na verdade,

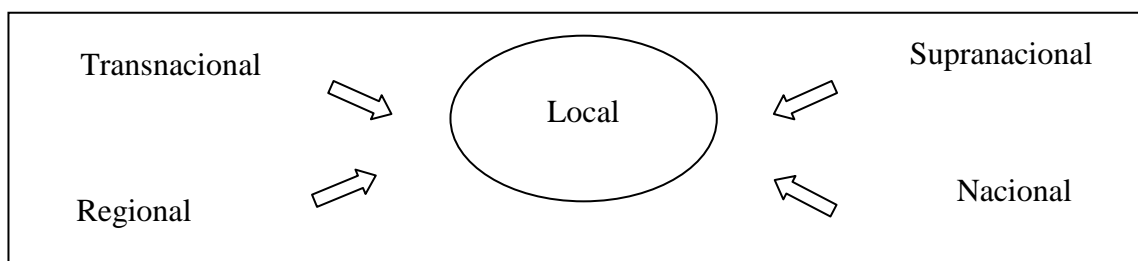
“Já há muito passámos a época em que os estudantes armazenavam toda uma tradição nos seus conhecimentos, para ser usada frutuosa e mais tarde por alguns. Apenas aqueles que estão dispostos a correr riscos e prontos a acreditar no improvável se encontram preparados para uma aventura no campo dos livros. O desejo deve vir de dentro.”

(Bloom, 2001:54-55)

2.2. Leitura – dentro e fora da escola (repercussões)

Cada vez mais o país vive de acordo com as grandes decisões comuns, emanadas da União Europeia, e isto vai direcionando progressivamente em termos sociais, educativos e formativos, a realidade nacional, para a consolidação de um currículo europeizante.

A este propósito, compare-se seguinte o quadro de “territorialidade política”, (de Crespo e Chávez (2002), citado por Morgado e Ferreira, 2006: 96):



Vivendo num mundo cada vez mais sujeito a processos de globalização, nomeadamente mercê do impulso tecnológico inimaginável há alguns anos (Morgado e Ferreira, 2006), a tendência parece ser

“a definição de competências gerais e estratégias comuns aos sistemas educativos, e a adoção por cada Estado-membro, de formatos organizacionais convergentes, que facilitem a comparabilidade dos resultados de aprendizagem”.

(idem, 2006:122)

Levando-se em conta que as sociedades atuais se encontram fortemente imbuídas de finalidades economicistas, onde reinam ditames bolsistas e afins, é preciso que se adquira uma educação que primordialmente prepare os indivíduos para se sustentarem de acordo com a versatilidade vitalícia preconizada hoje em dia, para conseguirem atingir esse propósito e vivê-lo com toda a qualidade de vida possível: “o facto de não ler bons livros tanto enfraquece a nossa visão como aumenta a nossa tendência mais fatal – a crença de que o momento presente reflete toda a nossa existência.” (Bloom, 2001:54).

No entanto, este “tem-se demonstrado um objetivo difícil, do ponto de vista histórico, conduzindo a constantes oscilações do pêndulo político” (Baker e Foote, 2004:103-104).

Nesta linha de ideias, Fiolhais traça uma acutilante análise sociopolítica, a propósito da mudança do Ministro da Educação em Portugal, ocorrida a 21/06/2011, data em que toma posse o Professor Nuno Crato, no seguimento das eleições legislativas anteriores, levadas a cabo a 5 de Junho desse ano.

Este autor relembra o “discurso bastante crítico”, deste Ministro, antes de o ser, relativamente, primeiro, ao que designava como “eduquês” e, depois, referindo como este Ministro “discordava da estrutura pesada do Ministério (que, então, segundo ele devia ser «implodido»), desvalorizava a questão da avaliação dos professores (defendendo a avaliação à entrada através de um exame, plasmado na lei, mas por ainda concretizar), e criticava o ambiente de laxismo, a utilização excessiva das calculadoras e o descontrolo das Novas Oportunidades” (2012:191).

Muito oportunamente, Fiolhais faz depois uma sucinta análise a algumas das medidas tomadas por Nuno Crato, enquanto titular da pasta da Educação, seleccionando as seguintes:

“Começou por criar exames no 6º ano, aumentar as cargas horárias de Português e Matemática e desenhar um novo modelo de avaliação docente. Continuou a agrupar escolas a fim de reduzir custos e mandou auditar a Parque Escolar. Para diminuir o Ministério está a desmantelar as Direções Regionais, anunciando maior autonomia nas escolas”

(ibidem)

Em nossa opinião, ficou por referir o substancial aumento do número de alunos por turma, a redução drástica (ou até a eliminação) de turmas de Cursos CEF e EFA,

bem como outras medidas, entretanto, implementadas a meio de determinado processo educativo, com tudo o que tal implica em termos de reestruturação e ajustes: primazia aos conceitos de ensinar anualmente por objetivos e conteúdos programáticos, em detrimento das competências por ciclo; introdução de *Metas Curriculares* normativas, aditadas aos Novos Programas, que em diversos aspetos vão interferir bastante no trabalho já em decurso - relembra-se que já se havia adotado manuais, anteriormente, e que esse aspeto não foi tido em consideração para muitas das mudanças a implementar. No caso da Leitura, temática que mais nos interessa focar neste trabalho, a chamada “Educação Literária” é um exemplo bem expressivo desta realidade: diversos pontos não coincidem necessariamente com as anualizações/planificações entretanto já delineadas e efetivadas. Este terá de ser, pois, um processo bem gerido, no sentido de que toda a Comunidade Educativa integre, compreendendo cabalmente, estas alterações, até porque

“O ato de leitura só é possível – e, por conseguinte, o processo de comunicação literária só se consoma, quando o policódigo do emissor, tal como se manifesta no texto sob leitura, e o policódigo do recetor, tal como se configura no decurso de um mesmo ato de leitura, se intersectam mutuamente”
(Aguiar e Silva, 2010: 314)

A Leitura não pode continuar associada à ideia de privilégio social, de elitismo, porquanto se trata de uma verdadeira prática socialmente inclusiva, propiciando também uma intervenção democrática e cívica (Caçada, 1998), ou falhar-se-á na concretização dos objetivos mais básicos preconizados pela IFLA (*Manifesto das Bibliotecas Escolares*, 2000), bem como pela UNESCO (*Manifesto das Bibliotecas Públicas*, 1995), desrespeitando-se vários direitos humanos, nomeadamente de índole cultural. Na verdade, caso esta aversão à leitura persista, estar-se-á lamentavelmente a ignorar a “prática social” da leitura (Caldin, 2003:6), as potencialidades de “construcción mental del joven (...), el núcleo de su identidad” (Gaarder, 2002:7) e algo tão básico como o facto de a leitura ser capaz de modelar e influenciar a “sensibilidade e personalidade de cada pessoa”. (Almada e Blattmann, 2006:12). Enfim desprezar-se-á que “Mediante la lectura aprehendemos el mundo y lo incorporamos a nuestro acervo; a través de ella recibimos un rico legado de conocimiento y cultura.” (Andricaín, 1999:2), incluindo a sua pertinência no uso das ferramentas TIC.

Estamos num ponto de viragem também no que toca à leitura na escola: coexistem os programas de Língua Portuguesa, homologados em 1991, com os Novos Programas de Português de 2009 e respetivas *Metas Curriculares* de 2012. Todos os

intervenientes da comunidade escolar neste processo, bem como as iniciativas e projetos influenciados pela realidade atrás referida, têm, pois, de contar com as várias reformas implementas (e a implementar), mostrando um certo grau de versatilidade:

“Uma possível transformação pode ser veiculada em sala de aula ou em outros espaços educacionais, através do uso da tecnologia, à medida que textos forem sendo (re)produzidos, contatos estabelecidos, imagens (re)construídas e trabalhadas, pesquisas realizadas. A interação entre tecnologia, leitura, escrita e sujeito altera não só os processos cognitivos, mas também o eu individual, porque nos autodesenvolvemos a partir de hipóteses formuladas, questões levantadas, descobertas realizadas.”

(Costa da Silva, Rabello & Ribeiro, 2009:62)

A leitura (e, conseqüentemente, a escrita) é um pilar essencial na consecução das competências literácicas quotidianas necessárias a quem vive na Sociedade da Informação e do Conhecimento, à semelhança do que instituições como a União Europeia, a UNESCO, a UNICEF e a OCDE também postulam. Convém não perder de vista que

“o paradigma educacional explicita, numa relação igualmente dialética, quer os fins e funções definidas pela sociedade ou pela organização educativa (dimensão normativa associada à reflexão pedagógica) quer as atividades necessárias para os atualizar (dimensão exemplar associada à prática pedagógica). O paradigma educacional exprime, através das suas dimensões, o duplo movimento de vaivém entre a escola e a sociedade e entre a reflexão e as práticas pedagógicas.”

(Bertrand e Valois, 1994:38)

CAPÍTULO 3 - BIBLIOTECA ESCOLAR E PROFESSOR BIBLIOTECÁRIO, ENQUANTO ENTIDADES FORMADORAS DE PÚBLICO

1.1. Espaços de outrora e de hoje

Longe vão os tempos em que se pensava numa Biblioteca, bem como no Bibliotecário respetivo, e assomava, de imediato, à mente uma ideia de local e/ou de indivíduo bafiento, amorfo, passivo, entediante, estagnado, com óculos grossos, “fundo de garrafa”.

O mesmo epíteto se aplicaria a uma Biblioteca Escolar, nos casos em que ela existia. Com uma agravante: ler por obrigação, para cumprimento compulsivo de tarefas escolares/académicas ou quejandas. E a associação de repugnância e enfado ia-se apossando de muitos, até que alguns descobriam “tesouros”, “pequenos museus” inexplorados, por vezes de forma muito ocasional. Esses começavam a “amar” as palavras intrigantes e sedutoramente encadeadas em ideias, em trocadilhos, em críticas mais ou menos mordazes, conhecimentos quiçá enciclopédicos. Acabavam de descobrir

obras, autores, excertos, universos pessoais e/ou coletivos, que lhes tocavam a alma, o âmago da sua individualidade, fosse por que motivo fosse.

A partir daí, aquele espaço e o bibliotecário, fiel curador dessa “riqueza” recém-descoberta, transfiguravam-se. A sofreguidão do saber mais, do tocar, quase reverentemente, aquilo, que tanto se lhes entranhara na alma apoderava-se, com intensidade, da vontade de cada um desses indivíduos.

Para alguns outros, essa ideia não era recém-descoberta: desde muito novos ou até desde que haviam começado a ser capazes de juntar as primeiras letras, formando as palavras, que os conduziriam às ideias veiculadas, esse espaço e o seu “administrador” eram incontornáveis. Irresistíveis.

As motivações poderiam ser muitas, como por exemplo um escape valioso e cativante à rejeição interpares, devido a fatores, tais como o aspeto físico, a condição socioeconómica, uma personalidade introvertida e arredia, entre tantos outros fatores...

Ao invés, muitos outros jamais lograram divisar esta realidade. Numa dicotomia muito própria e *sui generis*, uns nunca franquearam estas portas do descobrimento literário, do Conhecimento. Continuaram, genuína e intrinsecamente, insensíveis à sedução destas vivências. Outros, pelo contrário, apesar de manifestarem pena ou mesmo arrependimento por terem sido incapazes de o conseguir, reconhecendo atitudes próprias como a raiz dessa realidade, apenas não conseguiram penetrar neste universo de “multivocalidade” (Adams & Heath, 2008:62).

Atualmente muito se alterou: a ambiência do século XXI revela que a nossa sociedade pertence, sobretudo, à categoria do informacional. Convém, todavia, saber distinguir adequadamente entre saber obter Informação e saber obter Conhecimento, uma vez que neste segundo processo, o primeiro se torna eventualmente mais intrincado, desafiador e, por ventura, mais satisfatório. O mesmo acontece na ação diária de um educador face aos seus alunos - é preciso saber lidar apropriadamente com uma realidade de mutabilidade e imprevisibilidade elevadas, onde coexistem ambiguidades diversas, redes interrelacionais conectadas sem necessidade de um edifício físico ou fronteiras geográficas (Todd, 2001).

Na verdade, a evolução tecnológica e científica, que nos permite falar na “Web 2.0” e outros conceitos similares representa todo um contexto de mudança, em que os seus intervenientes, simultaneamente “fazedores” dessa realidade, não se podem escusar a um contacto de abrangência global e globalizada. À semelhança do que sucedeu com Daniel Pennac (2010), ao postular os dez “Direitos Inalienáveis do Leitor”, também

aqui gostaríamos de deixar algumas ideias, que vêm muito de encontro com as atividades desejáveis para que a formação de leitores, por via de uma BE e do respetivo PB se efetivem realmente. Falamos das extremamente atuais, acutilantes e bem-humoradas *Cinco Leis* de Shiyali Ramamrita Raganathan, matemático, bibliotecário e introdutor da Biblioteconomia na Índia, preconizadas na sua obra “The Five Laws of Library Science” (cit. Sen, B.K., 2008:87), ainda hoje usadas em bibliotecas e centros documentais de todo o mundo, dada a sua contemporaneidade e aplicação extremamente prática:

*1ª lei – Os livros existem para ser usados.
2ª lei – A cada leitor o seu livro.
3ª lei – A cada livro o seu leitor.
4ª lei – Poupe o tempo do leitor.
5ª lei – A biblioteca é uma organização em crescimento.”*

(Raganathan, 2008:87)

Que se vive “numa aldeia global” é hoje aquilo que qualquer um de nós ouve diariamente. E não é possível escapar-se a esta realidade, até dada a parafernália tecnológica e de Comunicação Social existentes e em atividade permanente, acelerada.

Um provérbio africano diz que “Para educar uma criança, não basta um homem. É necessária uma aldeia toda.” Também neste caso, a ideia é completamente aplicável e cabível: “Credentialed school library media professionals promote, inspire, and guide students toward a love of reading, a quest for knowledge, and a thirst for lifelong learning.” (International Reading Association, 2000:16).

A Biblioteca Escolar e o Professor Bibliotecário representam, pois, um espaço e uma oportunidade absolutamente imperdíveis e preciosos, em termos de erudição, aprendizagem, convivialidade, entretenimento e prazer. Afinal, proporcionam e facilitam o trabalho colaborativo, articulado com Departamentos Docentes Curriculares e respetivos elementos integrantes, povoam o imaginário infanto-juvenil por muitas razões, nomeadamente pela possibilidade de convívio interpares que em si mesmas retém. Afiguram-se, deste modo, como um pilar insubstituível no microcosmos sociocultural, que, por si mesmo, constitui qualquer estabelecimento de ensino: “As Bibliotecas são espaços de aprendizagem, de construção do conhecimento” (Bogel, 2006:1).

Desde há alguns anos a esta parte que vimos exercendo funções de apoio e coordenação nas Bibliotecas dos estabelecimentos de ensino onde vamos exercendo funções, por nomeação do Ministério da Educação. Um ano letivo exercemos mesmo

funções de Professor Bibliotecário, num agrupamento TEIP da área metropolitana do Porto, tendo-nos sido delegada a parte de lidar mais diretamente com os estabelecimentos II/1º Ciclo. Depois de todas estas vivências, ocorre-nos, este propósito, uma ideia verbalizada por Victorri (1999:58):

“La Bibliothèque doit être, et rester, le lieu par excellence, où l'accueil est individualisé, le parcours de chacun, quelque soit son âge, respecté, l'accès au livre facilité par ce médiateur que devrait être chaque bibliothécaire.”

De facto, com o decorrer do tempo, desempenhando funções no espaço de uma biblioteca escolar, temos contactado com outras realidades que talvez não vivêssemos tão profundamente se tivéssemos continuado a exercer funções exclusivamente docentes de Língua Portuguesa/Português.

Enfrentamos, todos os dias, situações demonstrativas de enormes disparidades, a vários níveis, embora o fosso entre o Saber Ser e o Saber Estar seja o mais evidente. Há vários discentes que, frequentemente, evidenciam as mais elementares e diversificadas lacunas, no que diz respeito aos domínios da urbanidade, cidadania e civismo, o que, não raro, resulta num grande constrangimento e situações de conflituosidade mais ou menos sérias. Para além disso, é particularmente aflitivo ver como muitos discentes resistem à ideia de se dedicar um pouco mais à leitura, incluindo a de teor recreativo. Entediados, constantemente absortos, sempre insatisfeitos e à procura do que não conseguem encontrar. No geral, reconhecem que a BE é um espaço muito agradável, onde se sentem bem, mas não deixam de demonstrar, frequentemente, uma falta de adesão endémica a grande parte das atividades propostas pela Biblioteca Escolar, potencialmente enriquecedoras do seu crescimento cultural e pessoal, ignorando, por completo, o que Andricaín, (1999:6-7), tão bem expôs ao afirmar:

“Entre otras misiones de la biblioteca de escuela, cabe mencionar la de ser un espacio donde convergen los estudiantes y sus profesores, así como la de ser un sitio ideal no sólo para realizar lecturas utilitarias, vinculadas con el currículo, sino aquellas que poseen un carácter recreativo, gozoso, que amplían los horizontes del niño, a la vez que aguzan su sensibilidad e inteligencia. Lecturas de todo tipo: de los libros usados en el programa de enseñanza, pero también de libros literarios y de información científico-técnica, enciclopedias, diccionarios, publicaciones periódicas, cómics, etc., presentados en todos los soportes posibles: papel, disquetes, CD-Rom...”

Se paradoxalmente, se verifica a uma crescente oportunidade de aquisição e acesso bibliográficos, das mais diversas tipologias, até pela liberdade de expressão, entretanto recuperada, em 1974, tal fator não veio necessariamente a corresponder um aumento idêntico em termos de atividades literacias ou, mais especificamente de leitura

(mesmo a de carácter recreativo), com todos os eventuais benefícios, que daí poderiam ter advindo.

Cada vez mais a noção de *analfabetismo funcional* concorre para uma exclusão social, realidade contemporânea tanto mais perversa, porquanto é camuflada e raramente assumida em termos formais. A preocupação de entidades e organismos diversos, bem como de especialistas ligados a esta temática (Sardinha, 2007), com esta situação, é indiscutível, nomeadamente em termos do que respeita a BE, o PB e a BP/BM, tal como já anteriormente mencionado e de que se falará ainda mais adiante.

1.2. Especialistas em serviço bibliotecário

Zmuda e Harada (2008), muito pertinentemente, postulam o que diversos especialistas e estudos (como *Partnership for 21st Century Skills* - EUA) também corroboram: os *curricula* e as práticas pedagógicas atuais têm de consolidar a necessidade informacional vigente com estratégias pedagógicas bem contextualizadas e direcionadas. Por isso, é absolutamente vital dominar competências em áreas computacionais, revelar pensamento criticamente adequado, responsabilidade socioética, competências oportunamente aplicadas de expressão oral e/ou escrita, capacidade de trabalhar colaborativamente ou em equipa, de liderança, inovação e imaginação, mantendo uma consciência panorâmica global apropriadamente contextualizada e recorrendo, sempre que necessário, a competências de literacia multimédia, não deixando esmorecer uma vontade consistente e oportuna de aprender ao longo da vida.

As esferas políticas nacionais detiveram-se sobre esta problemática, tendo, então, surgido iniciativas mais ou menos conseguidas, alargadas e abrangentes.

Neste âmbito, dentre vários projetos e iniciativas, especialmente pertinente para a problemática do presente trabalho de investigação, destacamos o seguinte:

- Gabinete de Coordenação da RBE (GRBE), criado pelo Despacho conjunto nº 184/ME7MC796, de 6 de Agosto, com reajustamento de competências no despacho conjunto 872/2001 ME/MC, de 18 de Setembro, que veio, também, revogar o anterior;
- Coordenadores interconcelhios das bibliotecas escolares (CIBE), definidos no artigo 13º na Portaria 756/2009, sediados na escola a que pertencem, procedem à coordenação de um determinado número de agrupamentos e escolas não agrupadas,

definidas pelo GRBE, conforme as circunstâncias e a geografia, procurando ajustar ainda mais as necessidades sentidas no terreno;

- Plano Nacional de Leitura (PNL), implementado a partir do ano letivo 2006/2007, na mesma senda político-cultural, assume-se como um esforço conjunto do Ministério da Educação, do Ministério da Ciência e Cultura e do Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares, patrocinados pelo Presidente da República e apoiados por outras instituições e organismos (como por exemplo, direções regionais de educação, autarquias, bibliotecas municipais, universidades, centros de formação, fundações e diversas associações nacionais e internacionais);

- Criação da figura do Professor Bibliotecário (Portaria n.º 755/2009, de 14 de Julho, Portaria n.º 558/2010 de 22 de Julho, Portaria n.º 76/2011, de 15 de Fevereiro publicadas em *Diário da República*). Neste contexto refere-se que

“a biblioteca escolar se assume, no novo modelo organizacional das escolas, como estrutura inovadora, funcionando dentro e para fora da escola, capaz de acompanhar e impulsionar as mudanças nas práticas educativas, necessárias para proporcionar o acesso à informação e ao conhecimento e o seu uso, exigidos pelas sociedades atuais.”

(Portaria n.º 755/2009:4488)

Legislativamente validada, indelevelmente reconhecida e reforçada ficou, ainda, a importância da mediania das BE e respetivo PB, apoiado na equipa da biblioteca escolar, no que diz respeito à gestão deste espaço específico no contexto da escola/agrupamento de escolas. Ficou assente que

“2 — Sem prejuízo de outras tarefas a definir em regulamento interno, compete ao professor bibliotecário:

a) Assegurar serviço de biblioteca para todos os alunos do agrupamento ou da escola não agrupada;

b) Promover a articulação das atividades da biblioteca com os objetivos do projeto educativo, do projeto curricular de agrupamento/escola e dos projetos curriculares de turma;

(...)

f) Apoiar as atividades curriculares e favorecer o desenvolvimento dos hábitos e competências de leitura, da literacia da informação e das competências digitais, trabalhando colaborativamente com todas as estruturas do agrupamento ou escola não agrupada;

g) Apoiar atividades livres, extracurriculares e de enriquecimento curricular incluídas no plano de atividades ou projeto educativo do agrupamento ou da escola não agrupada;

h) Estabelecer redes de trabalho cooperativo, desenvolvendo projetos de parceria com entidades locais;

i) Implementar processos de avaliação dos serviços e elaborar um relatório anual de autoavaliação a remeter ao Gabinete Coordenador da Rede de Bibliotecas Escolares (GRBE); (...).”

(ME/GRBE, Portaria n.º 755/2009, artigo 3º, 2009:4489)

- Portaria n.º 558/2010 de 22 de Julho vem alterar a portaria n.º 756/2009, de 14 de Julho. Após diversos inquéritos e conclusões, as entidades tutelares dos Professores Bibliotecários optaram por “otimizar a afetação de docentes à função de

professor bibliotecário”, procedendo a um ajustamento de estruturas de apoio à aprendizagem e aos serviços fornecidos pelas Bibliotecas Escolares aos seus utilizadores. Assim, no seu artigo 1º (DR/ME, 2010:2796) redefine-se o público-alvo numérica e geograficamente;

- Portaria n.º 76/2011, de 15 de Fevereiro, nomeadamente no artigo 2º, pontos 2 e 3, constitui uma tentativa de gerir, o mais eficiente e prontamente possível (a partir de 1 de setembro de 2011), a diversidade de situações com que, no terreno, se iam defrontando os vários Professores Bibliotecários,

“Artigo 2.º

(...)

2 — Os docentes que se encontram no exercício de funções de professor bibliotecário devem assegurar a lecionação de uma turma, sendo dispensados da componente letiva não utilizada nesta lecionação.

3 — Quando não for possível ao docente que se encontre no exercício de funções de professor bibliotecário lecionar uma turma, por se tratar de professor de carreira sem serviço letivo atribuído ou da educação pré -escolar ou do 1.º ciclo do ensino básico, deverá o docente utilizar 35 % da componente letiva a que está obrigado para apoio individual a alunos.”

(ME/GRBE, Portaria n.º 76/2011, 2001:814)

Os enquadramentos legais atrás referidos, contemplando as iniciativas mencionadas, revestem-se de especial pertinência e acuidade, pelo elemento de reconhecimento público e coletivo da importância da Leitura (e, por consequência, da Escrita, da Literacia), na sociedade contemporânea. É de sobremaneira relevante observar como há sucessivos ajustamentos legislativos, num espaço temporal reduzido, para que, no terreno, se possa aceder prontamente ao mais necessário, ao mais urgente e conseguir, em tempo útil, a consecução dos objetivos que estas iniciativas se propuseram atingir. Por outro lado, fica bem patente o reconhecimento político-social da importância do papel das Bibliotecas e, particularmente, das Escolares, bem como da figura de proa que, hoje em dia, representa o Professor Bibliotecário (e a sua equipa), na vida de um estabelecimento de ensino e, por consequência, na formação de leitores.

Há toda uma equipa a coordenar estas atividades, para que tudo decorra o melhor possível, até dado o número de intervenientes diretos no próprio processo. Não é, então, de espantar que a Rede de Bibliotecas Escolares tenha chamado a si o papel de dirigir uma equipa, composta pelos seguintes elementos: Coordenadora Nacional da Rede de Bibliotecas Escolares, Gabinete Coordenador, Coordenadores Interconcelhios e Professores Bibliotecários e respetiva equipa. Na verdade hoje em dia há toda uma panóplia de intervenientes na equipa de trabalho de uma BE, que tem, forçosamente, de possuir capacidades singularmente compatíveis com o desenvolvimento das capacidades

literacias e de aprendizagem, solicitadas pela chamada sociedade “Web 2.0” do presente século. Auxilia-se no acesso, obtenção e incremento do(s) Saber(es), num processo de coordenação de tarefas, que se quer harmonioso, bem planeado e de acordo com os contexto e público-alvo a que se referem. (Zmuda e Harada, 2008).

1.3. Gestão e Desafios de uma BE/CRE da atualidade

“É preciso notar que as escolas não são ilhas.” (Mónica, 2008:32). Assim, o Plano de Ação da BE - documento que visa a gestão da Biblioteca Escolar, normalmente para um quadriénio, no fim do qual todos os domínios inclusos no documento *Modelo de Autoavaliação das Bibliotecas Escolares* (MABE), devem ter sido trabalhados -, elaborado pelo PB e equipa da BE, segue as diretrizes dos quatro domínios, sendo que cada ano se deverá abordar mais profundamente um domínio diferente, embora todos se entrecruzem permanentemente. Durante esse tempo de aplicação do Plano de Ação da BE, afere-se cuidadosamente o trabalho já desenvolvido, o estágio de desenvolvimento da BE, o Plano Plurianual de Atividades do Agrupamento de escolas/Escola Não Agrupada (PAPA), apresentando a BE as suas sugestões próprias e o seu respetivo projeto, sujeito ao tema aglutinador do Agrupamento de Escolas/Escola Não Agrupada, onde se encontra inserida (por exemplo, *A Carta da Terra, Os Nossos Valores*, etc.) e a outros importantes para a realidade circundante do estabelecimento de ensino/agrupamento de escolas a que se destina.

Freire (1997:20) refere que

“Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino carreto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação.”

Ora, prosseguindo na linha de raciocínio deste autor, poderíamos apresentar alguns tópicos específicos, cristalizados nos fatores, oportunidades, ameaças e desafios principais que o professor bibliotecário e a biblioteca escolar enfrentam no contexto da mudança, tomando em linha de conta elementos de definição e compreensão do conceito de biblioteca escolar no contexto da mudança das sociedades contemporâneas, a capacidade de perspetivar práticas adequadas a estes novos contextos e, finalmente, a

perceção do valor e do papel da avaliação na gestão da mudança. Assim, poderíamos sintetizar as seguintes premissas:

1. Gestão da Mudança: em contexto, tomar adequadamente atitudes oportunas e cabíveis de Observação, Diagnóstico, Planificação, Implementação, Gestão, Transformação e Avaliação. Todos estes conceitos apontam para diversas dimensões implicadas nas práticas do quotidiano de qualquer Biblioteca Escolar. Sendo que jamais se poderá perder de vista o compromisso de fazer a diferença, através de uma ação permanentemente concertada, metódica, planeada, certa, respeitando sempre (e em primeiro lugar) os elementos intrínsecos e extrínsecos ao trabalho num espaço desta natureza.

A Biblioteca Escolar presta, indubitavelmente, um contributo basilar no sucesso educativo dos discentes. Portanto, acresce, a tudo o que se mencionou, a necessidade de acompanhar, de igual modo, a evolução ultrarrápida do paradigma tecnológico, característico da época em que vivemos.

2. Os Fatores de Sucesso: essencialmente pautados pela redefinição de contextos de trabalho e de prestação de serviços, deve-se prestar especial atenção ao seguinte, em termos de trabalho e atitude de um Professor Bibliotecário:

2.1. Capacidade de Liderança, Planificação, Implementação de atividades/projetos, Interação/Articulação, Inovação/Criatividade/ Versatilidade e Avaliação;

2.2. Gestão eficazmente direcionada da coleção, dos recursos materiais, informáticos e infraestruturais existentes.

3. Obstáculos a vencer: fazer entender que a Biblioteca Escolar cumpre objetivos inerentes à dinâmica da própria Escola, numa dinâmica prospetiva e proativa. Assim, cumpre atentar cuidadosamente nos fatores potencialmente condicionadores dos resultados que se pretende obter: recursos informáticos deficitários, coleção algo desatualizada e com exemplares danificados, catalogação/registo de entradas e saídas muito deficitário ou inexistente, falta de sensibilidade/conhecimento/reconhecimento do papel e importância da BE/CRE e de um Professor Bibliotecário no contexto do sucesso educativo, falta de hábitos socioculturais (particularmente se se tratar de um Agrupamento/escola TEIP), falta de adesão de alguns professores, alunos ou centros decisórios, falta de tempo do Professor Bibliotecário para atender de imediato e eficazmente a tantas solicitações simultâneas, entre outros fatores.

4. Ações prioritárias: gerir o trabalho da Biblioteca Escolar, de forma a apoiar o desenvolvimento e o crescimento das crianças e dos jovens, num contexto adequado de

cooperação, autonomia e responsabilidade. Assim, deve-se levar em consideração principalmente os seguintes vetores: Identificar necessidades mais prementes (humanas, materiais, ...); Implementar um plano de ação adequado, estabelecendo prioridades fundamentadamente; Gerir serena e proficuamente o espaço e os recursos disponíveis; Recolher sistematicamente informação/*feedback* do plano de ação implementado; Melhorar o clima de aprendizagem e de formação (nomeadamente cívica, comportamental); Ser disponível, eficaz, atento, aberto a novas sugestões e aprendizagens.

Qualquer Biblioteca Escolar representa simultaneamente um espaço de conhecimento e aprendizagem, facilitador (e indutor até) do trabalho colaborativo e articulado com Departamentos e docentes. Porém, mais vincado do que isso, é o seu caráter incontornavelmente formativo nos domínios da leitura e das literacias.

No entanto, convém não esquecer que a este espaço e respetivo Professor Bibliotecário (por extensão também a equipa da Biblioteca Escolar), tão centrais e expostos, dentro de qualquer estabelecimento de ensino, podem ser atribuídos pontos fortes, fraquezas, oportunidades, ameaças e desafios capitais, que devem ser convenientemente enfrentados, no contexto da mudança do mundo atual.

Eis dois aspetos fulcrais, transversais à missão e ao trabalho quotidiano de qualquer Biblioteca Escolar e respetivo Professor Bibliotecário, aqui algo escalpelizados, conforme os contextos dos estabelecimentos que conhecemos (incluindo estabelecimentos JI/1º Ciclo) e diversos documentos consultados:

1. A BE como Espaço de Conhecimento e Aprendizagem:

a) Pontos fortes:

- *Escola cognitiva*: o professor não pode ser um produtor de informação para uma audiência passiva. A BE funcionará preferencialmente como centro de aprendizagem, junção de informação e tecnologia; local de apoio ao acesso, localização documental, em diversos suportes; ponto de articulação e colaboração com departamentos, professores e alunos, na planificação até das próprias unidades curriculares ou outras iniciativas oportunas.

- A biblioteca programa com os docentes o apoio às áreas Curriculares Não Disciplinares, Atividades de Enriquecimento Curricular e Extracurricular e de apoio ao estudo.

- A equipa da BE auxilia no acompanhamento de turmas/grupos de alunos em trabalho orientado na BE.

- Atividades sistemáticas e oportunas de promoção/divulgação das iniciativas do PNL, junto dos docentes/órgãos de gestão.

- Colaboração com outros Projetos/Departamentos Curriculares/Turmas e Clubes.

- Planificação/articulação de atividades, particularmente para a “Hora do Conto”, atividades de pesquisa, trabalho e consulta, recorrendo ao computador/*internet*.

- Apoio direcionado e personalizado aos utentes da Biblioteca, rentabilizando preferencialmente os materiais da BE, sempre que atempadamente solicitado (particularmente para trabalhos ligados às ACND e tema aglutinador do PAPA).

- Pedido de sugestões de atividades e aquisições aos diversos docentes.

- Apoio ao trabalho de Clubes e a projetos.

- Apoio a alunos com necessidades educativas especiais.

- Apoio ao Ensino Pré-escolar (nomeadamente no intervalo do almoço: instalações da BE podem ser diariamente usadas para sessões de leitura/Hora do Conto ou cinemateca, por exemplo).

- Atividades de promoção do Livro e da Leitura são elaboradas em colaboração estreita com o Conselho de Docentes, Departamentos Curriculares (designadamente o de Línguas), Professoras Bibliotecárias do Agrupamento e Equipa da Biblioteca, outras entidades pertinentes dentro da comunidade educativa circundante (Associação de Pais, Biblioteca Municipal, Universidades Seniores, Autarquias, Organismos Culturais diversos, etc.).

b) Fraquezas:

- Os docentes usam generalizadamente a BE, não para seu uso pessoal, mas apenas para auxílio direto aos seus alunos, requisições domiciliárias ou para a sala de aula (quer de livros quer de outros materiais).

- Há ainda um número significativo de professores que não utilizam a Biblioteca no âmbito da sua atividade letiva.

c) Oportunidades:

- Apresentar aos docentes sugestões de trabalho conjunto, em torno do tratamento de diferentes unidades de ensino ou temas.

- Participação em reuniões de Professores Bibliotecários/Equipa das Bibliotecas Escolares do Agrupamento, em Conselho de Docentes/Departamento Curricular (por convocatória).

- Reuniões semanais entre os professores bibliotecários do Agrupamento.
- Reuniões mensais da Equipa da Biblioteca.
- Articulação com a Direção e Conselho Pedagógico do Agrupamento.
- Reuniões informais diárias com os Titulares de Turma/Educadores/Diretores de Turma, Coordenadores de Estabelecimento e/ou de Ciclo e outros elementos oportunos (ou, para solucionar alguma situação mais premente, recorrendo também à comunicação por via eletrónica ou telefónica, designadamente na aferição e levantamento de necessidades, expectativas, sugestões de atividades e aquisições,...).

- Apresentação em CP e Conselho Docentes (ou outros), Reuniões de Departamento ou Conselhos de Turma das linhas orientadoras essenciais das atividades desenvolvidas na BE/CRE, bem como do seu PAPA/PAA (preocupação principal: prevenir o insucesso e, por exemplo outros fatores como o abandono escolar, especialmente em escolas com Projeto TEIP).

d) Ameaças:

- A BE é ainda vista como ferramenta utilizável em atividades de substituição, sem prévia planificação e agendamento.

- Persiste um número significativo de professores, que não utilizam a Biblioteca no âmbito da sua atividade letiva.

- Falta de *feedback*/colaboração de alguns elementos da comunidade educativa/gestores/ decisores.

- Falta de tempo do professor bibliotecário para tantas solicitações/ tarefas.

e) Desafios/ Acções a implementar:

- Colaborar no planeamento e realização de atividades de substituição.

- Proceder sistematicamente à reavaliação do que foi feito ou conseguido/falta concretizar.

- Continuar a sensibilização da comunidade envolvente para colaborar articuladamente com a Biblioteca, rumo ao sucesso educativo.

- Atualização pessoal e profissional permanente do Professor Bibliotecário, para trabalhar o melhor e mais proficuamente possível com a Comunidade Educativa circundante.

- Proceder sistematicamente à reavaliação do que foi feito ou conseguido/falta concretizar.

- Continuar a sensibilização da comunidade envolvente para colaborar articuladamente com a Biblioteca, rumo ao sucesso educativo.

2. Formação para a Leitura e para as Literacias:

a) **Pontos fortes:**

- A BE desenvolve sistematicamente atividades, no âmbito da promoção da leitura e promove eventos que aproximam os alunos dos livros e de outros materiais incentivadores do gosto pela leitura (por exemplo Semana da Leitura, com várias iniciativas programadas).

- Atividades de animação e promoção da leitura – contínuo desenvolvimento do domínio de competências de literacia (gostos, interesses, interação social com o exterior, níveis sociais, ... - palestras, dramatizações, declamações, exposições com trabalhos dos alunos, etc.).

- Empréstimo domiciliário e para sala de aula.

- Atividades de promoção/divulgação/animação do PNL e outros (Hora do Conto, Rota das Histórias, “Os grandes leem aos pequenos”, “Contos Contigo”, ...).

- Celebração de efemérides.

- Organização de dossiês temáticos.

- Dinamização de diversos *placards* informativos.

- Visitas guiadas à biblioteca (especialmente para os novos alunos).

- Realização de exposições temáticas.

- Visita de um escritor.

- Feira do Livro.

- Concursos vários.

- Passatempos.

- Blogue da BE.

b) **Fraquezas:**

- O trabalho articulado com todos os departamentos, no sentido de desenvolver projetos e atividades que incentivem a leitura informativa.

- Alguma falta de sensibilização de certos elementos da comunidade educativa envolvente perante as potencialidades da BE/CRE para a consecução do sucesso educativo e formação cívica de um público-alvo sujeito a solicitações poderosas e muito negativas (nomeadamente no caso de estabelecimentos de ensino com Projeto TEIP).

- Coleção possuidora de exemplares e materiais desatualizados ou danificados.

- Falta de recursos digitais atualizados e/ou disponíveis.

c) **Oportunidades:**

- Reforçar o trabalho articulado com os departamentos e estimular a abertura a projetos.

- Atividades de animação e promoção da leitura – contínuo desenvolvimento do domínio de competências de literacia (gostos, interesses, interação social com o exterior, níveis sociais, ...).

- A BE desenvolve de sistematicamente atividades no âmbito da promoção da leitura e promove eventos que aproximam os alunos dos livros e de outros materiais que indutores do gosto pela leitura:

- Hora do Conto/*Atelier* de Leitura (quinzenal);

- Ida semanal à Biblioteca para desenvolvimento de atividades diversas (domínios do saber fazer/saber estar/ saber ser);

- Participação em reuniões de Professores Bibliotecários/Equipa das Bibliotecas Escolares do Agrupamento, em Conselho de Docentes/Departamento Curricular/Coordenadora RBE interconcelhia (por convocatória).

- Reuniões semanais entre os professores bibliotecários do Agrupamento.

- Reuniões informais diárias com os Titulares de Turma, Diretores de Turma, Educadores, Coordenadores de Estabelecimento e/ou de Ciclo, Animadores socioculturais, alunos (ou, para solucionar alguma situação mais premente, a comunicação também se faz via eletrónica ou telefónica, aferição e levantamento de necessidades, expectativas, sugestões de atividades e aquisições, ...).

- Apresentação em CP e Conselho Docentes (ou outros), Reuniões de Departamento ou Conselhos de Turma das linhas orientadoras essenciais das atividades desenvolvidas na BE/CRE, bem como do seu PAPA/PAA (preocupação principal:

prevenir o insucesso e, por exemplo outros fatores como o abandono escolar, especialmente em escolas com Projeto TEIP).

d) **Ameaças:**

- Crianças e jovens utilizadores da BE devem ser estimulados a partilhar os seus gostos e preferências.
- Alguma falta de reconhecimento interpares e da comunidade para a necessidade/utilidade de um Professor Bibliotecário na escola.
- Falta de *feedback*/colaboração de alguns elementos da comunidade educativa/gestores/decisores.
- Falta de tempo do Professor Bibliotecário para tantas solicitações/tarefas.

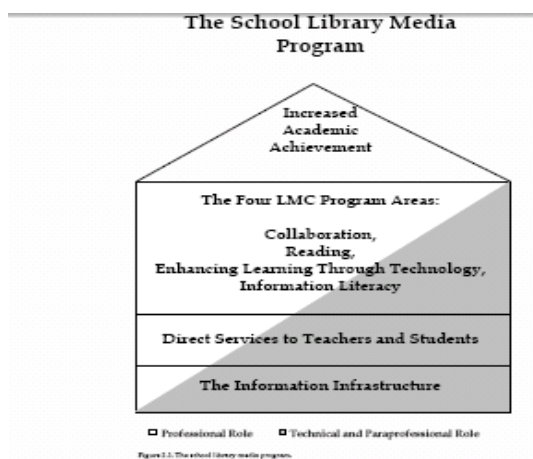
e) **Desafios/ Ações a implementar:**

- Fazer com que o espaço da BE seja um lugar onde os alunos gostem de estar e se transformem em verdadeiros leitores.
- Proceder sistematicamente à reavaliação do que foi feito ou conseguido/falta concretizar.
- Continuar a sensibilização da comunidade envolvente para colaborar articuladamente com a Biblioteca, rumo ao sucesso educativo.
- Continuar a envidar todos os esforços, junto de quem tem essa responsabilidade para dotar a BE do que é mais urgente e está em falta (atualização documental e informática em permanência).

David V. Loertscher e Patrícia Montiel-Overall (2009:13) são dois autores cujos contributos originaram um esquema de trabalho colaborativo muito interessante entre professores e PB, conhecido por “Taxionomia da Escola”, conceito esse que aparece repartido nas seguintes partes:

- Modelo A: Coordenação;
- Modelo B: Cooperação/Parceria;
- Modelo C: Instrução integrada;
- Modelo D: *Curriculum* integrado.

Ainda de acordo com estes dois autores, aparece um esquema piramidal, em que a divulgação do programa de atividades de uma Biblioteca Escolar se pode subdividir em:



* tradução livre da autora deste trabalho

Este esquema está plenamente de acordo com o que James Henri, Presidente da IASL, num Seminário intitulado "*Bibliotecas escolares: como construir o sucesso*", que decorreu nos dias 6 e 7 de Março de 2009, na Universidade Portucalense (Porto) referia, como sendo ideal: o professor deveria assumir o papel de facilitador da aquisição do Conhecimento, sendo a aprendizagem centrada no aluno. Uma aprendizagem autêntica implica comprometer-se; apresentar evidências; conectar-se com o mundo. Assim sendo, as escolas devem estar direccionadas para a aprendizagem ao longo da vida, não apenas para a aprendizagem ao longo do percurso académico dos alunos. A aprendizagem genuína e duradoura implica interrogar, cabendo ao Conhecimento o papel de (saber) responder.

Efetivamente, os alunos deverão tornar-se progressivamente produtores de informação (apontamentos, notas, resumos...). A Informação pertinente não decorre da quantidade, mas do modo como é usada, por isso há que considerar que os alunos, que buscam essa informação, devem aceder a coleções/laboratórios (linguísticos, literários, experimentais, ...) convenientemente equipados.

As Novas Tecnologias representam outro fator extremamente importante no quotidiano académico e pessoal dos alunos atuais: computadores, *Internet*, quadros interativos, blogues, *podcasts*, entre outros, poderão assumir-se como auxiliares preciosos, se não forem usados disfuncional e/ou excessivamente. O caminho desejável é a adesão a uma verdadeira cultura de escola produtiva, onde se persiga paradigmas informativos duradouros e úteis, com princípios saudáveis para a criação e enraizamento de uma atitude de pensamento crítico versus a chamada "Aprendizagem por fotocópia".

1.4. Processo avaliativo de uma BE

Para quem frequenta as escolas do presente, estão perfeitamente enraizadas as seguintes ideias: metas bem conhecidas e planejadas, imbuídas de certa previsibilidade - horário rígido; observa-se um conjunto de regras padronizadas; é uma infraestrutura.

Com todos estes elementos, no centro de uma boa aprendizagem espera-se que estejam presentes os seguintes fatores: Compreensão plena e dirigida do processo pelo qual a informação circula efetivamente; Domínio dos processos adequados para produzir informação oportuna e pertinente.

“A biblioteca escolar deve ser gerida de acordo com uma política estruturada com clareza. A política da biblioteca deve ser traçada tendo em conta orientações a que se subordina e as necessidades da escola, e deve refletir (...) as suas finalidades e os seus objetivos, tanto quanto a sua realidade.”

UNESCO, 1999, cit. por Vitorino, 2006 (texto adaptado)

Ora, perante todos estes pressupostos, a Biblioteca Escolar e o Professor Bibliotecário têm de arranjar um meio de aferição objetivo e exequível, que meça o mais fielmente possível o impacto da sua ação, no processo de ensino e aprendizagem, na eficácia da transmissão duradoura de conceitos literários fundamentais – Leitura e Escrita funcionais incluídas, ao mesmo tempo que seja capaz de lhes fornecer um quadro claro quanto aos pontos fortes, aos fracos e eventuais diretrizes mais adequadas a seguir, de acordo com a consecução de objetivos anteriormente delineados.

Sarah McNicol (2004) mencionava que em vez de se continuar a avaliar como sempre se fez, qualquer BE, em termos praticamente apenas de gestão documental e frequência de utentes, devia considerar-se a adição de um vetor onde fosse dado o enfoque ao impacto no Ensino e Aprendizagem, enquanto processo. Por outro lado, a autoavaliação de qualquer BE tem de integrar a de todo e qualquer organismo escolar onde ela se insere, dado que qualquer BE representa um espelho refletor dos pontos fortes e das fraquezas dessa mesma instituição.

Nesta ordem de ideias impôs-se o aparecimento de um documento fundamental, emanado pela RBE: o “Modelo de Autoavaliação da Biblioteca Escolar”.

“O modelo de autoavaliação construído resultou de uma análise efetuada sobre outros modelos já existentes e sobre a realidade da escola portuguesa. Sendo útil registar e confrontar as práticas que já se vêm realizando noutros sistemas de ensino, procurou-se encontrar, para o nosso caso, uma formulação que cumprisse os objetivos essenciais que se pretendem alcançar: desenvolver uma abordagem essencialmente qualitativa, orientada para uma análise dos processos e dos resultados numa perspetiva formativa, permitindo identificar as necessidades e as fragilidades com vista à melhoria.”

(RBE, 2010: 4-5)

Diversas ideias fundamentais nortearam este documento orientador, muito importante na ação de qualquer professor bibliotecário nas escolas portuguesas dos nossos dias. Foram conceitos criteriosamente selecionados para serem implementados de acordo com a nossa realidade. Assim, deu-se especial enfoque às ideias de:

- Valor: uma Biblioteca Escolar prazerosa, bem equipada, eficiente nos vários domínios caracterizadores da sua missão;
- Mobilização coletiva de toda a escola no processo de autoavaliação da sua Biblioteca Escolar, a fim de este processo se constituir como um instrumento de gestão eficiente e autorreguladora;
- Flexibilização, no sentido de cada Biblioteca Escolar adaptar este documento ao contexto em que se insere, da forma mais adequada;
- Exequibilidade na implementação deste modelo de autoavaliação, nomeadamente através de adoção de regras de trabalho e registo escrito de atividades realizadas, tornando rotineiros os processos de recolha de evidências e evitando-se sobrecarga de trabalho aos responsáveis diretos pela apresentação do relatório final descritivo desta autoavaliação.

Neste modelo deu-se primazia a quatro domínios essenciais de atuação, aos quais se juntou os respetivos subdomínios, entendidos como indispensáveis ao papel da Biblioteca Escolar no papel de facilitadora do processo de aquisição/aplicação do Saber: **Domínio A:** Apoio ao Desenvolvimento Curricular; **Domínio B:** Leitura e Literacia; **Domínio C:** Projetos, Parcerias e Atividades Livres e de Abertura à Comunidade; **Domínio D:** Gestão da Biblioteca Escolar.

Convém, no entanto, salientar a transversalidade de cada um deles, relativamente aos restantes – há uma interceção de variáveis muito intrincada, por vezes, pois certos procedimentos são comuns a diversos domínios, em simultâneo. Daí a indicação precisa, em termos de cronologia de procedimentos:

- Dentre os quatro domínios, postulados neste documento orientador, deverá cada escola/agrupamento proceder à seleção de um domínio específico a ser trabalhado mais intensivamente num determinado ano letivo (ao fim de um quadriénio, todos os domínios terão de ter sido contemplados);
- Recolha de evidências, auxiliaadoras neste processo avaliativo, tendo cada Biblioteca Escolar à sua disposição documentos específicos e modificáveis, através dos quais se pretende facilitar a forma de aferir a gestão e funcionamento deste espaço;

- Identificação do perfil de desempenho e nível da Biblioteca Escolar em cada domínio, designadamente partindo dos seguintes parâmetros e respetiva avaliação: indicadores-fatores críticos de Sucesso – Evidências para a Melhoria/Exemplos;

- Perfis de desempenho, subdivididos numa escala de quatro níveis caracterizadores do cumprimento da Biblioteca Escolar em relação a cada domínio/subdomínio;

- Relatório Final de autoavaliação, onde constarão ações estratégicas consideradas essenciais para a melhoria dos serviços disponíveis na Biblioteca Escolar. Subdividir-se-á em três partes: secção A – apresentação da avaliação do domínio de funcionamento da Biblioteca Escolar selecionado como objeto específico da avaliação; secção B – informação do desempenho da Biblioteca Escolar nos restantes domínios; secção C – apanhado dos resultados obtidos e das ações a desenvolver. Este relatório deverá ser analisado coletivamente, refletindo toda a escola/agrupamento sobre os dados obtidos e unindo-se no planeamento dos procedimentos futuros mais indicados, de acordo com os dados obtidos.

De acordo com o anteriormente referido, apresentamos, a seguir, uma tabela indicativa de cruzamento de variáveis, tendo o modelo de autoavaliação das bibliotecas escolares e eventuais metodologias de operacionalização em mente. Gostaríamos de ressaltar que optamos por fazer o cruzamento dos seguintes domínios/indicadores, retirando alguns e selecionando outros, de acordo com a realidade das BE das Escolas EB1/JI e Básica 2,3 (sede de agrupamento), onde exercemos funções. Num outro momento, com alguns hábitos de trabalho/atividades ou outros recursos disponíveis, seria, por certo, outra a configuração desta tabela. Em termos de metodologias de operacionalização, dada a temática central deste trabalho e o trabalho prático desenvolvido com o público-alvo desta investigação, escolhemos o Domínio B (Leitura e Literacia), o qual se subdivide em:

*“B.1 Trabalho da BE ao serviço da promoção da leitura na escola/agrupamento.
B.2 Integração da BE nas estratégias e programas de leitura ao nível da escola/ agrupamento.
B.3 Impacto do trabalho da BE nas atitudes e competências dos alunos, no âmbito da leitura e da literacia.”*

(RBE, 2010: 21-24)

Passamos à apresentação do modelo avaliativo anteriormente mencionado:

Quadro de referência para a avaliação de escolas/agrupamentos - *Domínio B. Leitura e Literacia*(MABE)

<p>A. Modelo de Autoavaliação da BE (Domínios/Subdomínios/Indicadores):</p> <p>1. Trabalho da BE ao serviço da promoção da leitura na escola/agrupamento.</p> <p>2. Integração da BE nas estratégias e programas de leitura ao nível da escola/agrupamento.</p> <p>3. Impacto do trabalho da BE nas atitudes e competências dos alunos, no âmbito da leitura e da literacia.</p>	<p>B. Quadro de referência para a avaliação de escolas/agrupamentos (Parâmetros de Observação da IGE)</p> <p>1. Resultados</p> <p>1.1. Sucesso académico 1.3. Comportamento e disciplina 1.4. Valorização e impacto das aprendizagens</p> <p>2. Prestação de serviço educativo</p> <p>2.1. Articulação e sequencialidade 2.3. Diferenciação e apoios 2.4. Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem</p> <p>3. Organização da gestão escolar</p> <p>3.1. Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade 3.2. Gestão dos recursos humanos 3.3. Gestão dos recursos materiais e financeiros</p> <p>4. Liderança</p> <p>4.1. Visão e estratégia 4.2. Motivação e empenho 4.3. Abertura à inovação 4.4. Parcerias, protocolos e projetos</p> <p>5. Capacidade de autorregulação e melhoria da escola</p> <p>5.1. Autoavaliação 5.2. Sustentabilidade do progresso</p>	<p>C. Tópicos para apresentação da escola (Campos de análise de desempenho):</p> <p>1. Contexto e caracterização geral da escola</p> <p>1.1. Contexto físico e social 1.2. Dimensões e condições físicas da escola 1.3. Caracterização da população discente 1.4. Pessoal docente 1.5. Pessoal não docente 1.6. Recursos financeiros</p> <p>2. O Projeto Educativo</p> <p>2.1. Prioridades do Projeto Educativo 2.2. Estratégias e planos de ação</p> <p>3. Clima e Ambiente Educativos</p> <p>3.1. Disciplina e comportamento cívico 3.2. Motivação e empenho</p> <p>4. Resultados</p> <p>4.1. Resultados académicos 4.2. Resultados sociais da educação</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A RBE disponibilizou um relatório relativo ao processo avaliativo das Bibliotecas Escolares no ano letivo 2010/2011, visando apresentar conclusões significativas e delinear linhas de atuação futuras. Esta avaliação foi levada a cabo em “1.643 bibliotecas, tendo 28% avaliado o Domínio A; 34% o B; 22,5% o C; e 15,5% o D”, tendo este relatório resultado da “leitura de um conjunto de relatórios representativo do universo de escolas envolvidas, produzidos por 30 bibliotecas, aleatoriamente selecionadas”. Ressalta prontamente o contributo formativo proporcionado pelo recurso ao Modelo de Avaliação, facilitador da avaliação no terreno da ação da BE e do Professor Bibliotecário, indicativo também de estratégias de melhoria e nitidamente reflexo do grande esforço envidado pelas escolas para responderem ao que lhes é solicitado, em tempo útil, nomeadamente respondendo ao inquérito informático disponibilizado para a consecução deste relatório.

1.5. BE: O Futuro no Presente...

As bibliotecas e o seu acervo/recursos, independentemente do seu suporte, são decisivos para a democratização das sociedades, mas a leitura, por seu lado, deverá continuar a deter o papel de construtora de padrões para a humanidade, impondo-se como fonte privilegiada para libertar tensões e instrumento conducente a uma vida mais digna e aprazível (Carvalho, 2006).

As Bibliotecas Virtuais estão a modificar decisivamente o paradigma do edifício físico que tradicionalmente continha informações, comunicação, literatura, em suportes materiais convencionais (Levacov, 1997). A realidade atual permite e impõe uma adaptação progressiva: “As the line blurs between what is in *the library* and what is *on the Web*, librarians are challenging old assumptions about the limits on their responsibility to advise readers.” (Soward, 2000:137).

Intimamente relacionado com a implementação nacional da RBE e com todas as mudanças da Sociedade do Conhecimento e da Informação, o PNL entrou em vigência no ano letivo 2006/2007 e, desde logo, se assumiu como um programa de “desígnio nacional”,

“uma resposta institucional à preocupação pelos níveis de literacia da população em geral e, em particular, dos jovens, significativamente inferiores à média europeia.

Concretiza-se num conjunto de estratégias destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar.

(PNL, 2012)

Ambicionava-se abarcar, apoiar e orientar os leitores desde a infância até à adultez e, ainda, pela vida fora. Exigia-se que o domínio da leitura se tornasse um bem primário, essencial, caminho para a autonomia individual, cidadania responsável, tolerante, interventiva, crítica, passaporte para a inclusão social e cultural. Pedia-se a colaboração direta de todos quantos estivessem em posição de promover a leitura, como por exemplo, os Professores, Educadores, Bibliotecários, Professores Bibliotecários, Pais/Encarregados de Educação. Dentre os diversos princípios deste projeto, destacavam-se a necessidade da promoção de uma prática de leitura de cariz persistente, constante e intenso, dentro e fora da sala de aula, onde se incluíssem as variáveis idade, gosto, ritmo individuais de cada leitor. Dos diversos princípios orientadores de toda esta iniciativa, destacamos os seguintes:

- *“Promover a leitura, assumindo-a como fator de desenvolvimento individual e de progresso nacional*
- *Criar um ambiente social favorável à leitura*
- *Inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras atividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos”*

(PNL, 2012)

Esta iniciativa associada com a ação interventiva da RBE e respetivos PB, procurou assegurar que as bibliotecas assumiam um papel preponderante e visível

“na mudança das práticas educativas, no suporte às aprendizagens, no apoio ao currículo, no desenvolvimento da literacia da informação, tecnológica e digital, na formação de leitores críticos e na construção da cidadania.”

Aos profissionais da equipa da BE, sobretudo ao seu PB, incumbiria também a responsabilidade de gerir os serviços de todas as bibliotecas das escolas de um agrupamento, para além de deverem assegurar que as BE se afirmavam

“como espaços agregadores de conhecimento, recursos diversificados e implicados na mudança das práticas educativas, no suporte às aprendizagens, no apoio ao currículo, no desenvolvimento da literacia da informação, tecnológica e digital, na formação de leitores críticos e na construção da cidadania.”

(RBE, 2012)

Na verdade, procura-se incentivar o gosto pela leitura, em todos os anos de escolaridade/cursos, fomentar processos comunicativos reais, que envolvam os intervenientes mais diretos significativamente no espaço educativo, assim como a comunidade circundante, promovendo a estruturação do ensino e a construção de uma aprendizagem de índole diversificada, onde se insiram uma cultura inclusiva e

relacional, bem como competências sociais e literácias apropriadas a cada esfera, onde se movem os intervenientes neste processo pedagógico-socio-relacional.

No fundo, qualquer BE/CRE pretende fazer parte integrante de um estabelecimento/agrupamento escolar, onde se trabalhe num fluxo espacial harmonioso, atrativo, pleno de liberdade e bem-estar. Nesse sentido, se legislou o artigo 6º, Capítulo III, dos Direitos e deveres do aluno, Secção I, Direitos do Aluno, no “*Estatuto do Aluno e da Ética Escolar*” (Decreto-lei nº51/2012, de 05/10):

“Valores nacionais e cultura de cidadania

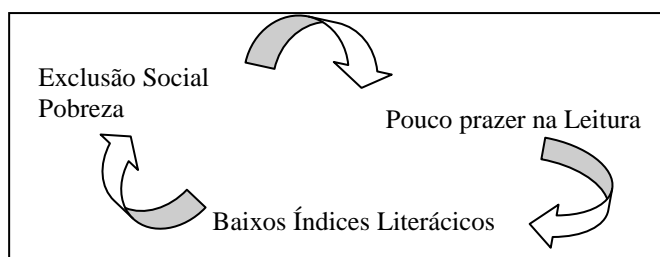
No desenvolvimento dos princípios do Estado de direito democrático, dos valores nacionais e de uma cultura de cidadania capaz de fomentar os valores da dignidade da pessoa humana, da democracia, do exercício responsável, da liberdade individual e da identidade nacional, o aluno tem o direito e o dever de conhecer e respeitar ativamente os valores e os princípios fundamentais inscritos na Constituição da República Portuguesa (...), a Declaração Universal dos Direitos do Homem (...), a Convenção sobre os Direitos da Criança (...), enquanto matrizes de valores e princípios de afirmação da humanidade.”

(ME, Lei nº51/2012:5103)

1.6. Preceitos Incontornáveis

Pela sua pertinência, voltaremos, neste momento, a nossa atenção para alguns documentos basilares na formação de novos leitores, por parte da BE e do PB: “Manifesto da UNESCO sobre Bibliotecas Públicas” (1994), “Manifesto da Biblioteca Escolar” (IFLA,1999) e GIP-Leitura, ponto 3.5. “O papel da biblioteca escolar na formação de leitores”.

Coutinho e Azevedo (2007:37) apresentam uma interessante correlação entre três fatores determinantes para o sucesso da missão de qualquer biblioteca – escolar, municipal/pública, itinerante -, nomeadamente no que tange a leitura e o prazer de ler, a saber:



Tendo este em mente o quadro atrás apresentado, reveste-se de especial importância o conceito de que “A biblioteca pública é o centro local de informação, tornando prontamente acessíveis aos seus utilizadores o conhecimento e a informação de todos os géneros. (IFLA/UNESCO, 1994:1-2). Na verdade, ramificar-se-á esta ideia

centralizadora num espaço mais restrito, mas bem por isso menos relevante – a BE -, sendo que também neste local se advoga a ideia de que aqui se “proporciona informação e ideias fundamentais para sermos bem-sucedidos na sociedade atual, baseada na informação e no conhecimento”, “desenvolve nos alunos competências para a aprendizagem ao longo da vida e estimula a imaginação, permitindo-lhes tornarem-se cidadãos responsáveis” (IFLA/UNESCO, 2000:1). Ora, se como Pontes e Barros (2007:70) referem,

“Além de abrir caminhos e perspectivas de posicionamento crítico diante da realidade, a leitura também dá prazer, e este prazer levará a imaginar conhecer lugares e uma variedade de recursos que devem ser utilizados em contexto de leitura, quer em atividades orientadas quer em leitura livre e recreativa”.

Mais se indica no mesmo documento vetores fulcrais para a proficiência do trabalho desenvolvido em contexto de sala de aula, articuladamente com a BE: “descoberta do espaço e do livro”, “animação do livro e da leitura”, “articulação do livro e da leitura em várias áreas” e ainda “leitura individual e em pequenos grupos”.

Os objetivos e serviços básicos da BE devem, enfim, incidir particularmente em atividades conducentes “ao desenvolvimento da literacia, das competências de informação, do ensino-aprendizagem e da cultura.” (IFLA/UNESCO,1999:2). Assim se cumprirão também os mais elementares ideários presentes na *Convenção Sobre os Direitos da Criança*, nomeadamente os seguintes:

“Artigo 29

1. Os Estados Partes acordam em que a educação da criança deve destinar-se a:

a) Promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades;

(...)

d) Preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e com pessoas de origem indígena.”

(UNICEF,1990:21)

Nesta linha de pensamento que se situa, de igual modo, o preconizado no GIP-Leitura (ME, 2009:40-41), quando se afirma que “É na biblioteca escolar que se encontra uma variedade de recursos que devem ser utilizados em contexto de leitura, quer em atividades orientadas quer em leitura livre e recreativa.” Postula-se quatro grandes áreas de benefício acrescido para o trabalho articulado entre a BE e a sala de aula: “Descoberta do espaço e do livro”; “animação do livro e da leitura”; “articulação do livro e da leitura em várias áreas” e “leitura individual e em pequenos grupos” (ibidem).

PARTE II

CAPÍTULO 1: LINHAS METODOLÓGICAS DE ATUAÇÃO

1.1. Destinatários e Contexto de Intervenção

1.1.1. Justificação da escolha da turma

Neste trabalho de investigação, por questões éticas, optou-se por não referir o nome da instituição, nem de qualquer dos intervenientes que participaram neste projeto, mantendo-se, assim, salvaguardado o anonimato – excetua-se o nosso caso, DT e investigadora. Este projeto foi efetuado com um público-alvo de discentes de uma turma de sexto ano de escolaridade, constituída por vinte elementos, de uma escola E.B. 2,3 situada na zona metropolitana da cidade do Porto, concelho de Valongo. Gostaríamos, ainda, de realçar dois aspetos importantes: a diversidade da turma foi continuamente observada na prática pedagógica quotidiana e os dados recolhidos apresentados neste trabalho foram retirados do PCT do ano letivo 2010/2011 e do PCT do ano letivo 2011/2012, correspondentes, respetivamente à frequência no Segundo Ciclo, da maior parte dos alunos da turma participante nesta investigação. Para além disso, esta turma foi selecionada para participar diretamente neste projeto por diversas ordens de razões:

- A docente responsável por este projeto de investigação conhece muito bem a turma, pois quase todos os seus alunos, à exceção de quatro deles, trabalharam no ano letivo transato consigo, tendo-lhes ela lecionado Língua Portuguesa, Estudo Acompanhado e Área de Projeto;

- No presente ano escolar, esta docente, continua a ser professora de Língua Portuguesa, mas também passou a desempenhar as funções de Diretora de Turma e docente de Formação Cívica;

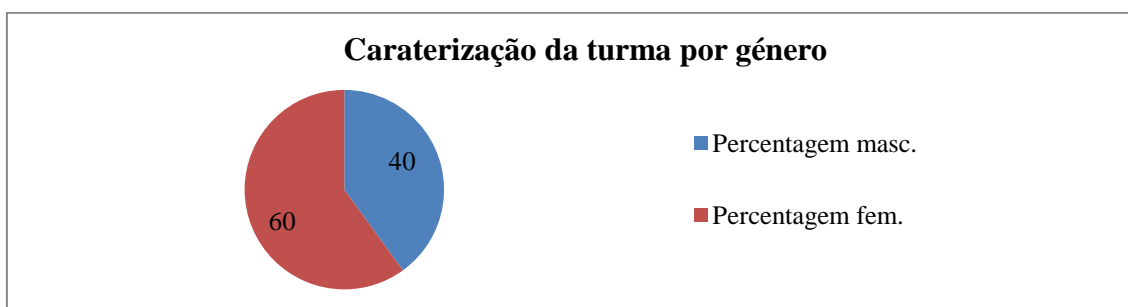
- Negociadamente e por unanimidade, a turma aderiu à proposta de que as temáticas, a trabalhar em Formação Cívica poderiam passar por uma atividade chamada “Clube de Leitura” – no seguimento de uma proposta de trabalho de leitura recreativa, presente no manual adotado, por esta escola, para Língua Portuguesa de sexto ano – e de acordo com as diretrizes presentes no PCA, PEA, PAPA/PAA do Departamento de Línguas e PCT, no que se refere às suas metas e objetivos;

- Adaptação das atividades efetuadas em cada sessão dinamizada (formação de público leitor juvenil), aos dados informativos obtidos anteriormente, às temáticas

previstas, pelo Agrupamento, conforme o Projeto Educativo de Agrupamento (PE) – “Os Nossos Valores” - e o estipulado para esta ACND (FC) – A Pessoa; A Liberdade; O Saber; A Solidariedade e O Sentido de Justiça; o Respeito e a Aceitação do Outro e das suas Diferenças - e aos subtemas selecionados pela turma, conforme o acordado em Conselho de Diretores de Turma (que foram: A Liberdade, O Sentido de Justiça e A Solidariedade, por ordem de escolha preferencial);

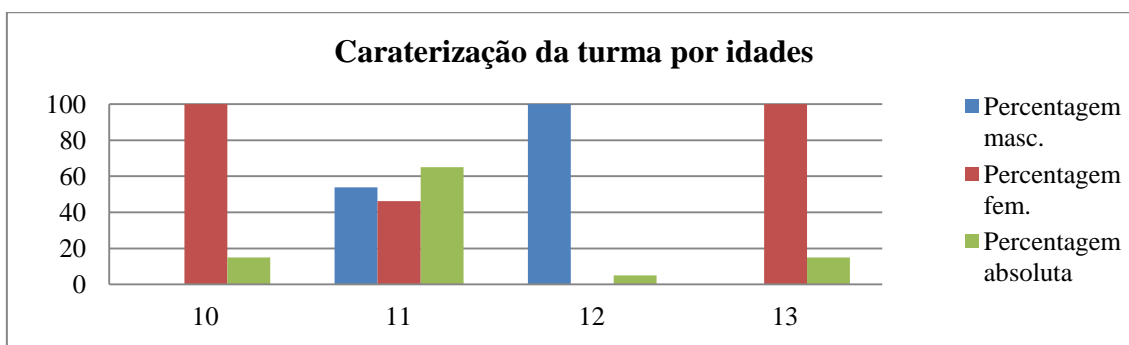
- A turma comporta casos muito heterogéneos: proporção de elementos femininos (60%) exponencialmente superior à de elementos do género masculino (40%).

Gráfico nº 1 - Caraterização da turma por género



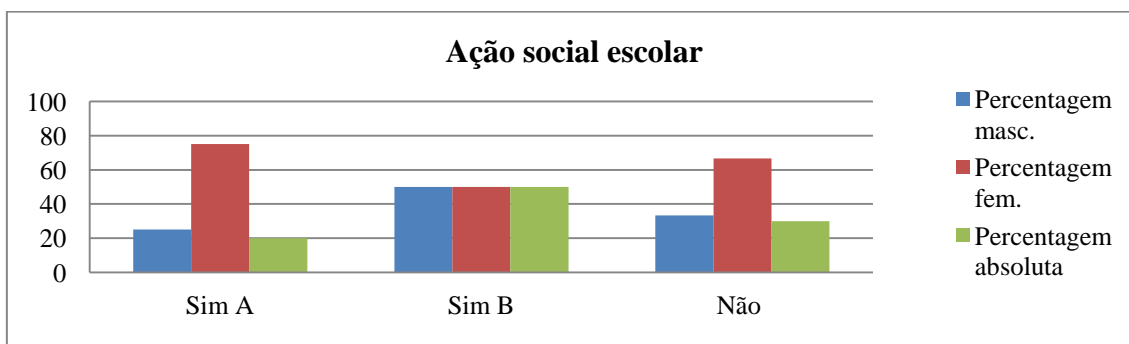
- Neste coletivo inclui-se um aluno NEE (Síndrome Asperger), uma aluna LPNM (proveniente da Ucrânia);
- Há também diversos alunos de famílias monoparentais (custódia litigiosa, emigrantes, pais divorciados), vários casos de retenções (cf. Anexos 7, quadro nº 38): duas alunas de retenção repetida no 6º ano (uma das quais, já com 13 anos, indicada para percurso CEF, mal atinja a idade legal e a outra com necessidade de adaptações curriculares-ligeiro atraso cognitivo); uma aluna de outra raça (negra) e sinalizada com ligeiro atraso cognitivo (adaptações no processo de avaliação), um aluno oriundo de uma escola TEIP da zona metropolitana do Porto, com um historial de diversos procedimentos disciplinares anteriores (dificuldade em acatar ordens e gerir a frustração/emoções), uma aluna retirada à família biológica, pela Segurança Social, devido a negligência e a maus-tratos, e colocada num Centro de Acolhimento ligado à Santa Casa da Misericórdia de Valongo.

Gráfico nº 2 - Caracterização da turma por idades



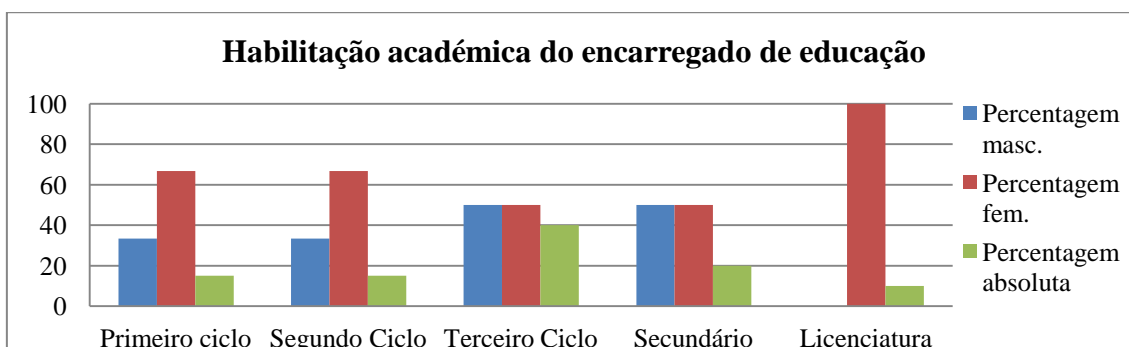
- No geral, os alunos da turma são oriundos de um estrato socioeconómico médio-baixo: 70% da turma era subsidiada pelo SASE – 20% de alunos subsidiados com escalão A e 50% de alunos com direito a subsídio de escalão B:

Gráfico nº 3 - Ação Social Escolar



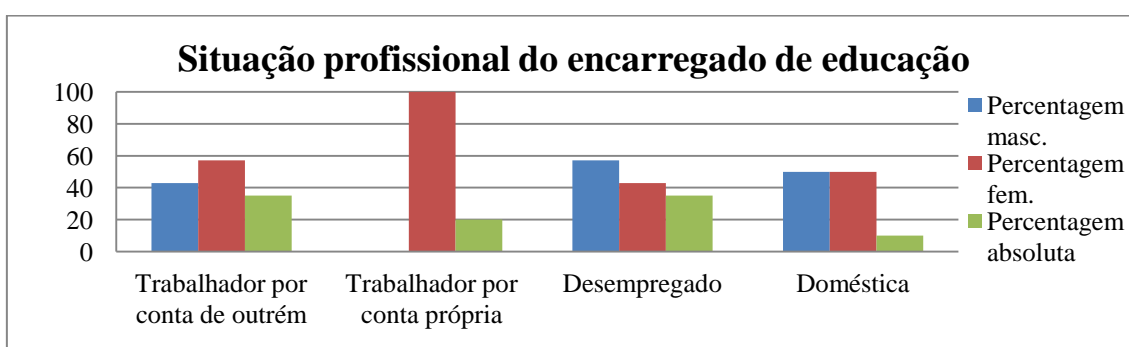
- Por outro lado, 35% dos pais possuem apenas o segundo ciclo, 25% possuem o terceiro ciclo, 20% o primeiro ciclo e 15% o ensino secundário. Ninguém completou o ensino superior (cf. Anexo 7, quadro nº34). Quanto às mães dos alunos da turma, 35% completaram o terceiro ciclo, 25% o segundo ciclo, 20% o ensino secundário, 15% o primeiro ciclo e 5% concluíram a licenciatura (cf. Anexo 7, quadro nº36). Isto reflete-se na panorâmica das habilitações literárias dos EE da turma, cuja percentagem mais elevada é 40% de conclusão do terceiro ciclo:

Gráfico nº 4 - Habilitação académica do encarregado de educação



- A nível profissional, verificou-se que 60% dos pais trabalha por conta de outrem e há 20% de desempregados (cf. Anexo 7, quadro nº35). Quanto às mães, há 40% de desemprego e 35% de trabalhadoras por conta de outrem (cf. Anexo 7, quadro nº37). Em termos da situação profissional dos EE da turma, verificou-se um empate de 35% de desempregados e de trabalhadores por conta de outrem, 20% de trabalhadores por conta própria e 10% de domésticas (cf. gráfico nº5). Quanto às profissões exercidas pelos progenitores/EE dos alunos da turma, verifica-se uma taxa elevada de desemprego (20% para os pais e 45% para as mães, sendo as restantes profissões condizentes com o nível académico atingido (entre os pais, trolha, vendedor, carpinteiro, serralheiro, repositor comercial, empresário de carnes, eletricista, cantoneiro, orçamentista, camionista de longo curso, mecânico e entre as mães, empregada fabril, militar, caixa de supermercado, doméstica, empresária de carnes, auxiliar geriátrica).

Gráfico nº 5 - Situação profissional do encarregado de educação



- As expectativas profissionais e académicas destes alunos vêm muito na esteira do seu ambiente circundante: o que gostariam de atingir ou de ser, tanto oscila fantasiosamente entre profissões como médico (a), engenheiro (a) e futebolista ou cabeleireira, como pensam que realidade ficarão entre o terceiro ciclo e o Ensino Secundário ou Ensino Superior.

Há uma certa incoerência entre aquilo que se projeta para si mesmo, como desejável, as opções “mais na moda”, como por exemplo querer ser um atleta famoso – conotações diretas com o estrelato e a abastança, popularmente difundida em relação a nomes sonantes do futebol e outros.

Também profissões ligadas à imagem, à moda, ao ser-se admirado, popular, entram nas cogitações destes entrevistados – ser cabeleireira, atriz, tratar do embelezamento físico, ter um passaporte para a ascensão social...ou ser solidário, ajudar... daí a escolha de ser bombeiro.

Gráfico nº 6 - Profissão sonhada

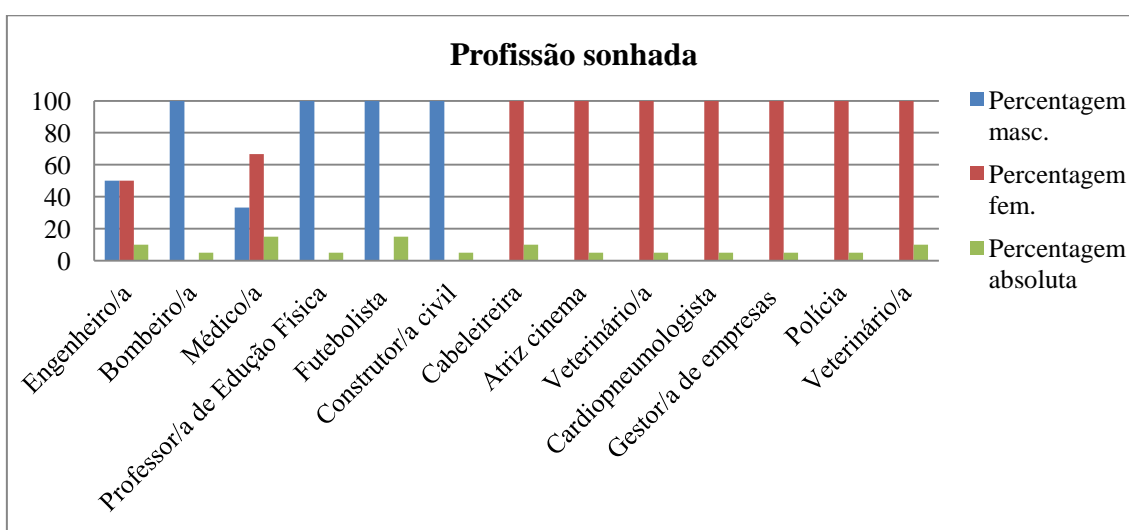
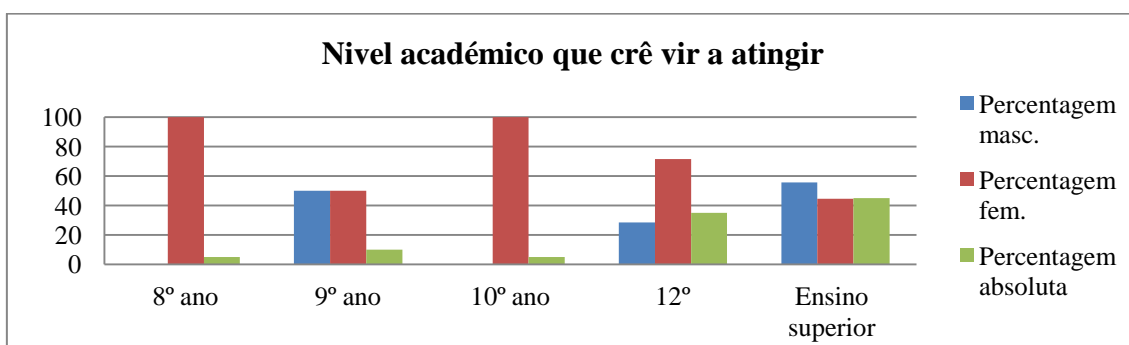


Gráfico nº 7 - Nível acadêmico que crê vir a atingir



- São provenientes, na maioria de agregados familiares de cerca de quatro elementos e há uma grande percentagem de alunos inscrita a EMRC, de acordo com a tradição do meio, maioritariamente católico, em que os alunos frequentam a catequeses até ao Crisma e, depois disso, continuam ligados a atividades desenvolvidas sob a égide da igreja.

Gráfico nº 8 - Inscritos a EMRC

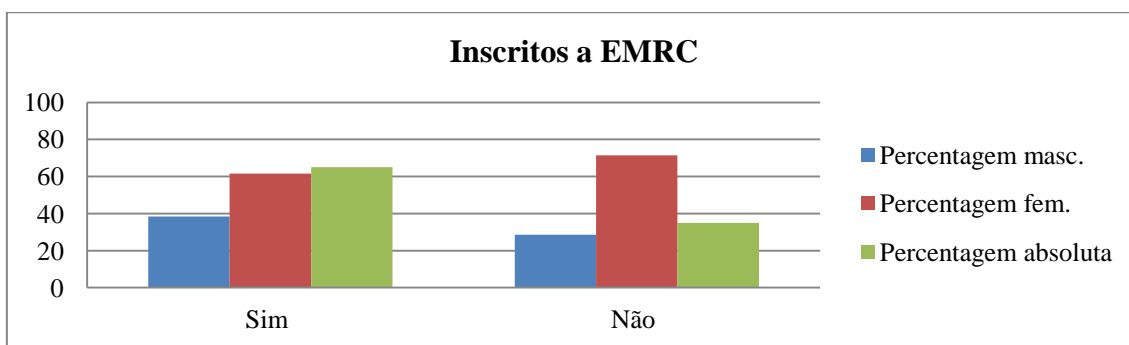
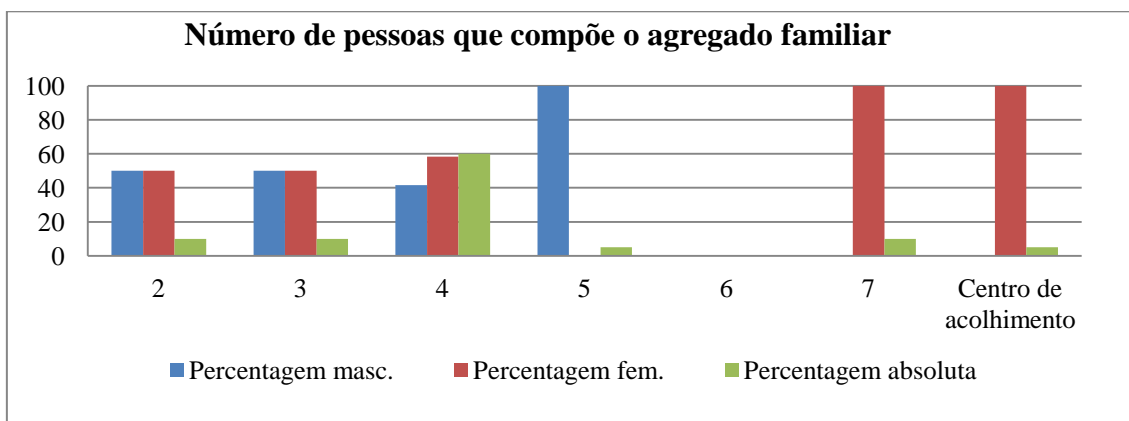


Gráfico nº 9 - Número de pessoas que compõe o agregado familiar



- Também se verifica a existência de casos diários de conflituosidade interpares, *bullying* verbal e físico entre alunos, frequentemente por motivos, muitas vezes triviais;

- Chamada de atenção, hábitos/formação pessoal e cultural disfuncionais/desadequados, algumas quezílias particulares com certos docentes, sempre que a disciplina ia contra o que muitas vezes viam em casa ou lhes apetecia fazer. Paradoxalmente, o docente de EMRC tenta intervir neste processo conflitual, em articulação com a DT e com Formação Cívica. Na verdade, no decurso do ano letivo, de acordo com o constante no RI do Agrupamento, procedeu-se à instauração de doze processos disciplinares, tendo sete alunos sido objeto de suspensão da frequência letiva e os restantes sido sinalizados, no seu processo escolar, com repreensão registada.

Por outro lado, há, ainda, a considerar outros fatores pertinentes:

- Há generalizadamente dificuldades de expressão e compreensão escrita e oral, revelando diversos alunos muitas dificuldades nos domínios basilares da Leitura e da Escrita.

- O sexto de escolaridade está no final de um ciclo intermédio da escolaridade básica obrigatória, para alunos desta faixa etária, portanto, não estará tão propenso a evidenciar certo tipo peculiar de influências, nomeadamente no que tange a temática central deste trabalho, que, muitas vezes, norteiam os alunos, em duas situações muito específicas: uns acabaram de se iniciar na sua frequência (1º ano/5ºano/7º ano), outros já estão a pensar concluí-lo (9º ano).

- Trata-se de um ano considerado como ponto de charneira entre um ciclo e outro, bem como de um ponto de viragem em termos de desenvolvimento maturacional psicológico e fisiológico dos discentes, pelo que representa uma realidade muito interessante verificar e analisar as reações dos discentes a este tipo de atividades.

- Há, ainda, a considerar que estes alunos estão sujeitos à lecionação do programa antigo de Língua Portuguesa, terão prova final de Língua Portuguesa de final de Ciclo (vulgo exame nacional).

- No sétimo ano, estes alunos ver-se-ão confrontados com uma mudança significativa, por passarem a ter contacto direto com o Novo Programa de Português, homologado em 2009, e com as Metas Curriculares, homologadas em Setembro do presente ano civil de 2012, factos de que estão conscientes.

1.1.2. Contexto de intervenção

Este estabelecimento escolar localiza-se na zona metropolitana do Porto, num agrupamento público de escolas, pertencente ao concelho de Valongo, a cerca de 11 quilómetros da sua capital de distrito. Trata-se uma zona urbana, de longa planície, rodeada por serranias e campos, à volta dos quais serpenteiam os rios Leça e Ferreira.

Constituído por cinco freguesias, este concelho, fundado em 1836, por decreto de D. Maria II, tem cerca de 75,1 km², orgulhando-se de ostentar ocupação humana antiquíssima, repleta de histórias de exploração mineira e numerosos vestígios arqueológicos e paleontológicos. É a chamada “terra do pão e da lousa”, numa alusão clara a dois dos produtos pelos quais este concelho é famoso. Todavia, no que respeita a atividades económicas, pode-se referir como existentes a indústria, extração de ardósia, comércio, bem como ainda fortes reminiscências agrícolas, com dominância do minifúndio.

Em termos de densidade populacional, a população residente do concelho situa-se na ordem dos 56 248 (em 2011, dados do Instituto Nacional de Estatísticas), divididos por 17.246 edifícios e por núcleos familiares residentes em número de 26.112. Como cidade, Valongo usufrui de serviços essenciais de Administração Pública, onde se incluem Centro de Saúde, Tribunal, Biblioteca Municipal, Corporação de Bombeiros e Estabelecimentos de Ensino (agrupados e Não Agrupados, públicos e privados). Possui outras instituições de interesse, como a Santa Casa da Misericórdia – que integra um Centro de Acolhimento para jovens e crianças em risco (“Mãe d’Água”) e um Lar de Idosos/Centro de Dia, GEV - Grupo Espeleológico de Valongo, Núcleo Cultural e recreativo de Valongo e o Parque Paleozoico de Valongo (Serras de Santa Justa e de Pias).

1.2. Objetivos do Projeto

1.2.1. Objetivo Geral

Verificar, no terreno, que é possível estimular várias competências de leitura e literacia, em alunos de final do segundo ciclo, recorrendo à leitura recreativa, para que, dentro e fora da escola, essas capacidades ajam como elementos facilitadores do desenvolvimento individual e harmonioso e de um progresso comum equitativamente inclusivo.

Podemos, neste momento, aventar o seguinte:

Pergunta de Partida:

Como pode um docente dos nossos dias favorecer o hábito de *Ler por Prazer* entre os alunos dos 2º/3º ciclos de uma escola E.B. 2,3 da zona metropolitana do Porto?

Hipóteses:

1ª Hipótese: Promover várias atividades de leitura sugestivas e variadas vai “chamar” os alunos à BE/CRE, levando-os a ler mais.

2ª Hipótese: Envolver docentes e outros elementos da organização/gestão escolar, em atividades de promoção e animação da leitura, deixando transparecer a sua satisfação pessoal nesse processo, fará com que muitos alunos adiram às ações propostas.

3ª Hipótese: Desenvolver uma ação mediadora, formativa e direcionada, juntando atividades de descoberta relacional, científica, de apropriação de várias

competências, conformes aos interesses e expectativas dos alunos, conduzirá a uma atitude de adesão à leitura, no presente e pela vida fora.

4ª Hipótese: Delegar nos alunos, apoiados por um professor mediador, a responsabilidade de organizar/dinamizar atividades ligadas à leitura, possuidoras de um certo grau de visibilidade perante a comunidade educativa, levá-los-á a aderirem à leitura, considerando-a progressivamente mais atraente e “sua”.

5ª Hipótese: Atividades concertadas entre a escola e a família podem ajudar no estabelecimento de hábitos de leitura duradouros, onde a inserção social se inclua e prospere.

1.2.2. Objetivos Específicos

- Relacionados com a 1ª Hipótese:

- Programar atividades de leitura orientada, quer de uma obra integral quer de excertos escolhidos, numa perspetiva de animação cultural, fruição estética e lúdico-pedagógica.

- Reforçar os momentos de contacto com o livro na escola, designadamente utilizando e rentabilizando os recursos materiais e físicos da BE/CRE.

- Criar oportunidades de leitura para jovens, que requerem, por vezes, meios especiais de motivação.

- Relacionados com a 2ª Hipótese:

- Consolidar e ampliar o papel cívico e socialmente inclusivo da Rede de Bibliotecas Escolares (abrangendo os pontos aplicáveis dos “Manifestos” sobre Bibliotecas Públicas e Bibliotecas Escolares, formulados pela UNESCO e pela IFLA) /Plano Nacional de Leitura no desenvolvimento de hábitos de leitura.

- Desenvolver ações concertadas, mobilizando organizadamente as estruturas escolares já existentes, os agregados familiares dos alunos e/ou outras entidades ou associações eventualmente úteis para a promoção do gosto pela leitura.

- Respeitar os pontos essenciais estabelecidos pelo quadro jurídico-legal geral de funcionamento institucional da Escola/Agrupamento, BE/CRE, como por exemplo o PAA/PAPA (Agrupamento e BE/CRE), PCT da turma envolvida, PCA, PEA, entre outros.

- **Relacionados com a 3ª Hipótese:**

- Inculcar nos jovens (designadamente nos do final do 2º ciclo) o prazer de ler.
- Desenvolver a competência da leitura.
- Fomentar a conexão entre a expressão verbal e outras não-verbais (icónica, ...).
- Programar atividades de leitura orientada, quer de uma obra integral quer de excertos escolhidos, numa perspetiva de animação/formação cultural, fruição estética e lúdico-pedagógica.
- Propiciar o intercâmbio de diferentes perspetivas socioculturais facilitadoras de uma apreensão/análise mais abrangente e coesa do nosso mundo, onde se realce os valores da liberdade, tolerância, solidariedade e respeito pelo próximo.
- Desenvolver o bom uso da Língua Portuguesa.
- Criar uma cultura de escola, valorizadora dos bons princípios e práticas pedagógicas, especialmente relacionados com a leitura.
- Inculcar o hábito de cumprimento de regras elementares de convivência, previamente estipuladas, para que se trabalhe num ambiente de sã concomitância grupal.
- Inculcar o gosto pela leitura como um hábito a manter ao longo da vida.

- **Relacionados com a 4ª Hipótese:**

- Reforçar os momentos de contacto com o livro na escola, designadamente utilizando e rentabilizando os recursos materiais e físicos da BE/CRE.
- Criar oportunidades de leitura para jovens, que requerem, por vezes, meios especiais de motivação.
- Programar atividades de leitura orientada, quer de uma obra integral quer de excertos escolhidos, numa perspetiva de animação/formação cultural, fruição estética e lúdico-pedagógica.
- Propiciar o intercâmbio de diferentes perspetivas socioculturais facilitadoras de uma apreensão/análise mais abrangente e coesa do nosso mundo, onde se realce os valores da tolerância, solidariedade e respeito pelo próximo.
- Desenvolver ações concertadas, mobilizando organizadamente as estruturas escolares já existentes, os agregados familiares dos alunos e/ou outras entidades ou associações eventualmente úteis para a promoção do gosto pela leitura.

- Desenvolver o bom uso da Língua Portuguesa.
- Criar uma cultura de escola, valorizadora dos bons princípios e práticas pedagógicas, especialmente relacionados com a leitura.
- Inculcar o hábito de cumprimento de regras elementares de convivência, previamente estipuladas, para que se trabalhe num ambiente de sã concomitância grupal.

- **Relacionados com a 5ª Hipótese:**

- Consolidar e ampliar o papel cívico e socialmente inclusivo da Rede de Bibliotecas Escolares (abrangendo os pontos aplicáveis dos “Manifestos” sobre Bibliotecas Públicas e Bibliotecas Escolares, formulados pela UNESCO e pela IFLA) /Plano Nacional de Leitura no desenvolvimento de hábitos de leitura.

- Programar atividades de leitura orientada, quer de uma obra integral quer de excertos escolhidos, numa perspetiva de animação/formação cultural, fruição estética e lúdico-pedagógica.

- Propiciar o intercâmbio de diferentes perspetivas socioculturais facilitadoras de uma apreensão/análise mais abrangente e coesa do nosso mundo, onde se realce os valores da tolerância, solidariedade e respeito pelo próximo.

- Desenvolver a competência da leitura.

- Criar uma cultura de escola, valorizadora dos bons princípios e práticas pedagógicas, especialmente relacionados com a leitura.

1.3. Efeitos

O presente trabalho de investigação almeja alcançar os objetivos atrás definidos, constituindo-se o seu fito essencial a promoção e o incremento voluntário de hábitos de leitura, sobretudo, de índole recreativa, dado o carácter portentosamente pedagógico-lúdico, que lhe está intrinsecamente associado, tanto em termos académicos, como (e sobretudo) ao longo da vida.

A aula de Formação Cívica representará, aqui, portanto, uma oportunidade de contacto privilegiado com documentos eminentemente ligados à Leitura e/ou Literacia, respeitando-se o estipulado legislativamente, a nível nacional e do Agrupamento, em que a turma se encontra inserida, e procedendo-se, ainda, a atividades oportunas, bem como à observação direta, minuciosa, contínua e muito atenta do resultado das

atividades e textos inclusos neste trabalho. Estabelecer-se-á, necessariamente, um paralelo comparativo de evolução entre o que acontecia no início das atividades e o que sucedeu no final do ano letivo.

1.4. Impacto

Melhorar a forma como a leitura, mormente a recreativa, promove a capacidade de comunicação e aquisição de saberes, em contexto de sala de aula e pela vida fora, dotando os intervenientes neste projeto de ferramentas e apetências necessárias à consecução dos objetivos delineados:

“Quanto maior a quantidade de informação gerada por uma sociedade, maior a necessidade de a converter em conhecimento, o que, no momento atual, é de especial importância, dada a velocidade com que essa informação se gera, transmite e processa, sendo que presentemente a informação pode ser obtida de maneira quase instantânea, e muitas vezes a partir da mesma fonte que a produz, indistintamente do lugar.”

(Martins, 2012:15)

No próximo ponto trataremos das Estratégias de Intervenção onde irá ser abordada a metodologia de investigação utilizada no decorrer do projeto.

2. Estratégias de Intervenção

Este trabalho de investigação abarca simultaneamente uma componente teórica e outra prática.

Assim sendo, foram consideradas ferramentas de trabalho basilares o recurso à entrevista semidirectiva, questionários, observação direta, grelhas de observação direta e de autoavaliação (discente), bem como diário de campo.

2.1. Metodologia de Investigação

Este trabalho pretendeu estabelecer formas de estimular hábitos de leitura, sobretudo recreativa, apesar de ter um enquadramento específico – aulas de FC (ACND), onde se seguia um projeto de formato Clube de Leitura, mais informal, a pender para a tertúlia.

Escolhemos, então, como modo de abordagem do projeto, proceder à análise de causas para a não leitura alargada, bem como análise de valores e motivações subjacentes para essa realidade, e entendemos que seria muito profícua uma intervenção

direta no terreno, através dinamização pessoal do já mencionado clube de leitura, integrado nas aulas de Formação Cívica, com elementos representativos da população-alvo deste trabalho de investigação, durante aproximadamente um ano letivo, dado o período de tempo concedido para conclusão e defesa deste trabalho investigativo se circunscrever até ao final deste ano letivo - “Ainda que existam diversas formas de investigação qualitativa, todas partilham, até certo ponto, o objetivo de compreender os sujeitos com base nos seus pontos de vista.” (Bogdan & Biklen, 2012:54).

Para além do mais, se o objeto desta investigação era (e nunca o perdemos de vista) levar a ler por prazer, mais alargadamente, os alunos de uma turma de 2º ciclo de uma escola de uma escola EB 2,3 dos nossos dias, situada na zona metropolitana do Porto (formação de público leitor juvenil), mais do que isso, almejávamos, paralelamente, analisar a relação do aluno, no papel de ator social, explorando um esquema tripartido de relações, assente conceito complexo sistémico do Jovem (2º ciclo), como ator social. Partindo deste pressuposto, o nosso trabalho baseou-se no aprofundamento das seguintes dimensões:

- Contextualização identitária: Género, Idade, Residência, Nacionalidade, Grupo social, económico e cultural de origem do agregado familiar;
- Sulcos construtores do Saber: a Escola, a Turma, a BE/CRE e o Clube de Leitura “Ler por Prazer” (FC);
- Nichos Evolutivos, designadamente no atinente à capacidade de encaixe afetivo de outras molduras mentais e culturais, à capacidade de fruição estética e afetiva e, finalmente à consciência da margem de manobra pessoal quanto à capacidade evolutiva do livre arbítrio cultural e proficiência literácica.

Esta investigação efetuou-se com um grupo de vinte alunos do sexto ano de escolaridade, situados numa faixa etária entre os onze e treze anos de idade, frequentando um estabelecimento de ensino básico de segundo e terceiro ciclos, da zona do Grande Porto, incluído no concelho de Valongo:

“Contudo, convém não esquecer que a perspetiva social moderna, relativamente ao que é ser uma criança no mundo dos nossos dias, assenta, quase instintivamente, no contexto histórico, social e cultural de cada um de nós. Em certas classes sociais, estamos habituados a conviver com uma infância desgarrada da vida adulta, do mundo do trabalho, da sexualidade, da política. Essa criança frequenta, por norma, um universo delimitado por assuntos escolares, gíria estudantil e juvenil, onde certas brincadeiras e assuntos se fundem espontaneamente. Pode-se até encontrar jovens adultos, com mais de dezanove ou vinte anos de idade, sem a mínima noção do que é o mundo real do trabalho ou o exercício livre e responsável da sua cidadania. Mas, paradoxalmente, num outro extremo social, se examinarmos a vida de uma criança pobre, habitante de um bairro de lata por exemplo, encontraremos situações idênticas às de outras épocas, quando existiram tantas outras crianças, tratadas de muitas outras formas,

ocupando espaços definidos dentro da família e da sociedade, e que, pelo menos teoricamente, estiveram em sintonia, séculos a fio, com as mesmas inquietudes dos adultos que as rodeavam.”

(Fontes, 2009:3)

Para a consecução da meta a que nos propúnhamos, recorreremos, primeiramente, a um leque diversificado de leituras de enquadramento teórico temático, relativamente às dimensões ligadas às Culturas Juvenis e seus modos de relação com os meios circundantes, nomeadamente os que se referem à população-alvo deste trabalho de investigação:

“Ler o máximo sobre o tema, desde que o tempo que dispõe lho permita, dar-lhe-á uma ideia não só de abordagens e de métodos que porventura não lhe tenham ocorrido antes, como também de formas de classificar e de apresentar a sua própria informação.”

(Bell, 2004:84)

Depois, numa tentativa de “começar por organizar a mente face à ação” (Ander-Egg & Idañez, 1999:22), procedemos à elaboração de uma panorâmica abrangente e rigorosa, quase em moldes de entrevista semidiretiva, na qualidade de Diretora de Turma/Professora de Língua Portuguesa/ Professora de FC da turma A de 6º ano, portanto simultaneamente interveniente, mas também testemunha privilegiada, pelas seguintes ordens cumulativas de razões:

a) Uma vez que este ano escolaridade todos os alunos desta turma (20), exceto 4, trabalharam no ano letivo transato connosco, como docente como de Língua Portuguesa/EA/AP. Este ano, negociadamente e por unanimidade, a turma aderiu à proposta de que as temáticas a trabalhar em FC poderiam passar por uma atividade chamada *Clube de Leitura* – de acordo com a proposta de trabalho de leitura recreativa/extensiva presente no manual adotado de Língua Portuguesa e com as diretrizes presentes no PCA, PEA, PAPA/PAA e PCT, no que se refere às suas metas e objetivos.

b) Este ano de escolaridade está no final de um ciclo intermédio da escolaridade básica obrigatória, porém, também é ponto de charneira entre um ciclo e outro e ponto de viragem em termos de desenvolvimento maturacional psicológico e fisiológico dos discentes. Para além disso, uma atividade deste género, terá o mérito de nos dar a oportunidade de refletir muito melhor sobre a problemática desta investigação, consolidando a nossa posição de professora-investigadora e testemunha privilegiada;

c) A heterogeneidade da turma, já anteriormente referenciada, um verdadeiro “mosaico” das diversas situações socioeconómicas e culturais da escola, cristalizadas

numa única turma – oportunidade valiosa de fomentar hábitos/formação pessoal e cultural adequados, entre os discentes da turma.

Concretizando os aspetos atrás referidos, seguimos as seguintes diretrizes:

- Balanço das diversas perspetivas obtidas, a partir de leituras várias de enquadramento, das entrevistas semidirigidas e dos inquéritos aplicados;
- Validade Externa – Estabelecimento de um quadro teórico do tema, procurando-se uma fusão entre perspetivas positivistas (Durkheim) e de sociologia compreensiva (Weber);
- Abordagem extensiva das seguintes dimensões: Leitura e Socialização; Leitura na escola e pela escola; Biblioteca Escolar e Professor Bibliotecário, enquanto formadores de público leitor.

Ora, com o intuito de atingir o objetivo essencial atrás mencionado e, ainda, de fundamentar devidamente este trabalho de investigação, pareceu-nos ser mais indicado socorreremo-nos de uma metodologia preferencialmente qualitativa. Como tal, recorreremos ao seguinte:

- **Questionário por Inquérito (Perguntas Fechadas)**, para verificar atitudes/comportamentos passíveis de fornecerem pistas sobre a maneira de ser e de trabalhar destes alunos – até por estarmos em aulas de FC – inquérito “Assertividade”;
- **Questionário por Inquérito (Perguntas Abertas)**, aos alunos da turma intervencionada para verificar hábitos e expectativas, relativamente à Leitura (no início e no fim do ano letivo, verificando possíveis mudanças/evoluções);
- **Entrevista Semidiretiva (Perguntas Abertas)** à Professora Bibliotecária da Escola - testemunha privilegiada (panorâmica de atitudes, hábitos e sugestões, relativamente à Leitura na escola e, especificamente, ao nível de escolaridade intervencionado neste projeto);
- **Diário de Campo**: registo detalhado e calendarizado de atividades e comportamentos, nas diversas sessões de trabalho de Formação Cívica, no âmbito do Clube de Leitura “Ler por Prazer”. Estes registos foram levados a cabo parcialmente pelos alunos da turma e pela responsável por este projeto. De resto,

“A melhor forma de proceder consiste, muito simplesmente, sem dúvida, em anotar sistematicamente, e tão depressa quanto possível, num diário de campo todos os fenómenos e acontecimentos observados, bem como todas as informações recolhidas que estejam ligadas ao tema do trabalho. (...) A exploração deste trabalho consiste, então, em ler e reler estas notas, para destacar as pistas de intervenção mais importantes.”

(Quivy & Campoudt, 1992:82)

- **Grelhas de Observação** (direta, autoavaliação e outros registos diversos, como fichas de leitura, sempre que possível e oportuno).

Estas atividades afiguraram-se-nos como as mais acertadas para recolhermos os dados informativos pretendidos, cruzando-os, posteriormente, de modo a obtermos respostas fundamentadas na consolidação da problemática central deste trabalho de pesquisa. De facto, concordamos com Bogdan & e Biklen (2010), quando dão enfoque à ideia

“Os investigadores qualitativos enfatizam o pensamento subjetivo porque, tal como o entendem, o mundo é composto por objetos menos obstinados do que as paredes. Os seres humanos vivem sob o lema «crer é poder». Vivemos na imaginação, contexto bem mais simbólico do que concreto.”
(Bogdan & e Biklen, 2010:54)

Este trabalho assentou num estudo de caso, que, na nossa ideia se considera “especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo” (Bell, 2004:23).

Ora, este trabalho, também incluído num domínio de investigação-ação, foi aplicado a um conjunto específico de discentes do sexto ano de escolaridade, como já foi referido, o que vem de encontro a outra afirmação de Bell (ibidem):

“Apesar de a observação e as entrevistas serem os métodos mais frequentes utilizados nesta abordagem, nenhum método é excluído. As técnicas de recolha de informação selecionadas são aquelas que se adequam à tarefa.”
(Bell, 2004:23)

Vem, nesta altura, a propósito mencionar que, neste contexto de pesquisa, torna-se muito relevante a figura do Professor-Investigador, tal como Cohen e Manion (1994:192), citados por Bell, a preconizavam:

*“um procedimento essencialmente **in loco**, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de caso, por exemplo) ”.*
(idem:20-21)

De facto, trabalha-se diretamente com uma turma de vinte alunos, a partir das atividades a desenvolver numa ACND, procurando incrementar hábitos, gostos, moldar preferências e comportamentos, relativamente à Leitura, especialmente recreativa, seguindo tanto as temáticas e atividades requeridas pelo PE, como as potencialmente mais sugestivas para os discentes intervencionados. Deste modo, ocorre um processo de

investigação-ação, no qual a atividade pedagógica promove, em simultâneo, uma interação e uma mudança atitudinal, na promoção da Leitura, sobretudo de uma Aprendizagem Académica e para a Vida: “A investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais.” (Bogdan & Biklen, 2010:292).

Favorece-se uma mudança voluntária de atitudes, levando a cabo atividades quotidianamente aplicadas em contexto de sala de aula, numa ACND, onde se esperaria talvez outro tipo de tarefas. Em termos de um possível retrato panorâmico leitor e atitudinal da turma, na nossa ótica, enquanto DT e professora de Língua Portuguesa dos discentes intervenientes neste projeto, pareceu-nos importante salientar o que se segue:

- Em termos do panorama atitudinal da turma, relativamente a atividades ligadas à leitura, especialmente à de teor recreativo, podemos traçar o seguinte perfil: os alunos possuem uma atitude positiva e empenhada, no cômputo geral, dependendo do espírito da turma, das dificuldades suscitadas pelos documentos apresentados, das estratégias de motivação usadas pela docente.

- Estes discentes conseguem envolver-se em diferentes tipos de leitura: leitura silenciosa, leitura expressiva, leitura orientada e leitura recreativa, no geral, embora alguns demonstrem dificuldades diversas – entoação, pronúncia, concentração, não saltar linhas/palavras, não ler a palavra que está, sem a substituir por outra, por mera distração, entre outros fatores. O prazer de ler está presente nos hábitos diários de alguns alunos, embora poucos, o que é visível nas conversas que partilham com a professora e com os colegas ao longo das aulas. Vão adquirindo novos conhecimentos e conseguindo produzir um discurso próprio, oral ou escrito, além de novas descobertas, ligadas à sua própria identidade, gostos, expectativas, simples fruição estética por prazer, ou ao lugar a que pertencem. Conforme a sua popularidade entre os colegas, acabam por os influenciar a “experimentarem” essas mesmas leituras.

- No que diz respeito ao incremento do prazer da leitura, a escola e a Biblioteca Escolar têm tido um papel importante, promovendo *Concursos de Leitura, A Semana da Leitura...*, pois formam e fidelizam leitores.

- Elaborando um historial descritivo de atividades desenvolvidas em grupo/em pares/individualmente, até agora, pelos elementos desta turma, onde estivessem envolvidos conhecimentos literários afins ao domínio da leitura, nomeadamente da recreativa, poderíamos concluir que foram desenvolvidas as seguintes atividades:

Leitura de obras integrais de autores portugueses; Leitura orientada, recorrendo a um guião; Leitura expressiva de textos poéticos diversificados, recorrendo a meios auditivos e visuais; Produção de textos de diferentes tipologias, permitindo a construção dos próprios saberes dos alunos, levando a pontos de vista convergentes e divergentes; Produção, através da escrita, de um discurso autónomo, emotivo, imaginativo, informativo...; Incrementação de vocabulário diversificado; enriquecimento lexical e correção ortográfica.

- Para a eficaz consecução de atividades ligadas à leitura, até este momento, é de realçar os seguintes fatores:

a) de constrangimento, como sejam: a incompreensão da importância da leitura ou a falta de hábitos de leitura, dificuldades em conteúdos por consolidar e inexistência de estímulos anteriores para a iniciação da leitura.

b) de êxito, a saber: audição de histórias; leitura facilitada de textos de diferentes tipologias (jornais, revistas, textos de colegas da turma, excertos de obras...); leitura livre e escolha de livros na Biblioteca Escolar; adequação dos livros à idade dos destinatários; qualidade literária dos livros; leitura de obras completas; sensibilização para a importância do livro no desenvolvimento e na vida da criança; importância do «Plano Nacional de Leitura» e outros concursos promovidos pela BE ou pela escola, no alargamento e qualidade das obras existentes na Biblioteca.

- Igualmente pertinentes são os fatores de constrangimento e de êxito para a consecução de futuras atividades ligadas à leitura:

a) Fatores de constrangimento para a consecução de futuras atividades ligadas à leitura: Falta de sensibilização, por parte de todos aqueles que contribuem para a educação e crescimento da criança: pais, professores, funcionários, educadores, colegas, etc.; Falta de um trabalho permanentemente articulado e adequado, que incentive e promova a leitura.

b) Fatores de êxito para a consecução de futuras atividades ligadas à leitura: Dar continuidade aos trabalhos iniciados no nosso Agrupamento, mostrando que a leitura determina processos de pensamento, cumpre uma importante função social, expande a memória humana, desenvolve as funções da linguagem, permite veicular conteúdos culturais e desenvolve várias funções e competências literárias, para além de aumentar o léxico, incrementar a correção ortográfica e conduzir ao Conhecimento.

- Considerando sugestões e/ou ideias exequíveis e oportunas, relativamente a este clube de leitura, formas de implementar atividades interessantes e motivadoras,

relacionadas com a leitura (especialmente a recreativa), capazes de fazer a articulação entre os vetores escola-turma-comunidade educativa, pensamos que se poderia envolver a Biblioteca Escolar como um espaço de convergência, onde pais e educadores pudessem partilhar experiências ligadas à leitura, não só através da Feira do Livro anualmente realizada, mas também de outros momentos sugestivos e interessantes, a serem levados a cabo futuramente (um recital, a partir de obras do acervo da BE seria uma das propostas).

Face ao que atrás se referiu, resta-nos reforçar a ideia de que a abordagem e as leituras partilhadas dos diversos textos, bem como as subsequentes tarefas realizadas, neste clube de leitura integrado nas aulas de FC, intentam, portanto, maximizar a assimilação prática, eficaz e profunda de diversos saberes, nomeadamente os respeitantes à Leitura.

Seguidamente, procederemos a uma análise mais aprofundada das opções desta pesquisa, quanto às técnicas de investigação utilizadas.

2.2. Técnicas de Investigação

Ao longo deste trabalho de pesquisa, utilizamos diversas técnicas de investigação:

- À Professora Bibliotecária da Escola: Entrevista semidiretiva (cf. Anexo 1);
- Aos Alunos:
 - No início do ano letivo: Questionário de perguntas fechadas, sobre Assertividade (cf. Anexo 2) e Questionário de perguntas abertas, sobre Leitura (cf. Anexo3);
 - Durante o ano letivo: Grelhas de Observação Direta, sobre aspetos atitudinais e motivacionais, ligados às atividades propostas (cf. Anexos 4,5), Grelhas de Autoavaliação das atividades realizadas (cf. Anexo 6) e de fichas de leitura (cf. Anexo 10);
 - No final do ano letivo: Repetição do Questionário de perguntas abertas, sobre Leitura (cf. Anexo 3);
- Construção de um Diário de Campo (cf, Anexos 7,8,9) – bipartido - porque estas anotações podem vir a “facultar informações valiosas sobre modelos de trabalho e atividades” (Bell, 2004:151): uma parte mais descritiva e objetiva, onde os próprios alunos fazem um balanço coletivo de pontos fortes e fracos nas atividades efetuadas, e

uma outra parte, mais subjetiva, onde a investigadora vai delineando planificação de atividades, ajustando tarefas e outros aspetos, ao mesmo tempo que reflete sobre todo o processo de trabalho.

Foi nossa convicção que a entrevista semidirectiva, assim como os questionários (fechados e abertos) e grelhas de observação direta e de autoavaliação seriam particularmente apropriados a esta investigação, dado o seu potencial clarificador da problemática central aqui abordada. Na verdade, particularmente no respeitante às técnicas de trabalho mais ligadas a uma análise de conteúdo, conseguimos atingir eficazmente “uma função heurística, isto é, serve, para a descoberta de ideias e de pistas de trabalho (que virão a ser concretizadas pelas hipóteses)” (Quivy & Campenhoudt, 1992:79).

De facto, por um lado obtivemos respostas marcadamente pessoais e abrangentes, mas, por outro lado, fomos incutindo determinadas fronteiras à margem de manobra dessas respostas, evitando, assim, a dispersão ou divagação sem sentido, que, facilmente, poderiam advir. De acordo com Bardin (2006:149), aliás na esteira de Osgood, no tocante à chamada “análise de asserção avaliativa”:

“Uma atitude é uma pré-disposição, relativamente estável e organizada, para reagir sob forma de opiniões (nível verbal), ou de atos (nível comportamental), em presença de objetos (pessoas, ideias, acontecimentos, coisas, etc.) de maneira determinada. Correntemente falando, nós temos opiniões sobre as coisas, os seres, os fenómenos, e manifestámo-las por juízos de valor. Uma atitude é um núcleo, uma matriz muitas vezes inconsciente, que produz (e que se traduz por) um conjunto de tomadas de posição, de qualificações, de descrições e de designações de avaliação mais ou menos influenciadas. Encontrar as bases destas atitudes por trás da dispersão das manifestações verbais, tal é o objetivo da análise de asserção avaliativa.”

(Bardin, 2006:149)

O guião da entrevista semidiretiva direcionado à PB da escola resultou, depois, na concretização de um documento resumido, onde essa profissional foi respondendo a uma série de perguntas abertas, realizadas numa ordem pré-estabelecida (cf. Anexo 1). Aqui se evidenciou os seguintes tópicos, mais ligados a alunos do 2º ciclo: atividades mais solicitadas na BE, pela generalidade dos alunos; estabelecimento preciso do cenário das tendências gerais de requisições para leitura domiciliária; principais fatores de constrangimento e de êxito (internos e externos) às atividades gerais desenvolvidas na BE, especialmente as ligadas ao domínio da Leitura, e, por último, pedimos o fornecimento de sugestões exequíveis e oportunas para o desenvolvimento de outras atividades, sobretudo em termos de leitura recreativa.

Esta técnica de recolha de informações tinha como fito essencial fornecer pistas sólidas para a implementação desta investigação, até porque a PB ajustava-se muito bem ao que procurávamos apurar - “levar o interlocutor a exprimir a sua vivência ou a percepção que tem do problema que interessa ao investigador.” (Quivy & Campenhoudt, 1992:78). Na realidade, os dados coletados nesta entrevista revelaram-se extremamente oportunos, pois a PB tem uma relação privilegiada com o público-alvo deste trabalho, porquanto a BE é um dos espaços mais frequentados e apreciados no recinto escolar, para onde convergem prazerosamente os discentes, caso tenham trabalhos escolares para realizar (nomeadamente pesquisas) ou pretendam passar o tempo em turno contrário ao do seu horário. Por outro lado, atividades como Concursos de Leitura, Feira do Livro da Escola e Semana da Leitura também costumam comprazer bastante todas as turmas. Pareceu-nos óbvia a pertinência desta entrevista:

“Na entrevista não diretiva, devido a circunstâncias de produção (situação, que provoca simultaneamente espontaneidade e constrangimento) o trabalho de elaboração é ao mesmo tempo «emergência do inconsciente e construção do discurso»: (...) Se contudo a análise estiver centrada na singularidade da elaboração individual do discurso, a redação respeita a liberdade e a criatividade individuais (não diretividade).”

(Bardin, 2006: 167)

Para uma melhor e mais cuidada análise subsequente, a PB concedeu-nos esta entrevista, por escrito, via correio eletrónico.

Quanto às atividades em que os alunos foram intervenientes, salvaguardando sempre o anonimato dos intervenientes, optámos pela técnica do Inquérito por Questionário (um de perguntas fechadas e outro de perguntas abertas), pois “distingue-se da simples sondagem de opinião pelo facto de visar a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem.” (Quivy & Campenhoudt, 1992: 190). Esmiuçando, foram preenchidos dois questionários, pelos discentes: um, fechado, de aferição de atitudes/comportamentos (Assertividade – relevante, dado o historial de conflituosidade interpares da turma, dentro e fora da sala de aula, bem como a grande heterogeneidade dos alunos da turma) e outro, aberto, de aferição de hábitos, expectativas e preferências, relativamente à Leitura – especialmente direccionado para a de cariz recreativo. Este último inquérito foi aplicado duas vezes: no início e no fim do ano letivo, procurando-se apurar o tipo de evolução ideológica e comportamental vivenciado pelos alunos da turma, ao longo de um ano letivo.

Procedemos, ainda, ao recurso alargado à Observação Direta, no caso das atividades realizadas com os alunos, nas diversas sessões de trabalho, porque esta se

apresentou como muito oportuna à amostra em questão: uma turma de sexto ano de escolaridade (cf. Anexos 4 e 5). Valemo-nos desta estratégia, porquanto “neste tipo de observação o próprio investigador procede diretamente à recolha de informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela diretamente ao seu sentido de observação” (Quivy & Campenhoudt, 1992:165). Não é de desprezar ainda o facto desta técnica se mostrar muito vantajosa num contexto específico de pesquisa, uma vez que “o olhar e o ouvido transformam-se porque orientados, nos principais instrumentos de pesquisa do investigador, obedecendo (embora não cegamente) à função de comando da teoria” (Lopes, 1997: 90-91).

As atividades levadas a cabo com esta turma basearam-se num projeto muito próprio de Clube de Leitura/Tertúlia Literária/Círculo Literário, enquadrado pela ACND Formação Cívica, pela legislação vigente geral aplicável, pelo estipulado em termos de Agrupamento e, finalmente, pelas respostas obtidas na entrevista semidiretiva à PB (cf. Anexo 1), bem como nos dados retirados dos primeiros inquéritos realizados aos alunos (cf. Anexos 2,3, gráficos nº10-33). Onde foi oportuno, realizou-se articulação curricular com outras disciplinas (Língua Portuguesa, C.N., EMRC, ...) e outras iniciativas (PNL,...).

“A observação tem como objetivo fixar-se na situação em que se produzem os comportamentos a fim de obter dados que possam garantir uma interpretação “situada” desses comportamentos. Por isso, a “precisão da situação” constitui um dos objetivos principais”.

(Estrela,1994:18)

Deste modo, procurando atingir uma maior clarificação da problemática central desta pesquisa, escolhemos o recorrer ao preenchimento de grelhas de observação diversas:

- uma de autoavaliação para cada sessão de trabalho, destinada aos discentes (cf. Anexo 6);
- outra de cariz atitudinal e de empenho discente, também preenchida por sessão de trabalho, pela docente responsável pelo projeto (cf. Anexo 4);
- outra de articulação com a BE, servindo o Modelo de Autoavaliação das BEs, da RBE, por sessão de trabalho, preenchida pela docente (cf. Anexo 5);

Por fim, elaborou-se um Diário de Campo, com notas por sessão, que iam sendo completadas com o preenchimento das diversas grelhas e resultavam num documento mais alargado no final de cada período (cf. Anexos 8,9,10).

No que respeita o plano de ação, as atividades decorreram ao longo do ano letivo 2011/2012, nas aulas de Formação Cívica. Em resumo, esta investigação transcorreu em seis fases diferentes:

- Na primeira fase, a Professora Bibliotecária da escola respondeu a uma entrevista semidirectiva, onde se aferiu gostos, preferências, comportamentos dos alunos do 2º ciclo, especialmente em relação à Leitura, bem como sugestões futuras no mesmo âmbito;

- Na segunda fase, no espaço da sala de aula, os alunos da turma de 6º ano intervencionada responderam a um inquérito sobre Assertividade, no sentido de apurar diretrizes atitudinais evidentes e latentes e concordaram em transformar as sessões de trabalho de Formação Cívica no Clube de Leitura “Ler por Prazer”;

- Na terceira fase, no espaço da sala de aula, os alunos da turma de 6º ano intervencionada responderam a um inquérito aberto no sentido de verificar preferências e atitudes pessoais ligadas à Leitura;

- Na quarta fase, a responsável pelo projeto preencheu uma grelha de Observação Direta, relativa ao desempenho de cada aluno, em cada sessão de trabalho e foi anotando no seu Diário de Campo os pontos mais pertinentes;

- Na quinta fase, os alunos redigiram uma parte mais descritiva e objetiva das considerações do Diário de Campo do Projeto, no final de cada período, tendo a professora responsável redigido uma outra parte, com a planificação das atividades e outras considerações de índole mais subjetiva. Desta forma, todos se tornavam corresponsáveis pelas conclusões apuradas;

- Na sexta e última fase, os alunos preencheram de novo o questionário aberto, relatando os seus gostos, preferências e atitudes, relativamente à Leitura, a fim de apurarmos que tipo de evolução terá, entretanto, sido conseguido.

As grelhas de observação e os questionários funcionaram como elo de ligação para se proceder, posteriormente à análise dos dados recolhidos, os quais foram tratados com recurso à estatística descritiva, permitindo um estudo mais metucioso, que, por seu turno, levou a uma mais aprofundada compreensão das perspetivas e motivações do público-alvo desta investigação, bem como à aferição da utilidade que uma estratégia como este Clube de Leitura estaria a conseguir – mais ambiciosamente, relembramos que o nosso objetivo mais duradouro será conseguir que os alunos leiam mais, mais

prazerosamente, mas não apenas no percurso acadêmico, antes sobretudo ao longo da vida. Daí o enfoque incidir na menção ao lúdico. Aliás, segundo Ferreira (1986:190),

“Aquilo que uma pessoa declara numa entrevista é o conteúdo da imagem que pretende sua naquele contexto e tanto quanto é capaz de configurar. Assim, a verdade é sempre pragmática e referenciada a um contexto de interação. (...)”

Ao fim e ao cabo, no momento presente, parece metodológica e epistemologicamente razoável afirmar que o uso sociológico do inquérito deve ser feito em articulação com outras técnicas. Mas o mesmo é igualmente razoável afirmar em relação a estas. Só a multiplicidade de fontes empíricas, cada uma com a validade que lhe é própria, pode devolver-nos a multidimensionalidade das relações sociais.”
(Ferreira, 1986:190)

A nossa preferência pelo tratamento com recurso à estatística descritiva foi a sua capacidade de simplificar a visualização e leitura das informações obtidas, através de gráficos construídos. Contudo, também consideramos basilar uma “leitura qualitativa” dos dados apurados, até porque se encaixam perfeitamente aqui as nossas conclusões como investigadora. Quanto à análise qualitativa das entrevistas, Maroy (1997:117) declara que elas se revestem de uma base alargadamente indutiva, a qual faculta a possibilidade de se poder delinear um esboço teórico de inteligibilidade, proporcionando o acesso a diversas categorias e ao seu ulterior encadeamento. O mesmo autor desenvolve, ainda, o seguinte raciocínio:

“a análise qualitativa encara desta forma vários momentos para a sua execução. Sendo este o design da investigação, a recolha, a análise de dados e a redação. Articulam-se desta forma três atividades cognitivas: a redução dos dados, a sua apresentação/organização para fins comparativos e a sua interpretação/verificação.”

(Ibidem:122-123)

Num qualquer trabalho de investigação, ao seguirmos estes pressupostos, este é o caminho para se descobrir resultados consistentes e verdadeiros. De resto, segundo Bardin (2006:27), “A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações.”. E, a este propósito, preconiza, ainda, esta autora a existência de

“uma função de «administração de prova». Hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servindo de diretrizes, apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma infirmação. É a análise de conteúdo «para servir de prova»”

(idem:25)

Em termos de validade externa, por este trabalho de investigação se destinar a ser aplicado especificamente a esta escola, num certo contexto, não poderá ser totalmente validado, em termos universais, mesmo que sob condições idênticas. Pode, no entanto, sem dúvida, servir para futuras pesquisas, tanto no meio estudado como noutros com características, variáveis e dimensões similares.

Já no atinente à sua validade interna, permite assegurar a fiabilidade das hipóteses já delineadas no terreno, confirmando-as, nomeadamente quanto ao impacto prático, na escola onde se desenvolveu este estudo, no que respeita aos seguintes fatores: melhorar o domínio da leitura e elevar os níveis de proficiência literária em alunos do 2º ciclo, inculcando-lhes também o gosto de ler recreativamente, considerando o preconizado nas variáveis dependentes deste trabalho de investigação; verificar a extensão de interferência que os elementos da variável independente conseguiram estabelecer sobre os resultados mais ou menos positivos do estímulo, conseguidos com as atividades de leitura recreativa efetuadas, no sentido de promover eficazmente o hábito de ler por prazer entre os alunos da amostra populacional selecionada para este estudo – estes elementos representam todo o 2º ciclo da sua escola. Talvez fosse exequível um projeto investigativo mais minucioso e concludente relativamente ao objeto de estudo, se o tempo disponível fosse mais alargado. Mesmo assim, entendemos que o trabalho investigativo desenvolvido possibilita divisar a evolução de postura relativamente ao ato de Ler – nomeadamente em termos recreativos.

No próximo ponto procederemos à análise dos dados das entrevistas, questionários e das grelhas de observação implementados.

CAPÍTULO 2: LER POR PRAZER, A PONTE ENTRE A REALIDADE E OS DADOS, A ABERTURA DE TRILHAS, PERCURSOS E CAMINHOS...

Para a análise das informações obtidas neste projeto, gostaríamos de realçar que seguiremos os seguintes pontos, aplicando-os às estratégias de coleta de opinião selecionadas:

- Variáveis dependentes/variáveis independentes para os indicadores já preconizados, implicando a ponderação do recurso a variável nominal (percentagem por exemplo para o género destes alunos da turma) e variável ordinal (mediana por exemplo para uma pergunta do questionário, onde o entrevistado revele o que significa para si a leitura, como por exemplo respostas onde se diga que é algo interessante, um meio de viajar, de aprender mais, etc.);
- Trabalho de Investigação de tipologia Qualitativa-Quantitativa (investigação empírica).

- **Variáveis Dependentes:**

- Enquadramento legislativo planificável e reorganizável: PEA e PCA do Agrupamento; PAPA do Agrupamento e da BE; PCT da turma envolvida; RI da Escola, Diretrizes do PNL e da RBE;

- Fatores de constrangimento (externos e internos):

- Destinatários do projeto recebem muitas solicitações extraescolares simultâneas, nem sempre benéficas ao seu bem-estar, dadas as carências socioeconómicas e familiares acentuadas de alguns deles (ajudar nas tarefas domésticas, cuidar de outros familiares, insuficiente proficiência linguística na Língua portuguesa,...);

- Destinatários do projeto inserem-se globalmente num contexto social, económico e cultural sem grande tradição nem apreço pela valorização da leitura ou de uma cultura de escola;

- Sobrecarga curricular semanal dos destinatários do projeto;

- Falta de um espaço físico mais adequado, nas instalações escolares, para as sessões de trabalho, pelo que este trabalho terá de decorrer na sala de aulas, onde os alunos normalmente já estão - a BE é demasiado pequena para sessões de trabalho com turmas inteiras ou grandes grupos de trabalho. Por outro lado, a atividade de leitura com esta turma inviabilizaria também que, enquanto uma atividade com um grande grupo estivesse a decorrer, outros elementos da escola pudessem usufruir da BE.

- Recursos financeiros escolares limitados, para fornecer mais materiais/oportunidades indutores do hábito de ler.

- Fatores de êxito (externos e internos):

- Destinatários do projeto aderem unanimemente à proposta de consecução desta atividade, desde o seu início (toda a turma);

- Registo de idas à BE confirma aumento de requisições de obras para leitura domiciliária, especialmente por alunos inscritos neste projeto;

- Registo de idas à BE confirma aumento de trabalhos de pesquisa ou simples leitura de livros, jornais e revistas, especialmente por alunos inscritos neste projeto;

- Diretor de Turma, Professor de Língua Portuguesa e outros docentes do Conselho de Turma, a que pertencem os alunos inscritos neste projeto, corroboram um interesse acrescido dos alunos pela leitura e melhoria das suas atitudes na globalidade.

- **Variáveis Independentes:** Quadro jurídico-legal geral de funcionamento institucional (nos seus pontos aplicáveis): Constituição da República Portuguesa; Declaração Universal dos Direitos do Homem; Convenção sobre os Direitos da Criança; Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE); Estatuto da Carreira Docente (ECD); Estatuto do Aluno; Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Públicas de Ensino Básico; Lei das Associações dos Pais, Competências Gerais, Transversais e Essenciais postuladas para o Currículo do 2º ciclo.

- **Variáveis-teste:**

- Perfil e motivação dos intervenientes neste trabalho de projeto, conforme as atividades propostas;

- Motivação para a cooperação das estruturas de gestão escolar, dos alunos envolvidos, ao longo do ano letivo, bem como de outros eventuais participantes no projeto;

- Conhecimento adequado/aceitação acerca das normas/metodologias a que este projeto de trabalho com leitura obedecerá, por parte dos seus intervenientes, ao longo do ano letivo e mediante as diversas proposições de atividades;

- Confirmação/infirmação permanente entre o que se esperava, ao postular as hipóteses prévias, e os resultados efetivamente obtidos, estabelecendo todas as relações de significados possíveis, oportunas e pertinentes para os objetivos deste trabalho de investigação.

Passemos, então, à análise de cada instrumento de recolha de dados informativos e respetivas conclusões apuradas:

2.1. Entrevista Semidiretiva à Professora Bibliotecária da Escola (cf. Anexo1)

Com este documento procuramos obter linhas-mestras iniciais de atuação neste projeto investigativo, pela descrição entendida de quem lida, quotidianamente, com os alunos, no terreno.

Para além disso, entendemos que o cargo de PB concede o acesso a muitas atitudes, preferências e dados informativos generalizados, específicos e abrangentes, da

comunidade educativa, onde se insere a BE, o que se revela muito útil para projetos como este nosso.

Convém, desde já, esclarecer que a PB teve toda a liberdade para responder conforme bem entendia – as respostas foram-nos dadas por escrito e enviadas via correio eletrónico, não tendo havido qualquer outro tipo de pedido ou limitação. O seu anonimato foi, desde o início, garantidamente, preservado. De facto, pretendemos fundamentalmente dar o tempo de ponderação e a liberdade necessárias para que a PB pudesse pôr em perspetiva, nesta entrevista, aquilo que lhe foi pedido que esclarecesse:

- 1º Atividades mais solicitadas pelos alunos do 2º ciclo na BE, nomeadamente em termos de leitura e dos respetivos suportes utilizados;
- 2º Panorâmica de tendências, quanto a requisições domiciliárias, por alunos do 2º ciclo;
- 3º Principais fatores de constrangimento (externos e internos) às atividades implementadas pela BE, especialmente se atinentes ao domínio da Leitura;
- 4º Sugestões exequíveis e oportunas para o desenvolvimento de atividades diversas, sobretudo ligadas à Leitura recreativa.

Assim, a PB referiu, como condicionante muito importante, o meio socioeconómico circundante dos alunos desta escola, que revela matizes disseminadamente baixas e precárias. Portanto, não será de estranhar a ideia de que os alunos procurem a BE, essencialmente, nos tempos livres e se dediquem maioritariamente a passar o tempo em atividades ligadas às TIC: Internet, jogos de computador, vídeos e CD-áudio. Também se vão dedicando à leitura de periódicos – jornais diários (desportivos e generalistas) e revistas (juvenis). Mais ainda, no seu entender, o formato em papel de obras de referência, como dicionários e enciclopédias, são claramente preteridos em relação ao formato digital – mais apelativo, visto como menos trabalhoso, mais rápido e mais atual.

Logo aqui se delineiam pistas de atuação para a nossa investigação – em termos de preferências, hábitos e suportes, a formação de leitores, pretendida para as aulas de FC, terá de se revestir de um carácter lúdico e atraente, mas simultaneamente apelativo, em termos pedagógicos, e respeitador dos itens estatuídos pela legislação vigente (geral e a nível da escola para esta ACND). Dito isto, seria fulcral atentar com especial cuidado nas informações seguintes: hábitos, em termos de requisições para leitura (especialmente domiciliária) e autores/temáticas mais procurados.

A PB foi muito clara, ao referir que os alunos do segundo ciclo fazem bastantes requisições domiciliárias, sendo que essa ação vai reduzindo drasticamente à medida que se avança nos anos de escolaridade do terceiro ciclo.

Este foi um ponto muito importante para nós, pois, esta é uma turma de charneira – está no término do 2º ciclo e prestes a ingressar no 3º. Ora, a ideia de reforçar o domínio da Leitura, particularmente a recreativa, pareceu-nos bastante mais fundamentada com estas afirmações da PB. Prestámos, então, atenção redobrada às temáticas e autores mais pretendidos, segundo os dados de que ela dispunha – aventuras, policiais e sagas fantásticas, bem como determinados autores: Álvaro Magalhães, Ana Saldanha, Maria Alberta Menéres, Irmãos Grimm, entre vários outros (cf. Anexo 1). Estes foram os selecionados como ponto de partida para as nossas atividades, a fim de motivar a adesão mais alargada da turma, ao clube de leitura de FC, para depois termos podido explorar outras dimensões e direcionar o prazer do contacto vivo com o livro, fazendo cada aluno sentir necessidade e gosto em ler pela vida fora.

A PB forneceu pistas de trabalho particularmente úteis, ao acrescentar sugestões muito apreciadas de atividades ligadas à leitura – conversas à volta do livro, leitura comunicada e partilhada, inquéritos sobre hábitos de leitura, fichas de leitura e trabalhos subsequentes, que pudessem ser expostos, nomeadamente dando visibilidade às atividades efetuadas perante o resto dos elementos da comunidade educativa.

Ora, estas sugestões foram, de sobremaneira, vantajosas à planificação do nosso trabalho com a turma, porquanto nos deram a indicação direta do caminho pelo qual deveríamos enveredar, caso quiséssemos colher aceitação e obter sucesso junto do público-alvo deste trabalho. Assim fizemos, tal como pode ser observado nos sumários do Diário de Campo (cf. Anexos nº 9,10,11) e nos exemplos de atividades referidos nos anexos (nº12-24).

A PB teceu, ainda, considerações sobre fatores de constrangimento e de êxito, internos e externos, à ação da BE no domínio da leitura. Realmente, houve fatores bastante previsíveis que foram apontados: a falta de espaço da BE (é uma escola com quase 30 anos, sobrelotada), a necessidade de se efetuar atividades articuladas curricularmente e outras concertadamente potenciadoras e promotoras de competências nos domínios da leitura e da literacia, recorrendo-se à BE, às ACND – FC e EA (Apoio ao Estudo, atualmente). Para esta profissional, era também muito relevante a profundidade do envolvimento dos alunos participantes em atividades concertadas, pois serviriam, eles mesmos, de arautos privilegiados, perante as famílias e a sociedade, dos

benefícios e do prazer que atividades promotoras da cultura e do saber poderiam encerrar.

Em termos de exemplificação deste tipo de atividades, apontou a dramatização, ilustração, entre outras. Mais ainda, a PB sugeria sessões de animação da leitura, articulações com diversas disciplinas e ACND (entre as quais incluiu FC), a disponibilização de materiais em diversos suportes, do existente no acervo da BE e o fomento da frequência da BE, agregado à realização de atividades de pesquisa, entre outras.

Seguimos, então, escrupulosamente várias destas indicações: realizámos um teatro de sombras sobre a obra “O Sam e o Som”, de Ana Saldanha – apresentado na BE, a duas turmas do 4º ano, de uma das escolas de 1º Ciclo do Agrupamento, onde se insere a escola destes alunos, para celebrar o Dia Mundial do Livro; a turma elaborou coletivamente sopas de letras, sobre “Mais ou menos meio metro”, da mesma autora, que os restantes alunos da escola tinham à disposição na BE, para resolverem nos seus tempos livres, foi levada a cabo a declamação coletiva do poema “Romance de D. João”, de Eugénio de Andrade, na “Semana da Leitura”, (cf. Anexo 18), entre outras atividades. Para além disso, diversas obras da BE foram requisitadas para uso na sala de aula, pois eram em quantidade – uma por carteira. Neste caso estiveram, por exemplo, “Três histórias de amor”, de Álvaro Magalhães, e “Lendas de Mouras Encantadas”, de Maria José Meireles.

De realçar que os alunos envolvidos nestas atividades se mostraram muito agradados, assim como diversos EE, nos contactos que tiveram connosco, já que também éramos DT desses alunos.

Ter utilizado as ideias-chave contidas nesta entrevista tão aprofundadamente foi uma boa opção e reputamos de extremamente profícua a ligação com os intervenientes em tudo o que foi levado a cabo.

2.2. Primeiro Inquérito aos Alunos – Assertividade (cf. Anexo 2)

Tratando-se esta turma de um conjunto de alunos frequentemente envolvidos em atitudes de conflituosidade interpares, onde uma única afirmação se tornava facilmente volátil, levando a intervenções nem sempre muito corretas ou assertivas, pareceu-nos fundamental, antes de passarmos à consecução do clube de leitura nas aulas de FC proceder a uma recolha mais precisa de dados sobre tendências comportamentais da

turma. A chave de resultados só lhes foram veiculados depois, para evitar que respondessem de forma falseada, tentando agradar ao professor.

Os alunos realizaram este inquérito numa aula de FC, com toda a liberdade para responderem conforme entendessem – as respostas foram-nos dadas por escrito não tendo havido qualquer outro tipo de pedido ou limitação. O seu anonimato foi, desde o início, garantidamente, preservado.

Ainda de realçar que apurámos não existir grande diferença percentual entre as respostas dadas pelos elementos masculinos e as dadas pelos elementos femininos – não obstante a percentagem substancialmente mais elevada de discentes do sexo feminino na turma. Verificada esta relativa “homogeneidade” em todos os dados quantitativos recolhidos, recorremos à análise preferencial da percentagem absoluta obtida, para apresentar conclusões e outros dados informativos pertinentes e oportunos.

Este inquérito foi de respostas fechadas, apresentando-se três opções de resposta para cada uma das 16 questões. Vinha muito oportunamente ao encontro do preconizado para tema aglutinador do PE do Agrupamento: *Os nossos Valores*. Dentro desse tema havia as seguintes subdivisões: *a Pessoa; a Liberdade; O Saber; A Solidariedade; O Sentido de Justiça; O Respeito e a Aceitação do Outro e das suas Diferenças*. Tal como ficou estabelecido em Conselho de Diretores de Turma, caberia à DT dirigir a turma no processo de seleção dos três subtemas, que os alunos considerassem mais importantes para serem abordados de forma mais aprofundada, apesar de, no final do ano letivo todos eles deverem ter sido trabalhados.

Essa ação foi, com efeito, realizada, tendo a turma, unanimemente, optado pelos subtemas: *a Liberdade; A Solidariedade; O Sentido de Justiça*. Isso não foi surpresa para nós, pois os conflitos interpares e com figuras de autoridade (pais, professores, Assistentes Operacionais, Direção) já nos mostravam como estes alunos eram sensíveis à ideia de injustiça, de abandono pelos outros, de cerceamento de direitos e liberdades, que considerassem essenciais – fossem-no realmente ou não. Por outro lado, umas vezes fruto da imaturidade e outras, talvez, por feitio ou formação, apesar de muito emotivos, mostravam-se zaragateiros e egoístas, só vendo o seu lado da questão. Acabavam por aceitar outras ideias, mas apenas com uma boa dose de reflexão e debate.

Ora, este inquérito vem precisamente na senda da afirmação do Eu perante O Outro, referindo-se às Responsabilidades, Direitos, Tomada de Atitudes, baseada em Valores de Cidadania, Tolerância, Solidariedade, Inclusão, Compaixão, Responsabilidade e Generosidade, entre outros. Era uma tentativa de chamar a atenção

para certas atitudes e fazer a turma amadurecer, no relacionamento com quem a circundava, serenando ânimos, pacificando “pelejas” infantis e ruidosas, evitando quezílias e mal-estar futuros.

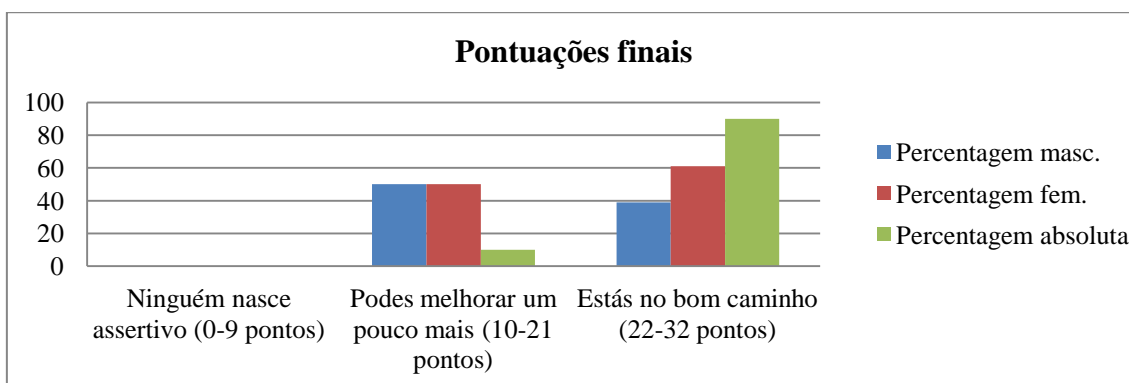
Concretizando, apesar de se entrecruzarem diversas vertentes em cada questão, podia-se subdividir assim este questionário:

- Eu e o Outro: diferenças, exclusão interpares - 1, 6, 9,11, 14;
- Eu vs O Outro: confrontação de ideais e valores – 4,10, 15;
- Eu vs O Outro: autoridade – 5;
- Eu, pessoa: assumir a responsabilidade – 3,10;
- Eu, pessoa: aluno e cidadão, os meus sentimentos – 2,7,8,12,13,16.

Levando em consideração os resultados obtidos, observámos o seguinte: em todas as questões, a resposta mais escolhida foi a b). Não podemos, contudo, pensar que isso tenha sido alvo de uma escolha aleatória ou desleixada – a resposta do meio, em caso de dúvida -, pelo menos na maior parte dos casos. Achamos, isso sim, é que, salvo algumas exceções, os alunos responderam da forma como achariam que ficariam melhor vistos socialmente. Mantivemos a nossa atenção focada na resposta mais escolhida, por nos parecer uma tendência bastante vincada. No entanto, apresentaremos os resultados obtidos de duas maneiras: em termos de percentagem absoluta e por género. Parece-nos importante ver como as opções se dividiram no seu todo e no que respeita a especificidades de género, dada até a discrepância de número de elementos femininos e masculinos na turma. Esta será também uma forma de aferir eventuais diferenças entre os alunos participantes, nomeadamente quanto ao género, ou então, de confirmar a homogeneidade de opiniões/união/atitudes entre eles.

Em termos de pontuações finais, a terceira opção, “Estás no bom caminho (22-32 pontos) ”, arrecadou 90% de respostas (39% para os rapazes e 61% para as raparigas), deixando a segunda opção, “Podes melhorar um pouco mais (10-21 pontos)”, com os restantes 10% (50% para cada género) e a primeira resposta com 0%.

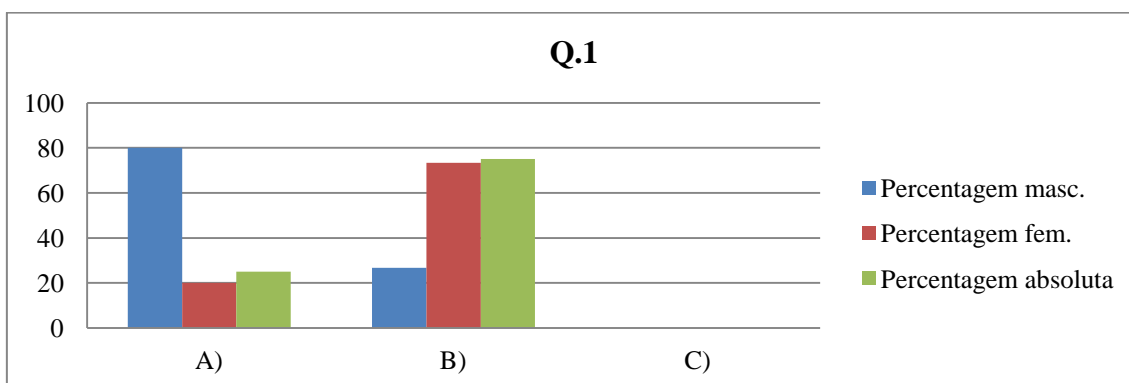
Gráfico nº 10 - Pontuações finais



Tratando-se de uma turma com muitas quezílias e conflitos, por vezes degenerando em confronto físico, partindo destes resultados, podemos facilmente inferir que estes alunos sabem bem o caminho que a sociedade lhes solicita que sigam, embora nem sempre estejam dispostos a fazê-lo. Isto é particularmente visível em determinadas questões, como por exemplo:

- Na pergunta 1, onde 75% (26% rapazes e 73% raparigas) responde b) – “Peço aos meus amigos para se calarem, cada um veste-se como gosta.”, quando, já ocorreram conflitos diversos entre alunos da turma e com alunos de outras turmas, exatamente por comentários ou atitudes pouco corretas, em relação à indumentária/aspecto físico de certos alunos. Na verdade, há grupinhos de discentes desta turma que, de vez em quando, gostam de atuar conjuntamente e divertir-se aborrecendo outros colegas com piadinhas e atitudes pouco respeitadas.

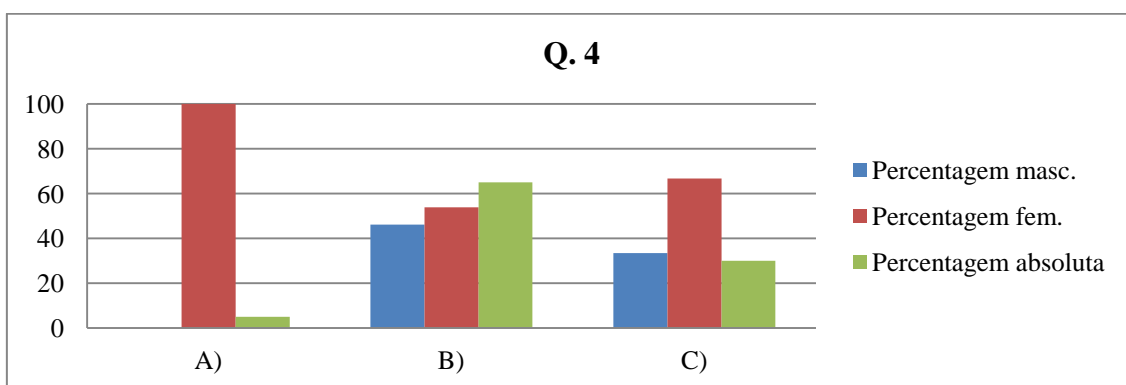
Gráfico nº 11 - Q.1



- Na pergunta 4, b) – “Digo-lhes que não está correta a atitude e aconselho-os a limpar o que fizeram.”, obteve 65% (46% rapazes e 54% raparigas), porém, diversas vezes durante o ano, foi necessária a nossa intervenção como DT e a da Professora de

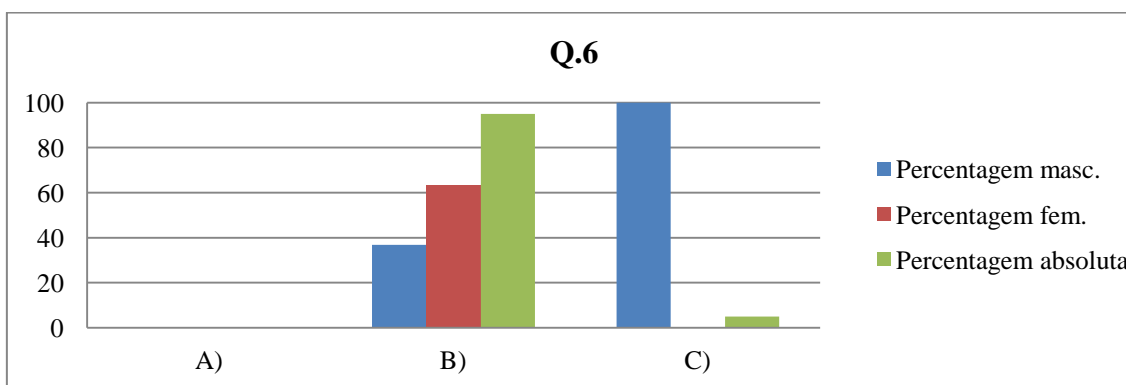
Educação Física, por causa de inscrições nas paredes e nos bancos dos balneários, bem como pela demora a arranjarem-se, depois do duche, e a sua opinião de que poderiam demorar o tempo que entendessem, como se estivessem em casa, esquecendo-se de que estavam em instalações comunitárias - o que dificultava a organização de outras turmas e o trabalho dos assistentes operacionais responsáveis pela manutenção e limpeza daquele espaço.

Gráfico nº 12 - Q.4



- Na 6, onde 95% (37% rapazes e 63% raparigas) responde b) - “Recuso veementemente.”. No entanto, há diversos casos de alunos fumadores, que têm tido a nossa intervenção contínua e a da Direção, no sentido de os dissuadir de tal prática – vários alunos alegam que foi só uma vez, para experimentar, mas temos visto exatamente o inverso.

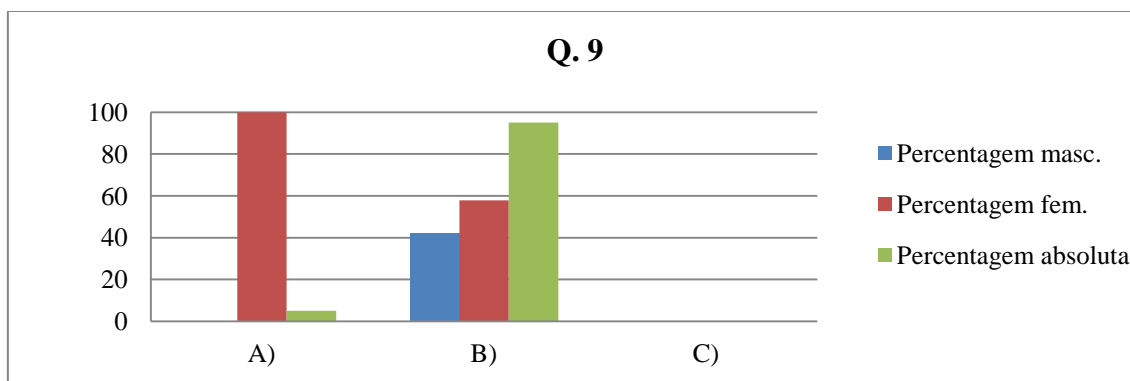
Gráfico nº 13 - Q.6



- Na pergunta 9, b)–“Digo-lhes que não alinho e vou às aulas.”, obteve 95% (42% rapazes e 57% raparigas) de respostas, mas a realidade é que talvez o mais acertado fosse a c) – “Umas vezes falto, outras não.”, pois isso é o que se tem verificado

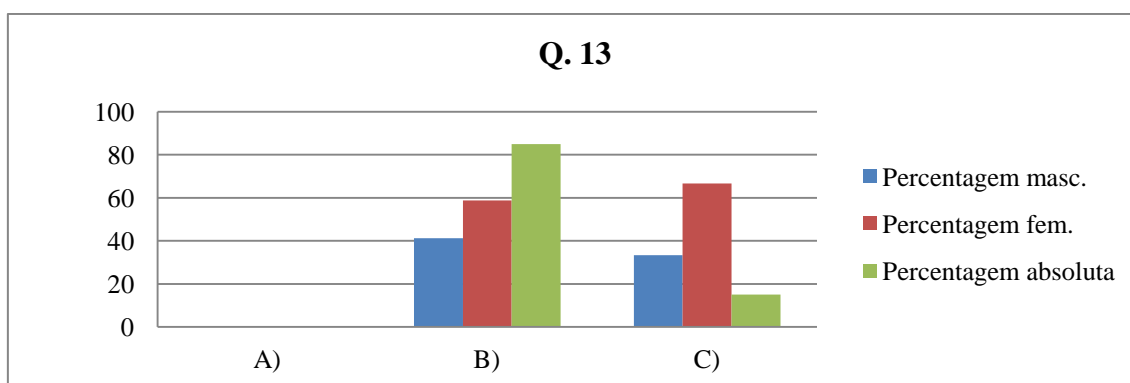
com diversos alunos a várias disciplinas e atividades (particularmente nas aulas de apoio de Língua Portuguesa/LPNM, Inglês e Matemática).

Gráfico nº 14 - Q.9



- Na pergunta 13, b) – “Ajudo-a no que posso.”, obteve 85% (41% rapazes e 58% raparigas). Contudo, dados os contactos privilegiados com os EE da turma e considerando-se que eles são constituídos esmagadoramente pelas progenitoras (só duas alunas da turma não o são: uma é o pai, outra é uma assistente social da Casa de Acolhimento para Jovens em Risco, onde se encontra), a realidade observada é diversa: os alunos são muito poupados das tarefas domésticas, para que possam estudar devidamente e, mesmo quando se lhes solicita ajuda, normalmente desculpam-se com muitos trabalhos de casa ou com a necessidade de estudarem para testes. Logo, muito pouco ajudarão, mas, cientes do crivo de certa crítica social, respondem da forma que entendem ser a mais bem vista pelos outros.

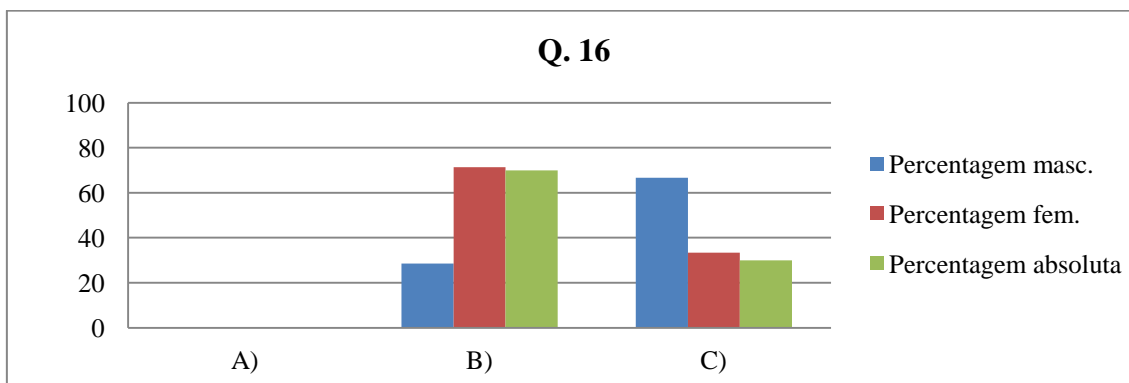
Gráfico nº 15 - Q.13



- Na pergunta 16, obteve-se 70% (28% rapazes e 71% raparigas) de respostas b) – “Fico no meu lugar e digo aos meus colegas para respeitarem a ordem de chegada”,

estamos perante outra resposta dada por ser a mais correta socialmente. Com efeito, ao longo do ano, foram diversas as vezes em que houve participações de ocorrência por causa de alunos desta turma não respeitarem o seu lugar na fila (empurrando, tentando passar à frente ou metendo-se com outros colegas), o que teve de ser tratado por nós, na qualidade de DT e outras vezes pela Direção.

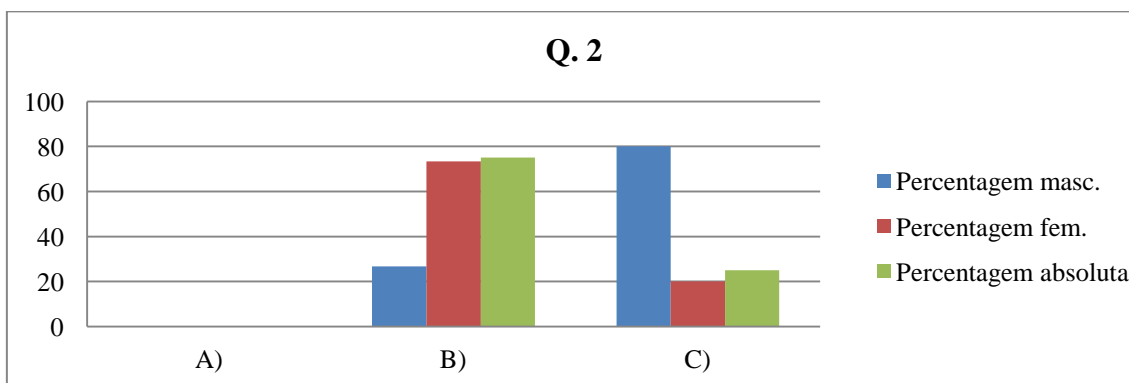
Gráfico nº 16 - Q.16



Apesar de tudo, podemos indicar algumas questões em que os alunos foram mais sinceros:

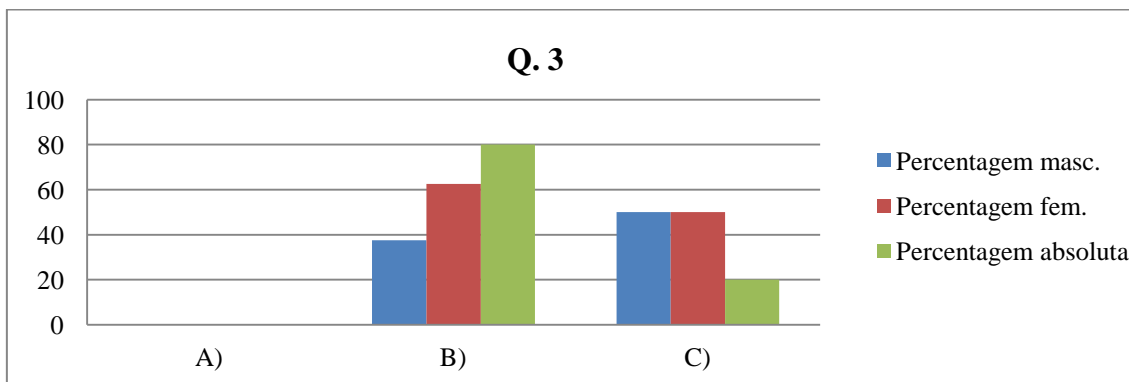
- Na pergunta 2, obtivemos 75% (27% rapazes e 73% raparigas) de respostas b) – “Explico-lhes que não posso sair porque tenho teste e tenho de estudar.”. Os EE ainda têm muita influência e prestam grande apoio a estes alunos, pelo que, salvo raras exceções, do que conhecemos, esta seria a realidade. Por outro lado, grande parte dos alunos da turma são negociadores natos, em defesa dos seus interesses – o mais provável seria tentarem um consenso mais proveitoso: saírem no dia seguinte, quando já não tivessem que estudar, por exemplo...

Gráfico nº 17 - Q.2



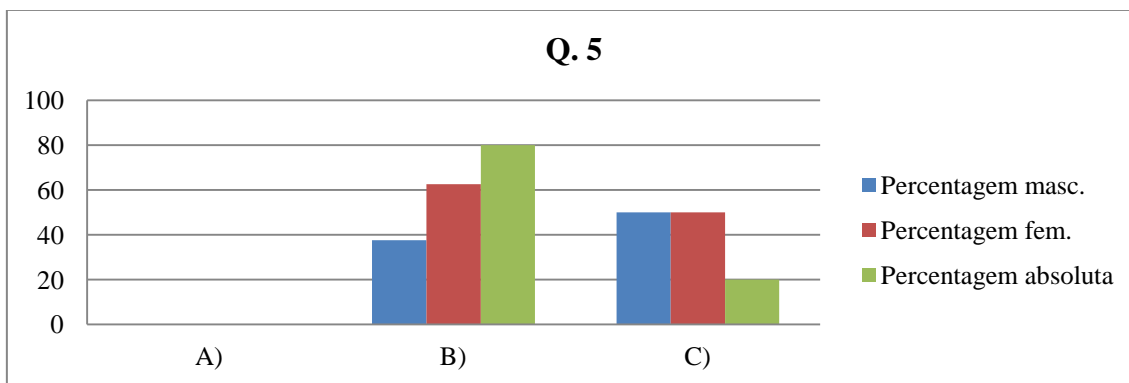
- Na pergunta 3, obtivemos 80% (38% rapazes e 63% raparigas) de respostas b) – “Digo a verdade.”. E isso, tanto quanto conhecemos do relacionamento entre os alunos da turma e os seus progenitores corresponde, efetivamente, à realidade.

Gráfico nº 18 - Q.3



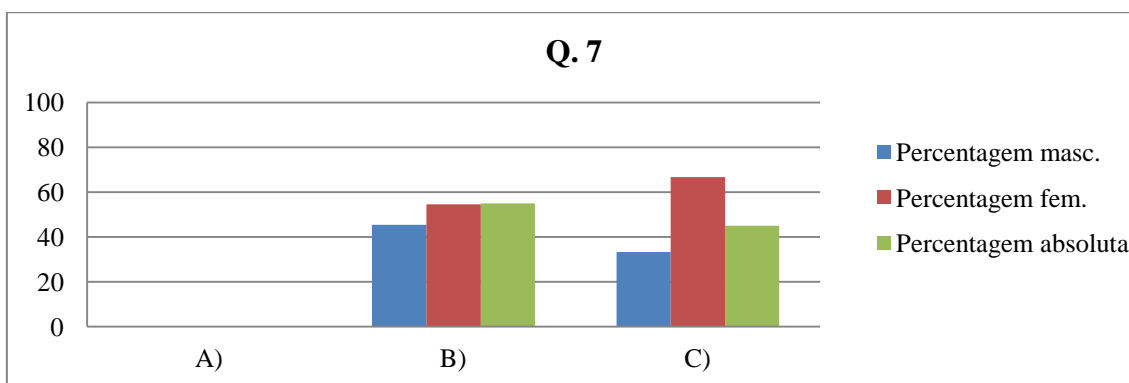
- Na pergunta 5, com 80% (38% rapazes e 63% raparigas) na b) – “Tento convencê-los a deixarem-me sair.”. Será o mais correto, dado o conhecimento de determinadas situações ocorridas e as informações que os EE nos fizeram chegar.

Gráfico nº 19 - Q.5



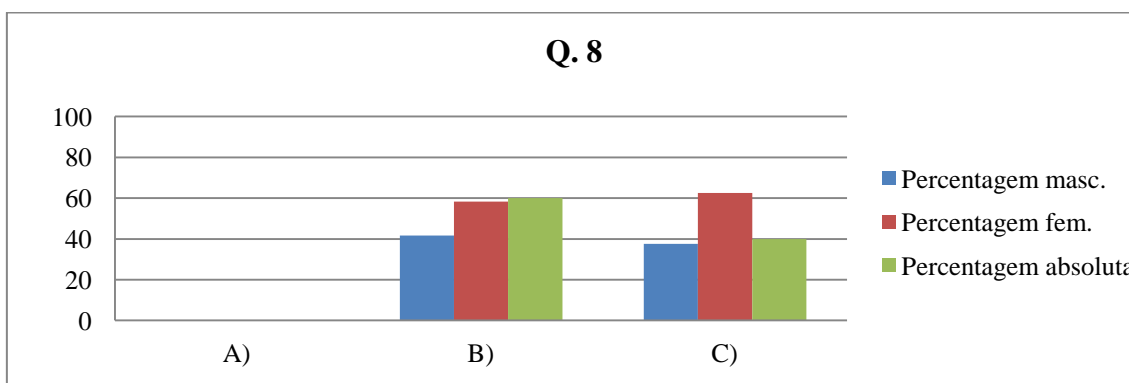
- Na pergunta 7, obtivemos 55% (45% rapazes e 55% raparigas) na resposta b) – “Levanto-me e dou o lugar à senhora.” e 45% na resposta c) – “Pergunto à senhora se se quer sentar.”. Estas seriam, sem dúvida, as atitudes que os alunos tomariam – fazem-no, de imediato, com pessoas mais idosas ou colegas indispostos, por exemplo. São refilões e quezilentos, mas também são prestáveis e ternurentos, em caso de necessidade ou doença. Para além disso, quase todos adoram crianças e sentem especial carinho por bebés – irmãos mais novos, primos, vizinhos, filhos de conhecidos, sendo as gracinhas e os progressos no crescimento destes bebés dos tópicos de conversa preferidos da turma.

Gráfico nº 20 - Q.7



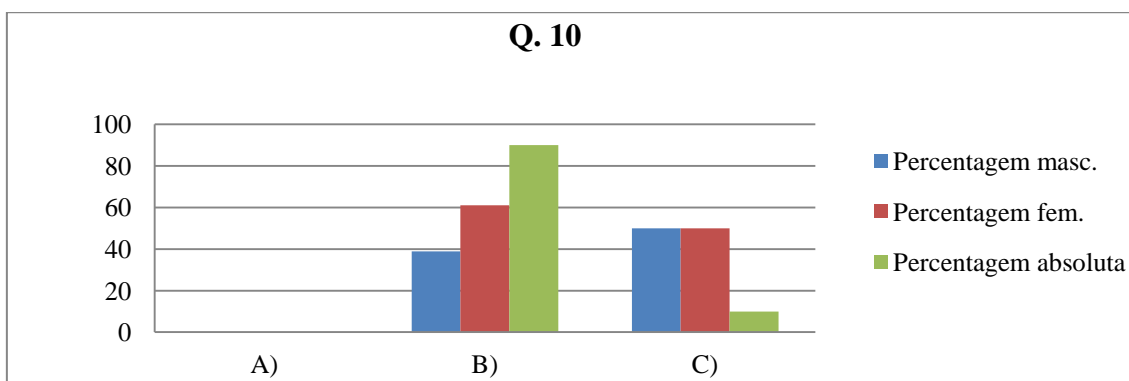
- Na pergunta 8, obtivemos 60% (42% rapazes e 58% raparigas) de respostas b) – “Não o empresto e justifico que preciso dele para estudar.”. Esta seria mesmo a atitude tomada pela grande maioria – especialmente, se o colega tivesse sido preguiçoso a passar os apontamentos para o caderno diário. Não raro acontece uma situação parecida e a turma reage desse modo. Quando muito, deixam o colega tirar fotocópias para poder estudar. É uma certa “justiça” pessoal, que vem acompanhada por lições de moral e epítetos de irresponsabilidade...

Gráfico nº 21 - Q.8



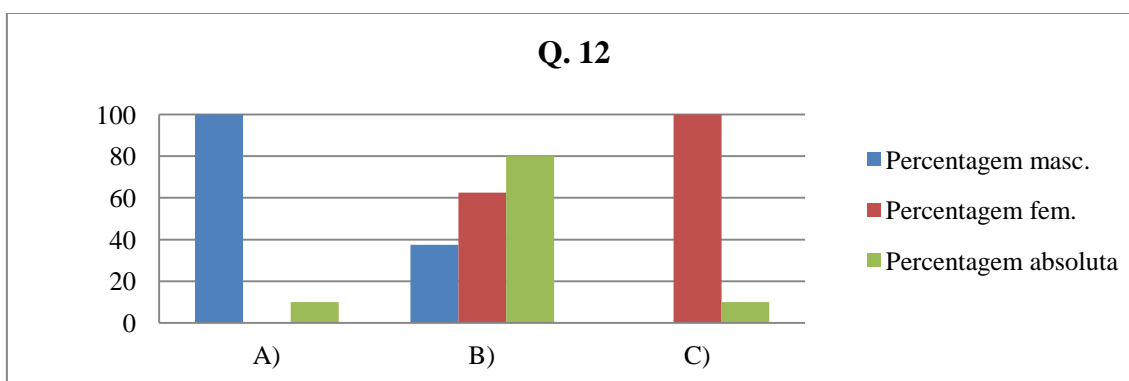
- Na pergunta 10, obtivemos 90% (39% rapazes e 61% raparigas) de respostas b) – “Explico-lhe o que sucedeu e digo-lhe que lhe darei um novo.”. Sem dúvida, seria esta a resposta: diariamente, os alunos da turma têm por costume mexerem em material escolar, como forma de se concentrarem, mesmo quando o professor está a explanar conteúdos. Chegaram a acontecer casos de uns alunos danificarem borrachas e outros materiais ao colega de lado – sempre se prontificaram logo a pagar novo o que haviam estragado.

Gráfico nº 22 - Q.10



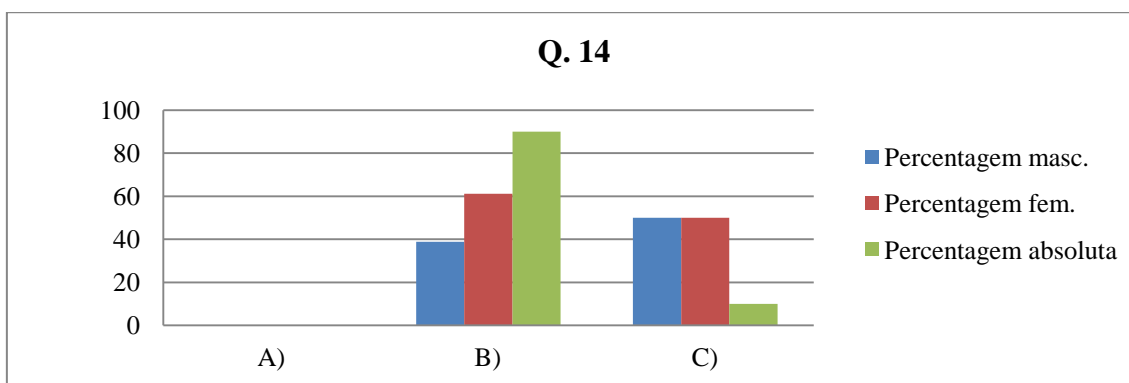
- Na pergunta 12, obtivemos 80% (38% rapazes e 63% raparigas) de respostas b) – “Vou visitá-lo e dar-lhe o meu apoio.”. Por certo seria essa a atitude – aconteceu isso no ano letivo passado e este ano, com vários colegas. A turma combinou e foram a casa do(s) colega(s) doente(s).

Gráfico nº 23 - Q.12



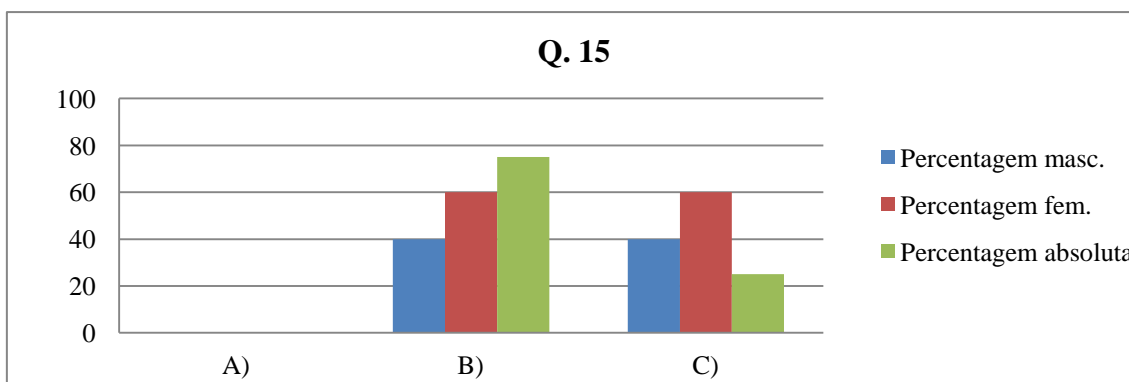
- Na pergunta 14, obtivemos 90% (39% rapazes e 61% raparigas) de respostas b) – “Ajudo o cego a atravessar a estrada.”. Indubitavelmente seria essa a atitude, dado o carácter solícito da grande parte dos alunos da turma, como já atrás se mencionou.

Gráfico nº 24 - Q.14



- Na pergunta 15, obtivemos 75% (40% rapazes e 60% raparigas) de respostas b) – “Empresto-lhe o dinheiro que precisa.”. Pelo caráter prestativo da turma, porque já se conhecem quase todos há vários anos, porque contam com a intervenção da DT, caso precisem (como já se verificou anteriormente), esta seria a sua atitude, na presente situação.

Gráfico nº 25 - Q.15



De tudo o que atrás analisámos, concluímos que uma dose de persuasão, com argumentos adequadamente sugestivos, será absolutamente necessária para levar a turma a adotar comportamentos desejáveis, não apenas no papel, mas no seu quotidiano. De facto, verifica-se que os elementos masculinos demonstram certa demarcação de opiniões, em relação a determinadas atitudes, aquando do preenchimento deste inquérito. Porém, isso surge claro aqui, onde o anonimato foi preservado, porquanto na interação quotidiana com os colegas fazem exatamente o que a maioria faz – a integração interpares tem aqui, portanto, um papel avassalador. Cala-se o que realmente se faria ou se pensa, caso se estivesse a agir individualmente, mas vai-se atrás da

maioria e, com isso, obtém-se aprovação, integração, sentimento de pertença grupal e identificação.

Ora, Ler, mesmo que por Prazer, não era uma das ocupações habituais destes alunos. Deste modo será, por certo, um dos casos a merecer trabalho bem direcionado, a nível do grupo-turma. É que todos os dias os alunos ouvem falar da importância da leitura, no entanto, passar à prática será mais difícil de concretizar. Terá de ser um processo contínuo, cheio de reforços positivos em quantidade...para se atingir os objetivos pretendidos em qualidade desejável, confirmando ou infirmando os objetivos que delineamos para este projeto.

2.3. Segundo Inquérito aos Alunos – Leitura (cf. Anexo 3)

Foi aplicado um inquérito de quatro perguntas abertas aos vinte alunos da turma interveniente neste projeto, sobre a Leitura, em dois momentos distintos: no início da implementação do clube de leitura em FC e no final do ano letivo. O objetivo seria verificar evolução/mudanças de posição, após as atividades levadas a cabo.

Os alunos realizaram este inquérito na aula de FC, com toda a liberdade para responderem conforme entendessem – as respostas foram-nos dadas por escrito não tendo havido qualquer outro tipo de pedido ou limitação. O seu anonimato foi, desde o início, garantidamente, preservado.

Este inquérito incidiu nos seguintes pontos fulcrais:

- 1º Aferição da atitude do aluno perante o ato de ler e motivações para essa conduta;
- 2º Eventuais razões impeditivas para a leitura de um livro;
- 3º Importância de um livro;
- 4º Definição pessoal do ato de ler.

Cada uma das três primeiras perguntas vinha antecedida de um excerto alusivo ao Livro ou à Leitura, já anteriormente trabalhado na aula de Língua Portuguesa, dado estar no manual adotado, e selecionado por ser do agrado da turma. Procurava-se fornecer uma “zona de conforto”, em que os alunos se pudessem apoiar para responder ao que lhes era inquirido a seguir. A última pergunta foi a única que não teve essa “introdução”, a fim de não influenciar a resposta, já que era pedida a definição pessoal do ato de ler, a cada aluno da turma.

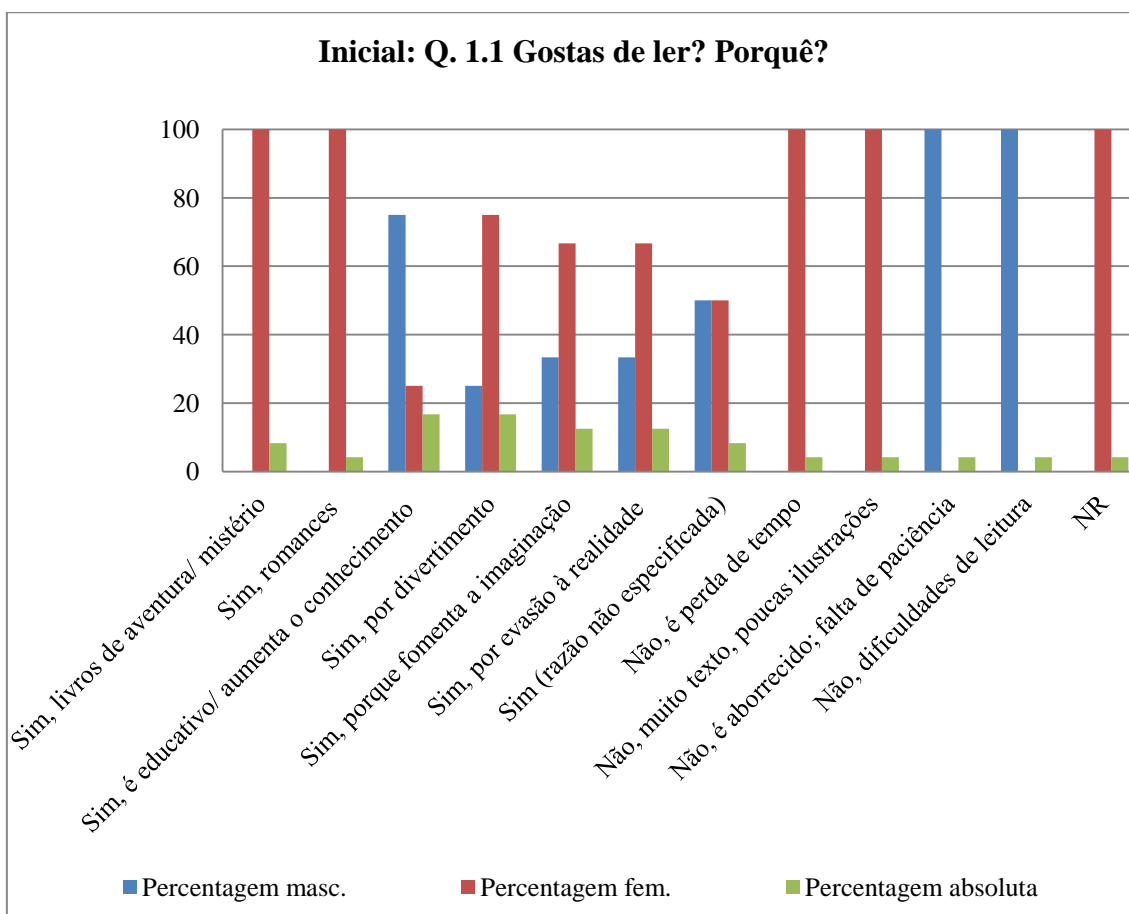
A seguir, abordaremos, as respostas obtidas, aquando da aplicação deste inquérito pela primeira vez. Tal como anteriormente, para obter uma panorâmica mais esclarecedora, levaremos em consideração, primeiro a percentagem absoluta e depois a sua discriminação por género dos alunos.

Quanto à primeira pergunta (cf. Anexo 3, gráfico 26), verificámos que os alunos da turma gostam de ler, na sua globalidade: apenas 4% (resultado igualmente repartido entre os géneros) declara não gostar, por diversas razões, como por exemplo a extensão da obra, a falta de ilustrações, de paciência ou as dificuldades pessoais de leitura.

Os restantes alunos encaram o ato de ler de uma forma essencialmente bipartida: 17% como meio de se instruir (75% para os rapazes e 25% para as raparigas) ou de se divertir (25% para os rapazes e 75% para as raparigas); 13% como fonte de evasão à realidade, de fomento da imaginação (ambos com 33% para os rapazes e 67% para as raparigas).

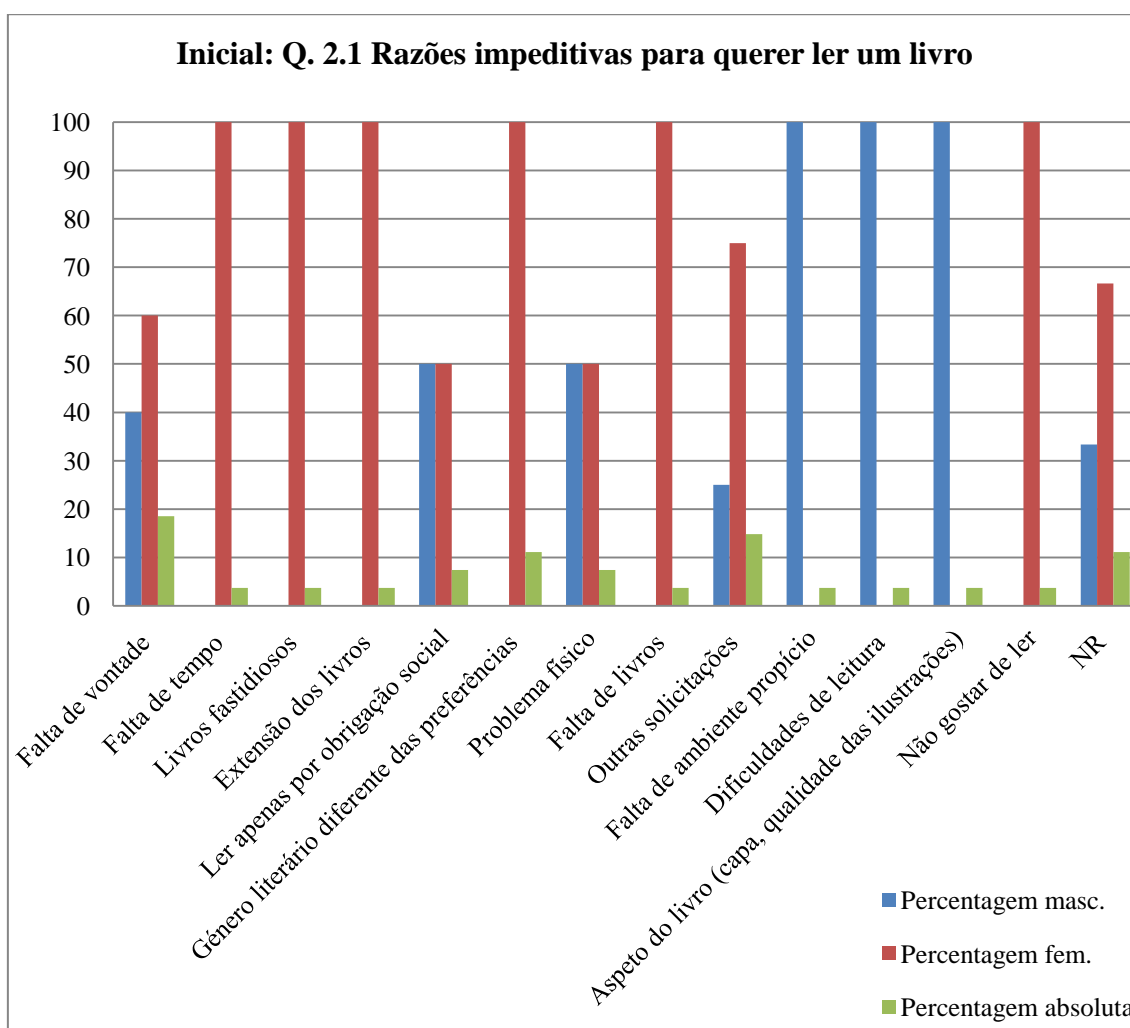
Há ainda uma franja de alunos, que considera a leitura prazerosa, apenas com a condição de se tratar de livros de aventura/mistério - 9% (só raparigas) ou romances - 4% (só raparigas). Aparecem, ainda, 9% de outros alunos (repartidos em partes percentuais iguais entre rapazes e raparigas), que afirmam gostar de ler, mas não especificam a razão para isso.

Gráfico nº 26 - Q.1.1



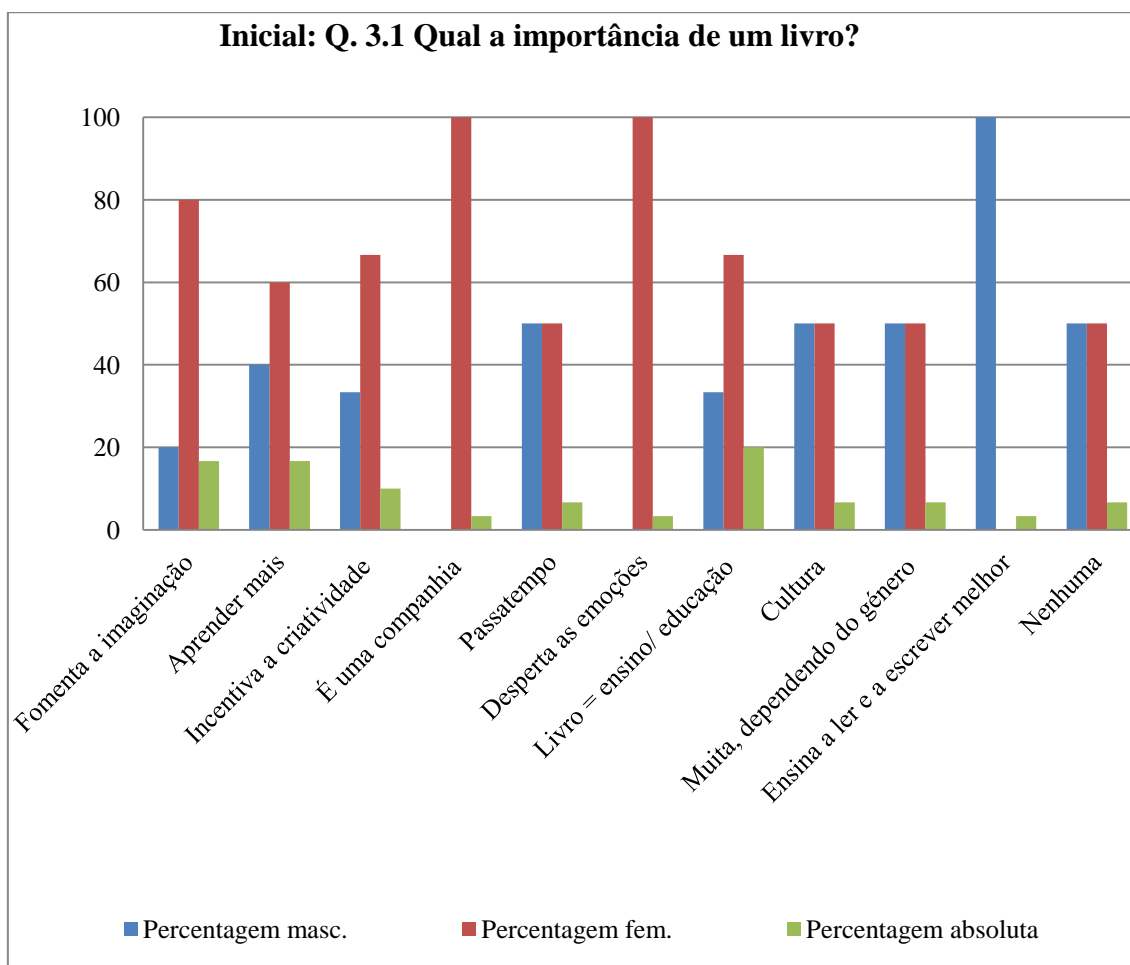
Quanto à segunda pergunta e a eventuais razões impeditivas da leitura de um livro, os alunos foram bastante claros: 19% (40% de rapazes e 60% de raparigas) por falta de vontade, 15% devido a outras solicitações (25% de rapazes e 75% de raparigas), 11% (só raparigas) *ex aequo* caso o género literário da obra seja diverso do seu preferido ou não respondem (33% de rapazes e 67% de raparigas) e, finalmente, 7% por ter algum problema físico (percentagem igualmente repartida entre rapazes e raparigas).

Gráfico nº 27 - Q.2.1



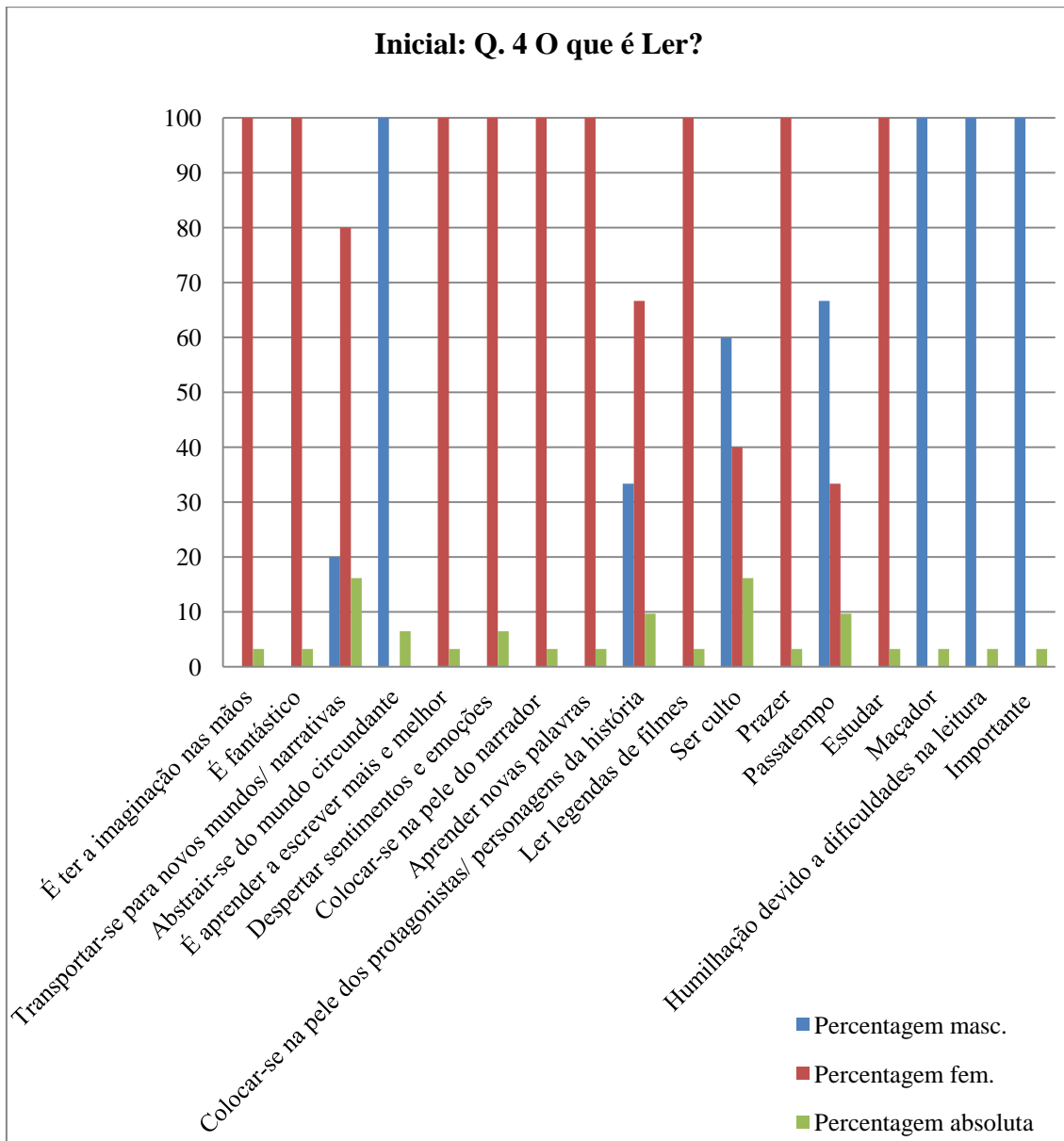
Na terceira pergunta, importância que os alunos atribuem ao livro, verificamos que 20% o encara como sinónimo de ensino, educação (33% de rapazes e 67% de raparigas), 17% entende que é uma ferramenta útil para fomentar a imaginação (20% de rapazes e 80% de raparigas), o saber (40% de rapazes e 60% de raparigas), 10% (33% de rapazes e 67% de raparigas) entende que é vantajoso no incentivo da criatividade e 7% acha que é um passatempo (percentagem igualmente repartida entre rapazes e raparigas), um meio de aperfeiçoamento da leitura e da expressão escrita (só rapazes), que pode ser algo muito importante, dependendo do género de obra a que pertencer – embora não se indique nenhum em particular - (percentagem igualmente repartida entre rapazes e raparigas), ou, ainda, que não tem qualquer importância. (percentagem igualmente repartida entre rapazes e raparigas).

Gráfico nº 28 - Q.3.1



No que diz respeito à quarta pergunta, definição do ato de Ler, os alunos da turma subdividem-se em duas grandes áreas: para 16% (60% de rapazes e 40% de raparigas) é cultura, é poder transportar-se para novos mundos ou narrativas (80% de rapazes e 20% de raparigas), para 10% dos alunos é passatempo (67% de rapazes e 33% de raparigas) e uma forma de se colocar na pele dos protagonistas/personagens da história (33% de rapazes e 67% de raparigas), 7% considera que é um meio para se abstrair do mundo circundante (só rapazes) e despertar sentimentos, emoções (só raparigas).

Gráfico nº 29 - Q.4



Perante o que atrás apurámos, verifica-se que estes alunos oscilam entre o socialmente considerado correto e a sua própria vontade, opinião pessoal. Na verdade, uma pequeníssima franja admite não gostar de ler ou achar tal atividade fastidiosa, por determinado número de motivos, porém, um número significativo de alunos da turma declara o valor atribuído à leitura, apresentando diversos argumentos. No geral, a turma apresenta diferentes tendências de resposta, o que, analisado mais profundamente, condiz com a sua própria heterogeneidade e, por vezes, instabilidade relacional, típica, de resto, de quem entra na adolescência. Demonstram querer transpor a senda para a maturidade, mas evidenciam também um certo egocentrismo pueril. Isto é particularmente visível em duas respostas diversas: a percentagem que diz gostar de ler

– mas apenas se o género coincidir com aquilo que prefere – e a outra, que refere gostar de ler, mas não se incomoda em fundamentar essa preferência, tal como fora pedido – sinal de imaturidade, distração? Ambas, na nossa opinião.

Noutras respostas, nota-se uma dose generosa de sinceridade: não leem porque não querem, porque têm coisas melhores para fazer, porque não gostam de certos géneros literários, ou, por problemas físicos – que não esclarecem, o que pode dar aso a nova desculpa para não fazer o que não apetece, mas não querer ficar mal socialmente: ler é importante, ouvem estes alunos diariamente, logo, como confessar a falta de vontade para o fazer, sem ser olhado de lado?

Continuando a analisar as respostas, vemos a corroboração destas ideias, ao observarmos o enfoque atribuído ao ensino, à educação e ao saber, todos simbolizados pelo objeto livro em si. Dessa ideia primordial se virá a ramificar um leque variado de outras: viajar no tempo, no espaço, sentir-se na pele de outrem, evadir-se do quotidiano, aperfeiçoar capacidades de leitura e de escrita, de imaginação ou simplesmente não se aventar nada de especial – quase como se o próprio ato de ler não precisasse de mais justificações, tão evidente é a sua fulcralidade ou, então, para alguns, a sua importância parece dependente do género literário da obra a ler.

É quase subsequentemente previsível a dicotomia alargada, que estes alunos fornecem, ao definirem o ato de ler: cultura/conhecimento e abstração/lazer. De facto, o livro encerra as principais opiniões de importante repositório cultural e pedagógico da Humanidade, desde há milhares de anos, mas também acumula um rótulo mais leve de algo ligado à evasão, a passatempo, a sentimento, a prazer. Mesmo que alguns dos alunos não gostem de ler, ou não gostem muito de o fazer, reconhecem esta realidade – de verdade ou por ser socialmente correto? Talvez uma fusão de ambas. De novo.

Ora, chegadas aqui, vemo-nos confrontadas com três ideias fundamentais, que partilhamos:

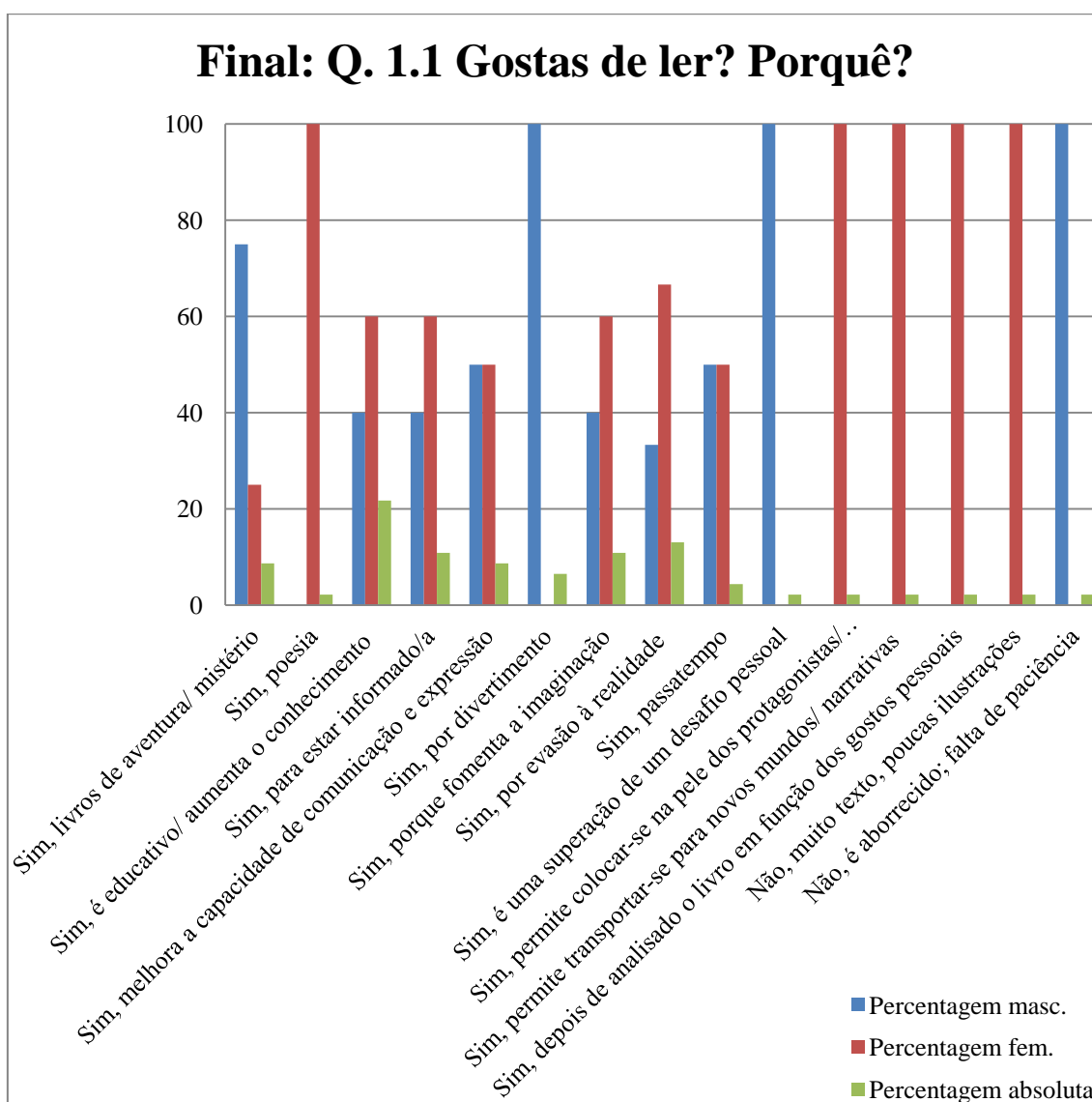
- 1^a** “Ler é tecer.” (Borges-Duarte, Henriques & Dias, 2000:7);
- 2^a** “Todo o ser humano é confrontado com a escolha radical entre a dura verdade e a ilusão agradável ou o mito edificante. E não o faz apenas uma vez na vida, mas sim num combate diário e ao longo da sua vida.” (Silva, 2010:63);
- 3^a** “Cada ser humano é uma pequena sociedade.” (Novalis, 2009:238).

Decidimos, então, após um ano letivo de atividades e vivências diversificadas, implementado o clube de leitura em FC, aplicar, pela segunda vez, o mesmo inquérito

sobre Leitura, mas agora no final do ano letivo à turma. Procurava-se vislumbrar que tipo de influência as atividades desenvolvidas teriam tido sobre os discentes, à luz das respostas anteriormente obtidas. Eis os resultados conseguidos:

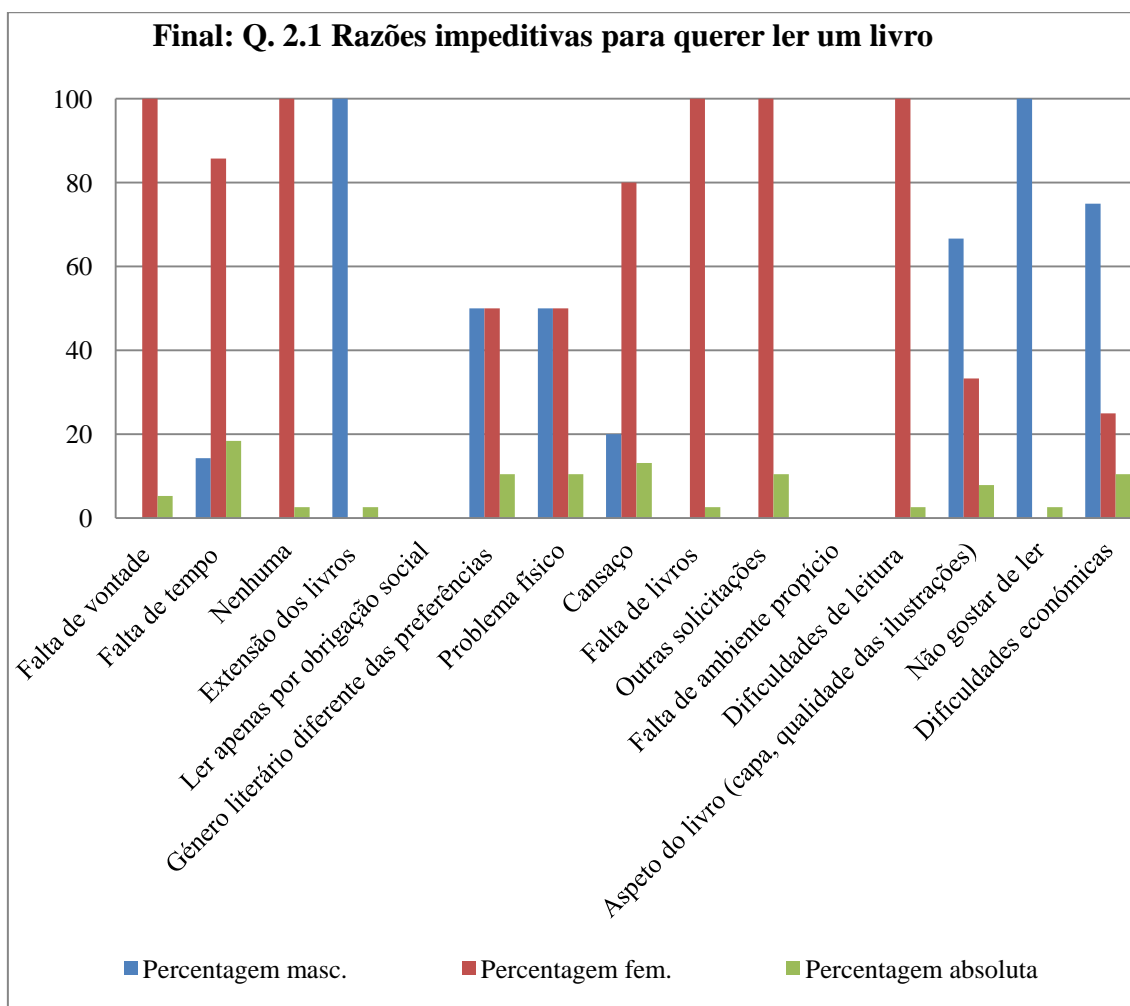
- Relativamente à primeira questão, nota-se, indiscutivelmente, um leque mais abrangente de ideias significativas, comparativamente ao apurado na primeira vez que se aplicou este inquérito aos alunos: 22 % dos alunos (40% de rapazes e 60% de raparigas) continua a entender que o livro é sinónimo de educação e conhecimento; 13% (33% de rapazes e 67% de raparigas) encara a leitura como instrumento de evasão à realidade; 11% (40% de rapazes e 60% de raparigas) acha que é um meio de se manter informado, mas também um modo de fomentar a imaginação; 9% pensa que é útil no aperfeiçoamento da capacidade comunicativa (percentagem dividida igualmente entre rapazes e raparigas) e um meio de se divertir com histórias de aventura/mistério (75% de rapazes e 25% de raparigas); 7% (só rapazes) encara a leitura como um divertimento 4% como um passatempo (só rapazes).

Gráfico nº 30 - Q.1.1



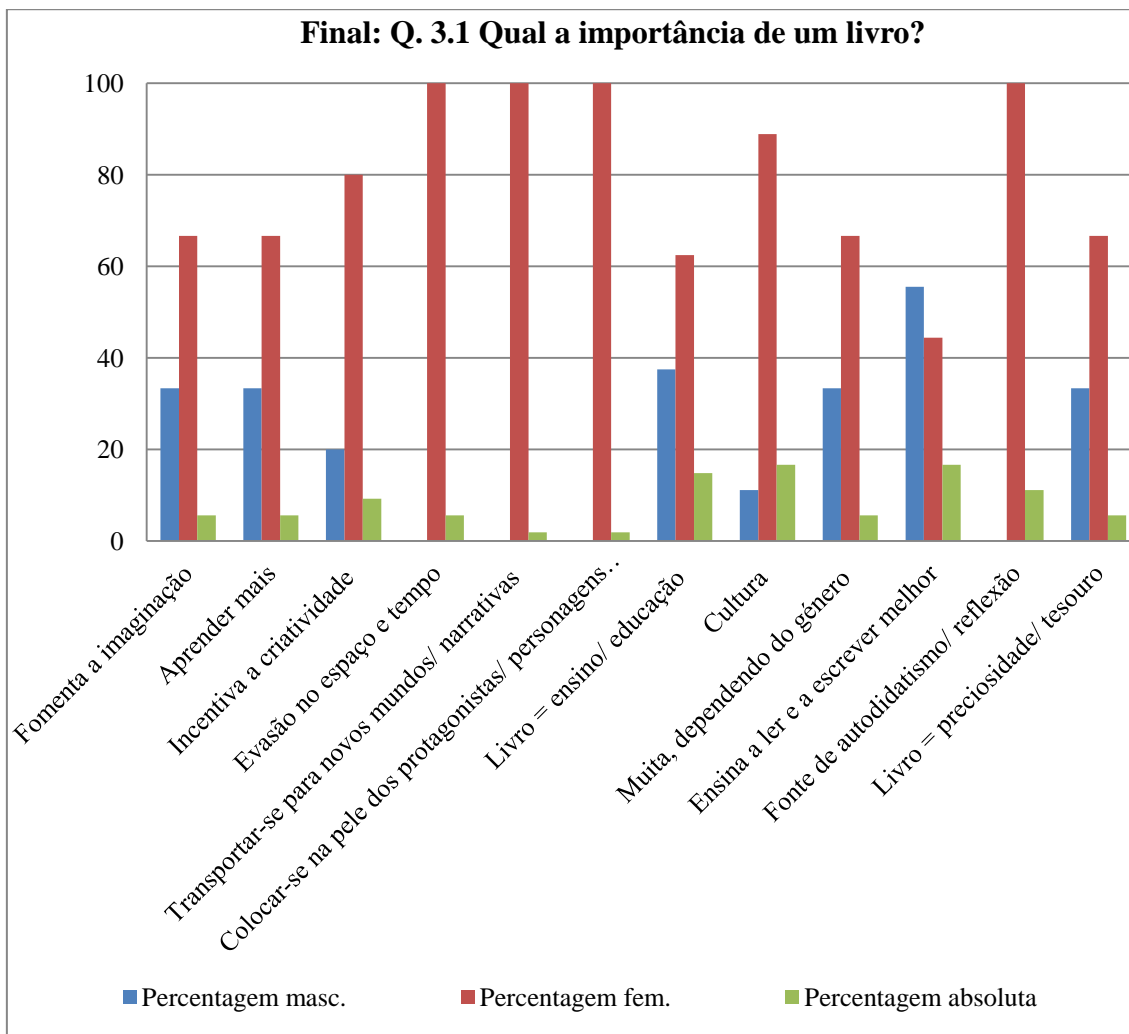
- Na segunda questão aparecem essencialmente três grandes grupos de razões: 18% falta de tempo (14% de rapazes e 88% de raparigas); 13% cansaço (20% de rapazes e 80% de raparigas) e 11% *ex aequo* dificuldades económicas (75% de rapazes e 25% de raparigas), género literário diferente das preferências e problemas físicos (percentagem igualmente repartida entre rapazes e raparigas).

Gráfico nº 31 - Q.2.1



- Na terceira questão, obtivemos os seguintes resultados: 17% considera o livro um meio de aceder à cultura (11% de rapazes e 89% de raparigas), e uma ferramenta para melhorar a leitura e a expressão escrita (56% de rapazes e 44% de raparigas); 15% (38% de rapazes e 63% de raparigas) considera o livro sinónimo de ensino e educação; 11% (só raparigas) encara o livro como fonte de autodidatismo e reflexão, 9% (20% de rapazes e 80% de raparigas), acha que o livro constitui um incentivo à criatividade e, finalmente, 6% refere que o livro algo de muito importante, dependendo do género em que se insira, uma preciosidade/um tesouro, um meio de fomento da imaginação (33% de rapazes e 67% de raparigas) e de evasão no tempo e no espaço (só raparigas).

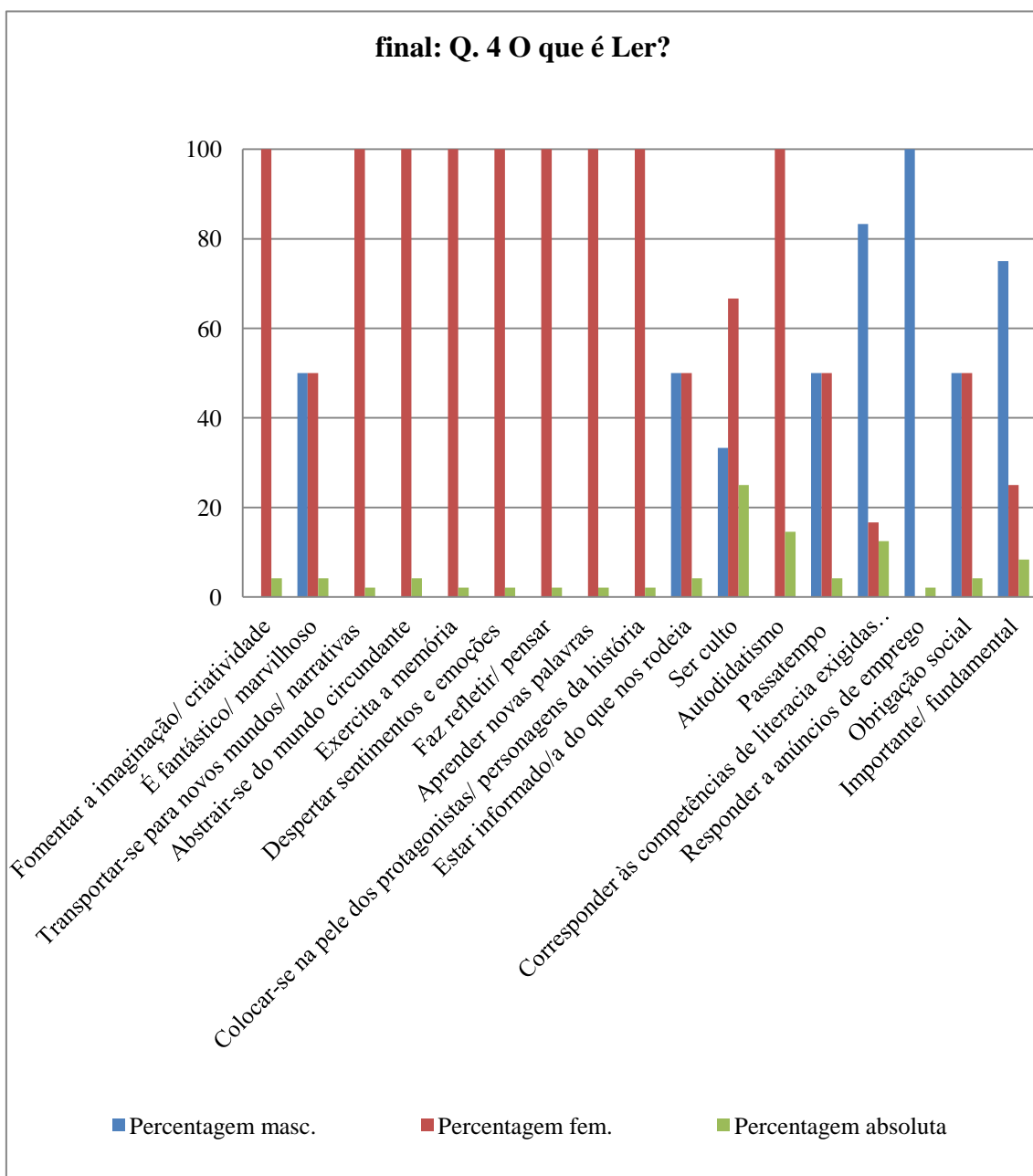
Gráfico nº 32 - Q.3.1



- Na quarta pergunta o ato de ler é visto essencialmente de forma dicotomicamente diversa: ato de recato individual, intimista e instrumental: 25% acha que é sinónimo de cultura (33% de rapazes e 67% de raparigas), 15% considera-o fonte autodidática privilegiada (só raparigas), 13% (75% de rapazes e 17% de raparigas) encara esta ação como ferramenta para estar à altura das competências literácicas exigidas na atualidade; 8% (75% de rapazes e 25% de raparigas) reputa-o de importante e fundamental, embora não justifique esta ideia, e, finalmente, 4% considera que ler é uma obrigação social, algo fantástico e maravilhoso, um passatempo (percentagem repartida igualmente entre rapazes e raparigas), meio fomentador da imaginação, da criatividade e uma forma de se abstrair do mundo circundante (só raparigas). Surgem ainda 2% de respostas, que sugerem outras definições mais ou menos utilitárias/individuais da leitura: transporte para outros mundos e narrativas permitindo-nos viver na pele das personagens das histórias lidas, sentir novas emoções,

exercitar a nossa memória e capacidade reflexiva alargar o nosso repertório lexical (só raparigas); meio informativo sobre o que nos rodeia (percentagem repartida igualmente entre rapazes e raparigas) e também uma possibilidade de responder a anúncios de emprego (só rapazes).

Gráfico nº 33 - Q.4



Face a esta panóplia de respostas, de imediato, constatamos que os alunos ampliaram os seus horizontes pessoais relativamente ao livro, à leitura, à definição do próprio ato de ler – aparecem aqui destacadas as vertentes sociedade, utilitarista e

imaginação/evasão em destaque. Em paralelo com a existência humana. Interligada com eles mesmos, na sua qualidade de jovens, mas também de atores sociais, que são.

Verificamos a evolução da turma, em termos de abertura mental, sobre a Leitura, contrastando-a com as respostas apuradas no primeiro momento de aplicação deste inquérito, no início do ano letivo.

Assim, na primeira questão aparece uma variedade de possibilidades, anteriormente inexistente: permanecem ideias-chave de leitura como sinónimo de cultura e conhecimento, acesso a novas aventuras/mundos/histórias, mas, paralelamente, consolida-se também o seu potencial de evasão, de lazer, de atividade tão útil quanto prazerosa. Ler e Ler por prazer é já uma ideia concebível, exequível na mente da turma.

O género tem, no entanto, uma palavra a dizer: os rapazes mostram-se invariavelmente mais ligados ao domínio objetivo, informativo, cultural. Já as raparigas demonstram uma predisposição para se deixarem arrastar pelo manto diáfano da fantasia, da evasão à realidade circundante. Não deixam de reconhecer a pertinência do conhecimento e utilitarismo encerrados em qualquer livro, mas preferem claramente associá-lo a um universo mais sentimental, autodidático, intimista... “a cultura de quarto” vs “a cultura de rua”, como já anteriormente referimos neste trabalho.

As ideias anteriores reificam-se nas respostas obtidas à segunda questão. Consideramo-las bastante realistas e refletoras da realidade quotidiana destes alunos: cansaço, falta de tempo e dificuldades económicas, objetivamente, serão fatores pertinentes para alunos com carga curricular intensa e elevada taxa de desemprego entre os seus EE/Pais. As raparigas são quem mais evidencia estes queixumes – talvez ligado ainda a uma certa tradição de asoberbamento de tarefas, como cuidarem de irmãos ou familiares mais novos, ajudarem nas lidas domésticas, entre outros (apesar de serem mais poupadas a estas tarefas, dada a vontade dos seus progenitores de que vinguem preferencialmente em termos académicos). A nível do item “dificuldades económicas”, essa realidade se esbata consideravelmente. Na verdade, o desemprego entre os progenitores destes alunos é uma realidade bem palpável e, portanto, esta será uma preocupação com muita pertinência: os alunos podem ter vontade de ler, mas não terem os recursos financeiros necessários para o efetivarem à medida dos seus desejos. Claro que entra aqui o papel eminentemente democratizador de facilitar o acesso à leitura, por parte da BE ou de organismos similares. Porém, também aqui será necessário desbravar terreno entre hábitos muito arraigados – a PB referiu na entrevista que o BE era procurada essencialmente para se ficar no PC, para jogos/videojogos, convívio. Mudar

este paradigma comportamental, parece-nos aqui, pois, olhando para estes resultados, cada vez mais uma premência.

Apesar de tudo, apraz-nos ver que parece abrir-se entre os alunos uma vontade espontânea, para concretizar o ato de ler, anteriormente muito mais ténue, no mínimo. Continua a haver referência à condição (egocentricamente pueril) de que, para se ler, o livro deve integrar-se num estilo da sua preferência, mas já não tão vincadamente como no inquérito anterior. A apetência para um contacto “vivo” e mais frequente com o livro não deixa, no entanto, de transparecer nestas respostas.

Nas respostas à terceira questão, as tendências das respostas anteriores desembocam claramente na ideia de que o livro tem diversos tipos de importância – e, de novo, parece sobressair uma forma diferente de encarar esse objeto: é algo de positivo, instrumentalmente útil para se completarem individual e socialmente, de forma desejável, satisfatória. Este tipo de resposta indicia, a nosso ver, não a obediência a ideias-feitas, mas a expressão de uma opinião renovada e genuinamente pessoal. Diz-se o que se pensa, não o que sabemos que o Outro (adulto e autoridade) gostará de ler/ouvir.

Repete-se a tendência utilitarista e mais realista, prática, por parte dos rapazes, relativamente ao livro, instrumento de aperfeiçoamento de técnicas de leitura e de escrita, de alargamento cultural, de acesso à informação generalizada. Por seu turno, as raparigas evidenciam, de novo, uma ideia de que o livro poderá aliar-se muito convenientemente à sua necessidade interior de sonhar, fantasiar, cultivar-se autonomamente (autodidaticamente), a um ritmo muito próprio... quase como se o livro fosse um aliado silencioso e quedo, mas confiável, de uso generalizado, à medida das necessidades pessoais de cada uma delas. Para ambos os géneros, o livro é um tesouro, mas para elas essa opinião é exponencialmente elevada e comparada à possibilidade de “viajarem” sem saírem do sítio, entrarem em enredos mais ou menos imaginativos, vivendo “na pele” de outros...

As ideias anteriores cristalizam-se inquestionavelmente na definição do ato de ler para estes alunos. Essa ação é vista como de suma importância, quer social, quer individualmente (até para no que se liga às ações relacionadas com a obtenção de emprego por anúncio – preocupação muito presente para diversos destes alunos, face ao desemprego mais ou menos prolongado dos pais). É-lhes importante cumprir com as obrigações sociais requeridas pela comunidade circundante, serem literaticamente funcionais – e como o ser sem dominar, treinar assiduamente a leitura?, concluíram 8%

dos alunos da turma -, é-lhes muito significativo acederem a outros mundos, outras realidades, deixarem para trás a sua realidade quotidiana e poderem viajar no tempo, no espaço, no “corpo” de outros. Tal como já tantos antes deles quiseram – a ânsia pela busca, a curiosidade incessante por novos mundos, novas gentes, novos sentimentos...

Depois do que atrás expusemos, parece-nos clara a ideia de que esta evolução na turma vem de encontro à unicidade do “mosaico” humano social, que somos, e que Comas (2008:67) descrevia, quando afirmou:

“Somos únicos e irrepetibles. No hay outro ejemplar de mí mismo en el mundo intero. (...). De esta inmensa diversidad, cada uno de nosotros puede enriquecerse sin medida. La diversidad, derivada de la libertad, es un mosaico maravilloso que puede favorecernos a todos e cada uno.”

(Comas, 2008:67)

2.4. Grelhas de Observação

Em cada sessão de trabalho de FC foram preenchidas as fichas de observação que se seguem. Dada quantidade de dados recolhida, bem como a sua eventual síntese nas conclusões apresentadas no Diário de Campo, como mais à frente aparecerá, optou-se por referir aqui somente dados de interesse sobre a motivação e a aplicação destes instrumentos de trabalho, preterindo a apresentação exaustiva dos dados quantitativos a elas inerentes.

- Grelha de Observação direta – Atitudes e Adesão: Professora-investigadora (cf. Anexo 4)

Esta grelha de observação direta, baseada na adaptação de uma proposta de trabalho de Mendonça, Moura, Moreira, Vieira & Silva, (2003: 28, 36, 37, 48, 50, 58, 59), pretendeu aferir o desempenho de cada aluno, mediante os aspetos e os parâmetros, nela espelhados. Procuramos verificar, no terreno, o que resultava melhor ou pior, ajustando estratégias e planificações à consecução dos objetivos pretendidos. A avaliação proposta foi a efetivamente praticada na escola para as ACND vigentes, tal como o estipulado no RI e restante documentação legal em vigência.

Entendemos que se tratava de uma grelha bastante abrangente, clara e apropriada para o tipo de trabalho desenvolvido nas aulas de FC: conseguíamos anotar, com relativa facilidade, os tópicos de interesse, avaliar com bastante rapidez e abrangência os alunos da turma, pelo que, conjuntamente com as notas pessoais e o trabalho

efetuado no Diário de Campo, este demonstrou ser um instrumento muito preciso e vantajoso nas observações a serem efetuadas e no tipo de conclusões que almejávamos tirar. Regra geral, ao longo do ano, os resultados obtidos situaram-se entre o Satisfaz e o Muito Bom, com predominância do Bom (70% dos alunos da turma, 30% dos rapazes e 40% das raparigas).

- Grelha de Observação Direta – Articulação Clube de Leitura/FC com o PE/ a BE e o PCT: Professora-investigadora (cf. Anexo 5)

Esta grelha de observação direta, à semelhança da anteriormente mencionada, foi aplicada a cada sessão de trabalho de FC. Aqui buscava-se, porém, aferir clara, profícua e rapidamente, os aspetos de articulação possíveis entre as atividades desenvolvidas e o planificado para o PCT destes alunos, bem como o estipulado no PE. Aproveitámos, ainda, para incluir aqui fatores objetivamente avaliativos, que viessem de acordo com o domínio preconizado no modelo de autoavaliação para as BEs, preconizado pela RBE. Coincidentemente a BE da escola havia escolhido o “B – Leitura e Literacias”. Assim, lembramo-nos de construir uma grelha onde se pudesse incluir a avaliação de diversos tópicos importantes e oportunos, fundindo os preceitos dos atrás referidos documentos, no sentido de conseguir a exequibilidade dos nossos objetivos. Competia-nos assinalar os vetores trabalhados em cada sessão, e, assim, teríamos um panorama fundamentado, completo e credível do que ia sendo abordado. Posta ao escrutínio da PB da escola e da Coordenadora dos DT, foi considerada uma grelha bastante útil e adequada à função a que se destinava. Pela nossa parte, entendemos, igualmente, que foi muito útil nas tarefas desenvolvidas.

Quanto à recolha e apresentação de eventuais dados quantitativos aqui recolhidos, procedemos como fizemos na grelha de observação direta anteriormente referida.

- Grelha de Autoavaliação de atividades – alunos (cf. Anexo 6)

Esta grelha avaliativa também se baseou, à semelhança da indicada em 2.4.1., na adaptação de uma proposta de trabalho de Mendonça, Moura, Moreira, Vieira & Silva, (2003: 28,50).

Com este documento, pretendemos fornecer aos alunos a possibilidade de se pronunciarem sobre o seu desempenho, seguindo, eles mesmos, os parâmetros avaliativos preconizados pela escola, para aplicação às ACND, caso da FC. Percorrendo diferentes domínios, foi-lhes solicitado que se autoavaliassem quanto a atitudes, grau de

adesão às atividades, qualidade da sua participação (individual e em grupo), perenidade do que pode absorver/fruir em termos pessoais mais profundos, no final de cada sessão de trabalho de FC.

O preenchimento desta ficha representou uma oportunidade de fazer os alunos ponderarem, com mais precisão e serenidade, sobre o que fizeram e o que seriam capazes de fazer, melhorando cada vez mais a sua prestação e adesão nas atividades sugeridas. Eles mesmos se foram apercebendo do que seria de modificar, pois também foram chamados a participar no diário de campo elaborado pela investigadora sobre este trabalho. Segundo opiniões verbalizadas pela maior parte dos alunos, esta ficha foi algo agradável, pois fazia-os sentir muito integrados naquilo que estávamos a levar a cabo. Quanto a nós, perante a reação da turma, ocorria-nos invariavelmente o seguinte:

“O livro é um lugar privilegiado de trocas intelectuais e afetivas. Transforma-se num território denso, atravessado de tensões, prenhe de sons, odores, sinais, misto de dito e de não-dito, provocando ou não na criança o desejo de ler, tornando-se fonte de paixão ou desinteresse. A criança é levada a construir-se através do outro, das complexas redes de relação que vai estabelecendo; o crescimento da inteligência e o crescimento afetivo são resultantes de interações sociais.”

(Traça, 1998:77)

Quanto à recolha e apresentação de eventuais dados quantitativos aqui recolhidos, procedemos como fizemos nas grelhas de observação direta anteriormente referidas.

2.5. Diário de Campo

Lançámos mão desta ferramenta de trabalho, por um lado, pelas potencialidades de registo informativo, sistemático e imediato, que continha. Lidas e relidas as anotações e recolha de dados informativos apurados, poderíamos aceder a pistas esclarecedoras e enriquecedoras da temática central desta investigação. Por outro lado, sempre levámos em consideração uma intervenção no grupo o mais imparcial possível, tentando manter o distanciamento necessário, apesar da nossa qualidade de observador participante, trocando ideias frequentemente com a PB e lendo as vezes necessárias as anotações redigidas, ao longo do ano letivo (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Assim, tentando evitar a “espontaneidade total” (Ander-Egg & Idáñez, 1999:9) da investigadora, que facilmente poderia resultar em divagação inútil, este documento foi dividido em duas partes essenciais: uma, de pendor mais descritivo e objetivo e uma outra, de cariz mais subjetivo. Na primeira parte, contamos não só com as nossas

reflexões, mas também com as dos alunos, a quem pedimos que, coletivamente, apontasse os pontos fortes e fracos de cada sessão de trabalho, bem como eventuais sugestões para melhorar o que pudesse ter corrido menos bem ou algo que quisessem levar a cabo – e, relembramos, os alunos dispunham também da ficha de autoavaliação de desempenho. Na segunda parte, aparece a planificação de atividades, sumários, atividades efetuadas e experiências de aprendizagem vivenciadas, bem como a articulação curricular/ACND/PE/BE, domínios, competências e temas abordados e a abordar, segundo o estipulado no agrupamento, para FC. Seguir-se-ia uma reflexão pessoal com um esboço de linhas de intervenção: pontos fortes e fracos; sugestões/pistas de trabalho.

“Como a escrita dos diários é interpretativa, descritiva, multidimensional, não estruturada, por vezes factual e muitas vezes tudo isto em conjunto” (Bell, 2004:155), estas considerações foram lidas e relidas as vezes precisas, até julgarmos que não conseguiríamos fazer melhor. Optámos, ainda, por apresentar o resumo destas anotações, por período (cf. Anexos 7,8,9), porquanto se poderá observar mais abrangentemente o que foi executado e as considerações tecidas, ao longo do ano letivo, tanto pelos alunos intervenientes como pela investigadora.

Este instrumento de trabalho foi extremamente importante nesta investigação, pois serviu-nos, muitas vezes, de ponto de referência privilegiado para não nos perdermos em demasiadas considerações ou sugestões inexequíveis de atividades, por mais interessantes e apelativas que elas pudessem parecer. Foi uma espécie de farol, sempre que o tumulto das muitas solicitações diárias nos afastavam do rumo que, inicialmente, estava traçado para seguir e atingirmos a consecução dos objetivos pretendidos. Este documento conseguiu fazer-nos ir lóbrgando as evoluções em curso na turma, por mais diminutas que pudessem ser.

Assim, esta turma, que, inicialmente, se mostrou dividida e algo indiferente ao livro, à leitura, detentora de um certo “cinzentismo”, em termos da definição pessoal do ato de ler, com o decorrer do ano letivo, acabou por ir modificando substancialmente: as condutas quezilentas e refilonas, particularmente na sua relação interpares, dentro e fora da turma, foram-se suavizando; a tolerância, paciência e solidariedade para com as dificuldades dos seus colegas Sandro Oliveira (NEE) e Natalyia Bondarenko (LPNM) transformaram-se para melhor, pois conseguiam pôr-se no lugar deles e imaginar como se sentiriam se não pudessem perceber a língua portuguesa e trabalhar mais despachadamente.

Os pontos fortes que apurámos foram: o entusiasmo pelas sugestões de leitura e atividades desenvolvidas; evolução positiva em termos culturais e socioafetivos, tendo como ponto de partida o projeto das aulas de Formação Cívica; transversalidade da Língua Portuguesa constantemente testada, tanto na oralidade como na escrita – o que também se reflete positivamente no desempenho a outras disciplinas; temas abordados contribuem para uma reflexão pessoal e diminuição de conflitos interpares, tanto dentro como fora da sala de aulas. Quanto aos pontos fracos, detetámos dificuldades manifestas na componente Saber Estar, que se foram diluindo consideravelmente no decurso do ano letivo; dificuldades relacionadas com lacunas de proficiência/domínio linguístico, que nem sempre deixaram a turma corresponderem ao nível desejado, mas que se foram atenuando com o tempo e as atividades desenvolvidas; os alunos nem sempre foram solidários/compreensivos/pacientes, como deveriam, entre si, particularmente com o aluno NEE (Sandro Oliveira) e a aluna LPNM (Natalya Bondarenko), apesar dessa atitude se ter modificado consideravelmente para melhor com o correr do ano.

As leituras dirigidas, temáticas, atuaram aqui como moralizantes e expansoras dos universos pessoais dos alunos, numa ação de “fusão de horizontes” (Gadamer, 2000:85), levando a turma a agir, individualmente e em grupo, de forma mais generosa, inclusiva e cidadã, incorporando, talvez, a qualidade daquilo que Hatton (2012:271) designou por “The EU generation”. Estes alunos acabaram por atuar como o preconizado para FC e o desejado nas sociedades contemporâneas: tornaram-se alunos muito mais amigos, solidários, justos, interessados e entusiastas, nas diversas solicitações de atividades sugeridas – “A boa leitura suscita transformações, e isso, em última análise, é o que uma boa educação deve também fazer.” (Adams & Heath, 2008:251).

2.6. Ficha de Leitura

Os alunos receberam um documento-padrão de ficha de leitura, (cf. Anexo 10), que preenchiam para diversos dos textos abordados nas sessões de FC. Isso não foi aplicado a todos os textos, devido ao seu número elevado e sobrecarga das horas semanais de atividades letivas. Este documento-padrão foi usado por todas as turmas de segundo ciclo, depois de ter sido decidido numa reunião de trabalho de subcoordenação de Língua Portuguesa. Trata-se de um documento veiculado no manual de Língua Portuguesa, adotado para o quinto ano de escolaridade. Mantivemos este documento

inalterado, pois os alunos já o conheciam do trabalho em Língua Portuguesa e pareceram contemplar o essencial para uma sessão do clube de leitura dinamizado em FC. Para além disso, foi particularmente útil ao ser anexado a outros dados informativos, especialmente os do Diário de Campo.

A reação dos alunos a este documento foi de reconhecimento, não de estranheza, e logo se punham a preencher o que lhes era solicitado, mostrando-se ansiosos por verificarem melhorias na expressão de ideias e na fluência do seu discurso oral e/ou escrito. Gostavam imenso que a investigadora também preenchesse a sua ficha e, depois de ouvidos os vários depoimentos, no fim, apreciavam bastante saber a opinião da DT. A título de exemplo, disponibilizamos uma destas fichas, neste caso sobre o conto “A erva do Coração”, de Álvaro Magalhães (anexo 20), um dos textos que mais gargalhadas e boa-disposição provocou na turma, o retrato perfeito da seguinte afirmação:

“O artista, e em particular o escritor-romancista, é um criador de mundos. Não admira, por isso, que transfira para aí o seu desejo de onipotência, visto ser a única forma de o poder realizar, criando, inventando e imaginando formas, situações, acontecimentos, personagens, vidas e histórias que põe e dispõe magicamente à medida dos seus desejos, à imagem e semelhança da sua vontade, usando e abusando ludicamente da sua liberdade divina virtualmente ilimitada.”

(Silva, 2012: 10-11)

CAPÍTULO 3. BALANÇOS

Como referimos antes, a parte prática deste trabalho partiu de uma entrevista semidiretiva à PB. Para a obtenção de resultados mais abrangentes e fidedignos, aplicamos dois inquéritos aos alunos: um sobre Assertividade, para cobrir a componente atitudinal, muitas vezes conflituosa, intolerante e impaciente da turma, aferindo onde se poderia intervir e indo de encontro ao preconizado pela legislação em vigor e pelo Agrupamento, em termos de PE, RI e outros documentos nacionais quejandos, e outro sobre expectativas, gostos e hábitos atinentes à Leitura, que aplicámos no início desta pesquisa e no fim da atividade “Clube de Leitura” (FC). A nossa meta era constatarmos que tipos de ideias fundamentais norteavam os alunos e verificar de, ao fim de atividades promotoras da Leitura (e Literacias), nomeadamente por prazer, a turma demonstrava alguma evolução interior e de posturas, no que diz respeito ao Livro e, mais abrangentemente, ao Ato de Ler. De facto, procurávamos ir de encontro ao

preconizado na nossa Pergunta de Partida, que era como pode um docente dos nossos dias favorecer o hábito de *Ler por Prazer* entre os alunos dos 2º/3º ciclos de uma escola E.B. 2,3 da zona metropolitana do Porto?.

Os dados obtidos permitiram-nos passar mais esclarecidamente à seguinte etapa e passámos a dinamizar um Clube de Leitura, incluído na aula de FC do público-alvo desta pesquisa, no qual implementámos diversas atividades fomentadoras da prática da leitura recreativa/por prazer. Para conseguirmos analisar mais fielmente os dados surgidos, recorreremos ao preenchimento de fichas de observação direta, fichas de autoavaliação do desempenho nas atividades, destinada aos alunos, e, a par com esta recolha informativa, fomos elaborando um diário de campo, com duas partes distintas: uma mais descritiva (planificação de atividades, observação direta de atitudes, do trabalho efetuado e pistas para melhorar o que esteve menos bem – sendo que esta segunda tarefa foi efetuada pela docente e pela turma) e outra mais subjetiva (onde a docente analisava o que ia sendo conseguido pela turma: comportamentos e sua implicação nos objetivos delineados; evolução no modo de encarar o Ler; adesão às solicitações apresentadas, verificação de quaisquer outros aspetos oportunos).

Finalmente, pudemos analisar as informações apuradas e, subsequentemente, confrontar criteriosa e validamente os dados obtidos no processo de investigação, apurar se as hipóteses e objetivos iniciais, que tínhamos aventado, se teriam concretizado ou não. A recolha de dados, recorrendo às técnicas atrás mencionadas, também nos permitiu chegar a algumas conclusões válidas na resposta à problemática central deste trabalho investigativo e, assim, contribuir também para a compreensão de motivações e mudança de atitudes dos alunos aqui intervencionados (e, por ventura, outros similares), em relação à Leitura – particularmente de teor recreativo.

Quanto à primeira tarefa realizada, a entrevista à PB da escola, ela representou um ponto de extrema clarificação de comportamentos reificados e sugestões extremamente adequadas, a seguir, para o cabal estudo da temática principal deste trabalho. A partir destas informações e mantendo um contacto direto, quase diário, com esta profissional, prosseguimos com as restantes tarefas e procuramos estabelecer um trabalho conjunto com a BE, que resultou bastante mais profícuo, caso não tivéssemos optado por esta via de operacionalização. Não iremos desenvolver aqui, de novo, as pistas para a resolução da nossa problemática, indicadas pela PB, pois já o fizemos anteriormente, de forma detalhada, e isso significaria uma repetição informativa desnecessária. No entanto, gostaríamos de realçar a convergência de opiniões, quanto à

Leitura e subsequentes atividades promotoras dessa prática, que a PB e nós, desde o início partilhámos. Essa troca de ideias foi riquíssima para a consecução dos nossos objetivos. Apesar do efetuado e dado o número de sessões de trabalho possíveis, bem como o tempo de duração do projeto, não nos parece descabido poder dizer que estas atividades despertaram o gosto pela Leitura em diversos alunos, que o não revelavam, mas, acima de tudo, proporcionaram-lhes o prazer de descobrirem o quão prazeroso pode tornar-se um momento de leitura. Pelas reações e atividades executadas, ficou patente o sucesso desta iniciativa incrementadora da Leitura entre os alunos. A esse propósito, deixamos prova, nos Anexos desta dissertação, de alguns exemplos de documentos alusivos a atividades realizadas, no decurso do ano letivo:

- Considerações dos alunos no Diário de Campo, particularmente as respeitantes a certos textos e atividades (Anexos 8,9 e 10);
- Ficha de Leitura preenchida sobre “A Erva no Coração”, de António Mota, onde se constata o prazer da leitura, a boa disposição, que permite ao aluno usar de onomatopeias, no fim (anexo21);
- Atividades diversas de Escrita Criativa (“A Mosca”, Guião do Teatro de Sombras da obra “O Sam e o Som”, de Ana Saldanha; Sopas de Letras, sobre duas obras de Ana Saldanha, “Um trono para Dois Irmãos”, Na Rota das Histórias, ...); Oficina da Ilustração; outras atividades – analogias, declamação de poesia, a palavra preferida, teatro de sombras, entre outras.

Através dos dados recolhidos na ficha de autoavaliação do aluno, nas fichas de observação direta - estes documentos não foram alvo de apresentação detalhada, dada a extensão que requereriam, o que se tornaria até fastidioso de analisar. Optámos, pois, por deixar as informações recolhidas condensadas nos anexos do Diário de Campo, que aqui apresentamos – pudemos ir constatando como a turma se ia deixando envolver cada vez mais profunda e agradadamente com as atividades em implementação. Ora, essa realidade pode verificar-se, tal como anteriormente referido, na evolução de opiniões entre a primeira vez que se aplicou o inquérito sobre leitura e a segunda – as definições do ato de ler, as razões impeditivas para ler, o significado de Ler e do Livro, apesar de manterem traços fortes iniciais (conotados com a educação, cultura, autodidatismo, evasão ao quotidiano e modo de viajar no tempo e no espaço, sem sair do lugar, colocando-se na pele de outras personagens), sofrem uma considerável diversificação, nas opiniões manifestadas pelos alunos. Na verdade, se no primeira vez houve quem dissesse que Ler “é ter a imaginação nas mãos” (3% dos alunos, só

raparigas), na segunda vez, já há quem considere o livro como sendo uma “preciosidade”, um “tesouro” (6%, 33% de rapazes e 67% de raparigas) e Ler é promovido a “obrigação social” (4%, percentagem igualmente repartida entre rapazes e raparigas), a ferramenta para se ser capaz de “corresponder às competências literárias exigidas atualmente” (13%, 83% para os rapazes e 17% para as raparigas), como a de “responder a anúncios de emprego”(2%, só rapazes) – algo tão importante nesta turma, devido ao elevado índice da taxa de desemprego entre os progenitores destes alunos.

Gostaríamos de salientar que escolhemos respostas percentualmente mais baixas nas linhas anteriores, pois anteriormente já havíamos analisado mais detalhadamente as respostas percentualmente mais significativas, mas também porque isto bem demonstrar a evolução na riqueza de respostas obtidas, bem como a abertura de horizontes e criatividade que estes alunos passaram a lograr no ato de Ler e, implicitamente, na Escola ou pela Vida fora. A Leitura constitui-se como meio de instituir sentimentos de generosidade, tolerância, companheirismo, partilha afetiva – tão necessários nesta turma quezilenta, apesar dos resultados obtidos no Inquérito sobre Assertividade. O fator idade não teve aqui peso visível, já o género foi determinante: se os alunos concordavam na importância de ler, do livro, da leitura, eles associavam, de sobremaneira, essas ideias à realidade circundante e objetiva, à capacidade de conseguir vingar socialmente, por se aceder à informação e ao saber, mas elas viam essas mesmas ideias como passaporte para o didatismo, a evasão, a imaginação, o sonho de viajar através do tempo e do espaço, de ser outro alguém, a subjetividade exponenciada...apesar de não desprezarem a pertinência do acesso à cultura e ao conhecimento, encerrada em qualquer livro.

Foi extremamente gratificante ver a adesão maciça da turma, o interesse e a antecipação atentíssima com que seguiam o que lhes era apresentado ou solicitado. Para diversos alunos, tradicionalmente habituados a sentirem demasiado visivelmente as dificuldades de ler (ou escrever), estas sessões de FC ou da consecução de atividades relacionadas, revelaram-se uma agradabilíssima surpresa e uma maneira empolgante de encontrarem a integração/popularidade interpares, por que muitos suspiravam: declamar poesia no Polivalente; dinamizar uma sessão de teatro de sombras sobre uma obra literária e bilingue (Português/Inglês, quando diversos alunos da turma têm muitas dificuldades na Língua Estrangeira...), ornamentar a sala de aula com os seus trabalhos de Oficina de Ilustração, recebendo críticas positivas por isso (estes alunos pertencem ao turno da tarde e outra turma está lá no turno da manhã). Por outro lado, a PB verificou que a adesão de requisição de obras para leitura domiciliária, por parte destes

alunos, foi aumentando com o decurso do ano letivo. Ao primeiro queriam reler o que haviam lido nas sessões de FC, queriam partilhar com os irmãos, pais e amigos, depois, passaram a alargar o leque de preferências, conseguindo, ainda que incipientemente em alguns casos, procurar nas estantes e selecionar cada vez mais autonomamente obras do seu agrado. As coleções como “Uma aventura” ou “Viagens no Tempo” foram o ponto de partida, embora depois se tivessem dedicado a outras obras, como “Diário Secreto de Camila”, “Diário Cruzado de João e Joana”, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada; “Vento, areia e amoras bravas”, Agustina Bessa-Luís; “História da Gaivota e do Gato que a ensinou a voar”, de Luís Sepúlveda; “Seis contos de Eça de Queirós” e “Três Histórias do Futuro”, Luísa Ducla Soares; “Chocolate à Chuva”, Alice Vieira; “Gosto de Ti. R.”, Graça Gonçalves; “O Planeta Branco”, Miguel Sousa Tavares; “A Floresta”, Sophia de Mello Breyner Andresen, “Contos e Lendas de Portugal e do Mundo”, João Pedro Mésseder e Isabel Ramalhete, “O Príncipe do Rio”, de Manuel Alegre, “Mão-cheia de Rimas para Primos e Primas”, José Jorge Letria, “O Diário de Anne Frank”, Anne Frank, entre vários outros.

Em suma, a análise dos dados recolhidos permite-nos aceder às conclusões que entendíamos serem importante nesta pesquisa. Estes dados informativos, recolhidos com recurso a um processo de investigação-ação, responderam positiva e afirmativamente à nossa problemática central. Mais ainda, confirmaram o que havíamos aventado inicialmente e evidenciaram outros tópicos relacionados, que, no princípio, não havíamos incluído nas nossas ponderações. Face a tudo o que atrás referimos, resta-nos dizer que estamos inteiramente de acordo com Fontes (2011:3), ao preconizar que

“A leitura mais do que uma competência pode (deve) constituir um prazer. E, no entanto, esta é uma atividade que jamais se descobre por acaso. Implica um trabalho aturado de persistência, adequação, descoberta. Tem um rumor muito próprio, onde a unicidade íntima de um universo individual se arroja a potencialidade de fusão emotiva com outros mundos pessoais, por vezes coletivos, quase até ao infinito e ao inumerável - enquanto houver quem escreva e quem leia (ou ouça ler/narrar).”

(Fontes, 2011:3)

No próximo ponto exporemos a nossa terceira parte, onde apuraremos os recursos, a avaliação e a disseminação deste projeto investigativo.

Parte III

CAPÍTULO 1. RECURSOS

O próximo ponto trata da avaliação deste trabalho de projeto.

1.1. Recursos Humanos:

Discentes do sexto ano de escolaridade do Segundo Ciclo do Ensino Básico (entre os 11 e os 13 anos – 1 turma de 20 elementos), Professora Bibliotecária do Agrupamento e a Professora Investigadora.

1.2. Recursos Materiais:

Sala de aula equipada com mesas e cadeiras; computador; projetor multimédia/Quadro Interativo; diversas obras e excertos (referidos nos sumários do Diário de Campo elaborado); fotocópias; materiais de desgaste variados (caderno de linhas, lápis, esferográfica, borracha, afia, computador com acesso à *Internet*; *pen-drive* ou *CD-Rom*).

CAPÍTULO 2. AVALIAÇÃO

Quem avalia?

A Investigadora e (parcialmente, em termos de desempenho nas atividades/attitudes na sala de aula, também os alunos intervenientes na pesquisa).

O que se avalia?

A evolução na adesão a atividades de Leitura, potencialmente vistas como sendo de cariz recreativo, mas pessoal e socialmente significantes/inclusivas para o público-alvo deste estudo. Inicialmente abordadas em contexto de sala de aula, na ACND designada por Formação Cívica, mas com o fito mais ambicioso e abrangente temporalmente de fomentar, em definitivo, o gosto pelo ato de ler ao longo da vida.

A turma selecionada pela responsável por este trabalho de investigação, foi-o apenas depois de ponderado um conjunto determinado de fatores, sendo, de igual modo, significativamente homogénea, no contexto de representação das realidades existentes no agrupamento, mas garantindo, simultaneamente significativa heterogeneidade no contexto turma. Recorrer-se-á a uma amostragem não-probabilística e por quotas.

Como se avalia?

- Entrevista semidiretiva à Professora Bibliotecária da escola, na qualidade de testemunha privilegiada (perguntas-guia abertas, referentes, ainda que globalmente, a cada um dos indicadores pertinentes para as dimensões/componentes previamente estabelecidas);

- Inquérito por Questionário: aplicação, aos discentes de um questionário fechado, sobre Assertividade – pelas condutas muitas vezes conflituosas e intolerantes interpares e de outro questionário aberto, sobre Leitura - hábitos/preferências/expectativas (no início e no fim da Atividade Clube de Leitura “Ler por Prazer – para verificar eventual evolução), por administração indireta e posterior análise estatística dos dados obtidos;

- Observação Direta (aulas de Formação Cívica e outras atividades oportunas);

- Grelhas de Observação/Guião de Observação (de comportamento), relativamente à conduta dos intervenientes, no decurso das atividades efetuadas – análise sistemática do conteúdo, procurando atestar a validade do trabalho desenvolvido, correspondendo a exigências de explicitação, estabilidade e intersubjetividade, até porque, com vários indicadores, é impossível executar uma análise quantitativa e aqui importa seriamente considerar as lógicas socioculturais do grupo em estudo, testando rigorosamente as hipóteses aventadas;

- Elaboração de um Diário de Campo, a par e passo com a implementação das atividades delineadas (espécie de relatório atualizável e reutilizável, muito útil na construção de conclusões válidas, fundamentadas e abrangentes, sobre a problemática central desta investigação).

Quando se avalia?

Através da entrevista semidiretiva e durante o decorrer das atividades, por observação direta, por anotações no diário de campo e por intermédio da análise dos resultados das grelhas e dos questionários implementados.

Para que se avalia?

Para tentar solucionar a problemática inicial.

De seguida, falar-se-á sobre a disseminação deste Projeto.

CAPÍTULO 3. DISSEMINAÇÃO

Este trabalho de pesquisa pretendeu demonstrar que “Ler Por Prazer” pode ser encarado como um conjunto de atividades, que encerra em si todo o potencial necessário à promoção do domínio da leitura nos diferentes destinatários desta iniciativa, estimulando, nas crianças e jovens, o gosto pela leitura recreativa, conduzindo-os, ainda, à fruição estética de uma obra literária (ou não), bem como ao alargamento generalizado da sua cultura geral. Poderoso meio de (re)construção pessoal, de jornadas desmedidamente imaginativas e significantes, sem se sair do lugar, a leitura estabelece-se como um extraordinário repositório de Saberes e experiências. Através do contacto com diversas tipologias textuais, mais do que uma mera descodificação, cada um de nós completa, afetiva e efetivamente, o seu mundo interior, renova horizontes, talha renovadas perspetivas.

O imaginário literário é também por tudo isto uma forma de prosperar e crescer, de lançar mão traquejada e apreciadora de estruturas linguísticas, de mostrar como elementos aparentemente desagradáveis e pérfidos – fatalidades, exclusão social, deficiências físicas e/ou mentais, etc. - se podem revelar inspiradores, universais. Estes textos têm, pois, sido capazes de saltar inúmeras vezes, em incontáveis versões, das páginas dos livros de outrora para a modernidade dos filmes, da *internet*, da comunicação digital e contemporânea, afinal (Silva, 2012).

Este projeto aspira, ainda, a ser capaz de apresentar a Leitura como algo de prazenteiro e profícuo, relativamente à implementação de hábitos de leitura, para alunos do 2º ciclo (e outros), em moldes, aliás, muito na esteira do preconizado pelo PNL e pela RBE. Ponderando a faixa etária do público-alvo discente desta investigação, foi importantíssimo planificar sugestivos conjuntos de estratégias exploratórias de formação do nosso público leitor, seguindo as fases anteriormente descritas e lançando mão dos recursos e estratégias também anteriormente mencionados. Evidentemente que o que foi alvo de seleção, para desenvolver este projeto, foi escolhido dentre uma panóplia bem diversificada de outras atividades e estratégias possíveis. Optámos, todavia, pelas já atrás referidas, por levarmos em linha de conta especialmente o grupo-turma desta pesquisa e a condicionante temporal subjacente a este projeto.

Esperamos que os futuros leitores deste trabalho usufruam proveitosamente das estratégias, tarefas, práticas e esclarecimentos, aqui apresentados, para melhor incrementarem o domínio da Leitura nas nossas escolas, dada até a premência mundial

de formar cidadãos conscientemente proficientes, nesta sociedade cada vez mais poliglota e multicultural - “Os limites do Mundo são os limites do meu Mundo – para ler objetiva, e não subjetivamente.” (Silva, 2010:44)

Passaremos a expor as explanações reflexivas, que, neste momento, se nos oferecem como mais válidas no ponto seguinte: Considerações Finais.

CAPÍTULO 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerarmos levar a cabo este projeto, fizemo-lo, inicialmente, com diversas expectativas, no atinente à resolução da sua problemática central. Nesta altura, em que nos encontramos no estágio de plasmar as respostas apuradas, entendemos que a nossa pergunta de partida teve uma resposta afirmativa e inequívoca. Assim sendo, esperamos que este nosso trabalho possa vir a ser encarado como um contributo oportuno e relevante na afirmação da importância da Leitura – mormente da Recreativa – quer isso seja feito em contexto escolar, quer num outro qualquer, suficientemente relevante para cada um de nós.

Fizemos um longo percurso refletivo. O trabalho no terreno foi crucial, assim como a ponderação constante, que regeu toda a nossa pesquisa, até chegarmos ao momento de apresentarmos as nossas conclusões finais. Este foi um processo eminentemente modelador do nosso universo pessoal e profissional, mas também do impacto que esta nossa ação teve sobre os alunos intervenientes nesta pesquisa. Cumpru-se o nosso desejo de envolver positivamente os alunos com a Leitura, de os levar a modificar a conceção do interesse face ao ato de Ler, em si mesmo – é interessante, enriquecedor, divertido...mas os alunos tinham de o sentir verdadeiramente, não apenas de o dizer, só para parecerem bem socialmente. Achamos que a literatura exerceu, ao longo deste trabalho, um papel unificador, modelador e pioneiramente sugestivo:

“Through stories and related activities, children can develop their understanding of the world around them and their own ability to explore that world by hypothesizing, comparing, grouping, sequencing”.

(Wright, 2009:136)

Sinceramente, achamos tê-lo conseguido com esta turma. Esperamos que este nosso trabalho clarifique algumas dúvidas, abra as portas a mais aprofundadas reflexões e, naturalmente, incite a ambição de se investigar outras variantes, no domínio da

Leitura, em qualquer sala de aula de qualquer disciplina ou ACND, até porque cada vez mais pensamos que, realmente

“Uma palavra é um subtil búzio em que rumorejam várias as vozes dos séculos e, por isso, na origem, na história e nas vicissitudes semânticas das palavras, encontra o escritor recônditos fios para a complexa teia – o textus – que vai urdindo.”

(Aguiar e Silva, 2010:659-660)

4.1. Grandes linhas do procedimento metodológico seguido – retrospectiva

Ao cogitarmos levar a cabo este projeto, muitas vezes pensamos como o poderíamos fazer com presteza e eficácia. O desejo enorme de convocar nos nossos alunos o prazer da leitura – tínhamos plena consciência – não bastaria para o conseguirmos. Ultrapassar o constrangimento e a falta de vontade para ler não era uma tarefa de somenos importância. Mostrarmos que éramos mediadores da leitura empenhadíssimos em que os nossos alunos apreciassem ler – e quanto mais melhor! – era tarefa árdua e incerta nos resultados. Assim, havia que lançar mão de todos os expedientes disponíveis e embrenharmo-nos na tarefa. E se a seriedade se juntasse com a ludicidade? E se o escolar resultasse tão bem que esses jovens quisessem continuar o hábito (e alargá-lo, quiçá!) pela vida fora? Oh, esse era um grande objetivo, daqueles pelos quais valia a pena lutar, dar o nosso melhor...

No contexto em que nos movíamos, havia a considerar, em primeiro lugar, o nosso público-alvo, depois uma intervenção no terreno: cada discente da turma com quem faríamos esta pesquisa teria de ser encarado como um ator social, rodeado de contextos histórico-civilizacionais, coletivos e individuais muito próprios. Desde logo, usar as temáticas socioculturais emanadas pelo PEA da nossa escola para Formação Cívica e converter essas sessões de trabalho num Clube de Leitura, pendente para a Tertúlia/Círculo Literário, em que se fomentasse a leitura por prazer, a expressão dos participantes, com tarefas apelativas e do agrado da turma, pareceu-nos essencial. Ainda mais depois da entrevista semidiretiva à PB e da análise das opiniões que esta profissional tão claramente exprimiu. Auscultada a turma e conseguida a sua anuência para a constituição do clube, depois de explicada a metodologia de trabalho, sentimo-nos mais à vontade para prosseguirmos com esta nossa pretensão – a este propósito vinha-nos à mente a afirmação: “A generalidade dos bons leitores, ou dos bons bibliotecários, gosta de mencionar a alegria que eles – os livros – lhes proporcionaram, mas eu prefiro falar de felicidade (...).” (Homem, 2008:78). Era isto

que nós queríamos mostrar a estes jovens: que os livros podiam ser fonte de felicidade... profunda e à (sua) medida...

Percebemos que havia, necessariamente, a considerar três dimensões essenciais, em torno da leitura: a contextualização identitária destes jovens; os diversos sulcos circundantes de construção de saberes e eventuais nichos evolutivos, pertinentes nos vários níveis trabalhados. A leitura, mais do que mera descodificação simbólica, cruzava transversalmente domínios abrangentes e bem tangíveis, quotidianamente determinantes, para nós e para os nossos alunos: Socialização; Escola; Biblioteca Escolar. Era de uma profundez intrincadamente incontornável...

Planificando cuidadosamente todas as atividades e leituras para esta pesquisa, inquirindo e observando, com extrema atenção, os participantes no projeto, jamais esquecíamos de que havia vários fatores permanentemente em jogo, condicionadores do sucesso de se conseguir levar a turma a ser capaz de ler por prazer: a infinidade do real, tão imensa e, por vezes sombria, deveria ser trabalhada, por nós e por eles, moldada, até a conseguirmos recortar e dar-lhe um significado próprio, nosso...mas de que modo mediríamos objetivamente (como preconizado por Max Weber), os nossos progressos? Grelhas, dados percentuais, observação direta, investigação-ação, o mais consistente possível. Estes jovens, atores sociais em ação, não se comportariam automaticamente, mas, tal como Weber (1983, 1999, 2009) e Durkheim (1998, 2002, 2011a, 2011b) consideravam, deixar-se-iam afetar por elementos de subjetividade muito própria, embora também de índole marcadamente social – entrariam aqui vetores como a tradição institucional, social, moral, um jogo de poderes latente e contínuo, instigador da construção de conceitos, mais ou menos objetivos, gerais, inclusivos, consensuais, que nos convinha orientar...

A coesão social, em tom de solidariedade coletiva, ao nível da turma, andava aqui, de mãos dadas com a atitude quase mecanicamente solidária, por vezes coercivamente involuntária, que um grupo (esta turma) poderia tender a ter... um indivíduo nasceria da sociedade, não o inverso, a crer em posições positivistas... mas o conhecimento obter-se-ia partindo de certos valores e interesses, objetiva e hierarquicamente validados... Seguindo as grandes linhas atrás referidas, posicionamo-nos ao nível do postulado por Abrantes (2003), nomeadamente, quando se refere aos “universos simbólicos” e ao eixo tripartido estrutura-longitude-interação, no atinente relacionamento interpares; também procuramos integrar a descrição acutilantemente certa e muito atual, de Lopes (1996), em termos de “cultura de

escola” e, finalmente, baseámo-nos na dicotomia das correntes classistas – geracionais, preconizadas por Pais (1993). Imbuídas de leituras enquadradoras, ligadas ao ato de ler nas suas mais diversas facetas, dinamizámos o Clube de Leitura idealizado e fomos recolhendo os dados todos que pudemos – grelhas, inquéritos, trabalhos dos alunos, fichas de leitura, diário de campo... tudo serviu para nos munirmos das informações suficientes e conseguirmos chegar até este ponto de ponderação. Sempre que possível, os alunos foram integrados nas atividades desenvolvidas e isso fê-los sentirem-se particularmente bem e disponíveis para o que fosse necessário.

Consideramos ter atingido os objetivos a que nos tínhamos proposto inicialmente, tal como já referimos, pelo que não iremos deter-nos com esse ponto aqui demoradamente.

4.2. Aspetos de interesse para a temática da Leitura entre os jovens (especialmente a de teor recreativo), a partir deste trabalho de investigação

É absolutamente fundamental informar-se devidamente do perfil, expectativas e estratégias mais propícias ao trabalho com um grupo-turma. Sem o respeito por esta premissa, pensamos que tudo o resto estará em risco. Ser capaz de ler não é sinónimo de sentir prazer em fazê-lo. Efetivamente,

“qualquer processo educativo (...) exige um fio condutor determinante: a mudança é de dentro para fora, emerge da pessoa que é objeto de formação. (...) Assim já não é significativo que se olhe para a escola como a solução do processo, mas sim, para os condutores da ação educativa, seus processos e atitudes, na relação que estabelecem com os alunos.”

(Branco,2004:20)

Depois, será desejável implementar-se atividades no terreno, onde o elemento responsável apresente preferencialmente o seguinte: seja capaz de fazer uma ponte entre cada uma das tecnologias dominantes no nosso mundo quotidiano, isto é, o computador; a *internet*, o livro e o texto digital (Silva, Rabello & Ribeiro, 2009), porquanto, de forma alguma, o suporte livresco poderá excluir o digital (Pina, 2009); o mediador da leitura deverá ser uma pessoa polida e solícita; um “cidadão e ator social” (Jolibert, *et alii*, 2006:225) capaz de estimular adequadamente a implementação projetos de relevância interrelacional, revelando-se detentor de visão multiculturalmente aberta; um facilitador da aquisição, partilha e troca de saberes variados, nas mais diversas cambiantes e expressões, ficcionais, utilitárias ou outras; um centro difusor de

informações, habilitado a dinamizar sessões de trabalho de que possam fazer parte todos os tipos de materiais escritos (ou orais); um avaliador acutilante e atento, construtivamente certo e motivador; um pesquisador sociável, capaz de participar integradamente, individualmente ou em grupo, nas mais diversas atividades de investigação.

Em suma, durante todo este processo, há que ter em mente as seguintes palavras: “Os livros anunciam a memória da vida e, por vezes, retêm em si o melhor da humanidade e das suas aspirações. Relatam, pois, as audácias e os ideais que a fazem passar a ser diferente do que era.” (Pena-Ruiz, 2009:173).

4.3. Considerações pertinentes de ordem prática.

Não obstante a sedução imediata das novas tecnologias, levar a ler por prazer é uma experiência altamente gratificante que nenhum professor ou educador jamais esquecerá. Em termos humanos, é virtualmente insuperável (e inesquecível) a amizade do laço afetivo e a união quase ternurenta, que se estabelece com os alunos. Essa foi uma das nossas grandes conclusões pessoais, no fim deste projeto. Deste modo, qualquer que seja a iniciativa levada a cabo, gostaríamos que o (a) dinamizador(a) de um clube de leitura ou de outra iniciativa similarmente promotora do ato de ler (especialmente por prazer), tivesse (como nós tivemos) os seguintes pontos em consideração, no que diz respeito aos efeitos a produzir:

- Contribuir para criar um ambiente favorável à leitura dentro e fora da sala de aula e da escola;
- Fomentar o bom uso da Língua Materna;
- Proporcionar o intercâmbio de diferentes perspetivas socioculturais, facilitadoras de uma análise mais globalizante e integrada do mundo, que nos rodeia, apelativas no que respeita a noções mais abrangentes de valores de cidadania e de tolerância;
- Propiciar momentos de descontração e descoberta, conducentes a atitudes de maior civilidade, ao gosto pela escola e pela cultura/conhecimento/saber, em geral;
- Fomentar hábitos de leitura, como elemento facilitador do desenvolvimento individual e do progresso coletivo;

- Promover a educação literária e a literacia, como parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que ela venha a ter;

- Consolidar e ampliar o papel da Rede de Bibliotecas Escolares e do Plano Nacional de Leitura, no desenvolvimento de hábitos de leitura, designadamente procurando desenvolver ações concertadas, mobilizadoras das estruturas escolares já existentes e outras que venham a ser úteis à consecução do projeto.

Deixamos em jeito de conclusão destes conselhos, as seguintes palavras de Rubem Alves (2003:3):

“Para quê uma história? Quem não compreende pensa que é para divertir. Mas não é isso. É que elas têm o poder de transfigurar o quotidiano.

Elas chamam as angústias pelos seus nomes e dizem o medo em canções. Com isto angústias e medos ficam mais mansos.

Claro que são para crianças.

Especialmente aquelas que moram dentro de nós, e têm medo da solidão...”

4.4. Pistas de Intervenção

Entendemos que vivemos numa época em que se adequaria melhor, no panorama educacional, privilegiar o chamado paradigma “simbiossinérgico” (Bertrand & Valois, 1994:40), dado incorporar as principais temáticas abordadas nas sociedades contemporâneas: sociedade, ecologia e espiritualidade. Procuramos levar a cabo atividades ligadas a estes campos, neste projeto e nas atividades efetuadas, até porque tanto em termos da legislação enquadradora nacional vigente, como do PEA era isso o que se preconizava – recordamos que o tema aglutinador do PE do agrupamento era “Os nossos Valores”, donde a turma intervencionada neste projeto escolheu, por votação, em Formação Cívica, os subtemas a serem privilegiados no seu PCT, e que foram A Liberdade. A Solidariedade, O Sentido de Justiça – como já se havia mencionado anteriormente. Deste modo, parece-nos apropriado considerar que, para além de tudo o que atrás já foi referido, qualquer atividade, cujo móbil seja motivar para a leitura, especialmente para a recreativa, deverá continuar a pugnar pela defesa de que o ato de “Ler é um processo universal de obtenção de significados. (...) O prazer de ler, a afirmação da identidade e o alargamento das experiências resultam das projeções múltiplas do leitor nos universos textuais.”. (DEB/ME, 2001:58).

As atividades realizadas neste projeto, embora antecipadamente, acabaram por ir de encontro ao estipulado nas *Metas Curriculares* de Português para o sexto ano, pois, na sua generalidade, respeitaram os seguintes pontos, relativos à chamada “Educação Literária”: “Ler e interpretar textos literários”, “Tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários” e “Ler e escrever para fruição estética.” (MEC/DGIDC, 2012: 46-47). Gostaríamos, então, neste momento, de deixar o seguinte esboço de um projeto, suficientemente abrangente, para nele se poderem trabalhar diversificados tipos de texto e proceder a variadíssimas atividades:

- CONTEÚDOS DO PROJECTO:

1. Contextualização/Introdução ao tema

1.1. Abordagem breve do conceito de Literatura;

1.1.1. Abordagem breve do conceito de Literatura Infanto-Juvenil;

1.2. Algumas características distintivas de um texto literário/ texto não-literário.

1.3. Algumas especificidades do texto pertencente à literatura infanto-juvenil;

1.3.1. Vertente lúdica (*nonsense*, jogos de significados,...);

1.3.2. Vertente estética;

1.3.3. Vertente pedagógica (ou moralizante).

1. Análise de temas e autores selecionados

2.1. Seleção de autores da Literatura Universal;

2.2. Seleção de autores da Literatura Infanto-Juvenil contemporânea de expressão portuguesa;

2.3. Seleção de autores/textos ligados ao património da Literatura Tradicional Oral da Humanidade;

2.4. Seleção de autores/textos de cariz não-literário (crónica, artigo de opinião, editorial, ...);

2.5. Algumas sugestões de análise dos textos e autores selecionados, mediante os interesses expectativas pessoais dos destinatários deste projeto (efeitos sonoros, visuais e semânticos; relação entre o maravilhoso e o factual; contextualização do texto e do autor, ...).

*Nota: Listagem exemplificativa (e extremamente sucinta) de alguns Autores/Ilustradores da Literatura Infanto-Juvenil ou outra, que, à partida, poderão ser contemplados num projeto: Teófilo Braga; Agustina Bessa-Luís; Luísa Ducla Soares;

Alice Vieira; Maria José Meireles; Ana Maria Magalhães/Isabel Alçada; Maria Teresa Maia Gonzalez; Ana Saldanha; Mia Couto; António Mota; Miguel Sousa Tavares; João Pedro Mésseder; José Jorge Letria; Rosa Lobato de Faria; José Vaz; Sophia de Mello Breyner Andresen; Rubem Alves; Cecília Meireles; Eugénio de Andrade; Manuela Bacelar (Autora e Ilust.); Alexandra Jordão Pires (Ilust.); Eric Kincaid (Ilust.).

Podem ser propostas obras destinadas a leitura integral ou parcial, sempre que possível com a rentabilização de recursos materiais previamente existentes na BE/CRE, ou a serem adquiridas para este órgão do agrupamento, mediante proposta, recomendadas pelo PNL ou não.

Caberá, preferencialmente, ao dinamizador destas iniciativas ponderar os mecanismos adequados, em termos de motivação, mediante o estudo dos interesses e expectativas dos alunos que terá pela frente.

- METODOLOGIA: Cada grupo de alunos (em número deixado ao critério do dinamizador do clube) fará leituras sucessivas de excertos, até se atingir o fim das obras/contos integrais escolhidos para leitura neste clube. Haverá, no entanto, o cuidado permanente de privilegiar os seguintes aspetos:

- sentido global (texto/excerto abordado);
- receção afetiva ou estética;
- apreciação de aspetos paratextuais pertinentes;
- troca de impressões sobre características do universo recriado em textos lidos;
- interpretação das ilustrações de capa e/ou comparação das ilustrações das capas de uma mesma obra em coleções diferentes;
- recriação, a partir do índice de uma obra, de resumos de intrigas;
- Sugestão de possibilidades narrativas, sugeridas pelo título de uma obra que ainda não foi lida;
- recolha, nas primeiras páginas de uma narrativa, de informações sobre personagens, espaço e tempo da ação;
- previsão de acontecimentos ou antecipação do desenlace em narrativas;
- leitura na pista de um ou vários pormenores;
- “entrevista” a uma personagem de uma obra;
- preparação de uma dramatização, a partir de um dos livros lidos;
- organização de exposições temáticas, ligadas às obras lidas, no clube;

- escrita criativa e lúdica, sempre que a propósito;
- Outras oportunas.

- PRODUTO FINAL: o produto final de um clube ou iniciativa promotora da Leitura poderá, ainda, de acordo com a vontade dos alunos, ser trabalhado digitalmente, construindo-se um blogue ou outra página similar. Será também desejável que haja uma hiperligação conectando esta atividade com o *moodle*/página *Web* da escola/do agrupamento, bem como com a BE. Salientamos que é deixada à consideração outros aspetos: calendarização; número de alunos por sessão; condições de frequência – caso seja clube –, recursos humanos e materiais, entre outros eventualmente cabíveis.

Esperamos que este trabalho possa vir a ser útil a quem, como nós, se interessa pela Leitura e pelo ato de Ler. Esta foi uma experiência trabalhosa, mas muito gratificante. Gostaríamos de deixar aqui, à laia de conclusão, as seguintes palavras: “Vejo o texto como uma biblioteca, babel estruturadora, o lápis riscando na página matéria primitiva.” (Gastão, 2007:228).

Sejamos, então, capazes, como educadores, de insuflar o prazer de ler, com prazer, nos nossos alunos...

Bibliografia

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. De carácter metodológico

- Ander-Egg, Ezequiel & Idáñez, Maria José Aguilar (1999). *Como elaborar um projeto – Guia para desenhar projetos sociais e culturais*. Lisboa: Centro Português de Investigação em História e Trabalho Social. ISBN 972-97498-1-7.
- Bardin, Laurence (2006). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. ISBN 972-44-1154-0.
- Bell, Judith (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva Ed. ISBN 972-662-524-6.
- Bogdan, Robert C. & Biklen, Sari Knopp (2010). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora. ISBN 978-972-0-34112-9.
- Ferreira, Virgínia (1999). In Silva, Augusto & Pinto, José (org.) *Metodologia das Ciências Sociais*. (pp. 190-195). Porto: Edições Afrontamento. 9789723605037.
- Maroy, Christian (1997). “A análise qualitativa de entrevistas”. In Albarello, Luc, Digneffe, François (coord.), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva. ISBN 978-972-662-554-4.
- Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc Van (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (João Marques e M. Amália Mendes Trad.). Lisboa: Gradiva. ISBN 972-662-275-1.

2. De carácter temático

- Abrantes, Pedro (2003). *Os Sentidos da Escola: Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*. Oeiras: Celta Editora. ISBN 972-774-179-7.
- Adams, Lisa & Heath, John (2008). *Os Livros Que Lemos*. Cruz Quebrada: Estrela Polar. ISBN 978-972-8929-97-8.
- Alarcão, Maria de Lourdes (2005). *Motivar para a Leitura. Estratégia de Abordagem do Texto Narrativo*. Lisboa: Texto Editores. ISBN 972-47-1992-7.
- Almada, Magda; Blattmann, Úrsula (2006). “Biblioteca no ambiente educacional e a sociedade da informação”. *XIV Congresso SNBU, Salvador (Bahia)*. [Consulta 23/12/2012]. Disponível em <www.ced.ufsc.br/~ursula/papers/Magda_Ursula_SNBU.pdf>.

- Andrade, Eugénio de (2004). “Romance de D. João” **in** Horta, Encarnação, Oliveira Maria Manuel & Romão, Sofia *O Segredo das Palavras* 6. Porto: Ed. Santillana, p.154. ISBN 978-972-761-471-4.
- Andricáin, Sérgio (1999). “Un palco en el paraíso Biblioteca y promoción de lectura”. Trabalho apresentado *no IV Encontro Nacional de Professores de Literatura, Cooperativa Editorial Magistério Escritores e Investigadores Espacio Literário y espacio Pedagógico*. Bogotá. [Consulta 23/12/2012]. Disponível em <http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/115458/1/EB11_N104_P38-43.pdf>.
- Azevedo, Fernando (coord.) (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel Edições. ISBN 972-757-420-9.
- Azevedo, Fernando (coord.) (2007) *Formar Leitores. Do Ensino à Prática*. Lisboa: Lidel Edições. ISBN 978-972-757-460-5.
- Baker, Michael e Foote, Martha (2004). “ Ensinar apesar da Sociedade do Conhecimento I: o fim da criatividade”. In Hargreaves, Andy. *O Ensino na Sociedade do Conhecimento – A Educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora. ISBN 972-0-34820-8.
- Bayard, Pierre (2008). *Como falar dos livros que não lemos?*. Lisboa: Verso da Kapa. ISBN 978-972-8974-45-9.
- Bertrand, Yves e Valois, Paul (2004). *Paradigmas Educacionais – Escola e Sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget. ISBN 972-9295-65-4,
- Bettelheim, Bruno (2008), *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Lisboa: Bertrand Editora, ISBN 978-972-25-0017-3.
- Bloom, Allan (2001). *A Cultura Inculta*. Mem-Martins: Publicações Europa-América. ISBN 972-1-04865-8.
- Bogel, (2006). “Editorial”. In Escola Secundária de Alcanena, *Jornal da Escola Secundária de Alcanena* - Junho 2009, nº59, Ano XIX, [Consulta 23/12/2012]. Disponível em <http://be.esec-alcanena.rcts.pt/documentos/suplementos/Suplemento%20BE_CRE_Junho_09.pdf>.

- Borges, Jorge Luis (2009). In Giannetti, Eduardo (org.) *O Livro das Citações – Um breviário de Ideias Recorrentes*. Alfragide: Publicações D. Quixote/Livros d’Hoje, p. 26. ISBN 978-972-20-3797-6
- Borges-Duarte, Irene, Henriques, Fernanda & Dias, Isabel Matos (Org.). *Texto. Leitura e Escrita*. Porto: Porto Editora, p.7. ISBN: 978-972-0-34095-5.
- Branco, Augusta Veiga (2004). *Competência emocional – um estudo com professores*. Coimbra: Quarteto. ISBN 989-558-033-9.
- Buescu, Helena C., Morais, José, Rocha, Maria Regina, Magalhães, Violante F. (2012). *Metas Curriculares de Português – 1º, 2º e 3º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e da Cultura/DGIDC.
- Cabrero, Mariano Coronas (2002). “Lectura y Escritura desde la biblioteca escolar”. In *Jornadas de Reflexión desde las Bibliotecas Escolares y Publicas - 25 años de Animación a la lectura*. Guadalajara. [Consulta 30/12/2012]. Disponível em <animalec.iespana.es/jornadas/mariano_coronas.pdf>.
- Calçada, Maria Teresa (Julho, 1998). Red de Bibliotecas Escolares. *Métodos de Información*, Vol. V, nº25. (José Angel Martínez Usero e Alfonso Moreira, Trad.).
- Caldin, Clarice FortKamp (2003). “A Função Social da Literatura Infantil”. In *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe/Ciencias Sociales y Humanidades/Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)*, 1º semestre, nº15. Florianópolis. [Consulta 30/12/2012]. Disponível em <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/147/14701505.pdf>>.
- Calixto, José António (1996). *A Biblioteca Escolar e a sociedade da informação*. Lisboa: Caminho. ISBN 972-21-1047-0.
- Carvalho, Ana Maria de Sá (2006). “Trabalhando a Essência da Leitura e da Escrita: a mediação da Biblioteca Escolar”. In *Infodiversidad -Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 10, pp.11,74. Buenos Aires. [Consulta 30/10/2012]. Disponível em <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/277/27701003.pdf>>.
- Chacon, Vamireh. (2012). “O Fenómeno da Globalização. Sua Natureza e Implicações Culturais”. In Patrício, Manuel Ferreira (org.) *Globalização e Diversidade – A Escola Cultural, Uma Resposta*. Porto: Porto Editora. ISBN 978-972-0-32070.

- Clavel, Gilbert (2005). *A Sociedade da Exclusão – Compreendê-la para dela sair*. Porto: Porto Editora. ISBN 972-0-34854-2.
- Coimbra, José Luís (1990), “Desenvolvimento interpessoal e moral”. In Campos, Bártolo Paiva (org.), *Psicologia do Desenvolvimento e Educação dos Jovens II*, Lisboa, Universidade Aberta. ISBN 972-674-031-2.
- Comas, Joan B. (2008). *Invitación a pensar*. Madrid: PPC. ISBN 978-84-288-2095-0.
- Costa, Fernanda, Mendonça, Luísa (2011). *Diálogos 5*. Porto: Porto Editora. ISBN 978-972-0-20103-4.
- Coutinho, Virgínia & Azevedo, Fernando (2007). “A importância do Ensino Básico na Criação de Hábitos de Leitura: O Papel da Escola”. In Azevedo, Fernando (org.) *Formar Leitores. Do Ensino à Prática*. Lisboa: Lidel Edições. ISBN 978-972-757-460-5.
- Durkheim, Émile (1998). *Regras do Método Sociológico*. Lisboa: Ed. Presença. ISBN 9789722314299.
- Durkheim, Émile (2002). *Lições de Sociologia*. São Paulo: Editora Martins Fontes. ISBN 9788533615458.
- Durkheim, Émile (2011a). *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70. ISBN 9789724413853.
- Durkheim, Émile (2011b). *O Suicídio-Estudo Sociológico*. Lisboa: Ed. Presença. ISBN 9789722314725.
- Estêvão, Carlos V. (2012). *Direitos Humanos, Justiça e Educação na Era dos Mercados*. Porto: Porto Editora. ISBN 978-972-0-34904.
- Estrela, Albano (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora. ISBN 9720340436.
- Fiolhais, Carlos (2012). “A Educação em 2011: notícias boas e muito boas e notícias más e muito más”. In *Século XXI Ter Opinião 2012*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. ISBN 5607727018834.
- Fontaine, Jean de la “A carruagem e a Mosca” (2004). (Trad. e adapt. Maria Alberta Menéres) in Horta, Encarnação, Oliveira Maria Manuel & Romão, Sofia *O Segredo das Palavras 6*. Porto: Ed. Santillana, p.53. ISBN 978-972-761-471-4.

- Fontes, Olga Maia (2009). “Literatura Infantil: Raízes e Definições.”. In *Saber & Educar*. N.º14 /Repositório ESEPF. [Consulta 30/12/2012]. Disponível em <<http://purl.net/esepe/handle/10000/338>>.
- Fontes, Olga Rosalina Maia (2011). *A Leitura De Contos Como Estímulo Da Oralidade Em Contexto De Sala De Aula*. (Dissertação de Mestrado) Porto: Instituto Politécnico do Porto/Escola Superior de Educação.
- Franco, J. R. (2010). “Memória da Biblioteca”. Brasil. [Consulta 30/12/2012]. Disponível em <<http://memoriadabiblioteca.blogspot.pt/2010/10/leitura-no-processo-social-da-crianca.html>>.
- Freire, Paulo, *Professora Sim, Tia Não – Cartas a quem ousa ensinar*. (1997). São Paulo: Olho d’Água. ISBN 85-85428-07-04.
- Gaarder, Jostein (2002). “¿Libros para un mundo sin lectores?”. *Conferência Magistral do 28º Congresso de IBBY*. Basileia, Suíça. [Consulta 30/12/2012]. Disponível em <<http://www.imaginaria.com.ar/10/6/gaarder.htm>>.
- Gadamer, Hans-Georg (2000). “Texto e interpretação”. In Borges-Duarte, Irene, Henriques, Fernanda & Dias, Isabel Matos (Org.). *Texto. Leitura e Escrita*. Porto: Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34095-5.
- Gastão, Ana Marques (2007). “Palavra”. In Reis-Sá, Jorge (org.) *A Minha Palavra Favorita*. Vila Nova de Famalicão: Centro Atlântico. ISBN 978-989-615-055-6.
- Grupo de Missão para o Espaço Europeu de Ensino Superior – GES3. (2009). “Comunicado de Praga: Conferência de Ministros responsáveis pelo Ensino Superior, Praga, 19 de maio”. Coimbra: Universidade de Coimbra. [Consulta 30/12/2012]. Disponível em <http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/outros_docs/comun_prag>.
- Hatton, Barry (2012). *The Portuguese*. Lisboa: Clube do Autor, p.271. ISBN 978-989-724-021-8.
- Henri, James. (2009). *Seminário Bibliotecas escolares: como construir o sucesso*. Porto: Universidade Aberta/Universidade Portucalense. [Consulta 30/12/2012]. Disponível em <<http://palavrasquesederretemnaboca.blogspot.pt/2009/02/bibliotecas-escolares-como-construir-o.html>>

- Hernández, Hilário (2001). “Diez Reflexiones en torno a la Lectura y la información en las bibliotecas publicas”. In *Revista Interamericana de Bibliotecologia*. Vol.24, nº2, (jul-dic., 2001) [Consulta 30/12/2012]. Disponível em <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/RIB/article/viewFile/3204/2968>
- Homem, António Sousa (2008). *Os Males da Existência – crónicas de um reacionário minhoto*. Lisboa: Círculo de Leitores. ISBN 978-972-42-4371-9.
- IFLA/UNESCO (1994). “Manifesto da IFLA/Unesco sobre Bibliotecas Públicas”. In *IFLA Journal*, 21 (1), pp. 66-67. [Consulta 30/12/2012]. Disponível em <http://www.rbe.min-edu.pt/documentos/manifesto-be-unesco.doc>.
- IFLA/UNESCO (2000). *Manifesto da Biblioteca Escolar: a biblioteca escolar no contexto do ensino-aprendizagem para todos*. Den Hague: IFLA. [Consulta 30/12/2012]. Disponível em <http://www.rbe.min-edu.pt/documentos/manifesto-be-unesco.doc>.
- IFLA/UNESCO (2006). “Manifesto da Federação Internacional das Associações de Bibliotecários e de Bibliotecas”. (trad. Maria José Vitorino). Vila Franca de Xira. [Consulta 30/12/2012]. Disponível em <http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-pt.pdf>.
- IFLA/UNESCO (2011). *Manifesto da IFLA para as Bibliotecas Digitais*. Paris. [Consulta 23/10/2012]. Disponível em <http://bibliotecas.blogspot.pt/2012/01/manifesto-da-iflaunesco-para-as.html>.
- International Reading Association (2000). “Board Resolution—In Support of Credentialed Library, Media Professionals in School Library, Media Centers – a Summary”. Newark. [Consulta 30/12/2012]. Disponível em http://www.reading.org/downloads/resolutions/resolution00_library_media_professionals.pdf.
- Joliber, Josette *et alii* (2006). *Além dos Muros da Escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade*. São Paulo: Artmed. ISBN 85-363-0751-X.
- Letria, José Jorge (2002). *A Globalização Explicada aos Jovens ... e aos Outros*. Lisboa: Ed. Terramar. ISBN 972-710-0325-1.

- Levacov, Marília – *Bibliotecas virtuais: (r)evolução?* (1997). [Consulta 30/12/2012]. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-19651997000200003&script=sci_arttext>.
- Levacov, Marília (1997) – *Bibliotecas virtuais: Problemas, paradoxos, controvérsias*. [Consulta 30/12/2012]. Disponível em <http://www.comunica.unisinos.br/tics/textos/1997/1997_ml.pdf>.
- Loertscher, David. (2000). *Taxonomies of the School Library Media Program - What Is a Library Media Program*. American Association of School Librarians. Chicago. [Consulta 30/12/2012]. Disponível em <<http://slisweb.sjsu.edu/courses/250.loertscher/chapter%202.pdf>>.
- Lomba, Carminda, Simões, Rita e Souza, Renata Junqueira de (2007). “O uso da literatura infantil na formação do leitor crítico”. In Azevedo, Fernando (org.) *Formar Leitores. Do Ensino à Prática*. Lisboa: Lidel Edições. ISBN 978-972-757-460-5.
- Lopes, João Teixeira (1996). *Tristes Escolas: Práticas Culturais Estudantis no Espaço Escolar Urbano*, Porto: Edições Afrontamento. ISBN 972-36-0419-1.
- Marques, Gentil (1997). *Lendas de Portugal – Lendas dos Nomes das Terras*. Lisboa: Círculo de Leitores. ISBN 972-42-1551-2.
- Marques, Ramiro (2012). “O Binómio Identidades Culturais e Unidade Humana: Implicações para o Currículo Escolar”. In Patrício, Manuel Ferreira (org.) *Globalização e Diversidade – A Escola Cultural, Uma Resposta*. Porto: Porto Editora. ISBN 978-972-0-32070.
- Martins, Ricardo Manuel Nogueira Capela (2012). *A Literacia da Informação: do ideal ao real – estudo de caso*. Porto: Universidade Fernando Pessoa. [Consulta 30/12/2012]. Disponível em <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3188/3/DM_17565.pdf>.
- Mateus, Maria Helena Mira (org.) (2009). *Teste Diagnóstico de Português Língua Não Materna*. Lisboa: DGIGC/ME. [Consulta 30/12/2012]. Disponível em <[http://sitio.dgigdc.min-edu.pt/PressReleases/Paginas/Testesdediagn%C3%B3sticodePortugu%C3%AAsL%C3%ADnguaN%C3%A3oMaterna\(PLNM\).aspx](http://sitio.dgigdc.min-edu.pt/PressReleases/Paginas/Testesdediagn%C3%B3sticodePortugu%C3%AAsL%C3%ADnguaN%C3%A3oMaterna(PLNM).aspx)>.
- McNicol, Sarah. (2004) “Incorporating library provision in school self-evaluation”. In *Educational Review*, volume 56, Issue 3. Reino Unido. [Consulta

30/12/2012].

Disponível

em

<<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0013191042000201190>>.

- Mead, Margaret (2009) in Coelho, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: Teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna. ISBN 85-16-02631-0.
- Mendonça, Albertina, Moura, Ângela, Moreira, La Salette, Vieira, Manuel & Silva, Rosa Lídia (2003). *Métodos e Técnicas de Expressão Oral – Ensinos Básico e Secundário*. Porto: Edições ASA. ISBN 9789724134048.
- Mónica, Maria Filomena (2008) – “Vale a Pena Mandar os Filhos à Escola?”, Lisboa: Relógio D’Água. ISBN 978-989-641-048-3.
- Monteiro, A. Reis (2005). *História da Educação – Uma Perspetiva*. Porto: Porto Editora. ISBN 972-0-34-322-2.
- Montiel-Overall, Patricia (2005). “Toward a Theory of Collaboration for Teachers”. *American Association of School Librarians* (vol.8). Chicago. [Consulta 30/12/2012]. Disponível em <<http://www.ala.org/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume82005/theory>>.
- Morgado, José Carlos e Ferreira, José Brites (2006). “Globalização e Autonomia: desafios, compromissos e incongruências”. In Moreira, António Flávio e Pacheco, José Augusto (org.). *Globalização e Educação – Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora. ISBN 972-0-34826-7.
- Novalis, Friedrich (2009). In Giannetti, Eduardo (org.) *O Livro das Citações – Um breviário de Ideias Recorrentes*. Alfragide: Publicações D. Quixote/Livros d’Hoje. ISBN 978-972-20-3797-6.
- Nunes, Manuela Barreto (2003). “O papel da biblioteca escolar na formação da comunidade educativa: algumas ideias”. [Consulta 30/12/2012]. Disponível em <http://www.grupolusofona.pt/portal/page?_pageid=654,1501257,654_1501258&_dad=portal&_schema=PORTAL>.
- Nunes, Manuela Barreto (2004). “A Biblioteca Pública no Espaço Virtual”. *Revista IN’CID*, Ano 1,nº1.p.197-212. [Consulta 30/12/2012]. Disponível em <http://www.grupolusofona.pt/portal/page?_pageid=654,1501257,654_1501258&_dad=portal&_schema=PORTAL>.
- OCDE (2012). *PISA Technical Report*. Paris: OECD. [Consulta 30/12/2012]. Disponível em <<http://nces.ed.gov/surveys/pisa>>.

- OCDE. (2009). *Relatório PISA 2009: Resultados dos alunos portugueses*. Paris: OCDE. [Consulta 30/12/2012]. Disponível em <http://www.min-edu.pt/data/docs_destaquas/Apres_Gulb_Final.pdf>.
- ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Nova Iorque. [Consulta 30/12/2012]. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>.
- ONU. (2008). *Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova Iorque. [Consulta 30/12/2012]. <<http://www.equalityhumanrights.com/human-rights/our-human-rights-work/international-framework/un-convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/>>.
- Pais, José Machado (1993), *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda. ISBN 972-27-0548-2.
- Pena-Ruiz, Henri (2009). *Grandes Mitos da Cultura*. Lisboa: Círculo de Leitores/Temas E Debates. ISBN 978-972-759-851-9.
- Pennac, Daniel, *Como um Romance*, Alfragide: Edições ASA, 2010. ISBN 978-989-23-0977-4.
- Perrenoud, Philippe (2002), *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora. ISBN 972-0-34119-X.
- Pina, Sandra (2009). “A literatura juvenil: ponte para os clássicos”. In *Programa de Incentivo à Leitura (Brasil) – Cursos Casa da Leitura*. (vol.3). ISBN 978-85-333-0591-5.
- Poenza, Equipo (2001). *El rumor de la lectura*. Madrid: Anaya. ISBN 84-667-1310-7.
- Pontes, Verónica & Barros, Lúcia (2007). “Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: o programa de leitura fundamentado na literatura”. In Azevedo, Fernando (org.) *Formar Leitores. Do Ensino à Prática*. Lisboa: Lidel Edições. ISBN 978-972-757-460-5.
- PORTUGAL (2011). *Modelo de avaliação da biblioteca escolar*. Ministério da Educação e Ciência/Gabinete da Rede Bibliotecas Escolares. [Consult. 30-12-2012] Disponível em WWW: <URL: <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/83.html>>.
- PORTUGAL. (2010). *Projeto Educativo 2010-2013-Agrupamento Vertical de Escolas Vallis Longus*. Valongo: Agrupamento Vertical de Escolas Vallis

- Longus. [Consulta 30/12/2012]. Disponível em <<http://www.avvl.pt/images/stories/Documentos/projectoeducativo10-13.pdf>>.
- PORTUGAL. Câmara Municipal de Valongo. (2012) [Consulta 30/12/2012]. Disponível em <<http://www.cm-valongo.pt/conhecer-valongo/historia/>>.
 - PORTUGAL. Instituto Nacional de Estatística. (2012) [Consulta 30/12/2012]. Disponível em <http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_unid_territorial&menuBOUI=13707095&contexto=ut&selTab=tab3>.
 - PORTUGAL. Junta de Freguesia de Valongo. (2012) [Consulta 30/12/2012]. Disponível em <<http://ciberjunta.com/historia-valongo.html>>.
 - PORTUGAL. Ministério da Educação (2002). *Programa de Língua Portuguesa Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem 2º Ciclo*. (Vol.I). Lisboa: ME/DEB. [Consult. 30/12/2012] Disponível em <http://sitio.dgisd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/155/programa_LPortuguesa_2-Ciclo02.pdf>.
 - PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. Gabinete da Rede Bibliotecas Escolares.(2011) Portal RBE: Portaria n.º 76/2011 de 15 de fevereiro. [Consult. 30-12-2012] Disponível em WWW: <URL: <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/129.html>>
 - PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. Gabinete da Rede Bibliotecas Escolares (2010). Portal RBE: Portaria n.º 558/2010 de 22 de julho. [Consult. 30-12-2012]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/92.html>>
 - PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. Gabinete da Rede Bibliotecas Escolares (2012). Portal RBE: *MABE: instrumentos de recolha de informação*. [Consult. 30-12-2012] Disponível em WWW: <URL: <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/101.html>>
 - PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro [Consult. 30-12-2012]. Disponível em http://www.portugal.gov.pt/media/703343/20120905_mec_estatuto_aluno.pdf
 - PORTUGAL. Ministério da Educação/Departamento do Ensino Básico (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: ME-DEB. [Consult. 30-12-2012] Disponível em <<http://sitio.dgisd.min-edu.pt>>

edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf>.

- PORTUGAL. Ministério da Educação/Ministério da Cultura/RBE. (2012). *Plano Nacional de Leitura/Ler+*. [Consulta 30/12/2012]. Disponível em <<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/>>.
- Poslaniec, Christian (2006). *Incentivar o prazer de ler – Atividades de leitura para jovens*. Porto: Ed. ASA. ISBN 972-41-4570-0.
- Ragananthan, S. R. (2008). “The Five Laws of Library Science”. In *Annals of Library and Information Studies Studies* (Vol.55). Nova Deli. [Consult. 30-12-2012] Disponível em <[http://nopr.niscair.res.in/bitstream/123456789/1769/1/ALIS%2055\(2\)%2087-90.pdf](http://nopr.niscair.res.in/bitstream/123456789/1769/1/ALIS%2055(2)%2087-90.pdf)>.
- Reis, Carlos (coord.), Dias, Ana Paula , Caldeira, Assunção Themudo *et alii* (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. [Consult. 30-12-2012] Disponível em <<http://sitio.dgdc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/Programas%20de%20Portugu%C3%AAs%20homologado.pdf>>.
- Sánchez, Hilario Hernández e Basanta, Antonio. (2001). “Diez reflexiones en torno a la lectura y la información en las bibliotecas públicas”. *Revista Interamericana Biblioteca Medellín* (Vol.24), [Consult. 30-12-2012] Disponível em <<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/RIB/article/viewFile/3204/2968>>.
- Santos, Clara & Silva, Conceição (2003). “Projeto Sexualidade e Adolescência da Escola Básica 2,3 Maria Veleda S.A.C.” in *Formação Cívica - 3º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Edições ASA, pp. 41-43. ISBN 972-41-29-26-28.
- Santos, Sousa Boaventura (2007). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Ed. Afrontamento. ISBN 978-972-36-0174-9.
- Sardinha, Maria da Graça (2007). “Formas de Ler. Ontem e Hoje”. In Azevedo, Fernando (org.) *Formar Leitores. Do Ensino à Prática*. Lisboa: Lidel Edições. ISBN 978-972-757-460-5.
- Schwanitz, Dietrich (2004). *Cultura. Tudo o que é preciso saber*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. ISBN 978-972-20-3410-4.

- Silva, Andréa Costa da, Rabello, Cíntia Regina Lacerda & Ribeiro, Maria Aparecida Padilha. (2009). “Apropriações de leitura e escrita: interfaces entre o livro e o espaço virtual”. In *Programa de Incentivo à Leitura (Brasil) – Cursos Casa da Leitura*. (vol.3). ISBN 978-85-333-0591-5.
- Silva, Encarnação, Bastos, Glória, Duarte, Regina & Veloso, Rui (2009), *Guião de Implementação do Programa - Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura/DGIDC. [Consult. 30-12-2012] Disponível em <<http://sitio.dgidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/GIP-Leiturafinal%20Revisto.pdf>>.
- Silva, Ermelinda, Maia, Maria de Lurdes, Gandra, Maria Manuela & Pereira, Maria do Rosário (2005). *Oficina de Leitura. 2º e 3º Ciclos*. Porto: Edições Asa. ISBN 972-41-4119-5.
- Silva, Francisco Vaz da (2012). *A Bela e o Monstro – Contos de Encantamento*. Lisboa: Círculo de Leitores/Temas E Debates. ISBN 978-989-644-201-9.
- Silva, Gisela. (2007) “O imaginário na Literatura Infanto-Juvenil: Leituras entre Mãos”. In Azevedo, Fernando (org.) *Formar Leitores. Do Ensino à Prática*. Lisboa: Lidel Edições. ISBN 978-972-757-460-5.
- Silva, João Carlos (2010). *A Natureza das Coisas do Ponto de Vista da Eternidade (Diário Filosófico)*. Lisboa: Chiado Editora. ISBN 978-989-697-063-5.
- Sim-Sim, Inês & Viana, Fernanda Leopoldina (2007). *Para a Avaliação do Desempenho de Leitura*. Lisboa: PNL-GEPE. ISBN 978-972-614.417.5.
- Soares, Isabel (1990), “O desenvolvimento psicosexual”. In Campos, Bártolo Paiva (org.), *Psicologia do Desenvolvimento e Educação dos Jovens II*. Lisboa: Universidade Aberta. ISBN 972-674-031-2.
- Sousa, Otilia da Costa. (2007) “O texto literário na escola: uma outra abordagem – Círculos de Leitura”. In Azevedo, Fernando (org.) *Formar Leitores. Do Ensino à Prática*. Lisboa: Lidel Edições. ISBN 978-972-757-460-5.
- Sowards, Steven W. (2000). *Libraries and Imagination at the Dawn of the World Wide Web*. [Consulta 30/12/2012]. Disponível em <<http://www.librijournal.org/pdf/2000>>.
- Todd, Ross (2001), “KEYNOTE PAPER: VIRTUAL CONFERENCE SESSION”. In *The 2001 Conferência IASL de 9-12 July de 2001*. Auckland:

- IASL. [Consult. 30-12-2012] Disponível em <<http://www.iasl-online.org/events/conf/virtualpaper2001.html>>.
- Traça, Maria Emília (1998). *O Fio da Memória – Do Conto Popular ao Conto para Crianças*. Porto: Porto Editora. ISBN 972-0-34050-9.
 - UNICEF (1989). *Convenção sobre os Direitos das Crianças*. Nova Iorque. UNICEF. [Consulta 23/10/2012]. Disponível em <http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf>, Acedido a 30/12/2012>.
 - Victorri, Anne (1999). *Livre et Petite Enfance en Val-de-Seine*. BBF, Paris, 3, p. 54-58. [Consulta 30/12/2012]. Disponível em <<http://bbf.enssib.fr/consulter/07-victorri.pdf>>.
 - Weber, Max (2009). *Conceitos Sociológicos Fundamentais*. Lisboa: Edições 70. ISBN 9789724415598.
 - Weber, Max. (1983). *Fundamentos da Sociologia*. Porto: Rés. ISBN 9789727030521.
 - Weber, Max. (1999). *Economia e Sociedade - Fundamentos da sociologia compreensiva* (Volume 2). Brasília: Universidade de Brasília. ISBN 9788523003906.
 - Weber, Max. (2009). *Economia e Sociedade - Fundamentos Da Sociologia Compreensiva* (Volume 1). Brasília: EDU – UNB. ISBN 9788523003142.
 - Wright, Andrew (2009). *Storytelling with children*. London: Oxford University Press. ISBN 0-19-437202-2.
 - Zmuda, Allison e Harada, Violet H. (2008). “Reframing the Library Media Specialist as a Learning Specialist”. In *School Library Media Activities Monthly*, Volume XXIV, Number 8/April 2008. [Consulta 30/12/2012]. Disponível em, <http://www.schoollibrarymonthly.com/articles/Zmuda&Harada2008v24nn8p42.html>.

ANEXOS

- **Entrevista**
 - Anexo 1- Entrevista Semidiretiva
- **Inquéritos**
 - Anexo 2 – Inquérito (Perguntas Fechadas)
 - Anexo 3 – Inquérito (Perguntas Abertas)
- **Grelhas**
 - Anexos 4,5- Grelhas de Observação (Direta)
 - Anexo 6- Grelha de Autoavaliação (Alunos)
- **Gráficos**
 - Anexo 7
- **Diário de Campo**
 - Anexos 8, 9,10
- **Ficha de Leitura**
 - Anexo 11 – Ficha de Leitura
- **Atividades/Textos**
 - Anexo 12- Escrita Criativa: “Pontos de Vista”: A Mosca (a partir da fábula de La Fontaine “A Carruagem e a Mosca”, adaptada por Maria Alberta Menéres)
 - Anexo 13- Oficina da Escrita: “O Sam e o Som”, Ana Saldanha (sinopse da obra e guião de representação para a dramatização em Teatro de Sombras)
 - Anexos 14,15- Comunidades Leitoras: Sopas de Letras 1 e 2 (Ana Saldanha)
 - Anexo 16 – Leitura Interativa: A minha Palavra Preferida (a partir do poema “Limpa Palavras” de Álvaro Magalhães)
 - Anexo 17 – Escrita Criativa – “Leitor como Explorador”: *Um Trono Para Dois Irmãos* (baseado na obra homónima da Coleção “Viagens no Tempo”, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada)
 - Anexo 18 – Poesia à Solta - Declamação de um Clássico: “Romance de D. João”, Eugénio de Andrade
 - Anexo 19 – Analogias – Vozes e Valores simbólicos do Texto
 - Anexo 20 – Escrita Criativa: Na Rota das Histórias

- Anexo 21 – Ficha de Leitura preenchida (“Erva no Coração”, Álvaro Magalhães)
- **Imagens**
 - Anexos 22,23 – Oficina da Ilustração 1 e 2
 - Anexo 24 – Oficina da Fotografia: Teatro de Sombras (“O Sam e o Som”, Ana Saldanha)

Anexo1

ENTREVISTA À PROFESSORA BIBLIOTECÁRIA

1. Indique quais são as atividades mais solicitadas, pela generalidade dos alunos do 2º ciclo, na BE/CRE, por exemplo:

a) Recurso a materiais multimédia? Quais? Com que fim?

b) Leitura de revistas e/ou jornais, de obras de referência ou literárias? Quais? Com que fins? Que suportes são os mais usados (papel, *Internet*, ...)?

c) Outros aspetos que ache pertinente abordar.

Resposta: A nossa escola insere-se num meio socioeconómico complexo, com diversos bairros sociais à volta, baixos níveis de escolaridade e emprego precário. Na nossa biblioteca/Centro de Recursos verifica-se que os alunos do 2º ciclo requisitam em maior número os computadores e os jogos como forma de ocuparem os seus tempos livres. Muitos alunos não têm computador em casa, muito menos acesso à *Internet*, portanto, também acontece que os alunos solicitem os computadores para poderem recolher informações, pesquisar e realizar trabalhos pedidos pelos professores. Os alunos requisitam bastantes vídeos e CD-áudios, apesar do nosso acervo carecer de alguma atualização, para respondermos a um maior leque de pedidos, diversificando os seus gostos e as suas preferências.

Quanto à leitura de revistas e jornais, verifica-se que os alunos valorizam nitidamente a zona dos Periódicos, usufruindo, com gosto evidente, das assinaturas dos jornais diários (principalmente desportivos e generalistas) e revistas mais adequadas à sua faixa etária (*juvenis*).

Gostaria de referir os dicionários e enciclopédias, em suporte de papel, raramente são procurados. Aliás, os documentos em suporte de papel são nitidamente preteridos, relativamente aos que se encontram em formato digital.

2. Refira qual é o cenário atual, no que diz respeito às tendências gerais do tipo de requisições para leitura domiciliária, efetuadas por alunos do 2º ciclo.

Resposta: No 2º Ciclo os alunos requisitam muito assiduamente e em certa quantidade, livros para leitura domiciliária – particularmente os de aventuras, policiais ou sagas fantásticas mais em voga atualmente. Constata-se, porém, que os níveis de leitura domiciliária vão baixando substancialmente, quando passamos do 2º para o 3º ciclo e, por isso mesmo, tem sido preocupação dos professores da escola que lecionam as turmas de 7º, 8º e 9º anos, em estreita colaboração com o professor bibliotecário, realizar uma seleção adequada dos livros, de acordo com os seus interesses e gostos e as

suas circunstâncias pessoais, familiares e sociais. Isto sem abdicar de outro propósito essencial: o de fazer emergir necessidades e interesses dos quais eles não revelem ainda consciência.

Em termos de requisições para leitura domiciliária, de notar que as narrativas juvenis mais ou menos extensas, como as coleções “Uma aventura...”, “Triângulo Jota” e outras ainda de autores como Maria Teresa Maia González e Luísa Ducla Soares são das mais requisitadas pelos alunos. Paralelamente, Alice Vieira e Ana Saldanha, Álvaro Magalhães, António Mota são autores que circulam também nas listas das preferências dos alunos, de uma maneira geral. De grande importância são os contos e aqui falamos de Sophia de Mello Breyner Andresen, Irmãos Grimm, Matilde Rosa Araújo, Maria Alberta Menéres, Luísa Dacosta, José Jorge Letria, Miguel Torga, etc., etc.. Por último, mas não menos importante, a poesia, que é muito do seu agrado e aqui podemos falar de Eugénio de Andrade, Francisco Duarte Mangas, Jorge Sousa Braga, João Pedro Mésseder, ... livros estes que vivem muito também da ilustração.

A experiência mostra que é muito importante o acompanhamento a estas atividades relacionadas com a leitura através de conversas à volta desse livro, que o aluno escolheu ou que lhe foi sugerido. É importantíssimo que a leitura seja comunicada, partilhada, que haja um inquérito sobre hábitos de leitura, um contrato de leitura, uma ficha de leitura, um espaço na Biblioteca, no Polivalente, na sala de aula, ... para expor trabalhos feitos “a partir de” e “para além de”.

3. Indique quais são os principais fatores de constrangimento e de êxito (internos e externos) nas atividades gerais desenvolvidas pela BE/CRE e, especificamente nas que afetam o domínio da leitura.

Resposta: No caso da nossa Biblioteca, o maior constrangimento é a falta de espaço. Por outro lado, é também muito importante que todo o trabalho que decorre na Biblioteca seja coordenado e preparado conjuntamente com os departamentos curriculares. A Biblioteca deve organizar-se para que os professores das várias áreas curriculares desenvolvam nos alunos hábitos de leitura e um melhor domínio da língua materna. Por exemplo, as aulas de Estudo Acompanhado e de Formação Cívica podem ser momentos propiciadores para o desenvolvimento das competências no domínio da leitura e da literacia. As atividades desenvolvidas no âmbito da promoção da leitura, quando concertadas, ultrapassam o carácter pontual, que costuma caracterizar este tipo de iniciativas. É evidente que este tipo de trabalho exige colaboração entre professores e é por isso que se torna muito importante que professores/coordenadores das várias áreas

disciplinares integrem a equipa da biblioteca/centro de recursos para que se envolvam no trabalho e consigam passar esse entusiasmo aos seus colegas de departamento.

O trabalho de um professor-bibliotecário ajuda a contrariar o grande isolamento da escola em relação a muitas famílias que não têm consciência efetiva da importância das questões ligadas à leitura e à literacia. Os alunos, que se envolvem diretamente numa qualquer atividade de dramatização, ilustração, representação teatral, cartaz, falarão dessa sua experiência em casa, o que poderá contribuir para uma melhor comunicação escola-Encarregado de Educação.

4. Forneça sugestões/ideias possíveis e oportunas, para o desenvolvimento de outras atividades, nomeadamente em termos de leitura recreativa, envolvendo o 2º ciclo.

Resposta: Algumas atividades que poderiam desenvolver-se: a realização de sessões de animação de leitura, nomeadamente em articulação com professores de Língua Portuguesa, Educação Visual ou Estudo Acompanhado/Formação Cívica/EMRC, feita de forma sistemática e continuada, asseguradas por elementos da equipa da BE/CRE; a ida de todos os alunos à biblioteca ao longo do ano letivo para aí realizarem algumas atividades, no âmbito da pesquisa de informação nos vários suportes, articulada com os professores de diversas áreas curriculares e ACND; a disponibilização de documentos, que os professores poderão levar para as aulas, permitindo assegurar a presença permanente do livro nas salas de aula, em suporte papel ou informático.

Anexo2

Inquérito (Perguntas Fechadas)

Formação Cívica – 6º A (2011-2012)

Ficha nº: _____ Data: _____ Ano/Turma: _____ Sexo: _____ (M/F)

Assertividade – Conjunto de comportamentos e atitudes que permitem a cada pessoa afirmar-se social e profissionalmente sem violar os direitos dos outros.

Inquérito

Este inquérito é pessoal. Responde com sinceridade, colocando uma cruz na resposta que corresponde a uma possível reação tua, face às situações referidas.

1. Estou com os meus amigos. Passa um rapaz vestindo de forma antiquada e os meus amigos começam a fazer troça dele.
 - a) Faço como os meus amigos.
 - b) Peço aos meus amigos para se calarem, porque cada um veste-se como gosta.
 - c) Calo-me.

2. Amanhã tenho teste, mas os meus amigos convidam-me para ir ao cinema.
 - a) Não consigo resistir e saio.
 - b) Explico-lhes que não posso sair porque tenho teste e tenho de estudar.
 - c) Saio, mas vou estudar quando chegar a casa.

3. Parti uma peça de decoração em casa e os meus pais vão ficar aborrecidos.
 - a) Minto, digo: “Não fui eu!”.
 - b) Digo a verdade.
 - c) Colo-a para ver se não dão pelo sucedido.

4. Os meus amigos fazem desenhos pouco convenientes na parede do balneário.
 - a) Ajudo-os.

- b) Digo-lhes que não está correta a atitude e aconselho-os a limpar o que fizeram.
 - c) Saio de junto deles e não digo nada.
5. Peço para sair com um amigo à noite e os meus pais recusam.
- a) Saio na mesma, contrariando a vontade dos meus pais.
 - b) Tento convencê-los a deixarem-me sair.
 - c) Não saio.
6. Os meus amigos oferecem-me um cigarro...
- a) Experimento para não parecer antiquado.
 - b) Recuso veementemente.
 - c) Dou apenas algumas “passas”.
7. No autocarro entra uma grávida, mas ninguém se levanta para lhe ceder o lugar.
- a) Não me levanto para não ser gozado.
 - b) Levanto-me e dou o lugar à senhora.
 - c) Pergunto à senhora se se quer sentar.
8. Um colega pede-me o caderno de Matemática emprestado, mas eu preciso dele para estudar.
- a) Empristo-o para ele não ficar aborrecido comigo.
 - b) Não o empristo e justifico que preciso dele para estudar.
 - c) Empristo-o na condição de mo devolver no dia seguinte.
9. Os meus colegas faltam sistematicamente às aulas de Inglês.
- a) Falto com eles.
 - b) Digo-lhes que não alinho e vou às aulas.
 - c) Umaz vezes falto, outras não.
10. Estraguei um compasso do meu colega de carteira.
- a) Minto-lhe e digo que já estava estragado quando mo empristou.
 - b) Explico-lhe o que sucedeu e digo-lhe que lhe darei um novo.
 - c) Devolvo-lho estragado esperando que ele não dê por nada.

11. Dizem-me mal de uma minha amiga e eu sei que é mentira.
- a) Aceito o que dizem e ainda digo pior.
 - b) Explico que é mentira e tento repor a verdade.
 - c) Não tenho nada a ver com isso. É um problema dela.
12. Um colega meu está doente.
- a) Faço de conta que não sei de nada.
 - b) Vou visitá-lo e dar-lhe o meu apoio.
 - c) Só o irei visitar se os outros colegas também forem.
13. A minha mãe está atarefada com as tarefas domésticas.
- a) Que se arranje. Ela também não estuda por mim.
 - b) Ajudo-a no que posso.
 - c) Ajudo-a, mas pouco e só naquilo que gosto de fazer.
14. Estou com os meus amigos e vejo um cego com dificuldades para atravessar a rua.
Os meus amigos gozam.
- a) Faço o mesmo.
 - b) Ajudo o cego a atravessar a estrada.
 - c) Fico parado a ver e não tomo nenhuma atitude.
15. Um colega meu precisa de dinheiro para telefonar aos pais e eu acabei de receber a semanada.
- a) Digo-lhe que não tenho dinheiro, mesmo que não seja verdade.
 - b) Empristo-lhe o dinheiro que precisa.
 - c) Aconselho-o a pedir a outro colega.
16. Os meus colegas tentam passar à frente da fila da cantina.
- a) Faço o mesmo e tento passar os que estão à minha frente.
 - b) Fico no meu lugar e digo aos meus colegas para respeitarem a ordem de chegada.
 - c) Fico parado e não tomo nenhuma atitude.

Pontuação

Por cada cruz colocada na primeira resposta de cada alínea soma zero pontos, dois pontos para a segunda e um para a terceira.

Análise dos resultados

Se a tua pontuação está entre:

- **9 e 0 pontos** – Ninguém nasce assertivo. Deves esforçar-te por melhorar as tuas atitudes em relação a ti próprio e aos outros. Verás que te vais sentir mais feliz.

- **21 e 10 pontos** – Podes melhorar um pouco mais. Se te esforçares verás que consegues ser mais assertivo.

- **32 e 22 pontos** – Estás no bom caminho. És um jovem assertivo e sabes defender os teus pontos de vista sem prejudicar os que te rodeiam. Ajuda os teus colegas que são menos assertivos do que tu.

(Inquérito elaborado a partir do “Projeto Sexualidade e Adolescência da Escola Básica 2,3 Maria Veleda S.A.C.”)

Anexo3
INQUÉRITO (Perguntas abertas)

1. Lê o texto, que se segue, com atenção.

“Um livro permite-te contactar com outras imaginações, outras sensibilidades. É a possibilidade de estares noutros lugares, sem abandonares o teu chão, de ouvires pulsar outros corações, de vestires a pele humana de outro ou outros, sem deixares de ser tu.”

1.1. Reflete um pouco sobre a importância que um livro tem para ti.

“ Livro
Um abraço
Para além do tempo
E do espaço.”

2.1. Gostas de ler? Porquê?

“Folhear um livro é espreitar para dentro de uma caixinha sem chave, uma caixinha ao alcance das mãos e dos olhos.”

António Torrado, “O Manequim e o Rouxinol”

3.1. Indica quais as razões que te podem impedir de querer ler para um livro e abrir essa “caixinha sem chave”.

4. Para ti, o que é ler?

Sexo (assinala a resposta verdadeira): Masculino Feminino

Idade: _____ anos

Muito obrigada pela tua colaboração!

Anexo 4

Grelhas de Observação Direta

Clube de Leitura “Ler por Prazer” – Formação Cívica (6º A) Grelha de Observação Direta – Atitudes e Adesão ____ Sessão; Data: _____ Local: sala B5

Avaliação
Não Satisfaz
Satisfaz
Bom
Muito Bom

Aspetos	Parâmetros	Desempenho dos Alunos																		
Interesse e Desenra	Toma a iniciativa de participar/ interagir, ordeira e apropriadamente																			
	Participa desenvoltamente na leitura e outras atividades, usando vocabulário conciso e oportuno																			
	Frui visivelmente das atividades efetuadas																			
Autonomia e Adequação	Registo adequado à atividade (debate, diálogo, discussão de ideias,..)																			
	Recicla, integra e mobiliza conhecimentos adquiridos																			

	Alarga horizontes e perspectivas pessoais e/ou coletivos, improvisando e apresentando preceitos criativos e inovadores																			
Empenho	Participa espontânea e oportunamente, em trabalhos individuais, de grupo e/ou de pares																			
	Exercita capacidades individuais de leitura, dramatização e argumentação																			
	Efetua as atividades propostas com agrado e adequadamente																			
Expressividade	Lê, recita, dramatiza, argumenta expressivamente																			
	Mostra naturalidade e tranquilidade, na tarefa executada																			
	Possui voz clara, pronúncia correta e ritmo adequado à tarefa proposta																			
Avaliação Global																				

Anexo 5

Grelha de Observação (Direta)

Formação Cívica – 6ºA

(Articulação Clube de Leitura/FC com o PEA/ a BE/ o PCT)

Data da sessão de trabalho: _____

Objetivos estratégicos do PE envolvidos (assinalar os mais indicados)	Domínio A (assinalar os mais indicados)			Domínio B (assinalar os mais indicados)		Domínio C (assinalar os mais indicados)	* Domínio D (assinalar os mais indicados)
	* Relativos à BE/PB						
- Melhorar a capacidade pedagógico-didáctica - Melhorar a formação - Promover a ligação Agrupamento-Meio	Valores e atitudes 2. 3. 5. 7.	Literacias da informação, tecnológicas e digitais 1. 4. 9. 10.	Trabalhos escolares 1. 2. 4. 5. 6. 11.	Motivação para a leitura 3. 5. 6.	Participação em actividades de leitura a) 1. 2. b) 3. 4. 5. 6. 7. 8.	Uso da BE (alunos em contexto livre) 1. 2. 4. 7. 8. 9. 10.	Gestão humana e documental 1. (Articulação da BE com a escola/agrupamento. Acesso e serviços prestados pela BE) 2. (Condições humanas e materiais para a prestação de serviços) 3. (Gestão da coleção/informação)

Nota:

Os parâmetros seleccionados foram retirados do documento “Modelo de Autoavaliação da Biblioteca Escolar”, elaborado pela RBE.

Usar-se-á os **números** de cada item, na ficha de observação por sessão de trabalho, por uma questão de economia de espaço e de maior legibilidade.

Manter-se-á a numeração pela ordem de pontos **originalmente** atribuída a cada um deles, pelo documento “Modelo de Autoavaliação da Biblioteca Escolar”, elaborado pela RBE.

Anexo 6

Grelha de Autoavaliação (Alunos) Clube de Leitura - Formação Cívica - 6ºA

Clube de Leitura “Ler por Prazer” – Formação Cívica (6º A)		
Grelha de Autoavaliação: _____ Sessão; Data: _____		
Autoavaliação do Desempenho do Aluno	Sim	Não
Pedi para falar e/ou ler, levantando o braço.		
Esperei pela minha vez de falar e/ou ler, sem interromper ninguém.		
Respeitei a opinião dos outros.		
Consegui perceber facilmente o que ouvi e/ou li.		
Pedi esclarecimentos ordeiramente, quando não compreendi o que li e/ou ouvi.		
Consegui argumentar, sem me desviar do assunto.		
Fiz intervenções oportunas.		
Exprimi-me correta e claramente.		
Fui repetitivo e inoportuno.		
Usei o nível de língua adequado.		
Fiz-me ouvir, adequando o meu tom de voz ao tamanho do grupo.		
Li clara e apropriadamente os textos sugeridos.		
Senti-me inspirado e/ou tocado pelo que li e/ou ouvi.		
Senti que aprendi mais alguma coisa, desde a última sessão.		
Avaliação Global:		

Avaliação
Não Satisfaz
Satisfaz
Bom
Muito Bom

Anexo 7

Gráficos

Gráfico nº 34 – Caraterização da situação académica dos pais da turma

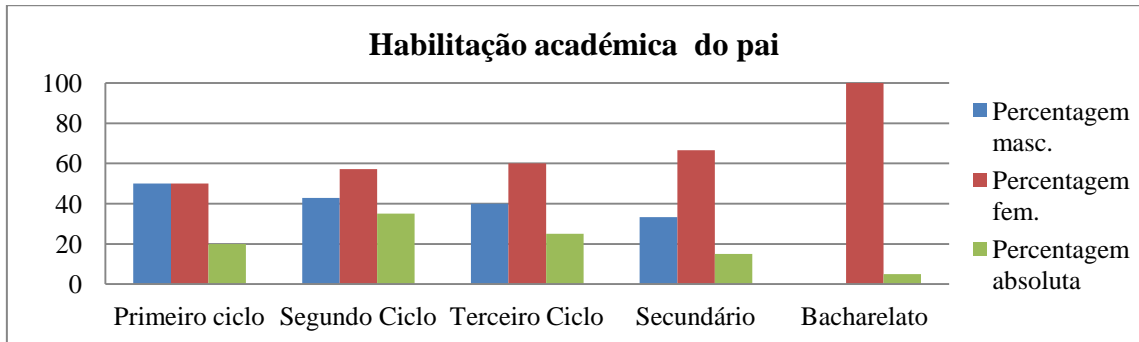


Gráfico nº 35 – Caraterização da situação profissional dos pais da turma

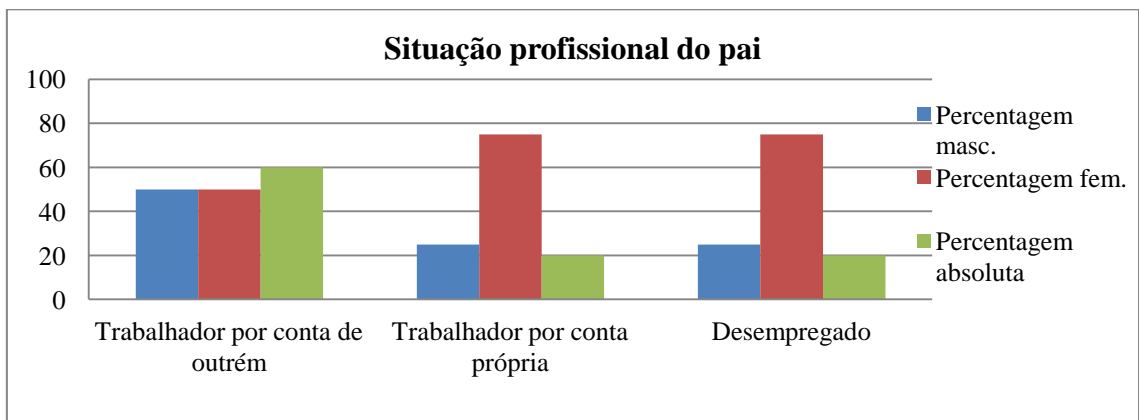


Gráfico 36 – Caraterização da situação académica das mães da turma

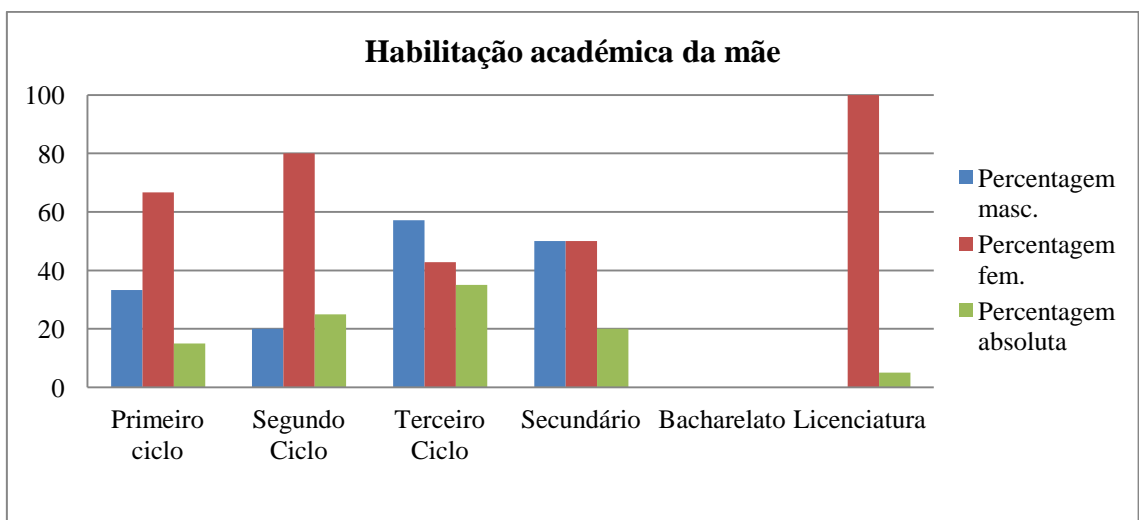


Gráfico nº 37 – Caracterização da situação profissional das mães da turma

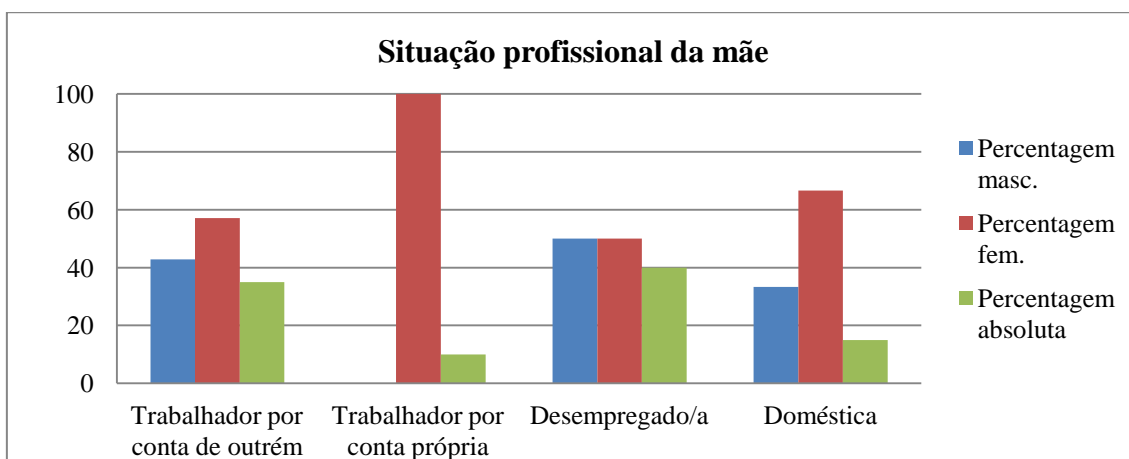


Gráfico 38 – Panorâmica de retenções da turma, por ciclo de escolaridade

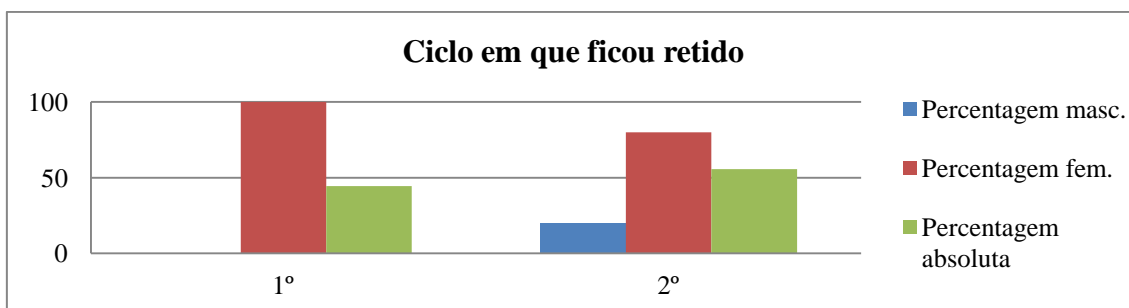


Gráfico 39 – Panorâmica de retenções da turma, por ano de escolaridade

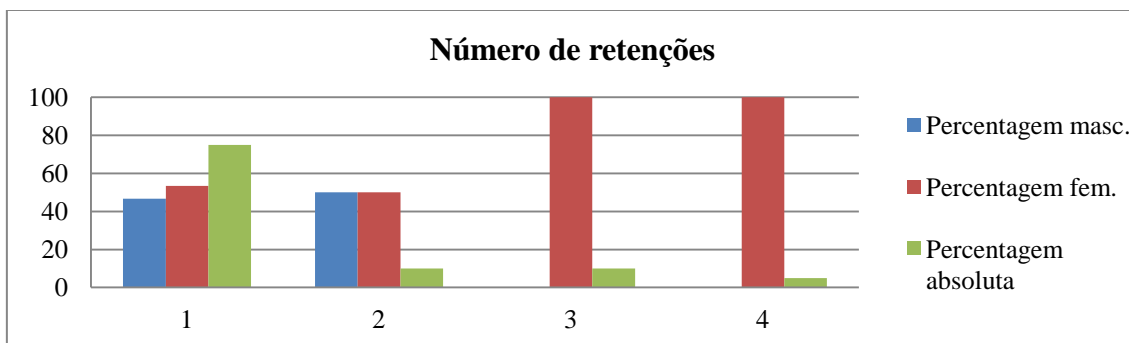


Gráfico 40 – Panorâmica de acesso a meios digitais na turma

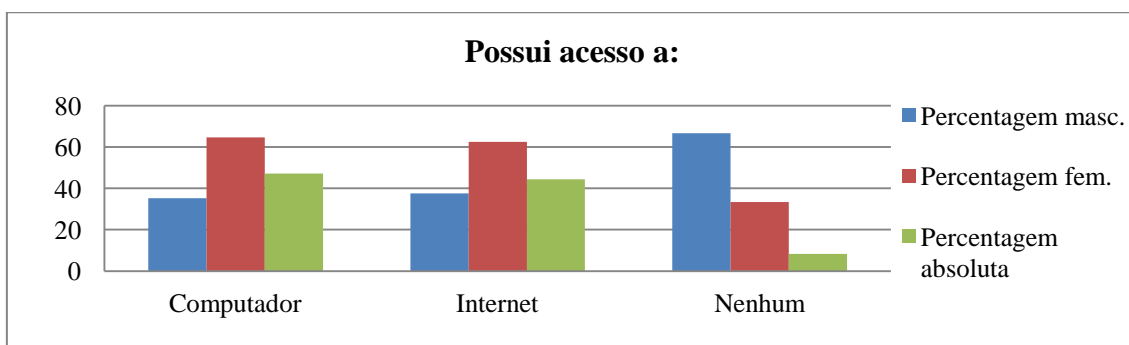


Gráfico 41 – Nível acadêmico ambicionado pela turma

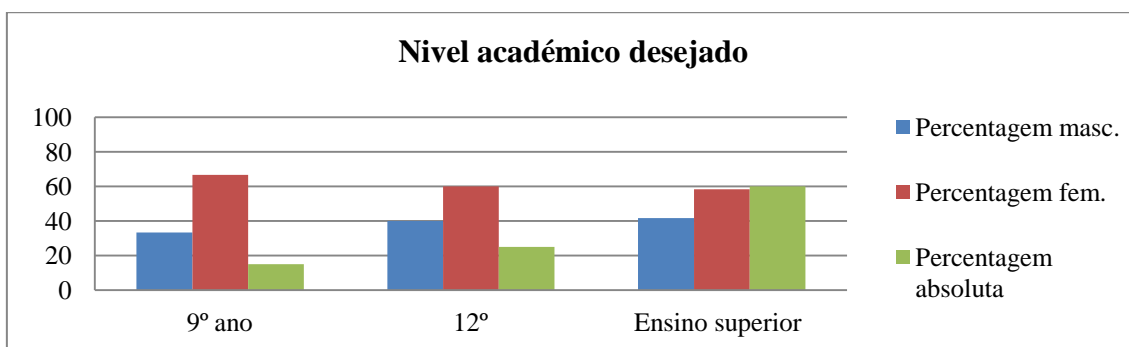
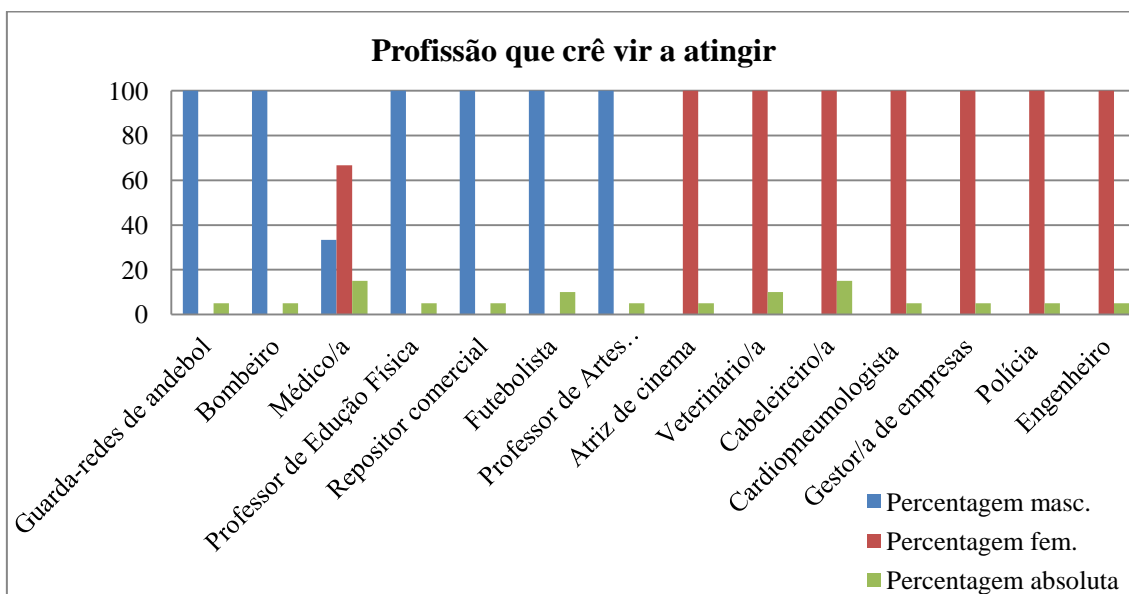


Gráfico 42 – Profissões que os alunos da turma preveem vir a ter



Anexo 8

Diário de campo -1º Período

Formação Cívica – 6º A
Projeto – Clube de Leitura <i>Ler por Prazer</i>
Período de avaliação: 17 de setembro a 16 de dezembro de 2011 (1º Período – 12 aulas de 45 minutos)
1ª Parte: Planificação das sessões/aulas (descritiva)
I
Planificação
<p>- Tema Aglutinador do PE do Agrupamento - <i>Os nossos Valores</i> (A Pessoa; A Liberdade; O Saber; A Solidariedade; O Sentido de Justiça; O Respeito e a Aceitação do Outro e das suas Diferenças.)</p> <p>- Itens Recomendados pelo Agrupamento aqui abordados - Valores Sociais, Realidades da Vida e Direitos Humanos: solidariedade vs egoísmo, igualdade vs desigualdade(s), afetos (respeito pelo corpo e pelo Outro), Eu vs o Outro; Direitos, Deveres, Garantias.</p> <p>- Domínios e Temas previstos para abordagem pelo Agrupamento (Formação Cívica):</p> <ul style="list-style-type: none">• Educação Ambiental: Respeito pela Natureza;• Educação para a Saúde: Alimentação; Sexualidade (Educação para os Afetos);• Educação para os direitos humanos/ Igualdade de oportunidades: Cidadania e Segurança (Viver com os Outros; as situações de conflito e violência); Declaração Universal dos Direitos do Homem; Os Meus Deveres, Direitos e Garantias (Eu, cidadão Português; Eu, aluno do Agrupamento – Direitos e Deveres, cumprimento do estipulado no RI). <p>- Competências a trabalhar:</p> <ul style="list-style-type: none">• Compreender e respeitar as normas básicas de convivência que regulam a vida em sociedade;• Conhecer os direitos e deveres do aluno;• Desenvolver o sentido de responsabilidade;• Desenvolver a capacidade de exprimir opiniões fundamentadas;• Desenvolver a capacidade de pensar criticamente;• Desenvolver competências necessárias ao exercício da cidadania;• Desenvolver o sentido de cooperação e autonomia;

- Adquirir hábitos de participação democrática ao nível do debate de ideias;
- Respeitar opiniões diferentes;
- Sensibilizar para o dever de solidariedade.
- Estimular a participação ativa dos alunos, na escola e na sociedade.

- Sumário:

- Eleição do Delegado e Subdelegado de Turma, bem como da Equipa de Emergência, em caso de Evacuação da escola – “Ó setôra, em quem é que eu voto?”, Catarina da Fonseca (excerto da obra “A Malta do 2°C”) *;
- - Cumprimento das regras de Saber Estar dentro e fora da sala de aula (RI) - "A nossa escola é o máximo!", Alexandre Honrado, (excerto da obra “Uma Chuvada na careca”), "Mas eu não fiz nada!" e "O chazinho estava doce?", António Mota (excertos da obra “Os Heróis do 6°F”) *;
- - Interrelacionamento na comunidade educativa e interpares - "O Professor de EVT...", António Mota, (excerto da obra “Os Heróis do 6°F”), "A Professora de Inglês...", Catarina da Fonseca (excerto da obra “A Malta do 2°C”), "A Amarguinha", Tiago Rebelo, (excerto da obra “Amarguinha”); "O Convite", Alice Vieira, (excerto da obra “Lote 12-2°Frente”).*
- Outros textos abordados: “Mais ao menos meio metro”, de Ana Saldanha, “A Lenda da Rosa de Natal”, de Selma Lagerlöf, “João, não sejas rufião!”, “Rosa, não sejas mentirosa!” e “Leonor, pede por favor!”, de Phil Roxbee Cox; “O espantalho enamorado”, de Guido Visconti, alguns textos poéticos, de acordo com os interesses da turma e em articulação com Língua Portuguesa (nomeadamente a fábula “A Cigarra e a Formiga”, recriada por Bocage, “A Carruagem e a Mosca”, de J. de La Fontaine, “Vassoura”, Rosa Lobato de Faria e “Onde meto o meu nariz”, de Conceição Areias); 2 contos de H.C. Andersen: “A Vendedora de Fósforos”, “O Abeto”; 1 conto dos Irmãos Grimm – “Os Gnomos do Sapateiro”; recolhas de 3 autores portugueses: “A Lenda da Boca do Inferno”, Fernanda Frazão, “Lenda da Senhora Que Passou”, Gentil Marques e “Como Uma Deusa Saiu das Águas”, Maria José Meireles.

***Nota:** In Silva, Ana Maria, Fontes, Maria José & Castro, Rogério de (2004). *Português.PT 5*. Porto: Edições ASA. ISBN 972-41-3816-X.

- Experiências de Aprendizagem: “Brainstorming”, Debate/Discussão (respostas literais e

inferenciais; distinção factó-opinião); Leitura Dramatizada e Silenciosa (pronúncia, articulação, velocidade, ritmo, expressividade); Resolução de Situações-Problema; Reconto/Resumo; Ilustração; Intertextualidade (Voz e Valores simbólicos dos textos abordados), Círculo de Leitura, Construção coletiva, por toda a turma, do texto “A Mosca”, a partir da fábula “A Mosca e a Carruagem”.

Atividades:

- Análise e debate/discussão de comportamentos;
- Estabelecimento de regras para o bom funcionamento da sala de aula;
- Elaboração de registos de diário de campo;
- Análise e cumprimento do Regulamento Interno da Escola (eleição para cargos específicos e obediência a pressupostos atitudinais);
- Leitura e interpretação de textos relacionados com os valores e atitudes, que se pretende inculcar e promover nos alunos, seguidas da elaboração de atividades relativas ao abordado anteriormente.

2ª Parte: Reflexão Pessoal/Crítica (Subjetiva)

II

Reflexão Pessoal e Linhas a Seguir

- **Pontos Fortes:** Entusiasmo pelas sugestões de leitura e atividades desenvolvidas; evolução positiva em termos culturais e socioafetivos, tendo como ponto de partida o projeto das aulas de Formação Cívica; transversalidade da Língua Portuguesa é constantemente testada, tanto na oralidade como na escrita – o que também se reflete positivamente no desempenho a outras disciplinas; temas abordados contribuem para uma reflexão pessoal e diminuição de conflitos interpares, tanto dentro como fora da sala de aulas.

- **Pontos Fracos:** dificuldades manifestas na componente Saber Estar; dificuldades relacionadas com lacunas de proficiência/domínio linguístico anteriores, que nem sempre deixam a turma corresponder ao nível desejado; os alunos nem sempre são solidários/compreensivos/pacientes, como deveriam, entre si, particularmente com o aluno NEE (Sandro Oliveira) e a aluna LPNM (Natalya Bondarenko).

- **Sugestões/Pistas de trabalho:**

- Trabalhar mais os aspetos comportamentais ainda em falta;
- Abordar as obras - “Três Histórias de Amor”, de Álvaro Magalhães e “O Pássaro da Alma”, de Michal Snunit, alguns textos poéticos, de acordo com os interesses da turma

e em articulação com Língua Portuguesa (nomeadamente fábulas de Esopo - “O Lobo e o Cordeiro” - e J. La Fontaine –“A Carruagem e a Mosca” -, contos de C. Perrault, H.C. Andersen – “A Polegarzinha” -, Irmãos Grimm – “Os Músicos de Bremen” - e Teófilo Braga – “O Caldo de Pedra”).

- Tarefas: diversificação de solicitações, como por exemplo: elaboração de sinopses; construção coletiva de vários tipos de roteiros de leitura (Lomba et alii, 2007:91 e Pontes e Barros, 2007: 74, 76,80), tais como “mapas de leitura”; “ponto de vista”; “guia de conceitos”;

- Proceder à construção textual/Escrita Criativa, nomeadamente coletiva, glosas de textos do manual ou outros, seguir propostas inovadoras para os alunos: “Teia das Personagens”, “Boletim Literário da obra em análise”, “Book-Talk” (Pontes e Barros, 2007:74, 80,81);

- Círculo de Leitura – “Senhor dos Excertos, Mágico das Palavras, Animador da Discussão” (Costa e Sousa, 2007: 57);

- Outros oportunos.

Observação das sessões/aulas (descritiva/objetiva - intervenção da turma)

Pontos fortes: o que correu bem

- A turma é quase sempre empenhada nos trabalhos.

- Não utilizamos telemóvel na sala de aula.

- Não lanchamos dentro da sala de aula.

- Alguns alunos tentam mascar chicletes na sala de aula, às escondidas.

- Alguns alunos utilizam corretor.

- Respeitámos o material e equipamentos da sala de aula.

- A maioria de nós respeita os/as professores/as, mas alguns são teimosos.

- Na hora de ler a obra “Mais ao Menos Meio Metro”, de Ana Saldanha, “O Espantalho Enamorado”, de Guido Visconti e a “Lenda da Rosa de Natal”, de Selma Lagerlöf todos ficaram muito entusiasmados.

- Todos se comoveram com o conto “A Vendedora de Fósforos”, de H.C. Andersen.

- Todos se sentem muito bem quando fazemos a Oficina da Ilustração.

- A turma gostou de apresentar as suas opiniões e preferências e adorou ouvir as da professora.

- A Natalyia Bondarenko e o Sandro Oliveira conseguiram perceber, participar e divertir-se na maioria das aulas.

Pontos fracos: o que correu menos bem

- Alguns alunos ainda se levantam do lugar, sem pedir autorização dos professores.
- Há, por vezes, brigas e brincadeiras perigosas entre os alunos da turma e com alunos de outras turmas, no recreio.
- Os alunos Rui, Joaquim Ribeiro, Romeu, Israel, adoram ser o centro das atenções e, por vezes, não se importam de atrapalhar as aulas.
- A maioria dos alunos cumpre quase sempre as regras principais da sala de aula.
- Alguns alunos continuam a ser incorretos na sala de aula: Joaquim Ribeiro, Romeu, Israel mascam chicletes na sala de aula.
- Há muitos alunos que não respeitam a regra de falar um de cada vez e só depois de autorizado pelo/a professor/a.
- Entramos na sala desordenadamente, muitas vezes.
- Fazemos barulho na sala de aula.
- Continuamos a virar-nos para o lado e para trás, para conversar com os colegas.
- Há interrupções de aulas, por atitudes menos corretas de alguns alunos.
- Às vezes, não temos paciência para as dúvidas e as dificuldades da Natalyia e do Sandro e gozamos com eles.
- Alguns alunos chegam várias vezes atrasados às aulas: Luís, António, Teresa, Isabel Pereira e Júlia.
- Vários alunos têm levado recados na caderneta escolar, especialmente por causa do mau comportamento.
- Havia algumas palavras, atividades e ideias, que vários alunos não perceberam, e falaram logo por cima da voz uns dos outros e da voz da professora, sem levantarem o dedo e esperarem pela sua vez para falar.
- Há alguns alunos que comentam coisas que não vêm a propósito do que se está a falar ou a fazer.

O que **fazer para melhorar os pontos fracos** acima referidos (reflexão com a turma):

- Cumprir as Regras da Sala de Aula.
- Anotar e fazer as tarefas solicitadas, conforme é pedido.
- Respeitar os colegas e continuar a respeitar os/as professores/as.
- Dar-mo-nos bem com os colegas de turma e os outros colegas das outras turmas.
- Chegar a tempo às aulas.

Sexta-feira 16 /12/2012,

A Delegada de Turma:

O Subdelegado de Turma:

A Diretora de Turma:

Anexo 9

Diário de campo -2º Período

Formação Cívica – 6º A
Projeto – Clube de Leitura <i>Ler por Prazer</i>
Período de avaliação: 3 de Janeiro a 23 de Março de 2012 (2º Período – 10 aulas de 45 minutos)
1ª Parte: Planificação das sessões/aulas (descritiva)
I
Planificação
<p>- Tema Aglutinador do PE do Agrupamento - <i>Os nossos Valores</i> (A Pessoa; A Liberdade; O Saber; A Solidariedade; O Sentido de Justiça; O Respeito e a Aceitação do Outro e das suas Diferenças.)</p> <p>- Itens Recomendados pelo Agrupamento aqui abordados - Valores Sociais, Realidades da Vida e Direitos Humanos: solidariedade vs egoísmo, igualdade vs desigualdade (s), afetos (respeito pelo corpo e pelo Outro), a Morte como parte da Vida, ganância vs generosidade, riqueza vs pobreza; Eu vs o Outro; Direitos, Deveres, Garantias.</p> <p>- Domínios e Temas previstos para abordagem pelo Agrupamento (Formação Cívica):</p> <ul style="list-style-type: none">• Educação para o Consumo: O Consumo (Modas e Aparências);• Educação Ambiental: Respeito pela Natureza;• Educação para a Saúde: Alimentação; Sexualidade (Educação para os Afetos);• Educação para os direitos humanos/ Igualdade de oportunidades: Cidadania e Segurança (Viver com os Outros; as situações de conflito e violência); Declaração Universal dos Direitos do Homem; Os Meus Deveres, Direitos e Garantias (Eu, cidadão Português; Eu, aluno do Agrupamento – Direitos e Deveres, cumprimento do estipulado no RI). <p>- Competências a trabalhar:</p> <ul style="list-style-type: none">• Promover um clima de confiança e de abertura na turma;• Compreender e respeitar as normas básicas de convivência que regulam a vida em sociedade;• Conhecer os direitos e deveres do aluno;• Desenvolver o sentido de responsabilidade;• Desenvolver a capacidade de exprimir opiniões fundamentadas;

- Desenvolver a capacidade de pensar criticamente;
- Desenvolver competências necessárias ao exercício da cidadania;
- Desenvolver o sentido de cooperação e autonomia;
- Adquirir hábitos de participação democrática ao nível do debate de ideias;
- Respeitar opiniões diferentes;
- Desenvolver atitudes de respeito pela diversidade étnica, cultural e religiosa.
- Sensibilizar para o dever de solidariedade.
- Estimular a participação ativa dos alunos, na escola e na sociedade.

- Sumário:

- Textos abordados:

- Integralmente: “Três Histórias de Amor”, de Álvaro Magalhães, “O Pássaro da Alma”, de Michal Snunit, “O Coração e a Garrafa”, de Oliver Jeffers, “Chocolata”, de Marisa Nuñez;

- Alguns textos poéticos (“Romance de D. João”, de Eugénio de Andrade, “Fala do Submarino”, de João Pedro Mésseder, entre outros, de acordo com os interesses da turma e em articulação com Língua Portuguesa e a BE)

- Fábulas: “O Lobo e o Cordeiro”, “O Pavão e o Grou”, de Esopo;

- Contos Maravilhosos: “As Fadas”, de C. Perrault, “A Polegarzinha”, de H.C. Andersen, “Os Músicos de Bremen”, dos Irmãos Grimm;

- Contos Populares Portugueses: “O Caldo de Pedra”, de Teófilo Braga (rec.), “A Velha Fadada” e “A Menina Fadada”.

- Experiências de Aprendizagem: “Brainstorming”, Debate/Discussão (respostas literais e inferenciais; distinção facto-opinião); Leitura Dramatizada e Silenciosa (pronúncia, articulação, velocidade, ritmo, expressividade); Resolução de Situações-Problema; Reconto/Resumo; Ilustração; Intertextualidade (Voz e Valores simbólicos dos textos abordados), Círculo de Leitura, Construção coletiva, por toda a turma, do texto “A Mosca”, a partir da fábula “A Mosca e a Carruagem”.

Atividades:

- Análise e debate/discussão de comportamentos;
- Estabelecimento de regras para o bom funcionamento da sala de aula;
- Elaboração de registos de diário de campo;
- Análise e cumprimento do Regulamento Interno da Escola (eleição para cargos específicos e obediência a pressupostos atitudinais);

- Leitura e interpretação de textos relacionados com os valores e atitudes, que se pretende inculcar e promover nos alunos, seguidas da elaboração de atividades relativas ao abordado anteriormente.

2ª Parte: Reflexão Pessoal/Crítica (Subjetiva)

II

Reflexão Pessoal e Linhas a Seguir

- **Pontos Fortes:** Entusiasmo pelas sugestões de leitura e atividades desenvolvidas; evolução positiva em termos culturais e socioafetivos, tendo como ponto de partida o projeto das aulas de Formação Cívica; transversalidade da Língua Portuguesa é constantemente testada, tanto na oralidade como na escrita – o que também se reflete positivamente no desempenho a outras disciplinas; temas abordados contribuem para uma reflexão pessoal e diminuição de conflitos interpares, tanto dentro como fora da sala de aulas.

- **Pontos Fracos:** ainda persistem dificuldades evidentes na componente Saber Estar; há dificuldades relacionadas com lacunas de proficiência/domínio linguístico anteriores, que nem sempre deixam a turma corresponder ao nível desejado; os alunos nem sempre são solidários/compreensivos/pacientes, como deveriam, entre si, particularmente com o aluno NEE (Sandro Oliveira) e a aluna LPNM (Natalya Bondarenko).

- **Sugestões/Pistas de trabalho:**

- Trabalhar mais os aspetos comportamentais ainda em falta;
- Abordar as obras “Cinco Tempos, Quatro Intervalos”, de Ana Saldanha; “A Fadinha do Lago”, de Rosa Lobato de Faria”; “ O Coração e a Garrafa”, de Oliver Jeffers, “Chocolata”, de Marisa Nuñez e “A Erva do Coração” (Conto retirado da obra “Hipopóptimos”), de Álvaro Magalhães;
- Tarefas:
 - Diversificação de solicitações, como por exemplo: elaboração de sinopses; construção coletiva de vários tipos de roteiros de leitura (Lomba et alii, 2007:91 e Pontes e Barros, 2007:74,76,80), tais como “mapas de leitura”; “ponto de vista”; “guia de conceitos” e “analogias”; “roteiro para exploração textual”; “leitor como explorador”;
 - Proceder à construção textual/Escrita Criativa, nomeadamente coletiva, glosas de textos do manual ou outros, seguir propostas inovadoras para os alunos: “Na Rota das Histórias”, (Pontes e Barros, 2007:74, 80,81) “Teia das Personagens”, “Boletim Literário da obra em análise”, “Book-Talk”, “Book Bits”;
 - Círculo de Leitura – “Senhor dos Excertos/das Ligações/da Viagem/do Essencial, Mágico

das Palavras, Investigador, Ilustrador, Animador da Discussão” (Costa e Sousa, 2007:57);

- Outros oportunos.

Observação das sessões/aulas (descritiva/objetiva - intervenção da turma)

Pontos fortes: o que correu bem

- A turma é empenhada nos trabalhos.
- Não utilizamos telemóvel na sala de aula.
- Não lanchamos dentro da sala de aula.
- A maioria dos alunos não masca chicletes na sala de aula.
- Não utilizamos corretor.
- Respeitámos o material e equipa-mentos da sala de aula.
- A maioria de nós respeita os/as professores/as.
- Na hora de ler os textos da obra “Três Histórias de Amor”, de Álvaro Magalhães (especialmente o conto “O Segredo da Menina Morta”), todos ficaram muito entusiasmados.
- Todos se emocionaram com “O Pássaro da Alma” e com a Inês do conto “O Segredo da Menina Morta”.
- A turma gostou de discutir diferentes opiniões e ouvir a da professora.
- A Natalyia Bondarenko e o Sandro Oliveira conseguiram perceber, participar e divertir-se em quase todas as aulas.
- Todos da turma declamaram a sua parte do poema na Semana da Leitura, sem ninguém se enganar (nem o Sandro!), no Polivalente, à frente dos nossos colegas e professores.

Pontos fracos: o que correu menos bem

- Alguns alunos ainda se levantam sem pedir autorização dos professores.
- Continua a haver brigas e brincadeiras perigosas entre os alunos da turma.
- Os alunos Rui, Joaquim Ribeiro, Romeu, Israel, gostam de dar nas vistas e perturbam as aulas, embora não seja sempre.
- A maioria dos alunos cumpre quase sempre as regras da sala de aula.
- Alguns alunos continuam a persistir em posturas incorretas na sala de aula: Joaquim Ribeiro, Romeu, Israel, mascam chicletes na sala de aula.
- Há muitos alunos não respeitam a regra de falar um de cada vez e só depois de autorizado pelo/a professor/a.
- Entramos na sala desordenadamente.
- Fazemos algum barulho na sala de aula.

- Continuamos a virar-nos para o lado e para trás, para conversar com os colegas.
- Há interrupções de aulas, por atitudes menos corretas de alguns alunos.
- Às vezes não temos paciência para as dúvidas e as dificuldades da Natalyia e do Sandro.
- Alguns alunos chegam atrasados às aulas: Luís, António, Teresa, Isabel Pereira e Júlia, sem ser sistemático.
- Alguns alunos têm levado recados na caderneta escolar.
- Havia algumas palavras, atividades e ideias, que certos alunos não perceberam, e falaram algumas vezes, por cima da voz uns dos outros e da voz da professora, sem levantarem o dedo e esperarem pela sua vez para falar.
- Alguns alunos fizeram comentários que não vinham a propósito do que se estava a falar ou a fazer.

O que **fazer para melhorar os pontos fracos** acima referidos (reflexão com a turma):

- Cumprir as Regras da Sala de Aula.
- Anotar e fazer as tarefas solicitadas, conforme é pedido.
- Respeitar os colegas e continuar a respeitar os/as professores/as.
- Dar-mo-nos bem com os colegas de turma e os outros colegas das outras turmas.
- Chegar a tempo às aulas.

Sexta-feira 23 /03/2012,

A Delegada de Turma:

O Subdelegado de Turma:

A Diretora de Turma:

Anexo 10

Diário de campo – 3º Período

Formação Cívica – 6º A Projeto – Clube de Leitura <i>Ler por Prazer</i>
Período de avaliação: 13 de abril a 08 de junho de 2012 (3º Período – 8 aulas de 45 minutos)
1ª Parte: Planificação das sessões/aulas (descritiva)
I Planificação
<ul style="list-style-type: none">- Tema Aglutinador do PE do Agrupamento - <i>Os nossos Valores</i> (A Pessoa; A Liberdade; O Saber; A Solidariedade; O Sentido de Justiça; O Respeito e a Aceitação do Outro e das suas Diferenças.)- Itens Recomendados pelo Agrupamento aqui abordados - Valores Sociais, Realidades da Vida e Direitos Humanos: solidariedade vs egoísmo, igualdade vs desigualdade (s), afetos (respeito pelo corpo e pelo Outro; separação/divórcio/monoparentalidade), a Morte como parte da Vida, mesquinhez vs generosidade, riqueza vs pobreza; Eu vs o Outro; Direitos, Deveres, Garantias.- Domínios e Temas previstos para abordagem pelo Agrupamento (Formação Cívica):<ul style="list-style-type: none">▪ Educação Ambiental: Respeito pela Natureza;▪ Educação para a Saúde: Alimentação; Tabagismo; intervenções cirúrgicas;▪ Educação para os direitos humanos/ Igualdade de oportunidades: Cidadania e Segurança (Viver com os Outros; as situações de conflito e violência); Declaração Universal dos Direitos do Homem; Os Meus Deveres, Direitos e Garantias (Eu, cidadão Português; Eu, aluno do Agrupamento – Direitos e Deveres, cumprimento do estipulado no RI).- Competências a trabalhar:<ul style="list-style-type: none">- Promover um clima de confiança e de abertura na turma;- Compreender e respeitar as normas básicas de convivência que regulam a vida em sociedade;- Conhecer os direitos e deveres do aluno;- Desenvolver o sentido de responsabilidade;- Desenvolver atitudes de respeito pela diversidade étnica, cultural e religiosa;

- Desenvolver a capacidade de exprimir opiniões fundamentadas;
- Desenvolver competências necessárias ao exercício da cidadania;
- Desenvolver o sentido de cooperação e autonomia;
- Adquirir hábitos de participação democrática ao nível do debate de ideias;
- Sensibilizar para o dever de solidariedade.

- Sumário:

Textos abordados – (excertos);

- Textos abordados:

- integralmente: “A Fadinha do Lago”, de Rosa Lobato de Faria”; “A selva e o mar” e “A operação da Lili”, de Rubem Alves (contos retirados da obra “As mais belas histórias de Rubem Alves), de Rubem Alves e “A Erva do Coração” (Conto retirado da obra “Hipopóptimos”), de Álvaro Magalhães.

-Excertos: “Cinco Tempos, Quatro Intervalos”, de Ana Saldanha; “As aventuras do Menino Nicolau”, de Jean-Claude Sempé;

- Alguns textos poéticos: “Aurora Boreal”, de António Gedeão; “Uma palmada bem dada”, de Cecília Meireles; “O Casamento da Gata”, de Luísa Ducla Soares;

- Fábulas: “O Lobo e o Cordeiro”, “O Pavão e o Grou”, de Esopo; “O Rei Sol e a Rainha das Águas” (do Equador - rec. De Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada);

- Contos Maravilhosos: “O Violinista”, de Selma Lagerlöf, “As Duas Pérolas”, Ricardo Alberty, “O Príncipe e a Andorinha”, de Oscar Wilde

- Experiências de Aprendizagem: “Brainstorming”, Debate/Discussão (respostas literais e inferenciais; distinção facto-opinião); Leitura Dramatizada e Silenciosa (pronúncia, articulação, velocidade, ritmo, expressividade); Resolução de Situações-Problema; Reconto/Resumo; Ilustração; Intertextualidade (Voz e Valores simbólicos dos textos abordados), Círculo de Leitura; Redação de “Na Rota das Histórias” e sinopse de “Um trono para dois Irmãos” (articulação com Língua Portuguesa e História e Geografia de Portugal).

Atividades:

- Análise e debate de comportamentos;
- Estabelecimento de regras para o bom funcionamento da sala de aula;
- Elaboração de registos de diário de bordo;
- Análise e cumprimento do Regulamento Interno da Escola;
- Leitura e interpretação de textos relacionados com os valores e atitudes, que se pretende inculcar e promover nos alunos, seguidas da elaboração de atividades relativas ao abordado

anteriormente.

2ª Parte: Reflexão Pessoal/Crítica (Subjetiva)

II

Reflexão Pessoal e Linhas a Seguir

- **Pontos Fortes:** Entusiasmo pelas sugestões de leitura e atividades desenvolvidas; evolução positiva em termos culturais e socioafetivos, tendo como ponto de partida o projeto das aulas de Formação Cívica; transversalidade da Língua Portuguesa é constantemente testada, tanto na oralidade como na escrita – o que também se reflete positivamente no desempenho a outras disciplinas; temas abordados contribuem para uma reflexão pessoal e diminuição de conflitos interpares, tanto dentro como fora da sala de aulas.

- **Pontos Fracos:** ainda persistem dificuldades evidentes na componente Saber Estar; há dificuldades relacionadas com lacunas de proficiência/domínio linguístico anteriores, que nem sempre deixam a turma corresponder ao nível desejado; os alunos nem sempre são solidários/compreensivos/pacientes, como deveriam, entre si, particularmente com o aluno NEE (Sandro Oliveira) e a aluna LPNM (Natalyia Bondarenko).

- Sugestões/Pistas de trabalho:

- Trabalhar mais os aspetos comportamentais ainda em falta;
- Abordar as obras “Cinco Tempos, Quatro Intervalos”, de Ana Saldanha; “A Fadinha do Lago”, de Rosa Lobato de Faria”; “ O Coração e a Garrafa”, de Oliver Jeffers, “Chocolata”, de Marisa Nuñez e “A Erva do Coração” (Conto retirado da obra “Hipopóptimos”), de Álvaro Magalhães;
- Tarefas:

- Trabalhar mais os aspetos comportamentais ainda em falta;

- Diversificação de solicitações, como por exemplo: elaboração de sinopses; construção coletiva de vários tipos de roteiros de leitura (Lomba et alii, 2007:91 e Pontes e Barros, 2007: 74, 76,80), tais como “ponto de vista”; “analogias”; “roteiro para exploração textual”; Proceder à construção textual/Escreva Criativa, nomeadamente coletiva, glosas de textos do manual ou outros, seguir propostas inovadoras para os alunos: “Na Rota das Histórias”, (Pontes e Barros, 2007:74, 80,81) “; Círculo de Leitura – “Senhor dos Excertos” (Costa e Sousa, 2007: 57); Outros.

Observação das sessões/aulas (descritiva/objetiva - intervenção da turma)

Pontos fortes: o que correu bem

→ A turma é empenhada nos trabalhos.

- Não utilizamos telemóvel na sala de aula.
- Não lanchamos dentro da sala de aula.
- Nenhum aluno masca chicletes na sala de aula.
- Respeitámos o material e equipamentos da sala de aula.
- A turma respeita os/as professores/as.
- A turma riu-se muito com os textos obra “A Erva do Coração”, de Álvaro Magalhães e “Chocolata”, de Marisa Nuñez.
- Todos adoraram logo a “Aurora Boreal”, de António Gedeão. Só o Sandro precisou de mais explicações para entender.
- Todos se comoveram com a doença da Lili e o sofrimento da criança filha da selva e do mar;
- Todos gostaram muito da atividade “Na Rota das Histórias” e de ouvir os textos dos colegas.
- A turma gostou de discutir diferentes opiniões e ouvir a da professora.
- A Natalyia Bondarenko e o Sandro Oliveira conseguiram perceber, participar mais e divertir-se em quase todas as aulas.

Pontos fracos: o que correu menos bem

- Poucos alunos se levantaram sem pedir autorização dos professores e pediam logo desculpa, mal se apercebiam do que tinham feito.
- Não acabaram de vez, mas diminuíram bastante as brigas e brincadeiras perigosas entre os alunos da turma.
- Quase todos os alunos cumprem sempre as regras da sala de aula.
- Há dois ou três alunos que se esquecem e não respeitam a regra de falar um de cada vez, só depois de autorizado pelo/a professor/a. Mas pedem sempre desculpa.
- Alguns alunos ainda se viram para o lado e para trás, para conversar com os colegas.
- A Natalyia e do Sandro têm tido menos dúvidas e participado mais.
- Havia algumas palavras, atividades e ideias, que certos alunos não perceberam, e falaram algumas vezes, por cima da voz uns dos outros e da voz da professora, sem levantarem o dedo e esperarem pela sua vez para falar. Mas depois pediram desculpas.
- Alguns alunos ainda fizeram certos comentários, que não vinham a propósito do que se estava a falar ou a fazer.

O que **fazer para melhorar os pontos fracos** acima referidos (reflexão com a turma):

- Cumprir as Regras da Sala de Aula.

- Anotar e fazer as tarefas solicitadas, conforme é pedido.
- Respeitar os colegas e continuar a respeitar os/as professores/as.
- Dar-mo-nos bem com os colegas de turma e os outros colegas das outras turmas.
- Chegar a tempo às aulas.

Sexta-feira 08 /06/2012,

A Delegada de Turma:

O Subdelegado de Turma:

A Diretora de Turma:

Anexo 11
Guião da Ficha de Leitura

FICHA DE LEITURA

Título: _____

Autor: _____

Ilustrador: _____

Editora: _____

Local e Ano de Edição: _____

É um livro de:

Aventuras Crónicas Teatro Banda desenhada Temática histórica
Contos Poesia Viagens Divulgação científica Outra temática

Breve Resumo:

A minha opinião:

Aluno: _____

Ano/Turma: _____

N.º: _____

Anexo 12

Escrita Criativa

“Pontos de Vista”: A Mosca, texto coletivo (a partir da fábula de La Fontaine “A Carruagem e a Mosca”, adaptada por Maria Alberta Menéres, articulação LP, CN, FC)

A Mosca

Era uma vez uma mosca pequenina, preta e de rosto redondo. A sua pele era enrugada e fina.

Este inseto exibicionista tinha duas mandíbulas, carnudas e salientes. As suas asas eram capazes de aguentar um voo picado de vários quilómetros, sem se magoar nem se despenhar.

As patas dela eram finas, pequenas, peludas e frágeis. No entanto, o seu corpo era robusto, com cicatrizes variadas. Esta era uma mosca chata, sempre pronta a zumbir aos ouvidos de qualquer um. Às vezes, nem era por mal, só estava a tentar ajudar, mas acabava por atrapalhar.

Esta mosca também era uma grande mentirosa e adorava interferir na vida alheia. Com olhos manipuladores, levava todos atrás de si, tornando-se o centro das atenções. Era um bicho de nariz empinado, toda vaidosa, que gostava de usar saltos bem altos.

Embora já tivesse uma certa idade, mantinha um espírito juvenil e gostava de fazer compras com as amigas no “Continente”. Aos domingos, ia passear à beira-mar, quase sempre acompanhada por um amigo especial: o Gafanhoto Azul.

A carruagem e a mosca

Por íngreme rampa arenosa e
esburacada,

Sem sombra que acudisse ao sol
abrasador,

Seis bons cavalos puxam uma
carruagem.

Mulheres, frades, velhos, está tudo
apeado.

Suam os animais, arquejam; que
viagem!

Uma Mosca aproxima-se e gira em seu
redor,

Pretendendo animá-los com a sua
zombideira.

Pica um, pica outro... muito convencida
De que à máquina é ela quem dá vida.

Do nariz do cocheiro faz sua cadeira

E quando a carruagem se põe a caminho

E vê que recomeça a dura caminhada,

Sobre si própria roda em louco
remoinho.

Vai e vem, desordeira e apressada,

Qual chefe de batalha procurando
glória,

Impelindo suas tropas para a vitória.

A Mosca, em seu inútil desvario

Se queixa de estar só de ser a única

A ajudar os cavalos a ganhar mais brio.

Um frade recitava o seu Breviário:

- Desperdício de tempo! –

Uma dama a cantar:

- Ouvir tais cantorias, que triste fadário!

(Às suas orelhas vai a mosca gritar.)

E fez muitas mais tolices que tais.

Mal para a carruagem, no esforço já
cumprido,

- Respiremos agora! – diz a Mosca.

- Graças a mim chegámos finalmente!

Não fora eu ajudar a esta viagem...

Senhores cavalos, pagai-me o que é
devido!

Assim, certas pessoas fúteis e atrevidas

Se intrometem em tudo o que veem ou
não,

Fazendo-se passar por úteis e expeditas,

Enxotem-nas, e já, porque importunas
são!

Jean de la Fontaine (trad. e adap. Maria
Alberta Menéres), in Horta, Oliveira &
Romão, 2004:53

Anexo 13

Oficina da Escrita

“O Sam e o Som”, Ana Saldanha (texto coletivo): sinopse da obra e guião de representação para a dramatização em Teatro de Sombras - apresentado na BE, a duas turmas do 4º ano de uma das escolas de 1º Ciclo do Agrupamento, onde se insere a escola destes alunos, para celebrar o *Dia Mundial da Criança*. (Cf. Anexo 24-fotos desta atividade)

“O Sam e o Som”

O Sam era um menino, que estudava num colégio, onde havia uma porta sempre fechada.

O Sam, à noite, imaginava coisas misteriosas.

Um dia o mistério acabou, a porta abriu-se e, acompanhados pelo professor de música, todos os alunos entraram em silêncio. Tudo parecia fantástico, todos aqueles instrumentos musicais brilhavam...

Chegou o momento de escolher e Sam aproximou-se do instrumento maior, um violoncelo.

No primeiro dia de aulas Sam abraçou o violoncelo, como se estivesse a abraçar a sua mãe, quando voltasse para casa, nas férias do Natal.

Sam começou a passar o arco pelas suas cordas, mas nenhum som saía, tentou de todas as maneiras, mas nada.

Aos poucos, o Sam foi desistindo. O professor chamava-o à atenção, mas Sam só pensava nas coisas simples e agradáveis - começou a trocar o violoncelo pelos sonhos de férias.

Chegaram as férias de Natal e Sam regressou a casa. As suas férias foram fantásticas e o colégio era como se nunca tivesse existido.

Na noite de Ano Novo o Sam ouviu a voz do violoncelo e ficou maravilhado.

O fim das férias chegou e Sam, mal entrou no colégio, foi logo ver o violoncelo, mas a porta estava fechada.

O Sam baixou-se e espreitou pelo buraco da fechadura.

O professor de música apareceu-lhe e abriu-lhe a porta.

Nas primeiras aulas de música, Sam abraçou-se a ele e jurou a si mesmo que, desta vez, ia ensiná-lo a falar.

Só precisava de aprender.

Anexo 14

Comunidades Leitoras

Sopas de Letras 1 (“O Sam e o Som/Sam and Sound”, Ana Saldanha)

Tarefa: Encontra as seguintes palavras nesta sopa de letras:

Violoncelo

Bicicleta

Medalha

Sam

Cana

Colégio

Som

Férias

Professor

Trombone

Truta

Música

B	F	W	Y	K	F	E	R	I	A	S	A	D	M
S	V	Z	I	V	A	W	A	I	O	P	R	T	A
X	Q	I	A	L	H	B	T	H	S	U	X	M	S
O	E	M	O	S	P	I	C	O	L	E	G	I	O
N	P	O	I	L	R	Z	U	O	W	A	V	Y	K
S	A	V	T	R	O	M	B	O	N	E	D	I	J
G	L	U	W	I	F	N	I	P	A	T	U	E	B
B	O	D	I	C	E	F	C	A	C	I	S	U	M
F	U	H	E	A	S	O	I	E	I	O	L	H	O
A	N	A	C	R	S	M	C	A	L	A	S	O	L
N	O	I	O	R	O	A	L	E	A	O	C	I	R
D	I	I	R	O	R	R	E	D	U	N	A	S	I
A	T	E	R	R	A	A	T	L	A	N	T	I	C
S	E	Y	T	R	U	T	A	P	O	B	R	E	S

Solução:

B	F	W	Y	K	F	E	R	I	A	S	A	D	M
S	V	Z	I	V	A	W	A	I	O	P	R	T	A
X	Q	I	A	L	H	B	T	H	S	U	X	M	S
O	E	M	O	S	P	I	C	O	L	E	G	I	O
N	P	O	I	L	R	Z	U	O	W	A	V	Y	K
S	A	V	T	R	O	M	B	O	N	E	D	I	J
G	L	U	W	I	F	N	I	P	A	T	U	E	B
B	O	D	I	C	E	F	C	A	C	I	S	U	M
F	U	H	E	A	S	O	I	E	I	O	L	H	O
A	N	A	C	R	S	M	C	A	L	A	S	O	L
N	O	I	O	R	O	A	L	E	A	O	C	I	R
D	I	I	R	O	R	R	E	D	U	N	A	S	I
A	T	E	R	R	A	A	T	L	A	N	T	I	C
S	E	Y	T	R	U	T	A	P	O	B	R	E	S

Anexo 15

Comunidades Leitoras

Sopa de Letras 2 (“Mais ou Menos Meio Metro”, Ana Saldanha)

Tarefa: Encontra as seguintes palavras nesta sopa de letras:

Bebé	Charada
Metro	Cordão
Meio	Informe
Veias	Cabeça
Redondinha	Inteiro

C	A	R	N	A	V	A	L	U	M	M	T	U	A
C	O	R	D	A	O	A	M	O	R	E	D	A	C
N	E	N	U	F	A	R	O	D	O	I	E	U	E
C	A	N	E	C	A	R	A	N	A	O	Q	M	B
M	A	R	B	V	I	F	I	L	H	O	R	I	A
P	A	I	S	E	V	I	V	E	R	O	A	R	C
O	M	E	T	I	B	P	Y	C	F	D	A	N	D
A	O	N	I	A	R	E	J	N	V	O	A	V	A
D	I	S	O	S	J	A	I	T	R	A	N	C	A
A	H	N	A	D	L	A	S	G	E	M	E	O	P
R	R	E	D	O	N	D	I	N	H	A	V	E	R
A	F	R	E	Q	U	E	N	T	E	M	E	N	T
H	L	U	I	S	O	R	A	O	R	T	E	M	C
C	O	N	S	G	U	I	M	O	S	R	A	I	A

Solução:

C	A	R	N	A	V	A	L	U	M	M	T	U	A
C	O	R	D	A	O	A	M	O	R	E	D	A	C
N	E	N	U	F	A	R	O	D	O	I	E	U	E
C	A	N	E	C	A	R	A	N	A	O	Q	M	B
M	A	R	B	V	I	F	I	L	H	O	R	I	A
P	A	I	S	E	V	I	V	E	R	O	A	R	C
O	M	E	T	I	B	P	Y	C	F	D	A	N	D
A	O	N	I	A	R	E	J	N	V	O	A	V	A
D	I	S	O	S	J	A	I	T	R	A	N	C	A
A	H	N	A	D	L	A	S	G	E	M	E	O	P
R	R	E	D	O	N	D	I	N	H	A	V	E	R
A	F	R	E	Q	U	E	N	T	E	M	E	N	T
H	L	U	I	S	O	R	A	O	R	T	E	M	C
C	O	N	S	G	U	I	M	O	S	R	A	I	A

Anexo 16
Leitura Interativa

A minha Palavra Preferida

Tarefa - Dizer a palavra preferida na **língua materna** de cada aluno articulação LP, FC, BE, EMRC

Aluno N°/ Palavra preferida	Idioma (s)		
	Português	Ucraniano	Russo
1.	Carinho, Natureza		
2.	Família, Análise		
3.	Natureza, Pais		
4.	Explorar, Videojogos		
5.	Amor, Química		
6.	Sentimentos, Amor		
7.	Futebol, Nascer		
8.	Paixão, Pais		
9.	Família, Aniversário		
10.	Amor, Natal		
11.	Amizade, Férias (de verão)		
12.	Amigo, Futebol		
13.	Internet, Sol		
14.	Amigos, Qualquer		
15.	Felicidade, Sintético		
16.	Amizade, Lindo		
17. *	Dinheiro, Condecoração	Море (mar) Веселка (arco-íris)	Зонтичной (guarda-chuva) Улыбка (sorriso)
18.	Amor, primavera		
19.	Afeto, Portugal		
20. **	Amor, Mãe		

Nota: *Aluna LPNM, que falou sempre ucraniano e russo

**Aluno NEE

O Limpa-Palavras

Limpo palavras.

Recolho-as à noite, por todo o lado:
a palavra bosque, a palavra casa, a
palavra flor.

Trato delas durante o dia
enquanto sonho acordado.

A palavra solidão faz-me companhia.

Quase todas as palavras
precisam de ser limpas e acariciadas:
a palavra céu, a palavra nuvem, a
palavra mar.

Algumas têm mesmo de ser lavadas,
é preciso raspar-lhes a sujidade dos dias
e do mau uso.

Muitas chegam doentes,
outras simplesmente gastas, estafadas,
dobradas pelo peso das coisas
que trazem às costas.

A palavra pedra pesa como uma pedra.
A palavra rosa espalha o perfume no ar.
A palavra árvore tem folhas, ramos
altos.

Podes descansar à sombra dela.

A palavra gato espeta as unhas no
tapete.

A palavra pássaro abre as asas para
voar.

A palavra coração não para de bater.

Ouve-se a palavra canção.

A palavra vento levanta os papéis no ar
e é preciso fechá-la na arrecadação.

No fim de tudo voltam os olhos para a
luz

e vão para longe,

leves palavras voadoras

sem nada que as prenda à terra,

outra vez nascidas pela minha mão:

a palavra estrela, a palavra ilha, a
palavra pão.

A palavra obrigado agradece-me.

As outras não.

A palavra adeus despede-se.

As outras já lá vão, belas palavras lisas
e lavadas como seixos do rio:

a palavra ciúme, a palavra raiva, a
palavra frio.

Vão à procura de quem as queira dizer,
de mais palavras e de novos sentidos.

Basta estenderes a mão

para apanhares a palavra barco ou a
palavra amor.

Limpo palavras.

A palavra búzio, a palavra lua, a palavra
palavra.

Recolho-as à noite, trato delas durante o
dia.

A palavra fogão cozinha o meu jantar.

A palavra brisa refresca-me.

A palavra solidão faz-me companhia.

Magalhães, Álvaro (2003). *O Limpa-
Palavras e Outros Poemas*.

Porto: Edições ASA, p.3. ISBN 972-41-
2349-9

Anexo 17
Escrita Criativa

“Leitor como Explorador”: *Um Trono Para Dois Irmãos* (baseado na obra homónima da Coleção “Viagens no Tempo”, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada – articulação HGP, LP, FC, BE)

Hoje vou ler um poema
Sobre o livro que escolhemos
“Um Trono Para Dois Irmãos”,
Que arduamente lemos.

Era um livro grande,
Bem escrito e estruturado,
Um livro tão bom
Que fez as nossas cabeças andar de
lado!

Demorar tempo,
Tempo a valer,
Foi difícil,
Mas valeu a pena ler.

Uma história de guerra,
De dificuldade e de amor,
Três pessoas transportam-se no tempo
E encontram um senhor.

Dr. Libânio,
Esse era o seu nome verdadeiro,
Que lhes contou a história sobre um
homem
E o seu irmão, príncipe herdeiro.

João e seu amigo Nuno
Por muitas aventuras passaram.
Enfrentaram inimigos
E muito se magoaram.

Lutaram contra aliados de D. Miguel
Em lutas sangrentas
Num exército pequeno,
Com conquistas lentas.

E no fim de tudo,
A casa chegaram,
E depois de tudo,
As pessoas os saudaram.

Inês Moreira

Anexo 18

Poesia à Solta

Declamação de um Clássico: “Romance de D. João”, Eugénio de Andrade (Semana da Leitura – declamação coletiva no Polivalente, na Semana da Leitura, articulação LP, BE)

Foi-se D. João,
foi à sua vida,
sem dificuldade
saltou pelo muro,
não voltou senão
quando ao outro dia
já fazia escuro.
Vinha enfarruscado,
partida a viola,
o boné ao lado,
rasgado o calção
e a camisola.
Fiz-lhe uma carícia,
não me respondeu,
foi-se encafiar
perto do borralho
arrastando o pé.
Percebi então
que não vinha bem.

Que desgosto teve?
Com quem se bateu?
Disputas de gatos
em pleno Janeiro?
Ou foi antes cão

que o filou primeiro?
Nada perguntei
por delicadeza,
mas que fora coça,
da rija, da boa,
da que deixa moosa
para a vida toda,
isso bem se via.
Queria ajudá-lo,
não só por carinho:
custa tanto vê-lo
metido na fossa
da melancolia!

E para acabar
quase me atrevia
a pedir que guardem
muito bem guardado
tudo isto em segredo.
E muito obrigado.

Eugénio de Andrade

in Horta, Oliveira & Romão,
2004:154

Anexo 19
Analogias

Vozes e Valores simbólicos do Texto

“O Coração e a Garrafa”, de Oliver Jeffries	“O Pássaro da Alma”, de Michal Snunit
Amor	Sentimento
Tristeza	Comportamento
Desilusão	Gaveta
Dor	Humanidade
Criatividade	Coração
Liberdade	Egoísmo
Saudade	Raiva
Curiosidade	Fantasia
Mágoa	Realidade
Solidão	Espírito
Sofrimento	Juízo
Sentimentalidade	Pensamento
Dependência	Confiança
Amizade	Equilíbrio
Vazio	Centro
Sabedoria	Vida
Paixão	Morte
Pensamento	Certeza
Isolamento	Compreensão
Solidariedade	Criatividade
Morte	Calma
Perda	Homem
Separação	Pássaro
Empatia	Corpo
Alegria	Pessoa
Desespero	Noite
Alma	Escutar

Calor	Fundo
Integração	Mundo
Intriga	Nascimento
Vergonha	Pena
Fragilidade	Único
Imprevisibilidade	Silêncio
Inspiração	Imaginação
Drama	Entendimento
Harmonia	Dúvida
Frustração	Presença
Coração	Alma

Anexo 20

Escrita Criativa

Na Rota das Histórias ...

Texto coletivo, a partir da expressão *No tempo em que as galinhas tinham dentes...*

No tempo em que as galinhas tinham dentes, as Sereias não tinham a barbatana da cauda. Por isso, viviam em casas como os humanos.

Certo dia, eis que surge, montado no seu cavalo branco, o Cavaleiro Bondoso, que tinha intenção de fazer uma viagem pelo universo fora, a fim de descobrir o planeta mágico, de que tinha ouvido falar.

Neste planeta tudo era diferente: o lobo mau tinha um grande bico cor-de-laranja e todo torto; a fada-madrinha não tinha varinha mágica, apenas uma vagem, donde saíam feijões mágicos falantes. Também lá havia um castelo, grandioso e bonito, que tinha janelas feitas de bombons, muralhas feitas de penas de avestruz e paredes de chocolate amarelo. Brilhava de dia e de noite.

O cavaleiro bondoso ansiava por descobrir a fórmula da paz, porque o mundo estava cheio de guerra, miséria, fome e sofrimento.

Ele queria inundar o planeta de carinho, amor, solidariedade, união e felicidade.

No fundo, ele achava que encontrar esta receita era encontrar um verdadeiro tesouro.

Apareceu um grande dragão, verde e monstruoso, e o cavaleiro foi obrigado a lutar contra ele.

O cavaleiro ganhou esta luta, mas foi muito difícil derrotar este dragão e, por isso, o nobre ficou muito contente.

Ele seguiu o seu caminho e, passadas duas horas, apareceu-lhe o monstro das sete cabeças, em Marte, onde ele já tinha chegado montado no seu cavalo voador.

Esta criatura estava acompanhada de uma bruxa maldita, que tinha uma verruga negra e peluda no nariz bem grande e arrebitado.

Eles iam de viagem para o Deserto das Pedras Rolantes, que ficava no Planeta do Amor.

Durante essa longa e difícil viagem, o monstro das sete cabeças e a Bruxa encontraram uma casa abandonada, onde vivia uma velhinha muito enrugada, de cabelo muito branquinho, mas que se mostrou logo muito simpática.

Com essa velhinha morava um sábio, que passava a vida a inventar novas máquinas de viajar no tempo. Ele sonhava regressar à pré-história e conhecer verdadeiros *Homens das Cavernas*. Ou então, ver ao vivo dinossauros. Ele era doido pelo T-Rex!...

A bruxa e o monstro das sete cabeças não quiseram aceitar beber um chazinho com a velhinha e o sábio, por isso, agradeceram, mas confessaram que, se pudessem, gostariam era de viajar até ao tempo dos dinossauros, ou então, até uma ilha paradisíaca e deserta.

Eles tinham ouvido falar de uma ilha, que ficava situada no Mar Negro, onde existia uma gruta, bem no meio. Essa ilha era habitada por muitos duendes mágicos, capazes de conceder um desejo, fosse a quem fosse, desde que recebessem uma coisa em troca: uma máquina de viajar no tempo, que funcionasse mesmo, pois sonhavam viajar de um lado para o outro sempre que quisessem.

O rei dos Duendes era um extraterrestre chamado Inácio.

Perto dessa ilha habitava uma sereia, numa caverna muito grande, larga e clara, porque tinha uma claraboia enorme, bem lá no topo. Essa sereia era muito bonita e, assim, despertava muitos sentimentos de paixão e amor, entre os marinheiros e os pescadores, que passavam ao pé donde ela vivia. Daí, todos dizerem que esta sereia tão bela, chamada precisamente Bela, vivia no Planeta do Amor, como se aquela caverna fosse mesmo um planeta!...

Num dia maravilhoso, a Sereia Bela encontrou um peixe-espada, que viajava pelos mares, acompanhado por um peixe – balão zarolho e por um golfinho bebé.

Todos juntos resolveram dirigir-se para o Planeta do Amor. O plano deles era o mesmo do Cavaleiro Bondoso, quer dizer, eles pretendiam encontrar a fórmula da paz. Depois, queriam espalhar pela atmosfera de todo o planeta essa sensação de união.

Passadas umas cinco horas, eles estavam felizes porque se sentiam bem com a sua própria consciência. Achavam que estavam a praticar uma boa ação.

Iam caminhando e, ao seu redor, descobriam que tinham ido parar a um país luminoso. Observavam, maravilhados, raios de luz multicolores, que eram muito perfumados e lançavam, no ar, o perfume de um verdadeiro roseiral...

Ao entrarem numa cerrada floresta de eucaliptos, assustaram-se porque lhes apareceu, de repente, o monstro das sete cabeças! Ficaram tão apavorados com o tamanho do monstro que fugiram logo a sete pés!

O monstro sentiu-se triste porque, fosse quem fosse, que o visse, entrava imediatamente em pânico. Mas, afinal, na verdade, ele era inofensivo e brincalhão. Com ele estava uma bruxa verruguenta e ela sabia onde poderia estar a receita da felicidade.

Porém, era difícil encontrar-la, porque se tinha de percorrer caminhos muito estreitos, pedregosos, sinuosos e cheios de precipícios.

No entanto, todos juntos decidiram que não iam desistir e meteram-se a caminho da busca da receita da felicidade.

Encontraram um duende muito pequenino e meigo, vestido com um fatinho cor-de-rosa e um barrete verde, calçando sapatinhos pretos de verniz, com uma ponta muito arrebitada. Também esse ser mágico andava à procura da felicidade, só que ele lhe chamava o *seu* tesouro.

Quando eles estavam a passar por uma floresta de carvalhos ressequidos, viram um grande castelo abandonado, que até parecia assombrado. Reparando melhor, deram conta que este edifício estava a ser guardado por uma mulher-polícia, alta e corpulenta, de farda azul-escuro, com um colete amarelo fluorescente.

Eles resolveram perguntar a este agente da autoridade se sabia onde é que eles podiam encontrar a receita da felicidade.

Infelizmente, ela não sabia ao certo, mas sabia como é que eles podiam encontrar um mágico. E esse talvez lhes soubesse dizer o que queriam saber. Para isso, eles tinham que passar por uma casa abandonada, que ficava ao pé da Montanha dos Picos Castanhos. Aí também encontrariam o pai de um gnomo muito impaciente, mas que sabia muitas coisas úteis e raras.

Eles agradeceram a informação e, despedindo-se, prosseguiram viagem.

Estes novos amigos andaram muito, talvez três horas, debaixo de um sol escaldante. Finalmente, foram ter a um sítio, onde se erguia uma torre amarelo-torrada, que era muito esguia. Lá, à janela mais alta, estava uma velhinha e o seu cão, que os olhavam admirados.

Então, quando eles se aproximaram, ela perguntou:

- Onde é que vocês vão?

- Nós vamos atrás da receita da felicidade, mas também gostávamos de descobrir a espada mágica do Rei da Ilha Encantada do País dos Duendes Invulgares.

A velhinha olhou-os espantadíssima e disse:

- Isso é possível, mas também podem procurar a erva que cura, a Flor Azul dos Extraterrestres de um planeta mágico, chamado Saturno. Para isso, têm de encontrar o

pai do bombeiro mais corajoso deste bosque e perguntar ao robô das sete cabeças qual o caminho melhor e mais seguro para seguirem.

-Obrigada pela informação, que nos deste!

-De nada! Só queria ajudar-vos, ser simpática...

Eles seguiram, então, para um deserto, parecido com um outro, que ficava em África, porque também tinha muitas dunas e vários oásis.

Foram caminhando, os dias foram-se passando, até que a água começou a faltar e eles começaram a sofrer de alucinações e de calor!... Sentiam-se muito mal e alguns até caíram para o lado.

O monstro das sete cabeças ficou muito assustado porque, numa das suas miragens, julgou que estava a ver um enorme lago de água muito cristalina e, atrás de toda essa deliciosa água, pareceu-lhe ver o seu irmão gémeo, Boris, que era um malvado, acompanhado do homem das três caras.

Mas afinal era tudo imaginário, os seres maléficos não tinham lugar no Planeta do Amor nem no País Luminoso, onde eles estavam. Ufa! Que alívio!...

De súbito, apareceu um Gigante, de quinze metros de altura, que lhes indicou o caminho certo até uma aldeia próxima, onde eles se poderiam refrescar. A bruxa poderia até fazer um dos seus feitiços mais apreciados, que era o da transportação instantânea e, assim, fazê-los chegar até lá num abrir e fechar de olhos.

Caminharam muito, ficaram cansados e exaustos. Sabiam que a bruxa era a sua salvação. Mas havia uma grande preocupação: o Gigante de quinze metros que os ajudaria não cabia no labirinto, que os levaria à aldeia mais próxima. Quem os poderia agora ajudar? Quem os conduziria? Estavam cada vez mais assustados e nenhuma ideia lhes ocorria. Gritavam, saltavam, andavam de um lado para o outro e nada! De repente, avistaram um pirata que ia em direção ao Vale das Neves. Suplicaram-lhe ajuda, só que nenhuma frase saltava da boca a este enérgico homem. Vendo-os desesperados, o pirata entregou-lhes um mapa e lá assinalou o caminho para a aldeia mais próxima. A verdade é que eles queriam quem os acompanhasse no caminho para a aldeia. Não tinham percebido ainda que este pirata era mudo e só podia comunicar por escrito. Este homem barbudo, com ar de sábio, de repente, desapareceu e todos ficaram admirados, pensando que nunca mais o veriam, continuando sem solução para conseguirem chegar ao seu destino.

Foi então que um destes homens vislumbrou, lá muito ao fundo, o Gigante, que conversava com alguém. Aproximaram-se e viram muitos gestos e braços a gesticular:

era o pirata a comunicar que um grupo de viajantes pretendia chegar à aldeia. Ouviu-se o maior grito do mundo:

- ESTOU AQUI!

Todos seguiram esta voz e tomaram uma direção: a do rio encantado, seguindo o seu curso, que os levaria à aldeia. Iam-se refrescando pelo caminho, pressentindo que estavam perto de descobrir a fórmula da paz.

Aqui, neste lugar mágico, tudo era diferente: todos se davam bem, todos se respeitavam, apesar das suas diferenças. Todos sabiam que ali era um lugar muito especial, cheio de alegria, sem lugar para a ofensa, cheio de harmonia, sem lugar para a indiferença.

Meu dito, meu feito, este conto saiu perfeito. Acabou-se esta história, repleta de glória!

Anexo 21

Ficha de Leitura preenchida

“Erva no Coração”, Álvaro Magalhães

M

Ficha de leitura

Título: “Erva do coração”

Autor: Álvaro Magalhães

Ilustrador: Janeta Wojcicielnowska

Editora: Asa

Local e ano de edição: Porto 2003

É um livro de

aventuras crónicas teatro banda desenhada temática histórica

contos poesia viagens divulgação científica outra temática
(contos)

Breve resumo:

Esta história passa-se num autarcato opinto, onde vive jovem um jovem e uma senhora muito grande. Conta-se nestes episódios que quem tem de andar no trânsito da cidade em nome de pontas e algumas personagens refletem sobre várias situações da nossa sociedade: o tipo de condutor, o nome das ruas e das pessoas, os sobrenomes, as espécies e o amor pelas animais.

Também se fala de quem é especial por sentir coisas mais nobres - estes têm uma erva no coração, como o rapaz que também tem uma borbulha na cara, típica de adolescente.

A minha opinião:

Adorei porque tem alguns nomes estranhos e curiosos, mas, na fim, o rapaz tem uma borbulha na cara - ~~memória~~ e entre de nós sobre (há, há, há)

Aluno: Luís Miguel Pereira Turma: 6.º N.º: 3

Anexo 22

Imagem

Oficina de Ilustração 1

- Articulação com Inglês, EVT, LP e CN: Estações do Ano, a partir de Visconti, Guido (2011). *O Espantalho Enamorado*. Lisboa: Livros Horizonte. ISBN 9789722412100, colorido pelo aluno NEE Sandro Oliveira)



Anexo 23

Imagem

Oficina da ilustração 2

- Articulação com Inglês, EVT, LP, FC, BE: Dia das Bruxas, colorido pela aluna LPNM Natalyia Bondarenko, depois da leitura e exploração do poema “Vassoura”, de Rosa Lobato de Faria, que a seguir se apresenta.



In www.ActivityVillage.co.uk

Vassoura

As bruxas nunca andam de autocarro
Detestam o comboio e o avião.
As bruxas, tendo de ir a qualquer lado,
Montam-se na vassoura e já lá estão.
A vassoura da bruxa é conhecida
Por não deixar que a dona caia ao chão.

Mas já que estou no V, eu não resisto
A fazer uma chamada de atenção:
As fadas não precisam de vassoura.
Basta-lhes a varinha de condão.

Faria, Rosa Lobato de (2004). *ABC das Coisas Mágicas em rima infantil*.
Porto: Edições ASA, p. 42. ISBN 972-41-37-53-8

Anexo 24
Oficina da Fotografia

Teatro de Sombras: “O Sam e o Som”, Ana Saldanha (articulação FC/LP/EVT, BE)

