

Maria Madalena Barbosa Gomes Lopes Cristo Van-Zeller

**A Biblioterapia como pedagogia actuante da leitura:
Um projecto de intervenção em contexto educativo**



Departamento de Ciências da Educação e do Património

Porto, Maio 2011

Maria Madalena Barbosa Gomes Lopes Cristo Van-Zeller

**A Biblioterapia como pedagogia actuante da leitura:
Um projecto de intervenção em contexto educativo**

Dissertação de Mestrado em Educação e Bibliotecas
Trabalho realizado sob a orientação da
Prof. Doutora Manuela Barreto Nunes



Departamento de Ciências da Educação e do Património

Maio 2011

Obrigada
À Prof. Doutora Manuela Barreto Nunes
pelo seu saber ser mestra
Aos meus
que souberam conjugar o seu tempo com o meu tempo.

Às minhas filhas Madalena e Marta
pela sua contribuição
na educação
da educadora.

Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo...
Alberto Caeiro

A Biblioterapia como pedagogia actuante da leitura: Um projecto de intervenção em contexto educativo

Resumo

A leitura continua a ser uma questão crucial no processo educativo e na promoção da cidadania. Diversos estudos comprovam que os hábitos de leitura são ainda muito reduzidos, nomeadamente entre os adolescentes. A aquisição da informação faz-se agora por outras vias e linguagens e novos paradigmas valorativos afectam a leitura como cerne das práticas culturais e da aquisição do saber, sobretudo em contextos familiares e sociais menos favorecidos. É neste contexto que *A Biblioterapia como pedagogia actuante da leitura* surge como um projecto identitário próprio, decorrente do valor da leitura na construção e desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, e como meio de confronto entre o aluno e as realidades que os livros espelham.

Nesta investigação, é argumentado que o objectivo de melhorar as relações interpessoais e o desempenho escolar em contextos educativos menos favorecidos é facilitado pela prática da *Biblioterapia como pedagogia actuante da leitura*, que permite a criação de espaço para a leitura do *eu*, dos outros e do mundo. Foi realizada uma investigação que se desenvolveu em diferentes patamares: investigação e construção de teoria como duas partes do mesmo processo, através de uma metodologia assente na *Teoria fundamentada nos dados*, que possibilita a construção de alicerces teóricos onde o *pensamento reflexivo* ocupa um lugar substancial; a comprovação prática da teoria defendida foi efectuada através de uma intervenção concreta orientada para a acção e a participação dos alunos.

Tratando-se de um estudo situado no campo da investigação-acção, dirigido a um grupo de alunos do 8º ano, foram utilizadas como técnicas de recolha de dados o inquérito por questionário, a observação directa, através de registos de observação (Grelha de observação de interacção verbal), a entrevista, relatórios, parecer e sínteses.

Concluimos que o aprender a pensar e o conseqüente desenvolvimento do *pensamento reflexivo* são apostas que conduzem à grande meta que nos propomos: que os alunos sejam construtores de si mesmos, em “comunidade de investigação”, e agentes transformadores do seu próprio meio. A “comunidade de investigação” surgiu, assim, como um dos conceitos fundamentais da Biblioterapia, uma vez que se aproxima de outros enfoques pedagógicos como raciocínio dialógico, cognição socialmente participada e aprendizagem cooperativa.

Palavras-chave

Biblioterapia; leitura; pensamento reflexivo; desenvolvimento pessoal; comunidade de investigação.

Bibliotherapy as an active pedagogy in reading: An intervention project in educational context

Abstract

Reading is still a crucial question in the educational process and in promoting citizenship. Several studies show that reading habits are still scarce, especially among teenagers. The acquisition of information happens through other means and languages and new paradigms affect reading as a core of cultural practises and knowledge, especially in less protected family backgrounds as well as social. It is in this context that Bibliotherapy as an active pedagogy in reading comes as a project with its own identity, deriving from the value of reading in the construction and development of reflective and critical thinking, and as a way of confrontation between the student and the realities reflected by books.

In this research it is argued that the aim of improving interpersonal relations and school performance in less protected educational contexts is made easy by the practice of Bibliotherapy as an active pedagogy in reading, which allows the creation of space for the reading of the *self*, the others and the world. The research was developed in different stages: investigation and construction of the theory as two parts of the same process, through a methodology based on the Data Grounded Theory, which enables the construction of theoretical foundations where reflective thinking plays an important and substantial role: the practical evidence of the theory presented was accomplished through a concrete action-oriented intervention and students' participation.

Being a study set in the field of research-action, aimed at an 8th grade group of students, the techniques used for data collecting were questionnaires, direct observation, observation registers (verbal interaction observation grid), interviews, reports, opinions and syntheses.

We conclude that learning to think and the consequent development of reflective thinking are educational investments that lead to the great aim we hope to attain: that the students are the builders themselves, in "investigation community", and the transforming agents of their own environment. The "investigation community" arises as one the key concepts of Bibliotherapy, as it is close to other pedagogical issues such as dialogical thinking, social participated cognition and cooperative learning.

Key-words

Bibliotherapy; Reading; Reflective thinking; Personal development; Investigation community.

SUMÁRIO

Índice de quadros	10
Índice de gráficos.....	10
Siglas, abreviaturas e acrónimos	11
Introdução.....	13
PARTE I – DA TEORIA À PRÁTICA.....	20
Capítulo 1. A escola como lugar de encontro e oportunidade de descoberta.....	20
1.1 A escola inclusiva.....	20
1.2 O valor da leitura na formação do jovem e no sucesso escolar e educativo	23
1.3 A necessidade de intercomunicação entre as disciplinas.....	27
Capítulo 2. A escola como espaço para a leitura do <i>eu</i> , dos outros e do mundo	29
2.1 O texto, o leitor e o contexto.....	32
2.2 Relação de interioridade entre o leitor e o texto.....	36
Capítulo 3. O papel da filosofia na organização do pensamento reflexivo.....	39
3.1 Lipman e a filosofia para crianças	40
3.1.1 O assombro	42
3.1.2 O questionamento.....	44
3.1.3 A curiosidade	45
3.1.4 O diálogo	45
3.1.5 A projecção do leitor no texto.....	46
3.1.6 Comunidade de amigos filosóficos.....	47
3.2 Filosofia para crianças na Escola Jasmim (Valadares) – ensino infantil e 1º ciclo – Visita realizada a 12 de Janeiro de 2009.....	51
3.2.1 A escola e o projecto educativo	51
3.2.2 Um dia lectivo na Escola Jasmim: pontos de partida para a observação	52
3.2.3. Notas conclusivas	58
3.3 Um passo para a biblioterapia?	58

PARTE II – DA PRÁTICA À TEORIA	61
Capítulo 4. A biblioterapia como leitura dirigida em busca de novos caminhos.....	61
4.1 A leitura e o seu contexto na biblioterapia	62
4.2 A leitura como interacção dinâmica entre a personalidade do leitor e a literatura ...	66
Capítulo 5. Linhas metodológicas de actuação.....	74
5.1 Contextualização empírica	74
5.2 A escola de um grupo.....	76
5.3 Um grupo em acção	78
5.4 Instrumentos de recolha de dados.....	82
5.5 Apresentação e análise dos dados.....	86
5.6 Planos de actividades de leitura	97
5.6.1 Primeira unidade.....	97
5.6.2 Segunda unidade.....	110
5.7 Notas conclusivas	124
Conclusão.....	128
Bibliografia.....	134
Anexo 1	143
Anexo 2	147
Anexo 3	148
Anexo 4	150
Anexo 5	151
Anexo 6	152

Índice de quadros

Quadro 1 – Sexo

Quadro 2 – Idade

Quadro 3 – Retenções ao longo da escolaridade

Quadro 4 – Pessoas com quem vivem

Quadro 5 – Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Relação com a leitura

Gráfico 2 – O que os livros mostram

Gráfico 3 – O valor do livro

Siglas, abreviaturas e acrónimos

BE/CRE – Biblioteca Escolar / Centro de Recursos Educativos

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)

ME – Ministério da Educação

OCDE – Organisation for Economic Co-operation and Development
(Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico)

PEE – Projecto Educativo de Escola

PISA – Programme for International Student Assessment
(Programa Internacional de Avaliação de Alunos)

PNL – Plano Nacional de Leitura

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

RI – Regulamento Interno

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
(Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura).

INTRODUÇÃO

Introdução

O trabalho que, em seguida, apresentamos sobre *A Biblioterapia como pedagogia actuante da leitura* decorre da nossa experiência pedagógica como professora e professora bibliotecária, e com ele pretendemos explicitar a dinâmica que nos move na nossa relação com a leitura e as suas vantagens no sucesso escolar e educativo dos alunos que são colocados à nossa responsabilidade. Incidindo numa temática nova e original, porque ainda muito pouco explorada no nosso país, mas não menos relevante, teimámos em chamá-lo a nós, pela sua pertinência no contexto escolar desfavorecido em que nos movemos, embora não o víssemos pedagogicamente abordado nem trabalhado. É na prática pedagógica que alicerçamos o tema e o seu conteúdo. Podemos dizer que saímos de nós mesmos à procura de um tema que formalizasse e desse relevo às nossas vivências e convivências com a leitura recreativa, sobretudo em contextos familiares com poucos hábitos de leitura.

Este trabalho assenta na preocupação pedagógica que nos caracteriza de assegurar aos nossos alunos a criação de ambientes estruturados, fomentadores de experiências reais, promotores de autonomia pessoal e social.

Partimos para este estudo cientes de que estamos perante uma temática complexa pela carga etimológica que lhe é dada no termo *terapia*, tradicionalmente aplicado à área do foro clínico, que parece ensombrar o primeiro radical *biblio-* (livro). Na nossa função de ensinar a aprender e na dicotomia *livro – terapia*, o *livro* ocupa o lugar de excelência, enquanto a *terapia* é propriedade privada do aluno, que decorre do confronto com as leituras e as realidades que espelham. Cabe-nos a nós a função de individualizar a acção pedagógica, adequar e “prescrever” propostas de leitura, insinuando, sem as impor, técnicas de interpretação e apropriação individual das poesias e narrativas.

O inicial levantamento de informação bibliográfica leva-nos a contextos hospitalares e prisionais, onde a biblioterapia é aplicada em situações de reajustamentos sociais e psico-afectivos extremos. A nossa atenção vai sendo chamada para relatos de experiências de profissionais de saúde que “receitam”

livros aos seus pacientes, em estudos realizados em vários países (EUA, Reino Unido, Brasil, etc.). Deparamos, também, com programas e acções onde a promoção da Leitura aparece associada à promoção da Saúde (*O Projecto Ler+ dá saúde*, do Plano Nacional de Leitura¹), workshops e cursos diversos sobre *Arteterapia*², *Logoterapia*³, *Ludoterapia*⁴, *Musicoterapia*⁵, entre outros.

Uma procura leva-nos a outra de onde decorre um sem número de contactos a nível nacional e estrangeiro, nomeadamente à conceituada pedagoga brasileira Caldin (2005), que nos abriu caminho para a *Biblioterapia desenvolvimental em contexto escolar*.

É na descoberta do valor e da riqueza do pensamento reflexivo, apontado por Lipman (1988) e cultivado com a ajuda da *Filosofia para Crianças*, que descobrimos fundamentação científica para a nossa prática pedagógica e segurança neste tema de investigação.

A nossa participação em *workshops* orientados por Maria do Rosário Pontes, nomeadamente "*Gostas de ler? Eu também não!*", permitiu-nos o contacto com a temática da *Biblioterapia como pedagogia actuante da leitura* que incentiva o leitor a ser *herói* no empreendimento da sua jornada.

Este trabalho tem em conta a ênfase que vem sendo dada ao carácter processual da "*resiliência*", que se tece como uma mudança positiva no aumento da confiança nas próprias capacidades e mudanças nas relações interpessoais.

¹ Iniciativa pioneira em Portugal, fundamenta-se na análise de estudos realizados em vários países (EUA; Canadá; Reino Unido; Itália; etc.), que vêm demonstrando a importância do convívio com livros e da leitura em família, como factor determinante da aprendizagem da leitura e do desenvolvimento da literacia.

² Arteterapia é um processo terapêutico que se serve do recurso expressivo a fim de conectar os mundos internos e externos do indivíduo, através da sua simbologia. Variados autores definiram a *Arteterapia*, todos com conceitos semelhantes no que diz respeito à auto-expressão. [Acedido Janeiro, 14, 2010, em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Arteterapia>].

³ "Para a Logoterapia, a busca de sentido na vida da pessoa é a principal força motivadora no ser humano. A Logoterapia é considerada e desenhada como terapia centrada no sentido. Vê o homem como um ser orientado para o sentido". (Viktor Frankl). [Acedido Janeiro, 14, 2010, em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Logoterapia>].

⁴ Ludoterapia é uma técnica psicoterápica de abordagem infantil que se baseia no facto de que brincar é um meio natural de auto-expressão da criança. Durante as sessões de ludoterapia é dada a oportunidade da criança libertar os seus sentimentos e problemas através da brincadeira. [Acedido Janeiro, 14, 2010, em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ludoterapia>].

⁵ Musicoterapia é a utilização da música e/ou de seus elementos constituintes, ritmo, melodia e harmonia, por um musicoterapeuta qualificado, num processo destinado a facilitar e promover comunicação, relacionamento, mobilização, expressão, organização e outros objectivos terapêuticos relevantes, a fim de atender as necessidades físicas, emocionais, mentais, sociais e cognitivas. [Acedido Janeiro, 14, 2010, em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Musicoterapia>].

A *Biblioterapia como Pedagogia Actuante da Leitura* está lá, na “jornada” onde cada aluno se movimenta e cada passo adiante possibilita um passo em frente, num movimento progressivo.

Como opção metodológica, recorreremos a uma abordagem *qualitativa* dos dados recolhidos para chegar ao conhecimento, à compreensão do problema e à consequente mudança de práticas educativas.

Partimos do princípio de que não vamos descobrir, mas construir o conhecimento. Optamos, assim, por um processo de investigação, mais do que pelo produto final. Embora conscientes das nossas limitações, entramos na dinâmica de compreender cada aluno na sua batalha interior de se construir a si mesmo. Tudo isto assente no pressuposto de um processo sistematizado de observação, reflexão e mudança por parte dos participantes na *investigação-acção* centrada na evidente ausência de hábitos de leitura e consequentes desempenhos escolares frágeis, num contexto social repleto de aspirações fantasiosas e irrealistas.

Assim sendo, identificamo-nos com a *Teoria Fundamentada nos Dados (Grounded Theory)*, como metodologia de pesquisa que nos leva a uma técnica de trabalho baseada na análise sistemática dos dados, modelo onde trabalhamos a investigação e a construção de teoria como duas partes do mesmo processo. Atribuímos grande importância à análise e à atitude sistemática de questionamento com o objectivo de ir criando sucessivos níveis de abstracção conducentes à teoria. Vamos desenvolvendo um estudo de natureza descritivo-reflexiva, apoiado em referencial interpretativo e sistemático que extrai das experiências vivenciadas no nosso contexto escolar aspectos significativos que possibilitam construir, na medida do possível, alicerces teóricos.

Tratando-se de um estudo situado no campo da investigação-acção, utilizámos diversos *instrumentos para recolha de dados*, aplicados em fases diferentes, com o intuito de obtermos perspectivas complementares sobre o trabalho a concretizar. Utilizámos como técnicas de recolha de dados o inquérito por questionário, a observação directa, através de registos de observação (Grelha de Observação de Interação Verbal), entrevista, relatórios, parecer e sínteses.

O trabalho de investigação/acção centra-se num grupo de alunos pertencentes a uma turma do 8º ano com quem vimos trabalhando desde 2008/2009.

Como António Machado⁶, vamos definindo o caminho ao caminhar, com avanços e recuos, mas seguros de que, apesar de tudo, nos aproximamos dos objectivos pretendidos.

Assim, o *ponto de partida* ou a *questão de investigação* que estará presente transversalmente a todo o desenvolvimento do trabalho será a seguinte:

Em que aspectos é que a *Biblioterapia como Pedagogia Actuante da Leitura* pode contribuir para melhorar as relações interpessoais e o desempenho escolar em contextos educativos menos favorecidos?

Partindo desta questão de investigação, definimos os seguintes objectivos:

- a) Conhecer a fundamentação teórica subjacente a este tipo de abordagem;
- b) Entrecruzar os dados teóricos com os registos decorrentes da prática pedagógica;
- c) Perfilhar o termo Biblioterapia como significante e significado deste trabalho de investigação científica;
- d) Preconizar espaços e tempos de leitura para que os alunos se assumam fazedores de si mesmos e agentes transformadores do seu próprio meio;
- e) Verificar evidências em contexto real (Clube de Leitura) dos efeitos da aplicação prática da *Biblioterapia como pedagogia actuante da leitura*;
- f) Configurar uma redimensionada abordagem de (con)vivência de “boas práticas pedagógicas” à luz do tema desenvolvido.

Após termos definido o objecto de estudo a partir da sua relevância para a investigação no âmbito da *Biblioterapia como Pedagogia Actuante da Leitura* e pelo significado específico que lhe atribuímos, de termos assumido uma metodologia de trabalho adequada aos objectivos explicitados e de

⁶ (1998). *Antología poética*. Madrid: Editorial Edaf.

formularmos o ponto de partida ou a questão estruturante da investigação, apresentamos, brevemente, os pontos fundamentais desenvolvidos ao longo desta dissertação, organizada em duas partes: *Da Teoria à Prática* e *Da Prática à Teoria*.

Assim, o primeiro capítulo decorre da necessidade de enquadrar a Escola como lugar de encontro e oportunidade de descoberta, uma escola que responda às necessidades educativas dos alunos ao nível da comunicação, da aprendizagem, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. É dada uma atenção particular à leitura na formação integral do jovem; salienta-se a importância de meios adequados aos desafios colocados pela sociedade da informação e do conhecimento que favoreçam a criatividade, apoiem a educação individual, criem e fortaleçam hábitos de leitura; defende-se um ensino que considere os desafios inerentes às mudanças das sociedades e do mundo, tomando como parâmetro a reflexão, o diálogo, o questionamento e a compreensão. Conclui que, diante da necessidade do pensamento reflexivo, as disciplinas precisam de comunicar entre si.

O segundo capítulo apresenta a Escola como espaço para a leitura do eu, dos outros e do mundo, com uma organização que considere e reflita, no âmbito das três vertentes da Leitura, preconizadas pelo novo Programa de Português do Ensino Básico – Ler para construir conhecimento (s), Ler para apreciar textos variados e Ler textos literários - sobre a importância de criar espaços de diálogo e partilha das leituras realizadas.

No terceiro capítulo salienta-se o valor da construção do pensamento reflexivo; defende-se uma abordagem reflexiva da educação, que valorize o potencial de apropriação e produção de conhecimento dos alunos, quer em relação a si mesmos, quer em relação ao mundo; defende que se deve assegurar, no processo educativo, o direito de cada um desenvolver e ampliar o seu potencial cognitivo e participar activamente no processo de construção do conhecimento; apresenta-se uma visita de estudo a uma escola que insere no seu Projecto Educativo um programa de trabalho inspirado na Filosofia com Crianças, criado por Lipman (1988).

O quarto capítulo enfoca a Biblioterapia como leitura assente na modalidade do conhecimento filosófico, onde se desenvolve a visão mais abrangente do sentido das coisas e da vida; aborda a leitura e o seu contexto

na Biblioterapia, desde as suas origens na Antiguidade e nos tempos medievais até à actualidade; analisa a leitura como interacção dinâmica entre a personalidade do leitor e a literatura; realça que é no *diálogo biblioterapêutico* que o texto abre espaço para os comentários e interpretações que propõem uma escolha de pensamento e de comportamento.

O quinto capítulo contempla as linhas metodológicas de actuação especificadas na contextualização empírica; caracteriza o universo de estudo referente à Escola em que se insere o grupo de alunos que constitui a amostra deste trabalho prático; descreve os instrumentos de recolha de dados e mostra, com a respectiva análise, os resultados obtidos; apresenta os planos de actividades de leitura e faz alusão a algumas notas conclusivas sobre as sessões semanais do Clube de Leitura, direccionadas para a *Biblioterapia como Pedagogia Actuante da Leitura*.

Em termos de bibliografia geral (102 referências bibliográficas), apresentamo-la dividida em duas partes:

- a bibliografia de carácter temático (82 referências bibliográficas), referenciada nos quatro primeiros capítulos, representa 80,4% do total de referências bibliográficas e deste valor percentual 39% são consultas de recursos digitais em linha, da Internet;
- a bibliografia de carácter metodológico (20 referências bibliográficas) representa 19,6% do total de referências bibliográficas e deste valor percentual 5% representa recursos digitais em linha, da Internet. Do total das referências bibliográficas, recorreremos a 33 consultas em linha, o que representa 32,4% do total das nossas pesquisas bibliográficas.

Tendo em conta a natureza e o tema deste trabalho, sentimos necessidade de seguir mais de perto dois autores:

- por um lado, Clarice Caldin, professora do Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal de Santa Catarina, que se tem dedicado à acção e teorização da biblioterapia;
- por outro, Matthew Lipman, professor norte-americano, criador do projecto educativo Filosofia para Crianças, centrado na ideia de que crianças e jovens podem e merecem ter acesso ao pensar filosófico.

PARTE I – DA TEORIA À PRÁTICA

PARTE I – DA TEORIA À PRÁTICA

Capítulo 1. A escola como lugar de encontro e oportunidade de descoberta

No actual contexto educativo, cabe à escola assegurar apoios especializados que visem responder às necessidades educativas dos alunos ao nível da comunicação, da aprendizagem, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Debruçar-nos-emos nos seguintes aspectos, como forma de situar o processo educativo numa acção com vista a favorecer o desenvolvimento e o sucesso dos alunos.

1.1 A escola inclusiva

Nas escolas inclusivas, os alunos devem receber o apoio suplementar de que precisam para assegurar uma educação eficaz:

“... todas as escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, devem incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças ainda não subtraídas ao trabalho infantil, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (Declaração de Salamanca, 1994, p.17).

Assegurar a criação de ambientes estruturados, proporcionadores de segurança, fomentadores de experiências reais e que promovam a aprendizagem de aspectos relacionados com o conhecimento de si próprios, dos outros e do mundo, por um lado e, por outro, promover o desenvolvimento da autonomia pessoal e social, na escola e na vida activa são princípios consentâneos com a concretização dos Direitos Humanos. Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. O direito à informação significa ter acesso às fontes de informação, protegendo o desenvolvimento e a

dignidade humanas. Da mesma forma, grupos marginalizados, sem discriminação, devem ter acesso igual à informação e ao conhecimento. A cooperação requer uma atitude diferente e outras habilidades sociais (Koren, 2005).

Por sua vez, organizações internacionais, como a IFLA, estão a desenvolver padrões que preconizam o ensino ao longo da vida e esta capacidade de aprender ao longo da vida é hoje condição de sobrevivência. Questões como os direitos humanos, a igualdade de oportunidades, ou simplesmente a liberdade de expressão são reequacionadas à luz de um mundo que parece insistir em traçar divisões ao mesmo tempo em que aparentemente quebra barreiras.

Negri (2005), filósofo e teórico político, fez uma conferência no Rio de Janeiro sobre a *constituição do comum*. Preconizava que nesta nova energia construtiva que está em jogo (aludindo às novas formas de propriedades flutuantes), é necessária a capacidade de auto-valorização como uma força de intervir nessa força de trabalho vivo que assenta na constituição de redes. Neste movimento e comunicação da singularidade, sempre construído por uma relação e reconhecimento do outro, o problema é construir o comum, comumente. Esta é uma das indicações importantes veiculadas por este pensador, atento aos problemas sociais, à precarização e às novas divisões sociais.

Embora a nossa história recente apresente Portugal como um dos países com maior índice de analfabetismo da Europa, é com algum optimismo que podemos afirmar que, em resultado da criação, em 1986, da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas e, em 1997, da Rede de Bibliotecas Escolares, “parte substancial do país pode já responder a necessidades básicas de acesso universal à cultura, à informação, à educação e ao lazer, conforme preconizado pelo Manifesto da UNESCO [sobre Bibliotecas Públicas] (Nunes, 2007).

O mais recente *Relatório do Banco de Portugal (Primavera 2010)* é dedicado à discussão do tema “*O investimento em educação em Portugal: retornos e heterogeneidade*”. Neste documento, é referido que a educação assume um papel crucial no processo de desenvolvimento económico e social moderno. O crescimento económico sustentável nas economias desenvolvidas

requer uma população com um elevado nível de escolaridade. Apenas desta forma se potencia a criação e adopção de novas ideias.

Pallares-Burke (2003) publicou um artigo intitulado *A Sociedade Líquida*, apresentando Bauman (1927) como um dos líderes da chamada "sociologia humanística". Como a própria refere, este autor reflectiu sobre as condições do mundo da "modernidade líquida". Os temas abordados por Bauman tendem a ser amplos, variados e especialmente focalizados na vida quotidiana dos homens e mulheres comuns. Diferentemente da sociedade moderna anterior, a que chama de modernidade sólida, que também estava sempre a desmontar a realidade herdada, a de hoje não o faz com uma perspectiva de longa duração, com a intenção de torná-la melhor e novamente sólida. Tudo está agora sempre a ser permanentemente desmontado, mas sem perspectiva de nenhuma permanência:

“Tudo é temporário. É por isso que sugeri a metáfora da "liquidez" para caracterizar o estado da sociedade moderna, que, como os líquidos, se caracteriza por uma incapacidade de manter a forma. Nossas instituições, quadros de referência, estilos de vida, crenças e convicções mudam antes que tenham tempo de se solidificar em costumes, hábitos e verdades "auto-evidentes". É verdade que a vida moderna foi desde o início "desenraizadora". Mas, enquanto no passado isso se fazia para ser novamente "reenraizado", agora as coisas todas - empregos, relacionamentos, know-hows etc.- tendem a permanecer em fluxo, voláteis, desreguladas, flexíveis. (...) O chão onde piso pode, de repente, se abrir como num terramoto, sem que haja nada no que me segurar. A maioria das pessoas não pode planejar seu futuro por muito tempo adiante. (...) A vida é como um lençol muito curto: quando se cobre o nariz, os pés ficam frios, e, quando se cobrem os pés, o nariz fica gelado. Não acredito mais na possibilidade (e até no desejo) de uma "sociedade perfeita", mas acredito numa "boa sociedade", definida como a sociedade que se recrimina sem cessar por não ser suficientemente boa e não estar fazendo o suficiente para se tornar melhor...” (Pallares-Burke, 2003, pp. 2-3).

Como diz Agostinho da Silva (citado por Sequeira, 2002, p. 54), “a educação, não se deve ficar pela sobrevivência, mas deve levar o homem à sua condição de ser livre e de ser pensante, reflexivo, actuante na sociedade”. O indivíduo pode e deve ser educado tendo em conta alguns ritmos próprios, algumas limitações do foro físico, social, psicológico para os quais devem procurar as melhores soluções. Para isso a educação tem de ser de qualidade e os professores têm de acreditar nos seus projectos e nos seus alunos.

Os sinais que nos vêm sendo dados relativamente às competências dos alunos portugueses relativamente à literacia da leitura, entre 2000 e 2009,

apontam para um aumento na percentagem de alunos com desempenhos positivos (PISA 2009 - Programme for International Student Assessment). Portugal é o segundo país que mais progrediu em ciências e o quarto país que mais progrediu em leitura e em matemática. Pela primeira vez, os alunos portugueses atingem pontuações que se situam na média da OCDE, em literacia de leitura, domínio principal no estudo de 2009.

A leitura tem de ocupar um lugar privilegiado, uma vez que é um domínio transversal e pluridisciplinar em contexto escolar e, por isso, todos os professores têm a responsabilidade de orientar os alunos na leitura do material utilizado para o estudo dos conteúdos programáticos e de ajudar a criar neles o gosto pela leitura.

1.2 O valor da leitura na formação do jovem e no sucesso escolar e educativo

As Bibliotecas surgem como um espaço de abordagens curriculares integradas, sendo a sua dinamização consequência do reconhecimento e aceitação do valor da leitura na formação do jovem e no sucesso escolar e educativo.

Lopes (2002) afirma que uma política cultural de promoção da leitura ou é complexa ou nada é. Se a ênfase é apenas colocada na qualidade infraestrutural, esquecendo a multiplicidade de públicos, nada é. Mas, se lhe for acrescentada uma dimensão antropológica dos actos de leitura e nos aproximarmos dos significados quotidianos da leitura num mundo desigual, globalizado e des-territorializado, incorporando a componente analítica do *projecto de vida* e do *campo de possíveis*, então veremos para além do que já é visível.

Vivenciar a diferença não é uma experiência aceitável para a nossa cultura. Assim como Procusto, salteador de estradas, como conta a mitologia grega, possuía o seu leito implacável, desta forma possuímos também um senso de julgamento que, muitas vezes, mutila aquele que se atreve a fugir dos padrões estabelecidos. O mito de Procusto é uma interessante alegoria acerca da

diversidade do ser humano. Na escola, este julgamento torna-se ainda mais presente, dado o convívio com o diverso, com a multiplicidade.

Uma das missões presentes no Manifesto da UNESCO sobre Bibliotecas Públicas (1994) é precisamente “assegurar a cada pessoa os meios para evoluir de forma criativa, apoiar a educação individual, assim como criar e fortalecer hábitos de leitura”. O documento *Guidelines for Library services for Young Adults* (1996) refere que as necessidades dos jovens variam muito, logo os recursos têm de reflectir as suas necessidades. Portanto a biblioteca tem de ter recursos de informação e educação, o lazer e diversão para todos os grupos, incluindo os jovens com deficiências e as minorias sociais e linguísticas.

A biblioteca escolar tem passado por transformações assinaláveis resultantes da evolução do paradigma tecnológico e das implicações profundas no acesso, uso e comunicação da informação. Neste contexto, passaram de espaços organizados com recursos destinados ao acesso da informação e ao lazer a espaços de aprendizagem autónoma e de construção do conhecimento.

Há evidência irrefutável atestada por diferentes estudos⁷, de que a biblioteca escolar contribui para o sucesso educativo dos estudantes e para o desenvolvimento das literacias imprescindíveis na nossa sociedade.

A ideia de que a literacia consiste na capacidade do indivíduo para ler, escrever e fazer cálculos básicos parece estar ultrapassada. A literacia é um conjunto de práticas sociais, mediadas pelo texto escrito, mas integradas em práticas mais vastas e envolvendo outros sistemas. Hoje começa-se a falar em literacia informativa, em literacia mediática ou multimédia, para referir a capacidade de fazer face aos desafios colocados pela sociedade da

⁷Segundo o *Relatório PISA 2009*, Portugal é um dos países com maior percentagem de alunos de famílias economicamente desfavorecidas que atingem bons níveis de desempenho, em leitura. Este dado pode ser complementado com conclusões presentes no relatório *Avaliação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares*, que permite concluir que as BE constituem um importante elemento de inovação nas escolas, tendo produzido impactos relevantes na *promoção da leitura* de crianças e jovens, na difusão de *novas literacias e nas aprendizagens curriculares*. Um dos impactos mais relevantes da RBE nos últimos anos tem sido o contributo por ela dado como estrutura de suporte à concretização, nas escolas, do *Plano Nacional de Leitura* (este, por sua vez, alargou e actualizou os fundos documentais, intensificou a frequência das BE e aumentou significativamente a prática, a visibilidade e a legitimidade da leitura nas escolas e junto das famílias, das autarquias e da sociedade em geral). [Acedido Dezembro, 20, 2010, em <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=592&fileName=9789727423194.pdf>].

informação e do conhecimento, sem a qual novas formas de exclusão tendem a emergir e a acentuar-se.

Tais competências supõem o acesso generalizado e a capacidade de uso de um posto informático ligado a uma rede, mas não se limitam a tal. Exigem, em simultâneo, o desenvolvimento de um trabalho paralelo mas articulado, orientado para o desenvolvimento de competências de procura, localização, avaliação, tratamento e utilização da informação disponível, competências de expressão, produção e enunciação de informações.

Pinto (2002, p.8) refere que é no jogo e no cultivo destas diferentes dimensões que se geram as condições necessárias para que a “navegação” que metaforicamente enuncia a vida pessoal e social seja algo mais do que mero vaguear, sem meta nem sentido:

“A educação deve responder a dois grandes objectivos: “fornecer os mapas de um mundo complexo e perpetuamente agitado e a bússola que permita nele navegar”. Os mapas referem-se a universos de conhecimentos e de saberes-fazer cada vez mais vastos; a bússola remete-nos para a necessidade de pontos de referência que não nos deixem submergir pelos fluxos de informação mais ou menos efémeros que invadem os espaços”.

A essas disposições chama o grupo liderado por Delors (citado por Pinto, 2002, p. 9) “aprendizagens fundamentais” ou “pilares do conhecimento”, a saber:

- *aprender a conhecer*, com o objectivo de adquirir os instrumentos da compreensão;
- *aprender a fazer*, ou seja, adquirir competências para agir sobre o meio;
- *aprender a viver com os outros*, participando e cooperando nas actividades humanas;
- *aprender a ser*, como resultado e corolário das aprendizagens anteriores”.

A Educação ganha se a escola for um lugar e uma oportunidade de descoberta de si mesmo e do mundo.

“Uma das aquisições da modernidade assenta na ideia de que a aprendizagem, para ser efectiva, deve partir do universo dos alunos, deve reconhecer e valorizar esse universo, acolhendo as experiências, as perguntas, a cultura dos alunos. Precisa de suscitar o desejo de saber, que ocorre em estreita relação com a experiência do prazer de aprender e de compreender. Sem ir ao encontro do educando e sem procurar tornar significativo o itinerário da aprendizagem, a educação e a formação tornar-se-ão uma espécie de prótese, e em última análise uma carga, na vida dos alunos. Isto quer dizer que aprendizagens sem a implicação vital dos aprendizes não são verdadeiras aprendizagens” (Idem, p.10).

Para Paulo Freire, que aprendeu a ler e a escrever com os pais, à sombra das árvores do quintal da casa em que nasceu, estudar é desocultar, é ganhar a *compreensão* mais exacta do objecto, é perceber as suas relações com os outros objectos. Por isso é que ensinar não pode ser um puro processo de transferência de conhecimento do professor ao aluno. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do contexto (Freire, 2001, p.264). O modelo informativo, de sentido marcadamente unidireccional, Paulo Freire caracterizou-o, na sua “Pedagogia do Oprimido” (1987, p. 33), como “concepção bancária da educação”. Nele, a iniciativa encontra-se do lado do professor, cabendo ao aprendiz uma posição receptiva.

A tal modelo poder-se-ia contrapor um outro, de natureza dialógica, em que os interlocutores podem desempenhar distintos papéis, mas são igualmente participantes na construção de um percurso cujos objectivos são partilhados e assumidos.

O objectivo nuclear e programático é o da formação de cidadãos que, mediante processos de atribuição de sentido ao mundo em que vivem e tirando criativamente partido dos recursos e possibilidades, se sentem participantes e co-responsáveis da marcha desse mesmo mundo.

A fim de que a informação acessível possa constituir um recurso que habilite percursos mais ricos e significativos, Pinto (2002) refere que à educação escolar cabe um papel insubstituível em diferentes vertentes, complementares entre si:

- “- de *contextualização* – que ajude a situar a informação em diferentes escalas e registos;
- de *perspectivação no tempo* – o que é também uma forma de contextualização, que permite contrariar o efeito de aniquilação da densidade histórica dos fenómenos que os media produzem;
- de *construção e atribuição de sentido* – que é uma via para passar da mera informação ao conhecimento e que envolve processos como o debate, a comparação e contraposição, a formulação de hipóteses, o esforço de síntese;
- de *capacitação para a tomada de decisões* – tomando consciência das diferentes motivações e interesses, das condicionantes, das possíveis consequências” (p. 13).

O que deve desafiar e ocupar os professores são os conteúdos e as actividades nos quais o desempenho do aluno depende da mediação, do

ensino. Se bem organizado e conduzido, o ensino activa todo um grupo de funções mentais. Uma activação que, evidentemente, não se efectiva sem a aprendizagem, quer dizer, sem a reapropriação interna do experienciado no plano interactivo (Palangana et al, 2002).

1.3 A necessidade de intercomunicação entre as disciplinas

Hoje, que o conhecimento se multiplica e se renova de forma tão rápida, está criada a necessidade de repensar o que se ensina, como se ensina e para que se ensina, numa época em que fica cada vez mais evidente que os indivíduos precisam de pensar. O ensino deve considerar os desafios, as necessidades postas pelas mudanças sociais, tomando como parâmetro a reflexão, o questionamento, a compreensão da realidade social. Diante da necessidade de um pensamento reflexivo, as disciplinas precisam de comunicar entre si: se o conteúdo for tratado de forma a que ajude a interpretar a realidade, o pensamento e os argumentos serão formados neste sentido, tornando-se um saber com significado para a vivência em sociedade.

Quando nos propomos trabalhar o tema diversidade, mais especificamente numa abordagem curricular, temos necessidade de um repensar teórico-metodológico. É preciso considerar a diversidade como um projecto sócio-educativo e cultural enquadrado num determinado contexto. Atender o indivíduo em todas as suas dimensões é uma essencialidade do nosso tempo que se configura na era da informação, como um tempo de possibilidades e de transformações permanentes.

Um currículo estanque, aplicado de maneira rígida, sem a necessária reflexão, resulta, obviamente, num potente recurso de exclusão social, pois não permite espaço para discussões que levem a adaptações necessárias para o atendimento à diversidade. O currículo deve posicionar-se como um meio para que o aluno possa dar o tudo de si, contribuindo para a construção do seu conhecimento. As diferenças presentes neste ambiente podem e devem ser utilizadas como estímulo e possibilidade de conhecimento. Cada um, dentro

das suas possibilidades e potencialidades, contribui sempre para a construção do outro.

A interacção estabelecida em ambiente escolar deve ser reforçada por mecanismos que possibilitem ao professor assumir o seu papel de mediador do conhecimento, encorajando os alunos a ler histórias ou informações do interesse deles nos seus níveis de capacidade individual, e escrever (ou comunicar de alguma outra maneira) informações importantes para eles, através do envolvimento em projectos e actividades significativas, enquanto agem e cooperam uns com os outros.

Capítulo 2. A escola como espaço para a leitura do *eu*, dos outros e do mundo

Sempre que se lêem textos nas aulas encontramos um grupo de alunos a interagir verbalmente a propósito de um texto: a leitura escolar tem desde logo uma dimensão social que dela é constitutiva e que decorre da sua natureza “pedagógica”.

Numa aula de leitura, a tarefa de interpretação que cabe ao interlocutor limita-se à confirmação dos factos textuais que outro interpretou para si. Na independência do sentido eventualmente por si construído, os destinatários destes enunciados têm de movimentar-se no quadro de sentido restrito imposto. Ao nível da relação que assim se estabelece entre quem pergunta e quem “deve” responder e entre os leitores/alunos e os textos, a co-construção de sentidos textuais é apenas aparente; o diálogo não é, então, mais do que um “falso diálogo” e a maior parte das vezes estas “perguntas” não mantêm entre si qualquer elo de articulação, a sua existência visará mais a produção de respostas do que a interpretação:

“Na medida em que “controlam” a relação comunicativa, designadamente, ao nível da selecção, da sequência e do ritmo, aqueles dispositivos podem ser tomados como “enquadradores discursivos” os quais, dependendo das suas diferentes formas de realização, posições e funções, serão mais ou menos directivos, mais ou menos reguladores. No entanto, em última instância, são sempre factor de produção de uma posição de leitura” (Castro & Dionísio, 2003, p.320).

Na produção de sentido na leitura escolar operam estratégias discursivas específicas, distintas das que operam em outras práticas de leitura, que se articulam dialecticamente com a natureza da relação social em causa e com as características do contexto em que são actualizadas.

Os Novos Estudos sobre Escrita e Leitura (New Literacy Studies) permitem entender a leitura e a escrita como só fazendo totalmente sentido quando estudadas no contexto das práticas sociais, culturais (a que se podem juntar as condições históricas, políticas e económicas) de que fazem parte (Gee, 2000).

Wenger (1998) apresenta uma teoria social de aprendizagem que descreve claramente as dinâmicas de transformação pessoal produzidas à

medida que se vai participando em comunidades de prática, e se vai modificando, nesse processo, essa mesma prática. Aprendizagem é, neste sentido, a transformação gradual das formas de participação usadas, à medida que as pessoas se vão tornando membros de comunidades de prática. É a prática social que sustém a aprendizagem e, logo, a construção de identidades. Keating (2002) referiu a necessidade de complementar a teoria de Wenger com uma perspectiva sobre o discurso e de compreender que as relações entre coisas (isto é, as negociações de sentido) se estabelecem no uso da linguagem e que, neste sentido, existe a necessidade de desenvolver algumas formas de compreender os usos da linguagem e do discurso no âmbito de uma teoria social de aprendizagem:

“O conceito de interacção social é uma forma de olhar para os modos pelos quais os indivíduos “agem em conjunto para produzir vida social”, permitindo olhar de modo complexo e rico para o modo como o social se reproduz ou se transforma. (...) À medida que participam em interacção, os indivíduos transportam as suas experiências anteriores de participação, e logo, as formas como viveram anteriormente as expressões linguísticas que utilizam no momento de um determinado evento. (...) Neste sentido, olhar para o discurso como momento semiótico de prática social abre mais do que uma forma de estabelecer relações, à medida que a pessoa se empenha num processo de negociação e construção de sentidos” (Keating, 2002, pp. 148, 149).

Os actuais critérios educativos permitem pensar que a organização escolar deve ter em conta três formas de ler na escola: ler para construir conhecimento(s), ler para apreciar textos variados e ler textos literários. A criação de hábitos de leitura, a pertença a uma comunidade cultural, a integração de conteúdos educativos e a aprendizagem interpretativa encontram nestes espaços a sua trajectória natural de desenvolvimento.

À luz das exigências que são imputadas à Escola actual, é importante reflectir sobre a criação na aula de espaços de diálogo e partilha das leituras realizadas. Se os jovens demonstram um ritmo cada vez mais acelerado, fazem amigos através da internet, participam nas redes sociais, não vivem sem o telemóvel e passam horas a falar no *messenger* – é porque muitas vezes são insuficientes os estímulos que recebem. É neste contexto que a Escola deve ser um estímulo para a vida, um apelo orientado em torno de uma linha de actuação que permita a criação de um verdadeiro espaço para a leitura do *eu*, dos outros e do mundo.

Pennac (1993), no seu livro *Como um Romance*, transcreve o seguinte diálogo acerca do pouco entusiasmo dos alunos face à leitura:

“Em resumo, não lêem.

Não.

Têm muitas solicitações.

Pois é.”

Hoje em dia estamos rodeados por “ladrões de atenção” que formam uma parte de uma indústria heterogénea, quiçá a maior que o mundo jamais tenha visto. Levacov (1997) refere:

“Os anos atuais são conhecidos como “clicantes”. Tal adjetivo define a evolução de uma interface de comandos textuais para uma interface icônica, que é apresentada como uma coleção de objetos análogos aos do mundo real. São símbolos aos quais foram associados significados que mediam nossa interação (sensória, cognitiva e emocional) com os computadores. Estas interfaces, baseadas em metáforas familiares, visam a dar poder a bibliotecários e usuários, de modo a garantir-lhes o controle das operações a serem realizadas. Na construção de uma interface, equipes interdisciplinares estudam as “tarefas” a serem feitas e escolhem as “ferramentas” e esquemas conceptuais que mais metaforicamente se adequem à tarefa proposta.”

Hoje em dia, o interesse pelos livros desloca-se muito para o lado do livro electrónico e o professor – bibliotecário tem de lidar com esta situação, auxiliando os alunos a “navegar” ou “sufar” no “oceano” ou no “ciberespaço” de informações contidas em formato electrónico, sem que neles se “afoguem” ou “percam”.

Face à quantidade de informação disponível, na qual a digital ocupa um lugar relevante, “a questão da literacia da informação situa-se na intersecção de dois campos profissionais: o educacional e o da informação”, como referiu Calixto (2003, p.2). Mais que nunca, impõe-se que, a par da evolução das tecnologias de informação, o educador se empenhe no sentido de que o livro, em qualquer suporte, enquanto conceito, continue a ser um “companheiro” insubstituível e sempre disponível.

A escola e a leitura, em especial, são instâncias primordiais na consolidação de uma sociedade leitora; portanto cidadã, no que este termo expressa de mais legítimo e abrangente (Carvalho, 2006). O ser humano, sendo plural e ao mesmo tempo único nas suas particularidades, requer

atenção para as características da sua individualidade na formação da sua identidade.

Segundo Caldin (2003),

“A literatura ajuda a criança e o jovem a serem questionadores e a terem relativa independência do adulto. Tendo em vista que o domínio da capacidade da leitura proporciona um papel decisivo no mercado de trabalho e que a leitura dá voz ao cidadão, pode-se dizer que o ato de ler é uma ação política. Pela leitura podem a criança e o jovem obter aumento qualitativo da capacidade crítica e crescimento de seu potencial reivindicatório”.

Pennac (1993, p.133) descreve um caso concreto passado entre si e os seus alunos: “No início do ano, costumo pedir aos meus alunos que descrevam uma Biblioteca. Não uma Biblioteca municipal, mas o móvel. O sítio onde se arrumam os livros. E eles descrevem-me uma parede. Uma falésia do Saber, rigorosamente ordenada, absolutamente impenetrável, um muro intransponível.” Considera, ainda, que o dever de educar consiste em ensinar as crianças a ler, iniciando-as na Literatura, em dar-lhes os meios de julgarem correctamente se sentem ou não a "necessidade de livros". No entanto, avisa que “Ler aprende-se na escola. Amar a leitura...”. E o mais que está implícito nas reticências.

2.1 O texto, o leitor e o contexto

Relativamente à Leitura, é fundamental ter em conta o texto, o leitor e o contexto como factores para a compreensão da leitura. Assim, devemos pensar na abordagem da leitura tendo em conta esses factores. Para ler juntam-se duas competências importantes: o saber ler associado à vontade de ler. O aluno deve sempre ter noção do objectivo da tarefa que lhe é pedida. Deste modo, o professor tem o papel de definir o propósito e implicar o aluno nesse propósito aquando da leitura de um texto. A pré-leitura, a leitura e a pós-leitura são as etapas fundamentais da leitura. Como estratégias, contamos com a antecipação, o questionamento, o sumário e a recapitulação.

O *Programa de Português do Ensino Básico* (Março de 2009) tem como pontos de partida o Currículo Nacional do Ensino Básico, publicado em 2001, o Programa Nacional de Ensino do Português de 2006, o Plano Nacional de Leitura, em desenvolvimento desde 2007, a Conferência Internacional sobre o

Ensino do Português, que teve lugar em Lisboa em Maio de 2007, e a publicação do Dicionário Terminológico em 2008. Existem quatro eixos de actuação para o desenvolvimento das competências gerais: o da experiência humana, o da comunicação linguística, o do conhecimento linguístico e translinguístico. As competências específicas associadas às actividades linguísticas são a Compreensão/expressão oral, a Leitura, a Escrita e o Conhecimento explícito da língua.

Ao nível do 3º ciclo, este Programa está organizado em função da formação pessoal e social do indivíduo – cidadania, ou seja, a promoção da inserção do aluno no mundo extra-escolar. Há uma consciencialização do uso da língua portuguesa, isto é, desenvolver a consciência de que as linguagens oral e escrita são utilizadas de acordo com o contexto, o grau de formalidade e o efeito pretendido.

A leitura no âmbito do literário e do não literário pretende desenvolver práticas interpretativas que articulem a actividade compreensiva, de análise e de apreciação, com a dimensão social e cultural dos textos. Pretende-se que o aluno se torne progressivamente mais consciente dos saberes e estratégias de leitura que já possui e de como pode mobilizá-los para aumentar a sua eficácia enquanto leitor crítico. Para isso e na sua condição de guia e de mediador, cabe ao professor criar uma dinâmica de ensino que impulse percursos interpretativos variados e criativos, inter-relacionando os desempenhos descritos para a competência de leitura: por exemplo, *emitir pontos de vista e apreciações críticas* sugere o estabelecimento de relações com *identificar processos utilizados para influenciar o leitor* ou *reflectir sobre os valores culturais que perpassam nos textos*.

De entre as oportunidades de aprendizagem apresentadas surgem:

“O envolvimento em actividades relacionadas com o mundo do livro e da leitura, que incentivem a autonomia leitora e o interesse pela leitura como fonte de prazer e de conhecimento do mundo: por exemplo, diálogo livre sobre leituras realizadas; encontros com personalidades do mundo da escrita; criação de círculos e fóruns de leitura, na aula ou na Biblioteca escolar; com recurso a meios electrónicos, etc.” (Programa de Português do Ensino Básico - pág.147);

“O recurso à Biblioteca escolar, tanto em articulação com o trabalho da sala de aula como livremente utilizada pelos alunos, integra-se numa prática inclusiva, que fomenta a autonomia e a disponibilidade para a aprendizagem ao longo da vida. Pretende-se criar condições para o desenvolvimento amplo das diferentes competências, em particular da leitura em diferentes suportes e da literacia da informação” (Programa de Português do Ensino Básico - pág.152).

Reyzábal & Tenorio (2002) entendem que compreender textos, reter parcial ou completamente a sua informação, resumi-los, relacioná-los com outros, aplicar os seus conteúdos a diferentes situações, valorizá-los, são requisitos que a nossa sociedade exige. Na língua e na literatura não se têm só objectivos receptivos/reprodutivos (compreender, memorizar, imitar, etc.), mas também produtivos (relacionar, transferir, valorizar, criar...). Haverá que demonstrar aos alunos que a leitura de textos literários é não só agradável, mas útil. A capacidade de comunicar-se plenamente (isto é, ser bom emissor e bom receptor) vale tanto como um ou vários amigos. Segundo estes autores,

“...a leitura contribui para a formação da personalidade e promove e facilita a interacção e a participação, preparando para a vida em constante mudança, ajudando a clarificar crenças e valores, desenvolvendo a sensibilidade estética, enriquecendo a capacidade crítica, aumentando a capacidade criadora, etc. Por isso, será necessário fazer com que a leitura signifique «escutar» com os olhos quando se quer, conseguir que o receptor se converta em co-autor, já que a “arte liberta a recepção estética da sua passividade contemplativa” (Jauss); ou, como assinalou Valéry, implica passar de observador contemplativo a observador poético” (pp.18 e 19).

Na verdade, a leitura de diferentes textos ajuda a corrigir a tentação da verdade absoluta, tão empobrecedora para o conhecimento. Educar não é unicamente dar aos alunos o que eles gostam, mas guiá-los para que avancem e progridam, com o fim de que cheguem a ser indivíduos responsáveis, capazes de realizar bem uma tarefa. Ler implica realizar uma actividade criadora, é conversar com outros. Uma boa obra diverte, humaniza; há que recordar, neste sentido, que múltiplos estudos corroboram que a capacidade da leitura redonda em benefício da faculdade global de aprender. O aluno deve viver a leitura, meter-se na história, identificar-se com as personagens, sentir-se implicado na intriga (se a tiver). O que os professores devem conseguir é que eles estabeleçam um diálogo emotivo, compreensivo, crítico e criativo com as obras literárias para que leiam com proveito e gosto. A selecção que se faz dos livros deve ter em conta a qualidade dos mesmos, inclusivamente como objectos materiais. Convém que os textos sejam variados, tanto realistas como fantásticos, clássicos ou vanguardistas.

“A leitura exige, pelo menos no início, solidão, concentração, silêncio, mas mais tarde pode ser compartilhada e debatida com os companheiros. As preferências variam com a idade, o sexo, o meio, o nível educativo e as características socioculturais. A literatura contemporânea garante a existência de múltiplas possibilidades como opção. O professor deve realizar a selecção das obras tendo em conta os interesses e as capacidades dos estudantes, e mostrar que qualquer grande obra é formada por um entrelaçado subtil de registos linguísticos e literários, em que cabem paixões, gostos, ideologias, esperanças, contradições, etc., e que portanto resume o pior e o melhor de uma época e de um povo” (Idem, *Ibidem*, p. 23).

Ler traz consigo descoberta, comunicação com um amigo, possibilidade de um melhor auto-conhecimento e enriquecimento intelectual. Hoje, o livro é um objecto economicamente mais acessível do que noutras épocas, é agradável, atraente e, ainda que tenha competidores poderosos (revistas, jornais, rádio, televisão, vídeo, jogos de computador, música, desporto...), mantém ainda um reconhecido lugar de privilégio em aspectos fundamentais.

Tanto a leitura como a escrita implicam actividades cognitivas complexas. Em ambos os casos o leitor deve assumir um papel participativo, crítico e criador. Para ler compreensivamente há que relacionar o que diz o texto com o que já se sabe, avaliar os novos dados segundo aqueles que se possuem, considerar o conjunto, reformular os conteúdos anteriores. Por isso, há que indicar aos alunos os objectivos a perseguir com cada tarefa concreta, aplanar-lhes obstáculos sem evitar que superem por si as dificuldades, orientá-los para que se fixem nos aspectos oportunos, dado que a leitura não é um mero decifrar de grafias, mas exige pôr em jogo todos os conhecimentos. Quanto maior for a formação e a sensibilidade, melhor e mais rica será a compreensão. Ler ajuda a falar, a escrever e a viver melhor. A leitura serve para enriquecer o léxico, colabora na melhor compreensão da cultura em geral e das artes em particular; fomenta a fantasia, agudiza a visão crítica, desenvolve o gosto estético, motiva para outros saberes, resultando especialmente adequada para a aquisição de capacidades e reconhecimento de normas:

“Ler implica uma técnica. É uma aptidão, mas também uma arte. O seu encanto não se extingue com os anos, mas aumenta e, se é verdade que o pensamento e a linguagem se desenvolvem juntos, e na medida em que esse desenvolvimento facilita a regulação da conduta, a leitura e a escrita podem ser uma escola de civismo, de tolerância, de participação, de compromisso com a natureza, com o património cultural e, fundamentalmente, com uma vida melhor, de maneira que façamos realidade as palavras de Flaubert: «Lede para viver»” (Idem, *Ibidem*, p. 28).

2.2 Relação de interioridade entre o leitor e o texto

A leitura literária, a leitura de histórias, é um instrumento privilegiado para a criação de hábitos de leitura e, simultaneamente, um precioso auxiliar para o desenvolvimento da compreensão leitora. A compreensão leitora exige como sua condição fundante a interacção entre o leitor e o texto, e a leitura literária é um meio privilegiado para estimular esse diálogo.

Os projectos de promoção da leitura porque respondem a este duplo desafio, criação de hábitos de leitura e desenvolvimento de competências de compreensão leitora, devem ser inseridos no próprio processo educativo da aprendizagem leitora quando desenvolvidos em contexto escolar. O que é verdadeiramente importante numa acção de animação da leitura é o processo da própria acção, esse contacto regular das crianças ou dos jovens com a leitura literária.

Nas acções de animação da leitura terá que existir uma relação de interioridade entre a acção/evento e o público-alvo, isto é, os destinatários da acção são eles próprios agentes do projecto, assumindo-se como sujeitos activos, motores do próprio processo e não meros espectadores, exteriores à própria acção. É o que acontece quando um grupo de crianças ou jovens, simultaneamente à leitura, vai construindo uma actividade lúdica, uma exposição, reflectindo aí as impressões e emoções que a leitura lhe vai proporcionando: textos sobre as personagens, pequenos comentários sobre o livro, uma selecção das ilustrações de que mais gostaram, um diálogo imaginário entre personagens, um fim diferente para uma história. Estabelece-se nesta situação uma relação de interioridade entre a acção e o público-alvo, aqui as crianças ou os jovens são sujeitos activos do próprio evento e em constante diálogo, interacção, com as histórias que os livros vão contando. Elas entusiasmam-se com o trabalho que desenvolvem, sentem-no como seu e isso reforça o seu sentimento positivo relativamente à leitura.

“Es básico que destinemos a estas actividades un espacio de tiempo suficiente y predeterminado que ayude a conseguir esta sensación de rito a que aludía el fragmento de El Principito. También es fundamental la selección bibliográfica que realicemos, ya que debe tratarse de libros que nos hayan enamorado previamente como educadores y que sean adecuados a los destinatarios según sea su edad, su problemática específica e incluso el momento del año en que nos encontremos” (Abad, 2006, pp.68 e 69).

Não é possível impulsionar esta interacção, este contacto íntimo do leitor com o texto, se a criança ou o jovem não se envolver emotivamente com a leitura e o leitor conservar uma atitude de exterioridade relativamente ao lido. A importância da leitura literária, que implica, evidentemente, a *leitura de estórias completas*, reside na sua capacidade em atrair as crianças e os jovens, envolvendo-os emotivamente no imaginário, impulsionando o seu diálogo com o texto, as suas personagens, assumindo-se, assim, como um meio fundamental para potencializar a interacção entre o leitor e o texto.

Segundo Prole (s. d.), a selecção das obras literárias é uma questão de importância relevante para o desenvolvimento das actividades de leitura, para que a interacção leitor/ texto possa ter lugar. O diálogo do leitor com a obra só é possível quando se verificam algumas condições prévias que dizem respeito à recepção leitora:

- adequação do texto ao desenvolvimento cognitivo e à maturação leitora da criança ou do jovem;
- adequação das estórias às suas expectativas, interesses e motivações;
- qualidade literária das obras.

“Se el teatro desarrolla el aspecto colectivo del ser humano, la práctica de la narración desencadena procesos internos que hacen crecer y madurar en los aspectos individuales. Los seres humanos tienen una parte social, però al mismo tiempo poseemos una parte individual que hemos de desarrollar en compañía de nosotros mismos. Solos. Hemos de encontrar la palabra viajando hacia nuestro interior” (Abad, 2006, pp.68 e 69).

É fundamental que o leitor confronte a sua experiência pessoal, os seus sentimentos e conhecimentos, com o que é expresso na obra. É nesta interacção que se dá o encontro do leitor com a narrativa.

Barthes (1974, p. 49) distinguiu, no seu livro *O Prazer do Texto*,

“Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição: aquele que coloca em situação de perda, aquele que desconforta (talvez até chegar a um certo aborrecimento), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência dos seus gostos, dos seus valores e das suas recordações, faz entrar em crise a sua relação com a linguagem”.

Prazer e fruição cruzam-se, alternam, na vida de cada um, são parte da mesma aventura que faz ganhar mundo. Barthes deixa neste livro uma original proposta: a criação da “sociedade dos amigos do texto”:

“Os seus membros não teriam nada em comum (pois não existe forçosamente acordo sobre os textos do prazer), a não ser os seus inimigos: maçadores de todas as espécies, que decretam a forclusão do texto e do seu prazer, quer por crítica do significante, quer por conformismo cultural, quer por racionalismo intransigente (suspeitando de uma “mística” da literatura), quer por moralismo político, quer por crítica do significante, quer por pragmatismo imbecil, quer por parvoíce trocista, quer por destruição do discurso, perda do desejo verbal” (Idem, *Ibidem*, p. 50).

Através do livro, aprende-se a ler e a contar, a escrever e a pensar; aprende-se a conhecer os grandes pensadores e os escritores clássicos; aprende-se a conhecer os grandes textos sagrados; aprendem-se as lições da história e os avanços da ciência; aprendem-se os grandes valores que regem as sociedades modernas; aprende-se a sonhar outros mundos e pensar utopias; aprende-se a rir e a chorar, a rezar ou a amar; através do livro cada um aprende a descobrir o que o cerca e a descobrir-se a si próprio. O livro e a leitura são instrumentos essenciais de exercício de inteligência e de ginástica mental, de comunicação e de informação. Afinal, o livro e a leitura moldam definitivamente a memória e a identidade individual e colectivas, bem como a visão que se tem do mundo.

Capítulo 3. O papel da filosofia na organização do pensamento reflexivo

A Filosofia é uma ferramenta base para o desenvolvimento do raciocínio que proporciona, através da prática do diálogo, um melhor desenvolvimento cognitivo, afectivo e social, nomeadamente no que respeita à dimensão crítica, criativa e ética do pensamento, numa relação profunda entre o pensar, o falar e o agir. É também um instrumento para o desenvolvimento de disposições e atitudes conducentes a uma melhor e mais forte sociabilização, neste caso em particular, das crianças – futuros cidadãos de uma sociedade democrática, num mundo em rápida mudança, em que a globalização coloca, todos os dias, novos desafios.

Segundo Pires (2008), coordenador do Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, vivemos uma época muito interessante para a Filosofia pelos desafios ao pensamento que traz consigo, pois aquilo que se parece desviar do pensamento é para ele o mais enigmático, indeclinável e, por isso mesmo, constitutivo do que se dá a pensar. Haverá sempre trabalho para o pensamento. Vivemos uma época em que se generalizaram as observações de segundo grau ou percepções reflexivas. É uma época caracterizada pelo paradoxo da abundância de possibilidades e pela impotência em que nos encontramos de as poder processar reflexivamente no quadro institucional que nós herdamos.

Defendendo uma abordagem reflexiva da educação, que valoriza o potencial de apropriação e produção de conhecimento das crianças – quer em relação a si mesmas, quer em relação ao mundo em redor – a Filosofia assume um papel integrador, enquadrando os jovens alunos na perspectiva mais vasta da formação global do indivíduo.

Face aos desafios que no mundo actual se colocam às diferentes sociedades, a qualidade do ensino, mais do que nunca, reveste-se de importância capital. A Filosofia, ao incentivar a capacidade crítica e criativa, a responsabilidade e dinamismo e honestidade intelectual dos indivíduos, é uma das respostas a esse desafio.

Pérez (2009) defende que o ensino tem que se tornar mais cooperativo, ou seja, o professor deve confiar mais no aluno e este deve alcançar o conhecimento através da sua própria iniciativa e vontade. No seu entender, é

preciso acrescentar algo ao ensino: a aprendizagem de princípios, normas e valores. O aluno deverá ser dotado de ferramentas para que possa fazer mudanças profundas na sua forma de pensar e entender a realidade, e nos seus modelos mentais. É importante que não haja uma concentração apenas nas disciplinas e nos currículos, para que as pessoas possam ser ensinadas a viver e a aprender fora das quatro paredes da escola.

Um dos principais objectivos de um bom método pedagógico é procurar mecanismos que ajudem a transformar a aula em algo vivo e enriquecedor, não só para os alunos como também para os professores.

É preciso ensinar os alunos a meditar, a raciocinar por eles próprios, a avaliar evidências. Ensiná-los a distinguir entre um juízo, uma opinião e um facto. Fazer com que, durante a aula, possam reflectir sobre determinada ideia e expô-la ao resto da turma; que os colegas sejam capazes de ouvir em silêncio a reflexão e, depois, rebatê-la com argumentos válidos e pensados. Que os alunos sejam capazes de debater, em grupo ou individualmente, de reflectir sobre os seus próprios pensamentos, de se enganar e recomeçar. Que sejam criativos no pensamento. É a aprendizagem dos princípios, dos valores e do ensino do pensamento.

Introduzir os alunos na atitude filosófica parece ser uma das respostas possíveis e um instrumento de grande ajuda e utilidade para os professores e educadores que pretendam um ensino adequado aos contextos.

Falar de ensino implica conhecer os aspectos que implicam o desenvolvimento psicológico do aluno assim como as bases onde assenta todo o desenvolvimento das habilidades cognitivas, para o *saber pensar*.

3.1 Lipman e a filosofia para crianças

Lipman (1988), professor norte-americano, criador do projecto educativo Filosofia para Crianças, traduzido e aplicado em mais de 30 países, lançou a ideia de que crianças e jovens podem e merecem ter acesso à Filosofia. Não apenas lançou uma ideia, mas criou uma instituição e desenvolveu materiais e metodologia para que esta ideia fosse uma realidade. No final dos anos sessenta, Lipman era professor de Lógica e Teoria do Conhecimento na

Universidade de Columbia, Nova York, EUA, e ao perceber as falhas nos raciocínios dos seus alunos achou necessário que eles tivessem um contacto com a lógica e a filosofia. Supunha até que eles teriam enorme interesse e adequada capacidade para lidarem com a sua problemática, recriando as ideias dos filósofos, apresentando-as de modo mais simples e menos inibidor.

No ano de 1969, Lipman criou o primeiro material para concretizar a sua ideia: escreveu um romance para adolescentes, que intitulou *Harry Stottlemeier's Discovery*, em forma de diálogo, nas salas de aula e fora delas, e os personagens são apresentados como modelos de crianças intelectualmente inquietas, preocupadas em conhecer e, fundamentalmente, interessadas em envolver-se num diálogo construtivo a respeito dos problemas que as perturbam. As regras e os princípios do pensar aparecem sempre ligados à experiência que as crianças estão a viver. Aprendem o valor do diálogo no processo de conhecimento e exigem o diálogo como modo de fazer frente aos problemas que se apresentam na escola e fora dela. Muitas têm dificuldade nos estudos, ou simplesmente não gostam de estudar, porque acham que o que aprendem não as ajuda a dar um sentido ao mundo e à sua própria vida. Assim, os personagens dos seus textos foram pensados para dialogar com crianças da mesma idade, para animar a reflexão, a comunicação e o diálogo. Neste sentido, têm uma vida que vai para além da folha impressa, que se prolonga em cada pequeno leitor. Por outro lado, cada criança ou jovem tem características próprias, que fazem com que sejam diferentes, que sejam justamente cada um e não outro.

É importante perceber como se podem educar as crianças a identificarem uma concepção produtiva de racionalidade, de como viver bem e a desenvolver maior compreensão da diversidade de modos de entender o mundo. Ao contrário de certos percursos escolares, este programa incentiva a questionar, sendo este o ponto de partida para o conhecimento. Há que ter cuidado porque de tanto se apostar na resposta acaba por se apagar a pergunta. É preciso fazer da escola um lugar atractivo onde cresça a autonomia do pensar e se desenvolva a informação trabalhada e não inútil. Segundo Lipman, era possível ajudar as crianças a pensar com maior habilidade, não duvidando que as crianças pensam tão bem como falam e respiram. As crianças das suas histórias deveriam formar uma pequena

comunidade de pesquisa, na qual cada uma participasse, de alguma forma, na busca cooperativa e na descoberta de modos mais efectivos de pensar. A sua ideia era que um grupo de crianças, na história, servisse de modelo com o qual os alunos reais se pudessem identificar. Como diz Lipman (citado por Kohan e Wuensch, 1999a, p. 27),

“ [...] se a Filosofia começa com o assombro, também se pode dizer que surge como um diálogo reflexivo que enriquece e traz uma maior compreensão das vivências. Mas as transições precisam de ser mediadas e talvez chegue o dia em que a literatura ajude as crianças a encurtar a distância existente entre o assombro e a reflexão, entre a reflexão e o diálogo e entre o diálogo e a experiência. O impacto desse tipo de literatura nas crianças de hoje pode não ser observado imediatamente. Mas o impacto nos adultos de amanhã poderia ser tão sério que nos leve a perguntar por que privamos, até hoje, as crianças da Filosofia”.

Neste sentido, uma das maneiras de perceber a Filosofia é como um processo educacional de libertação da criança. Trata-se de libertar as crianças para que possam pensar por elas mesmas.

3.1.1 O assombro

Um texto só é verdadeiramente lido se for compreendido; só é compreendido se se estabelecer um diálogo com o autor. As crianças e a Filosofia são aliadas naturais, pois em ambas o assombro é o princípio do questionamento. Lipman (citado por Kohan e Wuensch, 1999, p. 24) diz mesmo “só os filósofos e os artistas se comprometem sistemática e profissionalmente em perpetuar o assombro, tão característico da experiência quotidiana da criança”.

A escola tem assim uma função social, através da função individual: o desenvolvimento das energias da criança e da consciência do grupo e da colectividade, deve parecer-se o mais possível com a vida. Garcia (1998) afirma:

“a educação deve distanciar-se de um paradigma padrão em que professores questionam os alunos acerca do que lhes foi ensinado e aproximar-se de um paradigma-reflexivo onde alunos e professores se questionam entre si. Apoiado nas teorias de Dewey, Lipman acredita que o verdadeiro processo educacional deve apresentar problemas dotados de significação para que se torne possível a investigação e o desenvolvimento do pensar na busca autêntica para as soluções de situações problemáticas“.

Assim sendo, a Filosofia é a base e o método para levar as crianças a pensar por si mesmas e, sobretudo, aprender a pensar auto-correctivamente sobre o seu próprio pensar. Diz Lipman (1988, p. 42-43):

“A psicologia educacional descobriu repentinamente a importância do pensar sobre o pensar: de estudar, monitorar e rever o próprio processo de pensamento. Isso, por sua vez, chamou a atenção para o papel educacional dos atos mentais (por exemplo, admitir, supor, concordar, estimar, conjecturar, lembrar), dos atos metacognitivos (por exemplo, saber que se lembra, admitir que se sabe), dos atos meta-afetivos (por exemplo, querer desejar, ou esperar amar), e dos atos mentais correspondentes (por exemplo, meu inferir que você infere). Se esses atos mentais são considerados como desempenhos a serem desenvolvidos pelos exercícios de classe, os resultados serão quase certamente contraproducentes. No entanto, através de certos procedimentos, os estudantes podem ser levados a se tornar mais atentos ao próprio uso de tais condutas”.

É fundamental que as crianças tenham uma educação para o desenvolvimento das habilidades do pensar. Devem ser ensinadas a pensar por si mesmas e cabe à sociedade promover uma educação que estimule o interesse social nas relações sociais.

Neste sentido, impõe-se, de facto, um diagnóstico da situação actual, onde reina o primado de uma razão técnico-científica, o individualismo e o narcisismo, a cultura de massas por oposição a uma cultura crítica, a indiferença política das novas gerações, a insegurança e a violência, as guerras étnicas... A comunicação social apresenta escolas como teatros de indisciplina, com problemas agudos na socialização. Cabe às escolas proporcionar metodologias e currículos que facilitem o pensar crítico e o pensar criativo aos alunos, para que sejam interventivos numa sociedade de direitos e deveres. Democracia e educação conciliam uma relação dialéctica: a escola como instituição educativa gera hábitos democráticos para estabelecer um processo de relações de abertura, com enriquecimento de experiências individuais e partilhadas.

3.1.2 O questionamento

O processo educativo da Filosofia para crianças aplica a prática filosófica, onde desloca o âmago do objecto de estudo para o método de questionamento e investigação. O mais importante é conseguir que as crianças questionem. Sendo a Filosofia uma forma de questionamento e investigação que estimula o questionamento e investigação que encoraja a procura da verdade, então explica-se a relação apresentada entre Filosofia, Educação e Democracia. Segundo Sharp (citada por Kohan e Wuensch, 1999a, p. 19),

„[...] trata-se de pedir aos professores e administradores escolares que repensem aquilo que entendem por educação, que parem de pensar tanto na informação e que comecem a pensar no próprio pensar, em sentimentos apropriados e boas relações sociais, pois, dessa maneira, estaremos proporcionando às crianças uma oportunidade de fazer julgamentos inteligentes nas suas vidas, estaremos apresentando-lhes opções para escolher, e as ferramentas que precisam para pensar novas opções, novos sentidos e significados, novas relações. Nesse sentido seríamos agentes de uma revolução educativa.”

As palavras em Filosofia são sempre intencionadas e estão carregadas de uma história e de uma forma de entendê-las: crítica, pergunta, experiência, diálogo, resistência, criação, participação, insatisfação, sentido, história, sujeito, infância, amizade. Estas palavras encontram-se umas com as outras no texto, visitam-se, entrecruzam-se; numas aparecem as outras; são palavras amigas como muitas outras que poderiam estar nesta relação: curiosidade, diferença, debate, transformação, inquietação, liberdade, imaginação, dignidade, dúvida, pensamento, angústia, compromisso, autonomia... entre outras.

Estamos a pensar com outros, contra outros, a partir de outros. Reconhecemos que os problemas e as perguntas mudam na história do pensamento. O percurso pela reflexão filosófica requer pensar e as palavras acompanham a prática. É com o pensar, que não é disciplinar, que existe um pacto de mútua assistência.

3.1.3 A curiosidade

Segundo Kohan (1999b), há curiosidade na base de toda a Filosofia. Ela expressa sempre um querer saber mais; um reconhecer que não se sabe o suficiente, um saber que uma vida sem perguntas não merece ser vivida, como diria Sócrates; um procurar, investigar, ir atrás. A Filosofia vive das perguntas, é o que tem de melhor para mostrar. Mas, que tipo de perguntas são essas?

São as perguntas que permitem reconhecer limites, pôr em questão valores, são perguntas que mostram os limites dos outros saberes e das formas de vida em sociedade, procurando dissolver crenças e superstições; elas são antídotos contra os dogmas que se pretende impor como verdades.

A pergunta filosófica comporta, em primeiro lugar, o compromisso interrogativo de quem a lança. Neste sentido, talvez seja mais próprio caracterizar um perguntar filosófico do que perguntas filosóficas. Para perguntar é preciso perguntar-se. Por isso não é possível perguntar filosoficamente as perguntas de outro, se antes não as fiz “minhas” perguntas. Em segundo lugar, a pergunta filosófica exige uma atitude inconforme perante qualquer resposta que pretenda acalmar a pergunta. As perguntas da Filosofia não são colocadas para serem respondidas no sentido de serem resolvidas, mas para serem pensadas; e o pensamento não tem pontos de clausura, sempre pode avançar mais um pouco. Interioridade e não conformismo. Eis as duas posições de quem pergunta em Filosofia, não importa a sua idade.

3.1.4 O diálogo

Temos que aceitar os que pensam diferente de nós, reconhecendo-o como outro, convivendo com essa diferença. “O outro é aquele com quem, através do diálogo, podemos compartilhar um mundo mais diversificado. O diálogo filosófico permite aos sujeitos dialogantes aprender a crescer na diferença” (Freire, 1997, p. 67). Este diálogo não aparece como algo espontâneo, nem como uma situação ideal em que todos os seres humanos chegassem a um consenso sobre como viver em sociedade. As palavras em

Filosofia muitas vezes são as mesmas, mas não são entendidas da mesma forma. Há luta pela significação das palavras, pelas realidades que elas afirmam.

Entende-se o diálogo filosófico como o espaço de explicitação e compreensão dos desacordos. Para isso, nada melhor que explicitar os desacordos, nada mais importante que saber que não pensamos da mesma forma: “a discussão aguça o raciocínio e as habilidades de investigação das crianças como nenhuma outra coisa pode fazer” (Lipman, 1988, p. 41).

Trata-se de um convite para pensar juntos, em comum, uns com os outros, a colocar em questão tudo que não esteja claro.

3.1.5 A projecção do leitor no texto

Olhamos para as crianças como se tivéssemos em frente um espelho: aceitamos nelas o que aceitamos em nós mesmos, pretendemos que elas sejam como nós somos, ou no melhor dos casos, como acreditamos que deveríamos ser. Afinal, e não poderia ser de outra forma, a vida das crianças acaba sendo como a nossa: onde há adultos com corpos maltratados há crianças com corpos maltratados, onde há adultos sem tecto há crianças sem tecto, ou sem roupas, ou sem saúde, ou exploradas. Os espelhos nunca devolvem outra imagem.

Lipman (1988, p. 56) não está alheio à metáfora do espelho: a prática da Filosofia com elas justifica-se pelos ganhos sociais que ela vai trazer, a formação de “cidadãos autónomos, reflexivos e críticos”, de pessoas menos ignorantes, irresponsáveis e medíocres que os adultos de hoje. O seu grande passo é considerar as crianças aptas para a prática da Filosofia, mas, segundo ele, a prática da Filosofia vai permitir a constituição de pessoas razoáveis, democráticas, tolerantes, ou seja, tudo o que nós, adultos, muitas vezes não somos e gostaríamos de ser.

Rolla (2004), a propósito de um projecto desenvolvido na Casa Pia de Lisboa intitulado “Aprender a ouvir o pensamento”, enquadrando-se no espírito daqueles que manifestam um enorme esforço no sentido de criar condições para que vários intervenientes no processo educativo possam encontrar um

tempo e um espaço para se ouvirem, afirma que os alunos naturalmente iam reconhecendo que o saber ouvir e pensar lhes restituía a alegria de se sentirem amados, contrariando o autoritarismo e a agressividade que normalmente constituíam as suas formas imediatas de resolver os problemas. Os participantes neste projecto consideraram ainda que iniciar o processo, através da dimensão cognitiva de uma forma dialógica, facilita o desaparecimento gradual dos bloqueios afectivos que as crianças e jovens têm, muitas vezes por falta de apoio familiar ou por se encontrarem em risco de exclusão social. Muitas vezes se verificava o surgimento de uma afectividade remodelada, cujos comportamentos e atitudes espantavam os próprios agentes.

Kohan (1999b, p. 114) salienta que, no projecto *Filosofia na Escola*, procura respeitar-se essa diferença, aceitar o enigma da infância:

“Não se pretende saber nada mais sobre a infância: sabemos tudo o que necessitamos de saber. Queremos aprender com elas, também deixá-las serem crianças. Para isso, para poder ser aquilo que se quer ser, quem sabe, a Filosofia possa chegar a ser um bom caminho; porque para ser o que se quer ser, antes é preciso perguntar-se por aquilo que se é, como alguém se torna o que é. Talvez, com o auxílio da Filosofia as crianças possam questionar, saber, recusar e transformar aquilo que estão sendo. Quem sabe, com o auxílio da Filosofia, as crianças algum dia possam ser mais livremente crianças.”

A prática da Filosofia exige amizade. Sócrates sabia muito bem disso: a relação entre os praticantes da Filosofia não é uma relação entre mestre e discípulo, mas entre amigos, porque Filosofia e amizade são relações entre pares, de interioridade; não há exterioridade na Filosofia e na amizade.

3.1.6 Comunidade de amigos filosóficos

Os praticantes da Filosofia são amigos porque se procuram mutuamente pela busca que compartilham, porque tudo o que é dos amigos é comum. Filosofia e amizade são também relações de afectividade, profundidade, intensidade, modos de viver a vida. Neste sentido, os praticantes da Filosofia são amigos porque estão em relação de intimidade, que não é privacidade mas relação íntima dada pela sua condição comum de humanos, pela sua busca compartilhada, pela sua impossibilidade de continuar sendo o que são sem o outro mesmo, o amigo. A prática da Filosofia exige também amizade porque

ela é comunidade de diferentes; ela promove uma forma de pensar juntos o comum, preservando as diferenças. Os praticantes da Filosofia pensam juntos, perguntam juntos, criam juntos, resistem juntos, dialogam juntos, preservando, cultivando as suas diferenças; eles precisam dessas diferenças, sem as quais não haveria nem Filosofia nem amizade. Mas, ao mesmo tempo, eles compartilham uma mesma paixão, recurso-segredo, que faz deles uma comunidade de amigos filosóficos. Porém, reduzir o papel do diálogo às mudanças no âmbito das relações entre sujeitos envolvidos na prática educativa é de certa forma, minimizar a sua importância no interior do processo educacional. A prática de escutar atentamente os outros é condição do diálogo filosófico: não há diálogo se os participantes não se escutam com atenção. Ao mesmo tempo, cultiva a auto-estima naqueles que se sentem reconhecidos pelos seus pares como portadores de uma linguagem significativa, e promove a reciprocidade e a cooperação quando quem escuta atentamente tem a sua vez de falar. Isto leva a pessoa a reconhecer-se nas palavras dos demais e a estes a própria voz. Estas práticas tentam criar um contexto social de modo a que as pessoas a ele expostas interiorizem essas práticas e possam depois recriá-las em todos os âmbitos da sua experiência. Afirmam-se, desta forma, valores como a cooperação, o respeito à diferença, a solidariedade.

Tonieto (s. d.) refere que

“a questão mais importante que deve ser observada, para que uma experiência ou situação tenha eficiência, é que se deve primar pela qualidade do problema nela implicado, ou seja, que não sejam "problemas simulados" mas "verdadeiros problemas", ou seja, problemas em que se possa empregar o acto de pensar inteligentemente. Mas a realidade das nossas escolas leva-nos a perceber que as condições existentes na sala de aula são contrárias à existência de "situações reais de experiência ou problemáticas". O que mais se exige ali é ler, ouvir e reproduzir aquilo que é dito ou lido. Ambiente esse bem diverso do que se apresenta fora da escola, em que as crianças estão em "contacto activo com as coisas e pessoas". Talvez esses factos expliquem o porquê de as crianças fazerem tantas perguntas fora da escola, o que chega a incomodar aqueles que se dizem adultos, e na escola não perguntam nada a respeito dos conteúdos e assuntos de aula.”

Lipman (1988, p. 37) afirma que “existem boas razões para pensar que o modelo para toda e qualquer sala de aula – aquela que busca aproximar-se e às vezes consegue – é a comunidade de investigação”. O processo educativo na sala de aula deveria tomar como modelo o processo de investigação

científica, ou seja, ao invés de ensinar soluções, a escola deveria ensinar a investigar os problemas e propiciar o envolvimento dos alunos nos questionamentos, estimulando-os a pensar de forma crítica, criativa e cuidadosa. Uma educação que não reconheça a importância do pensar com fundamento de todo o processo educativo é superficial e estéril.

Se a Filosofia cultiva a curiosidade, a coragem, a persistência e a abertura intelectuais, a criatividade, a crítica aos valores, ideias e crenças dominantes, o diálogo e a reflexão como modo de fazer face aos problemas, o respeito à diferença, as crianças terão boas possibilidades se usufruírem de uma relação mais complexa e reflexiva com as práticas e os saberes sociais. Bertoni (1999) salienta:

“uma educação para a emancipação, certamente, encontrará “resistências enormes”, mas poderá ter efeitos significativos para os envolvidos neste processo. Neste sentido, alertamos que nossos esforços, isolados de políticas sociais efectivas, poderão tornar-se impotentes e/ou ineficazes se não houver a garantia de uma educação que vise à cidadania e ao pleno desenvolvimento da pessoa, bem como à sua formação para o trabalho.

A escola deixa de ser um desafio para ser um espaço de realização de tarefas. Trata-se de assegurar, no processo educativo, o direito das crianças de desenvolver e ampliar o seu potencial cognitivo e participar activamente no processo de construção do seu conhecimento.

Tal processo de construção efectua-se nas relações com os outros. As crianças discutem questões levantadas por elas mesmas, as que autenticamente se constituem problemas, e vivenciam as questões levantadas pelo grupo, fortalecendo e estruturando o pensamento, ampliando o conhecimento de si e do mundo. Neste sentido, o diálogo é mais do que uma conversa entre alunos e professores. Afirma Lipman (citado por Garcia, 1998) que, “se a característica fundamental da conversa é o acentuado tom pessoal e a busca do equilíbrio, o diálogo almeja o desequilíbrio e a ênfase da conversação desloca-se do tom pessoal para a busca de fio lógico que garanta a coerência das afirmações, a utilização de critérios e a manutenção do foco no tema provocando um movimento progressivo”. O diálogo é uma caminhada, onde nos movimentamos para frente através de constantes desequilíbrios. Cada passo adiante possibilita um passo para frente; no diálogo, cada

argumento evoca um contra-argumento. Uma conversa é uma troca de sentimentos, pensamentos, informações, interpretações.

As pessoas, quando precisam de passar por instâncias de educação formal, como a escola, não o fazem apenas para aprender, para serem ensinadas, mas também para vivenciar um processo de formação que, embora, obviamente, não ocorra só na escola, precisa de ser sistematizado, incentivado, consolidado em situação de educação formal.

Embora as pessoas já venham aprendendo desde o nascimento, no ambiente familiar e no ambiente social, só nas instituições formais de ensino essa aprendizagem e essa formação passam a ser trabalhadas de forma intencional e sistemática. O trabalho pedagógico quer dizer isso: pedagogia como prática educativa significa exactamente conduzir a criança, o adolescente, o jovem ou o adulto, quando nos ambientes escolares, no caminho da aprendizagem e da formação.

A educação é uma actividade, uma prática mediante a qual procuramos aprender a praticar essa subjectividade e encontrar aí as referências para a vida, para as acções que constituem de facto a nossa existência real. E isso é, de um lado, o que chamamos de conhecimento, mas é também, de outro lado, percepção de valores, ou seja, atribuímos a todas as coisas que conhecemos um coeficiente valorativo (algo é bom, é bonito, é útil, é prejudicial, etc.), ou seja, tem relação com os nossos desejos, os nossos interesses, individuais ou colectivos.

No sentido de compreendermos melhor as potencialidades da aplicação da Filosofia para Crianças em contexto educativo, esclarecendo os aspectos teóricos em que alicerçamos a nossa investigação, pareceu-nos apropriado conhecer uma escola onde tal metodologia de ensino é aplicada. Assim, efectuámos uma visita à Escola Jasmim (Valadares), que descrevemos no capítulo que se segue. O projecto da Escola Jasmim aplica o programa de Filosofia para Crianças sob a orientação da sua directora pedagógica, Vera Santos, desde o ano lectivo 2002/2003.

3.2 Filosofia para crianças na Escola Jasmim (Valadares) – ensino infantil e 1º ciclo – Visita realizada a 12 de Janeiro de 2009

3.2.1 A escola e o projecto educativo

O projecto da Escola Jasmim⁸, ao reunir num mesmo espaço físico o ensino pré-primário e básico, permite a articulação desejada entre estes dois níveis de ensino possibilitando a integração dos projectos pedagógicos e a coordenação de estratégias educativas.

A Escola Jasmim é um estabelecimento de ensino particular e, como tal, pretende ser um motor de inovação e boas práticas, estimulando a qualidade do ensino.

O Projecto Educativo desta escola assenta numa intervenção concertada dos educadores e professores baseada na cooperação, no diálogo e na reflexão crítica.

Este projecto é implementado de acordo com os *princípios educativos*, metodológicos e vertentes de intervenção que a seguir se enunciam:

- “A Escola deve oferecer à criança um ambiente rico em afectos e aprendizagens, um espaço de criatividade e alegria em que aprender seja um acto de prazer.
- Deve favorecer a auto-estima e autonomia de cada criança.
- Deve aceitar que cada criança tem o seu próprio ritmo de aprendizagem, respeitando-o e acreditando que todas têm potencial de desenvolvimento.
- Deve promover o desenvolvimento global da criança propiciando competências que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas.
- Deve promover a criatividade, o gosto pelo conhecimento, o pensamento crítico.
- Deve promover valores que fomentem atitudes de tolerância, de diálogo, de partilha e cooperação, de compreensão do outro, de respeito pela diferença, de responsabilidade.
- Deve ser uma estrutura dinâmica que responda, a cada momento, aos desafios que se lhe deparam.
- Deve ter presente que os métodos são orientações fundamentais, mas que não podem ser restritivos, exigindo portanto grande flexibilidade.
- Deve facilitar a integração dos pais na acção educativa.
- Deve ser aberta à comunidade e manter com outras instituições educativas, os contactos que lhe permitam a reflexão, as trocas de experiências, a actualização de conhecimentos, as críticas e avaliações necessárias ao seu permanente enriquecimento”.

⁸ Disponível em: <http://www.escolajasmim.com/oprojecto2.asp>.

São suas *orientações metodológicas*⁹:

- “As crianças são avaliadas, nos diversos aspectos do seu desenvolvimento, envolvendo aspectos psicológicos, pedagógicos e sociais assim como a nível de aquisições.
- É dado grande relevo à Língua Portuguesa, desenvolvendo a capacidade de comunicação verbal-oral e escrita, com forte apelo à literatura infantil, incluindo poesia, como uma das formas de despertar o gosto pela leitura.
- A aprendizagem é sempre uma aprendizagem crítica e interventiva, apoiando-se no programa de Filosofia com Crianças, criado pelo norte-americano Mathew Lipman, como um dos meios de promover competências no domínio do pensamento crítico, valorativo e interventivo, do diálogo e da criatividade.
- Para a aprendizagem da matemática é utilizado um programa criado por um matemático belga Papy. Este programa está delineado de forma a permitir, mesmo a crianças mais pequenas, serem capazes de compreender conceitos matemáticos fundamentais. Facilita igualmente a generalização, através da utilização dos conceitos aprendidos na resolução de novos problemas e promove um elevado nível de entusiasmo e interesse pela matemática.
- Existe forte valorização das diferentes formas de expressão - dramática, musical, plástica, motora, dadas as suas dimensões educativa e formadora.
- No ensino das ciências são fomentadas as atitudes e metodologias adequadas a esta área do conhecimento, isto é, uma atitude científica e experimental, um processo de descoberta, de sistematização, de construção de conceitos, características próprias da investigação científica.
- A gestão de métodos e currículos é feita em função dos programas e orientações do Ministério da Educação, tendo em consideração cada grupo em presença”.

3.2.2 Um dia lectivo na Escola Jasmim: pontos de partida para a observação

O currículo de Filosofia para Crianças de M. Lipman (1988) apresenta vários programas que se destinam aos sucessivos níveis escolares: Pré-escolar, Ensino Básico (1º, 2º, e 3º Ciclos), Ensino Secundário e Educação de Adultos. Cada um é apresentado sob a forma de novela, escritas numa linguagem informal próxima da linguagem falada do público a que se destina e que visa ser lida por este. A cada novela está associado um manual do professor contendo exercícios, actividades e planos de discussão. Estes documentos de apoio pedagógico manifestam-se indispensáveis para a condução de uma investigação dialógica.

A prática desta Filosofia começa com a leitura e discussão de textos sob a forma de “novelas”, pequenas histórias criadas por ele para abordar conceitos concretos. As narrativas apresentam personagens-modelo da mesma

⁹ Disponível em: <http://www.escolajasmim.com/oprojecto3.asp>.

idade das crianças que as ouvem ou lêem. Cada texto/história apresenta um núcleo de habilidades cognitivas que se aplicam a inúmeros problemas filosóficos. Estes problemas como *a verdade, o bem, a beleza, a justiça, a liberdade* são os que Lipman e Sharp (citados por Kohan & Wench, 1999a, p. 181) (co-autora, juntamente com Lipman, de manuais para o professor do curriculum *Filosofia para crianças*) consideram problemas eternos da Filosofia, voltando repetidas vezes, sob diferente roupagem, aos textos.

Os professores são orientados no sentido de proporem questões apropriadas a partir dos manuais, assim como de estarem atentos à natureza problemática dos conceitos imprecisos ou ambíguos, e de poderem contribuir para a sua ultrapassagem.

O diálogo de sala de aula é desenvolvido a partir das intervenções dos próprios alunos:

- fazem juízos críticos acerca do que para eles é significativo e importante;
- discutem as suas ideias e as ideias dos seus colegas, apresentando razões para as suas opiniões, levantando questões, expondo os seus critérios e construindo argumentos;
- contribuem para o pensar em grupo e exteriorizam o seu pensamento, expressando-o abertamente, possibilitando desse modo à comunidade interiorizá-lo também.

Turma do 2º ano – Infantil (crianças com 5/6 anos)

A aula é semanal (1 hora), sendo o grupo formado por 17 crianças. Estão sentadas em círculo, para que todas se vejam umas às outras.

A novela *Elfie* (1987) pertence ao currículo do nível elementar (1º ciclo do ensino básico) e tem como objectivo *raciocinar sobre o pensar*. Elfie frequenta o primeiro ano da escola e é uma menina muito tímida que não consegue falar, muito menos formular uma questão. Isso gera-lhe insegurança. O texto direcciona a atenção das crianças para a tomada de consciência que a Elfie tem da sua própria evolução, ou seja, do que já é capaz de fazer.

Construindo juntos os nossos pensamentos é o manual do professor que acompanha Elfie. Este manual está vocacionado para ajudar as crianças a

confrontar, reconhecer e explorar aspectos problemáticos das suas experiências. Ajuda-as a formular as questões que orientam essa exploração e, ao mesmo tempo, a questionar aspectos da realidade e da linguagem que utilizam para falar deles. São sugeridos exercícios que suscitem quer a prática do raciocínio analógico, quer a analogia em acção. A partir da desconstrução do texto, desencadeiam naturalmente a criação de outros exercícios por parte do professor, em função das situações que vivencia com os alunos.

Turma do 4º ano – 1º ciclo (crianças com 9/10 anos)

A aula é semanal (1 hora), sendo o grupo formado por 19 crianças. Estão igualmente sentadas em roda.

Pimpa (1981) é o último dos livros que compõem o currículo elementar (1º ciclo) e promove sobretudo o raciocínio sobre a linguagem. Procura desenvolver um trabalho de relações e de raciocínio analógico. Concentra-se no reforço da consciencialização das relações (lógicas, sociais, familiares, causais, etc.), assim como na competência de proceder com essas mesmas relações. Pimpa (a menina da história) começa por dizer que o seu nome verdadeiro não é Pimpa. Este é o nome que ela deu a si própria. As histórias vão dando um sentido à realidade que lhes desperta curiosidade. As habilidades de raciocínio estão directamente relacionadas com a aquisição de significados. Quanto mais habilmente as crianças fizerem inferências, distinguirem, assemelharem, questionarem, relacionarem, mais rica será a totalidade de significados que são capazes de extrair da sua experiência.

O manual de instruções que acompanha Pimpa, intitulado *Em busca do significado*, contém numerosos planos de discussão, assim como exercícios para desenvolver as habilidades de raciocínio. Um dos seus objectivos está relacionado com o desenvolvimento de destrezas na utilização da linguagem e na construção das ideias, assim como um aumento da sua competência lógica e progresso na colaboração, partindo das experiências intelectuais aí proporcionadas. A motivação é assim intrínseca, despoletando-se o desenvolvimento de habilidades de raciocínio que se tornam progressivamente mais competentes.

O quadro que se segue contempla algumas linhas metodológicas do programa de Lipman (1988), *Filosofia para crianças*, e, paralelamente, aspectos observados na Escola Jasmim, que apresentam ideias correlativas próximas.

<p>Linhas metodológicas do programa <i>Filosofia para Crianças</i> - Lipman</p>	<p>Aspectos observados – Escola Jasmim</p>
<p>A aula é um espaço para o desenvolvimento dos pensamentos próprios dos alunos.</p> <p>Todas as crianças sabem que é muito importante ouvir as ideias e os pontos de vista dos outros. A prática de escutar atentamente os outros é condição do diálogo filosófico: não há diálogo se os participantes não se escutam com atenção.</p> <p>Os alunos desenvolvem um conjunto de competências de pensamento e de atitudes que, naturalmente, vão transferir para outras disciplinas, revelando-se vantajosas na sua vida quotidiana.</p>	<p>O trabalho na sala de aula começa pela elaboração colectiva de uma agenda temática que reflecte o interesse dos alunos. As perguntas estão agrupadas segundo os temas. (A agenda pode demorar uma semana ou meses a ser trabalhada).</p> <p>São raros os momentos em que há crianças a falar desordenadamente; todos sabem que a sua participação é muito importante, assim como o seu ponto de vista. Revelam capacidade de contra-argumentar: <i>Não concordavas, mas disseste a mesma coisa!</i></p> <p>Sala dos 5 anos: havia várias questões na agenda e vários assuntos foram ali discutidos. Por exemplo:</p> <p style="padding-left: 40px;">As caretas só servem para aborrecer ou chatear?! ...</p> <p style="padding-left: 40px;">Só se põe a língua de fora em situações negativas?! ...</p> <p style="padding-left: 40px;">O que pode ser a linguagem corporal?! ...</p> <p>Partindo de meras ideias, estas crianças fazem reflexões que evidenciam a sua própria evolução:</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Eu faço caretas para o meu irmão comer melhor!</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Eu ponho a língua de fora quando vou ao médico!</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Se eu ficar doente e perder a voz, tenho de fazer gestos para me entenderem!</i></p>

<p>O contexto de cooperação, respeito e solidariedade facilita o desaparecimento gradual de certos bloqueios afectivos.</p> <p>Os praticantes da Filosofia são amigos porque se procuram mutuamente pela busca que compartilham – partilha de ideias, de conhecimentos, num clima de respeito e cultivo de “amizade”.</p>	<p>Sala do 4º ano: iniciou também a sua sessão com várias questões na agenda. Estas questões foram o ponto de partida para as seguintes reflexões:</p> <p>Há diferentes maneiras de olhar?!...,</p> <p>Gostamos/ não gostamos de ser observados?!...</p> <p>O que será estar bem consigo?!...</p> <p>Os alunos desenvolvem o seu pensamento e argumentam:</p> <p><i>Há situações em que o olhar é normal, por exemplo, a professora na aula olhar para os alunos!</i></p> <p><i>Há alturas em que podemos ser inconvenientes, por exemplo, se eu vou a uma pastelaria com um amigo e com a mãe dele, se olho muito fixamente para a montra dos bolos, pode dar a impressão que quero que me ofereçam um!</i></p> <p><i>Estar bem comigo mesmo pode querer significar que não me falta nada quantitativamente, mas pode significar também que me sinto bem, que estou bem com o que tenho, em termos qualitativos!</i></p> <p>Os próprios pais mostram-se muito satisfeitos pois vêem que os seus filhos sabem pensar, argumentar e fazer pesquisa autonomamente. Noutros aspectos ainda estas crianças revelam desembaraço: fazem apresentações desde muito cedo, demonstram respeito pelos mais novos quando os ouvem, batem palmas, aprendem a comunicar...</p> <p>Os alunos apoiam, concordam, discordam, sempre pronunciando o nome do seu “amigo” para aceitar ou discordar do que ele diz.</p>
---	--

3.2.3. Notas conclusivas

A Escola Jasmim situa-se num contexto completamente diferente daquele onde trabalhamos, quer a nível socioeconómico, quer a nível de faixa etária e expectativas de vida dos alunos.

Enquanto nessa Escola se trabalha sobre a genuinidade dos princípios da Filosofia para Crianças de Lipman, a especificidade do nosso trabalho, como *um projecto de intervenção em contexto educativo* específico, aponta para a *biblioterapia desenvolvimental* de Caldin, assente numa linha de desenvolvimento do pensamento reflexivo.

3.3 Um passo para a biblioterapia?

Atrevo-me a considerar a “comunidade de investigação” como um dos conceitos fundamentais da Biblioterapia uma vez que se pode aproximar de outros enfoques pedagógicos e psico-pedagógicos como raciocínio dialógico, cognição socialmente participada e aprendizagem cooperativa. A aprendizagem cooperativa decorrente de uma “comunidade de investigação”, ao serviço da Biblioterapia, liberta o aluno da apatia em relação às ideias e ao pensamento crítico.

Assim, uma escola que se sirva da Biblioterapia como sua prática, investe nos seus alunos, evitando as cisões sociais e educando para o pensar crítico e livre, com uma base forte nos conteúdos curriculares e na disciplina intelectual. Da mesma maneira e atendendo à situação concreta de cada um, organiza a sua intervenção pedagógica no sentido de que cada aluno construa o seu próprio conhecimento.

Tal como na *Filosofia para Crianças*, também à Biblioterapia cabe a tarefa de contribuir para a estruturação do pensamento e superação de “crises”.

É em “comunidade de investigação” que os alunos se preparam para serem capazes, não apenas para resistir ou sobreviver mas para viverem bem, é isso *eudaimonia* (Lipman, 1988).

A metodologia da “comunidade de investigação” ultrapassa o âmbito da Filosofia para Crianças. É aqui que entra a Biblioterapia: uma vez interiorizada,

a utilização desta metodologia contribui de forma rica e profunda para dinamizar e facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento integral de crianças e jovens em risco. O seu valor ultrapassa o âmbito escolar, para ser uma aprendizagem de vida para a vida.

PARTE II – DA PRÁTICA À TEORIA

PARTE II – DA PRÁTICA À TEORIA

Capítulo 4. A biblioterapia como leitura dirigida em busca de novos caminhos

O investimento pedagógico-educacional da Filosofia é esclarecer as pessoas para que elas possam construir a sua vida e adequá-la aos valores positivos de modo a respeitar o valor central que é a dignidade da pessoa humana, de tal modo que se enraízem as opções em valores positivos e conscientemente identificados. Daí que o grande compromisso seja com a construção da cidadania.

As ciências, como conhecimento objectivo do mundo físico e social, ajudam a que avaliemos melhor as situações. Mas os conhecimentos técnico-científicos, só por si, não podem expressar uma razão para as nossas escolhas existenciais, para formarmos uma escala valorativa, para nos sensibilizar à dignidade da vida humana.

A Biblioterapia assenta nesta modalidade do conhecimento filosófico, onde se desenvolve a visão mais abrangente do sentido das coisas e da vida, que permite buscar, com a devida distância crítica, a significação da existência, e o lugar de cada coisa nela. É o que comumente se expressa ao nos referir ao “pensar”, ao reflectir, ao argumentar, ao demonstrar, usando recursos naturais, comuns, da subjectividade.

Crianças e jovens precisam de ser apoiadas na apropriação de conceitos e valores e a praticar o seu pensamento, no sentido mesmo de exercer a sua subjectividade lógica, ética e estética, num processo formativo. Só assim poderão auto-construir, como sujeitos pessoais autónomos, requerendo atenção para as características da sua individualidade na formação da sua identidade.

4.1 A leitura e o seu contexto na biblioterapia

O meio social onde o aluno vive e se desenvolve é de grande importância para o sucesso da aprendizagem e do desenvolvimento leitura. Segundo Sequeira (1989),

“O facto de a criança ler, em primeiro lugar, textos que são significativos para ela, levamos a considerar a motivação e o meio onde a criança se movimenta como factores importantes no sucesso da leitura. (...) As oportunidades culturais que a casa lhe oferece com livros, revistas, jornais, jogos e espaços com alguma privacidade para a criança, despertam nesta a necessidade e o interesse pela leitura” (pág.70).

Por outro lado, os pais que lêem, respondem a perguntas, estimulam a resolução de problemas, dão sugestões, apreciam as discussões, são pais que proporcionam aos filhos um ambiente ideal para a imersão no livro. Sousa (1989, p.50) considera que:

“não há um dia mágico em que passamos de aprendizes de leitura a leitores. Aprender a ler é uma questão de desenvolvimento e, por isso, quanto mais lemos, melhor lemos, porque mais palavras e seus valores se reconhecem, mais pistas contextuais sabemos usar, mais relações podemos estabelecer, em suma, porque mais sabemos. A natureza complexa desta interacção estratégica entre texto e leitor torna-se evidente quando comparamos "bons" e "maus" leitores. Os trabalhos experimentais levados a cabo para os distinguir apontam para uma maior capacidade dos primeiros em proceder a antecipações de sentido, a formular e, posteriormente, confirmar ou corrigir hipóteses, mais do que em se preocuparem com a descodificação palavra a palavra, numa linearidade que impede a integração e reconstrução do sentido global. O leitor competente será aquele que é capaz de "ver", de antecipar relações sintácticas, valores semânticos, acontecimentos, etc, mesmo antes de completar os ciclos óptico e perceptivo, mas terminando com a sensação de ter visto cada traço gráfico, ter identificado cada forma e palavra. Esta activação de estratégias cognitivas, de amostragem e selecção, inferência, antecipação e confirmação/infirmiação, que funcionam numa sequência espiralada, em que cada uma é determinada e determina a outra, leva Goodman (1967) a caracterizar a leitura como "um jogo psicolinguístico de adivinhação" (a psycholinguistic guessing game)".

Assim, os objectivos para a aprendizagem da leitura consistirão no desenvolvimento desta capacidade estratégica, no desenvolvimento de diferentes tipos de leitura (conforme os fins em vista e os textos envolvidos), mais especificamente, no desenvolvimento da capacidade de usar e transformar, com base no texto, os conhecimentos anteriores, uma vez que só estes permitirão proceder a correctas representações mentais do que se lê.

“Nesta perspectiva, não ocorrerá uma representação do texto uniformizada, para toda a turma. Cada aluno, em função das suas características linguísticas e experienciais formará a sua representação. A tarefa do professor consistirá em demonstrar quais as representações legitimadas pelo texto e as que não são. De uma coisa os alunos terão de ter consciência, é que as interpretações de alguns textos podem ser múltiplas, mas devem repercutir-se umas sobre as outras não se excluindo, mas, pelo contrário, reforçando-se (Idem, p. 52)”.

Coelho (1992) define, desta forma, o acto da leitura:

“Ler é um infinitivo pessoal como morrer ou amar: é entrar num espaço onde só a releitura é leitura. Perto de um tempo outro, destroçados os eixos da cronologia. Igual a uma boca nocturna que nos prenda. Não é apenas alinhar os signos propostos no fio mais saliente do discurso. Nem basta que fiquemos enleados, enlodados, no laço, lago, que as palavras, muitas, apertaram. Caminhamos para uma leitura em que as mesmas palavras, lidas, abolidas, delidas, se erguem, no seu jogo de incidências, marcas, incisões, para fazerem de nós, aparentes leitores, um certo limiar, uma constelação de traços esboçados” (pp. 117, 118).

“O livro só começa quando a gente acaba o livro”. A frase de Lobo Antunes¹⁰ resume uma ideia importante. O livro vive para além da leitura. É como uma bomba de profundidade que nos pode fazer reflectir, inter-relacionar, crescer, perguntar, tremer, rir, mudar... Isto é, a grande leitura vai para além da leitura. A grande leitura é aquela que nos deixa no coração sementes de inquietação e de mudança.

É o momento de ler estes versos de Pessoa (1990, p. 186), num entusiasmo que pode não caber entre as quatro paredes de uma sala de aula:

“Abram-me todas as janelas!
Arranquem-me todas as portas!
Puxem a casa toda para cima de mim!
Quero viver em liberdade no ar,
Quero ter gestos fora do meu corpo,
Quero correr como a chuva pelas paredes abaixo,
Quero ser pisado nas estradas largas como as pedras,
Quero ir, como as coisas pesadas, para o fundo dos mares,
Com uma voluptuosidade que já está longe de mim!”

(“Saudação a Walt Whitman”)

Convive-se com o paradoxo: a literatura é útil ou inútil na vida do ser humano? Segundo Barthes (1974), “é a própria inutilidade do texto que é útil”, portanto, utiliza-se o prazer do texto através de sua inutilidade, pois quanto maior for o número de textos literários lidos, o leitor estimula mais a sua

¹⁰ Na entrevista “Uma volta pela cabeça de António Lobo Antunes”, 21.10.2009 – Alexandra Lucas Coelho. Disponível em: <http://ipsilon.publico.pt/livros/texto.aspx?id=243439>.

imaginação, viaja por caminhos nunca viajados, desperta por soluções não pensadas ainda, redescobre-se, reafirma-se, conhecendo-se.

Encontrar estratégias para superar os obstáculos, combinar materiais de leitura às necessidades originais de cada aluno facilita a sua realização e o seu desenvolvimento.

Para muitos, os acontecimentos e as experiências que se extraem dos livros podem constituir medidas profiláticas contra estados graves tais como a falta de identidade, ansiedade, isolamento, entre outros. A leitura de livros contribui para a construção mental do jovem. Os leitores não se limitam a expandir os seus horizontes, mas também o núcleo da sua identidade. Tal como diz Gaarder (2003), há crianças e jovens que vivem nestas novas “selvas” e que se encontram atterradoramente privadas de identidade, de confiança e de coragem suficientes para enfrentar o próprio futuro.

Um ditado antigo latino afirma *Mutato Nomine de Fabula Narratur* – só muda o nome e o conto falará de ti. A interação dinâmica entre a personalidade do leitor e a literatura, sob a orientação de um profissional (professor, professor-bibliotecário) fornece um espelho, estimula a discussão dos sentimentos e das ideias, a identificação com a própria identidade. Desta forma, o aluno melhora as suas habilidades sociais, respeita os seus campos psicológicos e culturais (Pehrsson & McMillen, 2006).

No processo de discutir uma história ou um poema e a tentativa de compreender os temas, o foco nas emoções, pode permitir que os participantes examinem os seus próprios problemas. A Biblioterapia permite estes ajustes educacionais: os estudantes, enfrentando problemas e situações similares, experimentam a introspeção, numa espécie de conexão emocional: o estudante estabelece um paralelo entre si e o “carácter” apresentado, passando pela catarse (purificação de emoções) que conduza à introspeção (motivação para a mudança positiva) e ao crescimento pessoal.

Shechtman (2006) investiga a contribuição da biblioterapia, que ajuda crianças emocionalmente instáveis ou mais agressivas a alcançarem estádios mais elevados de mudança positiva e demonstram um comportamento mais construtivo. Desta forma, o aluno melhora as suas habilidades sociais, respeita os seus campos psicológicos e culturais (Pehrsson & McMillen, 2006).

De facto, a legitimidade do livro reside muito na literatura. Hoje em dia, o interesse pelos livros desloca-se muito para o lado do livro electrónico, mas o lado táctil do livro é que permite estas experiências de leitura, evocando sentimentos, afectividade, compreensão, memória. Só o valor das palavras, da palavra escrita, confere liberdade e poder, criando “cidadãos iluminados”. Sartre (1964, p. 32) afirma “...os livros foram os meus pássaros e os meus ninhos, os meus animais domésticos”, pela simples razão de nunca ter raspado a terra, nem procurado ninhos, nem lançado pedras aos pássaros....

Parece importante que a escola assuma que os alunos devem estar em contacto constante com actividades de promoção da leitura, principalmente através da disponibilização de materiais de leitura apelativos. Gaarder (2003) afirma que o leite materno não passará de moda, assim como um bom conto.

A biblioterapia, leitura para fins medicinais, tem as suas origens na Antiguidade e nos tempos medievais, aparecendo incluída entre os preceitos da dieta, ou seja, entre as regras para uma vida saudável:

“En el antiguo Egipto, el Faraón Ramsés II mandó grabar en el frontispicio de su Biblioteca la frase "Remedios para el alma". En el caso de los egipcios, sus Bibliotecas se localizaban en templos denominados "Casas de vida", que eran considerados centros de conocimiento y espiritualidad . Entre los romanos, Aulus Cornelius Celsus también asoció la lectura con el tratamiento médico, al recomendar la lectura y discusión de las obras de grandes oradores como recurso terapéutico en el desarrollo de la capacidad crítica de los pacientes. También los griegos consideraban los libros, como una forma de tratamiento médico y espiritual al concebir las Bibliotecas como "medicina del alma". La lectura de textos sagrados en el transcurso de una operación era algo habitual en la Edad Media” (Ferreira, 2003).

Actualmente, a Biblioterapia pode ser considerada como um processo de desenvolvimento pessoal ou como um processo clínico de cura. Podemos distinguir dois tipos de Biblioterapia: clínica e de desenvolvimento pessoal.

“Biblioterapia clínica. Destinada a las personas con serios problemas de comportamiento social, emocional, moral etc. Su aplicación se produce básicamente en instituciones de salud como hospitales, clínicas, y organizaciones de salud mental. Su aplicación se lleva a cabo a través de programas estructurados, en los que participan psicoterapeutas, médicos y Bibliotecarios. Su objetivo es lograr que los pacientes modifiquen sus actitudes y comportamiento, consiguiendo la solución o mejora del problema de comportamiento presentado.

Biblioterapia para el desarrollo personal. Se define como el apoyo literario personalizado para posibilitar un desarrollo normal y progresivo de la persona que busca ayuda. Puede ser aplicada en carácter preventivo y correctivo. También puede ser usada bajo la forma de tratamiento de grupo. Este tratamiento se aplica principalmente en escuelas, Bibliotecas públicas y centros comunitarios o religiosos, asumiendo el Bibliotecario el rol de educador. El uso de libros para influir en el desarrollo de la personalidad es un proceso de interacción entre el lector y la literatura” (Idem, Ibidem).

Tida como “a leitura de livros cuidadosamente seleccionados e adaptados às necessidades individuais” (Pereira, 1989), a Biblioterapia foi descoberta por médicos americanos, pressupondo desde logo a interdisciplinaridade com ela relacionada.

Durante muito tempo, a Biblioterapia foi utilizada em hospitais sob orientação de profissionais da área da saúde passando, a partir de 1904, a ser considerado um ramo da Biblioteconomia (Idem, pp. 23, 24) sendo que a partir de então a participação do bibliotecário se faz presente em projectos deste género a fim de garantir que os materiais utilizados no desenvolvimento da Biblioterapia estejam de acordo com a necessidade informacional de cada grupo ou indivíduo participante.

O termo biblioterapia deriva das palavras gregas *biblion* (livro) e *therapeia* (tratamento) como nos apresenta o pesquisador francês Ouaknin (1996).

4.2 A leitura como interacção dinâmica entre a personalidade do leitor e a literatura

Caldin (2001), baseando os seus estudos na tese de Caroline Shrodes (1949), definiu Biblioterapia como leitura dirigida e discussão em grupo, que favorece a interacção entre as pessoas, levando-as a expressarem os seus sentimentos: os receios, as angústias e os anseios:

“Dessa forma, o homem não está mais solitário para resolver seus problemas; ele os partilha com seus semelhantes, em uma troca de experiências e valores. Direcionando a Biblioterapia para a infância, apresentou como objectivos básicos da função terapêutica da leitura, o proporcionar uma forma de as crianças comunicarem-se, de perderem a timidez, de exporem seus problemas emocionais e quiçá físicos. (...) Verificou, na recepção do texto literário para a infância, a validade de tal texto oferecer moderação das emoções às crianças” (p. 6).

De acordo com Ouaknin (1996), a tese central da Biblioterapia é que o ser humano, como criação contínua e em movimento constante, encontra as suas forças no processo narrativo-interpretativo da actividade da leitura. A leitura implica uma interpretação, pois permite a atribuição de vários sentidos

ao texto. O leitor rejeita o que o desgosta e valoriza o que lhe apraz, dando vida e movimento às palavras, numa contestação ao caminho já traçado e numa busca de novos caminhos. A Biblioterapia contempla não apenas a leitura, mas também o comentário que lhe é adicional. O leitor, ao interpretar, passa a fazer parte do texto interpretado. A interpretação é a junção da explicação objectiva do texto e da sua compreensão subjectiva. A interpretação descobre um outro mundo, o mundo do texto, com “as variações imaginativas que a literatura opera sobre o real” (Ouaknin, 1996, p. 200). A Biblioterapia, portanto, propõe práticas de leitura que proporcionem a interpretação dos textos. Dessa forma, as personagens, situações ou intrigas que aparecem nas histórias ficcionais permitem ao leitor identificações literárias construídas a partir da identidade narrativa que circula entre o texto e a acção:

“Para a Biblioterapia, a identidade não é um lugar, pois o ser humano é um ser de caminho, um homem em marcha. Assim, ao lado da identidade estável, as marcas distintivas do homem – carácter, nome, profissão, posição social – existe a identidade construída pelas identificações adquiridas nos modelos, heróis ou valores nos quais a pessoa se reconhece, que poderia ser chamada de identidade dinâmica. As histórias, contadas ou lidas, propõem ao ouvinte ou leitor a possibilidade de mudança e direcção da trajectória inicial de sua história” (Ouaknin, 1996, p.106).

No entanto, até hoje persistem as discussões acerca de esta não ser a melhor palavra para designar este processo, pois a Biblioterapia restringe o material utilizado aos livros, o que diante da evolução dos suportes informacionais já não corresponde totalmente à verdade.

O termo mais avançado para substituir Biblioterapia tem sido literapia – literatura e terapia – que expande através da nova nomenclatura a um tratamento através de um enfoque literal-imaginativo (Pereira, 1989).

Shrodes (citada por Caldin, 2001, p. 4), nas suas investigações, conclui que a Biblioterapia é um processo dinâmico de interacção entre a personalidade do leitor e a literatura imaginativa que pode atrair as emoções do leitor e libertar para o uso consciente e produtivo, onde a arte proporciona um tipo de reconciliação entre o princípio de prazer e o princípio de realidade.

Shrodes utilizou como foco os pensamentos de Aristóteles e a teoria psicanalítica de Freud para explicar a influência da leitura sobre o comportamento humano. A literatura ficcional era tida como a mais eficiente no

processo biblioterapêutico, pois procurava relacionar a realidade ao princípio do prazer proporcionado pelo inconsciente através da leitura (Ferreira, 2001).

Caldin, que desenvolve projectos de Biblioterapia em Santa Catarina (Brasil), afirma:

“o método biblioterapêutico consiste numa dinamização e activação existencial por meio da influência sobre a linguagem, sendo a linguagem metafórica a força que conduz o homem para além de si mesmo. Esta linguagem metafórica impulsiona a catarse responsável pelas emoções na sua forma pacífica, desta forma trata o espírito, levando as pessoas a terem uma nova visão das possibilidades que a vida oferece” (2001, p. 7).

De acordo com esta autora, a Biblioterapia admite a possibilidade de terapia por meio da leitura de textos literários. Contempla, não apenas a leitura de histórias, mas também os comentários adicionais e propõe práticas de leitura que proporcionem a interpretação do texto. Assim, o aluno, ao exercer a sua liberdade de interpretar, cria novos sentidos ao lido. Também se pode dizer que as palavras não são neutras e, portanto, a linguagem metafórica tem a capacidade de conduzir o sujeito para além de si mesmo, é transcendental.

A troca de interpretações é o mais importante no diálogo biblioterapêutico. Palavras e gestos, voz e corpo, unem-se para fornecer a garantia de que o aluno não está sozinho, pertence a um grupo e tira apoio dele (Caldin, 2005, p. 14). A linguagem em movimento, o diálogo, é o fundamento da Biblioterapia. O pluralismo interpretativo dos comentários aos textos deixa claro que cada um pode manifestar a sua verdade e ter a sua visão do mundo. Entre os parceiros do diálogo há o texto, que funciona como objecto intermediário. No diálogo biblioterapêutico é o texto que abre espaço para os comentários e interpretações que propõem uma escolha de pensamento e de comportamento.

Todas as vertentes da Biblioterapia têm o seu processo composto por vários elementos, a saber:

“Catarse (pacificação, serenidade e alívio das emoções) é a função libertadora da arte, onde a leitura de textos literários exerce o poder de purificação psicológica e intelectual.

Humor (acção do super ego sobre o ego a fim de protegê-lo contra a dor) é a rebelião do ego contra as circunstâncias adversas transformando o que poderia ser objecto de dor em objecto de prazer.

Identificação, processo psicológico pelo qual um sujeito assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo de outro e se transforma, total ou parcialmente, seguindo o modelo desse outro.

Introjecção, estritamente ligada à identificação, consiste na absorção do sujeito de fora para dentro.

Projecção, transferência aos outros das nossas ideias, sentimentos, intenções, expectativas e desejos. O sujeito expulsa de si e localiza nos outros qualidades, sentimentos e desejos.

Introspecção, observação de seus próprios processos mentais, o indivíduo é levado a reflectir sobre os seus sentimentos” (Caldin, 2001, pp.9-10).

Como afirma Ouaknin (1996),

“a leitura abre e desdobra novas dimensões da realidade ao suspender o mundo real para entrar no mundo do texto, penetrando na imaginação, produz uma leitura de novas possibilidades fazendo com que a leitura seja introduzida nas variações do ego, gerando uma metamorfose do mundo” (p. 197).

Seitz (2000) ressalta que apesar de os estudos teóricos terem crescido, principalmente nas décadas de oitenta e noventa, ainda há grandes lacunas no que diz respeito à identificação de novos métodos e de pesquisas que assegurem a aplicabilidade da Biblioterapia. Um dos pontos importantes da Biblioterapia onde existem divergências entre os investigadores é se a Biblioterapia é arte ou ciência (Seitz, p. 21).

Nunes & Franco (2007) referem que, para alguns autores, a biblioterapia pode ser arte quando caracterizada como leitura de auto-ajuda ou leitura conduzida, mas de uma forma não directiva, ou seja, é escolha do leitor retirar do texto o que ele achar relevante para os seus assuntos pessoais. Pode ser ciência quando se trata de um curso deliberado de acção que requer um planeamento cuidadoso, conhecimento médico, e só então são escolhidos os livros para leitura, baseados na situação concreta em que o indivíduo alvo da acção se encontra.

Mas, independente de ser a Biblioterapia arte ou ciência, Caldin (2003) atenta-nos para o facto de que é esta aplicabilidade terapêutica da palavra escrita que dá ao texto as funções de prazeroso e utilitário simultaneamente, fazendo com que a leitura resulte no bem estar das pessoas.

Desde os tempos da Antiguidade, a palavra teve sempre muito poder. Na África tribal, por exemplo, considera-se que a palavra do feiticeiro pode

matar visto que, através dela, uma pessoa arrisca-se a ser excluída da sociedade e a deixar de existir.

Já Aristóteles, na *Poética*, afirmava que a palavra tinha um efeito catártico sobre o indivíduo. Na Roma Antiga, Aulus Cornelius Celsus recomendava a leitura dos grandes oradores latinos com o objectivo de desenvolver a capacidade crítica dos seus pacientes. Mais tarde, no século XVIII, foi criado o movimento filantrópico que levou a leitura aos hospitais. No século XIX, John M. Galt defendeu a leitura nas clínicas uma vez que, segundo ele, essa leitura afastava os pensamentos menos saudáveis, informava, criava divertimento, melhorava a atitude (Vicente, 2000).

“Foi no século XX, porém, que a palavra «biblioterapia» surgiu. Em 1936, Marie-Madeleine Famin definiu a função da leitura enquanto Biblioterapia. Segundo a autora, a leitura deveria dar prazer e distração aos pacientes de um hospital; deveria estabelecer laços de ligação com a realidade do doente; deveria promover a auto-estima desse mesmo doente; deveria formá-lo tanto moral como espiritualmente. Em 1941, foi desenvolvida a primeira definição de Biblioterapia. Contudo, só oito anos mais tarde é que foi criada a primeira teoria consistente sobre a Biblioterapia“ (Idem, ibidem).

Scliar (2008), autor de *A Paixão Transformada*, um ensaio sobre as relações entre medicina e literatura, coloca a questão sobre o que existe, nos poemas e na literatura em geral, que pode manter as pessoas vivas e até ajudar na cura de algumas doenças. No século I d.C., o médico romano Soranus prescrevia poemas e peças teatrais para os seus pacientes. O teatro, aliás, era considerado uma válvula de escape para aquelas emoções reprimidas. A palavra tem um efeito terapêutico: verbalizar ajuda os pacientes, e esse é o fundamento da psicoterapia (talk therapy). Ao ouvir histórias, as crianças sentem-se emocionalmente amparadas. Bettelheim (citado por Scliar, 2008), psicólogo americano de origem austríaca, afirmava: "Os contos de fadas, à diferença de qualquer outra forma de literatura, dirigem a criança para a descoberta de sua identidade. Os contos de fadas mostram que uma vida compensadora e boa está ao alcance da pessoa, apesar das adversidades".

Segundo Carvalho (2006), a construção do conhecimento processa-se através da interacção social dos indivíduos, da *dialogicidade* e do *compartilhamento* de experiências mediadas:

A corrente sócio-interaccionista considera o ser humano através das suas relações com a cultura, com a linguagem e com o Outro. Vigotsky (1995), como um dos representantes desse aporte teórico possibilita um novo olhar para as práticas pedagógicas, agora, voltado para o futuro, e não apenas para o quê os aprendizes conseguem fazer sozinhos, hoje. Ele valoriza o que está para ser construído com a ajuda de outros e mediado pela linguagem. Isto transforma a relação aluno/professor, a visão da avaliação e dos métodos empregados na Escola. Focaliza, portanto, o desenvolvimento das potencialidades individuais que são específicas de cada um (p. 75).

Para Manguel (1998), seja qual for a forma como os leitores fazem seu um livro, o resultado é que esse livro e o leitor se tornam um só. O mundo que o livro é, devora-o o leitor, que é uma letra no texto do mundo; assim se cria uma metáfora circular para o carácter interminável da leitura:

“Nós somos aquilo que lemos. O processo através do qual o círculo se completa não é, como defendeu Whitman, apenas intelectual; lemos intelectualmente um nível superficial, apreendendo certos sentidos e conscientes de certos factos, mas, ao mesmo tempo, invisível e inconscientemente, o texto e o leitor entrelaçam-se, criando novos níveis de sentido, de forma que, de cada vez que extraímos alguma coisa do texto ao ingeri-lo, nasce simultaneamente algo nele que ainda não apreendemos“ (p. 182).

Muitos se perguntam sobre qual a diferença entre a *Hora do Conto* e o *Clube de Leitura* (que também promovem a leitura em grupo, exibição de filmes, dramatizações) nas Bibliotecas escolares e a Biblioterapia. De facto, todas estas actividades executadas na *Hora do Conto* ou no *Clube de Leitura* podem ser transformadas em actividades biblioterapêuticas desde que o professor/mediador adquira consciência do potencial terapêutico da leitura, associado a esses componentes lúdicos estimulantes como a música, o filme, a dramatização. Essa consciência perpassa pela aceitação de que a leitura é uma relação dialógica entre o texto e o leitor. Assim, o leitor é a personagem transformadora da leitura. Caldin (2005) insiste mesmo:

“Não é mero agente passivo dos sentidos do texto, mas sim fornecedor de sentido. A leitura, dessa forma, pressupõe actividade incessante, em que o leitor/ouvinte se movimenta pelo texto, sendo capaz de criar um novo texto a partir do lido/ouvido. É por isso que, na Biblioterapia, se dá prioridade ao diálogo. A troca de impressões acerca do que foi lido, ouvido, dramatizado, cantado, ou apresentado em filme, nem sempre se processa pela linguagem verbal. Por esse motivo, considera-se diálogo os gestos, os desenhos, as expressões faciais, o riso, os aplausos, e qualquer outra manifestação de apreço ou descontentamento pelo lido/contado/apresentado. Para que a terapia - aqui entendida como o cuidado com o ser – possa ser efectiva, a leitura, ou a apresentação de um texto literário deve ser seguida pela conversa, discussão, debate (linguagem verbal) ou por qualquer outra forma de linguagem não verbal que indique interacção com o texto. A interpretação da história é um exercício individual e um direito inalienável do leitor/ouvinte“ (pág. 21).

Como podem, então, os professores/bibliotecários/mediadores transformar a *Hora do Conto* ou o *Clube de Leitura* em actividade biblioterapêutica? Caldin (2005) reitera que é transformando estes momentos em puro prazer, puro deleite, algo que as crianças ou os jovens aguardem com ansiedade. Para isso são necessários determinados cuidados:

“Não impor a leitura e não realizar cobranças (as actividades complementares devem ser opcionais);
Não transformar a *Hora do Conto* em pretexto para exercícios didácticos (nada de contar os verbos, quais os substantivos próprios e comuns, onde estão os adjectivos, quais as personagens principais e secundárias, etc.);
Não haver preocupação demasiada em passar valores (não é uma aula de ética, é um momento para descontração, lazer e encantamento);
Não usar fragmentos de obras (é frustrante não saber todo o contexto, como começou ou vai acabar a história);
Não ficar ralhando o tempo todo com as crianças (permitir um tempo antes da história para troca de impressões, para os risinhos e os cochichos; só começar a história quando todos se tiverem acomodado e houver clima para a leitura)” (Idem, *Ibidem*, p.22).

Além desses cuidados, os professores/bibliotecários/mediadores que pretendam fazer da *Hora do Conto* ou do *Clube de Leitura* uma actividade biblioterapêutica devem:

“Proporcionar a catarse, mexer com as emoções e depois moderá-las;
Produzir o riso, que é terapêutico (aproveitar histórias engraçadas);
Possibilitar que haja a identificação dos alunos com as personagens (deve diversificar-se nas histórias);
Permitir espaço para a projecção, a introjecção e a introspecção (o diálogo posterior à história é fundamental para que as crianças expulsem de si qualidades e sentimentos indesejados e os protejam nas personagens, e que assimilem, introjectem qualidades e sentimentos das personagens que admiram e se identificam, além de adquirirem a capacidade de perceber o que se passa no seu interior, mesmo que de uma forma difusa)” (Idem, *Ibidem*, p. 22).

Dever-se-á, ainda, fortalecer a relação de amizade professor/aluno.
Caldin (2005) salienta:

“O afecto é terapêutico – o toque, o abraço, a palavra de consolo, a cumplicidade do olhar, os gestos meigos, a fala mansa, o sorriso gentil – tudo isso faz parte de uma sessão de contos em que, se a história é a história principal, os atores envolvidos não são menos importantes e merecem respeito, carinho e atenção. Cumpre sempre lembrar que uma história é um presente de amor e que as actividades de Biblioterapia se aproximam mais da arte do que da ciência. Por esse motivo carecem de avaliação sistemática” (pág. 22 e 23).

Sabe-se que a continuidade é importante para a eficácia da Biblioterapia. Entretanto, mesmo sessões isoladas trazem algum benefício. Só o facto de alguém se dispor a levar uma mensagem de optimismo a crianças, jovens ou idosos indica disposição solidária e vontade de partilhar bons momentos, o que, por si só já é terapêutico, pois revela cuidado e atenção para com o outro.

A um professor/bibliotecário que pretende actuar com a Biblioterapia, convém ter sempre presente que somente a prática fornece a segurança necessária para desenvolver cabalmente as actividades de leitura com estas possibilidades.

Capítulo 5. Linhas metodológicas de actuação

Uma vez que a metodologia deste trabalho se baseia na análise sistemática dos dados, modelo que propõe a investigação e a construção de teoria como duas partes do mesmo processo, impõe-se, no âmbito da prática docente que desenvolvemos, construir um referencial interpretativo e sistemático.

5.1 Contextualização empírica

Na estruturação e, sobretudo, já no projecto em acção descobrimos que, nos princípios da metodologia qualitativa, a teoria fundamentada nos dados é uma metodologia de campo que pretende gerar dados teóricos que explicam a acção no seu contexto social. Esta reflexão leva-nos a reflectir sobre a nossa atitude e acção pedagógica e descobrir que os nossos princípios pedagógicos de actuação assentam e fundamentam-se nos dados que vamos recolhendo no dia-a-dia e não num corpo existente de teoria, embora englobe naturalmente diversas outras teorias.

Com este capítulo, assente na teoria fundamentada nos dados, não pretendemos rejeitar ou provar, mas sim acrescentar novas perspectivas. Trata-se de uma linha metodológica de actuação com características indutivas, gradualmente construída após a colecta dos dados ter sido iniciada e onde o trabalho dedutivo é usado para derivar directrizes e conceitos, a fim de gerar mais dados que, partilhados, possam conduzir a referenciais teóricos de interesse.

Assim, pela própria experiência, concordamos com Strauss e Corbin (1990, citados por Valles, 1997) quando dizem que todos os procedimentos da teoria fundamentada nos dados têm o objectivo de identificar, desenvolver e relacionar conceitos.

Na teoria fundamentada nos dados a *observação* é uma técnica de recolha por excelência para a qual é necessário, não só um grande conhecimento e compreensão de fundo, mas também a capacidade de desenvolver raciocínios originais e uma certa argúcia na identificação de acontecimentos significativos.

Utilizámos esta técnica, conscientes de que a observação directa permite descobrir se as pessoas fazem o que dizem fazer ou se se comportam da forma como afirmam comportar-se e seleccionar as informações pertinentes de entre o vasto leque que se nos apresenta.

Utilizámos dois tipos principais de observação – *participante* e *não participante* (Bell, 2004, p. 162). No primeiro caso, não usamos ideias preconcebidas acerca do que queremos observar com exactidão, enquanto que na observação não participante os comportamentos a observar são, de alguma maneira, predeterminados, centrados em um ou mais pontos bem definidos *a priori* que possibilitam a elaboração de uma grelha onde se assinala a ocorrência de um determinado comportamento ou a frequência com que este ocorre. Tudo isto é realizado com o objectivo de posteriormente verificar se há aumento ou diminuição de determinadas ocorrências e comportamentos, para que medidas de remediação possam ser tomadas (Lessard-Hébert et al., 1994, p.102).

O uso da observação participante impossibilita-nos determinar quais os acontecimentos ou comportamentos que irão ser objecto da nossa observação. Concordamos com Flick (2002, p. 142), ao referir que as principais características do método são um profundo mergulho no terreno, na óptica de membro, mas também a influência sobre o que é observado. Vivenciamos com Jorgensen (citado por Flick, 2002) sete características da observação participante que a diferenciam da não participante: o interesse pelo significado e interacção humanos, relativamente às pessoas, aos contextos e às situações concretas; a localização das situações do dia-a-dia no aqui e agora; a valorização da interpretação e da compreensão da natureza humana; o facto de ser um processo de pesquisa aberto e flexível que exige constante redefinição; a concepção e a abordagem qualitativa e em profundidade das situações; a criação e manutenção de relações com os sujeitos da observação graças ao desempenho do papel de participante; a utilização da observação directa em conjunto com outros métodos de recolha de dados.

Durante esta acção pedagógica, toda ela regida pelos princípios acima referidos, foi posta em prática uma observação participante activa através dos registos realizados no diário de bordo.

Na teoria fundamentada nos dados a entrevista aparece com o objectivo de identificar, desenvolver e relacionar conceitos (Strauss e Corbin, 1990). É uma das opções de colecta de dados qualitativos que apresenta as vantagens de propiciar oportunidades para motivar e esclarecer quem responde; permite flexibilidade ao questionar, ao determinar a sequência e ao escolher as palavras apropriadas, possibilita maior controlo sobre a situação e avaliação da validade das respostas mediante a observação do comportamento não verbal do respondente (Lodi, 1991).

Tratando-se de um estudo situado no campo da investigação-acção, recorreremos a diversos *instrumentos para recolha de dados*, aplicados em fases diferentes do projecto, com o intuito de podermos ter várias perspectivas complementares sobre o trabalho a concretizar. Utilizámos como técnicas de amostragem o inquérito por questionário, a observação directa, através de registos de observação (Grelha de Observação de Interacção Verbal), entrevista, relatórios, parecer e sínteses.

Esta combinação de métodos e de técnicas permite-nos fazer uma triangulação de dados, uma vez que usámos várias fontes. No nosso caso, consideramos que a reunião e o cruzamento de dados recolhidos a partir de diferentes perspectivas, permite-nos chegar a resultados mais fiáveis e contribuir de uma forma mais consistente para a mudança que se pretende promover. De facto, ao optarmos por uma metodologia de investigação-acção pretendemos, para além de construir uma teoria fundada na aplicação dos conceitos à intervenção no terreno, produzindo conhecimento através do diálogo entre o corpo teórico e o corpo empírico, contribuir efectivamente para a mudança no público-alvo da investigação, seguindo os preceitos do próprio método. Essa é, finalmente, a principal expectativa deste trabalho.

5.2 A escola de um grupo

A Escola onde exercemos funções docentes¹¹ está localizada num território identificado por duas zonas prioritárias. A primeira é um contexto

¹¹ E.B. 2,3 Professor Óscar Lopes (Escola - sede do Agrupamento de Escolas Matosinhos Sul).

isolado e muito centrado na população que ali reside, constituído por 1797 habitantes, grande parte com mais de 25 anos. Trata-se de uma população com baixo nível de escolaridade, sendo o *abandono escolar* um problema preocupante, verificando-se os índices mais elevados nos jovens com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos, sobretudo do sexo masculino, e que frequentam os 5º e 6º anos de escolaridade. Relativamente aos habitantes de etnia cigana, a maior prevalência de abandono escolar verifica-se entre as raparigas que, tendo concluído o 4º ano de escolaridade, não prosseguem estudos. Associado ao abandono, mas em menor dimensão, existe também um grande número de casos de *absentismo escolar* na população jovem. Verifica-se ainda um elevado índice de *desemprego* de longa duração e situações de emprego precárias. A segunda regista 757 habitantes, 441 dos quais com mais de 25 anos. A população apresenta um baixo nível de escolaridade, 2º ciclo, e apenas 0,6% possui habilitações superiores. O *abandono escolar* é um problema relevante no território, verificando-se maior incidência no 2º ciclo (5º e 6º anos de escolaridade), na faixa etária entre os 12 e os 14 anos, estando por vezes relacionado com o desinteresse demonstrado pela escola. Com base em informações recolhidas nos documentos orientadores da Escola¹², vemos que são evidentes factores impeditivos da aprendizagem, tais como:

- “A não valorização da Escola enquanto instituição por parte das famílias e dos alunos;
- Um número significativo de crianças e jovens cuja variedade linguística não é a língua padrão, instrumento essencial de cidadania e condição determinante para o sucesso da aprendizagem;
- Um número significativo de crianças com atraso no desenvolvimento linguístico ao nível da definição de palavras e da articulação verbal;
- Um número significativo de crianças vítimas de negligência, violência e maus-tratos por parte das famílias;
- Alunos com limitações significativas ao nível da actividade e participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente;
- Falta de competências sociais (identidade, competências, organização emocional, relações pessoais);

¹² Disponíveis na página Web do Agrupamento: <http://www.aematosinhossul.pt/>.

Dificuldades de aprendizagem (diferenças individuais de desenvolvimento e aprendizagem – competências, hábitos e métodos de estudo);
Falta de motivação para as tarefas escolares;
Presença débil dos pais e encarregados de educação na escola;
Falta de autoridade dos pais na educação dos seus filhos;
Ausência de sentido para o trabalho escolar”.

É preocupação colectiva:

“Envolver as famílias e os alunos numa cultura de escola;
Transformar a escola num espaço atractivo, de liberdade, de harmonia e de bem-estar para toda a comunidade educativa;
Intervencionar precocemente as crianças em terapia da fala;
Proteger as crianças vítimas de negligência, violência e maus-tratos por parte das famílias;
Educar para uma cultura relacional;
Promover a inclusão educativa e social;
Desenvolver competências sociais;
Promover as aptidões de aprendizagem escolar;
Recorrer a estratégias diversificadas fomentadoras das literacias;
Incentivar o gosto pela leitura em todos os anos de escolaridade;
Desenvolver a educação parental;
Incrementar processos de comunicação real que envolvam professores e alunos e, através deles, a comunidade, na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem”.

5.3 Um grupo em acção

O presente estudo realizou-se no ano lectivo 2009/2010 e decorreu em duas fases. Nele esteve envolvido um grupo de alunos pertencentes a uma turma do 8º ano com quem vimos trabalhando desde o ano lectivo anterior (2008/2009).

Apesar dos princípios inerentes à nossa prática pedagógica estarem presentes na actuação com toda a turma, constituída por dezoito alunos, o trabalho mais específico direccionou-se para um grupo de sete que voluntariamente frequentava o Clube de Leitura, isto dentro da nossa competência como professora bibliotecária, cargo assumido oficialmente em 2008/2009. O universo do nosso estudo é, pois, constituído por um grupo de

sete alunos, pertencentes à referida turma de 8º ano e, naturalmente, coincide com a amostra.

Com este projecto pretendemos saber qual o impacto nos alunos do trabalho desenvolvido ao longo destas sessões semanais do Clube de Leitura, direccionadas para a biblioterapia como pedagogia actuante da leitura, concretamente, na aprendizagem de aspectos relacionados com o seu auto-conhecimento, a sua auto-estima e a sua relação com os outros. Sempre assentes no pressuposto expresso na questão inicial:

Em que aspectos é que a biblioterapia como pedagogia actuante da leitura pode contribuir para melhorar as relações interpessoais e o desempenho escolar em contextos educativos menos favorecidos?

De acordo com o estipulado no regulamento do Clube de Leitura (anexo 1), qualquer aluno do 3º ciclo se podia inscrever, mediante autorização prévia do respectivo encarregado de educação. Para tal, bastava estar disponível no horário semanal de funcionamento (1 bloco de 45 minutos/semana), inscrevendo-se nas fichas próprias (anexo 2).

Antes de darmos início à primeira fase (meados de Novembro), procedemos à aplicação de um inquérito por questionário (anexo 3) a todos os alunos que frequentavam o Clube de Leitura, com vista a perceber as suas expectativas, as suas opiniões e a sua atitude em relação a questões sensíveis sobre a importância dos livros e da leitura nas suas vidas. Depois de tratados os dados dos inquéritos (Dezembro), concluiu-se que os alunos apresentavam perspectivas diferentes sobre a leitura, aspecto que evidencia a heterogeneidade do grupo.

As sessões de leitura propriamente ditas, direccionadas para a biblioterapia como pedagogia actuante da leitura, iniciaram-se em 11 de Janeiro de 2010. Para cada sessão foi feito um Plano de Actividades de Leitura, em que os alunos foram, desde o início, incentivados a pensar sobre temas e problemas concretos, decorrentes das próprias leituras, e a desenvolver raciocínios, criando argumentos próprios. Estes argumentos vão sendo constantemente avaliados quer pela professora, quer pelos alunos, de forma a, em grupo, encontrarem os erros nos seus raciocínios e a corrigir e melhorar os seus argumentos.

Dos seus instrumentos de trabalho, fez parte um *Caderno de Registos de Leitura* que lhes permitiam auto-avaliarem-se ao longo das sessões, facilitando assim a identificação de dificuldades e obstáculos que iam surgindo, assim como a assimilação de técnicas adequadas para os superar.

Estas actividades de leitura regulares (sessões semanais) foram complementadas por actividades que se realizaram pontualmente: duas sessões de leitura com grupos de crianças do Jardim-de-infância de uma das escolas do Agrupamento, trabalho realizado com muito empenho e motivação por estes alunos (os textos lidos foram “Meninos de todas as cores”, de Luísa Ducla Soares e “Um milhão de beijinhos”, de Elsa Lé); visita ao Lar de Pescadores Aposentados para fazer uma leitura de poemas ligados à temática do *Mar*; preparação da entrevista à escritora Ana Saldanha, aquando da sua visita à Escola, em 23 de Março de 2010.

No final da segunda unidade, realizou-se uma *entrevista semidirigida* (anexo 4) a estes alunos para sistematização de apontamentos de reflexão recolhidos ao longo do trabalho, respeitando os próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas características individuais. Pretendeu-se que os alunos se confrontassem com o tipo de relação que têm com a leitura e analisassem até que ponto o contacto e as experiências de leitura tidas até então constituem ou não mais-valias para o seu desenvolvimento.

De ressaltar que os preceitos éticos da investigação científica foram criteriosamente seguidos, pelo que todas as referências a este grupo de alunos em geral, e a cada um em particular, se apresentam sob a forma de um nome fictício, preservando integralmente a sua identidade.

Com base em informações recolhidas no *Projecto Curricular de Turma* de 2008/2009, apresentamos os seguintes dados referentes à caracterização destes alunos.

Masculino	3
Feminino	4

Quadro 1 – Sexo

13 anos	4
14 anos	2
15 anos	1

Quadro 2 – Idade

1º ano	1
3º ano	2
7º e 8º anos	1

Quadro 3 – Retenções ao longo da escolaridade

Pais	1
Pais e 2 irmãos	1
Pais e 4 irmãos	2
Mãe e 2 irmãos	2

Quadro 4 – Pessoas com quem vivem

1º ano	2
2º ano	1
4º ano	4
5º ano	1
6º ano	1
9º ano	1
12º ano	2

Quadro 5 – Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação

Nesta amostra, verificamos que quatro alunos têm problemas relacionados com visão, fala, asma e anemia que acabam por interferir no seu normal desempenho e progressão das aprendizagens.

Em termos de observações fornecidas pela Escola, constatamos que todos eles estão assinalados com dificuldades a vários níveis: atenção, concentração, participação na aula, hábitos de trabalho, assiduidade, respeito pelos outros, perturbações da fala e da linguagem.

Importa, nesta contextualização, reflectir sobre a avaliação destes alunos, que incide sobre as aprendizagens e competências para as áreas curriculares e disciplinas.

A totalidade dos alunos que frequentaram estas sessões semanais de Clube de Leitura, direccionadas para a biblioterapia como pedagogia actuante da leitura, transitou no final do ano lectivo (2009/2010). Como já referimos anteriormente, quatro deles têm uma ou mais retenções no seu percurso escolar.

Outro dado importante a ressaltar é que, no universo de alunos que não frequentaram o Clube de Leitura, verifica-se que apenas metade transita de ano, e destes um aluno transita com três níveis negativos.

Registe-se ainda que a maioria dos pais (58,33%) não chegou a frequentar o 2º ciclo do ensino básico, e que as habilitações literárias mais altas são o 12º ano, que corresponde apenas a dois pais.

5.4 Instrumentos de recolha de dados

Questionário

No inquérito por questionário, único instrumento do paradigma quantitativo por nós utilizado, aplicado em Novembro, procurámos informação objectiva sobre a realidade a estudar; por isso, foi construído a partir dos seguintes objectivos: a) Procurar saber se o ambiente familiar dos alunos é favorável à criação de hábitos de leitura; b) Descobrir a existência ou não de hábitos de leitura nos alunos; c) Compreender o que a leitura representa para si; d) Conhecer as suas preferências de leitura; e) Analisar o contributo da competência da leitura no seu desempenho escolar. A sua distribuição foi feita

por entrega pessoal e o preenchimento foi realizado no momento, possibilitando o contacto pessoal, assim como a oportunidade de esclarecer os objectivos pretendidos.

Convém esclarecer que iniciámos este trabalho com base num grupo de oito questões e em elementos importantes sobre a contextualização destes alunos no seu ambiente familiar e socioeconómico, objecto de análise aquando da caracterização da amostra. A formulação das perguntas tem em vista as características da população em questão, conscientes de que nunca é demais reflectir sobre a impossibilidade de formalizar e isolar “momentos” e “operações” do inquérito e de que é difícil saber se é mais aconselhável abrir ou fechar uma pergunta ou qual a terminologia a usar se não se tiver em conta aquilo que já se sabe, ou se pensa saber, sobre essa população (Ferreira, 2003, p.181).

Tentámos que, nas perguntas fechadas, fossem avançadas hipóteses com uma correspondência próxima dos posicionamentos mais correntes da maioria dos alunos.

Entrevista

A entrevista aplicada teve como objectivo principal obter um *feedback* sobre a actividade desenvolvida. Desenvolveu-se em torno de uma série de perguntas-guia, relativamente abertas, a propósito das quais os alunos entrevistados iam reagindo naturalmente, permitindo uma análise do sentido que dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêm confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências (Quivy, 2005, p.192).

Grelha de observação

Dentro deste tipo de observação é criada uma grelha de interacção verbal (anexo 5) para obter uma perspectiva diacrónica sobre cada aluno, como complemento da informação.

Desta grelha (uma para cada aula), constam áreas, cada uma com os seus parâmetros específicos, relativas à adequação à situação e ao assunto, ao respeito pelos princípios que regulam a transmissão de informação na interacção verbal e pelos mecanismos de construção discursiva. Nela foi registado o desempenho dos alunos em relação aos objectivos delineados para as actividades desenvolvidas ao longo das sessões, referentes às duas unidades, com base na estrutura de cada aula, assente nos seguintes pontos:

1. Ideia-chave
2. Análise
3. Argumentação
4. Conceptualização
5. Síntese e confrontação.

Diário de bordo

Esta é uma técnica narrativa que vimos usando na nossa prática pedagógica, uma vez que ajuda a recolher observações, reflexões, interpretações e explicações de acontecimentos, que nos ajudam a sistematizar o pensamento crítico, a rever os nossos valores e a adequar a nossa prática. Uma vez que os diários de bordo são registos pessoais e personalizados sobre a prática, é a partir deles que analisamos, avaliamos, construímos e reconstruímos as perspectivas de melhoria no nosso desempenho.

Foram assim registados, regularmente, dados relativos a reacções, comportamentos ou situações inesperadas, acontecimentos significativos para a avaliação final do trabalho e o *feedback* dos alunos.

Relatórios

Os relatórios (anexo 6), como instrumento de recolha de dados onde os alunos são envolvidos na avaliação da actividade, foram construídos a partir de atitudes e comportamentos face às propostas de trabalho apresentadas nas sessões semanais do Clube de Leitura. A duração do projecto e a

periodicidade das sessões permitiram uma observação participante que forneceu dados fundamentais.

De salientar o sentido crítico que os alunos revelaram quando chamados a pronunciar-se. Os registos de observação são o mais possível objectivos, embora não excluindo o grau de subjectividade inerente a esta acção.

Outros registos

Parecer de outros elementos do conselho de turma

Relativamente a algumas sessões complementares, realizadas pontualmente, importa referir o comportamento e as atitudes reveladas por este grupo de alunos, que podem ser apreciadas por outros elementos da comunidade educativa.

Aquando da realização de uma visita a um Lar de Pescadores Aposentados, no 3º período, foi testemunhado por uma outra docente da turma que estes alunos demonstraram um comportamento exemplar, com gestos e atitudes de consideração e apreço pelas pessoas com quem conviveram, durante esta visita.

O convívio foi de tal modo enriquecedor e intenso, que muitos dos utentes deste Lar retribuíram com a sua sabedoria, declamando eles próprios textos gravados nas suas memórias. Ficou, inclusivamente, marcado um encontro na nossa Escola, para o ano lectivo seguinte, valorizando estes momentos de partilha e convívio intergeracional.

Constatámos que a participação informal nas mais variadas situações – situações rotineiras do quotidiano, acontecimentos ocasionais regulares ou situações excepcionais – e a conversa informal nessas situações, são técnicas nucleares da pesquisa no terreno que é, em boa medida, a arte de obter respostas sem fazer perguntas.

Na visita da escritora Ana Saldanha à nossa Escola, os alunos envolveram-se de forma muito especial, assumindo a preparação e a condução da entrevista. Foi um encontro enriquecedor, pois os alunos tiveram oportunidade de colocar questões muito peculiares à autora, relacionadas

sobretudo com os universos recriados nos seus textos, muitos deles próximos e vivenciados por eles próprios – leitores dos seus livros.

Síntese de reunião

No último conselho de turma do ano lectivo 2009/2010, foi referido pela directora de turma que alguns alunos mencionaram, na auto-avaliação de Formação Cívica, que o Clube de Leitura constituiu uma actividade ímpar, em termos de experiência humana. Este aspecto ficou registado na acta da reunião, pelo facto de terem sido os próprios alunos a considerarem e reconhecerem a frequência deste clube como uma mais-valia para o seu crescimento e formação.

O conselho de turma foi, também, de opinião que ficasse registado em acta uma referência ao desempenho destes alunos, em visitas de estudo efectuadas no âmbito do conselho de turma.

5.5 Apresentação e análise dos dados

Questionário inicial

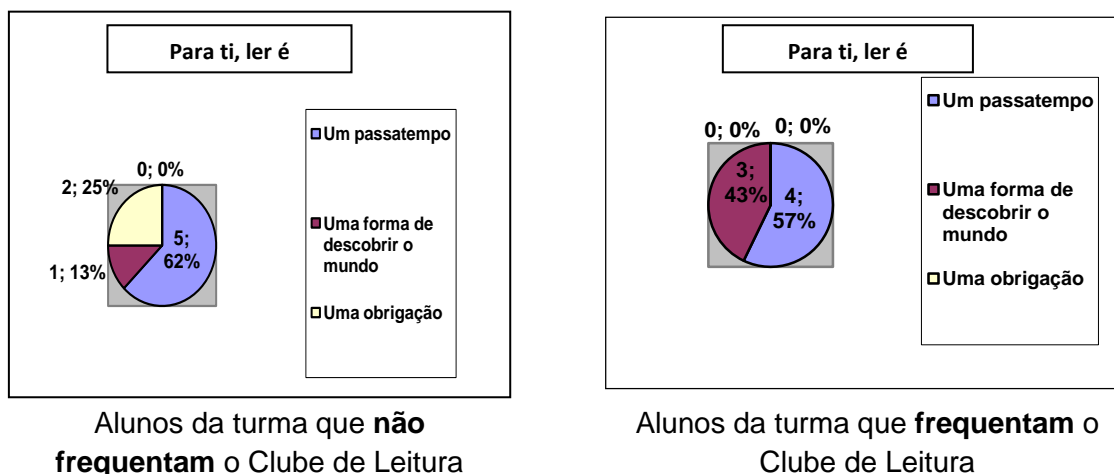
Como já foi referido, de entre os quinze alunos que responderam ao questionário inicial, seleccionámos um grupo de sete para o nosso estudo. Não é nosso objectivo fazer um estudo comparativo, o que não obsta a que, de vez em quando, a nossa análise não caia na comparação, uma vez que existem variáveis que podem explicar determinados comportamentos. Há um dado que, desde o início do estudo, tem merecido uma especial atenção, que é o facto de qualquer aluno da turma se poder inscrever voluntariamente no Clube de Leitura, bastando, para isso, estar disponível no horário semanal de funcionamento deste projecto, como consta do respectivo Regulamento (anexo 1). É um indicador importante sobre a disponibilidade destes alunos para, semanalmente, e de forma voluntária, frequentarem esta actividade.

Respostas às perguntas fechadas

Depois de recolhidos e tratados os dados, relativamente às três perguntas fechadas deste inquérito (1, 5 e 7), chegamos às seguintes conclusões:

Questão 1. *Relação com a leitura*

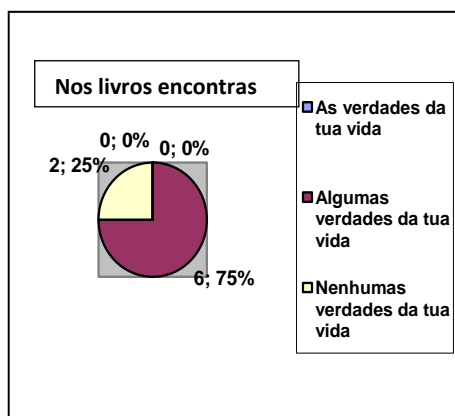
Gráfico 1 – Relação com a leitura



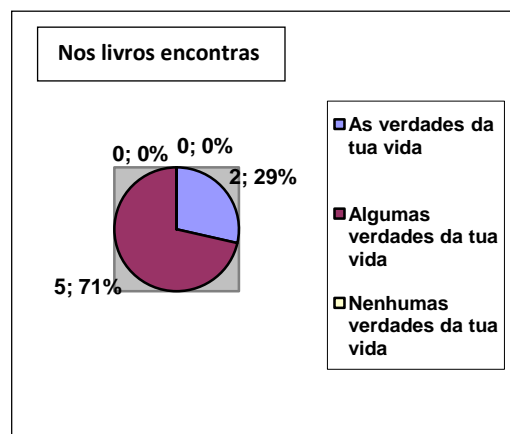
Na questão 1. (gráfico 1), verificamos que os alunos, logo no início do ano, apresentam perspectivas diferentes sobre a leitura. Enquanto a totalidade de alunos (100%) da turma que frequenta o Clube de Leitura se distribui pelas opções – A leitura como um passatempo e como uma forma de descobrir o mundo –, os alunos da turma que não frequentam o Clube de Leitura registam uma percentagem inferior (75%) que encara também a leitura como um passatempo e como uma forma de descobrir o mundo, surgindo, no entanto, uma percentagem de 25% que entende a leitura como uma obrigação. Como já antes referimos, é notório que o grupo de alunos que pertence ao Clube de Leitura apresenta uma predisposição diferente para encarar os momentos de leitura como algo positivo.

Questão 5. *O que os livros mostram*

Gráfico 2 – O que os livros mostram



Alunos da turma que não frequentam o Clube de Leitura

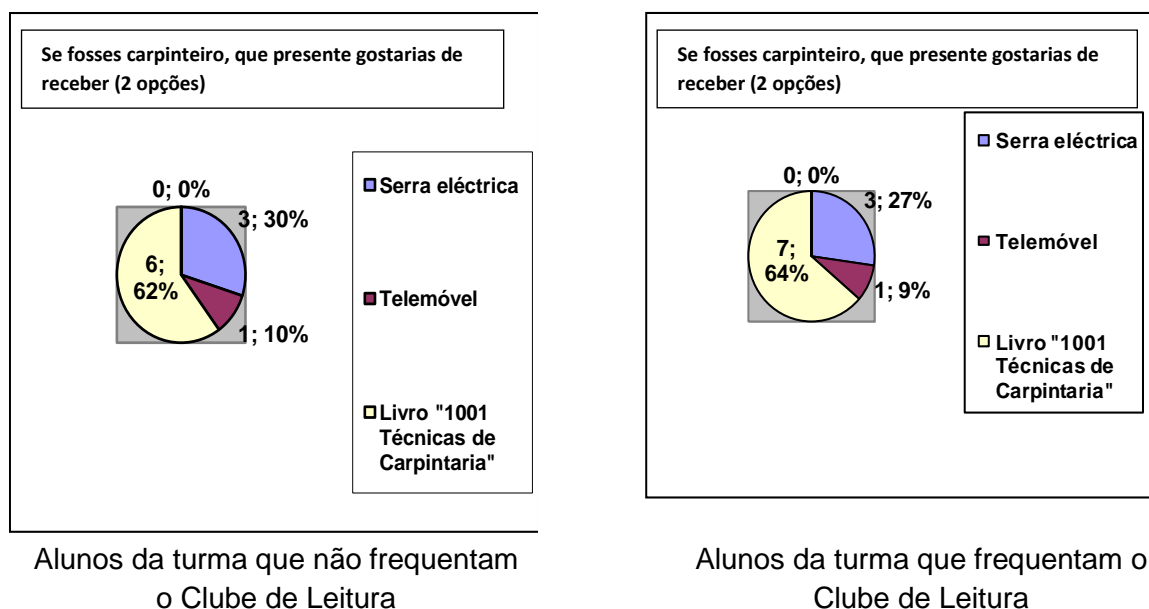


Alunos da turma que frequentam o Clube de Leitura

Na questão 5. (gráfico 2) verificamos outro dado que parece estar em sintonia com a questão anterior: no grupo dos alunos que não frequenta o Clube de Leitura, uma percentagem significativa (75%) refere que, nos livros, encontram algumas verdades das suas vidas, e todos os outros (25%) dizem que não encontram verdades nenhuma das suas vidas. Uma tendência quase inversa se verifica no outro grupo: para além do conjunto de alunos (71%) que considera que nos livros encontram algumas verdades das suas vidas, os restantes (29%) salientam que os livros dizem as verdades das suas vidas. Estes dados revelam que este grupo de alunos está consciente de que a leitura é algo importante nas suas vidas e, provavelmente, ao longo da escolaridade, têm experiências motivantes e enriquecedoras que lhes permitem encarar a leitura como uma actividade que os beneficia.

Questão 7. O valor do livro

Gráfico 3 – O valor do livro



Com a questão 7. (gráfico 3) pretendemos conhecer o valor que os livros têm para estes alunos comparativamente a outros objectos utilizados no dia-a-dia (por exemplo, um telemóvel ou uma serra eléctrica, por lhes ter sido pedido que imaginassem que tinham a profissão de carpinteiro). Com esta questão, pretende-se ver até que ponto um livro constitui um recurso a valorizar pelos alunos, e até que ponto faz parte do seu quotidiano, dos seus tempos livres e até do seu prazer. Como se pode verificar, os dois gráficos apresentam valores percentuais próximos, o que significa que esta questão permite apenas perceber que um razoável número de alunos (62% e 64%, respectivamente) aponta a opção Livro “1001 Técnicas de Carpintaria” como algo de importante para alguém que é carpinteiro de profissão. Como na altura alguns alunos afirmam, os outros dois objectos (um telemóvel ou uma serra eléctrica) já certamente um carpinteiro os tem, e o livro pode ser-lhe útil. Este dado revela-se um pouco surpreendente se nos reportarmos ao perfil da turma traçado desde o início – alunos com pouca motivação para a escola e com

dificuldades de aprendizagem. Verificamos, por outro lado, que muitos alunos não escolhem uma segunda hipótese (6 e 3 alunos, respectivamente), o que nos leva a concluir que é o grupo que frequenta o Clube de Leitura que escolhe em maior número duas opções, tendo portanto a possibilidade de precisar melhor as suas escolhas.

Respostas às perguntas abertas

Relativamente às questões 6 e 6.1, são apresentadas igualmente três hipóteses de resposta mas, desta vez, pretende-se que os alunos transcrevam a resposta numa caixa de texto. Para além de se pretender aferir conhecimentos anteriores relativamente a autores já lidos, importa apreciar também a capacidade de reescrita. Verificamos que, no grupo de alunos que não frequentam o Clube de Leitura, na resposta 6., apenas 4 em 8 alunos respondem correctamente, enquanto que, no outro grupo, há 6 respostas certas num total de 7 alunos. Em relação à resposta 6.1., apenas há uma resposta correcta em cada um dos grupos. Estes últimos dados comprovam o conhecimento muito superficial relativamente a representações conceptuais de obras lidas e consolidação da sua apropriação pela generalidade destes alunos.

Sentimos com Bardin (2006, p. 8) que “enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade”. É neste ponto que nos importa citar Ferreira, pois “um dos problemas metodológicos e epistemológicos que continua em aberto é a forma de articular o tratamento quantitativo com as observações de ordem qualitativa que contextualizam a informação” (2003, p. 193). Neste sentido, é nossa pretensão nunca ambicionar a exaustividade, especialmente nas questões relativas a atitudes e opiniões. Giddens (1994), referindo-se aos questionários com este tipo de pergunta aberta, aclara que os questionários *abertos* são mais flexíveis:

“... ofrecen a aquellos que responden la oportunidad de expresar sus ideas con sus propias palabras: no se ven limitados a marcar respuestas cerradas. Los cuestionarios abiertos son más flexibles y proporcionan mayor información que los cerrados. El investigador puede profundizar en las respuestas para indagar en lo que piensa el encuestado” (p. 723).

Foi assim que incluímos um conjunto de três perguntas abertas, que possibilitam respostas pessoais, tentando captar “a realidade” de cada um para estas questões concretas. Não perdemos de vista Moscovici (citado por Ferreira, 2003, p.189) quando diz, a este respeito, que no processo de interação, o sujeito acentua na sua apresentação os aspectos que lhe parecem adaptados à relação estabelecida com o destinatário do seu discurso. Isso não acontece por uma falta de autenticidade destinada a esconder a verdadeira opinião.

Neste sentido, sem explorar exaustivamente a totalidade das afirmações, procuram-se imagens relativas ao tipo de relação que os alunos têm face aos livros e à leitura, questão 2. *Calcula quantas horas da tua vida passas numa semana a ler*, memórias de textos lidos, questão 3. *Lembras-te de algum texto que te tenha dito coisas bonitas num dia em que estavas muito triste?* ou de que forma poderão ser surpreendidos pela leitura de um texto ou de um livro, questão 4. *O que gostarias que um texto te dissesse agora?*

Na questão 2, *Calcula quantas horas da tua vida passas, numa semana, a ler*, obtemos respostas onde é visível uma discrepância considerável:

Grupo de alunos que não frequenta o Clube de Leitura:
trinta minutos – 3 alunos; uma hora – 2 alunos; só costume ler na escola – 2 alunos; um aluno responde *não sei*;

Grupo de alunos que frequenta o Clube de Leitura:
uma hora – 1 aluno; duas horas – 4 alunos; três horas – 2 alunos.

Verificamos que o grupo de alunos que não frequenta o Clube de Leitura dedica menos tempo à leitura – veja-se que 3 alunos lêem apenas 30 minutos por semana, o que nos parece ser um valor muito reduzido e indicador de falta de hábitos de leitura. A complexidade dos contextos familiares a que pertencem estes alunos, assim como o baixo grau académico dos encarregados de educação (como se pode verificar nos quadros 4 e 5) são, certamente, factores determinantes.

Na questão 3., *Lembras-te de algum texto que te tenha dito coisas bonitas num dia em que estavas muito triste?*, o grupo de alunos que não frequenta o Clube de Leitura responde, maioritariamente, *não me lembro* e um aluno não responde. Estes alunos revelam, de uma maneira geral, dificuldade

em exprimir opiniões e problematizar sentidos, como reacção pessoal à audição ou leitura de um texto ou de um livro. Em relação ao grupo de alunos que frequenta o Clube de Leitura, verifica-se que 3 respondem *não me lembro* e um não responde. Três alunos respondem da seguinte forma:

Que na vida não podemos pensar negativamente, nem mentir para fugir dos problemas;

Que um dia sem sorriso é um dia perdido;

Cada um constrói a sua felicidade.

Sente-se por parte destes alunos que há já algum vínculo afectivo com a leitura.

Na questão 4., *O que gostarias que um texto te dissesse agora?*, obtemos as seguintes respostas:

<p>Alunos que não frequentam o Clube de Leitura</p>	<p><i>Que me desse um bom conselho;</i> <i>Que vou ser rico;</i> <i>Como ser um grande jogador de futebol;</i> <i>Que o amor tem sempre uma segunda oportunidade;</i> <i>Que eu era bom aluno;</i> <i>Que me contasse uma aventura sobre automóveis;</i> Dois alunos não respondem.</p>
<p>Alunos que frequentam o Clube de Leitura</p>	<p><i>Como se pode esquecer alguém que nos faz mal, mas de quem gostamos muito;</i> <i>A vida tem de ser vivida com coragem, independentemente das circunstâncias;</i> <i>A escola vai acabar;</i> <i>Tens de te esforçar, se queres ver o teu sonho realizado;</i> <i>Com esforço e paciência, conseguimos tornar tudo possível; Como encarar a vida, porque às vezes é difícil percebê-la;</i> Um aluno não responde.</p>

Estas respostas deixam perceber que os alunos, de uma maneira geral, gostam de criar uma atmosfera de intimismo com os livros e apreciam temáticas que vão ao encontro das suas inquietações e dúvidas. De notar que

o grupo de alunos que frequenta o Clube de Leitura vai mais além nas reflexões, aprofunda mais as questões, questiona a realidade, vê os assuntos sob outras perspectivas, encara novas formas de ver o mundo.

Após a apresentação da análise dos dados do questionário, julgamos ser pertinente fazer uma síntese dos resultados obtidos e tecer algumas considerações que poderão ser úteis para implementar a mudança pretendida.

Assim, concluímos que a maioria dos alunos possui um elenco pessoal de leituras pouco consistente (e aqui referimo-nos à leitura literária como meio de propiciar experiências fundamentais para a maturação dos alunos enquanto pessoas). O seu perfil de leitores ainda não está muito alargado, nem sequer revelam compreensão crítica face aos textos anteriormente lidos.

São alunos com uma infância onde o livro e a leitura não marcam presença através da acção da família. Frequentando o 3º ciclo, eles têm, actualmente, poucos hábitos de leitura e o ambiente familiar não é propício ao desenvolvimento do gosto pela leitura, pois a existência de livros em casa é para a maioria dos alunos reduzida.

Estamos cientes de que a informação recolhida neste questionário nos vai facilitar a implementação do projecto de intervenção e conseqüentemente as fases que se seguem.

Entrevista final

A entrevista contém um conjunto de questões simples e directas de modo a que estes alunos que participam no projecto respondam sem quaisquer obstáculos de compreensão.

Na análise das informações recolhidas, num conjunto de dez perguntas abertas, apenas são tratados os dados relativos às questões 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 (anexo 4) por considerarmos serem aquelas que nos fornecem informação mais relevante para avaliar o impacto do trabalho sobre estes alunos que participam nestas sessões direccionadas para a biblioterapia como pedagogia actuante da leitura.

É nosso objectivo cruzar as respostas obtidas com os resultados do inquérito inicial, pretendendo assim estabelecer um paralelo entre o “antes” e o “depois”.

Quivy (2005), reportando-se às principais vantagens da análise de conteúdo, diz:

“Todos os métodos de análise de conteúdo são adequados ao estudo do não dito, do implícito. Obrigam o investigador a manter uma grande distância em relação a interpretações espontâneas e, em particular, às suas próprias. Com efeito, não se trata de utilizar as suas próprias referências ideológicas ou normativas para julgar as dos outros, mas sim de analisá-las a partir de critérios que incidem mais sobre a organização interna do discurso do que sobre o seu conteúdo explícito. Uma vez que têm como objecto uma comunicação reproduzida num suporte material (geralmente um documento escrito), permitem um controle posterior do trabalho de investigação” (p. 230).

Assim, à questão nº 1, *Qual é a vossa opinião sobre os textos lidos, durante estas sessões? Gostam de algum em particular?*, a totalidade dos alunos refere que gosta dos textos lidos, destacando o livro de Ana Saldanha *Uma questão de Cor*, e as razões apresentadas devem-se ao facto de estar apropriado para a idade e tratar de assuntos importantes como o racismo. Um aluno refere o poema “O Brinquedo”, de Miguel Torga, como aquele que mais lhe agrada.

Na 3ª questão, perguntámos o que mais tinham apreciado nestes encontros semanais. Um número considerável de alunos indica os momentos de diálogo a propósito das leituras que se iam fazendo, outros referem a oportunidade de poderem falar sobre eles próprios; um aluno referiu a amizade que surgiu no próprio grupo. De notar a coincidência de ser este aluno que apresenta problemas de dicção, como já foi referido, e ser ele próprio a dar sinais de ter sentido um clima de bem-estar e acolhimento por parte dos colegas. Um aluno, o que apresenta maior timidez e pouco à-vontade, não responde a esta questão, mas deixa antever aspectos positivos noutras respostas.

As respostas apresentadas na 5ª questão permitem-nos obter informação sobre as vivências de cada um que são convocadas através da leitura. A maior parte dos alunos fala de aspectos que aparecem nos textos e que têm algo em comum com eles próprios; outros referem o enriquecimento que sentem por poderem apreciar outras formas de lidar com certas situações semelhantes às suas através das personagens dos textos. Um aluno não responde a esta pergunta e um outro apenas responde *sim* relativamente ao facto de o contacto com os textos lhe proporcionar falar das suas experiências pessoais.

Quisemos também saber se tinha havido algum momento em que se tivessem sentido felizes. Nesta 6ª questão, as respostas são muito díspares, pois dois alunos lembram o momento da sessão de leitura para um grupo de crianças do Jardim-de-infância do Agrupamento, iniciativa já antes apresentada; outra aluna refere os momentos em que pode falar da sua vida e que se sente bem por isso. Um aluno deixa esta resposta em branco, precisamente aquele que destaca o aspecto da amizade no grupo. Uma aluna responde que não há nenhum momento em que se tenha sentido particularmente feliz.

Depois de analisados os dados referentes à questão 7 e comparados com o perfil dos alunos, concluímos que as respostas revelam uma grande coerência, pois os que respondem que conseguem minorar alguns problemas, são alunos que têm dificuldades de vários níveis (problemas de saúde ou de integração na turma). Uma aluna responde que estes encontros a ajudam a lidar melhor com alguns problemas familiares por que passa há pouco tempo (o afastamento do pai, que não a visita). Uma outra aluna refere o caso de um dos elementos do grupo, que, segundo ela, passa a estar muito mais descontraído, mesmo a ler, sentindo-o uma pessoa diferente (refere-se ao aluno com problemas de fala e dicção). Uma aluna afirma que sente que a abordagem a certos assuntos, que antes aparecem como dúvidas, estão agora mais clarificadas no seu pensamento, sentindo-se mais descansada por sentir que as suas interrogações e dúvidas são também as dos outros. Dois alunos respondem *não*, e três respondem apenas que *sim*, não apresentando justificação.

Na questão 8, *Qual acham que é a maior mais-valia destes encontros em torno da leitura*, os alunos respondem de forma diversa:

Ajuda à concentração;

Cria clima de confiança;

Permite uma participação entusiasmada;

Aumenta o gosto pela leitura;

Origina bons momentos de convívio;

Um aluno destaca a visita ao Lar dos Pescadores;

Aperfeiçoa a leitura.

De referir que apenas um aluno deixa a pergunta em branco, o que indica que o trabalho desenvolvido nestas sessões constituiu algo substantivo para eles.

Na questão 9, *Tiveram oportunidade para falar de assuntos pessoais*, há a registar a unanimidade nas respostas, pois todos os alunos respondem *sim*. Algumas das respostas são mais aprofundadas por alguns alunos que dizem que quando se deparam com as experiências e os relatos das personagens, relacionam-nos com a própria vida.

À questão nº 10, *Estas sessões contribuíram para a melhoria no desempenho escolar*, a maioria responde *sim*. De salientar que ninguém responde explicitamente *não*. Apenas um aluno não responde. Os aspectos apontados por alguns elementos são o aumento do sentido de responsabilidade e o amadurecimento face a determinadas situações.

É muito gratificante concluir que o projecto agrada aos alunos, que estes gostam de ler, e que é preciso mostrar que a leitura pode ser uma actividade de aprendizagem, simultaneamente benéfica e aprazível.

É de notar que o comportamento dos alunos face à leitura na sala de aula e/ou em actividades de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica é bem diferente. Com apoio e acompanhamento, é mais fácil para os alunos lerem uma obra integral. Neste aspecto, há ainda muito trabalho a fazer, muita persistência e também aconselhamento. É aqui que os professores podem fazer um trabalho eficaz em torno da leitura. É esta a nossa intenção, na medida em que este projecto é um primeiro passo que pretendemos prosseguir, sendo igualmente nosso propósito verificar impactos mais profundos de um trabalho realizado de forma mais sistemática.

5.6 Planos de actividades de leitura

5.6.1 Primeira unidade

PLANO DE ACTIVIDADES DE LEITURA	
Nº de aulas da 1ª unidade: 6 (45 minutos/ aula)	
Início: 11/01/10	Fim: 08/03/10
Ano: 8º - Alunos que frequentam o Clube de Leitura	Local: Biblioteca Escolar/ CRE
<p>Contextualização</p> <p>De acordo com o projecto do Clube de Leitura para o 8º ano, com base na leitura da obra <i>Uma Questão de Cor</i>, de Ana Saldanha, são planificadas seis aulas, incidindo no tratamento da temática da multiculturalidade, valorização da tolerância perante as diferenças e a denúncia do racismo, associado à incompreensão e ao desconhecimento do outro. Partindo do princípio de que a leitura permite ao aluno contactar com saberes históricos, geográficos, sociais e linguísticos, identificar-se com as personagens, viver sentimentos, problemas, procurar soluções, perspectivar dificuldades que muitas vezes na vida real parecem inultrapassáveis, viver empaticamente as dores e as alegrias dos outros (as personagens), o nosso objectivo é contribuir para o alargamento de perspectivas sobre as realidades que os envolvem no dia-a-dia. Os temas resultam do conhecimento que temos dos alunos e das suas necessidades de entenderem a leitura de textos literários como transacção activa e construtiva de si próprios, tornando-a num modo de aprendizagem que desenvolva a compreensão e exercite competências cognitivas e afectivas.</p> <p>Pretende-se assim criar condições para que os alunos ultrapassem uma simples leitura de fruição e atinjam um nível que lhes permita apreciar o texto e ir de acordo com as suas experiências, os seus quadros referenciais e os conhecimentos de que são portadores, tentando convocar perspectivas que permitam dar resposta a situações complexas e heterogéneas.</p>	

Sinopse da obra *Uma Questão de Cor*, de Ana Saldanha

Quando a prenda de Natal é um computador, quem quer saber do trabalho de casa de Matemática? Todos os momentos livres são necessários para jogar uns jogos malucos.

Os pais da Nina é que não concordam. Nem o Danny, o primo que vem viver para casa dela. Por que teve o Danny de mudar de escola? O que fazer em casos de ataques de criancice? E quando há falhas no sistema? E o Vítor, por que começa a comportar-se de forma tão palerma? Será que os amigos da Nina não compreendem que somos todos diferentes, mas todos iguais?

Saldanha, A. (2002). *Uma Questão de Cor*. Lisboa: Editorial Caminho.

1ª AULA

Pré-leitura da obra

Objectivo: suscitar a curiosidade para o texto em causa, apelando à cooperação interpretativa.

Desenvolvimento das actividades

As actividades de pré-leitura realizadas permitem desenvolver “o saber” dos alunos, através da exploração dos elementos paratextuais, como a capa, o título, as ilustrações, encorajando-os a *expressar as suas ideias e a partilhar as suas experiências*. Esta “conversa” à volta do livro, além de favorecer a participação oral, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem, leva os alunos com mais dificuldades a beneficiar da *partilha dos comentários do grupo*, alargando assim o seu próprio conhecimento.

Note-se que a *heterogeneidade do grupo* contribui para um maior enriquecimento, na medida em que o leque de *experiências e vivências* mais alargado torna a partilha mais profícua.

Outra meta destas actividades de pré-leitura é despertar a *curiosidade* dos alunos motivando-os para a leitura, através do levantamento de *hipóteses* acerca do conteúdo da obra, que serão confirmadas, ou não, no momento da leitura. É também nesta fase que se estabelecem objectivos de leitura, que visam auxiliar o aluno na interpretação do texto, estimulando-o a interagir com o mesmo e a questioná-lo. Pediu-se aos alunos que se pronunciassem sobre algumas hipóteses acerca do conteúdo da obra:

Sofia: *Aparecem pessoas de cor diferente na capa e esse aspecto relaciona-se com o título Uma questão de cor.*

Isabel: *Deve tratar-se de uma história em que uma personagem tem um computador.*

Foram confrontados com a questão da intertextualidade, onde a temática da multiculturalidade estivesse presente. Depois de perceberem o que se pretendia, responderam:

Vera: O texto Arroz do Céu falava de um limpa-vias que trabalhava em Nova York, mas não era de lá, era estrangeiro...

Foi solicitado que se detivessem no índice da obra. Constataram que era composto por dez partes.

Finalmente foi colocada a questão: Haverá alguma relação, tendo em conta a ilustração da capa e o texto da contracapa? Sempre com o intuito de que todos tivessem oportunidade de participar, foi dada a palavra ao Daniel, que timidamente respondeu:

- Mostra um computador na capa porque foi uma prenda de Natal.

2ª AULA

Contacto com o texto e a sua estrutura – leitura dos capítulos 1 e 2.

Desenvolvimento das actividades

1) **Resumo**

Pediu-se aos alunos que lessem o texto (dois capítulos iniciais) – leitura partilhada – e o resumissem.

Objectivo deste exercício: apoiar os alunos na procura de temas e ideias-chave e na construção de sentidos.

Júlia: *Um computador muda a vida de uma família.*

Lourenço: *Nina discute com a mãe.*

Manuel: *Os amigos fazem tudo por nós.*

Sofia: *Uma avó “muito à frente”!*

2) **Análise**

Em seguida, é pedido a cada aluno que escolha uma frase com a qual não concorda e que diga por que não concorda com ela.

Objectivo deste exercício: fazer com que os alunos identifiquem em concreto o que está mal nos argumentos dos outros, por oposição à tendência normal de dizer que “não concordo porque não gosto”.

Sofia: *Não concordo com a frase do Manuel porque os amigos não devem fazer tudo por nós.*

3) Argumentação

É dada a palavra ao aluno cuja frase foi criticada, que tem a oportunidade de defender a sua ideia (com argumentos e excertos do texto), ou então de aceitar a crítica e mudar a sua frase.

Objectivo deste exercício: confrontar os alunos com críticas às suas ideias, fazendo-os ver que é exactamente uma crítica às suas ideias e não a eles próprios.

Manuel: *Não é fazerem tudo por nós, é mostrarem que estão connosco nos nossos momentos difíceis. Vítor sabia que a composição ia ser útil a Nina.*

Ao poderem mudar as suas frases, os alunos sentem que podem ganhar alguma distância em relação às suas opiniões anteriores. Procura anular-se, desta forma, a tendência infantil de defender a todo o custo tudo aquilo que dizemos, apenas porque fomos nós que o dissemos.

3ª AULA

Leitura dos capítulos 3, 4 e 5, seguindo os tópicos de orientação:

- Identificação, caracterização e gostos da narradora;
- Outras personagens e suas relações com a narradora;
- Acontecimento que está no centro de toda a história;
- Atitudes e sentimentos da narradora relativamente ao Daniel.

Desenvolvimento das actividades

É dada continuidade à leitura do texto e, ao mesmo tempo, possibilitam-se respostas pessoais face ao texto, o que valoriza o conhecimento e a contribuição de todos os alunos e de cada um em particular.

As actividades durante a leitura permitem que os alunos estabeleçam conexões, questionem e cruzem a informação do texto com os seus saberes.

4) Conceptualização

Retomando o trabalho da sessão anterior, passou-se à identificação em grupo das ideias principais de cada frase e dos conceitos por detrás dessas mesmas frases.

Objectivo deste exercício: incentivar os alunos a conceptualizar os valores pressupostos atrás dos vários argumentos. Fazê-los subir um patamar na forma de abordar a realidade: do particular para o universal.

Júlia: *Nina perde-se com o computador e a mãe arrelia-se.* – **Inconsciência**

Lourenço: *Nina discute com a mãe.* - **Conflito**

Manuel: *Os amigos fazem tudo por nós.* - **Estima**

Sofia: *Uma avó “muito à frente”!* – **Abertura**

5) Síntese e confrontação

Regresso ao texto e ligação ao trabalho efectuado nas aulas anteriores através da pergunta: *“E se começássemos todos a dizer aos outros o que realmente pensamos deles?”*

A resposta a que chegam por consenso:

Devemos pensar antes de falar e assumir o que dizemos, com verdade e correcção.

Principais competências exercitadas nesta sessão:

- Interpretação e resumo (encontrar as ideias principais);
- Conceptualização (encontrar os conceitos presentes nos seus argumentos);
- Argumentação (confrontar as suas ideias com as ideias dos outros).

Nota: Deixou-se uma questão em aberto para os alunos pensarem em casa:

Nina estaria a ser incorrecta com o seu primo Daniel?

4ª AULA

Leitura dos capítulos 6, 7 e 8 a que se segue a partilha da actividade anterior.

Desenvolvimento das actividades

Os alunos são convidados a reflectir mais pormenorizadamente sobre as personagens que promovem a identificação do leitor pela idade, hábitos, gostos, relação com os adultos e com os colegas. Tratando-se de uma narrativa de primeira pessoa, este aspecto facilita a adesão do leitor ao ponto de vista do narrador, uma vez que é o seu olhar que prevalece, assumindo uma postura interrogativa, às vezes de incompreensão, dando conta de incertezas e muitas dúvidas.

Opiniões dos alunos, com base em excertos do texto:

Isabel: *À primeira vista parece que Nina não defendia o seu primo, mas, quando alguns colegas falavam indelicadamente com Daniel, era a própria Nina a desprezar essas pessoas, por exemplo o Vítor.*

Vera: *Nina até insultava os amigos, por não gostar do modo como falavam com Danny (“Cala-te, ó monte de banhas. Tu é que devias estar num circo.”)*

É visível o tom confessionalista que caracteriza o texto e que permite uma aproximação ao interior da personagem, incluindo a sua intimidade e o seu lado mais obscuro.

Sentindo que, no grupo, há alunos que sobressaem menos na participação, o Daniel, aluno mais inseguro, é convidado a manifestar a sua opinião. Contra argumentando as suas colegas, diz:

Às vezes, Nina parece brusca com o Daniel, mas é em casa, na intimidade. À frente dos colegas parece protegê-lo.

O Lourenço pediu a palavra e acrescentou: *Ela própria reconhece que a estupidez racista a contagia.*

Os alunos são desafiados a reflectir sobre as questões em torno do auto-conhecimento e do conhecimento do outro. Esta actividade, além de favorecer a reflexão sobre as atitudes das personagens, permite “ouvi-las” em acção, estabelecendo os nexos de proximidade ou de afastamento existentes entre elas:

- Sobre a consciência da “diferença”
- Sobre o respeito pelo outro
- Sobre os limites e as capacidades do eu.

Manuel – *A mãe de Catarina já não acredita nela e diz que já está farta das suas mentirinhas. E ela estava mesmo a escrever uma carta à avó, que estava internada...*

Lourenço – *Acontece-lhe isto porque às vezes exagera com a mãe.*

Este diálogo decorre num clima de respeito e os alunos sabem que a intervenção de cada um é muito importante, assim como o seu ponto de vista. Revelam capacidade de contra argumentar:

Isabel: *Os exageros dela são próprios da idade e ela ainda tem de conviver com o primo e as reacções dos amigos.*

Sofia: *Ele nem reage aos insultos. Se calhar ele é que é um ser superior...*

A sessão aproxima-se do fim, ficando esta última ideia da Sofia para reflectir e lançar a ponte para o último capítulo “Juízo Final”.

5ª AULA

Leitura dos dois capítulos finais, proporcionando respostas críticas face ao texto lido.

Desenvolvimento das actividades

Esta sessão vai desenrolar-se à volta da justificação do título do último capítulo “Juízo Final”. O trabalho vai ser conduzido no sentido de compreender a relevância deste último capítulo, tendo em conta que se trata de um momento de “balanço”, de confirmação, ou não, de expectativas, de reorganização das ideias, encorajando as respostas pessoais e identificando o que é mais significativo para os alunos.

Partindo da ideia de que a solução apresentada está na construção da sabedoria combatendo a ignorância, os alunos são convidados a destacar um excerto de que tenham gostado particularmente nesta parte final do livro, justificando a razão da escolha:

Júlia (que se tem evidenciado pela sua assertividade e maturidade ao longo dos encontros): *O Vítor convidou não só a Catarina, como também o primo. Revela que, se calhar, se arrependeu do que fez.*

Vera (sempre atenta ao que se vai passando e às intervenções dos colegas, foi estimulada a intervir): *Penso que o Vítor reconheceu mesmo que exagerou, pediu desculpa e considerou que foi mesmo parvo.*

Confrontados com o papel da avó no desenrolar da narrativa, outros alunos acrescentaram:

Sofia – *A avó tinha sido a interlocutora misteriosa do Daniel. Deu-lhe força para ele perdoar, tal como Mandela perdoara aos que o insultaram.*

O Daniel acrescentou:

O Danny fez sucesso na festa. Foi uma noite bem passada.

A Isabel, muito segura das suas afirmações, avançou:

Foi grande reviravolta, ficaram muito amigos, o Vítor e o Danny. A perseguição que o Vítor fizera não foi por atitude racista, mas por ignorância.

Sempre com o intuito de que todos participem, há sempre a preocupação de estimular o *espírito crítico* destes alunos. A *partilha* que entre todos existe é fonte de enriquecimento e estruturação, indispensáveis a um *crescimento harmonioso* que lhes permitirá abrirem-se ao mundo e enfrentá-lo.

Conclusão

Quase sem darem por isso, os próprios alunos chegam à verdadeira compreensão do título “Juízo Final”, pois também aqui, nesta história, um herói empreende uma jornada, enfrenta “dragões” e descobre o tesouro do seu verdadeiro *si mesmo*.

Partilhando desta comunhão, mergulhamos na descoberta de quem somos e, assim, infundimos vida nova em nós mesmos.

6ª AULA

Preparação da entrevista com a escritora Ana Saldanha.

Desenvolvimento das actividades

Proporcionar aos alunos o contacto com a autora do livro “Uma Questão de Cor”.

Estruturar um guião de perguntas com vista a satisfazer curiosidades gerais e específicas deste grupo de alunos.

Deste **encontro** destaca-se:

A relação criada entre alunos/escritora

O diálogo interactivo gerado.

A espontaneidade na colocação de questões que ultrapassam as formalmente concebidas, tais como: *Quando começou a escrever informou a sua família? Como entra dentro das suas personagens? Acha que é famosa? Assim como as respostas vivas e autênticas: Não tenho a fama do Cristiano Ronaldo, mas sinto-me famosa por estar aqui junto de vós que sois aqueles que inspiram os meus textos, por isso, a minha fama é a vossa fama.*

5.6.2 Segunda unidade

PLANO DE ACTIVIDADES DE LEITURA	
Nº de aulas da 2ª unidade: 4 (45 minutos/ aula)	
Início: 19/04/10	Fim: 24/05/10
Ano: 8º - Alunos que frequentam o Clube de Leitura	Local: Biblioteca Escolar/ CRE
<p>Contextualização</p> <p>Este trabalho constitui a segunda parte da abordagem prática que nos propomos neste capítulo. É composto por um conjunto de quatro poemas seleccionados no âmbito das actividades programadas no Clube de Leitura e especificamente direccionados aos objectivos que nos apontamos.</p> <p>As actividades de leitura aqui descritas, assim como os próprios textos, são sugeridos pelo professor, seguindo a metodologia da etapa anterior. Os alunos lêem os textos, questionam, clarificam, ao mesmo tempo que activam conhecimentos relevantes e expandem os seus conhecimentos de base.</p>	

1ª AULA

TEXTO

O Brinquedo

Foi um sonho que eu tive:

Era uma grande estrela de papel,

Um cordel

E um menino de bibe.

O menino tinha lançado a estrela

Com ar de quem semeia uma ilusão;

E a estrela ia subindo, azul e amarela,

Preso pelo cordel à sua mão.

Mas tão alto subiu

Que deixou de ser estrela de papel.

E o menino, ao vê-la assim, sorriu

E cortou-lhe o cordel.

Torga, M. (1941). *Diário I*. Coimbra, Ed. Autor.

Estrutura da Aula

Pré-leitura do poema

Desenvolvimento das actividades

1) Ideia-chave

Objectivo deste exercício – Sintetizar as ideias principais do poema.

Os alunos lêem o texto - leitura partilhada – e dão-lhe um título.

Manuel - *Um sonho de menino*

Júlia - *Lançando a estrela*

Sofia - *Estrela de papel*

Lourenço - *Ilusão*

2) Análise

Objectivo deste exercício – Fazer com que os alunos expressem em concreto o que consideram não estar certo no pensamento dos outros, em relação ao seu pensamento, por oposição à tendência normal de dizer que “não concordo porque não gosto.”

Em seguida, cada aluno escolhe um título com o qual não concorda e justifica a sua discordância.

Sofia – *Não concordo com o título do Lourenço, pois não se trata de uma ilusão apenas. Para o menino, a estrela subiu tão alto que teve de lhe cortar o cordel.*

3) Argumentação

Objectivo deste exercício – Confrontar os alunos com críticas às suas ideias, fazendo-os ver que a crítica não é pessoal, mas que as ideias podem sempre ser enriquecidas no conjunto.

É dada a palavra aos alunos cujos títulos foram criticados e que têm a oportunidade de defender a sua ideia (com argumentos do texto), ou então de aceitar a crítica e mudar o seu título.

Lourenço: *A minha ideia, se calhar, não estava completa: a ilusão faz parte do sonho do menino, que até se concretizou porque a estrela se transformou em estrela verdadeira.*

Júlia: *Este menino pequeno tem um sonho e este sonho é tão bom para ele, que ele quer abarcá-lo, mas teve de lhe cortar o cordel.*

Ao poderem mudar os seus pontos de vista, os alunos sentem que podem ganhar alguma distância em relação às suas opiniões anteriores que não estão “escritas na pedra”.

4) Conceptualização

Objectivo deste exercício – Incentivar os alunos a conceptualizar os valores pressupostos atrás dos vários argumentos.

Identificação em grupo das ideias principais de cada frase e dos conceitos por detrás dessas mesmas frases.

Manuel - *Um sonho de menino, porque tinha necessidade de fazer fantasia?*

Júlia - *Lançando a estrela, porque procurava chegar à liberdade?*

Sofia - *Estrela de papel, porque queria fazer magia?*

Lourenço – *Ilusão, porque vivia em inocência?*

Daniel - *A criança pequena, porque o sonho mostra a infância?*

5) Síntese e confrontação

Objectivo deste exercício – Regressar, de novo, ao texto e estabelecer ligação ao trabalho efectuado, através da pergunta:

“O sonho é importante na vida das pessoas?”

As respostas a que chegam por consenso são:

“Os sonhos fazem parte da vida de toda a gente e o que sonhamos às vezes acontece na realidade.”

“Não devemos parar de seguir os nossos sonhos só porque as pessoas não nos ajudam a consegui-lo.”

A propósito destas ideias/conclusões finais a que os alunos chegam, é ouvido o poema de António Gedeão, na voz de Manuel Freire:

*“ (...) Eles não sabem, nem sonham,
Que o sonho comanda a vida,
Que sempre que um homem sonha
O mundo pula e avança
Como bola colorida
Entre as mãos de uma criança”.*

In *Movimento Perpétuo*, 1956

(Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=2DA-mzhk0s4>)

2ª AULA

TEXTO

*Cidade, rumor e vaivém sem paz das ruas,
Ó vida suja, hostil, inutilmente gasta,
Saber que existe o mar e as praias nuas,
Montanhas sem nome e planícies mais vastas
Que o mais vasto desejo,
E eu estou em ti fechada e apenas vejo
Os muros e as paredes e não vejo
Nem o crescer do mar, nem o mudar das luas.
Saber que tomas em ti a minha vida
E que arrastas pela sombra das paredes
A minha alma que fora prometida
Às ondas brancas e às florestas verdes.*

Andresen, S. B. (1992). *Obra Poética I*. Lisboa: C. de Leitores.

Estrutura da Aula

Pré-leitura do poema

Desenvolvimento das actividades

1) Ideia-chave

Objectivo deste exercício – Interpretar o texto e sintetizar as suas ideias principais. Pedeu-se aos alunos que lessem o texto e o resumissem numa frase.

Isabel – *A agitação e o barulho das cidades.*

Júlia – *A cidade e o campo.*

Lourenço – *A vida triste da cidade.*

Sofia – *Sozinho no meio de muita gente.*

2) Análise

Objectivo deste exercício – Fazer com que os alunos expressem a sua opinião em relação às ideias apresentadas pelos colegas, justificando.

É pedido a cada aluno que seleccione uma frase com a qual não concorda e justifique.

Júlia – *A Isabel refere a agitação e o barulho das cidades, mas o poema vai mais além. A “pessoa” do texto fala em lugares que muito aprecia.*

Sofia – *Concordo com a Júlia, é por isso que o sujeito poético sente revolta.*

3) Argumentação

Objectivo deste exercício – Confrontar os alunos com críticas às suas ideias, fazendo-os ver que é uma crítica às suas ideias e não a eles próprios.

O aluno cuja frase foi comentada tem a oportunidade de defender a sua ideia, com argumentos e excertos do poema, ou então de aceitar a crítica e mudar a sua frase.

Isabel – *Eu falei de agitação e de barulho das cidades por ser uma das ideias principais do poema, mas acho que o sujeito poético sente a vida gasta, sem ser útil, porque conhece o mar, a montanha e a floresta e pode comparar.*

4) Conceptualização

Objectivo deste exercício – Estimular os alunos a conceptualizar os valores inerentes aos vários argumentos, permitindo-lhes avançar neste movimento intelectual de abordar a realidade: do particular para o universal.

Isabel – *A agitação e o barulho das cidades, porque o pensamento do sujeito poético mostra dor e sofrimento no conformismo.*

Júlia – *A cidade e o campo, porque mostra duas realidades distintas em confronto.*

Lourenço – *A vida triste da cidade, porque é tão forte que leva à apatia.*

Sofia – *Sozinho no meio de muita gente, porque para viver assim é preciso ter muita coragem.*

5) Síntese e confrontação

Objectivo deste exercício – Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelos discursos ouvidos.

No seguimento da abordagem realizada ao poema, os alunos são confrontados com a seguinte pergunta: A Natureza (mar, floresta, montanha) permitirá algum tipo de libertação?

As respostas a que os alunos chegam, espontaneamente, são:

O contacto com a Natureza deixa-nos mais relaxados.

Quando estou mais aborrecida, procuro o mar.

O sujeito poético não mente quando diz que a sua alma “fora prometida às ondas brancas e às florestas verdes”.

O valor que estes alunos vão dando à sua interioridade, numa viagem de auto-descoberta, leva-nos a concluir que o auto-conhecimento e a consciência ética lhes estão muito próximos.

3ª AULA

TEXTO

O Caçador de borboletas

Sorridente, ao nascer do dia,

ele sai de casa com a sua rede.

Vai caçar borboletas, mas fica preso

à frescura do rio que lhe mata a sede

ou ao encanto das flores do prado.

Vê tanta beleza à sua volta

que esquece a rede em qualquer lado

e antes de caçar já foi caçado.

À noite, regressa a casa cansado

e estranhamente feliz

porque a sua caixa está vazia,

mas diz sempre, suspirando:

Que grande caçada e que belo dia!

Antes de entrar, limpa as botas

num tapete de compridos pêlos

e sacode, distraído,

as muitas borboletas de mil cores

que lhe pousaram nos ombros, nos cabelos.

Magalhães, A. (2000). *O Reino Perdido*. Porto: Edições Asa.

Estrutura da Aula

Pré-leitura do poema

Desenvolvimento das actividades

1) Ideia-chave

Objectivo deste exercício – Interpretar o texto e sintetizar as suas ideias principais.

Depois da leitura do poema, pede-se aos alunos que o resumam numa frase.

Daniel – *O caçador de borboletas é feliz à sua maneira.*

Vera – *Às vezes, deixamo-nos cativar sem dar por isso.*

Lourenço – *A alegria de um dia bem passado.*

Isabel – *O poder da Natureza.*

Manuel – *Algumas pessoas podem ter ideias diferentes umas das outras.*

2) Análise

Objectivo deste exercício – Levar os alunos a manifestarem-se sobre as frases apresentadas, referindo aquilo que consideram não estar correcto na ideia dos outros.

É pedido a cada aluno que seleccione uma frase com a qual não concorda e justifique.

Isabel – *É claro que as pessoas podem ter ideias diferentes umas das outras, como diz o Manuel, mas aqui o que está em discussão é que o que é bom para uns, para outros pode não ter nenhum valor. Houve um aspecto que fez essa “pessoa” deixar-se envolver de uma forma muito especial: o encantamento da Natureza.*

3) Argumentação

Objectivo deste exercício – Confrontar os alunos com apreciações às suas ideias, fazendo-os ver que é uma análise às suas ideias e não uma crítica a eles próprios.

O aluno cuja frase foi comentada tem a possibilidade de defender a sua ideia, com argumentos e excertos do poema, ou então de aceitar a crítica e mudar a sua frase.

Manuel – *As pessoas pensam de maneira diferente umas das outras e as situações que as rodeiam é que as fazem sentir-se de determinado modo. A “frescura do rio” e o “encanto das flores do prado” fizeram com que o sujeito poético se encantasse e esquecesse a rede.*

4) Conceptualização

Objectivo deste exercício – Identificar, em grupo, as ideias principais de cada frase e dos conceitos por detrás dessas mesmas frases.

Daniel – *O caçador de borboletas é feliz à sua maneira, porque vive em liberdade.*

Vera – *Às vezes, deixamo-nos cativar sem dar por isso, porque assim experimentamos a magia.*

Lourenço – *A alegria de um dia bem passado, porque mostra que há felicidade.*

Isabel – *O poder da Natureza, porque a Natureza ensina a ter esperança.*

Manuel – *Algumas pessoas podem ter ideias diferentes umas das outras, para as manifestar é preciso coragem.*

5) Síntese e confrontação

Objectivo deste exercício – Apresentar e defender ideias, comportamentos e valores, partindo da questão concreta:

“ Será que temos capacidade de reencontrar situações que nos permitam ser agentes transformadores do meio em que vivemos?”

Das ideias apresentadas, destacam-se algumas pela coragem que assumem:

O nascimento da minha irmã mostra como eu aprendi a sentir a importância que a minha mãe tem para nós. Até ali eu nem reparava no trabalho que já tinha connosco. Agora vejo como a minha mãe é tão importante na nossa vida (Manuel).

Isabel: *O meu pai nunca quis saber de mim, nunca me cuidou bem. Lembro-me que era eu ainda pequena, vinha-me buscar, deixava-me no carro, ao sol, o tempo que fosse preciso, enquanto ia para os Bombeiros. Eu agora dou muito valor à minha mãe que trabalha muito e cuida de mim.*

Os alunos valorizam o positivo da vida e vão aprendendo a relativizar o que consideram negativo, sabendo que o seu papel é construir-se a si próprios, servindo-se dos bons exemplos.

4ª AULA

TEXTO

O Pássaro da alma

No fundo, bem lá no fundo do corpo, mora a alma.

Ainda não houve quem a visse,

Mas todos sabem que ela existe.

E não só sabem que existe,

Como também sabem o que tem dentro.

Dentro da alma,

lá bem no centro,

Pousado numa pata

Está um pássaro.

E o nome do pássaro é pássaro da alma.

Dentro do corpo, no fundo, bem lá no fundo, mora a alma.

Ainda não houve quem a visse,

Mas todos sabem que ela existe

E ainda nunca,

nunca veio ao mundo alguém

Que não tivesse alma.

Porque a alma entra dentro de nós no momento em que nascemos

E não nos larga

– Nem uma só vez –

Até ao fim da nossa vida.

Como o ar que o homem respira

Desde a hora em que nasce

Até à hora em que morre.

E o mais importante – é escutar logo o pássaro.

Pois acontece o pássaro da alma chamar por nós, e nós não o ouvimos.

É pena. Ele quer falar-nos de nós próprios.

Há quem o ouça muitas vezes,

Há quem o ouça raras vezes,

E há quem o ouça

Uma única vez na vida.

Por isso vale a pena

Talvez tarde pela noite, quando o silêncio nos rodeia,

Escutar o pássaro da alma que mora dentro de nós,

no fundo, lá bem no fundo do corpo.

Snunit, M. (2000). *O Pássaro da Alma*. Lisboa: Editora Vega.

Estrutura da Aula

Pré-leitura do poema

Desenvolvimento das actividades

1) Ideia-chave

Objectivo deste exercício – Interpretar o texto e resumir as suas ideias fundamentais.

Depois da leitura do poema, pediu-se aos alunos que o sintetizassem numa frase.

Lourenço – *A alma não se vê, mas sente-se.*

Júlia – *A alma é a luz do nosso corpo.*

Manuel – *Nem sempre estamos atentos para escutar a nossa alma.*

Daniel – *O pássaro da alma é o pássaro da liberdade.*

Sofia – *Andamos tão distraídos que nem temos tempo para ouvirmos a voz da nossa consciência.*

2) Análise

Objectivo deste exercício – Levar os alunos a pronunciarem-se sobre as frases apresentadas, referindo aquilo que consideram estar em jogo nas ideias apresentadas.

Os alunos escolhem uma frase e dizem o que mudariam em cada uma dessas frases.

Manuel – *A alma anda sempre colada ao corpo, mas a maior parte de nós não dá por ela.*

A Júlia diz que a alma é a luz do nosso corpo, mas o que o poema refere é que nem sempre conseguimos escutar o pássaro e ver essa luz.

3) Argumentação

Objectivo deste exercício – Confrontar os alunos com apreciações às suas ideias, fazendo-os ver que a análise às suas ideias pretende esclarecer a questão levantada pelo próprio texto.

O aluno cuja frase foi comentada tem a possibilidade de apresentar argumentos para defender a sua ideia.

Júlia – *Eu penso que a alma é a luz do nosso corpo, se nós conseguirmos que ela ilumine a nossa vida e se a soubermos escutar. Como o Manuel referiu, esse é o aspecto mais importante do texto.*

4) Conceptualização

Objectivo deste exercício – Identificar, em grupo, as ideias principais de cada frase e das noções que delas se aproximam.

Lourenço – *A alma não se vê, mas sente-se e para isso precisamos de ter confiança.*

Júlia – *A alma é a luz do nosso corpo, para sentirmos isso precisamos de ter convicção.*

Manuel – *Nem sempre estamos atentos para escutar a nossa alma, porque não temos maturidade.*

Daniel – *O pássaro da alma é o pássaro da liberdade, porque fugimos de nós (evasão).*

Sofia – *Andamos tão distraídos que nem temos tempo para ouvir a nossa consciência.*

5) Síntese e confrontação

Objectivo deste exercício – Apresentar e defender ideias, trazendo uma resposta clara à questão apresentada:

“Estamos ou não atentos ao que a nossa voz interior (consciência) nos quer dizer?”

A vida agitada do dia-a-dia não permite que paremos para pensar. Andamos sempre muito ocupados e com muitas tarefas. (Júlia)

Tenho a sensação que o meu pássaro (alma), às vezes, é mouco. (Lourenço)

As peras quando estão maduras é que são boas. Também nós precisamos de amadurecer para escutar a voz do nosso pássaro (alma). (Sofia)

5.7 Notas conclusivas

Com as sessões semanais do Clube de Leitura (45 minutos cada), direccionadas para a biblioterapia como pedagogia actuante da leitura, promovemos, nos alunos, aprendizagens de aspectos relacionados com o conhecimento de si próprios, dos outros e do mundo, procurando o melhoramento do seu auto-conhecimento, da sua auto-estima e da sua relação com os outros.

As linhas que norteiam a nossa acção e das quais não nos desviamos nunca são o *diálogo*, a *argumentação*, a *curiosidade na pergunta* e o *pensar juntos*.

Os alunos mostram possuir capacidades novas de pensar criticamente e competências no domínio do recurso criativo a novas técnicas de aprendizagem. Entre as competências mais importantes, destacam-se: reconhecer os problemas; encontrar os meios adequados para lidar com eles; reunir informação pertinente; reconhecer pressuposições e valores não explícitos; compreender e usar a linguagem com clareza e exactidão; interpretar informações; avaliar provas e afirmações; reconhecer a existência de relações lógicas entre proposições; retirar conclusões e generalizações seguras e fidedignas; testar essas mesmas conclusões e generalizações; compreender, avaliar e modificar (se necessário) o padrão de crenças; avaliar e ajuizar de forma segura e correcta problemas e questões específicas do quotidiano.

O grupo evidencia-se progressivamente mais consciente dos saberes e estratégias de leitura possuídos e entusiasma-se sobre a forma de os mobilizar para aumentar a sua eficácia enquanto leitores críticos. Respondem com interesse à criação de uma dinâmica de ensino que lhes é oferecida para os impulsionar a percorrer etapas variadas e criativas, inter-relacionando os desempenhos descritos para a competência de leitura.

Através da leitura de diferentes textos mostram consciencializar a necessidade de corrigir a tentação da verdade absoluta que vão reconhecendo ser empobrecedora para o conhecimento. Aproveitam a criação que lhes é feita de uma atmosfera convidativa a viverem a leitura e a meter-se na história, a identificarem-se com os personagens, a sentirem-se implicados na intriga, a

estabelecer diálogo emotivo, compreensivo, crítico e criativo com as obras literárias que passam a ler com gosto e proveito.

É de realçar os sinais dados na movimentação que os alunos fazem no texto, sendo capazes de criar um novo texto a partir do lido/ouvido. A troca de interpretações caracteriza o diálogo biblioterapêutico desenvolvido naturalmente ao longo destas sessões. Unem as palavras e os gestos, a voz e o corpo, e experimentam a garantia de que não estão sozinhos, mostram sentir-se pertença de um grupo e dele tiram apoio.

Com eles descobrimos a linguagem em movimento e o diálogo surge como fundamento da biblioterapia. No pluralismo interpretativo dos comentários aos textos cada um manifesta desassombradamente a sua verdade, a sua visão do mundo e entre os parceiros do diálogo descobrem o texto como intermediário. O diálogo biblioterapêutico aparece naturalmente com o texto a abrir espaço para os comentários e interpretações onde são encontradas propostas para o confronto e escolha de novas formas de pensamento e de comportamento.

A “comunidade de investigação” vai-se criando como um dos conceitos fundamentais da Biblioterapia, uma vez que se pode aproximar de outros enfoques pedagógicos e psico-pedagógicos como raciocínio dialógico, cognição socialmente participada e aprendizagem cooperativa.

Pela prática descobrimos Lipman, um dos autores que serve de fundamento teórico a este trabalho, ao demonstrar que as regras e os princípios do pensar aparecem sempre ligados à experiência que as crianças e os jovens estão a viver. Estes alunos começam a valorizar o diálogo no processo de conhecimento e não o dispensam como modo de fazer frente aos problemas que se lhes apresentam na escola e fora dela.

É de salientar o reconhecimento sereno que fazem sobre as dificuldades que sentem nos estudos, ou mesmo a falta de gosto em estudar, acompanhado da desdramatização da frase feita de que o que aprendem não os ajuda a dar um sentido ao mundo e à sua própria vida. Esta descoberta fazem-na em contacto com os personagens dos textos que lhes são apresentados, escolhidos e pensados para motivar ao diálogo consigo mesmos e com os outros.

Ficamos com a ideia de que estes alunos começam a sentir uma vida que vai para além da folha impressa, que se prolonga em cada um como pequeno/grande leitor, com a sua idiossincrasia.

CONCLUSÃO

Conclusão

Ao chegarmos ao fim deste trabalho de pesquisa e análise torna-se pertinente sublinhar e sistematizar as principais conclusões a que chegamos, partindo da questão inicial que orientou o desenvolvimento do trabalho:

Em que aspectos é que a *Biblioterapia como pedagogia actuante da leitura* pode contribuir para melhorar as relações interpessoais e o desempenho escolar em contextos educativos menos favorecidos?

Assim, concluímos que, tal como ontem, a Escola dos nossos dias defronta-se com o desafio de oferecer aos alunos respostas adequadas às suas necessidades individuais e aos seus anseios e expectativas. Nesta era das novas tecnologias e de tanta oferta de informação infiltrada a atropelar o conhecimento, num sistema de valores profundamente alterado por evoluções económicas e por um sistema mediático omnipresente, a Escola está no seu lugar, como ambiente estruturado, fomentador de experiências reais, promotor de autonomia pessoal e social, a “rivalizar” pela positiva com a televisão, vídeo jogos, telemóvel, Internet, filmes, iPod..., tudo processado em *multitasking*.

Nesse ambiente estruturado o livro não passa de moda, nele o aluno apreende as necessidades irredutíveis do seu desenvolvimento integral e descobre que não se deve deixar envolver no aparente conforto de pensar e agir em termos de sobrevivência e competição mas posicionar-se em termos de atitudes, de afectos e de valores.

A *Biblioterapia como pedagogia actuante da leitura* aparece como um projecto identitário próprio, gerado na heterogeneidade socioeconómica, cognitiva, linguística e cultural, numa Escola que queremos potenciadora de mudanças, que saiba ler nos “desaforos” do aluno a vontade de procurar o “outro” e a si próprio, que estruture os conteúdos a transmitir nesta “fome do outro”, tão característica de crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem.

Concluimos ter valido a pena teimar em manter o título deste trabalho consubstanciado na nossa prática pedagógica. *Biblioterapia* decorre do uso que vimos fazendo do livro como construção e desenvolvimento do pensamento reflexivo e como meio de confronto entre o aluno e as realidades

que os livros espelham. Tal como a *arteterapia*, a *logoterapia* e a *ludoterapia*, entre outros, são ofertas e procuras actuais na busca do bem-estar, também nós, sem qualquer constrangimento, descobrimos a *Biblioterapia como pedagogia actuante da leitura*.

Da selecção e aplicação de diferentes textos (narrativa infanto-juvenil e poemas) usados no projecto desenvolvido com os alunos que acompanhamos no Clube de Leitura, concluímos: (1) que o pensamento crítico é uma competência básica como a leitura e, por isso, deve ser objecto de ensino de forma directa e sistemática; (2) que só pensando por si mesmos os alunos podem chegar a desenvolver as suas originais formas de pensamento; (3) que pensar criticamente implica a posse de competências e o domínio de técnicas que devem ser aprendidas e praticadas. As aulas práticas planificadas e desenvolvidas ao longo das duas unidades evidenciam uma linha de actuação sistemática que contempla interpretação e resumo, argumentação, conceptualização, síntese e confrontação.

Estamos convictos de que os *objectivos* que presidem a este trabalho foram globalmente atingidos. Contudo, continuam em aberto os grandes desafios impostos pela *sociedade* que pretende ser do *conhecimento*, onde o emergente conceito de leitura se interliga ao pensamento reflexivo e crítico e provoca a Escola no domínio do desenvolvimento das competências leitoras dos alunos.

Reconhecemos ter sido ambiciosos no primeiro objectivo traçado, uma vez que não encontrámos bibliografia específica. A abordagem concreta ao tema aparece limitada a artigos científicos ligados a projectos fundamentados na Psicologia, e desenvolvidos em hospitais, estabelecimentos prisionais, centros de recuperação e apoio..., na Pedagogia (*Biblioterapia desenvolvimental*) e na Filosofia para Crianças, já aplicados em contextos escolares e que nos ajudaram a sistematizar a nossa linha de actuação.

Valeu-nos o contributo da *Teoria fundamentada nos dados* e a sistematização que vimos fazendo da nossa prática pedagógica para perseguirmos o segundo objectivo que nos atrevemos a dizer que fica em aberto. Isto porque a simultaneidade da investigação-acção e o número de alunos que constitui a amostra de onde retirámos elementos para o entrecruzar de dados teóricos obrigam a uma maior abrangência experimental.

O alcance do terceiro objectivo deixa-nos o desafio de contribuirmos para a construção de “teoria” que facilite outros trabalhos e dê ao radical *biblio-* a força pedagógica que contém, sem ter de ser analisado numa posição subalterna ao foro clínico.

No contexto educativo em que nos movemos, os dados recolhidos e o respectivo tratamento demonstram que o quarto objectivo acompanha progressivamente o dinamismo dos alunos a quem se destina. Evidenciam nas suas prestações e desempenhos que adquiriram competências significativas na sua “construção” como leitores e, conseqüentemente, êxito no seu sucesso escolar.

Os dados revelam que os efeitos da aplicação prática da *Biblioterapia como pedagogia actuante da leitura* transcendem o espaço do Clube de Leitura e revelam-se como mais valia na formação integral dos alunos, visível no seu interesse pela escola, na relação com os outros e no acreditar em si mesmos e nas suas capacidades.

O último objectivo é ambicioso no nosso propósito de organizar elementos que nos permitam sistematizar e partilhar a nossa experiência pedagógica num *manual de boas práticas*. Para isso precisamos de conhecer em profundidade os projectos que referimos (Biblioterapia desenvolvimental, Filosofia para crianças e mesmo os que decorrem fora de contextos especificamente escolares), precisamos de tempo e espaço para partilha e troca de experiências. No entanto, a descrição das sessões e da metodologia aplicada podem, desde logo, funcionar como modelos, sujeitos a críticas e a adaptações, mas ainda assim marcados pelos resultados positivos que descrevemos.

Como em todos os trabalhos de âmbito científico, há limitações a sublinhar e questões em aberto para novos desenvolvimentos em futuras investigações. Assim, sendo a leitura uma competência transversal e motor da construção do pensamento reflexivo e crítico, é urgente que a comunidade escolar e educativa em geral se empenhe no desenvolvimento desta competência, contribuindo para a formação de leitores com curiosidade intelectual, sentido crítico e conscientes de si e dos outros.

O contacto com a Escola Jasmim entusiasmou-nos, enriqueceu-nos em aspectos de aplicação prática de princípios teóricos com que nos vínhamos

identificando, nomeadamente a sabedoria assente no programa Filosofia para Crianças, de Lipman. Contudo fica-se apenas por um simples testemunho.

Como *opção metodológica*, assumimos intencionalmente uma metodologia *qualitativa* que nos permite identificar-nos com a *teoria fundamentada nos dados*, onde convivemos com o binómio *investigação-construção* de teoria como duas partes do mesmo processo. A especificidade do trabalho, situado no campo da *investigação-acção*, leva a que os instrumentos utilizados na recolha de dados se limitem a uma “amostra” que nos conduz a perspectivas complementares, sem pretensas generalizações.

Seria importante, em futuros desenvolvimentos, alargar a amostra para lá da nossa prática pedagógica, com vista ao enriquecimento e cruzamento de dados que fortaleçam futuras investigações sobre a *Biblioterapia como pedagogia actuante da leitura*.

No meio de tanta controvérsia que a palavra *biblioterapia* reproduz, e para falar do tema com a devida precisão, impôs-se-nos a aplicação de algumas categorias para determinar o significado-significante da palavra e o alcance dos seus ensinamentos. Concluimos que o principal motivo deste “desafinamento” prende-se com a questão de não se terem relacionado devidamente as categorias fundamentais de *biblio-* e *terapia*.

A *Biblioterapia como pedagogia actuante da leitura* aparece, assim, abordada em três formas: a forma *experimental*, a *doutrinal* e a *científica*.

Pela forma experimental e assente na *teoria fundamentada nos dados* referimos e descrevemos o que vimos e experimentámos na nossa prática pedagógica. Aqui o aprender a pensar e o conseqüente desenvolvimento do *pensamento reflexivo* é uma aposta que conduz à *investigação-construção* que leva à grande meta que nos propomos: que o aluno seja fazedor e construtor de si mesmo, em “comunidade de investigação”, superador de “crises” e agente transformador do seu próprio meio. A aprendizagem cooperativa decorrente da aprendizagem feita em “comunidade de investigação” tira o aluno da apatia em relação às ideias e ao pensamento crítico.

A forma doutrinal, deduzimo-la da bibliografia de que nos servimos, nos seus autores ou obras por eles trabalhadas. Nela e na dinâmica *investigação-acção* encontramos a *Filosofia para crianças* como motor da *Biblioterapia*. Através do *questionamento*, do *diálogo*, da *argumentação*, da *curiosidade da*

pergunta e do *pensar juntos*, o aluno apercebe-se da necessidade de aprender a pensar e deixa-se penetrar, a seu modo, nas personagens dos livros e nelas se desentranha e espelha.

Por seu lado, o educador, usando os termos e os esquemas que mais o ajudem, abeira-se da realidade, silencia no silêncio de cada aluno. A *Biblioterapia como pedagogia actuante da leitura* implica o professor mais *formador* do que *informador*, que apresenta fielmente os conteúdos, os aproxima dos alunos e os vivifica numa participação pessoal activa, insistindo incansavelmente nas realidades substanciais.

Não conseguimos a forma estritamente científica, porque nos reconhecemos distantes da posição de sermos simultaneamente sujeitos da experiência e autores da doutrina. Na aplicação prática, os dados trabalhados em primeira mão não aparecem suficiente e claramente delimitados. Gostaríamos de, além da descrição das experiências investigadas e vividas, oferecer critérios para as ajuizar e classificar.

Podemos, assim, responder afirmativamente à questão inicial e sublinhar que a *Biblioterapia como pedagogia actuante da leitura* contribui para melhorar as relações interpessoais e o desempenho escolar, sobretudo em contextos educativos menos favorecidos, como é este em que este trabalho se desenrola numa arquitectura participativa.

O presente trabalho não pretende ser um todo maduro e acabado. Concluimos que em pedagogia estamos sempre em processo de revisão e aprofundamento, movemo-nos no mundo da interpretação que está sempre aberto a uma compreensão cada vez maior, mais certa, mais ajustada.

O caminho implica um saber e um querer iniciais, um pôr-se em marcha, andar, experimentar, encontrar-se com os caminhantes que vêm em direcção contrária e ao mesmo tempo acompanhar os que vêm na mesma direcção, conversar intercambiando vivências e chegar.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

1. De carácter metodológico

- Albarello, L. et al. (1997). *Práticas e métodos de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Almeida, J., & Pinto, M. (1995). *A Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Presença.
- Bardin, L. (2006). *Análise de Conteúdo* (3ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para a Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cassiani, S. et al. (1996). A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*. Vol.4, n.3, pp. 75-88. Acedido Novembro 27, 2010, em <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v4n3/v4n3a07.pdf>
- Costa, A. (2003). A pesquisa de terreno em Sociologia. In A. Silva & J. Pinto (org.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp.129-130) . Porto: Afrontamento.
- Eco, U. (1994). *Com se faz uma tese em ciências humanas*. Lisboa: Presença.
- Esteves, A. (2003). A investigação-acção. In A. Silva & J. Pinto (org.), *Metodologia das Ciências Sociais*. (pp. 251-277). Porto: Afrontamento.
- Ferreira, V. (2003). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. Silva & J. Pinto (org.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 165-196). Porto: Afrontamento.
- Flick, U. (2002). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Giddens, A. (1994). *Sociología*. Madrid: Alianza Universidad Textos.
- Iturra, R. (2003). Trabalho de campo e observação participante em Antropologia. In A. Silva & J. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- Lessard-Hébert, M. et al. (1994). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Lodi, J. (1991). *A entrevista: teoria e prática* (7ª ed.). São Paulo: Pioneira.
- Quivy, R., & Campenhoudt, I. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Silva, M. (2002). *Práticas Educativas e Construção de Saberes. Metodologias da Investigação-Acção*. Lisboa: IIE.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory. Procedures and techniques*. London: Sage Publications.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis: Madrid.

2. De carácter temático

- Abad, E., & Iglesias, E. (2006). *Animando a animar. Tenemos un plan: como estimular el goce lector*. Madrid: FETE-UGT.
- Andricaín, S. (Set. 1999). Un palco en el paraíso. Biblioteca y promoción de lectura. *Revista Educación y Biblioteca*. Año 11, n.º 104. Acedido Maio 16, 2011, em <http://pt.scribd.com/doc/55577682>.
- Aristóteles. (1990). *Poética* (2ª ed.). Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Azevedo, F. (org.). (2007). *Formar leitores: das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- Barthes, R. (1974). *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva.
- Bertoni, L. (1999). *O discurso dos excluídos da escola*. Acedido Novembro 14, 2008 em <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0416.pdf>
- Boletim Económico Primavera 2010. Acedido Dezembro 27, 2010, em http://www.bportugal.pt/pt-PT/EstudosEconomicos/Publicacoes/BoletimEconomico/BEAnteriores/Documents/bol_primavera10_p.pdf
- Calçada, M. T. (1998). Red de Bibliotecas Escolares. *Métodos de Información*, pp. 33-42.

- Caldin, C. (2001). A leitura como função terapêutica: biblioterapia. *Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação*. n.º 12, pp.1-16. Acedido Novembro 18, 2010 em:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/147/14701204.pdf>
- Caldin, C. (2003). Biblioterapia para a classe matutina de aceleração da Escola de Educação Básica Dom Jaime de Barros Câmara: relato de experiência. *Revista ACB*. Vol. 8, No 1, pp. 10-17. Acedido Outubro 21, 2010 em
<http://revista.acbsc.org.br/index.php/racb/article/view/401/502>
- Caldin, C. (2005). Biblioterapia: actividades de leitura desenvolvidas por académicos do Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Santa Catarina. *Biblios: Revista Electrónica de Bibliotecología, Archivología y Museología*. Vol.6, n.º 21/22, pp. 13-25. Acedido Setembro 2, 2010 em
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/161/16102202.pdf> .
- Calixto, J. A. (1996). *A Biblioteca Escolar e a Sociedade da Informação*. Lisboa: Caminho.
- Calixto, J. A. (2003). Literacia da informação: um desafio para as bibliotecas. In *Homenagem ao Professor Doutor José Marques* (pp. 39-48). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Acedido Maio 15, 2010 em
<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo5551.pdf>
- Carvalho, A. M. S. (2006). Trabalhando a essência da leitura e da escrita: a mediação da biblioteca escolar. *Infodiversidad*, 10, pp. 73-80. Acedido Dezembro 20, 2010 em
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/277/27701003.pdf>
- Castro, R. V., & Dionísio, M. L. (2003). A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no trabalho interpretativo. In H. Feltes, *Produção de Sentido: estudos transdisciplinares* (pp. 313-339). São Paulo: EDUCS/Annablume.
- Coelho, E. (1992). *Quando depois do sol não vem mais nada - posfácio à obra de David Mourão-Ferreira Os amantes e Outros Contos* (5ª ed.). Lisboa: Presença.
- Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais (1994). Paris: Unesco.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) . Manhattan, NY: ONU.

- Delors, J. (coord.). (1996). *L'Éducation: Un trésor est caché dedans*. Paris: UNESCO e Éd. Odile Jacob.
- Faria, M., & Pericão, M. (2008). *Dicionário do Livro – Da escrita ao livro electrónico*. Coimbra: Almedina.
- Ferreira, D. (2003). Biblioterapia: uma prática para o desenvolvimento pessoal. *ETD: Educação temática digital*, v. 4, n. 2, pp. 35-47. Acedido Novembro 23, 2008 em <http://www.bibli.fael.unicamp.br/etd/biblioterapia.pdf>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). Carta de Paulo Freire aos Professores. *Estudos Avançados*. São Paulo, vol.15, nº42. Acedido Setembro 8, 2010 em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf>
- Gaarder, J. (2003). ¿Libros para un mundo sin lectores? *Imaginaria: Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*. N.º 106. Acedido a Julho 10, 2008 em <http://www.imaginaria.com.ar/10/6/gaarder.htm>
- Gandhi, M. (1988). *Todos los hombres son hermanos* (10ª ed.). Madrid: Sociedad de Educacion Atenas.
- Garcia, D. (1998). Os significados do diálogo no processo educativo. Acedido a Novembro 10, 2008 em <http://www.cbfc.org.br/reflexao.asp>
- Gee, J. (2000). The New Literacy Studies. In D. H. Barton, *Socially situated to the work of the social*. London: Routledge.
- Gomes-Pedro, J. (2001). O que é ser criança? Da genética ao comportamento. *Análise Psicológica*. v.22, n.1, pp.33-42. Acedido Janeiro 13, 2010 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a04.pdf>
- IFLA (1996). *Linhas Orientadoras dos Serviços de Bibliotecas para Jovens*. Den Hague: IFLA. Acedido Setembro 23, 2008 em http://www.rbal.com.pt/13_Directrizes_Servicos_Bibliotecas_Para_Jovens.pdf
- IFLA/UNESCO (2000). *Manifesto da Biblioteca Escolar: a biblioteca escolar no contexto do ensino-aprendizagem para todos*. Den Hague: IFLA. Acedido Setembro 23, 2008 em <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portug.pdf>.

- IFLA/UNESCO (1994). Manifesto da IFLA/Unesco sobre Bibliotecas Públicas. *IFLA Journal*, 21 (1), pp. 66-67. Acedido Setembro 23, 2008 em <http://archive.ifla.org/VII/s8/unesco/port.htm>
- Jares, X. (2002). *Educação e Conflito*. Porto: Asa.
- Junqueira, M. (2003). Resiliência e maus-tratos à criança. *Cad. Saúde Pública*, 19 (1), Jan.-Fev., Rio de Janeiro, pp. 227-235. Acedido Setembro 13, 2009 em <http://www.scielo.br/pdf/csp/v19n1/14923.pdf>
- Keating, M. (2002). O poder de dar nomes às coisas: sobre reconhecimentos e aprendizagens em práticas e discursos. *Revista Portuguesa de Educação*, 15, pp. 131-167.
- Kohan, W., & Wench A. (org.) (1999a). *Filosofia para crianças : A tentativa pioneira de Matthew Lipman* (Vol. I). Rio de Janeiro : Vozes.
- Kohan, W., & Leal, B. (orgs.) (1999b). *Filosofia para crianças em debate*. Petrópolis: Vozes.
- Koren, M. (2005). Access to libraries of all ages for people of all ages: the right to information. In *Conferência Internacional Comemorativa do Bicentenário da Biblioteca Pública de Évora*. Acedido Setembro 23, 2008 em http://www.evora.net/BPE/2005Bicentenario/dias/27_out05/resumos.htm
- Levacov, M. (1997). Bibliotecas virtuais: (r)evolução? *Ciência da Informação*, 26, pp. 1-11.
- Lipman, M. (1988). *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus Editorial.
- Lopes, J. T. (2002). Leitura, leituras: breves contributos para novas abordagens. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), pp. 125-130.
- Manguel, A. (1998). *Uma História da leitura*. Lisboa: Presença.
- Marina, J. &. (2007). *A magia de ler*. Lisboa: Ambar.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Negri, A. (2007). *A Constituição do Comum* [documento vídeo]. Acedido Maio 13, 2008 em <http://ocomum.wordpress.com/2007/05/18/antonio-negri-a-constituicao-do-comum/>
- Nunes, L., & Franco, L.(2007). *Biblioterapia: formação e atuação do bibliotecário*. Graduação em Biblioteconomia, Departamento de Ciência da

- Informação Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Campus de Marília. Acedido em Outubro 10, 2008, em http://www.cab.ufsc.br/repositorio/trabalhoserebd2007/trabalho_14.pdf
- Nunes, M. B. (2004). A Biblioteca Pública no espaço virtual. *IN' CID: Revista de Ciências da Informação e da Documentação*. 1 (1), pp. 197-212.
- Nunes, M. B. (2007). O papel da biblioteca escolar na formação da comunidade educativa: algumas ideias. In *Actas das 1^{as} Jornadas de Trabalho Sobre Bibliotecas Escolares*. Trofa: Câmara Municipal. pp.18-23.
- Ouaknin, M. (1996). *Biblioterapia*. São Paulo: Loyola.
- Palangana, I., Galuch, M., & Sforini, M. (2002). Acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), pp. 111-128.
- Pallares-Burke, M. (2003). A Sociedade Líquida – Zygmunt Bauman. *Folha de S.Paulo*. Acedido Maio 7, 2009 em http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/chamadas/4_Encontro_Entrevista_A_Sociedade_Liquida_1263224949.pdf
- Pearson, C. (1998). *The hero within: Six archetypes we live by*. New York, NY: Harper Collins.
- Pehrsson, D. & McMillen, P. (2006). *Competent Bibliotherapy: Preparing counselors to use literature with culturally diverse clients*. Alexandria, VA: American Counseling Association. Acedido Junho 14, 2010 em <http://counselingoutfitters.com/Pehrsson.htm>.
- Pennac, D. (1993). *Como um Romance* (2^a ed.). Porto: Asa.
- Pereira, M. (1989). *A biblioterapia em instituições de deficientes visuais: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Biblioteconomia, Centro de Ciências Sociais Aplicadas – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil.
- Pérez, J. (19 de Fevereiro de 2009). Estamos cegos na ação: [entrevista de S. R. Oliveira]. *Educare.pt: O Portal da Educação*. Acedido Junhi 14, 2010 em <http://www.educare.pt/educare/Detail.aspx?contentid=5ADDED392E1FA566E0400A0AB8002BC7&channelid=9E69080D12820D4E9497B31FFB72BB08&schemaid&opsel=1>
- Pessoa, F. (1990). *Poesias de Álvaro de Campos* (3^a ed.). Mem Martins: Publicações Europa-América.

- Pessoa, F. (1995). *Poemas de Alberto Caeiro* (4ª ed.). Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Pinto, M. (2002). Informação, conhecimento e cidadania: a educação escolar como espaço de interrogação e de construção de sentido. *Conferência Internacional sobre Cruzamento de saberes : aprendizagens sustentáveis, Lisboa, FCG, 27-28 Nov.* Acedido Abril 7, 2009, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/2758>
- Pires, E. (2008). Vivemos uma época muito interessante para a Filosofia. *País Positivo*, 26, pp. 50-51.
- Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o Prazer de Ler.* (M. Duarte, Trad.) Porto : Edições ASA.
- Princípios e valores orientadores do currículo.* Portugal: Ministério da Educação. Acedido Março 30, 2008 em http://www.dgidc.minedu.pt/fichdown/livrocompetencias/CompetenciasGerai_s.pdf
- Prole, A. (s.d.). Como fazer um projecto de promoção da leitura. In *Casa da Leitura*. Lisboa: FCG. Acedido Novembro 1, 2009, em http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/manual_instrucoes_projectos_a_C.pdf
- Reis, C. (Coord.) (2009). *Programas de português do ensino básico.* Lisboa: Ministério da Educação; Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Relatório PISA 2009: Resultados dos alunos portugueses.* Paris: OCDE. Acedido Dezembro 27, 2010, em http://www.min-edu.pt/data/docs_destaquas/Apres_Gulb_Final.pdf
- Reyzábal, M. & Tenorio, P. (2002). *El aprendizaje significativo de la literatura.* Madrid: La Muralla.
- Rigolet, S. (1997). *Leitura do mundo, leitura de livros.* Porto: Porto Editora.
- Rolla, N. (2004). *Filosofia para Crianças.* Porto: Porto Editora.
- Sartre, Jean-Paul (1964). *As palavras.* São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- Scliar, M. (2008). Literatura faz bem para a saúde. *Revista Vida Simples.* Acedido Abril 20, 2009, em http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/saude/conteudo_268786.shtml

- Seitz, E. (2000). *Biblioterapia: uma experiência com pacientes internados em clínica médica*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Sequeira, F. (1989). Psicolinguística e leitura. In F. Sequeira, *O Ensino / Aprendizagem do Português Teoria e Práticas*. Braga: Universidade do Minho.
- Sequeira, F. (2002). A literacia em leitura. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), pp. 51-60.
- Shechtman, Z. (2006). The contribution of bibliotherapy to the counseling of aggressive boys.. Acedido Setembro 20, 2008, em www.newschool.edu/centers/jdp/documents/psychology/psycrphy_rsrch.dc
- Sousa, M. L. (1989). Ler na escola. In F. Sequeira, *O Ensino / Aprendizagem do Português Teoria e Práticas* (pp. 645-651). Braga: Universidade do Minho.
- Sousa, M. L. (1990). Agora não posso. Estou a ler. *Revista Portuguesa de Educação*, 3, pp.115-127.
- Souza, F. (1996). Um currículo para o curso de Biblioteconomia. *Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 1. Acedido Novembro 16, 2008 em <http://www.encontros-bibli.ufsc.br/bibli1.html#proj3>
- Teixeira, M. (org.) (2001). *Ser professor no limiar do século XXI*. Porto: ISET.
- Tonieto, C. (s.d.). . In *NUEP – Núcleo de Educação Para o Pensar*. Acedido Novembro 21, 2008 em <http://www.nuep.org.br/art001.php?art=22>
- Veiga, I. (coord.) (1997). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vicente, J. (2000). Biblioterapia. In Alves, C., *Faz de conta: sítio de expressão dramática*. Acedido Maio 22, 2009 em <http://profs.ccems.pt/drama/bibliotecas.htm>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXOS

Anexo 1

REGULAMENTO DO CLUBE DE LEITURA

3º Ciclo

2009/2010

1. Natureza do projecto

- a) O Clube de Leitura é um projecto de animação de leitura, dirigido aos alunos do 3º ciclo, que tem como principal finalidade levar os alunos ao contacto "vivo" com o livro, estimular o prazer de ler e valorizar o trabalho dos escritores.
- b) No âmbito deste projecto, integram-se as actividades que decorrem da leitura. Os livros são, regra geral, propostos pelo professor dinamizador, para depois serem lidos ao longo de sessões semanais de 45 minutos cada.
- c) Compete ao professor dinamizador da actividade promover a elaboração adequada e atempada dos respectivos mecanismos de acompanhamento dos alunos inscritos nesta actividade, através do preenchimento de documentos organizativos de cada obra/excerto a analisar.

2. Objectivos

- Estimular o gosto pela leitura;
- 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;
- Elevar os índices de literacia;
- Proporcionar momentos de desconstracção e descoberta, conducentes a atitudes de maior civilidade, ao gosto pela escola e pela cultura, em geral;
- Fomentar hábitos de leitura, como elemento facilitador do desenvolvimento individual e do progresso colectivo;
- 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;
- Elevar o nível dos alunos, em termos de competência no domínio da leitura;
- Melhorar o rendimento escolar;

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

3. Modo de funcionamento/ actividades

a) Cada grupo de alunos, por sessão, 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 aspectos:

- sentido global (texto/excerto abordado);
- recepção afectiva ou estética;
- apreciação de aspectos paratextuais;
- troca de impressões sobre características do universo recriado em textos lidos.

b) Em seguida, alargar-se-á a capacidade de leitura, através de actividades lúdicas, como:

- interpretar as ilustrações de capa e/ou comparar as ilustrações das capas de uma mesma obra em colecções diferentes;
- imaginar, a partir do índice de uma obra, resumos de intrigas;
- imaginar possibilidades narrativas, sugeridas pelo título de uma obra que ainda não foi lida;
- recolher, nas primeiras páginas de uma narrativa, informações sobre personagens, espaço e tempo da acção;
- prever acontecimentos ou antecipar o desenlace em narrativas;
- ler na pista de um ou vários pormenores;
- “entrevistar” uma personagem de um livro;
- produzir (eventualmente) uma emissão de rádio;
- realizar um *videoclip* para apresentar livros;
- preparar uma dramatização, a partir de um dos livros lidos;
- levar a cabo exposições temáticas, ligadas às obras lidas, no clube;
- actividades de escrita criativa e lúdica, sempre que a propósito.

4. Destinatários do clube

Qualquer aluno do 3º ciclo, que frequente este estabelecimento de ensino, e se tenha inscrito previamente no clube.

5. Direitos e deveres dos membros

a) Direitos

Os alunos inscritos no Clube têm direito a:

- Expor a sua opinião, nos momentos oportunos, utilizando uma linguagem apropriada;
- Informação atempada sobre todas as actividades do Clube;
- Participar activamente nas actividades propostas.

b) Deveres

Os alunos inscritos no Clube têm o dever de:

- Apresentar atitudes reveladoras de empenhamento, convivência, civismo e cooperação, consonantes com o estipulado no Regulamento Interno deste agrupamento de escolas.

6. Condições de frequência do clube

- Estar disponível no horário semanal de funcionamento deste projecto;
- Inscrever-se nas fichas próprias para o clube.

7. Regime de faltas

As faltas injustificadas não devem exceder o triplo do número de tempos lectivos semanais. Quando o aluno exceder metade do limite de faltas injustificadas, e sempre que for entendido necessário, o professor informará o respectivo director de turma.

8. Justificação de faltas

As faltas de comparência serão justificadas pelo encarregado de educação ou pela entidade que determinou a não comparência do aluno.

A justificação das faltas deve ser apresentada ao professor dinamizador do Clube de Leitura, por escrito, na caderneta escolar.

9. Horários

1 ou 2 blocos de 45 minutos, por professor dinamizador, de acordo com o previamente estipulado nesta escola, como desejável para a manutenção de um clube em funcionamento.

10. Recursos

a) Humanos:

Professores de Língua Portuguesa do 3º ciclo, directamente envolvidos no projecto;

b) Materiais/Físicos:

Espaço adequado (por exemplo a BE/CRE ou a sala ST2), desde que haja aí um ambiente estimulante para as actividades a serem desenvolvidas;

Acesso livre facilitado a processadores de texto (mesmo que sob requisição prévia);

Fotocópias, em número a estabelecer posteriormente, bem como acesso a material disponível na BE/CRE (obras de referência diversas, dicionários, enciclopédias, ...);

Custeamento da feitura de eventuais compilações/cartazes/trabalhos diversos da autoria dos alunos, como produto final da sua participação neste projecto.

11. Processo de avaliação

A) Avaliação dos alunos

- Avaliação contínua e qualitativa, por parte dos responsáveis pelo projecto (grelhas de observação), nomeadamente em termos de assiduidade, atitudes de empenho e trabalho, conforme o estipulado no regulamento interno deste agrupamento de escolas;
- Portefólio (elaborado individual ou colectivamente pelos alunos) / participação noutros meios de divulgação de textos (jornal escolar, “moodle”, rádio, etc).

B) Avaliação do projecto

- Pelos alunos, em documento próprio, no final de cada período;
- Pelos professores responsáveis pelo clube, através de relatório, no final de cada período.

Anexo 2

CLUBE DE LEITURA – 3º CICLO

Ficha de inscrição

Ano Lectivo 2009/2010

Exmos. Pais/ Encarregados de Educação:

O CLUBE DE LEITURA é um projecto de animação de leitura, dirigido aos alunos do 3º ciclo, que tem como principais finalidades estimular o prazer de ler, proporcionar momentos de descontração e descoberta, assim como fomentar o bom uso da Língua Materna.

No âmbito deste projecto, os livros são propostos pelo professor dinamizador, para depois serem lidos ao longo de sessões semanais. Cada sessão terá a duração de 45 minutos, marcada em função do horário da própria turma.

Assim, o/a professor(a) responsável pela dinamização deste projecto, vem, por este meio, pedir a V. Exa., que se digne preencher os seguintes dados, na parte destacável, autorizando o/a seu/sua educando(a) a frequentar esta actividade.

Desde já, agradeço a atenção e disponibilidade,

A professora responsável

Madalena Van-Zeller

CLUBE DE LEITURA – 3º CICLO

Eu, _____, Encarregado de Educação do(a) aluno(a) _____, nº _____, do ____ ano, da turma _____, autorizo o/a meu/minha educando(a) a frequentar o Clube de Leitura, à _____ feira, das _____ às _____.

_____, _____ de Setembro de 2009

O/A Encarregado(a) de Educação _____

Anexo 3

QUESTIONÁRIO

1. Para ti, ler é

- Um passatempo
- Uma forma de descobrir o mundo
- Uma obrigação.

2. Calcula quantas horas da tua vida passas, numa semana, a ler.

3. Lembras-te de algum texto que te tenha dito coisas bonitas num dia em que estavas muito triste? Sim?! O que te disse?

4. O que gostarias que um texto te dissesse agora?

5. Nos livros encontras:

- As verdades da tua vida
- Algumas verdades da tua vida
- Nenhumas verdades da tua vida.

6. Sónia Araújo, Sophia de Mello Breyner Andresen, Vítor Baía.

Nestes três nomes, há um de uma escritora que tu conheces. Qual é?

6.1. “A menina da floresta”, “A menina da serra”, “A menina do mar”.

Destes três títulos, um é dessa escritora. Qual é?

7. Se tu fosses carpinteiro, que presentes gostarias que te dessem? Escolhe somente **duas** opções.

- Serra eléctrica
- Telemóvel
- Livro "1001 Técnicas de Carpintaria".

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 4

Entrevista final aos alunos

1. Qual é a vossa opinião sobre os textos lidos, durante estas sessões?
Gostaram de algum em particular?
2. Quando se dirigiam para cá, vinham satisfeitos?
3. O que mais apreciaram nestes nossos encontros semanais?
4. Melhoraram a relação entre vós?
5. Pensam que o contacto com os estes textos vos proporcionou falar das vossas experiências pessoais?
6. Houve algum momento em que se tivessem sentido felizes?
7. Na vossa perspectiva, algum problema (de carácter psicológico, ou outro) foi minorado ou ultrapassado com estes nossos encontros?
8. Qual acham que foi a maior mais-valia destas nossas sessões em torno da leitura?
9. Tiveram tempo e oportunidade para falar de assuntos pessoais (problemas/ dificuldades) que surgiam a propósito de um qualquer pormenor?
10. Estas sessões contribuíram, de alguma forma, para a melhoria no vosso desempenho escolar?

Anexo 5

<p align="center">Grelha de Observação de Interação Verbal Projecto: A Biblioterapia como pedagogia actuante da leitura Público-alvo: Alunos do 8º ano que frequentam o Clube de Leitura ___ª Sessão Data: ___ / ___ / ___ Local: Biblioteca Escolar/CRE</p>								
ASPECTOS	PARÂMETROS	DESEMPENHO DO ALUNO						
		Daniel	Isabel	Júlia	Lourenço	Manuel	Sofia	Vera
1. Adequação à situação e ao assunto.	O registo é adequado ao tipo de interacção (diálogo; troca de impressões; discussão; debate).							
	Os enunciados produzidos expressam a posição do aluno em relação ao universo de referência.							
2. Respeito pelos princípios que regulam a transmissão de informação na interacção verbal.	Cada um dos alunos faz intervenções credíveis.							
	Os alunos exprimem-se de forma clara e ordenada.							
	O aluno B toma a palavra, estabelecendo uma sequência coerente com a fala do aluno A.							
3. Respeito pelos mecanismos de construção discursiva.	Coesão frásica e coerência textual na sequência interna do discurso.							
	Escolhas semânticas adequadas aos conceitos a exprimir.							
	Uso dos conectores interfrásicos adequados às intenções (expor/argumentar).							
Nota/Observação: Legenda: A NUNCA; B RARAMENTE; C POUCAS VEZES; D GERALMENTE; E QUASE SEMPRE; F SEMPRE								

Anexo 6

CLUBE DE LEITURA – 3º CICLO
Ano lectivo 2009/ 2010
2º Período
Relatório de avaliação

Durante este segundo período, três alunos inicialmente inscritos não compareceram, situação que está relacionada com a irregular assiduidade de vários elementos desta turma. Há a registar, no entanto, o aspecto muito positivo de haver um grupo de alunos que se envolveu de forma muito empenhada nas actividades aqui desenvolvidas, que culminaram com a preparação de uma parte da entrevista à escritora Ana Saldanha, aquando da sua visita à nossa Escola.

O livro desta escritora escolhido para leitura durante este período foi *Uma questão de cor*.

Dado tratar-se de um livro com elementos paratextuais bastante ricos, nomeadamente a capa, a contracapa e as ilustrações, esta abordagem inicial funcionou como uma aproximação à obra e à leitura. Foram explorados os conceitos de autor e ilustrador, o título, as personagens presentes na ilustração da capa. A partir deste anúncio da obra, os alunos activaram quadros intertextuais, através de outros textos/livros onde a temática dominante – multiculturalidade – estivesse presente.

Durante a leitura do texto, foram seguidos tópicos de orientação relacionados com a caracterização e os gostos da narradora, as outras personagens e suas relações com a narradora, os espaços onde se movem as personagens, o acontecimento que está no centro de toda a história, assim como as atitudes e sentimentos da narradora relativamente ao Daniel, ao longo da narrativa.

As questões em torno do auto-conhecimento e do conhecimento do Outro foram também abordadas: a consciência da “diferença”, o respeito pelo Outro, a reflexão sobre os limites do eu – os valores da tolerância e da solidariedade, a educação para a cidadania. Após a leitura, discutiram-se aspectos relacionados com certos preconceitos, conscientes ou inconscientes,

presentes na forma como encaramos as coisas e nos relacionamos com o que é diferente de nós.

Ana Saldanha recria universos próximos dos vivenciados pelos leitores, sobretudo o familiar e o escolar, aspecto que atrai e promove a identificação do leitor em relação a hábitos, gostos, actividades desenvolvidas, relação com os adultos (pais, familiares, professores) e com os colegas.

CLUBE DE LEITURA – 3º CICLO

Ano lectivo 2009/ 2010

3º Período

Relatório de avaliação

Neste terceiro período, os momentos de leitura desenvolveram-se em torno de um conjunto de cinco poemas (*“Foi um sonho que eu tive”*, de Miguel Torga; *“O Caçador de borboletas”*, de Álvaro Magalhães; *“Cidade, rumor e vaivém sem paz das ruas”*, de Sophia de Mello Breyner Andresen; *“O pássaro da alma”*, de Michal Snunit), no âmbito das actividades programadas e especificamente direccionadas aos objectivos definidos no Clube de Leitura.

Os poemas foram explorados ao nível da informação explícita, ao nível da informação inferencial e ao nível da informação que se presta à generalização/avaliação (respostas afectivas e críticas). Pretendeu-se alargar as perspectivas de leitura destes alunos, recorrendo-se aos seus conhecimentos prévios e às suas experiências pessoais, como forma de potenciar o desenvolvimento das suas competências cognitivas e afectivas.

A participação e o envolvimento foram visíveis nos momentos em que os alunos liam os textos, questionavam, clarificavam, alargando perspectivas sobre as realidades que os envolvem.

A actividade LER AOS MAIS NOVOS, em que os alunos do Clube de Leitura organizaram duas sessões de leitura para o Jardim-de-infância, foi muito do agrado de todos os elementos envolvidos. Vários alunos referiram estas actividades, no momento da auto-avaliação, como algo de muito positivo para o seu enriquecimento e crescimento pessoal.

