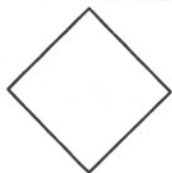


A escola e o livro em relação



Luís Barbeiro

1. Fundamentos da relação

A escola e o livro mantêm uma relação privilegiada. A escola potencia as descobertas que se podem realizar nas páginas do livro. O livro, por seu turno, ainda constitui o suporte privilegiado pela escola. O contributo do livro, contudo, não se limita a essas margens: alargada a sua presença para além das exigências da escola, encontram-se efeitos positivos sobre os resultados escolares.

O facto de livro e escola se apresentarem associados, a ponto de um evocar o outro, comporta o perigo de se aceitar, de imediato, as modalidades mais frequentemente vividas e vigentes dessa relação. Pelo contrário, dada a sua importância, essa é uma relação que não deve furtar-se à reflexão, nem deixar de abrir-se à criatividade. Por sobre os fundamentos da descoberta do livro, realizada ou continuada na escola, constróem-se as descobertas que o livro proporciona. Estas não encontram margens delimitadoras, nem sequer as da página ou as da última página, pois a leitura constitui uma actividade que envolve o sujeito na reconstrução do significado. Digamos que, em face da *superficialidade* da página, a leitura adquire *profundidade* do lado do sujeito.

A descoberta do livro

O encontro entre a criança e o livro dá-se geralmente ainda antes de se iniciar a escolaridade. Nas sociedades alfabetizadas, sobretudo nas classes urbanas e de rendimentos médios ou superiores, este é um fenómeno que adquire cada vez maior consistência.

Uma das possibilidades para que esse encontro se realize é a frequência de estabelecimentos de educação pré-escolar. Aí, o livro marca a sua presença e o encontro pode dar-se através de diversas modalidades: audição de histórias lidas

pelo adulto, acesso às prateleiras para a escolha ou procura de um livro; manuseamento individualizado, em colaboração ou em disputa com os colegas, elaboração de «livros» com os contributos das crianças, etc.

O encontro com o livro pode ainda realizar-se no seio do agregado familiar. Através das compras dos pais e das ofertas de familiares e amigos, o livro pode tomar lugar ao lado dos brinquedos da criança.

O papel do meio circundante na descoberta do livro não se resume a proporcionar-lhe o contacto com o objecto material. Para a realização plena da descoberta torna-se necessário uma dedicação em conjunto: ler ou contar a história, percorrer a imagem com a criança, escutar as relações que estabelece com os elementos vistos ou ouvidos, deixá-la imaginar para além do que vê e escuta, deixá-la segurar o livro, voltar as páginas, procurar imagens, amedrontar-se ou regozijar-se em identificação com os heróis – tudo isto se integra na descoberta do livro e nas descobertas que proporciona.

Os efeitos desta relação não se esgotam nos momentos intensamente vividos. Pela mesma via, surge a construção de aprendizagens relativas ao livro, à escrita, às histórias e ao mundo.

A influência do meio social na construção da relação com o livro não se encontra limitada ao quarto da criança e aos momentos que com ela se passam. É a própria ligação do meio circundante ao livro que influencia a relação que a criança se encontra a construir. O facto de os adultos lerem e de utilizarem os livros para fins diversificados configura um modelo, em conjunto com outros aspectos socioculturais, que tenderá a repercutir-se nas actuais e futuras vivências da criança.

Os inquéritos aos hábitos de leitura¹ colocam precisamente este factor em realce: os hábitos de leitura na vida adulta encontram-se associados às vivências com os livros e à leitura na infância. As várias facetas dessa relação revelam-se nos resultados do inquérito: o facto de alguém ler histórias à criança, o facto de a criança se encontrar integrada num meio onde se lê, o facto de existirem livros em casa convergem no sentido de criar um adulto leitor.

O contacto com o livro em momentos anteriores à escolaridade não será abandonado no portal da escola no momento da entrada. Esse contacto constituirá a base para a construção das aprendizagens escolares.

Uma tarefa em que essa base se revelará crucial será a aprendizagem da leitura e da escrita. A criança a quem faltou o contacto com o livro e a escrita manifesta confusão cognitiva quanto às funções que podem ser desempenhadas pelas unidades de representação escrita, que agora lhe exigem que domine

¹ Vide Freitas e Santos (1991), Freitas *et al.* (1997).

(como é explicitado por Downing, 1987). O uso que efectuou da linguagem oral esteve muito ligado à situação concreta de utilização, a um contexto onde, se se verificasse o insucesso da comunicação, a repetição ou a reformulação eram possíveis; a um contexto que, por si, ajudava a esclarecer a intencionalidade, mesmo perante a ocorrência de interrupções, hesitações, ambiguidades, expressões incompletas. Em conjugação com a linguagem verbal, incluindo as possibilidades existentes na entoação, podia recorrer ao gesto, à expressão facial, ao olhar ou, enquanto receptor, à observação destes elementos.

Por contraste, a linguagem escrita apresenta-lhe uma situação nova: enquanto receptor, por não facultar uma relação directa com o escritor, e enquanto emissor, por ter de criar linguagem com um maior grau de explicitação, por ter de antecipar a compreensão do futuro leitor, que não estará na sua presença. A esta ausência do receptor vem juntar-se a diversidade de tipos de textos construídos pela linguagem escrita. Esta não se limita a substituir a oralidade por meio de textos como os avisos, os recados, algumas cartas, em que existe uma ligação ou ancoragem directas a uma situação de comunicação, com uma clara delimitação dos objectivos e dos papéis do emissor, do receptor, e dos contributos de outros factores.² Ao lado destes, a escola integra na aprendizagem outros tipos de texto em que a ligação a uma situação de comunicação concreta e delimitada não se verifica, não sendo tão evidentes os objectivos a atingir, mas exigindo-se ao leitor a sua reconstrução. Se não se verificar essa reconstrução, no contexto em que o sujeito se integra, pode, desde logo, ficar colocado em causa para a criança a própria funcionalidade do (desse) texto escrito. Este aspecto surgirá de forma agravada se não houver a preocupação de contextualizar, em relação ao mundo e às experiências da criança, as palavras, as frases e os textos da escola.

O facto de a criança já ter contacto com o livro e o facto de lhe serem lidas histórias permite-lhe apreender características da representação escrita, nomeadamente a sua permanência face à efemeridade da palavra oral e a possibilidade da recriação da mensagem num momento posterior ao momento em que um escritor criou o texto. Não necessitando da co-presença dos intervenientes, a representação escrita é capaz de levar a mensagem por sobre as distâncias e o tempo.

Ficam em relevo a própria existência do texto, por si, tornado independente do leitor e do escritor e a sua associação a um determinado suporte material que

² Em certa medida, o carácter substitutivo da escrita nestas situações é comprovado pela utilização que é feita do telefone e que reduziu o peso do correio e das cartas na comunicação pessoal. No entanto, o «fax» e o correio electrónico vieram revitalizar o papel e as potencialidades específicas da escrita, ao assegurar a objectividade, a permanência e a possibilidade de análise reflectida da mensagem.

o transforma num objecto. Os livros com que contacta revelam-lhe a diferença entre o texto e as ilustrações que o acompanham, entre a representação escrita e a representação icónica figurativa.

A criança descobre ainda que a funcionalidade da escrita não se esgota numa situação utilitária da vida corrente. Entre as funções que se lhe revelam por meio do livro encontram-se o prazer, as sensações e emoções que sente ao ouvir contar ou ler as histórias, ao «vivê-las», querendo interferir nelas. Identifica-se com os heróis e acede a mundos novos, onde desempenha um papel importante a fantasia.

Se a criança não teve acesso ao contacto com os livros, se teve um reduzido contacto com a linguagem escrita, é natural que experimente uma sensação de sobrecarga, ao iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita. Na verdade, para além dos novos termos técnicos que deverá aprender, dos desenhos rigorosos das letras que deverá saber efectuar ou identificar, de todas as convenções que não deverá esquecer, ainda terá que descobrir as funções da nova representação das palavras que lhe surgem no livro, no quadro ou no caderno, sem que, por vezes, descortine um objectivo.

Apesar de assoberbada com a tarefa da aprendizagem das tarefas mecânicas e das características formais do código escrito, a escola não pode descuidar a necessidade de a criança aceder à descoberta do livro e das funções desempenhadas pela linguagem escrita. Este aspecto torna-se mais relevante, se as vivências anteriores apresentaram um contacto limitado.

Por meio da aprendizagem da leitura, a descoberta do livro dá acesso a novas descobertas. Esse constitui um dos fundamentos essenciais da relação entre a escola e o livro. Uma grande parte dessas descobertas será realizada na escola. Outra parte, muito variável, será realizada fora dela, mas, mesmo aí, a escola poderá ter um papel de incentivo a desempenhar, ainda que sofrendo a influência de outros factores, nomeadamente socioculturais.

O manual escolar

Quando se fala da relação entre a escola e o livro, poderemos ser levados a pensar fundamentalmente no papel da escola na promoção da leitura de outros livros, para além do manual escolar. Contudo, uma parte substancial dessa relação assenta no manual escolar. A presença da escola e do manual escolar na vida da criança é tão sobreposta que não somos levados a pensar nos dois elementos como termos diferenciados de uma relação que pode e deve ser reflectida e fundamentada.

Enquanto fundamento da relação entre a escola e o livro, o manual escolar apresenta virtualidades que serão tanto mais aproveitadas se o manual ou o

conjunto dos manuais não ocupar todo o espaço da relação entre a criança e o livro.

A recolha de informação crucial para a vida escolar, a criação de um percurso de aprendizagem, a autonomia de alguns passos dessa aprendizagem constituem potencialidades do manual escolar. A juntar a estes aspectos, acresce que, para algumas crianças, precisamente aquelas a quem faltou o contacto com o livro anteriormente referido, é por via do manual escolar que se possibilita o acesso à relação pessoal, de posse e até de fruição, com o livro. Mas este aspecto também apresenta uma outra faceta: o acesso à relação com o livro pode desde logo ficar marcado pelo carácter de obrigação, pelo cumprimento de uma tarefa escolar. Esta é susceptível de insucesso e a dicotomia criada entre o sujeito e a escola pode alargar-se ao livro. Nesse caso, a criança fica limitada quanto às funções que pode solicitar ao livro e dificilmente terá acesso ao prazer que se poderá retirar da leitura.

Existe, por conseguinte, a conveniência de o espaço da relação entre a criança e o livro não ser totalmente ocupado pelo manual escolar. Para tal, um dos factores fundamentais consiste na preocupação de a relação entre a escola e o livro ser alargada para além do manual escolar.

Esta é uma preocupação expressa nos programas, designadamente da disciplina de Língua Portuguesa, quando integram nos conteúdos programáticos a leitura extensiva de obras de literatura portuguesa e universal e a consulta de dicionários, enciclopédias, gramáticas, prontuários.³ Mas também nas outras disciplinas este movimento de alargamento poderá ser efectuado com recurso a enciclopédias, obras de divulgação e de referência, monografias temáticas, etc.

O próprio manual pode incentivar esses percursos exteriores integrando-os nas sugestões de actividades. Por exemplo, tomando ainda como referência a disciplina de Língua Portuguesa, cujos manuais apresentam, numa parte substancial, a característica de colectânea de textos que constituem excertos de obras mais vastas, pode o manual sugerir a procura (na biblioteca escolar ou pública, em casa, junto de amigos e familiares) e o contacto com essas obras, com outras obras do mesmo autor ou relativas à mesma temática.

A fim de verificar até que ponto os manuais da disciplina de Língua Portuguesa constituem factores de incentivo ao alargamento da leitura e do

³ Esta integração inicia-se, relativamente às obras de consulta, logo a partir do 1.º ano de escolaridade, que nas estratégias com vista à utilização de técnicas de recolha e de organização da informação, inclui, por exemplo, as actividades de «consultar ficheiros de imagens» e «consultar o dicionário ilustrado» (Cf. Ministério da Educação, 1990b, p. 111).

Quadro 1
Manuais Escolares (2.º ciclo) e relação com o livro

<i>Estratégias</i>	<i>Manuais</i>									
	<i>A</i>		<i>B</i>		<i>C</i>		<i>D</i>		<i>E</i>	
	5.º	6.º	5.º	6.º	5.º	6.º	5.º	6.º	5.º	6.º
Personalização (identificação do proprietário)	•									
Indicação do editor na identificação dos textos		•							•	•
Textos acerca do livro (pensamentos; poemas, histórias, testemunhos)	•				•		•	•	•	•
Características do livro										
— a partir do próprio manual	•						•		•	•
— em geral					•			•		
Bibliografia — sugestões										
— temáticas (unidades)					•	•			•	•
— literatura infanto-juvenil			•	•					•	•
Resumos biobliográficos dos autores			•	•	•	•	•			
Consultas										
— dicionário	•				•		•		•	•
— prontuário									•	•
— enciclopédia	•								•	•
— outros					•				•	•
Guiões de leitura (de obras de leitura integral)		•				•			•	•
Ficha de leitura (apresentação de modelo)	•		•				•			
Ficha de auto-avaliação da leitura		•	•	•					•	•
Ficha de hetero-avaliação da leitura									•	•
Biblioteca de turma (indicações para a organização)			•		•		•		•	•
Visita à biblioteca							•			
Sessões de leitura								•		
Debates								•		
Exposições								•		
Feira do livro					•		•	•		
Visitas de escritores								•		

contacto com o livro, efectuou-se uma análise de diversos manuais escolares.⁴ O nível de escolaridade escolhido foi o 2.º ciclo do ensino básico (5.º e 6.º anos de

⁴ Manuais escolares utilizados: A: *À roda das palavras*, de Flora Azevedo, Anabela Mimosa e Renato Azevedo (Livraria Amado); B: *Porta-voz*, de Ana Paula Dias, Fernanda Martins, Georgina Palma, Manuela Góis e Manuela Lapa (Texto Editora); C: *No reino das palavras*, de Cristina Pessoa, Helena Vicente e Teresa Meireles (Texto Editora); D: *Viver e aprender*, de Irene Cardona e Zilda Santos (Texto Editora); E: *Clube de Português*, de Maria J. Costa e Maria E. Traça (Porto Editora).

escolaridade). Este constitui um nível intermédio, em que a generalidade dos alunos já domina a leitura, detendo uma certa autonomia que torna possível o desenvolvimento de algumas actividades sem a supervisão directa do professor. Por outro lado, neste nível, os alunos encontram-se integrados em escolas que, com maior probabilidade, apresentam recursos necessários para a concretização de actividades e projectos de alargamento da leitura. De facto, pode recorrer-se à biblioteca da escola que, na generalidade dos casos, já apresenta alguma dimensão.

A análise do Quadro 1 permite verificar que, neste nível de ensino (5.º e 6.º anos de escolaridade), a generalidade dos manuais integra um conjunto de sugestões de actividades susceptíveis de desenvolver a relação com o livro e a leitura.

Mas a iniciativa não tem de caber obrigatoriamente ao manual, nem o professor fica limitado pela realização dessas actividades apenas quando se encontram sugeridas no manual. O professor constitui o dinamizador fulcral no contexto escolar da descoberta do livro. A ele cabe desencadear e gerir esses contactos, aproveitando as próprias potencialidades de experiências diversas que tem perante si, face à singularidade de cada um dos alunos.

Outros livros

Existe, assim, na escola lugar para outros livros, para além do manual escolar.

A existência desses livros não se encontra subordinada ao «utilitarismo» das obras de consulta, em resultado das exigências da vida escolar e em complemento do manual. Essa presença integra-se numa perspectiva global de acesso às diversas funções desempenhadas pelo livro e pela leitura. Não deve estar em relevo apenas a função «nobre», no contexto escolar, de recolha de informação ou de recriação de mundividências, mas deve encontrar-se igualmente em foco a dimensão do prazer de ler, que não é incompatível com as outras dimensões.

A abertura à diversidade de funções pode conduzir não só ao incentivo de prosseguir nos livros a procura dessas finalidades, para além das exigências da escola, mas à interpenetração entre o mundo de leituras extra-escolares e a escola. Pode ser criado espaço e tempo para a comunicação aos colegas de leituras que se realizaram ou em curso, sem que estejam submetidas à lógica da imposição escolar. O papel da escola nesse contexto será o de criar condições para que os alunos se sintam incentivados a iniciar essas leituras e a comunicá-las. A diversidade de centros de interesses dos alunos assegura o contacto com as múltiplas funções do livro e da leitura.

Essa interpenetração valoriza a biblioteca pessoal e familiar, em ligação com as vivências a que surgem ligadas (ofertas em aniversários ou noutras ocasiões, retoma das leituras já feitas por outros familiares ou amigos). Estas vivências associam-se na experiência de leitura, integram-se na história pessoal da leitura de determinado livro. Ao aceitar não apenas o livro ou a sua leitura restrita, mas também a própria história pessoalizada da relação com o livro, a escola dilui a fronteira entre si própria e o resto da experiência quotidiana do aluno.

Torna-se evidente que a existência de livros em casa, a posse de livros pela própria criança potenciam o desenvolvimento de uma relação pessoal com o livro e a leitura e o estabelecimento de pontes com as aprendizagens colocadas em relevo na escola.

É sabido como o nosso país apresenta assimetrias sociais profundas no acesso aos livros. No *Inquérito aos Hábitos de Leitura* anteriormente referido, essas assimetrias encontram-se manifestas.⁵ Assim, relativamente à profissão, os inquiridos que apresentam maior índice de leitura situam-se predominantemente na categoria dos quadros; os médios leitores continuam a pertencer em maior proporção aos quadros e empregados; pelo contrário, pequenos leitores integram-se com maior incidência nos grupos de agricultores, de trabalhadores dos serviços de segurança e domésticos. Nestes grupos sociais os pequenos leitores detêm posições de larga predominância, apresentando valores bastante elevados (respectivamente 83.3% e 74.5%), que deixam pouca margem para a existência de médios e grandes leitores.

Em relação ao nível de instrução do pai, este indicador revela um aumento da proporção de grandes e médios leitores de acordo com a escolaridade do pai. Inversamente, a proporção de pequenos leitores apresenta uma orientação decrescente, segundo a progressão na escolaridade dos pais.⁶

Quanto à existência de livros em casa, «a uma mais forte presença do livro, quer através de livros oferecidos, quer através da existência de livros em casa, corresponde sempre uma mais acentuada apetência pela leitura de livros.»⁷

Para que o apelo a outras leituras para além do manual escolar não aprofunde discriminações já existentes na sociedade, torna-se necessário que a escola assegure o acesso a uma diversidade de outros livros. Encontramos aí o papel que poderá ser desempenhado pela biblioteca escolar. Em complemento desta, surge o recurso às bibliotecas públicas. Mesmo em relação a esta, a escola

⁵ Cf. Freitas e Santos (1991), p. 80-81.

⁶ Cf. Freitas e Santos (1991), p. 80-81.

⁷ Freitas e Santos (1991), p. 81-82.

poderá ir mais longe realizando um trabalho de informação quanto às possibilidades existentes, de conjugação de esforços, de divulgação e de associação a iniciativas e a projectos de animação.

2. Potencialidades da relação

Que há a esperar do desenvolvimento da relação entre a escola e o livro para além do círculo restrito da leitura dos livros escolares?

Num estudo internacional relativo ao nível de literacia da população escolar (no 4.º e 9.º anos de escolaridade) encontram-se considerados factores ligados à relação entre a escola e o livro.⁸ Por alguns destes factores, passa a diferença entre os países, quanto ao nível atingido. Assim, revelam-se como portadores de vantagens no domínio da leitura o acesso facilitado aos livros no âmbito da comunidade e, sobretudo, da escola. De facto, à maior dimensão em títulos das bibliotecas escolares e de turma, bem como ao elevado número de pedidos de empréstimo, encontram-se associados melhores resultados nos testes de leitura.

A dimensão das bibliotecas escolares constitui um dos factores que marca a diferença entre os países com resultados mais e menos elevados, logo na população dos alunos mais novos (4.º ano de escolaridade no nosso sistema de ensino). Portugal encontra-se citado entre os países que disponibiliza bibliotecas escolares de menor dimensão para os alunos deste nível etário, o que não constitui uma surpresa conhecendo-se a exiguidade das bibliotecas escolares em muitas escolas do primeiro ciclo do ensino básico no nosso país. A importância deste factor continua em relevo na análise de resultados da população dos alunos de catorze anos.

A existência de bibliotecas de turma nas salas de aula dos alunos de nove anos, ao permitir um acesso ainda mais facilitado e um contacto quase permanente, constitui uma das medidas colocadas em acção pelos países que obtiveram melhores resultados.

Para além dos recursos existentes, torna-se necessário incentivar a sua utilização, envolvendo os alunos no contacto com os livros. Efectivamente, a

⁸ O estudo a que se faz referência foi realizado no ano lectivo de 1990/91, em mais de duas dezenas de países, entre os quais Portugal, tendo sido da responsabilidade da IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) e conduzido em Portugal pelo Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação. Os resultados encontram-se publicados em T. Neville Postlethwaite e Kenneth N. Ross (1992), *Effective Schools in Reading* e Warwick B. Elley (1992), *How in the World do Students Read?* (Vide Bibliografia).

diferença nos resultados é também marcada pela frequência com que os alunos fazem uma utilização efectiva dos livros da biblioteca escolar.

As distâncias a que estes factores surgem associados revelam que o desenvolvimento da relação com o livro permite aceder a níveis mais elevados no **domínio da leitura**, com reflexos esperados no **sucesso escolar e na participação social**.

Existia ainda, quando foi realizado o estudo, um longo percurso a realizar para desenvolver a relação com o livro, como mostra a posição ocupada por Portugal nos resultados globais da população de nove anos (23.^a em 27 consideradas).⁹

A literacia não foi entendida apenas como decifração, mas como «um conceito funcional de leitura que engloba a mestria da compreensão e uso de todas as formas e tipos de material escrito, requeridos pela sociedade e usados pelo indivíduo. Esta capacidade (...) envolve simultaneamente competências práticas e hábitos...».¹⁰

Em conjugação com outros factores, alguns deles também considerados no estudo referido, a criação de condições para o aprofundamento da relação com o livro pode dar o seu contributo para um domínio da leitura que permita aceder às suas finalidades de obtenção de informação, de apoio à reflexão e de fruição pessoal dos textos.

A leitura, por sua vez, por meio destas finalidades, tem reflexos sobre a construção da aprendizagem, sobre a capacidade de decisão e de fundamentação individuais, sobre a conquista de formas de participação no seio da comunidade, sobre o grau de satisfação que se pode obter por meio do contacto com os textos.

Na relação com o livro, o movimento não se dá apenas em relação à aprendizagem e à procura do sucesso escolar, tal como medido por pautas e classificações. O sujeito encontra-se no cerne do processo. O livro e a leitura constituem-se como sustentáculos do sucesso escolar, mas as aquisições extravasam sobre outras vivências. Por sua vez, a escola, ao proporcionar o acesso ao livro, contribui para o desenvolvimento do aluno de forma integrada.

Uma das potencialidades da relação com o livro e uma das manifestações do desenvolvimento integral do aluno é revelado pela conquista de autonomia.

⁹ Em relação à população de catorze anos, a posição geral de Portugal é mais favorável (14.^a em 31 consideradas) – devendo, no entanto, ser tida em conta a chamada de atenção dos responsáveis pelo estudo: «Portugal apresenta níveis de desempenho bastante melhores na idade de catorze anos em comparação com a idade de nove anos, mas deve notar-se que os estudantes portugueses que participaram no estudo tinham em média 15.6 anos na altura da passagem dos testes», enquanto estudantes de outros países apresentavam níveis etários e de escolaridade mais baixos (cf. Elley, 1992, p. 26).

¹⁰ Cf. Ministério da Educação (1990a), p. 7.

Esta autonomia encontra-se em foco na construção da própria aprendizagem e no processo de decisão fundamentada por parte do sujeito. A capacidade de procurar e gerir informação, a capacidade de criar informação nova, através da análise crítica, são activadas por meio do contacto com o livro.

As potencialidades ligadas à leitura constituem apenas uma das vertentes. À leitura pode associar-se a escrita. Esta pode desenvolver-se enquanto instrumento de autonomia e enquanto instrumento de fruição estética, já possível na leitura.

Na escrita o sujeito é confrontado com a construção do seu conhecimento. A presença da linguagem na folha de papel leva-o não só a ser o primeiro leitor, mas também a fazer incidir a sua reflexão sobre a conformidade dessa linguagem com os objectivos que pretende atingir. A possibilidade de reformulação vai conduzi-lo ainda à consideração de alternativas, fazendo incidir sobre elas a sua escolha. O facto de a presença das palavras que vão sendo escritas exercerem influência sobre as novas palavras que surgirão proporciona o estabelecimento de relações que constituem descoberta, pois não se encontravam previstas antes de se começar a escrever.

Leitura e escrita permitem a conquista de finalidades ligadas ao prazer, à fruição proporcionada pela linguagem, através de ritmos, formas, associações semânticas, universos criados. Quer enquanto recriação na leitura, quer enquanto criação na escrita, a linguagem faz participar o sujeito no domínio e estabelecimento de relações entre os elementos verbais. Quando se encontra na vertente da escrita, foi por meio da leitura, designadamente do livro, que o sujeito consolidou modelos, referências, que se confrontou com outras possibilidades.

Para que os alunos acedam a todas as potencialidades que se encerram na relação com o livro, existe um percurso de conquistas que é necessário continuar para além da aprendizagem básica dos mecanismos da leitura e da escrita e do objectivo restrito de transposição de conhecimentos. A dinamização da relação com o livro constituirá a forma de a escola inscrever esse percurso entre os seus objectivos.

3. Dinamizar a relação

Conhecimento da relação

O primeiro passo para dinamizar a relação com o livro consistirá no conhecimento dessa relação.

Não é difícil escutar nas escolas os professores a realizarem caracterizações desencantadas acerca dos hábitos e níveis de leitura dos alunos. Contudo,

raramente as posições expressas têm por base uma análise concreta da situação. Colhidas das vivências diárias e a partir de indicadores diversos, essas caracterizações dificilmente permitem traçar um diagnóstico sistematizado e um projecto de acção que permita inverter a situação, sendo antes, em muitos casos, a expressão de um desalento. O problema maior não consiste nos tons cinzentos e negros com que se caracteriza a situação. Mesmo que se aceitem tais tons, expressos na afirmação de que os alunos não lêem, o problema reside precisamente no facto de a maior parte dessas generalizações não avançarem um conhecimento do aluno que constitua um sustentáculo para a dinamização da sua relação com o livro e a leitura. Não se leva em linha de conta a diversidade mais profunda que se esconde por detrás dessas generalizações e que podem constituir laços a que se prenda a construção de uma componente pessoal na relação com a leitura.

A relação com a leitura não tem de ser a mesma de há algumas décadas ou do século passado. As transformações profundas nos meios de acesso à informação e nos mecanismos de lazer implicam alterações nessa relação. Contudo, a preocupação já se justifica se, com o afastamento da leitura, ficar afastado o acesso a finalidades de desenvolvimento integral do indivíduo, numa perspectiva de autonomia e de participação consciente. À escola estão atribuídos esforços para atingir essas finalidades.

Só conhecendo o grau ou patamar da relação em que os alunos se encontram, a escola poderá dinamizar a relação com o livro e a leitura. Deste modo, um instrumento fundamental a colocar em acção como base do projecto de dinamização é o diagnóstico específico da relação existente. O conhecimento obtido torna-se relevante para a orientação da acção segundo alcances diversos: o aluno, o grupo, a turma, o ano, a escola.

Perante esta segmentação, compreende-se que se encontrem igualmente envolvidos no projecto uma pluralidade de intervenientes, desde os professores da turma e passando pelos directores de turma, delegados das disciplinas, professor responsável pela biblioteca escolar e respectivos funcionários, conselho directivo ou director executivo, para nos quedarmos, neste momento, nas fronteiras físicas da escola.

Para que se possam percorrer estes níveis de acção, é necessário proceder a algumas tomadas de decisão. Uma delas, imediata, consiste em estipular a realização coordenada de todo o diagnóstico. Seria, sem dúvida, possível a cada professor (designadamente a cada professor de Língua Portuguesa) proceder à elaboração e aplicação de um questionário acerca dos hábitos de leitura dos seus alunos, a fim de fundamentar as suas propostas de actividades. Contudo, a diversidade de instrumentos, a sua existência nuns casos e a ausência noutros,

tornariam difícil o alargamento da caracterização a grupos mais vastos e a sustentação de opções quanto a medidas e iniciativas no âmbito da disciplina ou da escola. Acentua-se assim a importância de uma aplicação generalizada, com intervenção dos diferentes órgãos e responsáveis, ficando a informação recolhida disponível para orientar a acção dos diversos intervenientes que desenvolvem a sua acção em níveis e áreas diferentes.

A pertinência dos elementos recolhidos não se restringe à disciplina de Língua Portuguesa, o que constitui um factor adicional para a defesa de uma aplicação sistemática e coordenada do diagnóstico numa perspectiva transversal – atravessando todas as áreas curriculares – e interdisciplinar, potenciando o desenvolvimento de projectos integradores. Na verdade, professores de outras disciplinas poderão encontrar nos resultados informações relativas a centros de interesse e a meios disponíveis para a obtenção de informação fora da escola.

Uma vez que se pretende realizar um diagnóstico, a realização do inquérito poderia integrar as iniciativas levadas a cabo no início do ano lectivo. Esse facto constituiria o lançamento do projecto de animação, ligaria um elevado número de professores à sua realização e chamaria, desde logo, a atenção para o contributo que os resultados poderiam vir a ter para as propostas pedagógicas a levar a efeito ao longo do ano lectivo. O alcance temporal poderá ser maior, sendo retomada a aplicação em cada novo ciclo lectivo (2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário).

O que, sem dúvida, se torna difícil é uma acção sistematizada sem que exista, no momento do seu ingresso na escola, a preocupação de conhecer o aluno quanto a aspectos que se revelam tão cruciais na construção da aprendizagem. Não está em causa apenas a importância das variáveis socioculturais enquanto factores condicionantes externos. O que se coloca em relevo é a possibilidade de a escola facultar o acesso a meios de aprendizagem, de autonomia e a vivências culturais que, para muitos alunos, se encontram afastadas.

Se a escola não tiver essa preocupação, não se encontra a salvaguardar os que encontram dificuldades de acesso aos livros ou a outros meios em casa, mas mantém no meio escolar as discrepâncias que já existem fora dele. Na verdade, esses meios são já uma realidade para alguns e as vivências sociais em que estão impregnados, a consciência da sua importância para o sucesso da aprendizagem manifestam-se na vida escolar. Note-se que essa consciência é mais premente precisamente nos meios que já têm acesso à utilização desses recursos.

Facultados os meios, a ligação à actividade lectiva, designadamente no âmbito da disciplina de Português, mas que não se esgota nas suas margens, corresponde a assumir para a vida escolar a *utilidade* (incluindo aí a *fruição*) a que se pretende que o aluno tenha acesso na sua vida extra e pós-escolar.

Autoconhecimento

O conhecimento da relação com o livro e a leitura começa no próprio aluno. Tornar esse conhecimento consciente constitui o primeiro passo para o confronto com outras possibilidades, que poderão enriquecer essa relação e ter efeitos positivos sobre a aprendizagem.

Ao responder ao inquérito, o aluno apresenta traços caracterizadores de si próprio. Esses elementos emergem, por vezes, por debaixo da crosta das rotinas diárias. Por meio deles, fica-se e dá-se a conhecer. Os níveis ou características assumidos poderão, desde logo, desencadear a relação com os níveis ou características desejados.

Se a actividade de responder já contribui para a tomada de consciência, o processo pode prosseguir com a análise e reflexão relativa aos resultados no âmbito da turma ou do ano. A colocação em comum desses resultados revelará semelhanças e diferenças quanto aos livros lidos e preferidos, quanto às modalidades de leitura praticadas, quanto às vivências possibilitadas, etc. A reflexão colocará em relevo as vias de acesso aos níveis ou características desejados. O desafio maior coloca-se perante a necessidade de criação do próprio desejo, para que não consista apenas num desejo da escola.

Biblioteca escolar

A biblioteca escolar constitui um dos meios que assume as diversas facetas da relação entre a escola e o livro. São, de facto, várias as funções a que tem de dar resposta.

Perante ela, de imediato, tem a necessidade de dotar os alunos de meios de estudo. O conhecimento não cabe nas dimensões do manual. Na biblioteca encontrar-se-ia o que não cabe no manual. Contudo, não se trata fundamentalmente de suprir as ausências encontradas no livro transportável na mochila. A aposta fundamental consiste em construir a atitude de procura, a perspectiva de que o conhecimento se constrói de forma activa e não fica limitado ao que está de imediato ao nosso alcance. Quando se procura o conhecimento para além do manual, a biblioteca encontra-se envolvida.

O manual escolar pode, assim, ficar acompanhado na construção da aprendizagem. Como se verificou anteriormente, o próprio manual pode activar essa pesquisa remetendo para outros meios de aprendizagem. O professor tem, no entanto, um papel privilegiado na dinamização dessa relação. Parte da tarefa pode executá-la ao diversificar os materiais utilizados na aula. Para tal, a biblioteca escolar pode dar o seu contributo. Contudo, a tarefa não ficará cumprida, se os alunos não se encontrarem envolvidos nessa procura.

Quer em relação aos professores, quer em relação aos alunos, a biblioteca escolar desempenha, assim, a função de alargamento dos meios e dos objectivos de ensino-aprendizagem.

Tomada para a globalidade dos alunos, o cumprimento desta função deixa igualmente cumprida a preocupação de a escola facultar meios de aprendizagem aos alunos que encontram maiores limitações no seu ambiente familiar.

A biblioteca escolar não se limita a complementar as actividades centradas na aula. As outras funções da biblioteca escolar irrompem com maior força se estiverem acompanhadas de um dinamismo da aprendizagem que possibilite a descoberta das potencialidades do livro e da leitura. Assim, a iniciativa e o empenho por parte do aluno, com vista à procura de informação, à leitura recreativa e à satisfação do prazer de ler, serão tanto mais frequentes quanto estiverem alicerçados no sentimento de participação e de fruição que permitem. Dada a rede de relações que constitui a aprendizagem, o sentimento pode ser transposto para a própria aula, abrindo novas possibilidades à participação.

Uma parte fundamental da relação entre a biblioteca escolar e o aluno tem por base o projecto pedagógico desenvolvido na escola e não apenas dentro das paredes da biblioteca. A utilização da biblioteca deve encontrar expressão em ramificações para a prática dos professores e dos alunos. Os responsáveis das bibliotecas escolares procuram esta ligação e têm-na desenvolvido em domínios como:

Aquisição de materiais — A relação entre a biblioteca e o professor no processo de aquisições não se resume à apresentação de solicitações por parte dos professores ou dos delegados de disciplina. Se, apesar das limitações de fundos existentes, houver da parte da biblioteca a preocupação de recolher e prestar informação acerca dos materiais disponíveis, o professor é colocado perante a interacção e habitua-se a contar com a biblioteca para a inovação pedagógica.

Constituição de «pacotes» de materiais pedagógicos — Perante o carácter condensado e «pronto a utilizar» do manual escolar, a pesquisa das virtualidades dos materiais existentes na biblioteca para o tratamento de determinado tema exige tempo, esforço de concepção e depara, por vezes, com dificuldades inesperadas pela indisponibilidade de algum material. Um dos projectos apresentados neste volume consistiu na elaboração de maletas pedagógicas, reunindo uma diversidade de materiais susceptíveis de serem utilizados no tratamento de conteúdos programáticos. A participação dos professores verifica-se logo desde a definição dos conteúdos de determinada mala, que tem em conta a utilização que será feita no processo de ensino-aprendizagem. A possibilidade de inovação pedagógica encontra-se, assim, incrementada, pois a

iniciativa, o trabalho de pesquisa, de actualização e a avaliação das potencialidades dos materiais de uma mala não ficam dependentes de um único professor.

Recortes — A presença de jornais e revistas de informação geral na biblioteca escolar é orientada pela preocupação de facultar uma informação actualizada acerca do que se passa no mundo. As potencialidades dessa presença não se esgotam neste esforço. A constituição de arquivos de recortes temáticos permite a constituição de reservas de materiais susceptíveis de serem utilizados pelos professores ou alunos. A definição dos temas, a atenção a um tema específico num determinado período, terão em conta as necessidades dos professores e alunos e contarão com a sua colaboração.¹¹ A participação no projecto poderá ainda ser mais profunda, envolvendo a iniciativa de professores e alunos no aproveitamento de artigos e outros materiais surgidos em jornais e revistas a que têm acesso, para além dos existentes na escola.

Expositores e exposições — A biblioteca e os recursos aí existentes necessitam de visibilidade. A organização de expositores com os fundos da biblioteca escolar constitui um dos meios mais generalizados de divulgar a sua existência e de dar relevo a alguns, permitindo a sua descoberta, perante a uniformidade da arrumação nas estantes ou dos registos nos catálogos. A organização de exposições alia geralmente a proeminência dada pela saída da estante com o relevo dado por outros factores que justificam a exposição.

Cartazes informativos — Não é apenas o livro que pode ser tornado visível, mas também as actividades da biblioteca podem ser divulgadas fora do seu espaço. Um dos meios mais comuns de levar a informação a outros locais da escola consiste na existência de cartazes informativos. Renovados e actualizados periodicamente eles constituem mecanismos de divulgação do livro e da leitura e de atracção para a própria actividade e funções da biblioteca.

Boletim informativo — A existência de um boletim informativo visa levar a informação à escola relativamente aos recursos e às actividades da biblioteca. Ele constitui igualmente um espaço de participação em torno da leitura. Por vezes, as funções alargam-se e o boletim ligado à biblioteca, perante a inexistência de outros, adquire funções de jornal da escola.

Clube de leitura — Em ligação íntima à biblioteca pode surgir o clube de leitura. Este dirige-se às diversas funções da leitura, mas visa aprofundar de modo específico o prazer de ler e o contacto com outras perspectivas possibilitado pela leitura. Associada ao clube de leitura pode surgir toda uma constelação de iniciativas (recensões, comentários, comunicação de impressões

¹¹ O contacto com este projecto foi proporcionado na Escola Secundária Domingos Sequeira.

de leitura, dramatizações, ilustrações, recolha de testemunhos, etc.) que tornam premente a colaboração de outros professores, para além do responsável pela biblioteca escolar.

Biblioteca de turma

A biblioteca de turma constitui um dos meios para, no processo de ensino-aprendizagem, levar até mais próximo do aluno a relação com o livro.

Já referimos, relativamente aos resultados do inquérito internacional IEA sobre literacia, que a existência de livros na sala de aula se encontra associada a um maior sucesso na leitura por parte dos alunos, sendo um dos factores que traça uma fronteira mais acentuada entre as políticas dos países que se distanciam quanto ao nível alto/baixo de resultados atingido. Os resultados são relativos também ao primeiro ciclo do ensino básico (quarto ano de escolaridade), o que demonstra a necessidade de um contacto extensivo com o livro logo desde os primeiros anos de escolaridade.

Para além do primeiro ciclo do ensino básico, a presença dos livros na sala e no decurso da aula mantém-se relevante. Apesar de o alargamento e aprofundamento das matérias leccionadas tornar inviável o preenchimento das paredes de cada sala com uma biblioteca escolar, mantém-se pertinente a presença de obras de referência e consulta, tais como dicionários, prontuários, pequenas enciclopédias, cuja proximidade pode ser rentabilizada numa grande diversidade de ocasiões.

A transição da formação assegurada por um professor em diversas áreas para um regime de disciplinas leccionadas por professores diferentes faz com que se instaure em cada uma das disciplinas uma relação específica de ensino-aprendizagem, com consequências para a relação com o livro. No âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, designadamente nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, a iniciativa de constituição e dinamização de uma biblioteca de turma encontra-se em realce para o aprofundamento dessa relação. Ela permite a conquista de novas finalidades, para além das funções (de estudo) que geralmente se encontram associadas ao livro na escola. Como se verificou, são diversos os manuais escolares analisados que integram nas suas propostas a organização da biblioteca de turma.

A biblioteca de turma não se resume à actividade de leitura. O projecto pedagógico coloca também em relevo a participação. Para além do dinamismo colocado em torno da aquisição e empréstimo de livros, é necessário assegurar a organização e gestão corrente da biblioteca. Estas tarefas podem ser realizadas com a atribuição de responsabilidades aos alunos. Assim, será necessário assegurar: a elaboração de um regulamento da biblioteca de turma e a

constituição de ficheiros com vista ao registo das obras da biblioteca de turma e dos movimentos de empréstimo, etc.

A biblioteca de turma, sobretudo pela via dos registos, introduz sistematização no contacto com o livro. Contudo, não deverá ser esquecido o contacto livre e informal, a oportunidade para folhear, observar, colher opiniões, para depois escolher. Deste modo, para além da oportunidade para a leitura, cria-se a oportunidade para falar acerca das leituras.

Encontros com o escritor

Ao adquirir notoriedade por meio da escrita, o escritor transforma-se num herói das palavras, tal como outros o são do espectáculo, do desporto, etc. Subsistem, no entanto, diferenças. Na verdade, a notoriedade do escritor advém-lhe não do desempenho material de uma actividade, mas do produto criado. Sem traços do processo que lhe deu origem, este tende a fazer esquecer a actividade havida. Tomamos contacto com o produto, que nos surge já completo, terminado, afastado da actividade que lhe deu existência e à qual não assistimos. É um afastamento quanto à dimensão temporal e quanto ao suporte com que se apresenta. Através do livro, o nosso contacto com o escritor é feito com um nome de capa. Este, por si, não revela a pessoa. Por via de um pseudónimo, pode também ele ter sido criado, à semelhança do que aconteceu com o texto.

Instaura-se, assim, uma distância, um fosso, que se torna mais profundo para os alunos, que têm com a escrita uma relação baseada na actividade, nos exercícios escolares, quase sempre longe do grau de reconhecimento face ao produto, que é dedicado ao escritor.

Os encontros com o escritor permitem o contacto com a pessoa, com as suas motivações, com a articulação entre a actividade de escrever e outras actividades, com as dificuldades experimentadas ao escrever. Desse modo, possibilita-se a descoberta de que existiu um processo, de que este apresenta pontos comuns com o processo pessoal, encurtando-se a distância existente entre aluno e autor. O escritor não deixa de ser herói, a identificação reforça-se pelo acesso à dimensão da pessoa. Essa identificação pode aprofundar o sentimento autoral, quer pela perspectiva com que se passa a encarar o próprio processo, tomado como próximo do que experimentou o escritor, quanto à existência de dificuldades, quer pela instauração do desejo de aceder ao reconhecimento do produto, tal como acontece com o escritor.

Sendo um herói das palavras, e de palavras que mereceram ser inscritas, fixadas no livro, do encontro com o escritor espera-se que surja uma importância acrescida do **dizer**. Ele não vem mostrar o que consegue fazer (ou seja,

escrever). Mesmo que tal aconteça, ou seja, mesmo que surja como um futebolista que, num encontro com adeptos, mostre algumas das habilidades que consegue fazer com a bola, continua a esperar-se que as suas palavras ditas tenham o mesmo peso da escrita. Deste modo, o encontro com o escritor é também um encontro com as palavras.

O contacto com os livros do escritor, a consulta de dados relativos à sua vida e à sua obra, a leitura e análise dos textos que escreveu, a criação e animação a partir deles permitem também o acesso à palavra, a colocação de questões que antecipam o diálogo. Estas fazem surgir o confronto entre a autonomia do texto e de cada leitor e a vontade do escritor. Desse confronto, da impossibilidade de o autor dominar todos os olhares sobre a sua obra, ressalta o enriquecimento trazido pela leitura. A valorização do papel da leitura possibilita a descoberta no texto também de algo nosso.

Em algo de nosso também se podem transformar os traços deixados pelo escritor, através dos autógrafos e dedicatórias. A singularidade aprofunda a relação. O contacto com o autor já é um evento marcado, face ao objectivo de disseminação que preside ao objecto livro. A permanência dos traços nele deixados não só o singularizam, como restituem à relação a memória do encontro.

Escrever

A relação com o livro não é só marcada pelo lado da leitura. Na secção anterior, já se referiu o sentimento de distância experimentado pelo aluno quando se confronta com os textos dos outros, os verdadeiros escritores. Tendo por referência os seus próprios textos, as dificuldades que experimentou ao escrevê-los, as imperfeições apontadas, as finalidades predominantemente escolares, o texto impresso surge-lhe já acabado e inquestionado pelo professor. Essa distância, em vez de apontar para um percurso, pode cavar um fosso, criar um abismo entre «o que eu escrevo», ou melhor, «o que eu tenho de escrever» e os textos «de escritores». Esse abismo não se refere só à escrita, facilmente se chega a estabelecer a separação entre dois mundos, o do sujeito e o do livro, atingindo também a leitura, que constitui a outra forma, complementar, mas não substitutiva, de participar no mundo impresso, no mundo da linguagem escrita.

O desenvolvimento do sentimento autoral está ao alcance da escola. As finalidades dos textos não têm que esgotar-se no circuito fechado em que o aluno redige e o professor corrige. Frequentemente nem sequer surge oportunidade para efectuar melhoramentos no texto, por já se ter esgotado a finalidade do circuito com a atribuição de uma classificação.

Deste modo, é necessário considerar outros passos e outras finalidades no processo de escrever. Nesses passos, o professor pode estar presente, pois desde o momento de planificar, de recolher e seleccionar elementos para integrar no texto e ao longo de todo o processo de redacção e de revisão, o aluno encontra-se confrontado com a necessidade de tomada de decisão. O professor constitui um apoio para essa decisão e vê o seu papel alargado para além do de avaliador.

Com a divulgação dos textos, a relação por meio da escrita conquista novos intervenientes: os colegas da turma e da escola, os familiares, a comunidade. Ao lado da criação e da fruição estética, a participação, que a divulgação possibilita, constitui uma das finalidades ou potencialidades maiores da escrita.

A utilização do computador, em casa e em muitas escolas, cria novas possibilidades de relacionar o sujeito com a escrita, colocando à sua disposição os meios que lhe permitem apresentar o texto «à imagem e semelhança» do texto profissional. O fosso relativo à configuração formal reduz-se, a conquista de finalidades comunicativas e de divulgação torna-se mais fácil. Quanto ao desenrolar do acto de escrever, o computador fornece meios, instrumentos facilitadores que podem aumentar o grau de adesão ao processo. O acesso mais fácil a uma forma de divulgação ou as facilidades de revisão e correcção introduzidas no acto de escrever não dispensam um percurso de desenvolvimento para que se afirme a qualidade do texto, a capacidade de utilização da linguagem escrita segundo objectivos de comunicação e de criação.

Feira do livro

A generalidade dos inquéritos relativos ao livro e à leitura mostra que o acesso ao livro se encontra condicionado e desenraizado. Por um lado, uma parte substancial da população, associada, como se referiu anteriormente, a rendimentos e níveis de instrução baixos, encontra-se em grande medida afastada de um contacto regular com o livro, incluindo aí a consideração da possibilidade de compra para além das obrigações impostas pela escolaridade. Por outro lado, mesmo entre as camadas cujos rendimento e nível de escolaridade proporcionariam condições para um acesso facilitado ao livro, o hábito de leitura e de compra de livros não surge generalizado.

O papel da escola (em conjugação com a família) fica bem expresso se se considerar que os que já são leitores de livros, quando inquiridos acerca do que é necessário para se adquirir o hábito de ler, colocam precisamente como factor primordial o facto de se «ter recebido incentivo familiar/escolar».¹²

¹² Esta razão surge com um peso correspondente a 36.1%, seguida de «Gostar de ler» (20.7%), «Ter

A organização da feira do livro constitui uma das vias mais generalizadas que as escolas têm encontrado para promover o acesso ao livro.

A feira coloca o livro em foco. Este relevo e a proximidade da presença da feira na própria escola são importantes para quebrar a distância derivada da ausência do hábito das famílias de entrarem frequentemente nas livrarias ou de efectuarem compras regulares.

Dirigindo-se directamente ao aluno e deslocando-se ao seu mundo, a feira coloca o livro defronte dele enquanto objecto de desejo, revelado em abundância.

A realização da feira do livro geralmente congrega uma série de outras iniciativas, algumas delas referidas anteriormente (encontro com escritores, leitura e estudo das suas obras, concursos de originais, exposições, etc.). Contudo, a colocação do livro em foco, através da feira do livro ou de outras iniciativas, só alcançará resultados perduráveis se na aprendizagem e na vida quotidiana for feita a descoberta e consolidação das suas potencialidades.

4. O núcleo da relação

Referiu-se em diversos momentos o papel que a relação com o livro e a leitura pode desempenhar na construção da aprendizagem, na formação da pessoa dotada de autonomia. Contudo, para que tal aconteça, para que essa relação constitua um dos recursos assumidos pelo próprio indivíduo, é necessário atingir o âmago da relação: o gosto de ler.

A percepção da importância deste factor existe nos próprios alunos e nos próprios leitores. Efectivamente, entre as razões que os leitores de livros apontam para a aquisição do hábito de leitura ocupa um lugar crucial a motivação de se «gostar de ler».¹³

No inquérito IEA, os próprios alunos mostram consciência deste factor em relação à aprendizagem da leitura.

A ligação afectiva à leitura constitui a via mais indicada, quer na população de nove, quer na população de catorze anos, quanto à maneira de alguém se tornar um bom leitor.

Em contraste com a relação pessoal afectiva marcada pelo gosto de ler, a estratégia que se limita ao ensino ou recomendações explícitas não atinge, por si, o âmago da ligação, recebendo o último lugar das escolhas.

paciência e força de vontade» (18.6%), «Ter tempo» (17.3%), etc. Cf. Freitas e Santos (1991), p. 79.

¹³ Cf. Freitas e Santos (1991), p. 79.

Quadro 2

Escolhas de cada uma das estratégias para alguém vir a ser um bom leitor (%)

<i>Estratégias</i>	<i>4.º Ano</i>	<i>9.º Ano</i>
• <i>Gostar de ler</i>	58	69
• <i>Ter muito tempo para ler</i>	37	33
• <i>Ter capacidade de concentração</i>	36	48
• <i>Saber ser sensível às palavras</i>	34	24
• <i>Aprender o significado de muitas palavras</i>	25	35
• <i>Ter acesso a muitos livros bons</i>	20	27
• <i>Praticar muito as coisas difíceis</i>	18	18
• <i>Ter de ler muito como trabalho de casa</i>	15	9
• <i>Ter uma imaginação fértil</i>	13	15
• <i>Fazer muitos trabalhos escritos</i>	8	6
• <i>Ensinar-lhe a lê-lo</i>	8	9

A criação do gosto de ler para fins diversos, a obtenção de satisfação por se dominar esse instrumento de pesquisa e de fruição devem orientar as iniciativas da escola. As potencialidades da relação só poderão sustentar-se e prolongar-se para além da escola se existir essa base.

Bibliografia

- AMOR, Emília (1993) – *Didáctica do Português: fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- ARAÚJO, Etelvina M. Mendonça (1993) – A biblioteca escolar no seio do projecto pedagógico. In CARVALHO, Adalberto Dias de (Org.) – *A Construção do Projecto de Escola*. Porto: Porto Editora.
- ARRIMAR, Jorge (1986) – Biblioteca escolar: sua importância na área do ensino. *Revista de Educação*. N.º 2, Fevereiro/1986, p. 58-63.
- BARBEIRO, Luís Filipe (1990) – O processo de escrita e o computador. *Revista Portuguesa de Educação*. 3 (3), 139-49.

- BOIEIRO, Domingos (1990)– Para um novo conceito de biblioteca escolar. *Educação - Ensino*. N.º 1, Ano 1, Junho/1989 a Março/1990.
- COSTA, Eduardo (1989) – O crescer de uma biblioteca como unidade pedagógica. *Escola Democrática*. N.º 1, Ano X, Setembro/1989, p. 53-55.
- DOWNING, John (1987) – A influência da escola na aprendizagem da leitura. In E. FERREIRO, E.; PALACIO, M. (Coord.) – *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 3.ª ed., 1990.
- ELLEY, Warwick B. (1992) – *How in the world do students read?* Hamburg: IEA.
- FREITAS, Eduardo de; SANTOS, Maria de Lourdes Lima dos (1991). Inquérito aos hábitos de leitura. *Sociologia - Problemas e Práticas*. N.º 10, p. 67-89.
- FREITAS, Eduardo de; SANTOS, Maria de Lourdes Lima dos (1992). Leituras e leitores: reflexões finais em torno dos resultados de um inquérito. *Sociologia - Problemas e Práticas*. N.º 11, p. 79-87.
- FREITAS, Eduardo de; CASANOVA, José Luís; ALVES, Nuno de Almeida (1997) – *Hábitos de leitura: um inquérito à população portuguesa*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- FURTADO, José Afonso (1995) – O livro: que perspectivas? *Colóquio, Educação e Sociedade*. N.º 8/9, Março/Julho de 1995, p. 159-191.
- GASCUEL, Jacqueline (1987) – *Um espaço para o livro: como criar, animar ou renovar uma biblioteca*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- JOLIBERT, Josette (1989) – *Formar Crianças Leitoras*. Rio Tinto: Edições Asa.
- MATOS, Francisco M. Santana de; CORREIA, Manuel Raimundo (1991) – A biblioteca escolar e a sensibilização e complementação das aulas de leitura. *Ler Educação*. N.º 6, Setembro-Dezembro/1991, p. 69-74.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1990a) – *Ensaio para um estudo nacional sobre literacia*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1990b) – *Reforma educativa: ensino básico - Programa do 1.º Ciclo*. Lisboa: DGEBS.
- POSTLETHWAITE, T. Neville; ROSS, Kenneth N. (1992) – *Effective schools in reading: implications for educational planners*. The Hague: IEA.
- SILVA, Margarida Macedo (1990) – Bibliotecas escolares: projecto para uma pedagogia interdisciplinar. *Professor*. N.º 4 (3.ª série), Abril/1990, p. 26-28.