

Nas Asas das Palavras

A leitura como agente de mediação com crianças e jovens
institucionalizados

Relatório de Projeto

Ana Filipa Azinheiro Lopes

Trabalho realizado sob a orientação de
Professora Doutora Ana Maria Sousa Neves Vieira

Leiria, Setembro de 2016

Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria

Instituto Politécnico de Leiria

Agradecimentos

Quero dedicar um agradecimento especial a todos os intervenientes no meu percurso escolar que sempre me viram com livros nas mãos e incentivaram o meu gosto pelos livros e pela leitura. Permitiram-me ser eu própria e transformar-me em quem sou.

Aos meus amigos e familiares pelas palavras de apoio e por todo o carinho extra que me dedicaram ao longo deste percurso, mantendo-me à tona nos momentos em que me sentia a ser puxada para baixo. Sem vocês nada disto seria possível.

À Professora Doutora Ana Maria Sousa Neves Vieira, por manter a fé em mim e neste projeto desde o início, mesmo nos momentos em que nada parecia fazer sentido.

E por último, mas sempre em primeiro, à minha mãe, por me ter ensinado a nunca desistir do que faz sentido para mim, mesmo que por momentos haja alguma desorientação. Obrigada por teres construído comigo o meu percurso como pessoa e como leitora. Tinhas razão, os livros são como amigos, apenas à espera que os reencontremos nas páginas.

E a ti, avó Luz, pelo melhor legado que poderias ter deixado: uma família cheia de diferenças, mas com um único coração.

Resumo

Os livros podem abrir portas para mundos maravilhosos de aventuras, magia ou mesmo outros tempos, passados ou futuros, mas são também fantásticas janelas para o nosso interior, ajudando-nos a compreender melhor a natureza humana e ajudando-nos a conhecer e compreender melhor os outros e o mundo que nos rodeia (Soares, 2003). A leitura torna-se veículo de compreensão e transforma-se numa ponte entre nós e os outros, facilitando a comunicação e a convivência.

O objetivo deste projeto é o de levar até crianças e jovens institucionalizados livros com potencial mediador, provocadores de reflexão e potenciadores de mudança (Torremorell, 2008), desenvolvendo neles o gosto pela leitura que irá deixando sementes de mudança no seu percurso como leitores.

A primeira parte deste relatório diz respeito à fundamentação teórica que dá estrutura ao projeto de leitura “Nas Asas das Palavras”, ao interligar os conceitos de mediação, inteligência emocional e leitura numa relação simbiótica.

A segunda parte debruça-se sobre o projeto em si, fazendo um levantamento das características das crianças com as quais se trabalhou e estabelecendo os objetivos que se pretende alcançar. É ainda neste capítulo que se encontra o plano de ação e a implementação do projeto, assim como a avaliação do mesmo.

Nas conclusões encontra-se uma reflexão sobre as questões levantadas na avaliação e sugerem-se algumas alterações que se consideram essenciais para uma futura implementação do projeto de forma a conseguir colmatar as falhas e dificuldades encontradas debatidas na avaliação.

Palavras chave

Mediação Intercultural, Inteligência Emocional, Leitura, Crianças e Jovens Institucionalizados

Abstract

Books can open doors to wonderful worlds of adventure, magic or even different eras, past or future, but are also fantastic windows to our inner self, helping us have a better understanding of human nature, and helping us have a better knowledge and understanding of others and the world that surrounds us (Soares, 2003). Reading becomes a vehicle of comprehension and transforms itself into a bridge between us and others, easing communication and acquaintanceship.

The purpose of this project is to bring books with mediator potential to institutionalized children and young adults, books that can be thought provoking and change enhancers (Torremorell, 2008), aiding them in developing fondness for reading, sowing a seed of change in their paths as readers.

The first part of this report concerns the theoretical framework that gives structure to the reading project “Nas Asas das Palavras”, connecting the concepts of mediation, emotional intelligence and reading in a symbiotic relationship.

The second part focuses on the project itself, surveying the characteristics of the children that we worked with and established the objectives to be achieved. In this chapter is also found the action plan and project implementation, as well as its evaluation.

In the conclusion can be found a reflection on the issues raised in the evaluation, as well as a few suggested changes that were considered essential for a future implementation of the project in order to be able to bridge the gaps and difficulties raised in the evaluation,

Key words

Intercultural Mediation, Emotional Intelligence, Reading, Children and Institutionalized Youth

Índice Geral

Agradecimentos	I
Resumo	II
Abstract	III
Índice Geral	IV
Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico	7
1 – Mediação	8
2 – Inteligência emocional	14
2.1 – Da inteligência emocional ao processo de mediação intercultural	14
2.2 – Desenvolvimento da Inteligência Emocional	18
3 – Leitura	21
3.1 – Leitura como potencial agente de mediação intercultural	24
3.2 – Aquisição de hábitos de leitura	25
3.3 – Desencanto com a leitura	29
3.4 – Influência da leitura no desenvolvimento sociocognitivo	32
3.5 – Biblioterapia: As palavras como processo de cura	35
3.6 – Mediação de leitura	37
Parte II – Projeto “Nas Asas das Palavras”	41
1 – Diagnóstico	43
1.1 – Detetar necessidades	43
1.2 – Definição de prioridades	46

2 – Objetivos	47
2.1 – Objetivos gerais	47
2.2 – Objetivos específicos	47
3 – Planeamento de Estratégias de Intervenção	48
4 – Plano de Ação	49
5 – Calendarização	52
6 – Implementação	53
7 – Avaliação	55
8 – Conclusões	59
Bibliografia	61
Apêndices	65

Introdução

No âmbito do Mestrado de Mediação Intercultural e Intervenção Social, foi proposta a realização de um projeto de leitura como agente de mediação com crianças e jovens institucionalizados, tendo este sido denominado “Nas Asas das Palavras”. A escolha de denominação invoca as viagens que a leitura nos permite fazer (Sobrinho, 2000), quer a nível de espaço e tempo, quer de desenvolvimento pessoal, que é algo essencial na mediação enquanto construção de pontes entre indivíduos, comunidades e culturas, entre outras. Mediação implica mudança, transformação (Torremorell, 2008 e Vieira, A, e Vieira, R., 2016), algo que os livros permitem fazer, embora de forma subtil e pouco visível.

Quando se fala em mediação, o primeiro pensamento é automático: conflitos, problemas, algo a resolver entre duas partes (Vieira, 2013). No entanto, é apenas quando paramos e refletimos que nos apercebemos que a vida é ela própria constituída por mediações diárias onde temos de colocar os nossos conhecimentos em perspetiva de forma a conseguirmos compreender e interagir com os outros, abarcando a enorme variedade de formas de pensar, formas de ser, diferenças culturais, entre outras, num sem fim de tensões (Vieira, A., 2016, p. 98).

Nesse sentido, apesar de à primeira vista a leitura e a mediação terem pouco em comum, os livros apresentam-se como possuidores de propriedades, ou características, que os tornam potenciadores de mudança, podendo mesmo influenciar a forma como nos vemos e como vemos os outros e o mundo. Esta mudança de pensamento, alargamento de horizontes, pequenos toques subtis na personalidade e na nossa identidade, são abordados em diversos estudos, como o de Cunningham e Stanovich (2001), ou Bergen et al (2015) que comprovam as imensas e extensas propriedades da leitura. Estes estudos são variados, indo desde a capacidade que alguns livros têm para alterar a nossa perspetiva do mundo e dos outros que nos rodeiam, potenciando o respeito pela diferença, até à prescrição de livros para ajudar em alguns casos clínicos, como a depressão (Pinho, 2014), ou mesmo como potencial solução para a agressão infantil e juvenil (Shechtman, 2009), que surgem sob o termo de “Biblioterapia”.

A leitura revela-se como um dos melhores veículos para a compreensão do mundo que nos rodeia, assim como para nos conhecermos a nós próprios. Contendo muitas vezes os debates interiores das personagens, os livros ajudam-nos a compreender a forma como

os outros reagem perante diversas situações, permitindo-nos uma maior facilidade em criar uma ligação empática.

É bastante abundante a bibliografia relativa ao estudo dos livros como potenciadores de empatia, apesar de menos frequentes na língua portuguesa. É uma temática sobre a qual muito investigadores se debruçam, em especial no estrangeiro, como o comprovam as investigações de Vezzali, L. *et al* (2014) “*The greatest magic of Harry Potter: Reducing prejudice*”, Bergen, E *et al* (2015) “*How Does Parental Reading Influence Children’s Reading? A Study of Cognitive Mediation, Scientific Studies of Reading*”, Shechtman, Z. (2009) “*Treating Child and Adolescent Aggression Through Bibliotherapy*”, ou mesmo Cunningham, A. e Stanovich, K. (2001) “*What Reading Does for the Mind*”.

A minha experiência como leitora permite olhar para trás e reconhecer os livros que pontuam o caminho que me trouxe até ao presente. Em retrospectiva, na minha própria história, consigo identificar momentos-chave, livros-chave que me ajudaram a ultrapassar determinadas dificuldades, ou obstáculos que temos tendência a levantar perante nós próprios (Vieira, 1999). Na minha opinião, que acaba por encontrar apoio nas investigações já mencionadas, a leitura é de grande interesse e de extrema importância, pois ao providenciarmos os livros certos perante determinadas necessidades, estamos a dar ferramentas para um pensamento reflexivo sobre si próprio e sobre os outros, que é essencial para o processo de mediação (Torremorell, 2008).

Um dia disseram-me que “Um bom livro é um amigo” e é algo que tive oportunidade de confirmar em diversas situações. Muitas vezes, as histórias conseguem pôr por escrito o que sentimos mas não conseguimos explicar, ou traduzir em palavras. Mostram-nos saídas quando nos falha a capacidade de as ver. Confrontam-nos com situações que poderemos nunca vir a experienciar de outra forma. A leitura tem a capacidade de criar uma ponte entre o “Eu” e o “Outro”, ajudando a criar então um elo empático com os que nos rodeiam, como abordado por Goleman (2015). A leitura dá-nos acesso a histórias que nos mostram que o mundo não é apenas branco ou preto, mas sim possuidor de uma incrível paleta de cores.

Como tal, para finalizar o mestrado desenvolvi um projeto que permite trabalhar a leitura como agente de mediação com crianças e jovens institucionalizados. A mediação é aqui vista como um processo transformativo e, especialmente, como uma forma de ajudar os jovens e crianças institucionalizados “a lidarem com as circunstâncias difíceis

e a ultrapassarem as diferenças humanas” (Bush e Folger, 1996), tal como citados por Torremorell (2008, p. 17). Acima de tudo, importa referir os cinco níveis de mediação defendidos por Torremorell (2008): a mediação nas perspetivas intrapessoal, interpessoal, intragrupal, intergrupar e social, ou seja como veículo para um melhor autoconhecimento, para a convivência grupal, melhor comunicação e coesão social e um acesso cultural muito mais vasto. Todas estas características essenciais à mediação poderão ser encontradas na leitura, ou através dela, pelo que os livros se tornam, como já foi referido, um veículo privilegiado de mudança.

Este projeto surgiu devido ao facto de as crianças institucionalizadas terem um acesso mais limitado à leitura, seja por falta de verbas por parte das instituições, ou por falta de quem tenha disponibilidade para lhes inculcar esse gosto pelos livros, sendo que são raros os casos em que estas crianças são leitoras frequentes. Não podemos esquecer, então, que para a leitura poder atuar como mediador entre o indivíduo e si próprio, os outros, e o mundo, é necessário que este não sinta aversão pela leitura e que consiga apreciar o que lhe é apresentado sob forma de escrita. Assim, numa primeira instância, o projeto privilegia a criação de hábitos de leitura, sendo feita inicialmente uma avaliação, ou triagem, das temáticas que mais importantes a abordar com as crianças e jovens, assim como as suas necessidades, e fazendo, posteriormente, um acompanhamento da leitura autónoma, ajudando-as a refletir sobre o que leem.

A falta de motivação para a leitura é algo que está a afetar cada vez mais as crianças e jovens. O facto de o seu contacto com livros ocorrer quase exclusivamente com os pertencentes às metas curriculares, poderá ser um dos motivos dessa desmotivação, maioritariamente pelo seu carácter “obrigatório”, retirando o fator lúdico do momento de leitura, como defendido por Sim-Sim (2009), Barros (2014), Sobrino (2000), Ribeiro e Viana (2009) e Pennac (1993).

É ainda abertamente defendido por Ribeiro e Viana (2009) e Sobrino (2000), que o contacto com livros e histórias se dá, maioritariamente, durante a infância, sendo que o papel dos pais tem um grande impacto no desenvolvimento de novos leitores. No caso de crianças e jovens institucionalizados, este papel fica relegado para a escola ou para os técnicos que os acompanham diariamente, mas que por vezes não têm os meios, os conhecimentos ou o tempo necessário para desenvolver o gosto pela leitura nestas crianças e jovens. Nesse sentido, torna-se essencial que alguém adote o papel de mediador de leitura, alguém que acompanhe as suas leituras e facilite a sua

compreensão do que é lido, que ajude a criança e/ou jovem a escolher os livros adequados não só à sua faixa etária, mas também às suas particularidades enquanto leitor e, especialmente, enquanto pessoa, permitindo-lhes estabelecer uma relação saudável com os livros e a leitura (Ribeiro e Viana, 2009, p. 136).

Relativamente às instituições, acresce ainda o facto de muitas vezes estas não estarem equipadas com bibliotecas, ou de não terem verbas para adquirir livros adequados às idades das crianças e jovens que acolhem. Tendo em conta estas limitações, as Bibliotecas Municipais tornam-se uma das principais fontes de livros, estando estas, no entanto, geralmente bastante desatualizadas quanto a livros infanto-juvenis.

Posto isto, o que se pretendeu com este projeto foi fazer chegar estes agentes de mudança junto de crianças e jovens institucionalizados, que muitas vezes não têm fácil acesso a eles, pelos mais variados motivos. As crianças e jovens com quem se desenvolveu o projeto têm entre 11 e 14 anos e encontram-se em situação de acolhimento temporário, pelo que na instituição, que acolhe crianças a partir dos 0 anos aos 14 anos, muitas vezes há falta de disponibilidade para fazer o acompanhamento da leitura, ou mesmo para desenvolver neles o gosto pela mesma. Os livros são, efetivamente, algumas das maiores e melhores armas que possuímos contra as adversidades, o preconceito e a intolerância, entre outras, desde que a sua leitura seja mediada por um pensamento intercultural (Vieira, 2011), feita de forma compreensiva e reflexiva, sendo que numa fase inicial do percurso do leitor, será essencial a presença de um mediador de leitura que crie pontes entre o que é lido e o mundo fora das páginas, estabelecendo paralelismos entre o que se lê e a realidade.

Assim, a primeira parte deste relatório diz respeito à fundamentação teórica que dá as bases para o projeto que foi desenvolvido, incidindo sobre a forma como mediação, inteligência emocional e leitura se cruzam, cooperando para o processo transformativo de cada indivíduo.

No primeiro capítulo, pretende-se dar uma visão do que é a mediação, incidindo maioritariamente na mediação enquanto agente de transformação, uma vez que é nessa área que a leitura tem potencial como agente de mediação, uma vez que esta por si só não resolve, nem ajuda as tensões, mas dá ao leitor a chave para que este transforme a sua visão do mundo, das pessoas e de si próprio, potenciando a sua gestão autónoma das relações que estabelece com o que e quem o rodeia.

O segundo capítulo diz respeito à Inteligência Emocional, que é essencial à saudável convivência com os que nos rodeiam, na medida em que as pessoas emocionalmente inteligentes têm mais facilidade em compreender a perspectiva do outro, colocando-se no seu lugar, assim como respeitar as diferenças, sabendo reconhecer nelas o valor da diversidade de culturas, pensamentos e perspectivas (Goleman, 2015). Sendo que um indivíduo emocionalmente inteligente tem maior facilidade em compreender que a diferença e a diversidade são essenciais à evolução, a inteligência emocional torna-se, assim, essencial no processo de mediação, sendo o que permite regular as nossas relações, sejam estas intrapessoais, interpessoais, grupais ou sociais. Portanto, neste capítulo faz-se uma abordagem à forma como a inteligência emocional se desenvolve e em que medida se torna indissociável do conceito de mediação transformativa e preventiva tal qual defendida por Torremorell (2008) e Vieira e Vieira (2016).

Na sequência da Inteligência Emocional, o terceiro capítulo diz respeito à Leitura, na medida em que esta é um veículo privilegiado na compreensão do mundo que nos rodeia, assim como de transmissão cultural, como já foi referido. No entanto, nos jovens com os quais o projeto foi implementado, encontrou-se uma desmotivação para a leitura, bastante comum nesta faixa etária (Sobrino, 2000 e Ribeiro e Viana, 2009). Assim, neste capítulo aborda-se não só a importância da leitura na forma como nos molda e nos transforma, numa perspectiva de mediação transformativa, mas aborda-se também o processo de aquisição de hábitos de leitura, pois este é essencial na formação de leitores, uma vez que tem de se aprender a andar antes de se poder correr. Debate-se, ainda, a forma como esta influencia o desenvolvimento sociocognitivo dos indivíduos, assim como o desencanto com a leitura, no qual se mencionam alguns dos possíveis motivos para esse desencanto, tal como estratégias para o combater. Neste capítulo faço ainda referência ao conceito de biblioterapia, onde se baseia muito do que é pretendido com o projeto que desenvolvi, no sentido em que se procura a transformação através da leitura, que é um dos principais objetivos da biblioterapia, buscando a cura através da leitura, como referido anteriormente. Este tópico permite, ainda, justificar a escolha de literatura ficcionada para o projeto, na medida em que esta é a que permite uma melhor observação das reações das personagens perante as mais diversas situações, assim como o acesso ao seu pensamento interior, que não se encontra facilmente noutros géneros literários (Shechtman, 2009).

Na segunda parte do trabalho, encontra-se o projeto de leitura “Nas Asas das Palavras”, que foi desenvolvido e implementado num Centro de Acolhimento Temporário. Nesta

secção encontra-se o diagnóstico das crianças e jovens com as quais se trabalhou, assim como os seus hábitos de leitura, ou falta deles, tal como a caracterização da instituição e das suas infraestruturas no que toca à existência, ou não, de uma biblioteca própria. É ainda neste capítulo que são definidas prioridades de ação, assim como os objetivos gerais e específicos que se pretendem atingir com o projeto de leitura.

Segue-se um capítulo dedicado ao planeamento de estratégias de ação, tendo em conta os objetivos estabelecidos, onde se encontram as várias atividades planificadas para este projeto, assim como a sua calendarização.

O capítulo seis diz respeito à implementação propriamente dita do projeto de leitura, onde se faz referência a todas as atividades desenvolvidas no decorrer dessa implementação. Este é seguido pela avaliação do projeto, onde se analisam os pontos fortes e fracos do mesmo e onde se reflete sobre as alterações necessárias para que o projeto de leitura “Nas Asas da Palavras” seja pertinente e viável na instituição onde foi implementado.

O último capítulo deste relatório, diz respeito às conclusões, onde se reflete sobre todo o processo de elaboração e implementação do projeto de leitura, terminando com algumas recomendações referentes a futuras implementações.

Parte I – Enquadramento Teórico

1 – Mediação

Ao longo das últimas décadas temos assistido a uma mudança no conceito de mediação. Já o dizia Luís Vaz de Camões “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades” e se, inicialmente, a mediação era vista como uma forma de resolução de conflitos, nos dias que correm as ramificações e as definições são “quase tantas quanto o número de mediadores existentes” como afirma Torremorell (2008, p. 7), levando a que haja alguma dificuldade em encontrar uma definição clara e única do que é a mediação.

De facto, Deborah Kolb, citada por Torremorell (2008, p. 15), assinala a mediação como “a segunda profissão mais velha do mundo”, uma vez que desde que o homem começou a viver em sociedade, passou a recorrer a figuras de respeito dentro da comunidade para ajudar a gerir os conflitos inerentes ao convívio.

Esta denominação, “resolução de conflitos”, será a mais recorrente quando se pensa em mediação (Vieira e Vieira, 2016, p. 98), no entanto, como os autores referem, leva também a uma visão do conflito como sendo algo a evitar, a resolver ou eliminar, quando muitas vezes não é esse o intuito de quem aplica o termo (Torremorell, 2008, p. 20). Vieira e Vieira (2016, p. 98), chamam ainda atenção para a importância do conflito, ou tensões, como algo natural e inevitável da vida em sociedade,

feita na interação entre diferentes, diferentes pessoas, grupos, diferentes pontos de vista, etc., havendo concordâncias e identificações e, também, discordâncias, originando pequenas e grandes tensões mas que nem sempre terminam, necessariamente em conflito.

Assim, a mediação é vista como “um avanço na desejada coesão social” (Vieira, R. e Vieira, A., 2016, p. 29 e Torremorell, 2008, p. 8), no sentido em que envolve os participantes de forma a que estes reconheçam e aceitem as diferenças como algo natural e potenciador de desenvolvimento pessoal e social, promovendo a capacidade de compreensão do outro, não numa visão de certo e errado, mas de uma pluralidade de versões da realidade. Ao reconhecer essa pluralidade, encontramos-nos mais próximos de encontrar uma paz positiva, isto é, uma paz que não advém da ausência de violência, mas sim de um esforço conjunto e comunitário, onde se enfrenta o conflito de forma criativa, “contando com o ponto de vista dos outros, dialogamos, trabalhamos cooperativamente (...) comprometemo-nos com os valores humanos” (Torremorell, 2008, p. 33). Relativamente a esse diálogo, Diez e Tapia, citados por Torremorell (2008, p. 18), afirmam simplesmente que “a mediação é comunicação.”.

A mediação ganha assim uma nova dimensão que vai para além da mera resolução, ou gestão de conflitos, “superando as intervenções paliativas que pretendem apenas manter a ordem social” (Boqué, citado por Torremorell, 2008, p. 9). Começa então a ver-se a mediação não só de uma perspectiva resolutiva, mas também preventiva e transformativa (AAVV, 2008 e Gimenez, 2014, citados por Vieira, A. e Vieira R., 2016, p. 59). Assim, a mediação preventiva baseia-se em “facilitar a comunicação e a compreensão entre pessoas com códigos culturais diferentes” (AAVV, 2008, citado por Vieira e Vieira, 2016, p. 59), investindo na “habilitação das pessoas que tomam parte no processo [de mediação]” (Torremorell, 2008, p. 38), potenciando o uso da razão sobre o uso da força, uma vez que, como a mesma autora refere, “conviver exige aceitar e explorar diferenças, entender que todas as pessoas são portadoras de riquezas e estar disposto a partilhá-las.” (2008, p. 83).

Por seu lado, a mediação transformativa acaba por ser, de certa forma, o degrau seguinte à mediação preventiva, no sentido em que os processos de comunicação e compreensão do outro levam a uma “criação e manutenção de pontes entre as pessoas e entre estas e a sua comunidade, na direção de uma evolução conjunta.”, como afirma Torremorell (2008, p. 39), ou ainda, nas palavras de AAVV, citado por Vieira e Vieira (2016, p. 59), a mediação preventiva busca “a criação de novas normas, novas ações baseadas entre as partes.”, levando muitas vezes à ideia de “terceiro lugar, terceira pessoa, mestiçagem, cultura(s) dinâmica(s), interculturalidade e (Trans)formação dos sujeitos e culturas envolvidas”, como defendem Vieira e Vieira (2016, p. 69).

Horowitz, citado por Torremorell (2008, p. 49), defende os “conflitos como oportunidades de crescimento”, que potenciam a mudança e transformação, definindo-a como “um «tipo» de meta diferente (Torremorell, 2008, p.50). Implica mudar não só as situações mas também as pessoas e, portanto, a sociedade no seu conjunto.

Ou seja, a partilha de valores culturais e a compreensão do outro levarão a uma transformação da sociedade, quase numa visão utópica, em que se procura o melhor para a vida em sociedade em detrimento da satisfação individual. Bush e Folger, também citados por Torremorell (2008, p. 17), vão ao encontro da visão de Horowitz, defendendo que o potencial transformativo da mediação do conflito, das tensões sociais, se revela ao ajudar as pessoas a “lidarem com as circunstâncias difíceis e a ultrapassar as diferenças humanas através do próprio conflito.”. Este potencial transformativo apenas é possível quando se verifica uma busca pela autonomia tanto das pessoas como

do grupo, no sentido de reconhecimento e revalorização das pessoas, ou o chamado *empowerment* (Vieira, R. e Vieira, A., 2016; Vieira, A. e Vieira, R., 2016, p. 101; Bush e Folger, citados por Torremorell, 2008, p.16). O conceito de *empowerment* prevê, então, que as pessoas tenham autonomia para tomar decisões, tornando-as “responsáveis pela implementação e avaliação das próprias ações”, pois “a viragem humanista leva a confiar nas capacidades de todas as pessoas no momento de protagonizar a própria vida e a mediação faz parte desta estrutura transformativa” (Torremorell, 2008, p. 83). Nas palavras de Baptista, citado por Vieira et al (2016, p. 68), “Educar para a autonomia, saber cuidar de si, mas sempre com respeito pelo lugar do outro, cultivando a «pedagogia do laço social»”, buscando um lugar comum onde haja partilha cultural e de interesses, sem que uma parte se sobreponha à outra.

Assim, a mediação preventiva e transformativa ganham uma dimensão sociopedagógica, numa relação simbiótica com a Pedagogia Social, lutando contra o “olhar monocultural e etnocêntrico, que começa muito cedo a ser incorporado nas crianças e jovens, na família, na escola e nos pares”, como defendido por Vieira e Vieira (2016, p. 107). A escola ganha um papel de destaque ao potenciar o encontro de diferenças e a criação de pontes, tornando-se um local privilegiado de “espaços e tempos de reflexão sobre os problemas da condição humana, bem como na afirmação da hospitalidade e no respeito pela alteridade dos seres humanos” (Jares, citado por Peres, 2016, p. 63). Esta dimensão pedagógica da mediação tem como intuito “estabelecer, ou restabelecer, uma relação positiva consigo mesmo, com os outros, com o mundo e com a vida em geral”, como afirmam Carvalho e Baptista, citados por Delgado (2016, p. 76), pois só se compreende bem o outro quando nos compreendemos bem a nós próprios.

É ainda importante lembrar que a mediação é um processo, “algo que se vai construindo no tempo”, como defende Soares, citado por Torremorell (2008, p. 21), não havendo uma receita que funcione em todas as situações, com todas as pessoas, pois há que lembrar as variáveis humanas envolvidas neste. Torremorell (2008, p. 84) lembra ainda que apesar de a mediação pretender “fomentar a melhoria pessoal de quem toma parte nela”, é importante não esquecer se o que se pretende desenvolver são as atitudes ou as aptidões, uma vez que “enquanto as primeiras procuram a passagem de relações imaturas de dependência ou independência para a interdependência, as aptidões educam para as habilitações”, tendo, por isso mesmo, um efeito mais duradouro no desenvolvimento do indivíduo. Como afirmam Carvalho e Baptista, citados por Delgado (2016, p. 77), “trata-se com efeito, de reivindicar e de apoiar o processo de

construção de itinerários pessoais, no respeito pela alteridade de cada indivíduo, promovendo a decisão, a participação e a autonomia.”.

Nesse sentido, a educação intercultural vem promover o desenvolvimento pessoal do indivíduo, de forma a potenciar não só um melhor autoconhecimento, como um reconhecimento do outro, criando relações de “interdependência e sentido de proximidade entre todos os seres humanos”, onde se torna “imperioso aprender a pessoa e aprender a conviver com os outros (...), promovendo os direitos humanos e o desenvolvimento de projetos comuns, sustentados nos valores cívicos” (Peres, 2016, p. 62). Peres (2016, p. 60) defende, ainda, a interculturalidade como mais do que uma simples relação de convivência, mais como “uma forma de ser e de estar que (...) deve proporcionar o encontro, o diálogo, o acolhimento e a negociação pacífica de conflitos entre pessoas de diferentes culturas”. Assim, os autores defendem ainda que para que haja mediação intercultural, esta deverá remeter sempre para a ideia do terceiro lugar, previamente mencionado, onde se verifica uma transformação nas pessoas envolvidas no processo, uma reconstrução identitária, que acaba, então, por se distanciar da “resolução de conflitos e posicionando-se numa perspetiva preventiva mas, também, e essencialmente, transformadora das relações sociais” (Vieira, A. e Vieira, R., 2016, p. 67). Carvalho e Baptista, citados por Vieira, A. e Vieira, R. (2016, p. 66), acrescentam ainda que “mais do que procurar minorar tensões existentes entre indivíduos ou grupos, trata-se de promover relações interpessoais positivas, impulsionadoras de atividade, de criatividade e solidariedade”.

É também importante fazer referência ao facto de se poder fazer distinção entre uma mediação formal e informal, sendo que a informal é feita por pessoas sem formação de mediador, mas que exercem “a função de mediador espontaneamente no seu próprio meio, intervindo em situações conflituosas do dia-a-dia, tentando favorecer acordos, contactos e relações positivas entre as pessoas” (Torremorell, 2008, p. 28). Este tipo de mediação tem especial valor, pois acaba por demonstrar o tipo de autonomia que se almeja que os indivíduos atinjam, já referida previamente. É, ainda, de maior relevância no sentido em que é este tipo de mediação que acaba por se verificar sempre que existe mediação sem a presença de um mediador formal, como se verifica, por exemplo, a nível intrapessoal, que será aprofundado de seguida.

No seguimento da mediação intercultural, onde já se verificou ser de maior importância a transformação pessoal, que ecoa numa transformação social em que se procura “um

novo horizonte sociocultural no qual as relações interpessoais são fonte constante de aprendizagens e de construção de significações sociais partilhadas” (Torremorell, 2008, p.70), Torremorell propõe cinco níveis de análise de mediação, estando estes relacionados com as dimensões relacionais da pessoa. Estes cinco níveis são: intrapessoal, interpessoal, intragrupal, intergrupar e social e, como Torremorell refere, “cada uma das áreas mencionadas projeta-se na seguinte e inclui-a, permitindo a osmose em ambos os sentidos”. Assim, cada um destes níveis ganha relevância não só isoladamente, mas especialmente na medida em que envolve todos os outros.

A nível intrapessoal, a mediação é feita consigo próprio, ou como é defendido por Sarrado, Riera e Boqué, citados por Torremorell (2008, p. 71), o mediador ao investir no nível pessoal, convida a

encontrar caminhos de acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento da criatividade, de tal forma que cada um, individual e solidariamente, construa e reconstrua a sua esfera pessoal de emoções e conhecimentos.

Este processo, que se constrói de dentro para fora, procura um crescimento cognitivo e emocional, que Torremorell (2008, p. 72) defende como sendo uma

série de aprendizagens que, curiosamente, costumam basear-se em desaprender hábitos de confrontação e litígio que emergem constantemente à superfície das nossas culturas. Auto-estima, autoconceito, compreensão e expressão de emoções e sentimentos, empatia, assertividade, escuta activa, capacidades de pensamento criativo, reflexivo, crítico... marcam agora presença e conformam um trabalho autodirigido, em primeira instância, a nós próprios.

Estas características de carácter transformador, referidas por Torremorell, serão, posteriormente, mais aprofundadas no ponto dois da fundamentação teórica: Inteligência Emocional.

No que toca ao nível interpessoal, como afirmou John Donne, “Nenhum homem é uma ilha”, sendo este um ser social que se encontra constantemente rodeado de outros, quer estes lhe sejam próximos ou desconhecidos. Assim, a mediação interpessoal pretende veicular a convivência, atuando como “construtora de pontes entre as pessoas” (Torremorell, 2008, p. 73), sendo, no fundo, o nível a que é mais frequentemente associado o conceito de mediação: regulação de convívio entre duas partes.

A mediação intragrupal é aquela que se faz no seio de um grupo, quer este seja formal ou informal. Sendo que cada grupo tem regras próprias que regulam o seu

funcionamento, entre outras características que geram uma identidade grupal, este nível de mediação

actua no seio dos grupos como coeficiente de coesão que, surpreendentemente, estimula a dissensão, o debate reflexivo e o questionamento das dinâmicas instauradas. Para que um grupo evolua, deve ser capaz de aprender consigo mesmo e de se manter num equilíbrio instável, pois, caso contrário, pode tender à fossilização e a deixar de ser efectivo (Torremorell, 2008, p. 74).

Torna-se claro que este nível exige um desenvolvimento dos anteriores, onde os atores já terão aperfeiçoado características que lhes permitam autonomia na gestão de tensões intragrupais.

A mediação intergrupala direciona para a convivência entre diferentes grupos, pelo que “cada pessoa actua individualmente e, ao mesmo tempo, como membro do seu grupo de identidade, facto que por si só, origina conflitos” (Torremorell, 2008, p. 74). Na esfera social, coexistem vários grupos, quer estes digam respeito a idades, ofícios, religiões, entre outros (Torremorell, 2008, p. 74), sendo que a mediação intergrupala estimula a troca de saberes, potenciando uma participação ativa como forma de valorização das partes na criação do todo. Nas palavras da autora, “Um tecido intergrupala bem urdido actua como rede protectora que pressiona em direcção ao consenso, dando prioridade à coesão em relação à imposição de identidades.” (Torremorell, 2008, p. 75).

Por fim, a mediação social diz respeito à mediação das pessoas enquanto membros da humanidade, ou seja, vai além da esfera social mais imediata, para passar a ser global. O intuito deste nível de mediação em específico prende-se com o alcance da paz, sendo que esta é vista como algo a ser cultivado “no interior de cada ser humano e no seio da sua comunidade.” (Torremorell, 2008, p. 76). Como é afirmado por AAVV, citado por Torremorell (2008, p. 77), “as culturas não estão isoladas nem são estáticas, pois interagem e evoluem”. Assim, a mediação social procura melhorar a qualidade das relações humanas, potenciando encontros e a compreensão.

Nesse sentido, a inteligência emocional apresenta-se como fundamental na forma como nos relacionamos com os outros e até connosco próprios. Desta forma, considera-se essencial compreender o que é a inteligência emocional, de que forma se desenvolve e em que aspetos da mediação ela é utilizada, pelo que o próximo capítulo lhe será dedicado.

2 - Inteligência emocional

A inteligência emocional tem vindo a ganhar cada vez mais reconhecimento quer a nível pessoal, quer a nível laboral/empresarial. É de especial importância num mundo cada vez mais globalizado e multicultural onde se procura a interculturalidade.

Como o nome indica, inteligência emocional diz respeito às capacidades de um indivíduo para ajustar o seu comportamento às pessoas e situações ou, mais concretamente, é

a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjuga a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança (Goleman, 2015, p. 54).

É, assim, uma característica essencial no relacionamento connosco próprios e com os outros, sem a qual estabelecemos relações pobres com o que nos rodeia.

A própria relação entre razão e emoção gera conflitos internos e discussões e dificilmente gerará consenso, no entanto, Goleman (2015, p. 50), defende que “o que se pretende não é dispensar a emoção e pôr a razão no seu lugar, como Erasmo pretendia, mas antes encontrar um equilíbrio inteligente entre as duas.”. Torna-se então premente o desenvolvimento da inteligência emocional desde cedo, pois os “circuitos emocionais são modelados pela experiência ao longo da infância, e nós deixamos geralmente essa experiência por conta do acaso.” (Goleman, 2015, p. 49). Assim, a literacia emocional deveria passar a ser parte integrante dos currículos escolares, o que implicaria toda uma reestruturação na forma como a escola ensina, assim como na formação dos próprios professores.

Como vimos anteriormente, um melhor autoconhecimento, potencia uma relação melhorada e facilitada com os outros, promovendo a almejada autonomia na gestão de tensões defendida pela mediação transformativa.

2.1– Da inteligência emocional ao processo de mediação intercultural

Na medida em que a mediação procura estabelecer pontes entre as pessoas e melhorar a comunicação entre indivíduos (Vieira, A. e Vieira, R., 2016), pode-se afirmar que a

inteligência emocional facilita essas interações, pois, tal como Salovey afirma, citado por Goleman (2015, p. 63), a inteligência emocional pode-se distribuir por vários domínios, sendo estes: conhecer as nossas próprias emoções; gerir as emoções; motivarmo-nos a nós mesmos; reconhecer as emoções dos outros e gerir relacionamentos. Um indivíduo que possua um bom nível de inteligência emocional, é alguém que ao saber reconhecer e gerir as suas próprias emoções, tem facilidade em relacionar-se com os outros. Assim, faz sentido que o conceito de inteligência emocional e mediação coexistam, na medida em que

o outro é sempre avaliado comparativamente com o «eu» ou com o «nós», mas não tem de o ser de forma negativa. Quer dizer, o eu/nós, o sou/somos são a referência. (...) Mas este olhar pode ser relativizado na medida em que se consiga pensar a partir de outros pontos, que não só o nosso lugar. (Vieira, A., 2013, p. 106)

A noção de empatia ganha, assim, relevo na relação que se estabelece com os outros; esta forma de nos conseguirmos colocar no lugar do outro, compreender as suas angústias e o que o move. Também aqui a maturação cognitiva desempenha o seu papel, justificando a escolha de idades com que se pretende trabalhar durante a implementação do projeto de leitura, pois

os adolescentes são mais capazes que as crianças mais novas de adotar o ponto de vista de outra pessoa, de solucionar problemas sociais, de lidar com relacionamentos interpessoais e de verem-se como seres sociais. (Papalia e Feldman, 2013, p. 406)

Podemos, assim, estabelecer o paralelismo com o nível intrapessoal defendido por Torremorell (2008), na sua perspetiva transformativa, onde as mudanças começam de dentro para fora. Como afirma Goleman (2015, p. 181), “As pessoas, na medida em que conseguem compreender a dor daqueles que se sentem discriminados, são mais incitadas a erguer a voz e protestar”, demonstrando assim de que forma essa transformação se pode refletir no exterior do indivíduo, referindo ainda, que “no mundo do dia-a-dia, nenhuma inteligência é tão importante como a intrapessoal. Quem não a possui escolhe invariavelmente mal com quem casar, que emprego aceitar, e por aí fora”(2015, p. 62).

A par do desenvolvimento intrapessoal, a criança começa desde a infância a desenvolver as suas primeiras impressões do mundo que a rodeia. Como afirma Thomas Pettigrew, citado por Goleman (2015, p. 178),

as emoções do preconceito formam-se durante a infância, enquanto as crenças utilizadas para justificá-lo aparecem mais tarde. (...) Numa fase posterior da vida, a pessoa pode querer modificar os seus preconceitos, mas é muito mais fácil alterar as convicções intelectuais do que os sentimentos profundos.

Aqui, além do papel dos seus educadores, sejam estes pais ou professores, importa referir que as atitudes preconceituosas não advêm apenas de atitudes extremistas, sendo que, como refere Goleman (2015, p.180),

Tudo o que sabemos a respeito das raízes do preconceito e de como combatê-lo eficazmente sugere que é precisamente essa atitude – fechar os olhos a atos racistas – que permite à discriminação florescer. Cruzar os braços, neste conceito, é em si mesmo um ato carregado de consequências, que permite ao vírus do preconceito propagar-se sem oposição.

Torna-se, então, premente ter uma atenção redobrada na educação das crianças, permitindo-lhes uma vasta gama de experiências e encontros com o “diferente”, que lhes permita, aos poucos, ir dando forma aos seus valores. Citando Nelson Mandela (1995, p. 622),

No one is born hating another person because of the color of his skin, or is background, or his religion. People must learn to hate, and if they can learn to hate, they can be taught to love, for love comes more naturally to the human heart than its opposite¹.

O que leva ao nível de mediação interpessoal, onde estabelecemos relações com os outros, partindo de nós mesmos. Como afirmam Vieira, R. e Vieira, A. (2016, p. 96),

Para viver em sociedade, que significa de alguma forma, viver sempre entre diferentes, não bastam as palavras apregoadoras de maior abertura e tolerância ao outro. Urge uma prática e comunicação intercultural nos vários contextos da vida, que se posicione sobre a compreensão do outro, uma intercompreensão, e que vá, claro, para além da tolerância.

Assim, após uma compreensão de nós próprios, poderemos começar a compreender os outros, permitindo-nos uma maior abertura ao que nos é desconhecido. Estas relações de intercâmbio, acabarão por deixar marcas nas pessoas envolvidas, na medida em que

não nos podemos pensar como seres estáticos. E a mediação provoca, justamente, dinâmicas nas identidades pessoais e sociais, quer dizer, na imagem de si e na imagem refletida pelos outros. Há sempre algo que se altera em nós a partir das relações que estabelecemos com o(s) outro(s). (Vieira, R. e Vieira, A., 2016, p. 40)

¹ “Ninguém nasce a odiar outra pessoa pela cor da sua pele, ou pelas suas origens, ou a sua religião. As pessoas têm de aprender a odiar, e se podem aprender a odiar, então podem ser ensinadas a amar, pois o amor vem mais naturalmente ao coração humano que o seu oposto.”

Nesse sentido, Six, citado por Torremorell (2008, p. 44), defende que

o primeiro benefício de uma verdadeira mediação é o de comunicar a cada pessoa que o isolamento, os solipsismos, os encerramentos em nós próprios são nefastos, que é preferível uma abertura, que mais vale, apesar do risco de ferimentos, sair da carapaça e do fortim.

Desta forma, o indivíduo é levado a sair da sua pequena esfera pessoal, estabelecendo relações com quem o rodeia. A este respeito, Goleman (2015, p. 37), afirma que para um indivíduo ser bem sucedido a nível interpessoal e intergrupar, é de extrema importância saber “detetar, interpretar e responder às indicações emocionais e interpessoais”, indo assim ao encontro de Hatch e Gardner, citados pelo autor (2015, p. 139), que defendem que os componentes da inteligência interpessoal são: organizar grupos, negociar soluções, relacionamento pessoal, análise social e que

tomadas em conjunto, estas aptidões são a matéria de que é feito o brilho interpessoal, os ingredientes necessários do encanto, do êxito social e até do carisma. Aqueles que possuem uma boa inteligência social relacionam-se facilmente com as pessoas, leem claramente as suas reações e sentimentos, conduzem e organizam, resolvem as disputas que inevitavelmente surgem em qualquer atividade humana.

Portanto, um indivíduo emocionalmente inteligente terá mais facilidade em viver em sociedade, estando melhor equipado para gerir as tensões grupais, que é um dos grandes objetivos da mediação intercultural e da pedagogia social. Além de que terá facilidade em compreender que num grupo diversificado, a chave para o sucesso se encontra precisamente nas diferenças, pois

um grupo de trabalho onde haja variadas capacidades e perspetivas, desde que consiga funcionar em harmonia, é capaz de chegar a soluções melhores, mais criativas e mais eficazes do que essas mesmas pessoas trabalhando isoladamente (Goleman, 2015, p. 181).

Vieira, R. e Vieira, A (2016, p. 96), chamam ainda a atenção para o conceito de comunicação, afirmando que

comunicar não passa, portanto, apenas por conhecer vocabulário, regras gramaticais e saber dizer. É preciso, também, saber ouvir, entender, e saber quando e como falar para que os outros nos entendam ao mesmo tempo que os entendemos.

Ambos os autores, Vieira, R. e Vieira, A. (2016) e Goleman (2015), apontam para a necessidade de uma descentralização do eu, para uma comunicação multilateral, onde haja efetivamente um diálogo, onde ambas as partes contribuam para a produção algo que não existia em primeiro lugar.

Como foi referido anteriormente, a mediação intercultural, na sua vertente preventiva e transformativa, pretende dotar os indivíduos de autonomia na gestão de conflitos e tensões. No entanto, a maior parte dos problemas encontrados na juventude, como gravidez juvenil, insucesso escolar, drogas e violência, implicam uma intervenção de crise (Goleman, 2015, p. 278), o que significa que são abordadas após ocorrência, que o autor descreve como

o correspondente a resolver um problema enviando uma ambulância para transportar o doente em vez de aplicar atempadamente uma vacina que tivesse impedido a doença de manifestar-se, para começar.

Ou seja, são abordados numa perspetiva de mediação de conflitos, que acaba por ser procurada apenas após o surgimento do conflito propriamente dito. Acentua-se, então, a necessidade de atuar “a montante dos conflitos, antecipando-os, evitando-os e criando um ambiente de respeito pelos outros e por si próprio; um ambiente de cosmopolitismo para uma sociedade mais inclusiva” (Vieira, A., 2016, p. 101).

2.2- Desenvolvimento da inteligência emocional

Desde o momento em que nasce, a criança começa a estabelecer laços afetivos com as pessoas que a rodeiam, o que é especialmente notório quando um bebé fica perturbado se ouvir outro a chorar (Goleman, 2015), apesar de este ser um comportamento reflexo. O autor defende ainda que os sinais de empatia se começam a desenvolver apenas por volta dos dois anos, momento em que o cérebro ganha maturidade suficiente para que a criança consiga compreender o mundo para além de si própria, começando a ter consciência de que o mundo existe independente de si. No entanto, apesar de esta característica se começar a desenvolver por volta dessa idade, Goleman (2015, p. 126) afirma que é apenas no final da primeira infância, por volta dos cinco ou seis anos, que:

emergem os níveis mais avançados de empatia, quando a criança se torna capaz de compreender o que se passa para além da situação mais imediata, e ver que a condição ou a situação de dada pessoa na vida pode constituir uma fonte de sofrimento crónico. Neste ponto é capaz de sentir o drama da situação de um grupo inteiro, como os pobres, os oprimidos, os marginais. Esta compreensão, na adolescência, pode servir de base a convicções morais centradas em querer aliviar o infortúnio ou a injustiça.

Assim, o autor defende que a inteligência emocional se começa a desenvolver com uma saudável relação mãe-bebé, onde haja uma sincronização entre as respostas da mãe

perante as emoções demonstradas pela criança. Quando essa sincronização não se verifica, pode trazer custos emocionais enormes à criança, pois

quando a mãe deixa consistentemente de mostrar qualquer espécie de empatia com uma dada gama de emoções da criança – alegria, choro, necessidade de ser acarinhada –, esta começa a evitar expressar, e possivelmente até sentir, essas mesmas emoções. (Goleman, 2015, p. 122).

A inteligência emocional começa, então, a desenvolver-se no seio da família, onde os pais têm um papel fundamental ao ensinar a criança a “aprender a reconhecer, gerir e controlar os sentimentos; sentir empatia e lidar com os sentimentos que surgem nos seus relacionamentos” (Goleman, 2015, p. 213). O autor relembra ainda que

a vida familiar é a nossa primeira escola para a aprendizagem emocional; neste caldeirão de intimidade aprendemos como sentirmo-nos a respeito de nós próprios e como os outros reagirão aos nossos sentimentos; o que pensar a respeito desses sentimentos e que escolhas temos ao nosso dispor para reagir; como ler e exprimir esperanças e medos (2015, p. 212)

É, portanto, compreensível que as crianças filhas de pais socialmente inaptos se vejam confrontadas com maiores riscos e dificuldades de socialização, pois “a simples negligência, está provado por vários estudos, pode ser mais perniciosa do que os maus-tratos descarados” (Goleman, 2015, p. 217). Uma vez que as crianças modelam o seu comportamento, maioritariamente, a partir do comportamento dos pais, estas têm tendência a ser mais impulsivas, ansiosas, indisciplinadas e conflituosas, “não porque o seu intelecto seja deficiente, mas porque o seu domínio da vida emocional é limitado” (Goleman, 2015, p. 77).

Goleman (2015, p. 248) afirma que “diversas áreas cerebrais críticas para a vida emocional contam-se entre as que amadurecem mais lentamente.”, assim, o amadurecimento do sistema límbico, aquando do início da puberdade, vai permitir o desenvolvimento do autocontrolo emocional e da compreensão, desenvolvendo-se “pela adolescência adentro, até cerca dos dezasseis ou dezoito anos”. Papalia e Feldman (2013, p. 393) defendem também este desenvolvimento emocional associado à adolescência, afirmando que

os adolescentes processam as informações sobre as emoções diferentemente dos adultos.
(...) Jovens no começo da adolescência (de 11 a 13 anos) tendiam a usar a amígdala (...) que está fortemente envolvida nas reações emocionais e instintivas.

Assim, nas palavras de Goleman (2015, p. 297),

a puberdade – porque é uma altura de extraordinárias mudanças na biologia da criança, na sua capacidade de pensar e no funcionamento do cérebro – é também uma altura crucial para a aprendizagem de lições sociais e emocionais.

Desta forma, como previamente mencionado, torna-se essencial uma educação para a literacia emocional, onde as crianças sejam educadas de forma a desenvolver a sua inteligência emocional. Goleman (2015, p. 303), diz a este respeito que

o formato ideal dos programas de literacia emocional é começarem cedo, estarem adequados à idade dos alunos, acompanharem toda a vida escolar e coordenarem esforços com a escola, o lar e a comunidade.

No entanto, para que haja um bom programa de literacia emocional, que idealmente será aplicado em conjunto com as demais disciplinas e no dia-a-dia da escola, em relação estreita com a família, é necessário que os professores estejam preparados para falar sobre emoções e para fazer esse acompanhamento. No entanto, “na formação normal do professor, pouco ou nada há que o prepare para este tipo de ensino” (Goleman, 2015, p. 301), havendo programas de formação desenvolvidos para os professores que se interessem por esta área.

Relativamente aos resultados obtidos com as aulas de literacia emocional, com jovens no auge da adolescência, Hamburg, citado por Goleman (2015, p. 297), afirma que

há qualquer coisa de diferente naqueles que tiveram aulas de literacia emocional: parecem ter mais facilidade do que os outros em enfrentar e resolver as pressões e políticas internas, o aumento no nível de exigência e as tentações para fumar e consumir drogas. Isto porque dominam algumas capacidades emocionais que, pelo menos a curto prazo, os vacinam contra o tumulto e as pressões que vão ter de enfrentar.

É um facto a ter em conta, especialmente porque os processos mentais que ocorrem quando os jovens se sentem ansiosos, irritados ou deprimidos levam a que não se efetuem aprendizagens, pois “as pessoas que são apanhadas nestes estados não recebem a informação de uma maneira eficaz e não sabem lidar com ela” (Goleman, 2015, p. 99), uma vez que ao focar a atenção nas emoções negativas, estas desviam a atenção de outras coisas.

Assim, um dos maiores desafios dos pais e da escola, é o de ajudar a criança/jovem a encontrar um sentido para a vida, sendo fundamental que durante o seu desenvolvimento, a criança aprenda

passo a passo, a compreender-se melhor a si própria; com isso ficará apta a compreender os outros e, por fim, a relacionar-se com eles por vias mutuamente satisfatórias e significativas. (Goleman, 2015, p. 10)

Neste sentido, a leitura poderá ser de grande ajuda, pois os livros encerram em si não só conhecimentos sobre o mundo, diferentes culturas, mas também sobre diferentes formas de pensar, sentir, estar. Muitas vezes, através de leitura, acede-se a um pensamento comum entre o autor, ou personagens, e o leitor que, a partir desse momento, deixa de se sentir só.

3 – Leitura

Ler é algo que se faz diariamente, quase sem se notar, quando se abre um jornal, ou revista, quando se procuram informações numa embalagem, quando se vê um filme com legendas, ou quando se recebe uma mensagem. No entanto, ler não é apenas juntar algumas palavras, é necessário compreendê-las e retirar significado delas, como o faz notar Sim-Sim (2007, p. 7) quando afirma que “ler é muito mais do que reconhecer uma sequência de palavras escritas, a essência da leitura é a construção do significado de um texto escrito e aprender a compreender textos é o grande objectivo do ensino da leitura”.

A leitura implica uma triangulação entre leitor, texto e contexto (Giasson, citado por Ribeiro e Viana, 2009), onde se vão construindo sentidos para o texto a partir dos conhecimentos prévios do leitor. É nesse sentido, que Azevedo *et al* (2007, p. 53) afirma que

Ler é construir sentidos. Se o texto é obra do autor, a leitura é uma atividade de reconstrução de significados por um leitor que lê o texto à luz do seu universo de referências. Ainda que o texto exista sem o leitor, a reconstrução da significação é um projeto de leitor, este encontra-se, assim, no centro desse processo de construção/reconstrução de significação.

Cabe, portanto, ao leitor reconstruir o sentido do texto “pela interpretação das suas vivências enquanto lê” (Azevedo et al, 2007, p. 54), ou seja, todo o leitor leva consigo as suas aprendizagens e vivências ao ler um texto, levando a uma interpretação única: “é por isso mesmo que, perante o mesmo texto, dois leitores podem obter níveis de compreensão diferentes.” (Sim-Sim, 2007, p. 9).

Além do elemento pessoal, Hancock, citado por Sim-Sim (2007, p. 25), afirma que, ao ler, o leitor tem de

mobilizar chaves de interpretação que incluem o uso de conhecimentos extra-textuais, a compreensão de que a ilustração do texto transporta informação suplementar, o uso de processos de inferência e de apreciação de contextos metafóricos no reconhecimento de ideias e de sentimentos implícitos, como é o caso do sofrimento, da ironia ou do humor.

Portanto, ler está muito além do simples juntar de sílabas e, posteriormente, de palavras. Esta aquisição de capacidades de leitura fica ao encargo da escola, no entanto, como Ribeiro e Viana (2009, p. 16) referem, “o aumento dos hábitos de leitura não é acompanhado por melhoria no desempenho da compreensão do que é lido”, levando a crer que, apesar de a escola ensinar a ler, não está a dar a devida atenção à compreensão dos textos lidos. Esta afirmação reveste-se de gravidade uma vez que a maioria do ensino se faz através da escrita, pois mesmo a matemática apoia-se em material escrito. Ribeiro e Viana (2009, p. 117), chamam atenção precisamente para o facto de “qualquer língua ter de ser ensinada/aprendida.”, assim como para o facto de a escola atuar “em muitas circunstâncias como se a criança nascesse ensinada”.

A estas dificuldades, junta-se o facto de, como Sobrino (2000, p. 62) refere,

a maioria das escolas não dispõe de uma biblioteca com um espaço e mobiliário adequados, o bibliotecário escolar é, em muitos casos, uma pessoa que procura superar pela boa vontade a sua falta de formação e de disponibilidade, e a dotação orçamental para a compra de fundos é directamente proporcional à sensibilidade e boa vontade do conselho directivo da escola.

Ou seja, muitas escolas não se encontram equipadas de forma a dar resposta ao leitor em formação, que muitas vezes não sabe o que ler e que acaba por se sentir assoberbado pela quantidade de livros disponíveis, ou, pelo contrário, pela falta de livros recentes que lhe cativem a atenção.

Há ainda muitas crianças e jovens que ao longo do seu percurso de vida, seja pessoal ou escolar, não criaram laços afetivos com a leitura. Onde antigamente a leitura era vista como um ato de rebeldia (Pennac, 1993), neste momento é vista como uma obrigação. Como defende Sobrino (2000, p. 75),

muitos jovens há que não descobriram ainda os tesouros que o livro esconde no interior das suas páginas. À escola cabe a tarefa de fazer de intermediário entre os livros e aqueles que apesar de tudo os ignoram; a escola tem ao seu alcance numerosos meios, mas todos eles passam pela motivação da criança.

Assim, é fundamental que se desenvolva nas crianças gosto pela leitura, pois, como afirmam Ribeiro e Viana (2009, p. 155),

um efectivo domínio da leitura e da escrita assume um papel incontornável na vida escolar e social e, provavelmente, representa o modo mais válido de consolidar conhecimentos, já que, pela sua própria natureza, exige uma participação activa do leitor/escritos, permitindo-lhe a reflexão, o confronto, a planificação, a revisão e o repensar das posições expostas pelo autor do texto.

No entanto, apesar do papel privilegiado da escola na aquisição de gosto pela leitura, esta tem “dificuldade em criar laços duradouros com a leitura” (Ribeiro e Viana, 2009, p. 116).

É ainda importante frisar que muita da herança cultural se transmite de forma oral, ou através de histórias, pois “quando as crianças são pequenas é a literatura que da melhor maneira contém essa informação [herança cultural]”, como é defendido por Bettelheim (2013:, p. 11).

A leitura abre portas para um mundo mais enriquecido, ao mesmo tempo que te torna porto de abrigo, pois, como Sobrino (2000, p. 33) afirma,

a leitura é um refúgio, nunca uma fuga; uma paragem que permite enfrentar a vida com mais tranquilidade. (...) Nos livros podemos encontrar aquilo que de mais especial a vida tem para oferecer: sensações, sentimentos, emoções, ideias, reflexões, atitudes humanas, aventuras, viagens, factos e vidas singulares, paisagens e lugares.

Além de que “os livros (...) podem ler-se em qualquer lugar e em qualquer momento, pois em qualquer lugar e em qualquer momento o silêncio pode abrir caminho através do ruído” (Sobrino, 2000, p. 29), permitindo um refúgio instantâneo.

Assim, o objetivo principal dos projetos de leitura deverá ser conquistar leitores para que possa haver uma formação posterior (Ribeiro e Viana, 2000), e para tal, dever-se-á centrar a atenção em especial na motivação para a leitura, pois “um indivíduo está intrinsecamente motivado para ler quando realiza essa atividade pelo prazer que, por si só, ela lhe proporciona” (Ribeiro e Viana, 2000, p. 22).

3.1– A leitura como potencial agente de mediação intercultural

“Os livros não mudam o mundo. Quem muda o mundo são as pessoas. Os livros só mudam as pessoas.”

Mário Quintana

Torremorell (2008, p. 22), afirma que “o mediador é a pessoa, pessoas, até instituições, que assumem a função de ponte, ligação, ou catalisador nos processos de mediação”. Nesse sentido, a leitura apresenta-se, também ela, como agente de mediação, no sentido em que tem precisamente a função de catalisador de pensamento, promovendo o desenvolvimento do espírito reflexivo crítico (Peres, 2016 p. 68), levando a uma compreensão de si mesmo, que acabará por afetar a forma como estabelecemos pontes e ligações com os outros.

Na medida em que a mediação procura a transformação do indivíduo assente “num entendimento do entendimento do outro” (Vieira, R. e Vieira, A., 2016, p. 32), a leitura mostra-se, como tem vindo a ser apresentado, como meio privilegiado não só de transmissão de traços e herança cultural, mas também de um maior entendimento de si próprio, dos outros e do mundo. Ribeiro e Viana (2009, p. 141), chamam a atenção para o facto de os textos que são apresentados aos alunos estarem “marcados pela época da sua produção, transmitindo assim, os respetivos valores e preconceitos”.

É, então, importante promover momentos de debate e partilha de ideias entre pares, pois estes momentos permitem aos leitores descobrir os outros e

o modo deles reagirem às leituras (...). Aprendem, ainda, através das vivências das personagens, a apreciar outras formas de ver e sentir, outras culturas, outras sociedades, despertam para as conceções da vida, da morte, do bem e do mal, da justiça presentes no texto...Numa palavra, aprendem acerca de temas significativos da experiência humana (Azevedo, 2007, p. 55)

Essa partilha entre leitores, essa reflexão partilhada sobre a leitura, que se pretende desenvolver ao longo do projeto de leitura, pode ainda

promover um tipo de aprendizagem que, partindo do confronto de pontos de vista, leve à formulação da perspetiva individual, conduzindo à compreensão inclusiva e integradora das perspetivas em presença, constituindo-se, assim, como uma oportunidade de crescimento do indivíduo (Azevedo, 2007, p. 55)

Da mesma forma, Soares (2003, p. 67), afirma que

aqueles que habitualmente leem, têm, em si, condições para serem mais resistentes, fortalecerem o seu carácter, porque ler ajuda-nos a saber o que queremos, a saber escolher; porque ler é uma prova para o nosso gosto e um treino para as andanças da vida; dá-nos traquejo, linguagem, discurso para intervir, para interferir, para tomar posição; dá-nos *armas* para defender ideias; dá-nos argumentos que substituem o murro; leva-nos a ponderar o impulso, pois que nos ajuda a ganhar consciência do tempo e a deslocar o vazio do ato imediato e acéfalo para a exigência da compreensão e da demora que ela implica.

Assim, o livro possui nas suas páginas várias realidades (sejam elas reais ou fantasiadas), que permitem mostrar que há

outras formas de ver o mundo, ao mesmo tempo que oferece diferentes perspectivas para equacionar problemas. (...) a leitura facilita o conhecimento, a compreensão, a tolerância, o respeito e a disponibilidade em relação a outras comunidades, outros povos, outras culturas, fomentando atitudes de respeito e solidariedade (Sobrinho, 2000, p. 36)

Esta perceção do outro e do que nos rodeia, é essencial para atingir o terceiro lugar, a terceira pessoa (Vieira, A. e Vieira R., 2016), tão almejados pela mediação transformativa.

Sobrinho (2000, p. 38) defende ainda que além desse contacto com diferentes culturas, situações, lugares, a leitura

abre caminho para a diversidade e para o respeito pela diferença, como base de uma cultura integradora, solidária e não discriminatória. A sensibilização para os valores da democracia, a tolerância e o respeito mútuo, enquanto base da convivência, constituem também princípios que, sem esforço, o leitor vai descobrindo e assimilando através dos livros.

Assim, faz sentido terminar este capítulo com a mesma orientação com que se começou, com Diez e Tapia, citados por Torremorell (2008, p. 34) que afirmam que

como mediadores não podemos mudar o mundo, mas podemos tentar ajudar as pessoas a falarem de um modo diferente, com a esperança de que, se o fizerem, o seu modo de interagir se modifique e se produzam mudanças que permitirão chegar a acordos. E quando isto acontecer, não podemos dizer que é uma mudança no mundo?

3.2– Aquisição de hábitos de leitura

Como em várias áreas da vida, a motivação para determinado comportamento pode ser intrínseca ou extrínseca ao indivíduo. Também o gosto pela leitura passa por “via dos afectos (motivação extrínseca), mas a integração da leitura no repertório

comportamental de cada um exige que a actividade tenha significado e seja valorizada pelo próprio (motivação intrínseca)”, como defendem Ribeiro e Viana (2009, p. 23). Assim, uma criança que aprenda a ler porque deseja que lhe reconheçam essa capacidade, ou porque não quer que lhe ralhem por não o fazer, ou não saber fazer, está a utilizar uma motivação extrínseca, enquanto as que o fazem pelo prazer que lhes proporciona a leitura, ou pelo conhecimento que pretendem adquirir, são motivadas intrinsecamente.

As autoras referem ainda que a motivação para aprender a ler será diretamente proporcional ao estatuto que a leitura tiver dentro do seu seio familiar, assim “conceder estatuto à leitura é, então, uma importante via para a promover” (2009, p. 25). A modelagem de comportamentos baseada nos comportamentos dos adultos tem, então, um grande papel no desenvolvimento do gosto pela leitura. A este propósito, as autoras acrescentam que

as crianças que vivem em ambientes em que vêem adultos envolvidos numa procura activa de conhecimento, em que desenvolvem estratégias para a ele aceder eficazmente mobilizando recursos diversificados, tornam-se, por sua vez, mais aptas a demonstrar os mesmos comportamentos (Ribeiro e Viana, 2009, p. 25)

Sobrinho (2000, p. 39). acrescenta ainda a esta ideia que

não se nasce leitor. O hábito de ler é adquirido pela criança que teve sorte de encontrar um clima propício na família, ou teve a dita de «tropeçar» num professor ou em alguma outra pessoa que lhe contagiou o gosto, o vício e o hábito da leitura. É aqui que radica a nossa responsabilidade como educadores.

Sendo o projeto de leitura implementando com crianças e jovens institucionalizados, a ideia de adulto exterior à família que contagia o gosto pelos livros, ganha aqui especial relevância, uma vez que a família acaba por estar afastada desse papel.

De acordo com Sim-Sim (2009, p. 20), “está solidamente demonstrado que quanto mais as crianças sabem sobre leitura e escrita antes de formalmente ensinadas a decifrar, maior será o sucesso na aprendizagem posterior da leitura”, demonstrando o papel fundamental da leitura em casa e no ensino pré-escolar. A autora afirma, ainda, que

o reconhecimento da palavra escrita é a pedra basilar da leitura. Por reconhecimento da palavra entende-se o processo cognitivo pelo qual o leitor associa a representação escrita da palavra à sua forma oral (2009, p. 12)

Assim, a escola tem o papel de ensinar a decifrar as palavras escritas, ajudando a “relacionar a sequência de letras com a sequência de sons correspondentes na respectiva língua. Um leitor fluente identifica automática, rápida e eficientemente o significado das palavras lidas” (Sim-Sim, 2009, p. 12). Nesse sentido, começa aqui a formar-se a ideia da leitura como ciclo, pois “quanto maior riqueza lexical, maior velocidade na capacidade de análise interna de palavras desconhecidas e, portanto, melhor compreensão da leitura.” (Sim-Sim, 2007, p. 11). Ou seja, quanto mais se lê, melhor se lê.

A autora refere ainda que

a rapidez da leitura envolve o reconhecimento instantâneo de palavras, libertando a atenção e a memória para a recuperação do significado da frase (e do texto) e permitindo o treino da leitura expressiva. Um leitor fluente reconhece palavras automaticamente e sem esforço, agrupa-as, acedendo rapidamente ao significado de frases e de expressões do texto. (Sim-Sim, 2007, p. 11)

Esta aprendizagem da decifração é essencial na formação de um leitor, pois está diretamente ligada ao seu sucesso enquanto leitor. Portanto, o ensino da leitura é, nas palavras da autora,

acima de tudo, ensinar explicitamente a extrair informação contida num texto escrito, ou seja, dar às crianças as ferramentas de que precisam para estratégica e eficazmente abordarem os textos, compreenderem o que está escrito e assim se tornarem leitores fluentes. (Sim-Sim, 2007, p. 7)

No entanto, a escola remete muitas vezes aos alunos “o papel de «adivinhar» o que deveriam fazer para se tornar leitores de sucesso” (Sim-Sim, 2007, p. 24), focando apenas no ensino da decifração em detrimento da compreensão do texto.

Pereira (2008, p. 17), vai mais longe, citando Bucheton, que afirma que se trata de

pôr em prática situações didáticas que permitam ao aluno apropriar-se das suas próprias habilidades linguísticas, fazendo destas situações um «espaço de palavra e de escrita que lhes permita, ao mesmo tempo, afirmar a sua maneira de pensar, a sua identidade e a construção de uma relação particular e individual com os saberes ensinados e com a cultura».

Desta forma, o papel da escola deverá ser o de auxiliar o aluno através do processo “lento e difícil – de elaboração da relação com o mundo e consigo próprios, permitindo-lhes aceder a uma cultura escrita comum.” (Pereira, 2008, p. 18)

Como Sim-Sim (2009, p. 7) defende, “quando a criança percebe que o escrito contém uma mensagem a que se pode aceder via leitura, é natural que se queira tornar leitora”. No entanto, o tal “processo lento e difícil”, poderá interpor-se, levando ao desânimo e desmotivação, como será abordado mais à frente.

Assim, Ribeiro e Viana (2009, p. 17), afirmam que “a primeira condição para gostar de ler é ler sem esforço. É aprender bem, a ler; é aprender a ler bem.”, além de na fase inicial de aprendizagem do código, ser necessária motivação “porque aprender a ler exige esforço e uma criança motivada não desistirá facilmente face a eventuais dificuldades.”. As autoras referem ainda a necessidade de a criança atribuir sentido à leitura e de desenvolver um projeto pessoal de leitor como forma de motivação.

Relativamente ao projeto pessoal de leitor, Sobrino (2000, p. 40), não se referindo em específico a ele, acaba por dar a sua definição:

o objectivo é conseguir que as crianças leiam, que retirem prazer daquilo que lêem e que, a partir daí, o continuem a fazer por iniciativa própria, pois o que devemos promover é o prazer da leitura voluntária. Quando a leitura for compensadora, e de preferência fascinante, procura-se mais.

Portanto, passada a fase inicial de aquisição de competências de leitura, procura-se (re)criar uma relação afetiva com os livros e a leitura, ou, como refere Silva (2009, p. 51) “(...) é necessário que todo o adolescente ganhe gosto pela leitura e construa com ela uma aliança de afeto, que, em troca, lhe proporcione cultura e mundividência”, uma vez que chegada a esta fase da vida, os adolescentes “procuram na leitura o que, muitas vezes, mais lhes agrada na vida, ou pelo contrário, o que a vida não lhes dá e a sociedade os impede de alcançarem”. Há ainda uma condição para que as crianças e adolescentes se tornem leitores, defendida por Teresa Colomer, citada por Ribeiro e Viana (2009, p. 139), sendo ela “a de que os livros que leiam sejam bastante bons para manterem a ideia de que vale a pena fazê-lo [ler]”.

Desta forma, os professores deverão desconstruir a ideia do livro como um objeto estritamente pedagógico, passando-a para um plano secundário, pois

a experiência ensinou-lhe que um empenhamento exclusivo nesta finalidade pode ter o efeito oposto àquilo que na verdade importa: conseguir criar nas crianças hábitos de leitura, que permaneçam para além do abandono da escola. (Sobrino, 2000, p. 91).

Sobrino (2000, p. 76), defende ainda que “no fomento de um hábito como o da leitura não há lugar para a obrigação nem para a imposição; a ninguém se pode impor o gosto

pelos livros”. Também na sequência desta não obrigatoriedade, Barros *et al* (2014, p. 10) defende que não há lugar para recompensas exteriores na leitura que se faz por gosto, pois a recompensa

consiste na leitura propriamente dita, que por isso terá de ser gratuita, recreativa, e de valer a pena por si mesma, dando aos nossos jovens leitoras uma dose de satisfação que lhes estimule futuras repetições desse ato precioso e insubstituível que é o de ler um texto por prazer. Assim irão construindo a sua visão do mundo e alargando os seus horizontes de reflexão, ao mesmo tempo que moldam, estruturam e consolidam a sua personalidade durante estes anos cruciais para a sua formação.

Ou, como afirma Pennac (1993, p. 132), “resta «compreender» que os livros não foram escritos para que o meu filho, a minha filha, a juventude, os comente, mas para que, *se o coração assim decidir*, sejam lidos”.

Pennac (1993, p. 53), defende ainda que a criança e o jovem continuará a ser um bom leitor se os pais adotarem, após a aprendizagem da leitura, um comportamento de

alimentarem o seu entusiasmo em vez de tentarem privar a sua competência, se estimularem o seu desejo de aprender em lugar de lhe imporem a obrigação de recitarem, se o acompanharem no seu esforço sem esperarem contrapartidas, se aceitarem perder noites em vez de procurarem ganhar tempo, se fizerem vibrar o presente sem acenar com a ameaça do futuro, se se recusarem a transformar em trabalho forçado o que era um prazer, se mantiverem esse prazer até se transformar em rotina, se edificarem essa rotina sobre a gratuidade da aprendizagem cultural, e se ele próprio descobrir o prazer dessa gratuidade.

3.3– Desencanto com a leitura

Ler, em tempos idos, foi um ato de rebeldia contra os pais que diziam que ler fazia mal aos olhos, ou contra as horas de dormir, por baixo dos lençóis com uma lanterna (Pennac, 1993). Como afirma Soares (2003, p. 70):

Ler já foi uma arma da adolescência. Perdeu-a, mas deve recuperá-la. A leitura já foi um espaço de mudez-surdez, tão caro aos adolescentes, habitados por sonhos e ousadias; era um espaço de imobilidade pesada, atirada contra a presteza e prontidão dos adultos; era um espaço de atraso e de demora, de desculpa, de teimosia, de ultrapassagem subterrânea dos legítimos superiores.

Apesar de muitas vezes se associar a falta de motivação para a leitura à existência de televisão, computador, telemóvel, e outras atividades que acabam por ser mais atraentes para a criança e adolescente, esta assunção é apenas uma meia verdade.

O desencanto com a leitura, começa muitas vezes na sala de aula. A aprendizagem morosa de alinhamento de letras, sílabas e palavras; ainda para mais, palavras muitas vezes sem qualquer sentido nas frases construídas para se trabalhar ditongos, ou simplesmente a sonoridade. Como nos diz Sim-Sim (2009, p. 7):

o entusiasmo por aprender a ler esvai-se, muitas vezes à medida que a aprendizagem da leitura se processa. A desmotivação e o conseqüente desinteresse por ler radicam, em muitos casos, no desencanto provocado pela não consonância entre o que era esperado obter com a leitura e a roupagem mecanicista de que o seu ensino se revestiu. O aprendiz de leitor esperava poder entrar numa floresta em que por encanto penetraria num mundo de maravilhas e tesouros escondidos e é empurrado para um beco em que séries arrumadas de letras apenas lhe dão passagem para sílabas que, de forma espartilhada, se transformam em palavras isoladas, pouco atraentes e estimulantes.

Assim, o que prometia maravilhas, acaba por se revelar como um caminho “longo e exigente. Requer trabalho, labor, técnica e tempo. Requisitos difíceis, quando se vive num tempo rápido, e a leitura extensiva requer um tempo lento” (Barros, 2014, p. 11). Desta forma, como diz Sim-Sim (2009, p. 7), “algures, entre o mundo deslumbrante esperado e a realidade encontrada, instala-se a indiferença”, levando a uma quebra com algo que poderão já ter apreciado muito em tempos idos.

Também, Sobrino (2000, p. 99) se refere a esta questão, dizendo que

Com frequência, a leitura na escola deixa de ser um fim em si mesmo para se colocar ao serviço de outras actividades escolares (...). Assim, à medida que a criança avança na vida escolar, vai descobrindo que aquele objecto misterioso e íntimo, que, tanto em casa como nos primeiros tempos de escola, era promessa de mil aventuras, de viagens fantásticas, de emoções, intrigas e suspense, vai perdendo a sua magia, até se converter no responsável por todas as suas actuais desgraças.

Ribeiro e Viana (2009, p. 157), citando Lopes, chamam a atenção para o facto de o livro continuar a ser o suporte privilegiado de transmissão de conhecimento, ganhando assim uma roupagem que “surge associada às rotinas e à obrigação escolar, contrastando com o carácter interactivo presente nas novas tecnologias que se tornam muito mais aliciantes”.

As autoras referem ainda que, se um texto não consegue cativar e prender o leitor de imediato, acaba por ser abandonado.

Seja qual for a motivação inicial, se o texto não exerce a sua sedução em tempo proporcional à resistência à frustração de cada leitor, este começa a diminuir a velocidade de leitura, torna irregular o seu ritmo, ultrapassa etapas, diminui a compreensão leitora. (Martins, citado por Ribeiro e Viana, 2009, p. 31)

Como relembra Pennac (1993, p. 11), “o verbo ler não suporta o imperativo. É uma aversão que partilha com outros: o verbo «amar»...o verbo «sonhar»...”, assim, quando a escola e a família revestem o livro de uma aura de obrigatoriedade, embora o façam com a melhor das intenções, estão a afastar em vez de aproximar.

Numa tentativa de restabelecer os laços perdidos, ou de os criar pela primeira vez, Pennac (1993, p. 122) deixa a sua condição:”

não pedir nada em troca. Absolutamente nada. Não erguer uma barreira de conhecimentos prévios em torno do livro; não colocar a mais ínfima questão; não obrigar a fazer trabalhos de casa; não acrescentar uma palavra que seja às que foram lidas; não fazer juízos de valor, não dar explicações de vocabulário, nem fazer análises de texto, nem biografias... Proibição absoluta de «falar acerca de». Leitura-dádiva. Ler e esperar. Não se força a curiosidade, desperta-se.

A este respeito, Sobrino (2000, p. 93) acrescenta que muitas vezes o professor faz a criança sentir-se culpada pelo facto de não gostar de ler.

«É incrível – dizemos nós por estas ou outras palavras, e sempre em tom de censura – que, sendo tão interessante ler, vocês não o façam com mais frequência.» Como se, com este género de sermão, conseguíssemos, de facto, alguma coisa.

Distancia-se assim o adulto do seu papel enquanto mediador de leitura, não só retirando as culpas de cima de si, mas, pior, colocando-as em cima da criança, que muitas vezes já se sente frustrada em relação à sua falta de motivação para a leitura.

A partir da adolescência, há alguma desorientação nos jovens leitores, fazendo com que muitos deixem de ler, ou não encontrem a leitura adequada. Como defende Sobrino (2000, p. 56),

a causa destes comportamentos pode ser de natureza pessoal ligada ao processo evolutivo da personalidade. Talvez se registe também um razoável desconhecimento da literatura destinada a estas idades por parte dos professores que, por outro lado, se vêem obrigados a

iniciar os seus alunos na literatura clássica, às vezes de um modo forçado, e com resultados negativos.

Assim, torna-se fundamental orientar as crianças e jovens de forma a encontrarem os livros mais adequados a si. Portanto, essa tarefa cabe muitas vezes aos bibliotecários escolares, que, como vimos anteriormente, raramente têm formação para o fazer e dependem da sua boa vontade. No entanto, Sobrino (2000, p. 64) defende que um bom bibliotecário “conversa com as crianças sobre as suas leituras, anima, sugere, orienta, mas sem perder de vista que nunca pode cercear a liberdade de escolha dos livros, e muito menos a liberdade de ir ou não à biblioteca”.

Frank Smith, citado por Ribeiro e Viana (2009, p. 19), relembra ainda que “o desejo de aprender a ler com que as crianças entram na escola é a nossa oportunidade. A falta dele à saída é da nossa responsabilidade”.

3.4– Influência da leitura no desenvolvimento sociocognitivo

Que os livros nos ajudam a melhorar o vocabulário, tornando-nos mais fluentes numa determinada língua, é senso comum. No entanto, não podemos esquecer todo o processo que leva ao ato de ler. Como Sobrino (2000, p. 31) afirma,

o acto de ler, longe de ser mecânico, é uma operação que envolve a totalidade da pessoa: inteligência e vontade, fantasia e sentimentos, passado e presente. A leitura converte-se assim numa das mais importantes actividades humanas, já que influencia e assegura o processo de maturação, através da autonomia intelectual, sendo igualmente factor de liberdade interior daquele que lê.

Importa ainda referir que uma das características da leitura é precisamente a de ser algo apenas do leitor, algo pessoal e único. É nesse sentido que Sobrino (2000, p. 10), citando Furet, defende que

«a transformação do modo de comunicação dominante modifica o tecido social e desagrega o grupo em benefício do indivíduo». Assim é, com efeito, pois se a cultura oral era, e é, pública e colectiva, a cultura escrita é secreta e pessoal; é o grande silêncio dentro do qual o indivíduo constrói uma esfera privada e livre.

Assim, o livro reveste-se de importância ao ganhar protagonismo como intermediário cultural, onde fervilham costumes e ideias não só do passado, mas também do presente.

As ideias, os projectos de vida, as modas, os costumes, as criações literárias percorrerão o espaço e o tempo através dos livros e enredar-se-ão nas mentes, provocando múltiplos efeitos de assimilação, sedução, emoção ou rejeição. (Sobrino, 2000, p. 11)

O autor refere ainda a importância do livro como um

“magnífico instrumento de permanente formação intelectual, moral, afectiva e estética do leitor, ao mesmo tempo que aumenta a sua experiência e desenvolve a sua capacidade de compreensão e expressão. O hábito de leitura desperta e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência”.

Assim, o livro, mais do que apenas um objeto, encerra em si uma fonte de riqueza e de crescimento pessoal, que virá a ter impacto na forma como o indivíduo se relaciona consigo próprio e com os outros.

Relativamente a essa riqueza interior, Soares (2003, p. 66) afirma que

ler não é só ler. Ler é também uma forma de estar, fazer, ter, ser. Quem lê faz coisas, está em lugares, tem coisas, é uma pessoa que quem não lê não faz, não tem, não é. Quem lê é diferente de quem não lê. Quem lê habitua-se a ir a, a estar em, a fazer o, a ter aquilo, que não existe para os que não leem. As pessoas que leem metem, no tecido das suas vidas, fios, motivos, cores de padrão inteligente, aberto, livre, que desenvolvem, as capacitam, as afastam da animalidade, da mera sensibilidade.

Através das suas narrativas, a literatura infanto-juvenil, é uma das melhores formas de “integrar este sistema de valores, fundamento da convivência democrática e do respeito dos direitos humanos” (Sobrino, 2000, p. 37).

Bettelheim, chama a atenção para o facto de os pais muitas vezes quererem proteger os filhos daquilo que os perturba, evitando contos e histórias que tenham uma vertente um pouco mais obscura, de forma a mostrar-lhe apenas o belo. Esquecem, no entanto, que na vida, nem tudo é belo (Bettelheim, 2013). Além disso, ao evitarem essa imagética mais realista da vida, deixam de expor a criança a questões que são cruciais para o seu desenvolvimento, no sentido em que

a criança precisa muito especialmente de sugestões em forma simbólica, sobre como lidar com estes obstáculos para chegar sem risco à maturidade. As histórias «inócuas» não mencionam a morte ou a velhice, nem os limites da nossa existência ou o desejo de uma vida eterna. (Bettelheim, 2003, p. 17).

Assim, numa sociedade que vive cada vez mais virada para dentro, onde estamos cada vez mais isolados uns dos outros, mesmo que se partilhe o mesmo espaço, é essencial

para a criança a “confiança oferecida pela imagem do homem isolado, que todavia é capaz de estabelecer relações significativas e compensadoras com o mundo que o rodeia” (Bettelheim, 2003, p. 22)

Apesar de Bettelheim se referir quase em exclusivo aos contos tradicionais infantis, na sua forma original mais crua, alguns dos elementos dessas histórias, que o autor considera fundamentais, podem ser encontrados em muitas histórias, na medida em que não se procura poupar a criança da eterna busca pelo equilíbrio entre o bem e o mal, que se encontra na maioria das histórias com características fantásticas.

Bettelheim defende, ainda, que a criança irá retirar da história diferentes significados em diferentes momentos da sua vida, “segundo os seus interesses e as necessidades do momento” (2003, p. 23). Assim,

a importância que cada história pode ter para determinada criança, em determinada idade, depende inteiramente do estágio do seu desenvolvimento psicológico e dos problemas que no momento sejam para ela mais prementes (2003, p. 27)

Desta forma, Bettelheim encara os contos de fadas como sendo de extrema importância na formação do carácter da criança, assim como no desenvolvimento sociocognitivo, no sentido em que não se procura moralidade, mas mostrar

que é possível ser-se bem sucedido na vida. Respondendo assim a um importantíssimo problema existencial: a questão de se encarar a vida com confiança, na possibilidade de enfrentar e resolver as dificuldades ou, pelo contrário, com o sentimento antecipado da derrota. (2003, p. 20).

O autor enfatiza ainda, que o poder dos contos não é o de mostrar a vitória sobre os outros, mas si sobre si próprio e “sobre a maldade (principalmente a maldade de cada um, projetada como o antagonista do herói)”. Termina afirmando que

Se [os contos] nos dizem alguma coisa sobre a governação destes reis e rainhas, é que governam com sabedoria e paz e vivem felizes. Isto é que constitui maturidade: que nós governemos com sabedoria e, conseqüentemente, vivamos felizes. (2003, p. 200)

Ou seja, o maior objetivo de vida, será encontrar um equilíbrio na forma como nos governamos a nós próprios, com as nossas virtudes e defeitos, relacionando-nos com os outros, pois só assim encontraremos a felicidade, indo esta ideia ao encontro da defendida por Goleman (2015), na sua definição de inteligência emocional como sendo a forma de nos gerirmos a nós próprios e às nossas emoções enquanto nos relacionamos com os outros.

3.5– Biblioterapia: As palavras como processo de cura

“A biblioteca é um hospital para a mente”, Anónimo

A ideia da cura através de livros não é recente e pode mesmo ser traçada até à Grécia Antiga, como afirma Shechtman (2009), no entanto, o termo “biblioterapia” começou a ser utilizado apenas no início do séc. XX.

A biblioteca autenticada mais antiga de que se tem conhecimento pertenceu ao Faraó Ramsés II, e na sua entrada podia ler-se “The House of Healing for the Soul²”. Esta inscrição marca a importância dos livros para a mente, que já era reconhecida na altura.

A biblioterapia poderá ser definida como o uso dos livros com o intuito de resolver problemas (Shechtman, 2009). A autora cita o Webster’s Dictionary, que define biblioterapia como “guidance in the solution of personal problems through reading³”.

Inicialmente, a biblioterapia era aplicada através de livros de auto-ajuda, no entanto, este método nem sempre é efetivo, o que levou a uma abordagem de “biblioterapia afetiva”, baseada nas teorias de Freud e que pretende, através da leitura, revelar pensamentos reprimidos, sentimentos e experiências (Shechtman, 2009). Uma vez que a biblioterapia afetiva lida com emoções e experiências, esta não pode ser feita pela própria pessoa, exigindo o envolvimento de um terapeuta.

A premissa da biblioterapia afetiva é que, ao envolver-se emocionalmente com as dificuldades das personagens à medida que estas solucionam o problema, o leitor poderá ter uma visão mais esclarecedora das suas próprias situações.

Ao contrário da biblioterapia cognitiva, que funciona sem a necessidade de um terapeuta, e que utiliza livros de não-ficção (maioritariamente auto-ajuda), a biblioterapia afetiva utiliza ficção e outros tipos de literatura que permitem ao leitor criar uma conexão emocional com as situações vivenciadas pelas personagens através de processos de identificação. Esta vertente da biblioterapia, como já foi referido, está relacionada com os estudos de Sigmund e Anna Freud, que defendiam que perante situações dolorosas, as pessoas usam mecanismos como a repressão de forma a protegerem-se. Este mecanismo de defesa leva a que muitas vezes as pessoas se

² Tradução: “A Casa da Cura para a Alma”

³ Tradução: “Orientação para resolver problemas pessoas através da leitura.”

desconectem das suas emoções, ignorando os seus verdadeiros sentimentos (Shechtman, 2009).

Através da biblioterapia afetiva, pode-se aceder a uma maior compreensão de si próprios e do mundo, ao interagirem com a literatura. Desta forma, as pessoas descobrem conexões com outras pessoas e outras culturas, percebendo que não estão sós, ao mesmo tempo que são únicas (Gladding, citado por Shechtman, 2009).

Shechtman (2009, p. 27), defende que através deste processo, os indivíduos passam por três fases:

identification with the character and events in the story; *catharsis*, where the reader becomes emotionally involved in the story and is able to release pent-up emotions under safe conditions; and *insight* resulting from the cathartic experience, whereby readers may become aware of their problems and the possible solutions for them⁴.

Como refere a autora, este tipo de histórias foca-se na compreensão das situações humanas e aumenta a empatia perante o sofrimento dos outros, levando, eventualmente, a uma melhor compreensão de si mesmos.

Assim, citando Bettelheim, Shechtman refere que é por estes motivos que os contos de fadas são tão importantes para ajudar as crianças, pois estão suficientemente afastados da realidade para que se tornem um terreno seguro para trabalhar os seus próprios sentimentos, ao mesmo tempo que dão soluções reais para problemas reais.

O terapeuta é necessário, então, na medida em que encoraja o processo de identificação, aliviando as emoções e ajudando a expressá-las, assim como ajudando os seus clientes a discuti-las de forma não julgadora. É fundamental que a pessoa sinta que é aceite e compreendida.

Ao trabalhar com crianças e adolescentes, a intervenção de um terapeuta é fundamental para assegurar que a literatura é bem compreendida e não distorcida pela falta de experiência pessoais do leitor (Shechtman, 2009).

⁴ Tradução: "identificação com a personagem e os eventos da história; *catarse*, onde o leitor se torna emocionalmente envolvido com a história e é capaz de libertar as emoções reprimidas em condições seguras; e *compreensão* resultante da experiência catártica, através da qual os leitores poderão tornar-se cientes dos seus problemas e das possíveis soluções para eles."

A autora termina afirmando que “reading books to children and by children is a common practice that has intellectual, emotional and social benefits⁵”, uma vez que a biblioterapia acaba por funcionar como uma importante fonte de ajuda para compreender interações humanas, aumentar a sua sensibilidades e promover a empatia, especialmente quando estes sentem que não têm ninguém a quem recorrer devido aos seus problemas diários e situações críticas.

Ceridwen Dovey, no seu artigo “Can Reading Make You Happier”, menciona Berthoud e Elderkin, que após vários anos de recomendações entre si, decidiram apostar na biblioterapia afetiva, uma vez que, até aí, praticamente só se ouvia falar em biblioterapia clínica. Após vários anos a trabalhar como biblioterapeutas, Berthoud e Elderkin compilaram o livro “The Novel Cure: Na A-Z of Literary Remedies”⁶, que, compilado como um dicionário médico, emparelha queixas com sugestões de leitura, como por exemplo: cura para a insónia, cuja sugestão recai sobre o Livro do Desassossego, de Bernardo Soares. As suas várias traduções, incluem alterações que permitem incluir livros originais do país onde está a ser publicado, como é o caso do exemplo dado.

Dovey refere que foram levados a cabo estudos que mostraram que, durante a leitura, o cérebro demonstra o mesmo tipo de estimulação neurológica demonstrada ao passar efetivamente pelas experiências. Esta descoberta vem trazer nova luz sobre a importância da literatura ficcional para a saúde mental e para a forma como nos relacionamos com os outros. Citando Keith Oatley, Dovey afirma que

fiction is a kind of simulation, one that runs not on computers but on minds: a simulation of selves in their interactions with others in the social world...based in experience, and involving being able to think of possible futures⁷.

3.6– Mediação de leitura

Como se referiu anteriormente, durante o processo de aprendizagem, e posteriormente, pode haver um desencanto com a leitura. No entanto, o professor tem um papel

⁵ Tradução: “ler para crianças e por crianças é uma prática comum que tem benefícios intelectuais, emocionais e sociais.”

⁶ Publicado em Portugal pela Quetzal, com o título “Remédios Literários: Livros para Salvar a sua Vida – de A a Z” (2016)

⁷ Tradução: “a ficção é uma espécie de simulação, uma que corre não num computador mas na mente: uma simulação dos próprios em interações com os outros no mundo social...baseado em experiência e envolvendo ter capacidade de pensar em possíveis futuros.”

privilegiado e fundamental ao trabalhar como mediador de leitura, facilitando a relação entre leitor e leitura, na medida em que “

Para ser mediador de leitura, é preciso conhecer o melhor possível, quer as necessidades dos (potenciais) leitores, quer um acervo significativo de obras que respondam adequadamente à curiosidade e à competência leitora de cada um. Sem esquecer, obviamente, cada etapa do desenvolvimento. (Ribeiro e Viana, 2009, p. 136)

Com efeito, as autoras referem que vários estudos têm demonstrado que

quem ganhou o gosto de ler teve livros ao alcance da mão, em casa, ou numa biblioteca próxima...mas sobretudo, teve, quase sempre, alguém que lhe contasse e/ou lesse histórias...Alguém que desse voz ao livro (Ribeiro e Viana, 2009, p. 120)

Assim, ao ler para as crianças, abre-se uma porta para o gosto pela leitura, dando-lhes acesso a boas leituras e lançando a semente para que venham a escolher ler por sua própria iniciativa (Ribeiro e Viana, 2009).

As autoras fazem referência ao estudo LP-2007, levado a cabo pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, do Ministério da Educação (Santos, M. *et al*, 2007), onde a leitura em voz alta aparece como um dos maiores incentivos à leitura, facto também defendido por Daniel Pennac (1993).

Relativamente à leitura em voz alta, Sobrino (2000, p. 69) afirma que

a leitura em voz alta e realizada colectivamente, que dependerá do nível de desenvolvimento e de escolaridade, poderá ser realizada pelo professor, como exemplo não só de entoação e de pronúncia como também de atitude positiva face aos livros.

No entanto, contrariamente ao defendido por Pennac, que é da opinião que o leitor tem o direito de não falar sobre o que lê, como referido em capítulo anterior, Ribeiro e Viana (2009, p. 118) citam Viana, afirmando que

não chega ler para as crianças, é preciso ler com as crianças, mantendo-as activas e participantes de uma forma «interactiva», isto é, fazendo-se pausas, colocando-se questões abertas, fazendo-se expansões, pedindo-lhe opinião sobre as atitudes das personagens, explorando-se alternativas à continuação da história.

Além da leitura em voz alta, as autoras mencionam ainda a leitura partilhada, imprimir materiais e promover atitudes positivas face à literacia, como formas de promover a leitura.

Mercedes Gómez del Manzano, citada por Sobrino, afirma considerar as idades entre os 10 e 12 anos como as idades em que as técnicas de animação de leitura produzem maior eficácia (2000, p. 53).

Nesse sentido, o professor deverá saber intervir e promover a leitura junto dos seus alunos, tentando perceber

os espaços de reserva e de intimidade que a leitura constrói e em que emergem tantos espaços de cultura, ombreando com o dos adultos, como espaços de contracultura e de liberdade em que a infância e a juventude se desenvolvem, por oposição ao estabelecido. É neste jogo de luz e sombra que a educação para a leitura acontece. (Ribeiro e Viana, 2009, p. 39)

O papel do professor passa então por promover encontro com livros, o mais diversificados possível, pois “estes encontros, mesmo que fortuitos, mostrarão que há livros muito diferentes, que se pode não gostar de uns e gostar de outros, que os contextos de leitura determinam, muitas vezes, o tipo de leitura” (Ribeiro e Viana, 2009, p. 36)

A escolha dos livros com que se pretende motivar para a leitura, terá então, de “veicular informações que vão ao encontro dos interesses e das preferências do leitor, ser adaptadas à sua competência linguística e ter em conta os seus padrões culturais” (Ribeiro e Viana, 2000, p. 32). Assim, o professor que medeia a leitura, deverá ser entusiasta da leitura, tendo um vasto conhecimento de livros, “sendo capaz de selecionar livros adequados para os seus alunos” (Azevedo, 2007, p. 53).

As autoras Ribeiro e Viana (2009) referem ainda o papel dos blogs e de páginas de autores como uma boa fonte de ideias de leitura, no sentido em que mostram diferentes pontos de vista sobre as obras e estão frequentemente atualizados com novidades literárias.

No entanto, no entender de Soares (2003, p. 83), “o melhor roteiro que pode levar um leitor de livro em livro é o seu próprio gosto que se vai formando à medida que vai lendo. Como em muitas outras coisas, o caminho vai-se descobrindo à medida que se vai andando”.

Parte II – Projeto “Nas Asas das Palavras”

1 – Diagnóstico

1.1 – Detetar necessidades

O projeto foi implementado num Centro de Acolhimento Temporário (CAT), pertencente ao Distrito de Leiria.

O Centro foi criado por uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), e está localizado em instalações cedidas pela Câmara Municipal, tendo as suas portas aberto oficialmente em Abril de 2011. Dá resposta a crianças e jovens em risco desde os 0 meses aos 14 anos, tendo capacidade para 14 crianças e encontrando-se neste momento na sua capacidade máxima.

Estas instituições acolhem crianças e jovens em perigo, que foram retiradas temporariamente aos seus responsáveis devido a situações que colocam em perigo o seu desenvolvimento e bem-estar, como violência e maus-tratos. Este acolhimento é uma medida de proteção que passa necessariamente pelo tribunal, ou pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, e pode ser de carácter obrigatório, ou ser uma medida tomada em acordo com a família, sendo o acolhimento feito por instituições até que os responsáveis consigam garantir as condições necessárias para o regresso das crianças e jovens aos seus meios familiares (Vieira *et al*, 2016). Importa ainda referir que o tempo de permanência na instituição varia consoante o tempo que as famílias necessitem para garantir as condições impostas para o regresso das crianças, nunca sendo inferior a 6 meses e podendo ser de vários anos.

Desta forma, foi feito um primeiro contacto com a diretora técnica do CAT (Apêndices II - IV), no sentido de sondar a possibilidade de vir a implementar o projeto com as crianças que acolhe, tentando compreender quais as suas características, assim como as características da própria instituição. Era ainda essencial compreender que tipo de resposta a instituição tem disponível para as crianças que demonstrem interesse pela leitura.

A equipa técnica da instituição é formada por uma Diretora Técnica/Assistente Social, uma Psicóloga, uma Educadora de Infância, uma Cozinheira, oito Ajudantes de Ação

Educativa que trabalham por turnos, uma Auxiliar de Serviços Gerais e conta ainda com a colaboração de voluntários.

Nas suas dependências, a instituição possui três espaços com livros infanto-juvenis disponíveis e estrategicamente acessíveis a todas as crianças, sendo que os livros neles presentes são maioritariamente infantis, havendo poucos livros juvenis. Os livros que pertencem à instituição vêm maioritariamente de doações, estando por vezes em más condições, ou estando já muito desatualizados.

A Educadora de Infância tem por hábito ler histórias às crianças mais pequenas, sendo que as mais velhas por vezes gostam de ficar por perto a ouvir, demonstrando interesse pela leitura.

No entanto, apesar do interesse demonstrado, são poucas as crianças que procuram livros autonomamente. Na instituição, ninguém faz o acompanhamento das leituras feitas pelas crianças e jovens mais velhos, pelo que as crianças que não demonstram interesse acabam por não receber qualquer estímulo externo para procurar livros. Apesar disso, a instituição fica localizada a cerca de 500 metros da Biblioteca Municipal, pelo que, sempre que demonstrem vontade, alguém faz o acompanhamento da criança para que esta possa ir à biblioteca. Há ainda algumas crianças que requisitam livros da biblioteca escolar ao longo do ano letivo.

Portanto, através da reunião com a diretora do CAT (Apêndice IV) e da análise de resultados do preenchimento de inquérito sobre hábitos de leitura (Apêndice VI), pode-se afirmar que entre as crianças a partir dos onze anos, apenas duas demonstram interesse pela leitura, sendo que as restantes crianças demonstram preferência por passar o tempo livre fazendo outras atividades, como jogar videojogos, ver televisão ou atividades plásticas.

Assim, este projeto foi realizado com os jovens entre os 11 e os 14 anos de idade que de momento são acolhidos neste Centro, fazendo com que o grupo inicial fosse constituído por 9 crianças e jovens: 3 raparigas e 6 rapazes. Um dos rapazes de 14 anos não sabe ler nem escrever, mas concluiu-se que beneficiaria também de estar envolvido nas sessões de leitura.

As idades com as quais se trabalhou, ou seja, entre os 11 e os 14 anos, são as idades indicadas previamente como fundamentais para o desenvolvimento emocional, uma vez

que já têm maturidade cognitiva para conseguir compreender o ponto de vista do outro (Papalia e Feldman, 2013). É, também, uma fase marcada por conturbações associadas à adolescência e que se verificou estarem vincadas nestas crianças e jovens, com a possibilidade de estas se deverem às suas situações pessoais. Assim, a idade já de si algo problemática, em conjunto com alguns comportamentos menos bons para os quais a diretora alertou logo à partida, fizeram deste grupo um desafio, onde se tornou necessário adotar estratégias, não só para conseguir chegar a estas crianças e jovens, como também para desenvolver neles gosto pela leitura, pelas histórias e por tudo o que estas têm a oferecer.

O trabalho constante com a equipa da instituição foi fundamental, uma vez que o tempo disponível para a implementação do projeto não permitiu fazer o acompanhamento diário das crianças e jovens, que, neste caso, é essencial, uma vez que muitas das mudanças e transformações são pouco visíveis sem ser nas interações diárias com as pessoas que os rodeiam.

Este projeto veio, assim, colmatar algumas áreas cinzentas no que toca à leitura, permitindo a estas crianças e jovens a possibilidade de terem contacto com livros de forma lúdico-didática. Ao reconstruirmos a relação entre criança/jovem e os livros, estaremos a permitir-lhes vivenciar um leque muito variado de situações e emoções, que lhes permitirá ver e perspetivar as suas relações com os outros e o mundo de forma muito mais abrangente.

Sistematizando, após a análise dos resultados dos inquéritos preenchidos pelas crianças e jovens com os quais se trabalhou (Apêndice VI), assim como a partir da reunião com a diretora técnica (Apêndice IV), podemos afirmar que os problemas encontrados são, maioritariamente:

- Pouco interesse destas crianças e jovens pela leitura;
- Relação quase inexistente com os livros, uma vez que leem quase exclusivamente os livros obrigatórios das metas curriculares;
- Falta de disponibilidade dos adultos significativos para atividades de leitura ou de (re)criação de laços com os livros e a leitura.

É, ainda, importante ressaltar o facto de três destas crianças terem regressado às suas famílias antes de o projeto ser concluído, assim como o facto de este ter sido

desenvolvido ao longo das interrupções letivas de verão, onde as crianças e jovens tinham algumas atividades programadas, sendo que a época do ano acabou por se revelar como um entrave na fluidez do projeto.

1.2 – Definição de prioridades

A partir das informações recolhidas através do preenchimento do inquérito sobre hábitos de leitura (Apêndice VI), e a reunião com a diretora do CAT (Apêndice IV), o projeto começou a ganhar forma no sentido de levar livros infanto-juvenis que despertem o interesse pela leitura e que possam criar pontes, não só com os livros, mas consigo mesmos e com os outros. Assim, foi feita uma seleção de livros adequados às idades com as quais se vai trabalhar e que se considera terem características essenciais para o seu desenvolvimento pessoal, assim como potenciadores de reflexão (Apêndice D).

A prioridade passou, então, por desenvolver nestas crianças e jovens o gosto pela leitura, pelas histórias e pelos livros, de forma a que posteriormente os procurem de forma autónoma. Como foi afirmado por Soares (2003), o gosto pela leitura vai-se firmando lendo, levando o leitor a procurar autonomamente o livro seguinte, construindo o seu próprio projeto de leitor (Azevedo *et al*, 2007).

Uma vez que o grupo com o qual o projeto foi desenvolvido demonstra pouca afinidade com os livros, esta fase é essencial. Nesse sentido, inicialmente o projeto passou por sessões de leitura em voz alta de um dos livros selecionados, numa tentativa de voltar a estabelecer a relação entre as crianças e jovens e os livros e histórias, de forma a tentar cativá-los para os mundos que se encerram entre capas (Pennac, 1993; Ribeiro e Viana, 2009). Ao longo da leitura, foram-se colocando algumas questões sobre as atitudes das personagens, ou o que fariam se estivessem no seu lugar, numa tentativa de levar a uma identificação com as personagens e as situações vivenciadas pelas mesmas.

Após essa abordagem inicial, foi-se estabelecendo diálogo ativo sobre a história, tentando que se conseguisse estabelecer paralelismos entre o literário e a realidade. Procurou-se desenvolver o espírito crítico que posteriormente potenciará uma maior autonomia na escolha dos livros.

2 – Objetivos

A finalidade deste projeto é a de promover hábitos de leitura que permitam o desenvolvimento sociocognitivo e psicossocial das crianças e jovens envolvidas no projeto utilizando a leitura como agente de mediação entre si próprias e as pessoas e o mundo que as rodeia.

2.1 – Objetivos gerais

Com este projeto, pretende-se:

- Despertar o gosto pela leitura;
- (Re)criar laços entre as crianças/jovens e livros;
- Promover hábitos de leitura;
- Desenvolver autonomia na procura de livros;
- Desenvolver a consciência do Eu, o Outro e do Mundo;
- Facilitar a convivência com o seu grupo de pares e com as pessoas que os rodeiam;
- Facilitar a sua relação com o Eu, o Outro e o Mundo.

2.2 – Objetivos específicos

- Estimular a leitura por prazer, fomentando o gosto pelas histórias;
- Promover o desenvolvimento da empatia, essencial às relações interpessoais e à convivência;
- Promover a reflexão crítica sobre as histórias, sobre as situações pelas quais as personagens passam e criar paralelismos com a realidade;
- Estimular uma visão abrangente sobre o mundo e as pessoas que nos rodeiam com todas as suas particularidades e individualidades;

- Estimular o respeito pelo outro, por opiniões diferentes e pelos direitos de cada um;
- Estimular o aumento da amplitude vocabular das crianças/jovens, permitindo-lhes expressar as suas emoções e sentimentos com maior facilidade;
- Promover o autoconhecimento, através de situações vividas pelas personagens das histórias;
- Potenciar através da leitura a convivência no que toca à paixão de viver, felicidade, esperança, respeito, aceitação da diversidade, diálogo, entre outros (Jares, 2007, p. 31).

3 – Planeamento de Estratégias de Intervenção

Perante os problemas encontrados na fase de diagnóstico e em função dos objetivos estabelecidos, definiram-se como estratégias:

- 1 – **Leitura em voz alta:** a leitura em voz alta tem o intuito de aproximar estas crianças e jovens da época em que os livros são sinónimos de prazer e lazer e não de trabalho. É uma forma de voltar a reconciliar com os livros quem perdeu essa relação, ou quem nunca a teve;
- 2 – **Caderno de Pensamentos:** cada criança deverá ter um caderno seu onde poderá escrever passagens que gostou no livro, refletir sobre os debates, ou escrever apenas sobre algo que o livro despoletou, uma memória, um desejo, entre outros. O caderno deve ser pessoal e privado, sendo que apenas se terá acesso a ele se a criança/jovem assim o decidir;
- 3 – **Debates de grupo:** ao debater a história, falando sobre o que levou uma personagem a ter determinada reação, toma-se uma maior consciencialização de nós próprios e dos outros, assim como da grande diversidade de reações que o ser humano tem perante um mesmo estímulo ou adversidade;
- 4 – **Passaporte de Leitura** (Apêndice XXX): embora este seja um objeto pessoal, potencia a partilha de informação sobre o que se lê, tanto dentro das sessões do projeto, como fora delas. Potencia ainda a perspetiva de leitura como

viagem, onde se descobrem novos sítios, novas pessoas, novas culturas, novas formas de viver;

- 5 – **Projeto de Leitor:** este projeto cria-se à medida que se vão lendo livros e procurando o livro seguinte a ler. Deve-se então fazer o acompanhamento do processo de leitura e de escolha de livros, dando sugestões de literatura quando solicitado, permitindo à criança/jovem uma escolha autónoma do que se pretende ler, mantendo a disponibilidade para qualquer dúvida que surja, ou para qualquer debate que pretenda estabelecer.

4 – Plano de Ação

O plano de ação foi elaborado tendo em conta os objetivos e as estratégias de ação delineadas, como tal, irei sistematizá-los e posteriormente apresentarei a calendarização das intervenções. As sessões foram agendadas na reunião com a diretora, pelo que essas datas já serão tidas em conta na calendarização.

Plano de Ação

- Contacto com a instituição abordando a possibilidade de ser implementar o projeto “Nas Asas das Palavras” com as crianças e jovens que acolhe;
- Reunião com a diretora técnica levando questões exploratórias relativamente:
 - à caracterização da instituição (capacidade máxima, equipa técnica, formação da equipa técnica);
 - à caracterização das crianças e jovens (idades, tempo de permanência na instituição, hábitos de leitura);
 - a espaços dedicados à leitura (espaços próprios, quantos livros têm, que tipo de livros têm, se os livros são recentes, se existe algum dos títulos seleccionados [Apêndice I] na instituição);
 - ao acompanhamento de leitura (se é feito, se há alguém disponível para o fazer);

- Agendamento de sessões de uma hora com as crianças e jovens tendo em conta as atividades que já têm agendadas;
- Sessão de apresentação com as crianças e jovens, que deverá incluir:
 - apresentação do mediador de leitura e do projeto;
 - preenchimento de inquérito sobre hábitos de leitura;
 - escolha do livro que vai ser lido em voz alta;
- Avaliação inicial relativamente a algumas atitudes e comportamentos que poderão beneficiar do projeto de leitura. Esta avaliação será feita através de inquérito a ser preenchido pelas crianças/jovens (Apêndice VII), sobre como acham que são as suas atitudes e comportamentos, e pela psicóloga da instituição (Apêndice XIV). Os inquéritos foram desenvolvidos tendo em conta comportamentos relativos a si próprios, aos outros e ao mundo, com base nos conceitos de mediação de convivência e de inteligência emocional (Torremorell, 2008 e Goleman, 2015) . Os inquéritos serão iguais, exceto na forma como estão dirigidos a quem preenche, sendo na primeira pessoa para as crianças/jovens e na terceira pessoa para a psicóloga;
- Sessões de leitura em voz alta com as crianças e jovens entre 11 e 14 anos, como defendido por Sobrino (2000) e Pennac (1993);
- Debate em grupo sobre:
 - passagens do livro;
 - escolhas feitas pelas personagens (se fariam algo de forma diferente);
 - situações vividas pelas personagens;
- Avaliação intermédia feita entre o mediador, a diretora técnica e a psicóloga da instituição, tendo em conta as opiniões da equipa, relativamente aos pontos existentes no inquérito de avaliação de atitudes e comportamentos (Apêndice XIV);
- - Sessão de aconselhamento individual de leitura tendo em conta:

- idade
 - gostos pessoais demonstrados
 - personalidade
- Sessões semanais de acompanhamento de leituras, onde se fará o ponto da situação em relação aos livros que estão a ler, debatem-se ideias que o livro tenha despoletado, ajuda-se a escolher o livro seguinte, se essa ajuda for solicitada;
 - Avaliação final, tendo por base os inquéritos em anexo (Apêndices VII e XIV), avaliando as possíveis alterações nas suas atitudes e comportamentos. A avaliação final irá também incidir sobre a pertinência do projeto para estas crianças e jovens e sobre a possibilidade de continuar a ser implementado ao longo do ano letivo (Apêndice XXVIII e XXIX).

5 – Calendarização

12/09/16								X
05/09/16							X	
29/08/16						X		
22/08/16				X				
16/08/16				X				
09/08/16				X	X			
03/08/16				X				
28/07/16				X				
23/07/16				X				
18/07/16				X				
11/07/16		X	X					
04/07/16	X							
	Reunião com a diretora (caracterização da instituição e das crianças e jovens)							
	Sessão de Apresentação							
	Avaliação inicial (preenchida pelas crianças/jovens e pela psicóloga)							
	Sessão de Leitura em voz alta e debate							
	Avaliação intermédia do projeto							
	Sessão de aconselhamento de leitura							
	Sessão de acompanhamento de leitura							
	Reunião Final de avaliação do projeto							

6 – Implementação

Foi feita uma reunião com a diretora técnica da instituição (Apêndice IV), após troca de e-mails (Apêndice II) e contacto telefónico, na qual foi retomada a discussão sobre a viabilidade do projeto na instituição. Após ter-se concluído que o grupo, apesar de não mostrar, maioritariamente, interesse por livros, beneficiaria de uma tentativa de implementação, foi feita a caracterização da instituição, das crianças e dos espaços dedicados aos livros presentes na instituição.

O projeto foi implementado com o grupo já referido: 9 crianças e jovens, dos quais 3 são raparigas e 6 são rapazes, com idade compreendidas entre os 11 e os 14 anos, no entanto três dessas crianças e jovens regressaram às suas famílias, ficando o grupo apenas com 6 elementos: 4 rapazes e 2 raparigas. Tendo apanhado a época de férias de verão, as crianças e jovens a quem se dirige o projeto tinham várias atividades agendadas ao longo das semanas, pelo que se optou por agendar as sessões do projeto de leitura todas logo na reunião com a diretora da instituição. Acrescido a estas atividades já programadas, as sessões ficaram condicionadas apenas aos dias nos quais tinha folga, uma vez que os meus horários não permitiam que fosse de outra forma. Assim, as sessões apesar de serem todas à mesma hora, entre as 15h e as 16h, raramente calharam no mesmo dia da semana.

Na primeira sessão foi apresentado o projeto de leitura e preenchido um inquérito sobre hábitos de leitura, com o qual se pretendia conhecer melhor as crianças neste âmbito. Das suas respostas, pode-se concluir que apenas duas delas têm hábitos de leitura regular, sendo que as restantes se mostram desagradadas perante a perspetiva de leitura. Nesse sentido, as sessões iniciais de leitura em voz alta tornaram-se fundamentais como primeiro passo para a reconciliação com a leitura.

O livro escolhido para ser lido foi “Harry Potter e a Pedra Filosofal”, que faz parte da lista de livros com potencial mediador apresentada no Apêndice I. A escolha recaiu sobre este título pois nenhuma das crianças e jovens o tinha lido e, de todos os livros incluídos na referida lista, este era o único do qual a instituição tinha uma cópia, permitindo-lhes ler fora da sessão de leitura de assim o desejassem, como se veio a verificar.

Ao longo das sessões seguintes, como estipulado na calendarização, foi feita, essencialmente, leitura em voz alta, com poucas pausas e intervenções ao longo do

texto, tal como defendido por Pennac (1993). No entanto, apesar dessa “não exigência que o autor defende, de “não colocar a mais ínfima questão; (...) não acrescentar uma palavra que seja às que foram lidas; não fazer juízos de valor, não dar explicações de vocabulário, nem fazer análises de texto” (1993, p. 122), estas sessões permitiram debater algumas das situações do livro, como o capítulo sobre o Espelho dos Invisíveis, um espelho que mostra não o nosso reflexo, mas sim o maior desejo do nosso coração, que permitiu um debate interessante sobre o que cada um veria se olhasse para esse espelho.

Acabou por ser necessário ter mais duas sessões de leitura em voz alta além das previstas, pois uma das sessões foi cancelada pela instituição, por falta de crianças devido às outras atividades, e devido à extensão do livro. Esta situação fez com que se perdessem duas sessões essenciais para a continuidade do projeto, pois atrasou e, conseqüentemente, impediu a implementação da segunda fase do projeto, que diz respeito à leitura orientada, com sugestão de livros tendo em conta as suas características, assim como as sessões de acompanhamento e debate dos livros escolhidos. Esta segunda fase é, no fundo, a peça central de todo o projeto: o seu âmago. Será a leitura autónoma, seguida de debate, em grupo ou individual, que permitirá mudanças mais palpáveis, tendo a leitura, então em pleno, o seu papel como agente de mediação.

No momento de avaliação intermédia com as crianças e jovens envolvidos no projeto, estes foram questionados sobre a possibilidade de continuar o projeto, seguindo para a segunda fase, sendo que apenas três mostraram recetividade para tal. Foi também solicitado às crianças e jovens que revissem as suas respostas ao inquérito sobre atitudes e comportamentos (Apêndices VIII – XIII), refletindo sobre possíveis alterações nas mesmas. Nenhum dos elementos quis mudar as suas respostas iniciais.

Durante a avaliação com a psicóloga da instituição, foi feita uma reavaliação dos inquéritos sobre os comportamentos e atitudes, havendo alteração apenas num dos rapazes, sem que esta alteração esteja necessariamente ligada ao projeto de leitura. Ficou em aberto a possibilidade de regressar à instituição, continuando o projeto de leitura com os três elementos que mostraram interesse nesse acompanhamento.

7 – Avaliação

O projeto, como pensado inicialmente, estava destinado a uma instituição cuja resposta nunca chegou, mesmo após contacto telefónico e após deslocação até às suas instalações. Este contratempo levou a uma nova procura de instituição, tendo três das propostas ficado sem resposta, o que provocou um atraso na implementação relegando-a às férias do verão. No entanto, a instituição que acolheu este projeto, fê-lo de braços abertos perante o desafio de tentar conciliar as atividades já programadas com este novo elemento.

Durante muito tempo debati-me com a implementação do projeto, no sentido em que as sessões seriam condicionadas pelas minhas folgas. De forma a que houvesse continuidade e coerência, as sessões deveriam ser sempre num dia fixo, que lhes permitisse uma habituação e rotina, tal como suportado pela psicóloga no momento da avaliação do projeto. No entanto, sendo as minhas folgas rotativas, as sessões nunca foram no mesmo dia da semana, apesar de serem sempre à mesma hora, o que causou algum transtorno. Uma das crianças chegou mesmo a comentar “Ainda por cima nunca são no mesmo dia!”, dando ainda mais ênfase à minha “exigência” inicial. Infelizmente, não me foi possível fazer de outra forma, no entanto, esta é uma das condições que considero imprescindíveis para melhorar o projeto.

Devido à época do ano em que o projeto foi implementado, a rotina das crianças estava condicionada por atividades exteriores à instituição, como campos de férias, visitas à família, ou mesmo consultas. Assim, as crianças e jovens tinham para si algum tempo após o almoço para si próprias nos dias em que não tinham atividades agendadas, podendo usufruir desse tempo para estar no computador, ou a jogar. Uma vez que o projeto de leitura não tinham um dia fixo, esta atividade acabou por ser vista como algo que lhes roubava o pouco tempo de que dispunham para fazer atividades livres. Este “roubar de tempo” foi algo que ficou bastante patente na forma como se comportavam ao longo das sessões de leitura, onde estavam impacientes, perguntando constantemente quanto tempo faltava para o final da sessão.

A forma que dois elementos do grupo encontraram para demonstrar o seu desagrado por essa condicionante do tempo deles, foi o de rabiscarem o caderno no momento em que este lhes foi oferecido, no sentido de poderem escrever ideias ou pensamentos que lhes surgisse ao longo da leitura e debate da história, como mencionado. Esta situação levou a que repensassem a questão dos passaportes de leitura, tendo tido como consequência a

entrega dos passaportes apenas na última sessão após a leitura em voz alta e apenas a quem mostrou interesse em ficar com ele.

A par com esta impaciência, a maioria deles desenvolveu mecanismos de defesa, levantando muros à sua volta. Possivelmente por saberem que estão na instituição temporariamente, têm uma atitude um pouco estoica de quem não quer saber, a quem nada agrada e que até poderia ser a atividade mais interessante à face da terra, ou a mais aborrecida, porque a atitude seria a mesma. No entanto, por vezes, quando se distraiam, baixavam um pouco a guarda e mostravam interesse na história, apesar de na grande maioria do tempo alguns se mostrarem destabilizadores e inquietos. Analisando os seus comportamentos, havia interesse, mas a sensação com que fiquei foi de que não se permitem gostar das coisas, ou demonstrar que gostam, porque isso significa baixar a guarda e mostrar sinal de fraqueza, por isso, mostram-se desinteressados, mesmo que no seu íntimo estejam interessados.

Como tinha previsto, a hora reservada para a sessão não permitia ver resultados das sessões. Aqui a ajuda da equipa foi essencial para fazer a avaliação, na medida em que os conhecem há mais tempo, compreendem as suas personalidades e, passando mais tempo com eles, conseguem mais facilmente identificar alterações que haja no seu comportamento e atitudes perante si próprios e os outros, na forma como convivem. Durante a avaliação com a psicóloga, tomando em retrospectiva os dois meses em que o projeto foi implementado, concluiu-se que foi pouco tempo de projeto para que houvesse alterações nos resultados iniciais dos inquéritos, tendo havido alterações apenas num dos elementos. No entanto, apesar de essas mudanças terem ocorrido durante o tempo em que o projeto foi implementado, não há garantias de essas mudanças terem sido despoletadas pelo mesmo.

Ainda relativamente ao tempo dedicado às sessões, tendo em conta o desinteresse e aborrecimento que mostravam perante a duração das mesmas, ao contrário do que foi afirmado pela Rt. que disse que “mudava o tempo das sessões (+ tempo)”, sou da opinião, tal como o A., de que estas deveriam ser mais curtas, talvez de 30 minutos, mas mais frequentes, entre duas a três por semana, como também ficou visível na avaliação com os elementos do grupo quando a Rt. disse que mudava a quantidade de sessões para duas por semana. Desta forma, talvez sentissem menos tempo “roubado” às suas atividades, melhorando o seu comportamento e atenção.

A minha falta de preparação como mediadora de leitura acabou por se revelar um pouco. Estou habituada a sugerir livros, com bastante sucesso, uma vez que é a minha profissão, mas senti algumas dificuldades no que toca a parar a história e a desenvolver questões para debate, acabando por haver algumas partes do livro que poderiam ter sido mais debatidas, no entanto, perante a impaciência deles pelo final da sessão, e devido ao pouco tempo, por vezes acabei por deixar passar oportunidades. No entanto, penso que consegui cativar a atenção deles, mostrando-lhes que a leitura não tem de ser algo monótono, que foi algo que ficou patente quando a Rt. escreveu “Gostei imenso da maneira como a pessoa que nos leu o livro demonstrasse os sentimentos que as personagens sentiam”. Este interesse era algo que eu conseguia observar ao longo das sessões sempre que mudava de entoação, ou de intensidade, onde acabava por chamar a atenção dos mais inquietos. O facto de o livro escolhido permitir algumas atividades extra, como o serem selecionados para uma equipa, ou levar varinhas para uma das sessões, também acabou por ter impacto, como ficou demonstrado na avaliação que a V. fez das sessões, onde afirmou que o que gostou mais foi “do livro e de ver as varinhas do livro”. Nesse sentido, penso que o objetivo de recriar laços entre eles e os livros, foi atingido.

Outro dos fatores que condicionou o projeto, foi o facto de o grupo não estar sempre completo, acabando por ter um papel fundamental nos resultados do projeto na forma como foi implementado, tal como a psicóloga afirmou ao mencionar a instabilidade do grupo, no sentido em que nas nove sessões de leitura que foram feitas, o máximo a que alguma das crianças/jovens assistiu foram seis, tendo a maioria assistido entre três a cinco sessões. No momento de avaliação, uma das crianças, o L., chegou mesmo a referir que gostaria de ter ouvido a história toda. Não houve continuidade suficiente, saltando partes da história, não assistindo à evolução das personagens, não permitindo que a história concretizasse o seu potencial como mediador, uma vez que muitas vezes os problemas que surgem num capítulo são resolvidos apenas no seguinte. Esta falta de continuidade, mais do que a atitude durante as sessões, foi o que mais condicionou os resultados que poderiam ter sido obtidos.

É, no entanto, de ressaltar, que as sessões mais produtivas foram aquelas onde estiveram apenas quatro elementos, ou menos, pelo que se conclui que o projeto sairia beneficiado com grupos de trabalho mais pequenos, como sugerido pela psicóloga, ao mencionar os grupos divididos por grau de maturidade.

Na última sessão de leitura, esperava poder falar um pouco sobre o final desta fase, no entanto, não havia nenhuma das três responsáveis quando terminou, acabando por me vir embora sem falar com alguém. Esta foi uma situação algo recorrente, em que acabei a ir embora sem ver as responsáveis. No fundo, não houve um acompanhamento do projeto tão grande quanto era necessário, situação a que se referiu a psicóloga no momento em que se fez a avaliação da implementação, mais uma vez, devido à época do ano. A sua ajuda na avaliação das atitudes e comportamentos foi fundamental, apesar de os resultados mostrarem que houve mudanças apenas num dos elementos do grupo.

Concordou-se que a continuidade do projeto seria benéfica, desde que “estruturada de outra forma”, dividindo, então, o grupo por grau de maturidade e elaborando as várias fases do projeto com o grupo, na medida em que sentissem o projeto mais como seu e não como algo externo que tomava contornos de “obrigatoriedade”. Ficou aberta a possibilidade de voltar à instituição de forma a poder continuar o projeto, com as devidas alterações, desde que se encontrem janelas temporais que permitam conciliar os meus horários com os horários das atividades das crianças e jovens, que durante o ano letivo se encontram mais condicionados, com atividades extracurriculares.

Posto isto, apesar de o balanço final do projeto não ser muito positivo, também não é negativo, uma vez que permitiu ver os pontos fortes e pontos fracos do projeto como estava estruturado inicialmente, e tendo conseguido cativar alguns dos elementos para prosseguir para a fase seguinte, um dos quais no início do projeto não se interessava particularmente por leitura.

8 – Conclusões

Após a implementação e a avaliação do projeto, pode-se concluir que há a necessidade de haver algumas alterações à estrutura inicial do projeto, para que este possa ser viável e bem sucedido na instituição, tais como alterar o tempo e a quantidade de sessões por semana, aumentando o número de sessões, mas diminuindo o tempo de cada uma.

O tempo de duração do projeto também necessita ser mais extenso, sendo que deveria ter um mínimo de um ano para ser implementado, uma vez que tem de haver continuidade e as alterações não se verificam de um dia para o outro. O livro e a leitura, por si só não provocam alterações. Estas só se verificam quando se tem de pôr em prática o que se reteve do que se leu, sendo que pode levar anos, ou nunca ser necessário. Tal como afirma Bettelheim ao comparar a leitura com um lançar de sementes em que algumas vingam e outras não:

somente algumas delas se implantarão na mente da criança. Algumas começarão a trabalhar imediatamente no seu inconsciente; outras ainda terão necessidade de assentar por muito tempo no espírito da criança, até que esta atinja um estado adequado à germinação, e muitas outras não criarão nunca quaisquer raízes. (2013, p. 240)

Concluí, também, que teria sido muito benéfico para uma implementação com menos percalços, se me tivesse sido possível estar alguns dias na instituição previamente à primeira sessão, de forma a poder conhecer melhor as crianças e jovens e, principalmente, para que eles me conhecessem a mim, de forma a criar laços que lhes permitissem ver-me com alguma autoridade.

Apesar de todos os percalços mencionados, senti que tinha conseguido chegar a alguns dos elementos do grupo que, sem qualquer surpresa, foram os mesmos que na avaliação demonstraram interesse em prosseguir para a segunda fase do projeto. Estas são também as crianças e jovens cuja avaliação a nível de comportamentos e atitudes, seja a da psicóloga da instituição, seja a sua autoavaliação, demonstraram ter uma inteligência emocional mais desenvolvida. Nesse sentido, foi possível verificar como os elementos que já possuíam hábitos de leitura se encontravam numa fase diferente de inteligência emocional, sendo que ajudavam a gerir os colegas e as tensões que foram surgindo durante as sessões, pelo que será interessante explorar essa evolução e transformação, caso seja possível continuar o projeto na instituição, não só nos elementos que já demonstram essa sensibilidade, mas também nos restantes membros do grupo.

Relativamente à preparação como mediadora de leitura, encontrei uma formação de biblioterapia, cineterapia e waking dream therapy, que acho de maior importância como complemento para o projeto, sendo que me dará mais ferramentas para levar o projeto de leitura “Nas Asas das Palavras” a bom porto. Pelo que é uma área na qual continuarei a investir, pois, apesar de todos os contratemplos, deu-me muito gosto partilhar esta minha paixão pelos livros, pelas histórias e pela leitura, onde o seu potencial está, de momento, pouco explorado, sendo ainda um grande desafio e permitindo desbravar território desconhecido.

Bibliografia

- Azevedo, F. *et al* (2007). *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.
- Barros, L. *et al* (2014). *A Leitura como Projeto*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Bettelheim, B. (2013). *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Lisboa: Bertrand.
- Delgado, P. (2016). *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social*. Porto: Edições Afrontamento, 73-86.
- Goleman, D. (2015). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Jares, X. (2007). *Pedagogia da Convivência*. Porto: Profedições.
- Lutz, Cora E. (1978). *The Library Quarterly: Information, Community, Policy*. Vol. 48, No 1. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mandela, N. (1995). *Long Walk to Freedom*. New York: Back Bay Books.
- Papalia, D., Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: AMGH.
- Pennac, D. (1993). *Como um Romance*. Alfragide: Edições Asa.
- Pereira, L. (2008). *Escrever com as crianças – Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.
- Peres, A. (2016). *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social*. Porto: Edições Afrontamento, 57-72.
- Ribeiro, I. e Viana, F. (2009). *Dos Leitores que Temos aos Leitores que Queremos – Ideias e Projectos para promover a leitura*. Coimbra: Almedina.
- Silva, M. (2009). *O Prazer da Leitura na Adolescência*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Soares, M. A. (2003). *Como Motivar para a Leitura*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A Criança e o Livro*. Porto: Porto Editora.
- Torremorell, M. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, A. (2013). *Educação Social e Mediação Sociocultural*. Porto: Profedições.
- Vieira, A. (2016). *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações*. Porto: Profedições, 98-102.
- Vieira, A. e Vieira, R. (2016). *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações*. Porto: Profedições.

- Vieira, R. e Vieira, A. (2016). *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações*. Porto: Profedições, 95-97.
- Vieira, R. e Vieira, A., (2016). *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social*. Porto: Edições Afrontamento, 27-56.
- Vieira, R. (1999). *Histórias de vida e identidades: professores e interculturalidade*. Porto: Afrontamento.
- VIEIRA, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural*. Porto: Afrontamento.
- Vieira et al (2016). *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social*. Porto: Edições Afrontamento.

WebGrafia

- Bergen, E., Bishop, D., Zuijen, T. e Jong, P. (2015). *How Does Parental Reading Influence Children's Reading? A Study of Cognitive Mediation, Scientific Studies of Reading*, 19:5, 325-339. Disponível online em: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10888438.2015.1050103> Acedido em 2 de Outubro de 2015
- Bury, L. (2013). *Reading literary fiction improves empathy, study finds*. Disponível on-line em: <http://www.theguardian.com/books/booksblog/2013/oct/08/literary-fiction-improves-empathy-study> Acedido em 25 de Outubro de 2015
- Chiaet, J. (2013). *Novel Finding: Reading Literary Fiction Improves Empathy*. Disponível on-line em: <http://www.scientificamerican.com/article/novel-finding-reading-literary-fiction-improves-empathy/> Acedido em 25 de Outubro de 2015
- Cunningham, A. e Stanovich, K. (2001). *What Reading Does for the Mind*. Disponível on-line em: https://www.csun.edu/~krowlands/Content/Academic_Resources/Reading/Useful%20Articles/Cunningham-What%20Reading%20Does%20for%20the%20Mind.pdf Acedido em 2 de Outubro de 2015
- Dovey, C. (2015). *Can Reading Make You Happier?* Disponível on-line em: <http://www.newyorker.com/culture/cultural-comment/can-reading-make-you-happier> Acedido em 26 de Setembro de 2015

Flood, A. (2011). *Reading fiction “Improves Empathy”, study finds*. Disponível on-line em: <http://www.theguardian.com/books/2011/sep/07/reading-fiction-empathy-study>
Acedido em 27 de Setembro de 2015

Medeiros, R. (2011). *O caráter formador da literatura infantil: A perspectiva do medo nos contos de fadas*. Disponível on-line em:
apl.unisuam.edu.br/semioses/pdf/n8/n8_art_06.pdf Acedido em 8 de Abril de 2016

McKearney, M. e Mears, S. (2015). *Lost for words? How reading can teach children empathy*. Disponível on-line em: <https://www.theguardian.com/teacher-network/2015/may/13/reading-teach-children-empathy> Acedido em 25 de Outubro de 2015

Santos, M. *et al* (2007). *A Leitura em Portugal*. Disponível on-line em:
<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/uploads/ficheiros/leitura-portugal.pdf> Acedido em 5 de Junho de 2016

Shechtman, Z. (2009). *Treating Child and Adolescent Aggression Through Bibliotherapy*. Disponível on-line em:
www.springer.com/cda/content/document/cda_downloaddocument/9780387097435-c2.pdf Acedido em 15 de Novembro de 2015

Vezzali, L. *et al* (2014). *The greatest magic of Harry Potter: Reducing prejudice*. Disponível on-line em:
https://www.researchgate.net/publication/264162058_The_greatest_magic_of_Harry_Potter_Reducing_prejudice Acedido em 2 de Outubro de 2015

Apêndices

Índice de apêndices

Apêndice I – Livros com potencial mediador	68
Apêndice II – Transcrição dos e-mails trocados com a instituição	73
Apêndice III – Guião de entrevista semi-estruturada de caracterização das crianças e jovens, da instituição e do acesso a livros	79
Apêndice IV – Transcrição da reunião realizada com a Diretora Técnica do Centro de Acolhimento Temporário	81
Apêndice V – Questionário sobre Hábitos de Leitura	90
Apêndice VI – Resultados do Questionário sobre Hábitos de Leitura	95
Apêndice VII – Inquérito de avaliação comportamental e emocional às crianças e jovens	99
Apêndice VIII – Respostas ao inquérito de avaliação comportamental e emocional às crianças e jovens – A.	101
Apêndice IX – Respostas ao inquérito de avaliação comportamental e emocional às crianças e jovens – Al.	103
Apêndice X – Respostas ao inquérito de avaliação comportamental e emocional às crianças e jovens – L.	105
Apêndice XI – Respostas ao inquérito de avaliação comportamental e emocional às crianças e jovens – R.	107
Apêndice XII – Respostas ao inquérito de avaliação comportamental e emocional às crianças e jovens – Rt.	109
Apêndice XIII – Respostas ao inquérito de avaliação comportamental e emocional às crianças e jovens – V.	111
Apêndice XIV – Inquérito de avaliação comportamental e emocional sobre as crianças e jovens à psicóloga	113
Apêndice XV – Respostas ao inquérito de avaliação comportamental e emocional sobre as crianças e jovens pela psicóloga – A.	115
Apêndice XVI – Respostas ao inquérito de avaliação comportamental e emocional sobre as crianças e jovens pela psicóloga – Al.	117
Apêndice XVII – Respostas ao inquérito de avaliação comportamental e emocional sobre as crianças e jovens pela psicóloga – L.	119
Apêndice XVIII – Respostas ao inquérito de avaliação comportamental e emocional sobre as crianças e jovens pela psicóloga – R.	121

Apêndice XIX – Respostas ao inquérito de avaliação comportamental e emocional sobre as crianças e jovens pela psicóloga – Rt.	123
Apêndice XX – Respostas ao inquérito de avaliação comportamental e emocional sobre as crianças e jovens pela psicóloga – V.	125
Apêndice XXI – Questionário de avaliação do projeto pelas crianças e jovens	127
Apêndice XXII – Respostas ao questionário de avaliação do projeto pelas crianças e jovens – A.	128
Apêndice XXIII – Respostas ao questionário de avaliação do projeto pelas crianças e jovens – Al.	129
Apêndice XXIV – Respostas ao questionário de avaliação do projeto pelas crianças e jovens – L.	130
Apêndice XXV – Respostas ao questionário de avaliação do projeto pelas crianças e jovens – R.	131
Apêndice XXVI – Respostas ao questionário de avaliação do projeto pelas crianças e jovens – Rt.	132
Apêndice XXVII – Respostas ao questionário de avaliação do projeto pelas crianças e jovens – V.	133
Apêndice XXVIII – Questionário de avaliação do projeto “Nas Asas das Palavras”	134
Apêndice XXIX – Respostas da psicóloga ao questionário de avaliação do projeto “Nas Asas das Palavras”	136
Apêndice XXX – Passaporte de Leitura	137

Apêndice I - Livros com potencial mediador

Todos os livros que um dia foram proibidos têm entre as suas páginas verdades difíceis de encarar ou aceitar, levando a debates internos que muitas vezes se exteriorizam com as pessoas que nos rodeiam. Muitos dos livros com potencial mediador poderão ser encontrados entre esses títulos, seja por questionarem a autoridade, por tratarem temas sensíveis como o holocausto, o racismo, homofobia, entre outros. Nesta lista encontram-se alguns dos livros que conheço com este cariz de potenciar o pensamento divergente, e que se encontram publicados em português. Existem muitos mais que poderão ser utilizados para este fim, sendo estes títulos, uma pequeníssima seleção.

Título: Harry Potter

Autor: J. K. Rowling

Idades recomendadas: a partir dos 10

Curiosidades: A coleção é composta por sete títulos: Pedra Filosofal, Câmara dos Segredos, Prisioneiro de Azkaban, Cálice de Fogo, Ordem da Fénix, Príncipe Misterioso e Talismãs da Morte.

Motivo: A coleção lida principalmente com as relações humanas, sejam estas de amizade, amor, disputa, ou procura de poder. Aborda ainda a desigualdade, o preconceito, a injustiça social, o conceito de “raça pura”, entre outras. As personagens são ricas e vão evoluindo ao longo dos livros, crescendo em profundidade à medida que as provações vão sendo maiores, aprofundando também as relações que estabelecem entre si. Vamos conhecendo as motivações por trás de personagens menos amigáveis, que levam a alguma luz sobre os recantos da mente humana.

Resumo: Harry Potter vive com os seus tios após o acidente de carro que matou os seus pais, ou assim pensa ele. Após 10 anos de uma existência quase esquecida (exceto para ser o culpado de tudo e herdar as roupas usadas e largueironas do primo), Harry descobre que é um feiticeiro, tal como os pais tinham sido, e que deverá ingressar em Hogwarts, uma Escola de Magia e Feitiçaria. Ao longo dos anos, Harry vai enfrentado vários desafios, tanto relacionados com amor e amizade e a adolescência em geral, como tentar sobreviver aos perigos que o espreitam em cada esquina. À medida que vai descobrindo mais sobre o passado dos seus pais, vai também ficar cada vez mais enredado no futuro do mundo mágico que, descobre, está nas suas mãos.

Título: The Giver – Dador de Memórias

Autor: Lois Lowry

Idades recomendadas: a partir dos 14

Curiosidades: Apesar de a autora ter escrito quatro livros nesta coleção, o primeiro pode ser lido isoladamente. Os livros são: Dador de Memórias, Em Busca do Azul, O Mensageiro e O Filho.

Motivo: Inicialmente, o livro é-nos apresentado como utopia, vindo a revelar-se uma distopia. A análise da sociedade é sempre interessante e provocadora de pensamento, seja da sociedade em que vivemos como da sociedade que nos é apresentada como alternativa “saudável”.

Resumo: Nesta sociedade não há cor, o ambiente é controlado, não há caminhos por onde optar pois essa decisão é tomada por superiores, não há apego ao material, as famílias não têm laços sanguíneos e as pessoas são levadas a uma perda de individualismo. A supressão das emoções é essencial para manter a ordem e a paz, pois sem emoções positivas, também não existem emoções negativas. Jonas é selecionado para Recetor de Memórias, a pessoa que conserva memórias de como o mundo era antigamente, para o caso de as pessoas no poder necessitarem de um olhar sobre o passado para tomar decisões. Começa então, lentamente, a ganhar consciência do mundo que o rodeia (inicialmente através de cor) e depara-se com o difícil, e por vezes impossível, equilíbrio entre o certo e o errado.

Título: O Príncipezinho

Autor: Antoine de Saint-Éxupéry

Idades recomendadas: a partir dos 12

Curiosidades: Saint-Éxupéry foi piloto militar e o seu último destacamento foi durante a II Guerra Mundial, onde foi fazer uma missão de reconhecimento de onde não voltou. O Príncipezinho foi escrito e publicado ainda durante a II Guerra Mundial, em 1943, um ano antes da sua morte.

Motivo: A forma como o livro está escrito torna-o único, no sentido em que pode ser lido em qualquer idade, por qualquer pessoa, levando sempre a interpretações diferentes. Apesar de esta ser a definição quase geral de um livro, no caso do Príncipezinho, este leva a uma introspeção profunda, dando alento em momentos em que este é necessário. A pureza da personagem e a sua ingenuidade, levam a uma abordagem especial às diferentes pessoas (e animais e flores) que vai encontrando no seu percurso. Através do Príncipezinho, conseguimos (re)descobri-nos a nós próprios. Apesar de escrito no formato de livro infantil, é um livro que implica alguma maturidade de forma a ser realmente apreciado.

Resumo: O narrador desta história encontra-se no deserto a tentar reparar o seu avião, quando encontra o Príncipezinho. Depois de lhe pedir que desenhe uma ovelha, o Príncipezinho começa a contar a sua história: vivia num pequeno asteroide onde havia três vulcões e uma rosa. Um dia, deixa a sua rosa e parte pelo universo onde vai conhecendo vários asteroides e os seus habitantes. Ao chegar à Terra, descobre uma grande área deserta, assim como um roseiral, o que o deixa triste porque o faz pôr em perspectiva aquilo que possui: um pequeno asteroide e uma rosa, que afinal não é especial. Ao continuar no planeta Terra, acaba por encontrar uma raposa que o ajuda a compreender a subtilidade das relações, tanto na forma como cativamos os outros, como o facto de a sua rosa ser especial porque é a sua. O Príncipezinho ganha então um novo ânimo, assim como uma grande vontade de regressar à sua casa, aos seus vulcões e, principalmente, à sua rosa.

Título: Mundos Paralelos

Autor: Phillip Pullman

Idades recomendadas: a partir dos 13

Curiosidades: A trilogia é composta pelos títulos: Os Reinos do Norte, A Torre dos Anjos e O Telescópio de Âmbar.

Motivo: As pessoas no mundo de Lyra possuem dæmons, animais que os acompanham para todo o lado, que no nosso mundo poderiam ser considerados como uma representação da alma fora do corpo. Os dæmons podem mudar de forma sempre que quiserem, até o seu “dono” chegar a uma determinada idade, onde fixam numa forma definitiva: alegoria à mutabilidade da personalidade que ocorre ao longo da infância e início da adolescência. O livro aborda ainda a temática do preconceito, injustiça social e à entrada no mundo adulto associada à perda da inocência

Resumo: Lyra Belacqua é uma menina que acredita ser órfã e que cresce nos adros da Universidade Jordan, numa Oxford paralela à nossa. Apesar de viver num mundo austero, passa a maior parte do seu tempo a brincar com o filho do cozinheiro e com os pequenos ciganos da comunidade que vive à beira do rio. Tudo muda quando algumas crianças começam a desaparecer. Como inicialmente desaparecem apenas crianças de rua e filhos de ciganos, ninguém se apercebe, ou não dão importância. No entanto, para Lyra torna-se um caso pessoal quando desaparece Roger, o seu melhor amigo, lançando-a para uma aventura em busca da verdade e numa corrida contra o tempo para salvar as crianças desaparecidas.

Título: Charlie e a Fábrica de Chocolate

Autor: Roald Dahl

Idades recomendadas: a partir dos 10

Curiosidades: Charlie e o Grande Elevador de Vidro é a continuação de Charlie e a Fábrica de Chocolate. Continua exatamente a partir do momento em que termina o primeiro livro.

Motivo: Os livros de Roald Dahl são uma grande crítica à sociedade e Charlie e a Fábrica de Chocolate é tão atual nos dias de hoje como o era na década de 60, quando foi escrito. O livro é uma crítica às viciosidades que as crianças e adolescentes desenvolvem devido à forma como são educadas, onde as crianças vão sendo “eliminadas”, em concordância com as suas falhas de personalidade: Augustus Gloop pela gula, Veruca Salt pela teimosia e caprichos, Violet Beauregard pela competitividade, Mike Teavee pelo seu vício de TV e jogos. No final, apenas resta Charlie, que demonstra ter as características que Willy Wonka procura na criança que irá herdar o seu império de chocolate.

Resumo: Charlie vive numa casa minúscula, apenas com uma divisão, com os seus pais e os quatro avós (que dormem todos na mesma cama).

10 anos depois de ter fechado a sua fábrica ao público, Willy Wonka, o famoso chocolateiro decide fazer um concurso, colocando cinco Bilhetes Dourados em barras de chocolates. Quem encontrar os bilhetes, ganha a grande oportunidade de visitar a fábrica na companhia de um dos seus pais.

Uma vez por ano, Charlie recebe um chocolate no seu aniversário, que tenta fazer durar o máximo que consegue (após partilhar com a família), no entanto, o seu chocolate não tem o Bilhete Dourado... Num golpe de sorte, Charlie encontra uma nota no chão que lhe permite comprar uma barra de chocolate, ganhando o último Bilhete Dourado. Segue-se uma aventura inimaginável no interior da fábrica, entre paisagens de doce, um rio de chocolate, imensas salas de testes, como a pastilha que possui uma refeição completa dentro dela.

As personagens vão desaparecendo, ao longo das salas, ficando apenas Charlie. Willy Wonka revela então que procurava um herdeiro para a sua fábrica e que Charlie, tendo sido o único a demonstrar bom senso e, tendo sobrevivido à experiência da visita, é o seu escolhido para o cargo.

Apêndice II – Transcrição dos e-mails trocados com a Instituição

De: *Ana Lopes*

Para: *Instituição*

Data: *6 de Junho de 2016,*

Boa tarde,

O meu nome é Ana Lopes e sou estudante do mestrado de Mediação Intercultural e Intervenção Social, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria.

Encontro-me neste momento a terminar o mestrado e estaria interessada em desenvolver o meu projecto convosco.

Há a possibilidade de reunir convosco de forma a debater o projecto?

Aguardo resposta e, desde já, um muito obrigada.

Com os melhores cumprimentos,

Ana Lopes

De: *Instituição*

Para: *Ana Lopes*

Data: *7 de Junho de 2016,*

Boa tarde,

De modo a otimizar o tempo será que poderá explicar um pouco que tipo de projeto pensa desenvolver.

Com os melhores cumprimentos

A Diretora Técnica

De: *Ana Lopes*

Para: *Instituição*

Data: *7 de Junho de 2016,*

Boa noite,

Apresento-lhe as linhas gerais do projecto e espero que seja do vosso interesse, tanto como é do meu.

O projecto chama-se “Nas Asas das Palavras” e é um projecto de leitura, baseado na premissa de que a leitura abre horizontes em relação a diferentes culturas e formas de pensar, ao mesmo tempo que permite conhecermo-nos melhor, assim como aos outros e ao que nos rodeia. No fundo, sendo um projecto no âmbito da mediação, os livros são aqui vistos como uma ponte entre nós, os outros e o mundo, numa perspectiva não só preventiva como também transformativa.

Uma grande parte do projecto passa por desenvolver o gosto pela leitura e pelos livros, pois sinto que muitas vezes falta motivação para este tipo de actividades por parte das crianças. No fundo, o grande objectivo, além do que falei anteriormente sobre alargar horizontes, é que desenvolvam autonomia na escolha de leitura e que compreendam melhor o género de livros que gostam, ou que lhes é mais pessoal, procurando livros que os encaminhem para um crescimento pessoal.

A ideia é não só que descubram as maravilhosas aventuras e viagens que se podem fazer através dos livros, mas também que se deixem levar nessas mesmas viagens que os vão levar até diferentes sítios, diferentes personagens, (algumas com as quais se vão conseguir identificar e outras que não), diferentes formas de pensar, de solucionar problemas do dia-a-dia e outros menos prováveis de surgir na vida real.

Espero ter conseguido despertar o seu interesse, pois é um projecto que considero especial e de grande importância a longo prazo.

Fico a aguardar a sua resposta para um possível encontro que permita debater a viabilidade do projecto na vossa instituição.

Desde já um muito obrigada pela disponibilidade e pela prontidão da sua resposta.

De: *Instituição*

Para: *Ana Lopes*

Data: *8 de Junho de 2016,*

Bom dia,

Neste momento a nossa instituição tem em acolhimento residencial várias crianças, no entanto, a grande maioria tem entre os 11 e os 14 anos. Pelo conhecimento que tenho deste grupo de adolescentes e pré adolescentes não me parece que haja viabilidade para implementar aqui o seu projeto, pois os interesses deste grupo têm mais a ver com desporto e expressão plástica.

No entanto estarei ao dispor, caso ache pertinente.

Com os melhores cumprimentos

A Diretora Técnica

De: *Ana Lopes*

Para: *Instituição*

Data: *11 de Junho de 2016,*

Bom dia,

Peço desculpa pela demora da resposta.

As idades que refere são precisamente a faixa etária com que pretendia trabalhar. Como na vossa página referem que acolhem crianças até aos 12 anos já estava a pensar em alternativas aos títulos que tinha pensado inicialmente, mas é precisamente entre os 12 e os 14 anos que se foca o projecto na sua estrutura original.

O facto de não ser o tipo de actividade para a qual iriam espontaneamente é também um dos factores que me levou a criar o projecto. Uma grande parte passa pela motivação para a leitura, pelo (re)criar laços com os livros e as histórias que eles contêm. É precisamente o desafio que esperava encontrar ao elaborar o projeto.

Posto isto, gostaria mesmo de trabalhar convosco, mas é algo que só faz sentido se sentirem que poderá fazer sentido para vocês.

Desde já um grande obrigada pela disponibilidade.

Fico a aguardar a sua resposta.

Com os melhores cumprimentos,

Ana Lopes

De: *Ana Lopes*

Para: *Instituição*

Data: *20 de Junho de 2016,*

Boa noite,

Gostaria de saber se teve oportunidade de pensar sobre a minha proposta.

As actividades ocupariam cerca de uma hora, ou uma hora e meia por semana, a combinar convosco, a começar assim que possível e terminando em Setembro, com a possibilidade de ser prolongado caso se conclua que é do vosso interesse.

Há a possibilidade de nos encontrarmos para discutir a implementação do projecto?

Com os melhores cumprimentos,

Ana Lopes

De: *Instituição*

Para: *Ana Lopes*

Data: *21 de Junho de 2016,*

Bom dia,

A Dra. Catarina, com quem tem articulado, tem tido diversas situações imprevistas nas últimas semanas que impediram uma melhor análise da sua proposta. Atualmente encontra-se de férias. Irei passar a sua mensagem à equipa e, quando ela regressar, dar-lhe-emos feedback.

Obrigada pela disponibilidade e desculpe a demora de resposta.

A psicóloga

De: *Ana Lopes*

Para: *Instituição*

Data: *26 de Junho de 2016*

Boa noite,

Peço desculpa por também só ter conseguido responder agora.

Agradeço a sua disponibilidade e fico, então, a aguardar o vosso contacto.

Com os melhores cumprimentos,

Ana Lopes

De: *Instituição*

Para: *Ana Lopes*

Data: *28 de Junho de 2016,*

Boa tarde,

Para uma melhor articulação agradecia que me contactasse pelo telefone para agendarmos uma vinda da sua parte à nossa instituição para falarmos pessoalmente sobre o seu projeto e a sua viabilidade nesta instituição

Com os melhores cumprimentos

A Diretora Técnica

Apêndice III – Guião de entrevista semi-estruturada de caracterização das crianças e jovens, da instituição e do acesso a livros

Este guião de entrevista serve como orientação para a reunião com a diretora da instituição, sendo que a reunião seguirá o percurso de uma entrevista semi-estruturada.

Com estas questões pretende-se fazer a caracterização da instituição, da capacidade de resposta relativamente à leitura, dos seus funcionários e das crianças.

- Que tipo de resposta social dá a Instituição?
- A instituição tem capacidade para quantas crianças?
- Neste momento, quantas crianças estão a ser acolhidas no internato?
- Quais são as idades dessas crianças? (número de crianças por idade)
- Quais os motivos que os levam a estar na instituição?
- Geralmente, quanto tempo dura a passagem das crianças pela instituição?
- Por quantas pessoas é formada a equipa técnica? Quais as funções exercidas?
- Há alguém na instituição que faça o acompanhamento da leitura, ou que sugira livros?
- A leitura é incentivada?
- Se sim, de que forma?
- Há algum momento específico durante a semana dedicado à leitura?
- As crianças/jovens demonstram interesse na leitura?
- Se não, que motivos acham que os leva a não terem interesse pela leitura?
- Se sim, conseguem dar resposta a esse interesse?
- A instituição tem uma biblioteca própria? Ou espaço reservado à leitura?
- Quais são os maiores desafios que encontram relativamente à aquisição de livros/criação de uma biblioteca na instituição?

Se a instituição tem biblioteca própria:

- Que tipo de livros têm na biblioteca?
- Quantos exemplares de cada livro têm?
- Os livros são recentes?
- Qual o ano de publicação mais recente?
- Como são adquiridos os livros para a biblioteca? (comprados/doados/outro?)
- Têm algum dos seguintes títulos?
 - Harry Potter
 - Príncipezinho
 - Os Reinos do Norte
 - Charlie e a Fábrica de Chocolate

Se a instituição não tem biblioteca própria:

- As crianças visitam algum espaço dedicado à leitura? (biblioteca ou outro)
- Fazem requisição de livros?
- Mostram interesse em ler?
- Alguma das crianças tem livros próprios?

Apêndice IV - Transcrição da reunião realizada com a Diretora Técnica do Centro de Acolhimento Temporário

Nota: esta reunião foi feita após troca de e-mails nos quais foram feitas a apresentação da entrevistadora, assim como os termos gerais do projeto. Segue o percurso de uma conversa com alguns elementos de entrevista, sendo que o início da conversa não foi gravado pois era uma conversa informal sobre a troca de e-mails e telefonemas. No entanto, a transição para a temática foi repentina, não tendo o início sido gravado.

A entrevistada será referida como **C** e a entrevistadora como **E**.

C – Agora também...também conta histórias, mas não é uma área muito trabalhada. Er...por acaso, neste grupo, tenho uma miúda de 13 anos, a V, que gosta de ler e de vez em quando lê no quarto. E também há outro miúdo, o A, que se calhar...

E – Facilmente...

C – Também, também. Mas...o que nós às vezes também reparamos é que quando a educadora às vezes está em grupo...er...mesmo os mais velhos, ou por exemplo, quando num quarto está um mais pequenino, outra mais pequenina e até se lê, os outros gostam.

E – Exatamente. É a tal situação de gostarem que lhes leiam histórias. Às vezes saltam essa fase

C – Sim, sim. Portanto, olhe, vamos ver. Eu gosto é sempre de...porque às vezes as pessoas vêm com grandes expectativas... Elaboram uma coisa, elaboram um projeto sem conhecer a população, ou o grupo, e depois às vezes ficam...ficam muito frustrados porque não conseguiram... E eu gosto sempre de alertar. Isto não é fácil, e...às vezes, pronto, às vezes temos assim umas desilusões, mas...vamos ver...

E – Então, à partida já sei que não vai ser fácil, até porque foi escolhido mesmo...porque eu podia ter falado com uma escola, pronto, ou ser...a nível de biblioteca.

C – sim, sim, sim, sim.

E – Mas no fundo, aí ia apanhar sempre os que já estão habituados a ler.

C – Já estão habituados, exato.

E – Pronto, e aqui queria mesmo sair dessa zona de conforto, no fundo, e pegar mesmo num desafio. E não há um desafio maior, penso, maior do que este. Até porque muitos não têm hábitos de leitura, lá está, também não os têm em casa, pronto... Er...depois mesmo aqui não conseguem ter, dar esse acompanhamento, no fundo, porque as coisas, as prioridades são outras e é normal. Portanto acaba por ser uma coisa que fica um bocadinho esquecida a menos que a criança tenha um gosto pela leitura. Portanto, a minha escolha foi um pouco por aí. Er...portanto, eu à partida já sei que o desafio vai ser grande e que pode correr muito mal.

C – Pronto e depois há aquela questão de poder estar incluído um menino ou uma menina e eles irem embora.

E – Exatamente, poderem ir embora. Pronto, as minhas questões em relação, em relação...as que eu tinha pensado, são precisamente para um pouco para conhecer...para fazer a caracterização da instituição, as pessoas que trabalham aqui e das crianças em si. Portanto, no fundo, er...é um pouco por aí, pronto, porque a instituição...eu não me lembro se vi no site há quanto tempo é que a instituição existe, o funcionamento...

C – Ok, então, nós funcionamos, er...desde dia 30 de Abril de, er...de 2001, foi quando recebemos as primeiras crianças. Não nestas instalações, estas instalações estavam...estavam a sofrer obras na altura para este fim... Er...ou seja, como é que, como é que surgiu o centro de acolhimento? Se calhar é mais fácil... Portanto, em 98, 99, salvo erro, existia um projeto de luta contra a pobreza, er...que eram projetos que haviam com várias parcerias, er...Município, Segurança Social, centro de saúde e várias entidades. Er...e esse projeto destinava-se ali a dois bairros, er...problemáticos, er...aqui na Marinha Grande, que é o Casal do Malta e Camarnal. E, pronto, a ideia era trabalhar um bocadinho as populações e criar algumas coisas, er...para depois quando o projeto acabasse, normalmente estes projetos têm uma duração de três anos, er...se criassem algumas infraestruturas para depois continuar, pronto. E na altura, a segurança social, er...tinha muita necessidade de mais centros de acolhimento no distrito. Na altura só havia Pombal e Caldas da Rainha. E fez-se um estudo cá na Marinha e de facto havia muitas crianças sinalizadas como sendo de risco. E então, como existia o projeto, este, portanto, este projeto existia com...com o grande patrocínio da Segurança Social, er...através deste projeto, foi feita uma candidatura, com a Câmara, portanto, a Câmara cedeu, cedia as instalações, a Segurança Social também participava com uma grande parte do dinheiro, er...e então surgiu, surgiu o centro de acolhimento. Inicialmente, então, começámos a funcionar num apartamento, para oito crianças, enquanto as obras decorriam aqui. Er...pronto, e foi assim que começámos, então, no dia, no dia 30 de Abril de 2001, foi quando recebemos as primeiras crianças. Depois em 2002, passámos para aqui. As obras depois já estavam concluídas... Aqui já são 14 crianças. É a capacidade.

E – Sim...a capacidade máxima é de 14.

C – É de 14. As idades...é dos 0-12, 0-14, mas agora andamos aí com...houve alterações à lei...já não somos Centro de Acolhimento Temporário, agora somos...Casas de Acolhimento, Casa de Acolhimento, portanto, er...não sei se tem conhecimento, mas havia os lares de infância e juventude, que era para...os meninos e as meninas, rapazes e raparigas mais velhos.

E – Er...a nível de internato.

C – Sim. E aí já não se podia con...já não se podia considerar um temporário, portanto, à partida eram crianças jovens que estariam em instituição até...

E – Provavelmente até à idade adulta.

C – Até atingirem a maioridade. Exatamente. Er...isso agora acabou, portanto, somos todos Casas de Acolhimento, e querem que nós também acolhamos dos 0 aos 18. Embora nós andemos a bater o pé, porque esta casa aqui não tem, não tem...

E – Não tem as condições necessárias...

C – Estruturas, não tem as condições necessárias, er...e, sinceramente, acho que é uma aberração misturar tudo...pronto...er...

E – Complica muito mais, a nível, sim...

C – Sim...er...mas por enquanto é assim que estamos. Por enquanto é assim que estamos. Até...neste momento até tenho...até aí aos 14 anos, er...e tenho, tenho a casa cheia.

E – Er...essas crianças geral...er..qual é a divisão, quantas crianças é que há por idade? Por exemplo, a nível de bebés...

C – Neste momento?

E – Sim, neste momento.

C – O grupo que temos...então, er...temos 2, um menino e uma menina bebés que...vão f...um já tem um anito e a outra vai fazer um ano. Er...depois, temos dois meninos que vão fazer 3 anos, agora em Julho, salvo erro...um em Agosto e o Vitor em Julho. Pronto, vão fazer 3 anos. E são esses que estão no berçários, são os mais pequeninos, pronto. Depois, temos outro menino que fez 5 anos...e depois são tudo maiores: 9, 10, 11, 12, 13, 14.

E – Então é assim, eu inicialmente o meu projeto tinha pensado entre os 12 e os 14, er...quando tinha visto o site e que recebiam até aos 12, tinha começado a pensar em alternativas, mas se der para continuar, então dos 12 aos 14...quantas crianças é que seriam?

C – Portanto, dos 12 aos 14...se calhar são 4...não quer alargar um bocadinho mais...?

E – Se calhar sim. Se calhar sim.

C – Se calhar a partir dos 10?

E – Sim, pode ser a partir dos 10.

C – Assim já tinha, se calhar, uns 6.

E – Então, sim.

C – Ora bem...não, se calhar tem uns 9. Se bem que...há dois ou três que estão na iminência de ir embora este verão.

E – Pronto...

C – E eu não sei quem é que vem...

E – Mas também não há problema.

C – Mas se calhar alargando, se calhar alargando...dá mais um bocadinho...

E – Er...assim a partir dos 10...

C – Agora, por exemplo, um deles, o que não sabe ler nem escrever, não sei, não sei se inclui ou não aí...pelo menos ouve, não é?

E – Exatamente, pelo menos ouve. Pode não, pode não ver depois, pronto, porque a minha ideia era mesmo que cada um deles ter um passaporte de leitura, para, er...ir anotando o que vai sendo lido, por aí fora. E um, um caderno onde pudessem escrever as próprias notas, er...se quiserem, não, não sendo obrigatório. Portanto, pode não fazer essa parte, mas também não perde nada em ouvir a história.

C – Está bem.

E – Er...geralmente a crianças que vêm aqui são, são crianças que estão sinalizadas como crianças de risco, mas em que sentido? A nível de...geralmente de nível familiar, não é?

C – Sim...portanto...não sei, não sei se sabe como é que funciona o sistema de promoção e proteção...

E – Er...não, só vagamente.

C – Ou seja, er...em primeira instância, quem atua nesta área, nesta área do risco, er, são as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens...er...que normalmente são conhecidas por crianças...por...ai!...er... Comissões de Proteção de Menores, mas não, são CPCJ's: Comissão de Proteção de Crianças e Jovens. Ou seja, er...um cidadão comum, vizinho ou familiar, o centro de saúde, escolas, hospitais, há uma sinalização de que aquela criança está em risco por vários, por vários motivos. Por negligência, ou por abuso sexual, ou por abandono, por violência doméstica. Por várias situações. Portanto, em primeira instância as denúncias chegam às Comissões de Proteção de Crianças e Jovens, e as Comissões, para atuarem, precisam do consentimentos dos progenitores, ou de quem tem a guarda de facto da criança, ou ainda quando a criança tem mais de 12 anos. Pronto. Em primeira instância, é a essas Comissões que chegam as denúncias e são elas que têm que investigar, entre aspas, a veracidade daquela situação. E para isso precisam do consentimento. Quando não há consentimento...as, er...portanto, há tribunal. Portanto, as Comissões enviam para os tribunais. A chegada aqui à instituição, ou seja, em termos legais, er...er...a institucionalização é a última medida legal. Pronto. Primeiro tenta-se perceber que tipo de risco é que aquela criança, er...portanto, tem. Er...perceber se aquela família precisa de apoio para que esse risco seja colmatado, porque às vezes há situações que sim. Er...e portanto, normalmente as Comissões aplicam uma medida que é o apoio junto dos pais. E pronto, e vai-se trabalhar ali um bocadinho aquela família, para ver se a situação...depois também depende da problemática, não é? Er...depois, podem aplicar outras medidas, que é o apoio junto de outros familiares, e para isso retira-se a criança aos progenitores e põe-se à guarda de um familiar...pronto. Er...e outras soluções. Agora fala-se em acolhimento familiar, que é uma medida que...que na Europa, não é? Na maior parte da Europa, têm o acolhimento familiar, mas nós em Portugal nunca investimos nessa medida, até em termos culturais.

E – É raro ouvir falar, sim.

C – Em termos culturais, não...está cada vez mais em desuso. As pessoas não investem muito, não querem, não...pronto. Mas é uma medida que...neste momento se quer...vai-se investir nessa medida, principalmente para as idades mais pequeninas, mais precoces.

E – Sim. Até porque o acolhimento familiar...no fundo, há sempre o risco de a criança voltar para a família, é mesmo só...é como...

C – Sim, sim, sim! O Acolhimento familiar é um serviço que se presta ao Estado!

E – Como o acolhimento na instituição

C – Em vez de estar na instituição, é uma família, uma pessoa sozinha.

E – No fundo, as pessoas às vezes também têm aquela...que...aquele medo de criar laços e depois terem de deixar...

C – Sim, sim, sim, sim.

E – Pronto, pode ser uma das, um dos motivos que leva a que também não esteja muito desenvolvido...

C – Sim, sim, sim, sim. E depois, quer queiramos quer não, acabam por ter de ter contacto com, com a família biológica, e às vezes as pessoas não estão preparadas para isso, pronto...Mas neste momento é uma, é uma medida que se quer investir. Er...de facto, quando estas medidas não acontecem: o apoio junto dos pais, o apoio de outro familiar, o acolhimento familiar, ou apadrinhamento civil, que também é uma medida, é uma medida nova...portanto, não havendo resultados nestas medidas...existe então o acolhimento residencial.

E – As instituições...

C – Que é a última medida legal e realmente é a mais gravosa, não é? É retirar a criança de, do meio dela, para, para estar num ambiente que por mais que se queira familiar, não o é. Não é?

E – Exatamente...

C – Er...portanto, elas podem vir com o consentimento dos pais, através das comissões, onde é feito um acordo, onde os pais têm de cumprir uma determinada, umas determinadas coisas. Quando não é por consentimento, é por uma via mais gravosa, que é já com uma medida judicial, er...portanto, pelo tribunal. Portanto, eu tenho aqui crianças pelas duas vias. Ou até algumas chegaram por Comissão, mas depois esses acordos não são cumpridos, portanto, não são cumpridos os itens, não são cumpridas uma data de coisas e as situações para o tribunal. Pronto. E depois estão aqui...temporariamente, embora o temporário às vezes seja dois, três, quatro, seis...

E – Pois, era a minha questão seguinte: porque...acolhimento temporário pode ir de quanto tempo até quanto tempo?

C – Pois, o ideal seriam seis meses.

E – O mínimo, o mínimo geralmente...

C – Já tive aqui crianças dois meses, por exemplo...depende muito das situações.

E – Geralmente naquelas situações que são...acordadas com a família, ele se calhar levará menos tempo.

C – E que as famílias cumprem...e que se cumpre tudo e que as pessoas fazem um esforço. E também depende muito do problema que as trouxe aqui, pronto... Er...mas também já tive situações de cinco anos...! Pronto, já tive...mas...er...normalmente em menos de um ano não se resolvem coisas, não...não...e às vezes quando as crianças depois também entram em idade escolar...quer dizer, não é por aí que, que se deve inviabilizar a saída de uma criança, mas às vezes tem-se um bocadinho em conta...o acabar o ano escolar e tal, pronto. Depois umas voltam, umas regressam à família e outras não...

E – Pronto...já aconteceu alguma vez haver uma reincidência? Uma criança que já esteve, que voltou para a família e que voltou para instituição novamente?

C – Que tivesse voltado para aqui, não. Mas que eu sei que foi para outros lados, sim. E eu costumo dizer que hei-de ter aqui irmãos e filhos de alguns que tive cá...!

E – O que é complicado...

C – Sim, porque o círculo depois às vezes repete-se...

E – Exatamente. Er...pronto, a nível de equipa técnica já vi que aqui no folheto tem...

C – Portanto, sou eu. Sou também técnica superior de serviço social, é a psicóloga e é a educadora.

E – Pronto, e depois tem as auxiliares...

C – Depois temos as técnicas de ação educativa, uma auxiliar, uma cozinheira. Depois também temos um grupo de voluntários.

E – OK. Er...pronto, a parte seguinte é mais a nível de...pronto, as crianças também já falámos um bocadinho sobre, sobre as idades, no fundo, no fundo o que...no fundo o que eu vou fazer, acaba por, lá está, como disse, não tem efeitos espetacularmente grandes e visíveis imediatamente, e no fundo acabo se calhar por nem ser eu a conseguir ver tão bem esses efeitos, esses efeitos que há, mas a mais a nível de equipa...

C – Mas depois nós aqui se calhar às vezes no dia a dia, etc...

E – Exatamente, pode ser que reparem assim em algumas pequenas mudanças, pronto. Portanto, no fundo também ia precisar muito da vossa...da vossa ajuda nesse aspeto.

C – Feedback...

E – Pronto...no fundo, agora aqui, pronto, acredito que a leitura seja incentivada, mas têm, têm uns livros na, têm, têm...um espaço...

C – Depois vai ver, depois vai ver...depois eu vou...depois eu vou-lhe apresentar.

E – Têm um espaço...têm um espaço mesmo com livros, ou...

C – Temos, er...um, dois...depois lá em baixo a sala da educ...temos uns três espaços com livros.

E – Uns três espaços com livros... Pronto, mas também não há ninguém que consiga fazer esse acompanhamento, não é? Neste momento...

C – Er...não, não, não...

E – Pronto, é complicado. Er...por exemplo...eu sinceramente não sei, e é uma coisa que vou ter de procurar, mas a Marinha Grande tem Biblioteca Municipal?

C – Tem, sim, sim, sim. É aqui perto, até.

E – Pronto...não sei se costumam fazer algum tipo de atividades...aliás, que tipo de atividades é que costumam fazer mais assim a este nível er...cultural, no fundo?

C – Er...assim a nível cultural...lá tá, quando às vezes o município, ou outras entidades, er...promovem alguns, alguns projetos nesse sentido, er...nós tentamos aderir. Por exemplo, estou-me a lembrar que ainda há uns meses houve um festival de cinema er...aqui no Sport Operário Marinhense e...e os miúdos foram à noite, até fui, até fui com eles, pronto. Er...a nível de...a nível por exemplo de biblioteca, este grupo e estes últimos...estes últimos anos, por acaso nenhum deles está inscrito, er...na biblioteca. Mas já tivemos aqui em anos anteriores alguns que mostravam esse interesse e portanto...e até iam e requisitavam e pronto.

E – Sim... Iam sozinhos ou tinham alguém que ia com eles...?

C – Er...depende das idades! Já tivemos aqui situações de mais velhos que já iam sozinhos. Treze, catorze anos. Estou a lembrar-me de uma especificamente, duma, duma rapariga especificamente que ia sozinha. Er...de facto este últimos anos os grupos que, que tem havido não tem acontecido isso. Mas também aqui temos muitas coisas, temos muitos livros, er...que penso que...pá...para o que eles querem...que, que está resolvido. Er...ultimamente este grupos são grupos muito complicados, com graves problemas de comportamento e então...as coisas não são muito fáceis. São miúdos já com grandes perturbações psiquiátricas, etc., pronto...

E – Há assim alguma coisa que consiga identificar...algum motivo que leve a essa falta de interesse pelos livros?

C – Porque lá está, quer dizer, não foram, não foram incentivados desde pequeninos, não é? São miúdos com...com, com famílias muito disfuncionais, a maior parte deles, e portanto, com um nível cultural também muito baixo, er...com dificuldades de aprendizagem e, portanto, uma coisa leva a outra...! Mas de facto tenho aqui dois ou três que saem um bocadinho, er...

E – Fora dessa...

C – Fora desse perfil.

E – Er...já agora, a nível...os livros que têm na instituição, são livros que foram sendo comprados, foram doados...?

C – Foram da...foram doados, sim.

E – Há assim alguma...não sei se...são livros recentes...? Er...mais ou menos...

C – Er...há as duas coisas! Há as duas coisas.

E – Portanto, também...no fundo, sendo...é uma IPSS...?

C – Sim, sim, sim.

E – Portanto, não sei se, se...eu sei que pelo menos a nível da Biblioteca Municipal em Leiria há verbas para a aquisição de livros, mas também não são muito grandes, e isto falando de uma biblioteca. Não sei se têm uma parte de verbas específico para isso, uma vez que também não é...

C – Não...sinceramente...quer dizer, não foi...não é uma área que nós investamos muito, porque...porque apostamos noutras.

E – Uma vez que também não é...eles também não mostrando muito interesse acaba por ser uma área que acaba por ficar um pouco...um pouco para trás... Er...pronto...era...era basicamente isso, porque depois o resto eu também...também acaba por ser com eles, porque depois já começa a ser interesse pessoal, no fundo, deles...ou falta de interesse pessoal.

C – Er...sim... Er...agora nós aqui se calhar temos que...depois se calhar eu peço à educadora para falar se calhar um bocadinho depois... Não tem nada escrito que me possa deixar...?

E – Neste momento não, mas posso-lhe enviar.

C – Pode enviar por mail, se faz favor.

E – Sim, depois posso-lhe enviar.

Apêndice V - Questionário sobre Hábitos de Leitura

Este questionário serve para conhecer os teus hábitos de leitura. Por favor, responde com o máximo de sinceridade possível. O questionário não pretende medir conhecimentos nem serve como forma de avaliação; o seu único propósito é o de conhecer o teu perfil como leitor.

Obrigada!

Idade _____ Ano Letivo _____

1 Tens hábitos de leitura?

- Sim
- Não

2 Se respondeste NÃO, qual a razão? (podes escolher mais do que uma opção)

- Não tenho tempo
- Não gosto de ler
- Tenho dificuldades de concentração
- Dificuldade em aceder a livros
- Livros pouco interessantes
- Outro: _____

3 Se respondeste SIM, o que lêes?

- Livros
- Jornais
- Revistas
- Outro: _____

3.1 Se respondeste Livros, que género te agrada mais?

(marca todas as opções que te agradem)

- | | | |
|---|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Aventura/Ação | <input type="checkbox"/> Religiosos | <input type="checkbox"/> Fantástico |
| <input type="checkbox"/> Ficção Científica | <input type="checkbox"/> Auto-ajuda | <input type="checkbox"/> Terror/Suspense |
| <input type="checkbox"/> Histórias Românticas | <input type="checkbox"/> Banda | <input type="checkbox"/> Drama |
| <input type="checkbox"/> Poesia | <input type="checkbox"/> Desenhada | <input type="checkbox"/> Biografia |
| <input type="checkbox"/> Policiais | <input type="checkbox"/> Técnicos | <input type="checkbox"/> Outro |

3.2 Se respondeste Jornais, quais lês?

3.3 Se respondeste Revistas, quais lês?

4 Com que frequência lês?

- Diariamente
- Entre uma a três vezes por semana
- Entre uma a três vezes por mês
- Menos de uma vez por mês
- Raramente
- Só quando é obrigatório
- Outro: _____

5 Quantos livros lês por ano?

- De 1 a 3
- De 4 a 6
- De 7 a 12
- Mais de 12
- Nenhum

6 Como escolhes os livros que lês?

- Sugestão de amigos
- Sugestão de professores
- Sugestão da bibliotecária (escola/biblioteca municipal/outra)
- Publicidade
- Pela capa
- Pelo autor
- Pelo assunto
- Outro: _____

7 Os livros que lês são:

- Da biblioteca (escola/municipal/outra)
- Biblioteca pessoal
- Empréstados por amigos
- Comprados
- Outro: _____

8 Para mim, ler é:

- Uma obrigação escolar
- Um prazer
- Uma forma de aprender
- Uma forma de valorização pessoal
- Um passatempo
- Uma chatice
- Outro: _____

9 Conversas com os teus amigos sobre os livros que lês?

- Sim
- Não

9.1 Se respondeste NÃO, porquê?

- Os meus amigos não gostam de ler
- Não gosto de falar sobre os livros que leio
- Outro: _____

10 Se tens um livro preferido, qual é?

11 Qual foi o último livro que leste? Gostaste?

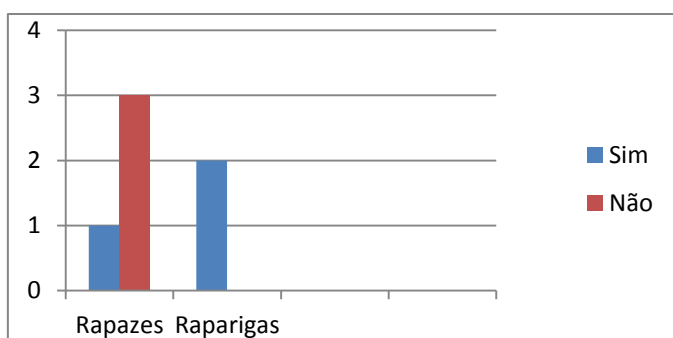
12 Estás a ler algum livro neste momento? Se sim, qual?

13 Quais destes bestsellers já leste ou ouviste falar?

Títulos/Autor	Ouvi falar	Já li	Gostava de ler
1984 – George Orwell			
A Cabana – William P. Young			
A Culpa é das Estrelas – John Green			
A Rapariga que Roubava Livros – Markus Zusak			
Ciclo da Herança (Eragon) – Christopher Paolini			
Coração de Tinta – Cornelia Funke			
Diário da Nossa Paixão – Nicholas Sparks			
Fahrenheit 451 – Ray Bradbury			
Harry Potter – J. K. Rowling			
Jogos da Fome – Suzanne Collins			
Catcher in the Rye – J. D. Sallinger			
Diário de Um Banana – Jeff Kinney			
O Hobbit – J. R. R. Tolkien			
O Rapaz do Pijama às Riscas – John Boyne			
O Príncipezinho – Antoine Saint-Exupéry			
O Senhor dos Anéis – J. R. R. Tolkien			
How to Kill a Mockingbird – Harper Lee			
Percy Jackson – Rick Riordan			
À Procura de Alaska – John Green			
Saga Crepúsculo – Stephenie Meyer			
Dador de Memórias (The Giver) – Lois Lowry			
Charlie e a Fábrica de Chocolate – Roald Dahl			
O Mundo de Sofia – Jostein Gaarder			
Se Eu Ficar – Gayle Forman			
Divergente – Veronica Roth			

Apêndice VI - Resultados do Questionário sobre Hábitos de Leitura

1 Tens hábitos de leitura?



2 Se respondeste NÃO, qual a razão? (podes escolher mais do que uma opção)

	1	2	3	4	5	6
Não tenho tempo						
Não gosto de ler	x					
Tenho dificuldade de concentração		x				
Dificuldade em aceder a livros						
Livros pouco interessantes	x					
Outro						

3 Se respondeste SIM, o que lêes?

	1	2	3	4	5	6
Livros			x			
Jornais	x					
Revistas		x				
Outros						

3.1 Se respondeste Livros, que género te agrada mais?

	1	2	3	4	5	6
Aventura/Ação				x		
Ficção Científica	x					
Histórias românticas		x				
Poesia						
Policiais						
Religiosos						
Auto-ajuda	x					
Banda-desenhada		x				
Técnicos						
Fantástico						
Terror/Suspense				x		
Drama		x				
Biografia						
Outro	x					

3.2 Se respondeste Jornais, quais lês?

An: Record e Correio da Manhã sobre futebol

3.3 Se respondeste Revistas, quais lês?

R: Maria

4 Com que frequência lês?

	1	2	3	4	5	6
Diariamente			x			
Entre uma a três vezes por semana						
Entre uma a três vezes por mês	x					
Menos de uma vez por mês						
Raramente						
Só quando é obrigatório	x					
Outro	x					

5 Quantos livros lês por ano?

	1	2	3	4	5	6
De 1 a 3	x					
De 4 a 6						
De 7 a 12		x				
Mais de 12	x					
Nenhum	x					

6 Como escolhes os livros que lês?

	1	2	3	4	5	6
Sugestão de amigos	x					
Sugestão de professores	x					
Sugestão da bibliotecária						
Publicidade						
Pela capa				x		
Pelo autor						
Pelo assunto	x					
Outro	x					

7 Os livros que lês são:

	1	2	3	4	5	6
Da biblioteca	x					
Biblioteca pessoal						
Emprestados por amigos		x				
Comprados	x					
Outro		x				

8 Para mim, ler é:

	1	2	3	4	5	6
Uma obrigação escolar	x					
Um prazer	x					
Uma forma de aprender		x				
Uma forma de valorização pessoal						
Um passatempo			x			
Uma chatice	x					
Outro						

9 Conversas com os teus amigos sobre os livros que lês?

	1	2	3	4	5	6
Sim		x				
Não				x		

9.1 Se respondeste NÃO, porquê?

	1	2	3	4	5	6
Os meus amigos não gostam de ler	x					
Não gosto de falar sobre os livros que leio				x		
Outro	x					

10 Se tens um livro preferido, qual é?

V: “A aula do além”

R: “A culpa é das estrelas”; “Crónicas do Vampiro Valentim”

11 Qual foi o último livro que leste? Gostaste?

V: “O diário de Anne Frank”, sim.

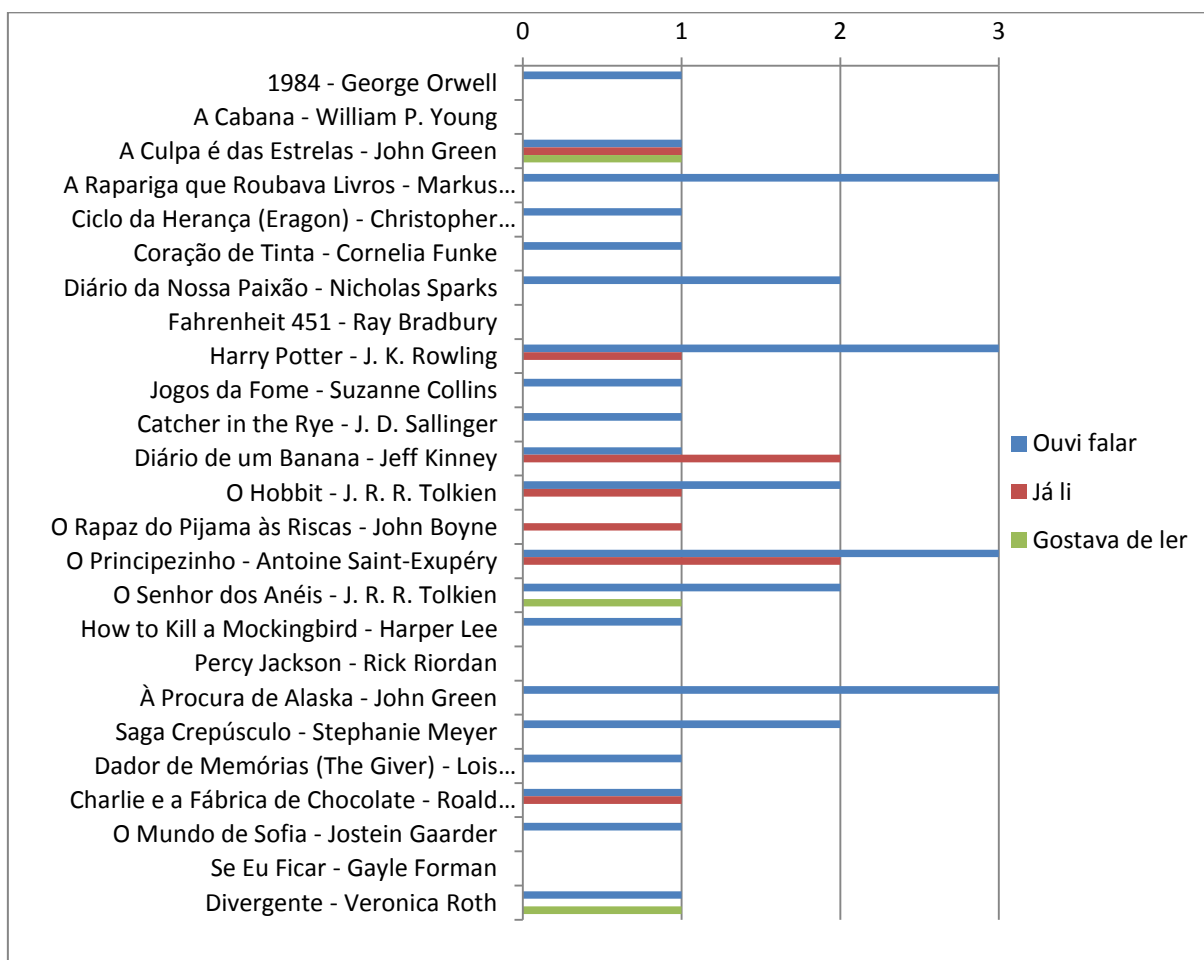
R: “A culpa é das estrelas”, adorei.

An: O jornal e gostei.

12 Estás a ler algum livro neste momento? Se sim, qual?

R: Sim, “Divergente”.

13 Quais destes bestsellers já leste ou ouviste falar?



Apêndice VII - Avaliação comportamental e emocional às crianças e jovens

As tabelas apresentadas têm o propósito de fazer um acompanhamento da tua evolução ao longo do projeto de leitura, servindo posteriormente para fazer a avaliação da pertinência do mesmo.

Deverás preencher as tabelas escolhendo a opção que estiver mais adequada, sendo que: 1 - Nunca; 2 - Raramente; 3 - Com alguma frequência; 4 - Quase sempre; 5 - Sempre

Relação com o Eu

	1	2	3	4	5
Consigo expressar-me corretamente de forma verbal					
(re)Conheço as minhas próprias emoções					
Tenho facilidade em falar sobre as minhas emoções e sentimentos					
Isolo-me das outras pessoas					
Por vezes fico apático, ansioso, irritado ou deprimido					
Sou exigente comigo próprio					
Consigo motivar-me a mim próprio com facilidade					
Tenho confiança nas minhas capacidades					
Tenho facilidade em tomar decisões					
Desisto facilmente quando surgem obstáculos ou contrariedades					
Tenho sonhos que quero realizar					
Consigo acalmar-me sozinho					
Tenho esperança					

Relação com o Outro

	1	2	3	4	5
Consigo reconhecer as emoções e sentimentos dos outros					
Adapto o meu comportamento de acordo com as emoções demonstradas pelo outro					
Não tenho determinado comportamento se souber que poderá vir a prejudicar outra pessoa					
Exalto-me quando alguém tem uma opinião diferente da minha					
Tento colocar a culpa noutra pessoa					
Quando vejo alguém triste tento animá-lo ou consolá-lo					
Tenho facilidade em compreender as perspetivas dos outros					
Consigo organizar grupos, no sentido de esforço conjunto					
Consigo negociar com o outro, evitando conflitos ou encontrando soluções					
Tenho facilidade em relacionar-me com pessoas que conheço há pouco tempo					
Consigo ler a linguagem não verbal do outro, além da verbal					
Tenho facilidade em respeitar as diferenças dos outros					
Tenho atitudes homofóbicas					
Mantenho contacto visual quando falo com alguém					

Relação com o Mundo/Sociedade

	1	2	3	4	5
Tenho curiosidade perante o desconhecido					
Tenho facilidade em experimentar coisas novas					
Respeito diferenças culturais					
Tenho atitudes racistas					
Tenho atitudes xenófobas					
Demonstro curiosidade pelo estado atual da sociedade (jornais, telejornal, questiona adultos, entre outros)					

Obrigada pelo teu tempo!

Apêndice VIII – Resposta ao inquérito de avaliação comportamental e emocional às crianças e jovens – A.

As tabelas apresentadas têm o propósito de fazer um acompanhamento da tua evolução ao longo do projeto de leitura, servindo posteriormente para fazer a avaliação da pertinência do mesmo.

Deverás preencher as tabelas escolhendo a opção que estiver mais adequada, sendo que: 1 - Nunca; 2 - Raramente; 3 - Com alguma frequência; 4 - Quase sempre; 5 - Sempre

Relação com o Eu

	1	2	3	4	5
Consigo expressar-me corretamente de forma verbal				X	
(re)Conheço as minhas próprias emoções					X
Tenho facilidade em falar sobre as minhas emoções e sentimentos	X				
Isolo-me das outras pessoas			X		
Por vezes fico apático, ansioso, irritado ou deprimido				X	
Sou exigente comigo próprio	X				
Consigo motivar-me a mim próprio com facilidade	X				
Tenho confiança nas minhas capacidades					X
Tenho facilidade em tomar decisões			X		
Desisto facilmente quando surgem obstáculos ou contrariedades			X		
Tenho sonhos que quero realizar					X
Consigo acalmar-me sozinho	X				
Tenho esperança					X

Relação com o Outro

	1	2	3	4	5
Consigo reconhecer as emoções e sentimentos dos outros	X				
Adapto o meu comportamento de acordo com as emoções demonstradas pelo outro	X				
Não tenho determinado comportamento se souber que poderá vir a prejudicar outra pessoa		X			
Exalto-me quando alguém tem uma opinião diferente da minha	X				
Tento colocar a culpa noutra pessoa		X			
Quando vejo alguém triste tento animá-lo ou consolá-lo			X		
Tenho facilidade em compreender as perspetivas dos outros		X			
Consigo organizar grupos, no sentido de esforço conjunto		X			
Consigo negociar com o outro, evitando conflitos ou encontrando soluções			X		
Tenho facilidade em relacionar-me com pessoas que conheço há pouco tempo			X		
Consigo ler a linguagem não verbal do outro, além da verbal		X			
Tenho facilidade em respeitar as diferenças dos outros			X		
Tenho atitudes homofóbicas	X				
Mantenho contacto visual quando falo com alguém					X

Relação com o Mundo/Sociedade

	1	2	3	4	5
Tenho curiosidade perante o desconhecido			X		
Tenho facilidade em experimentar coisas novas				X	
Respeito diferenças culturais					X
Tenho atitudes racistas	X				
Tenho atitudes xenófobas			X		
Demonstro curiosidade pelo estado atual da sociedade (jornais, telejornal, questiona adultos, entre outros)			X		

Apêndice IX – Resposta ao inquérito de avaliação comportamental e emocional às crianças e jovens – *Al*.

As tabelas apresentadas têm o propósito de fazer um acompanhamento da tua evolução ao longo do projeto de leitura, servindo posteriormente para fazer a avaliação da pertinência do mesmo.

Deverás preencher as tabelas escolhendo a opção que estiver mais adequada, sendo que: 1 - Nunca; 2 - Raramente; 3 - Com alguma frequência; 4 - Quase sempre; 5 - Sempre

Relação com o Eu

	1	2	3	4	5
Consigo expressar-me corretamente de forma verbal					X
(re)Conheço as minhas próprias emoções					X
Tenho facilidade em falar sobre as minhas emoções e sentimentos					X
Isolo-me das outras pessoas	X				
Por vezes fico apático, ansioso, irritado ou deprimido					X
Sou exigente comigo próprio	X				
Consigo motivar-me a mim próprio com facilidade					X
Tenho confiança nas minhas capacidades			X		
Tenho facilidade em tomar decisões					X
Desisto facilmente quando surgem obstáculos ou contrariedades	X				
Tenho sonhos que quero realizar			X		
Consigo acalmar-me sozinho	X				
Tenho esperança		X			

Relação com o Outro

	1	2	3	4	5
Consigo reconhecer as emoções e sentimentos dos outros	X				
Adapto o meu comportamento de acordo com as emoções demonstradas pelo outro		X			
Não tenho determinado comportamento se souber que poderá vir a prejudicar outra pessoa				X	
Exalto-me quando alguém tem uma opinião diferente da minha			X		
Tento colocar a culpa noutra pessoa	X				
Quando vejo alguém triste tento animá-lo ou consolá-lo				X	
Tenho facilidade em compreender as perspetivas dos outros	X				
Consigo organizar grupos, no sentido de esforço conjunto		X			
Consigo negociar com o outro, evitando conflitos ou encontrando soluções			X		
Tenho facilidade em relacionar-me com pessoas que conheço há pouco tempo				X	
Consigo ler a linguagem não verbal do outro, além da verbal	X				
Tenho facilidade em respeitar as diferenças dos outros			X		
Tenho atitudes homofóbicas	X				
Mantenho contacto visual quando falo com alguém				X	

Relação com o Mundo/Sociedade

	1	2	3	4	5
Tenho curiosidade perante o desconhecido				X	
Tenho facilidade em experimentar coisas novas				X	
Respeito diferenças culturais			X		
Tenho atitudes racistas	X				
Tenho atitudes xenófobas	X				
Demonstro curiosidade pelo estado atual da sociedade (jornais, telejornal, questiona adultos, entre outros)	X				

Apêndice X – Resposta ao inquérito de avaliação comportamental e emocional às crianças e jovens – L.

As tabelas apresentadas têm o propósito de fazer um acompanhamento da tua evolução ao longo do projeto de leitura, servindo posteriormente para fazer a avaliação da pertinência do mesmo.

Deverás preencher as tabelas escolhendo a opção que estiver mais adequada, sendo que: 1 - Nunca; 2 - Raramente; 3 - Com alguma frequência; 4 - Quase sempre; 5 - Sempre

Relação com o Eu

	1	2	3	4	5
Consigo expressar-me corretamente de forma verbal				X	
(re)Conheço as minhas próprias emoções					X
Tenho facilidade em falar sobre as minhas emoções e sentimentos					X
Isolo-me das outras pessoas	X				
Por vezes fico apático, ansioso, irritado ou deprimido					X
Sou exigente comigo próprio				X	
Consigo motivar-me a mim próprio com facilidade				X	
Tenho confiança nas minhas capacidades			X		
Tenho facilidade em tomar decisões		X			
Desisto facilmente quando surgem obstáculos ou contrariedades					X
Tenho sonhos que quero realizar					X
Consigo acalmar-me sozinho					X
Tenho esperança					X

Relação com o Outro

	1	2	3	4	5
Consigo reconhecer as emoções e sentimentos dos outros					X
Adapto o meu comportamento de acordo com as emoções demonstradas pelo outro				X	
Não tenho determinado comportamento se souber que poderá vir a prejudicar outra pessoa	X				
Exalto-me quando alguém tem uma opinião diferente da minha					X
Tento colocar a culpa noutra pessoa					X
Quando vejo alguém triste tento animá-lo ou consolá-lo					X
Tenho facilidade em compreender as perspetivas dos outros					X
Consigo organizar grupos, no sentido de esforço conjunto					X
Consigo negociar com o outro, evitando conflitos ou encontrando soluções					X
Tenho facilidade em relacionar-me com pessoas que conheço há pouco tempo				X	
Consigo ler a linguagem não verbal do outro, além da verbal					X
Tenho facilidade em respeitar as diferenças dos outros					X
Tenho atitudes homofóbicas		X			
Mantenho contacto visual quando falo com alguém					X

Relação com o Mundo/Sociedade

	1	2	3	4	5
Tenho curiosidade perante o desconhecido					X
Tenho facilidade em experimentar coisas novas					X
Respeito diferenças culturais					X
Tenho atitudes racistas	X				
Tenho atitudes xenófobas	X				
Demonstro curiosidade pelo estado atual da sociedade (jornais, telejornal, questiona adultos, entre outros)					X

Apêndice XI – Resposta ao inquérito de avaliação comportamental e emocional às crianças e jovens – R.

As tabelas apresentadas têm o propósito de fazer um acompanhamento da tua evolução ao longo do projeto de leitura, servindo posteriormente para fazer a avaliação da pertinência do mesmo.

Deverás preencher as tabelas escolhendo a opção que estiver mais adequada, sendo que: 1 - Nunca; 2 - Raramente; 3 - Com alguma frequência; 4 - Quase sempre; 5 - Sempre

Relação com o Eu

	1	2	3	4	5
Consigo expressar-me corretamente de forma verbal			X		
(re)Conheço as minhas próprias emoções				X	
Tenho facilidade em falar sobre as minhas emoções e sentimentos	X				
Isolo-me das outras pessoas		X			
Por vezes fico apático, ansioso, irritado ou deprimido			X		
Sou exigente comigo próprio	X				
Consigo motivar-me a mim próprio com facilidade		X			
Tenho confiança nas minhas capacidades			X		
Tenho facilidade em tomar decisões		X			
Desisto facilmente quando surgem obstáculos ou contrariedades			X		
Tenho sonhos que quero realizar				X	
Consigo acalmar-me sozinho		X			
Tenho esperança			X		

Relação com o Outro

	1	2	3	4	5
Consigo reconhecer as emoções e sentimentos dos outros				X	
Adapto o meu comportamento de acordo com as emoções demonstradas pelo outro				X	
Não tenho determinado comportamento se souber que poderá vir a prejudicar outra pessoa		X			
Exalto-me quando alguém tem uma opinião diferente da minha		X			
Tento colocar a culpa noutra pessoa					X
Quando vejo alguém triste tento animá-lo ou consolá-lo	X				
Tenho facilidade em compreender as perspetivas dos outros	X				
Consigo organizar grupos, no sentido de esforço conjunto	X				
Consigo negociar com o outro, evitando conflitos ou encontrando soluções	X				
Tenho facilidade em relacionar-me com pessoas que conheço há pouco tempo				X	
Consigo ler a linguagem não verbal do outro, além da verbal			X		
Tenho facilidade em respeitar as diferenças dos outros	X				
Tenho atitudes homofóbicas	X				
Mantenho contacto visual quando falo com alguém	X				

Relação com o Mundo/Sociedade

	1	2	3	4	5
Tenho curiosidade perante o desconhecido	X				
Tenho facilidade em experimentar coisas novas		X			
Respeito diferenças culturais			X		
Tenho atitudes racistas	X				
Tenho atitudes xenófobas	X				
Demonstro curiosidade pelo estado atual da sociedade (jornais, telejornal, questiona adultos, entre outros)			X		

Apêndice XII – Resposta ao inquérito de avaliação comportamental e emocional às crianças e jovens – Rt.

As tabelas apresentadas têm o propósito de fazer um acompanhamento da tua evolução ao longo do projeto de leitura, servindo posteriormente para fazer a avaliação da pertinência do mesmo.

Deverás preencher as tabelas escolhendo a opção que estiver mais adequada, sendo que: 1 - Nunca; 2 - Raramente; 3 - Com alguma frequência; 4 - Quase sempre; 5 - Sempre

Relação com o Eu

	1	2	3	4	5
Consigo expressar-me corretamente de forma verbal				X	
(re)Conheço as minhas próprias emoções			X		
Tenho facilidade em falar sobre as minhas emoções e sentimentos			X		
Isolo-me das outras pessoas			X		
Por vezes fico apático, ansioso, irritado ou deprimido				X	
Sou exigente comigo próprio			X		
Consigo motivar-me a mim próprio com facilidade				X	
Tenho confiança nas minhas capacidades				X	
Tenho facilidade em tomar decisões		X			
Desisto facilmente quando surgem obstáculos ou contrariedades		X			
Tenho sonhos que quero realizar				X	
Consigo acalmar-me sozinho	X				
Tenho esperança		X			

Relação com o Outro

	1	2	3	4	5
Consigo reconhecer as emoções e sentimentos dos outros				X	
Adapto o meu comportamento de acordo com as emoções demonstradas pelo outro				X	
Não tenho determinado comportamento se souber que poderá vir a prejudicar outra pessoa		X			
Exalto-me quando alguém tem uma opinião diferente da minha			X		
Tento colocar a culpa noutra pessoa		X			
Quando vejo alguém triste tento animá-lo ou consolá-lo					X
Tenho facilidade em compreender as perspetivas dos outros			X		
Consigo organizar grupos, no sentido de esforço conjunto				X	
Consigo negociar com o outro, evitando conflitos ou encontrando soluções				X	
Tenho facilidade em relacionar-me com pessoas que conheço há pouco tempo			X		
Consigo ler a linguagem não verbal do outro, além da verbal				X	
Tenho facilidade em respeitar as diferenças dos outros				X	
Tenho atitudes homofóbicas	X				
Mantenho contacto visual quando falo com alguém		X			

Relação com o Mundo/Sociedade

	1	2	3	4	5
Tenho curiosidade perante o desconhecido					X
Tenho facilidade em experimentar coisas novas					X
Respeito diferenças culturais					X
Tenho atitudes racistas	X				
Tenho atitudes xenófobas	X				
Demonstro curiosidade pelo estado atual da sociedade (jornais, telejornal, questiona adultos, entre outros)				X	

Apêndice XIII – Resposta ao inquérito de avaliação comportamental e emocional às crianças e jovens – V.

As tabelas apresentadas têm o propósito de fazer um acompanhamento da tua evolução ao longo do projeto de leitura, servindo posteriormente para fazer a avaliação da pertinência do mesmo.

Deverás preencher as tabelas escolhendo a opção que estiver mais adequada, sendo que: 1 - Nunca; 2 - Raramente; 3 - Com alguma frequência; 4 - Quase sempre; 5 - Sempre

Relação com o Eu

	1	2	3	4	5
Consigo expressar-me corretamente de forma verbal				X	
(re)Conheço as minhas próprias emoções					X
Tenho facilidade em falar sobre as minhas emoções e sentimentos				X	
Isolo-me das outras pessoas			X		
Por vezes fico apático, ansioso, irritado ou deprimido			X		
Sou exigente comigo próprio	X				
Consigo motivar-me a mim próprio com facilidade		X			
Tenho confiança nas minhas capacidades			X		
Tenho facilidade em tomar decisões			X		
Desisto facilmente quando surgem obstáculos ou contrariedades			X		
Tenho sonhos que quero realizar					X
Consigo acalmar-me sozinho				X	
Tenho esperança				X	

Relação com o Outro

	1	2	3	4	5
Consigo reconhecer as emoções e sentimentos dos outros				X	
Adapto o meu comportamento de acordo com as emoções demonstradas pelo outro			X		
Não tenho determinado comportamento se souber que poderá vir a prejudicar outra pessoa				X	
Exalto-me quando alguém tem uma opinião diferente da minha			X		
Tento colocar a culpa noutra pessoa			X		
Quando vejo alguém triste tento animá-lo ou consolá-lo				X	
Tenho facilidade em compreender as perspetivas dos outros			X		
Consigo organizar grupos, no sentido de esforço conjunto			X		
Consigo negociar com o outro, evitando conflitos ou encontrando soluções			X		
Tenho facilidade em relacionar-me com pessoas que conheço há pouco tempo				X	
Consigo ler a linguagem não verbal do outro, além da verbal				X	
Tenho facilidade em respeitar as diferenças dos outros			X		
Tenho atitudes homofóbicas	X				
Mantenho contacto visual quando falo com alguém				X	

Relação com o Mundo/Sociedade

	1	2	3	4	5
Tenho curiosidade perante o desconhecido			X		
Tenho facilidade em experimentar coisas novas			X		
Respeito diferenças culturais					X
Tenho atitudes racistas	X				
Tenho atitudes xenófobas					X
Demonstro curiosidade pelo estado atual da sociedade (jornais, telejornal, questiona adultos, entre outros)			X		

Apêndice XIV – Inquérito de avaliação comportamental e emocional sobre as crianças e jovens à psicóloga

As tabelas apresentadas têm o propósito de fazer um acompanhamento da tua evolução ao longo do projeto de leitura, servindo posteriormente para fazer a avaliação da pertinência do mesmo.

Deverás preencher as tabelas escolhendo a opção que estiver mais adequada, sendo que: 1 - Nunca; 2 - Raramente; 3 - Com alguma frequência; 4 - Quase sempre; 5 - Sempre

A relação com o Eu

	1	2	3	4	5
Consegue expressar-se corretamente de forma verbal					
(re)Conhece as suas próprias emoções					
Tem facilidade em falar sobre as suas emoções e sentimentos					
Isola-se das outras pessoas					
Mostra-se apático, ansioso, irritado ou deprimido					
É exigente consigo próprio					
Motiva-se a si próprio com facilidade					
Tem confiança nas suas capacidades					
Tem facilidade em tomar decisões					
Desiste facilmente quando surgem obstáculos ou contrariedades					
Tem sonhos que quer realizar					
Consegue acalmar-se sozinho					
Tem esperança					

A relação com o Outro

	1	2	3	4	5
Consegue reconhecer as emoções e sentimentos dos outros					
Adapta o seu comportamento de acordo com as emoções demonstradas pelo outro					
Refreia-se a ter determinado comportamento se souber que poderá vir a prejudicar outra pessoa					
Exalta-se quando alguém tem uma opinião diferente da sua					
Tenta colocar a culpa noutra pessoa					
Quando vê alguém triste tenta animá-lo ou consolá-lo					
Tem facilidade em compreender as perspetivas dos outros					
Consegue organizar grupos, no sentido de esforço conjunto					
Consegue negociar com o outro, evitando conflitos ou encontrando soluções					
Tem facilidade em relacionar-se com pessoas que conhece há pouco tempo					
Consegue ler a linguagem não verbal do outro, além da verbal					
Tem facilidade em respeitar as diferenças dos outros					
Tem atitudes homofóbicas					
Mantém contacto visual quando comunica com o outro					

A relação com o Mundo/Sociedade

	1	2	3	4	5
Tem curiosidade perante o desconhecido					
Tem facilidade em experimentar coisas novas					
Respeita diferenças culturais					
Tem atitudes racistas					
Tem atitudes xenófobas					
Demonstra curiosidade pelo estado atual da sociedade (jornais, telejornal, questiona adultos, entre outros)					

Apêndice XV – Inquérito de avaliação comportamental e emocional sobre as crianças e jovens à psicóloga – A.

As tabelas apresentadas têm o propósito de fazer um acompanhamento da tua evolução ao longo do projeto de leitura, servindo posteriormente para fazer a avaliação da pertinência do mesmo.

Deverás preencher as tabelas escolhendo a opção que estiver mais adequada, sendo que: 1 - Nunca; 2 - Raramente; 3 - Com alguma frequência; 4 - Quase sempre; 5 - Sempre

A relação com o Eu

	1	2	3	4	5
Consegue expressar-se corretamente de forma verbal				X	
(re)Conhece as suas próprias emoções			X		
Tem facilidade em falar sobre as suas emoções e sentimentos		X			
Isola-se das outras pessoas		X			
Mostra-se apático, ansioso, irritado ou deprimido			X		
É exigente consigo próprio		X			
Motiva-se a si próprio com facilidade		X			
Tem confiança nas suas capacidades		X			
Tem facilidade em tomar decisões			X		
Desiste facilmente quando surgem obstáculos ou contrariedades					X
Tem sonhos que quer realizar			X		
Consegue acalmar-se sozinho		X			
Tem esperança			X		

A relação com o Outro

	1	2	3	4	5
Consegue reconhecer as emoções e sentimentos dos outros			X		
Adapta o seu comportamento de acordo com as emoções demonstradas pelo outro			X		
Refreia-se a ter determinado comportamento se souber que poderá vir a prejudicar outra pessoa			X		
Exalta-se quando alguém tem uma opinião diferente da sua		X			
Tenta colocar a culpa noutra pessoa				X	
Quando vê alguém triste tenta animá-lo ou consolá-lo			X		
Tem facilidade em compreender as perspetivas dos outros		X			
Consegue organizar grupos, no sentido de esforço conjunto		X			
Consegue negociar com o outro, evitando conflitos ou encontrando soluções			X		
Tem facilidade em relacionar-se com pessoas que conhece há pouco tempo			X		
Consegue ler a linguagem não verbal do outro, além da verbal			X		
Tem facilidade em respeitar as diferenças dos outros			X		
Tem atitudes homofóbicas		X			
Mantém contacto visual quando comunica com o outro			X		

A relação com o Mundo/Sociedade

	1	2	3	4	5
Tem curiosidade perante o desconhecido				X	
Tem facilidade em experimentar coisas novas			X		
Respeita diferenças culturais			X		
Tem atitudes racistas		X			
Tem atitudes xenófobas		X			
Demonstra curiosidade pelo estado atual da sociedade (jornais, telejornal, questiona adultos, entre outros)				X	

Apêndice XVI – Inquérito de avaliação comportamental e emocional sobre as crianças e jovens à psicóloga – *Al*.

As tabelas apresentadas têm o propósito de fazer um acompanhamento da tua evolução ao longo do projeto de leitura, servindo posteriormente para fazer a avaliação da pertinência do mesmo.

Deverás preencher as tabelas escolhendo a opção que estiver mais adequada, sendo que: 1 - Nunca; 2 - Raramente; 3 - Com alguma frequência; 4 - Quase sempre; 5 - Sempre

A relação com o Eu

	1	2	3	4	5
Consegue expressar-se corretamente de forma verbal					X
(re)Conhece as suas próprias emoções			X		
Tem facilidade em falar sobre as suas emoções e sentimentos	X				
Isola-se das outras pessoas		X			
Mostra-se apático, ansioso, irritado ou deprimido		X			
É exigente consigo próprio		X			
Motiva-se a si próprio com facilidade			X		
Tem confiança nas suas capacidades			X		
Tem facilidade em tomar decisões			X		
Desiste facilmente quando surgem obstáculos ou contrariedades			O	X	
Tem sonhos que quer realizar		X	O		
Consegue acalmar-se sozinho			X		
Tem esperança			X	O	

A relação com o Outro

	1	2	3	4	5
Consegue reconhecer as emoções e sentimentos dos outros				X	
Adapta o seu comportamento de acordo com as emoções demonstradas pelo outro			X		
Refreia-se a ter determinado comportamento se souber que poderá vir a prejudicar outra pessoa			X		
Exalta-se quando alguém tem uma opinião diferente da sua		X			
Tenta colocar a culpa noutra pessoa			X		
Quando vê alguém triste tenta animá-lo ou consolá-lo			X		
Tem facilidade em compreender as perspetivas dos outros			X		
Consegue organizar grupos, no sentido de esforço conjunto			X		
Consegue negociar com o outro, evitando conflitos ou encontrando soluções			X		
Tem facilidade em relacionar-se com pessoas que conhece há pouco tempo			X		
Consegue ler a linguagem não verbal do outro, além da verbal			X		
Tem facilidade em respeitar as diferenças dos outros			X		
Tem atitudes homofóbicas		X			
Mantém contacto visual quando comunica com o outro			X	O	

A relação com o Mundo/Sociedade

	1	2	3	4	5
Tem curiosidade perante o desconhecido				X	
Tem facilidade em experimentar coisas novas					X
Respeita diferenças culturais			X		
Tem atitudes racistas		X			
Tem atitudes xenófobas		X			
Demonstra curiosidade pelo estado atual da sociedade (jornais, telejornal, questiona adultos, entre outros)					X

Apêndice XVII – Inquérito de avaliação comportamental e emocional sobre as crianças e jovens à psicóloga – L.

As tabelas apresentadas têm o propósito de fazer um acompanhamento da tua evolução ao longo do projeto de leitura, servindo posteriormente para fazer a avaliação da pertinência do mesmo.

Deverás preencher as tabelas escolhendo a opção que estiver mais adequada, sendo que: 1 - Nunca; 2 - Raramente; 3 - Com alguma frequência; 4 - Quase sempre; 5 - Sempre

A relação com o Eu

	1	2	3	4	5
Consegue expressar-se corretamente de forma verbal		X			
(re)Conhece as suas próprias emoções			X		
Tem facilidade em falar sobre as suas emoções e sentimentos		X			
Isola-se das outras pessoas	X				
Mostra-se apático, ansioso, irritado ou deprimido			X		
É exigente consigo próprio		X			
Motiva-se a si próprio com facilidade				X	
Tem confiança nas suas capacidades				X	
Tem facilidade em tomar decisões			X		
Desiste facilmente quando surgem obstáculos ou contrariedades		X			
Tem sonhos que quer realizar			X		
Consegue acalmar-se sozinho		X			
Tem esperança			X		

A relação com o Outro

	1	2	3	4	5
Consegue reconhecer as emoções e sentimentos dos outros			X		
Adapta o seu comportamento de acordo com as emoções demonstradas pelo outro			X		
Refreia-se a ter determinado comportamento se souber que poderá vir a prejudicar outra pessoa			X		
Exalta-se quando alguém tem uma opinião diferente da sua		X			
Tenta colocar a culpa noutra pessoa			X		
Quando vê alguém triste tenta animá-lo ou consolá-lo					X
Tem facilidade em compreender as perspetivas dos outros			X		
Consegue organizar grupos, no sentido de esforço conjunto		X			
Consegue negociar com o outro, evitando conflitos ou encontrando soluções			X		
Tem facilidade em relacionar-se com pessoas que conhece há pouco tempo					X
Consegue ler a linguagem não verbal do outro, além da verbal				X	
Tem facilidade em respeitar as diferenças dos outros				X	
Tem atitudes homofóbicas	X				
Mantém contacto visual quando comunica com o outro					X

A relação com o Mundo/Sociedade

	1	2	3	4	5
Tem curiosidade perante o desconhecido		X			
Tem facilidade em experimentar coisas novas	X				
Respeita diferenças culturais			X		
Tem atitudes racistas	X				
Tem atitudes xenófobas	X				
Demonstra curiosidade pelo estado atual da sociedade (jornais, telejornal, questiona adultos, entre outros)				X	

Apêndice XVIII – Inquérito de avaliação comportamental e emocional sobre as crianças e jovens à psicóloga – R.

As tabelas apresentadas têm o propósito de fazer um acompanhamento da tua evolução ao longo do projeto de leitura, servindo posteriormente para fazer a avaliação da pertinência do mesmo.

Deverás preencher as tabelas escolhendo a opção que estiver mais adequada, sendo que: 1 - Nunca; 2 - Raramente; 3 - Com alguma frequência; 4 - Quase sempre; 5 - Sempre

A relação com o Eu

	1	2	3	4	5
Consegue expressar-se corretamente de forma verbal		X			
(re)Conhece as suas próprias emoções		X			
Tem facilidade em falar sobre as suas emoções e sentimentos		X			
Isola-se das outras pessoas		X			
Mostra-se apático, ansioso, irritado ou deprimido		X			
É exigente consigo próprio	X				
Motiva-se a si próprio com facilidade			X		
Tem confiança nas suas capacidades		X			
Tem facilidade em tomar decisões		X			
Desiste facilmente quando surgem obstáculos ou contrariedades				X	
Tem sonhos que quer realizar			X		
Consegue acalmar-se sozinho			X		
Tem esperança			X		

A relação com o Outro

	1	2	3	4	5
Consegue reconhecer as emoções e sentimentos dos outros		X			
Adapta o seu comportamento de acordo com as emoções demonstradas pelo outro		X			
Refreia-se a ter determinado comportamento se souber que poderá vir a prejudicar outra pessoa		X			
Exalta-se quando alguém tem uma opinião diferente da sua		X			
Tenta colocar a culpa noutra pessoa			X		
Quando vê alguém triste tenta animá-lo ou consolá-lo		X			
Tem facilidade em compreender as perspetivas dos outros	X				
Consegue organizar grupos, no sentido de esforço conjunto	X				
Consegue negociar com o outro, evitando conflitos ou encontrando soluções		X			
Tem facilidade em relacionar-se com pessoas que conhece há pouco tempo		X			
Consegue ler a linguagem não verbal do outro, além da verbal		X			
Tem facilidade em respeitar as diferenças dos outros			X		
Tem atitudes homofóbicas			X		
Mantém contacto visual quando comunica com o outro		X			

A relação com o Mundo/Sociedade

	1	2	3	4	5
Tem curiosidade perante o desconhecido			X		
Tem facilidade em experimentar coisas novas			X		
Respeita diferenças culturais			X		
Tem atitudes racistas			X		
Tem atitudes xenófobas			X		
Demonstra curiosidade pelo estado atual da sociedade (jornais, telejornal, questiona adultos, entre outros)			X		

Apêndice XIX – Inquérito de avaliação comportamental e emocional sobre as crianças e jovens à psicóloga – *Rt.*

As tabelas apresentadas têm o propósito de fazer um acompanhamento da tua evolução ao longo do projeto de leitura, servindo posteriormente para fazer a avaliação da pertinência do mesmo.

Deverás preencher as tabelas escolhendo a opção que estiver mais adequada, sendo que: 1 - Nunca; 2 - Raramente; 3 - Com alguma frequência; 4 - Quase sempre; 5 - Sempre

A relação com o Eu

	1	2	3	4	5
Consegue expressar-se corretamente de forma verbal					X
(re)Conhece as suas próprias emoções				X	
Tem facilidade em falar sobre as suas emoções e sentimentos				X	
Isola-se das outras pessoas		X			
Mostra-se apático, ansioso, irritado ou deprimido			X		
É exigente consigo próprio			X		
Motiva-se a si próprio com facilidade				X	
Tem confiança nas suas capacidades				X	
Tem facilidade em tomar decisões				X	
Desiste facilmente quando surgem obstáculos ou contrariedades		X			
Tem sonhos que quer realizar				X	
Consegue acalmar-se sozinho			X		
Tem esperança			X		

A relação com o Outro

	1	2	3	4	5
Consegue reconhecer as emoções e sentimentos dos outros		X			
Adapta o seu comportamento de acordo com as emoções demonstradas pelo outro		X			
Refreia-se a ter determinado comportamento se souber que poderá vir a prejudicar outra pessoa		X			
Exalta-se quando alguém tem uma opinião diferente da sua			X		
Tenta colocar a culpa noutra pessoa			X		
Quando vê alguém triste tenta animá-lo ou consolá-lo				X	
Tem facilidade em compreender as perspetivas dos outros			X		
Consegue organizar grupos, no sentido de esforço conjunto				X	
Consegue negociar com o outro, evitando conflitos ou encontrando soluções		X			
Tem facilidade em relacionar-se com pessoas que conhece há pouco tempo				X	
Consegue ler a linguagem não verbal do outro, além da verbal				X	
Tem facilidade em respeitar as diferenças dos outros			X		
Tem atitudes homofóbicas	X				
Mantém contacto visual quando comunica com o outro					X

A relação com o Mundo/Sociedade

	1	2	3	4	5
Tem curiosidade perante o desconhecido				X	
Tem facilidade em experimentar coisas novas					X
Respeita diferenças culturais			X		
Tem atitudes racistas	X				
Tem atitudes xenófobas	X				
Demonstra curiosidade pelo estado atual da sociedade (jornais, telejornal, questiona adultos, entre outros)			X		

Apêndice XX – Inquérito de avaliação comportamental e emocional sobre as crianças e jovens à psicóloga – V.

As tabelas apresentadas têm o propósito de fazer um acompanhamento da tua evolução ao longo do projeto de leitura, servindo posteriormente para fazer a avaliação da pertinência do mesmo.

Deverás preencher as tabelas escolhendo a opção que estiver mais adequada, sendo que: 1 - Nunca; 2 - Raramente; 3 - Com alguma frequência; 4 - Quase sempre; 5 - Sempre

A relação com o Eu

	1	2	3	4	5
Consegue expressar-se corretamente de forma verbal				X	
(re)Conhece as suas próprias emoções			X		
Tem facilidade em falar sobre as suas emoções e sentimentos			X		
Isola-se das outras pessoas			X		
Mostra-se apático, ansioso, irritado ou deprimido		X			
É exigente consigo próprio		X			
Motiva-se a si próprio com facilidade		X			
Tem confiança nas suas capacidades		X			
Tem facilidade em tomar decisões		X			
Desiste facilmente quando surgem obstáculos ou contrariedades				X	
Tem sonhos que quer realizar		X			
Consegue acalmar-se sozinho				X	
Tem esperança		X			

A relação com o Outro

	1	2	3	4	5
Consegue reconhecer as emoções e sentimentos dos outros			X		
Adapta o seu comportamento de acordo com as emoções demonstradas pelo outro			X		
Refreia-se a ter determinado comportamento se souber que poderá vir a prejudicar outra pessoa				X	
Exalta-se quando alguém tem uma opinião diferente da sua		X			
Tenta colocar a culpa noutra pessoa		X			
Quando vê alguém triste tenta animá-lo ou consolá-lo			X		
Tem facilidade em compreender as perspetivas dos outros			X		
Consegue organizar grupos, no sentido de esforço conjunto	X				
Consegue negociar com o outro, evitando conflitos ou encontrando soluções			X		
Tem facilidade em relacionar-se com pessoas que conhece há pouco tempo		X			
Consegue ler a linguagem não verbal do outro, além da verbal		X			
Tem facilidade em respeitar as diferenças dos outros			X		
Tem atitudes homofóbicas	X				
Mantém contacto visual quando comunica com o outro					X

A relação com o Mundo/Sociedade

	1	2	3	4	5
Tem curiosidade perante o desconhecido			X		
Tem facilidade em experimentar coisas novas			X		
Respeita diferenças culturais				X	
Tem atitudes racistas	X				
Tem atitudes xenófobas	X				
Demonstra curiosidade pelo estado atual da sociedade (jornais, telejornal, questiona adultos, entre outros)		X			

Apêndice XXI – Questionário de avaliação do projeto pelas crianças e jovens

Este questionário serve para avaliar a pertinência e viabilidade do Projeto de Leitura “Nas Asas da Palavras” nesta instituição.

A tua ajuda é fundamental para que o projeto possa ser melhorado, por isso conto com a tua ajuda e opinião.

Obrigada!

1 O que é que gostaste mais nas sessões de leitura?

2 O que é que gostaste menos?

3 O que é que mudavas na estrutura das sessões? (tempo, quantidade de sessões, o livro escolhido, outras coisas?)

4 Estariam interessados em seguir para a 2ª fase do projeto? (orientação de leitura com sessões de debate; leitura autónoma)

Sim

Não

Porquê?

Apêndice XXII – Respostas ao questionário de avaliação do projeto pelas crianças e jovens – A.

Este questionário serve para avaliar a pertinência e viabilidade do Projeto de Leitura “Nas Asas da Palavras” nesta instituição.

A tua ajuda é fundamental para que o projeto possa ser melhorado, por isso conto com a tua ajuda e opinião.

Obrigada!

1 O que é que gostaste mais nas sessões de leitura?

A: É da pedra filosofal.

2 O que é que gostaste menos?

A: De tar áspera.

3 O que é que mudavas na estrutura das sessões?

(tempo, quantidade de sessões, o livro escolhido, outras coisas?)

A: Menos tempo.

4 Estariam interessados em seguir para a 2ª fase do projeto?

(orientação de leitura com sessões de debate; leitura autónoma)

Sim

Não

Porquê?

A: Não gostei de tar a spera.

Apêndice XXIII – Respostas ao questionário de avaliação do projeto pelas crianças e jovens – *Al*.

Este questionário serve para avaliar a pertinência e viabilidade do Projeto de Leitura “Nas Asas da Palavras” nesta instituição.

A tua ajuda é fundamental para que o projeto possa ser melhorado, por isso conto com a tua ajuda e opinião.

Obrigada!

1 O que é que gostaste mais nas sessões de leitura?

Al: Quando a Ana acabava de ler

2 O que é que gostaste menos?

Al: Ter que ouvir a Ana a ler

3 O que é que mudavas na estrutura das sessões?

(tempo, quantidade de sessões, o livro escolhido, outras coisas?)

Al: A hora de terminar terminava as 15h30 min

4 Estariam interessados em seguir para a 2ª fase do projeto?

(orientação de leitura com sessões de debate; leitura autónoma)

Sim

Não

Porquê?

Al: É uma seca

Apêndice XXIV – Respostas ao questionário de avaliação do projeto pelas crianças e jovens – L.

Este questionário serve para avaliar a pertinência e viabilidade do Projeto de Leitura “Nas Asas da Palavras” nesta instituição.

A tua ajuda é fundamental para que o projeto possa ser melhorado, por isso conto com a tua ajuda e opinião.

Obrigada!

1 O que é que gostaste mais nas sessões de leitura?

L: Do Harry Potter.

2 O que é que gostaste menos?

L: Da última parte.

3 O que é que mudavas na estrutura das sessões?

(tempo, quantidade de sessões, o livro escolhido, outras coisas?)

L: Gostava que tivessem mais tempo e de ouvir a história toda.

4 Estariam interessados em seguir para a 2ª fase do projeto?

(orientação de leitura com sessões de debate; leitura autónoma)

Sim

Não

Porquê?

L: Para descontraír.

Apêndice XXV – Respostas ao questionário de avaliação do projeto pelas crianças e jovens – R.

Este questionário serve para avaliar a pertinência e viabilidade do Projeto de Leitura “Nas Asas da Palavras” nesta instituição.

A tua ajuda é fundamental para que o projeto possa ser melhorado, por isso conto com a tua ajuda e opinião.

Obrigada!

1 O que é que gostaste mais nas sessões de leitura?

R: Gostei do Harry Potter.

2 O que é que gostaste menos?

R: De nada.

3 O que é que mudavas na estrutura das sessões?

(tempo, quantidade de sessões, o livro escolhido, outras coisas?)

R: Que houvesse mais vezes.

4 Estariam interessados em seguir para a 2ª fase do projeto?

(orientação de leitura com sessões de debate; leitura autónoma)

Sim

Não

Porquê?

R:

Apêndice XXVI – Respostas ao questionário de avaliação do projeto pelas crianças e jovens – *Rt.*

Este questionário serve para avaliar a pertinência e viabilidade do Projeto de Leitura “Nas Asas da Palavras” nesta instituição.

A tua ajuda é fundamental para que o projeto possa ser melhorado, por isso conto com a tua ajuda e opinião.

Obrigada!

1 O que é que gostaste mais nas sessões de leitura?

Rt: Gostei imenso da maneira como a pessoa que nos leu o livro desmonstrasse os sentimentos que as personagens sentiam.

2 O que é que gostaste menos?

Rt:

3 O que é que mudavas na estrutura das sessões?

(tempo, quantidade de sessões, o livro escolhido, outras coisas?)

Rt: Mudava o tempo das sessões (+ tempo) a quantidade (2x por semana), mudava a parte de sermos nós a escolher o livro.

4 Estariam interessados em seguir para a 2ª fase do projeto?

(orientação de leitura com sessões de debate; leitura autónoma)

Sim

Não

Porquê?

Rt: Porque acho interessante ter uma “obrigação” de leitura para não esquecer os livros e as espantosas histórias que eles escondem.

Apêndice XXVII – Respostas ao questionário de avaliação do projeto pelas crianças e jovens – V.

Este questionário serve para avaliar a pertinência e viabilidade do Projeto de Leitura “Nas Asas da Palavras” nesta instituição.

A tua ajuda é fundamental para que o projeto possa ser melhorado, por isso conto com a tua ajuda e opinião.

Obrigada!

1 O que é que gostaste mais nas sessões de leitura?

V: Do livro e de ver as varinhas do livro Harry Potter e a Pedra Filosofal

2 O que é que gostaste menos?

V: Das fichas ☺

3 O que é que mudavas na estrutura das sessões?

(tempo, quantidade de sessões, o livro escolhido, outras coisas?)

V: Pudíamos sentarmos no chão com almofadas

4 Estariam interessados em seguir para a 2ª fase do projeto?

(orientação de leitura com sessões de debate; leitura autónoma)

Sim

Não

Porquê?

V: I like ler.

Apêndice XXVIII – Questionário de avaliação do projeto “Nas Asas das Palavras”

O projeto de leitura “Nas Asas das Palavras” pretendia aproximar as crianças e jovens que se encontram de momento na instituição da leitura, no sentido em que a leitura permite um melhor autoconhecimento, melhor compreensão dos outros, desenvolver a curiosidade em relação ao desconhecido e melhorar a convivência com as pessoas que nos rodeiam, entre outras.

Foi possível verificar alguma alteração nas atitudes e comportamentos identificados no inquérito de avaliação comportamental e emocional, ao longo dos dois meses do projeto de leitura? Em que medida?

Pensa que as crianças e jovens beneficiariam da continuação deste projeto para a fase dois?

Na sua opinião, o projeto é viável nesta instituição? Porquê?

Que aspetos teriam de ser alterados para um maior sucesso nesta instituição?

Apêndice XXIX – Respostas da psicóloga ao questionário de avaliação do projeto “Nas Asas das Palavras”

O projeto de leitura “Nas Asas das Palavras” pretendia aproximar as crianças e jovens que se encontram de momento na instituição da leitura, no sentido em que a leitura permite um melhor autoconhecimento, melhor compreensão dos outros, desenvolver a curiosidade em relação ao desconhecido e melhorar a convivência com as pessoas que nos rodeiam, entre outras.

Foi possível verificar alguma alteração nas atitudes e comportamentos identificados no inquérito de avaliação comportamental e emocional, ao longo dos dois meses do projeto de leitura? Em que medida?

Psicóloga: Não é fácil encontrar alterações; penso que as circunstâncias externas em que o projecto decorreu (ex: o grupo raramente foi o mesmo, havia actividades de verão a decorrer em paralelo, não foi possível haver rotina de horário fixo) condicionou os resultados.

Pensa que as crianças e jovens beneficiariam da continuação deste projeto para a fase dois?

Psicóloga: Estruturado de outra forma, sim.


Na sua opinião, o projeto é viável nesta instituição? Porquê?

Psicóloga: Depende da estabilidade do grupo de crianças [o grupo ser sempre o mesmo e conseguir assistir às sessões regularmente] e dos horários que se possam implementar.

Que aspetos teriam de ser alterados para um maior sucesso nesta instituição?

Psicóloga: Dividir o grupo pelo seu grau de maturidade; escolher com eles/ envolvê-los mais no desenvolvimento do projecto.

Apêndice XXX – Passaporte de Leitura

	<p style="text-align: center;">PASSAPORTE DE LEITURA</p> <p>.....</p> <p style="text-align: center;">“Os livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas. Os livros só mudam as pessoas.”</p> <p style="text-align: right;">Mário Quintana</p> <p>.....</p> <p style="text-align: center;">“Nas Asas das Palavras”</p>
---	--

<p style="text-align: center;">PASSAPORTE DE LEITURA</p> <p>.....</p> <p>Passaporte nº _____ Nome: _____</p> <div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 80px; margin-left: auto; margin-right: auto;"></div> <p>Data de Nascimento: __/__/____ Naturalidade: _____</p> <p>Serve o presente passaporte para registar todas as viagens feitas através de palavras, sejam estas curtas, ou compridas. Deverás registar os livros que leste preenchendo os espaços criados para esse efeito. Lembra-te, cada leitura é única, pois cada pessoa faz a viagem à sua maneira, por isso, este passaporte é pessoal e intransmissível.</p> <p>.....</p> <p style="text-align: center;">“Nas Asas das Palavras”</p>	<p style="text-align: center;">PASSAPORTE DE LEITURA</p> <p>.....</p> <p>Recomendações sobre o modo de tratar os livros (caso não sejam teus):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1—Não deves rasgar nem escrever em nenhuma parte do livro; 2—Não deves comer enquanto lês, pois poderás sujar o livro; 3—Deves ter cuidado quando pousares o livro de forma a não lhe amolgares os cantos; 4—Para marcar onde ficaste na tua leitura, não deves dobrar as folhas, mas sim utilizar um marcador; 5—Deves entregar o livro no prazo estipulado caso o tenhas requisitado na biblioteca. <p>.....</p> <p style="text-align: center;">“Nas Asas das Palavras”</p>
--	--

PASSAPORTE DE LEITURA

10 Mandamentos da Leitura:

- 1 – Diverte-te com a leitura
Não precisas de ler o que não gostas ou não compreendes.
- 2 – Encontra o teu gosto pessoal
Procura uma livraria ou biblioteca onde possas devorar vários títulos
- 3 – Não levantes falso testemunho
Nunca indiques um livro que não gostaste nem compreendeste
- 4 – Não viajes sem a companhia de um livro
Para que a tua viagem seja mais divertida, leva sempre mais que uma opção na mala
- 5 – Não fiques preso a estilos e autores
Explora o máximo possível novos livros e estilos

“Nas Asas das Palavras”

PASSAPORTE DE LEITURA

- 6 – Cultiva o hábito da leitura
Mesmo cansado, lê um pouco. Ler ajuda a relaxar
- 7 – Corre até uma livraria
Aquele cheirinho de livros novos abre o apetite para novas leituras
- 8 – Não faças da leitura uma regra
Deixa que os livros se tornem teus companheiros
- 9 – Descobre novos horizontes
Na leitura podes viajar sem sair do lugar
- 10 – Não dá para viver sem ler
Quem lê vive mais e melhor

“Nas Asas das Palavras”

PASSAPORTE DE LEITURA

As viagens que fiz...

Título: _____
Autor: _____ Distância: _____
Data de Ida: __/__/__ Data de Regresso: __/__/__

Classificação: ☆ ☆ ☆ ☆ ☆

Título: _____
Autor: _____ Distância: _____
Data de Ida: __/__/__ Data de Regresso: __/__/__

Classificação: ☆ ☆ ☆ ☆ ☆

Título: _____
Autor: _____ Distância: _____
Data de Ida: __/__/__ Data de Regresso: __/__/__

Classificação: ☆ ☆ ☆ ☆ ☆

“Nas Asas das Palavras”

PASSAPORTE DE LEITURA

As viagens que fiz...

Título: _____
Autor: _____ Distância: _____
Data de Ida: __/__/__ Data de Regresso: __/__/__

Classificação: ☆ ☆ ☆ ☆ ☆

Título: _____
Autor: _____ Distância: _____
Data de Ida: __/__/__ Data de Regresso: __/__/__

Classificação: ☆ ☆ ☆ ☆ ☆

Título: _____
Autor: _____ Distância: _____
Data de Ida: __/__/__ Data de Regresso: __/__/__

Classificação: ☆ ☆ ☆ ☆ ☆

“Nas Asas das Palavras”

PASSAPORTE DE LEITURA

As viagens que fiz...

Título: _____
Autor: _____ Distância: _____
Data de Ida: __/__/__ Data de Regresso: __/__/__

Classificação: ☆ ☆ ☆ ☆ ☆

Título: _____
Autor: _____ Distância: _____
Data de Ida: __/__/__ Data de Regresso: __/__/__

Classificação: ☆ ☆ ☆ ☆ ☆

Título: _____
Autor: _____ Distância: _____
Data de Ida: __/__/__ Data de Regresso: __/__/__

Classificação: ☆ ☆ ☆ ☆ ☆

“Nas Asas das Palavras”

PASSAPORTE DE LEITURA

As viagens que fiz...

Título: _____
Autor: _____ Distância: _____
Data de Ida: __/__/__ Data de Regresso: __/__/__

Classificação: ☆ ☆ ☆ ☆ ☆

Título: _____
Autor: _____ Distância: _____
Data de Ida: __/__/__ Data de Regresso: __/__/__

Classificação: ☆ ☆ ☆ ☆ ☆

Título: _____
Autor: _____ Distância: _____
Data de Ida: __/__/__ Data de Regresso: __/__/__

Classificação: ☆ ☆ ☆ ☆ ☆

“Nas Asas das Palavras”

PASSAPORTE DE LEITURA

As viagens que fiz...

Título: _____
Autor: _____ Distância: _____
Data de Ida: __/__/__ Data de Regresso: __/__/__

Classificação: ☆ ☆ ☆ ☆ ☆

Título: _____
Autor: _____ Distância: _____
Data de Ida: __/__/__ Data de Regresso: __/__/__

Classificação: ☆ ☆ ☆ ☆ ☆

Título: _____
Autor: _____ Distância: _____
Data de Ida: __/__/__ Data de Regresso: __/__/__

Classificação: ☆ ☆ ☆ ☆ ☆

“Nas Asas das Palavras”

PASSAPORTE DE LEITURA

As viagens que fiz...

Título: _____
Autor: _____ Distância: _____
Data de Ida: __/__/__ Data de Regresso: __/__/__

Classificação: ☆ ☆ ☆ ☆ ☆

Título: _____
Autor: _____ Distância: _____
Data de Ida: __/__/__ Data de Regresso: __/__/__

Classificação: ☆ ☆ ☆ ☆ ☆

Título: _____
Autor: _____ Distância: _____
Data de Ida: __/__/__ Data de Regresso: __/__/__

Classificação: ☆ ☆ ☆ ☆ ☆

“Nas Asas das Palavras”

PASSAPORTE DE LEITURA

.....

Autógrafos

.....

"Nas Asas das Palavras"

PASSAPORTE DE LEITURA

.....

Autógrafos

.....

"Nas Asas das Palavras"

PASSAPORTE DE LEITURA

.....

Direitos do Leitor

- 1 – O Direito de não ler
- 2 – O Direito de saltar páginas
- 3 – O Direito de não acabar um livro
- 4 – O Direito de reler
- 5 – O Direito de ler não importa o quê
- 6 – O Direito de amar os "heróis" dos romances
- 7 – O Direito de ler não importa onde
- 8 – O Direito de saltar de livro em livro
- 9 – O Direito de ler em voz alta
- 10 – O Direito de não se fazer do que se leu

Daniel Pennac

.....

"Nas Asas das Palavras"