



BOYS READING: UM PROJETO SOBRE COMO MOTIVAR RAPAZES ADOLESCENTES PARA A LITERATURA

Maria da Natividade Carvalho Pires¹

Maria Manuela Abrantes²

RESUMO

Este artigo aborda o problema da motivação para a leitura, especialmente no caso dos rapazes com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos. Algumas investigações evidenciam que os rapazes leem menos do que as raparigas porque eles não estão intrinsecamente motivados e não lhes é proporcionado o acesso ao tipo de livros que poderão gostar. Apresentamos, aqui, parte de um Projeto Europeu, *Boys Reading*, como um bom exemplo da possibilidade de conquistar leitores relutantes para os livros. Na verdade, se os rapazes estiverem verdadeiramente motivados e contactarem com textos que apreciem, as suas atitudes mudam e podem tornar-se leitores. São apresentados dois estudos de caso desenvolvidos em duas escolas diferentes em Portugal, com algumas evidências de que é possível transformar leitores relutantes em leitores ávidos.

PALAVRAS-CHAVE: Leituras de rapazes. Motivação. Leitores relutantes. Leitores ávidos.

BOYS READING: A PROJECT ABOUT HOW TO MOTIVATE TEENAGE BOYS FOR READING

ABSTRACT

This paper deals with the problem of motivation for reading especially among boys aged between 10-15 years old. There is some research evidence that boys read less than girls because they are not intrinsically motivated, and it is not offered the type of books they like. Part of an European project, *Boys Reading*, is presented here as a good example of the possibility of gaining reluctant readers for books. In fact, if boys are really motivated, contacting with texts they appreciate, their attitudes change and they may become readers. Two case studies developed in two different schools in Portugal are presented, giving some evidence that it is possible to change reluctant readers into avid ones.

KEYWORDS: Boys reading. Motivation. Reluctant readers. Avid readers.

BOYS READING: UN PROYECTO SOBRE CÓMO MOTIVAR A CHICOS ADOLESCENTES PARA LA LECTURA

RESUMEN

Este artículo aborda el problema de la motivación para la lectura, especialmente en el caso de los jóvenes de edades comprendidas entre los 10 y los 15 años. Algunas investigaciones demuestran que los chicos leen menos que las chicas porque no están intrínsecamente motivados y, además, no les es proporcionado el acceso al tipo de libros que les pueden gustar. Presentamos aquí parte de un Proyecto Europeo, *Boys Reading*, como un buen ejemplo de la posibilidad de conquistar lectores reticentes a los libros. En realidad, si los chicos están verdaderamente motivados y se ponen en contacto con textos que aprecian, sus actitudes hacia los libros cambian, pudiendo así convertirse en

¹ Departamento de Ciências Sociais e da Educação - Línguas, Literatura e Cultura. Doutorada em Literatura Portuguesa, pela Universidade de Coimbra. E-mail: <natividadepires@ipcb.pt>

² Departamento de Ciências Sociais e da Educação - Línguas, Literatura e Cultura. Doutorada em Didática do Inglês - Supervisão, pela Universidade de Aveiro. E-mail: <maria.abrantes@ipcb.pt>



lectores. Presentamos dos estudios de caso, realizados en dos escuelas diferentes en Portugal, que arrojan algunas evidencias acerca de que es posible convertir a los jóvenes lectores renuentes en lectores ávidos.

PALABRAS CLAVE: Lecturas de chicos. Motivación. Lectores renuentes. Lectores ávidos.

1 Introdução

Este artigo apresenta uma das problemáticas da leitura, particularmente a leitura de rapazes adolescentes, enquadrando-a num contexto sociocultural abrangente.

Segundo o *Grupo de Especialistas de Alto Nível sobre Literacia da EU* (2012, p. 4),

um número surpreendentemente elevado de europeus não dispõe de literacia suficiente. Os inquéritos nacionais e internacionais mostram que cerca de um em cada cinco adultos e um em cada cinco jovens de 15 anos, não tem as competências de leitura de que necessita para funcionar plenamente numa sociedade moderna.

Este facto aumenta a dificuldade de encontrar emprego, bem como o risco de pobreza e exclusão social. A importância do assunto levou à criação de um Projeto Europeu, designado de Rede Europeia de Políticas de Literacia ELINET, formado por 28 países e 79 organizações parceiras com o objetivo de recolher e organizar informação em nível político, partilhar políticas de abordagem, boas práticas e iniciativas, e consciencialização da importância de atuar, na atualidade, para reduzir o número de crianças, jovens e adultos com baixos níveis de literacia até 2020.

Em toda a Europa foi identificada a necessidade de prestar uma atenção especial ao desenvolvimento da literacia e das atitudes de rapazes adolescentes, uma vez que uma cada vez maior percentagem deles está em risco de abandono escolar.

Para a nossa reflexão, socorremo-nos, também, do teste internacional PISA, teste desenvolvido pela OCDE (*Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico*) com o intuito de avaliar a literacia de jovens de 15 anos de todo o mundo nas áreas da Leitura, Matemática e Ciências, que contribui para a recolha de informação sobre o desempenho e características dos sistemas educativos de vários países e economias. De acordo com os dados do mais recente relatório PISA, de 2015, publicado em 2016 e divulgado pelo Conselho Nacional de Educação, os alunos portugueses melhoram os resultados em todas as áreas (Matemática, Leitura e Ciências), confirmando a consistência da evolução positiva dos resultados em Portugal, que se verifica desde 2000 (a primeira edição do teste internacional PISA). Considerando apenas os 35 países/economias que integram a OCDE, dos 72

participantes no estudo, Portugal alcança o 18º em Leitura com 498 pontos, ficando acima da média da OCDE em todos os domínios.

No caso de Portugal, os resultados do PISA 2012 mostravam já que as raparigas eram melhores que os rapazes na leitura, e que a média para os rapazes estava abaixo da OCDE (468 contra 477 pontos). Na leitura, dimensão que queremos destacar, as raparigas estão à frente dos rapazes em todos os países analisados. Esta tem sido uma das constantes do PISA. A diferença a favor delas oscila entre os oito pontos registados no Peru e os 72 pontos da Jordânia. Curiosamente, em Portugal, a diferença entre rapazes e raparigas diminuiu desde 2012: com 17 pontos de distância em 2015, é dos países que apresenta menor desigualdade de género neste domínio. A média na OCDE é de 27 pontos de distância.

Alguns estudos associam os resultados mais fracos dos rapazes, em determinadas áreas, ao seu fraco envolvimento com a leitura, salientando que é quando chegam ao ensino secundário que os rapazes mais facilmente descrevem a leitura como aborrecida, que não conseguem encontrar nada que lhes interesse ler e que só leem na escola porque são obrigados. Dado que leitores empenhados e envolvidos têm maior probabilidade de continuar a estudar, construir uma carreira e ter opções de vida, e amadurecer como adultos cientes das suas capacidades (BROZO, 2010), é preciso colocar o envolvimento dos rapazes com a leitura no topo das prioridades educativas.

O Projeto Europeu *Boys Reading*, agregando parceiros de sete países diferentes e de oito instituições de vários tipos ligadas à promoção da leitura, de uma forma geral, e da literatura em particular, propôs-se contribuir para a promoção do prazer de ler nos jovens, em particular junto dos rapazes adolescentes.

As instituições e países envolvidos, entre 2014 e 2016, foram os seguintes: Universidade de Split, da Croácia; ENTER – *European Network for Transfer and Exploitation of European Project Results*, da Áustria; CARDET – *Centre for Advancement of Research and Development in Educational Technology*; e INNOVADE LI LTD, ambos de Chipre, Universidade de Lodz, da Polónia, a Escola Doukas, da Grécia, a Universidade de Pitesti, da Roménia, e o Instituto Politécnico de Castelo Branco, de Portugal.

2 Os objetivos do projeto de leitura *Boys Reading* – Os rapazes em causa...

Como referido e será confirmado adiante, em vários documentos e experiências, um problema está detectado: os rapazes leem menos do que as raparigas. Colocam-se, então, várias interrogações: será que as questões de gênero interferem na leitura? Por quê? O que pode fazer a escola? E a família?

Perante estas questões, o Projeto Europeu *Boys Reading* visa a tornar a leitura parte integrante da vida de rapazes com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos, que não demonstram grande interesse por livros. Tal será possível apenas se os adolescentes adquirirem controlo sobre o que leem e se puderem escolher livros que vão ao encontro das suas necessidades e interesses.

O Projeto *Boys Reading* delinea os seus principais objetivos a partir das linhas de orientação propostas pelo *Grupo de Especialistas de Alto Nível sobre Literacia da UE (2012)*, o qual apresenta três recomendações globais, que se aplicam a todas as faixas etárias: criar um ambiente mais alfabetizado; aumentar o nível de ensino da literacia e dar mais apoio à leitura; aumentar a participação e a inclusão. Nesta última recomendação estão incluídas três lacunas: a socioeconómica, a digital e a de gênero, afirmando que:

os níveis de literacia são inferiores e decrescentes nos rapazes, na adolescência. A lacuna de gênero é sobretudo uma lacuna de motivação e empenho. Colmatá-la requer materiais mais apelativos e a abertura a recursos digitais para tornar a leitura e a escrita relevantes para as preferências dos rapazes, mais modelos masculinos envolvidos na literacia e atrair mais homens para a profissão educativa (GRUPO DE ESPECIALISTAS DE ALTO NÍVEL SOBRE LITERACIA DA UE, 2012, , p.9).

Assim, o Projeto Europeu *Boys Reading* tem como objetivos: aumentar a motivação e o interesse dos rapazes pela leitura e pela escrita, de modo a diminuir o fosso existente entre rapazes e raparigas; promover o sucesso escolar e o prazer na leitura; abrir as escolas a materiais apelativos, incluindo os digitais, para tornar a leitura e a escrita relevantes em função das preferências manifestadas por rapazes; facilitar o contacto com modelos masculinos ligados a atividades de promoção da literacia; promover iniciativas destinadas a tornar divertidas as atividades de aprendizagem para rapazes adolescentes. Foi, também, criado um portal interativo com recursos e materiais em todas as línguas dos países parceiros, acessível no website do projeto.

Este artigo aborda, no entanto, apenas uma parte das estratégias desenvolvidas pelo Projeto *Boys Reading*.

3 Enquadramento teórico

3.1. Políticas de leitura

Neste ponto, o Projeto *Boys Reading* apresenta algumas das políticas de leitura principais, orientadas para os alunos, e alguns projetos que promovem a igualdade de género. Foram analisados vários relatórios que se centram nas políticas educativas da União Europeia (The Council of Europe, 2007; The European Commission, 2008; European Commission, 2010; EACEA/Eurydice, 2010; EU High Level Group of Experts on Literacy, 2012). Para além disso, também se refere a relatórios nacionais e projetos realizados a uma escala menor e que promovem, também, a igualdade de género (POMAR, 2006; FORSTHUBER, HORVATH; MOTIEJUNAITE, 2010, citados em *BOYS READING. Final Report*, 2016).

Ao nível das políticas europeias (The Council of Europe, 2007; The European Commission, 2008; EACEA/Eurydice, 2010), apresentam-se linhas de orientação passíveis de ser implementadas nos diversos países, destacando-se à importância a dar às questões de género na educação. Ter em conta, nos planos curriculares, os interesses dos rapazes e das raparigas e as preferências de estilos de aprendizagem, assim como desenvolver nos professores a sensibilidade a essas questões são alguns dos aspetos defendidos por estas políticas (*BOYS READING. FINAL REPORT*, 2016).

Acredita-se que proporcionar ajuda contextual é extremamente valioso para se adquirir proficiência na leitura, sendo a ajuda motivacional outro fator considerado importante. Quando, na sala de aula, se encoraja a leitura com motivação adequada, os alunos adquirem previsivelmente, e de forma sustentada, proficiência na leitura (MCRAE; GUTHRIE, 2009).

Um inquérito realizado numa escola secundária em Portugal, entre 2009 e 2010, com uma amostra de 483 alunos, intitulado *Os jovens e a leitura* (AZEVEDO; SILVA, 2010), mostrou que: no 7º ano de escolaridade, 47% considerava a leitura como algo positivo; no 8º ano, a percentagem era de 50%; no 9º ano, a percentagem era de 55%. Todas estas percentagens são inferiores às das raparigas nos mesmos anos de escolaridade.

Quanto ao tipo de leitura, os rapazes do 7º e 8º anos preferiam ler: revistas e jornais, cartoons, banda desenhada, histórias de aventuras. No 9º ano, para além de histórias

de aventuras, os rapazes referiram que também gostavam de histórias de detetives, policiais e ficção científica.

Relativamente às atividades que consideravam mais úteis em relação à leitura, 83% destacaram a discussão e debate sobre o livro; 87% destacaram a análise literária e interpretação; 74% destacaram a pesquisa com supervisão do professor; 63% destacaram a pesquisa feita pelos próprios alunos.

Com estes exemplos, verificamos que as referidas políticas de leitura necessitam ser desenvolvidas.

3.2 A motivação intrínseca e extrínseca

Quando os alunos leem um extrato ou um livro, têm habitualmente razões para o fazer. Do mesmo modo, quando eles evitam a leitura de um texto, frequentemente também existe uma razão para esta resistência. A razão mais relevante para o processo de leitura recreativa dos alunos é divertirem-se com o que leem. Esta razão diz respeito ao interesse ou motivação intrínseca, que significa fazer alguma coisa por prazer próprio, sendo estas motivações internas aos sujeitos.

Os alunos que têm interesse e leem de modo consistente (por interesse próprio) são frequentemente bastante competentes e são habitualmente leitores com elevada performance. Wiggfield e Guthrie (1997, *apud* MCRAE; GUTHRIE, 2009) documentam que os alunos que estão intrinsecamente motivados passam 300% mais tempo a ler do que os alunos que têm baixa motivação intrínseca.

Comparada com dez outras motivações, a motivação intrínseca para a leitura foi associada de modo mais elevado ao facto de os alunos lerem ou não frequentemente de modo mais diversificado.

Outra razão pela qual os alunos leem na escola é a pressão externa. Muitas vezes, os alunos dizem que a razão pela qual leem é porque o *professor manda*, ou *terei problemas se não o fizer*. Neste caso, a razão para ler é a motivação extrínseca (RYAN; CONNELL, 1989, *apud* MCRAE; GUTHRIE, 2009). Não se trata de uma escolha do aluno, e esta leitura seria evitada, se possível.

Uma investigação bastante alargada refere que as motivações intrínsecas estão positivamente correlacionadas com os resultados de leitura, ao contrário dos fatores externos

(exigências, regras) (GUTHRIE; CODDINGTON, 2009, *apud* MCRAE; GUTHRIE, 2009). Contudo, estes aspetos variam com o nível de ensino em que os alunos se encontram. Na escola primária, as motivações externas não estão negativamente relacionadas com a competência de leitura. No ensino secundário, os alunos que leem só para evitar problemas ou evitar sentirem-se envergonhados por falhar, mostram baixos resultados.

As razões para ler são, pois, cruciais. Ler simplesmente é insuficiente. Quando a motivação intrínseca e o interesse dão energia à leitura dos alunos, eles interagem com o texto com profundidade e obtêm conhecimentos mais elevados e sensibilidade estética (MCRAE; GUTHRIE, 2009, pp. 55-76). Podemos considerar, de acordo com Gomes e Boruchovitch (2016, p. 2-3, grifos dos autores), que

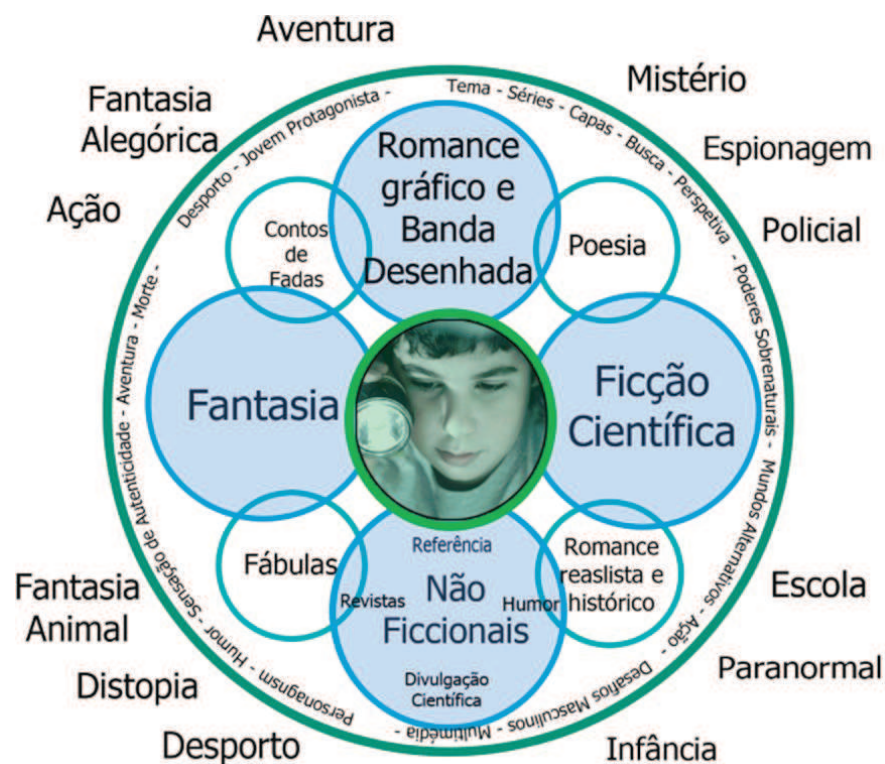
A ME [motivação extrínseca] por *regulação integrada* é o último grau de internalização e corresponde a um comportamento extrínsecamente motivado, porém inteiramente volitivo e autodeterminado porque a pessoa reconhece o valor e a importância desses comportamentos e o integra ao jogo de motivações, cognições e afetos que constituem o ego, além dos demais aspectos da sua identidade e, nesse caso, a leitura passa a fazer parte da rotina do leitor.

3.3 Dimensões cruzadas nas leituras para rapazes

Confrontados com a diversidade de textos selecionados como leituras motivadoras para rapazes, considerámos que as categorias definidas pela teoria da literatura não contemplavam todas as vertentes necessárias a este projeto. Assim, cruzámos características formais, gráficas e temáticas, relativas a textos literários e não literários, ficcionais e não ficcionais, de forma a tentarmos encontrar uma taxonomia que correspondesse aos vários aspetos passíveis de interessar o leitor adolescente.

Na figura 1 apresentam-se as categorias e subcategorias de ficção e não ficção para rapazes que ilustram o que acabámos de referir (*BOYS READING*, 2015, p. 8):

Figura 1 – Guia de Recursos Pedagógicos



Estes itens e suas inter-relações foram identificados na sequência da análise de vários livros referidos pelos adolescentes, pais, professores, bibliotecários e livreiros dos diversos *focus groups* deste projeto.

Verificou-se que, em relação às preferências dos alunos constantes do estudo desenvolvido em 2010, numa escola secundária (AZEVEDO; SILVA, 2010), apesar dos cinco anos de intervalo em relação ao nosso projeto, as conclusões mantêm-se, não só em Portugal, mas em todos os países europeus participantes no projeto.

4 Desenvolvimento do Projeto

4.1. Estratégias para obtenção de dados

Foi feita uma pesquisa sobre os dados mais recentes, relativos aos níveis de literacia e de envolvimento dos rapazes com a leitura e, em particular, com a literatura e sobre as atuais tendências das leituras dos rapazes. Interessava-nos não só uma visão global da situação, sobretudo ao nível europeu, também o que se passa na década atual em cada país

envolvido no Projeto para, posteriormente, verificarmos que aspetos comuns e divergentes surgiriam.

Assim, em cada país parceiro, organizaram-se entrevistas com *Focus Groups* de professores, pais, bibliotecários, livreiros e com rapazes (tanto leitores ávidos como relutantes) para debater os seguintes aspetos: o tipo de livros que os rapazes preferem e como é feita a sua escolha; a opinião dos jovens sobre a leitura informativa e literária; a atitude dos rapazes sobre ler por prazer; os modelos masculinos para promover a leitura entre rapazes; os fatores que impedem os rapazes de ler.

A figura que incluímos na seção 3.3. resultou da análise dos dados recolhidos através destas entrevistas, realizadas pelos membros das equipas de trabalho dos sete países envolvidos.

Outra vertente deste Projeto centrou-se na formação de professores e bibliotecários, através de uma *Oficina de Formação*, num modelo formativo de envolvimento e de partilha. Este modelo levou-os a construir atividades de leitura a partir de livros propostos pelos formadores, na sequência da identificação das preferências referidas pelos vários *focus groups*, ou outros que quisessem integrar, na testagem dessas atividades e na aferição das orientações fornecidas. Nos últimos workshops da *Oficina de Formação*, realizou-se o confronto de experiências e de resultados.

Apresentam-se, a seguir, dois estudos de caso desenvolvidos por professores e bibliotecários envolvidos na *Oficina de Formação*.

4.2 Estudos de caso

Os dois estudos de caso que apresentamos referem-se a dois Agrupamentos de Escolas de Castelo Branco e Covilhã. Cinco professores e bibliotecários foram envolvidos (2 professores de Inglês e Português, um professor de Tecnologias Educativas e dois professores de 1º Ciclo). Os rapazes e as raparigas, num total de 130, tinham entre 10 e 13 anos.

4.2.1. O 1º Estudo de Caso, com o título *Palavras e Imagens*, decorreu no *Centro de Promoção da Leitura da Serra da Estrela*³, na Covilhã, com 115 alunos no total (7 turmas, com rapazes e

³ Agradecemos a colaboração das docentes e bibliotecárias Sílvia Melchior e Sandra Lourenço.

raparigas, sendo 63 rapazes, ou seja, mais de 50%). Os anos de escolaridade envolvidos foram os 5º, 6º e 7º anos, e os alunos tinham entre 10 e 13 anos.

O perfil dos professores corresponde a dois sujeitos do sexo feminino, com diferente experiência profissional; uma das professoras leciona Tecnologia Educativa e a outra é professora de Português e Inglês. Trabalharam em equipa e tinham 49 e 37 anos.

Foi organizado um evento de promoção do livro, envolvendo uma campanha eleitoral para livros, com suporte tecnológico. Toda a campanha organizou-se com o seguinte objetivo: conquistar leitores para os livros que integravam a campanha. É importante referir que esta atividade desenvolveu-se enquanto decorria a campanha para a eleição do Presidente da República em Portugal (Dezembro 2015 – Fevereiro 2016), tendo vindo a comprovar-se a importância da contextualização do ensino para a motivação dos alunos.

A planificação foi dividida em 4 aulas, cada uma com um tópico geral:

Na 1ª aula, *Conhecer narrativas visuais*, os livros a que os alunos tiveram acesso foram os seguintes: Díaz Canales, Guarnido, *Blacksad Amarillo*; George R. R. Martin (adaptação de Ben Avery; Arte: Mike S. Miller) *A Espada Ajuramentada. Histórias de Dunk & Egg*; Philip Reeve e Sarah McIntyre, *Oliver e as Perucas do Mar*; Jeff Kinney, *O Diário de um banana 9. Assim vais longe*; Joachim Masannek, *As feras futebol clube*; Antoine de Saint-Éxupéry, *O Príncipezinho*; Cressilda Cowell, *Como treinar o seu dragão* e Álvaro Magalhães, *O Estranhão. Acordem-me quando isto acabar, nr.2*. Foram, portanto, oito livros, sendo apenas um deles de um autor português.

Na 2ª e 3ª aulas, *A Campanha do livro* permitiu a definição, por grupos, de estratégias de promoção do livro escolhido por cada um. Na 4ª aula, *Parceiros de Leitura*, foram partilhados os livros escolhidos por cada grupo com outros alunos.

Todas as atividades foram avaliadas e registadas pelos alunos num *blog* e foram atribuídos dois prémios: para a melhor campanha em papel e para a melhor em suporte digital. Do conjunto dos 115 participantes, 74 votaram na campanha pelo livro *A espada ajuramentada*, organizada por um grupo de rapazes. A melhor campanha em papel foi um poster *pop-up* sobre *O Príncipezinho*, de Saint-Exupéry, e foi organizada por um grupo de raparigas. As campanhas em suporte digital estão disponíveis no blog da escola, em *Boys Reading*: <<http://cplserradaestrela.blogspot.com/p/projeto-boys-reading.html>>.

A título de exemplo, apresentamos duas das *campanhas* organizadas pelos alunos.

Figura 2ª - Campanha 1



Fonte: Acervo dos autores, 2018.

Figura 2b - Campanha 1

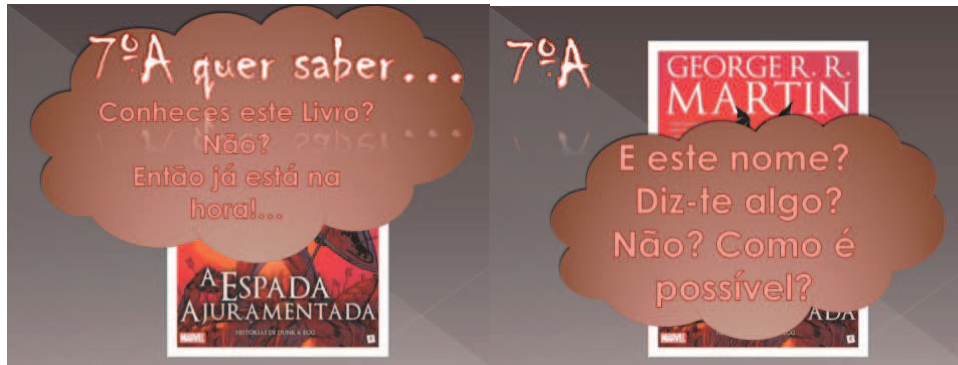


Figura 3a - Campanha 2



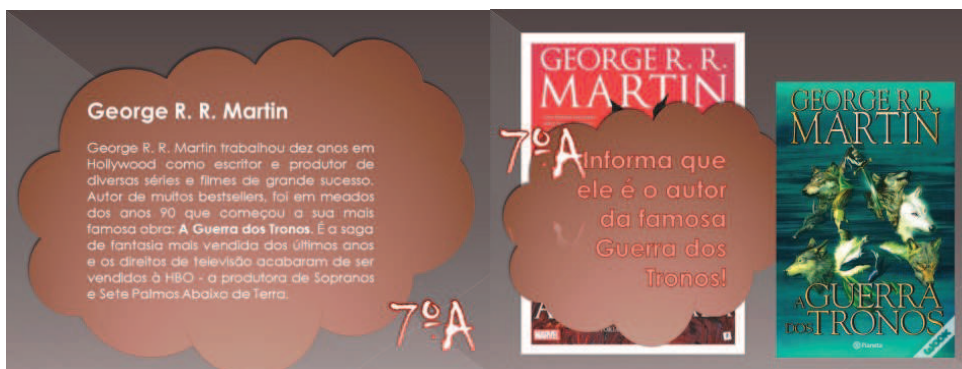
Fonte: Acervo dos autores, 2018.

Figura 3b - Campanha 2



Fonte: Acervo dos autores, 2018.

Figura 3c - Campanha 2



Fonte: Acervo dos autores, 2018.

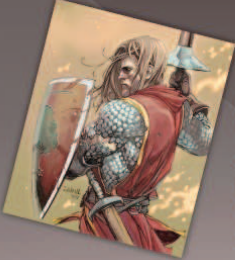
Figura 3d - Campanha 2



Fonte: Acervo dos autores, 2018.

Figura 3e - Campanha 2

Vamos desvendar um pouco da história...



A história relata, a vida de um cavaleiro...

Que se fez à estrada com o seu companheiro Egg, até que chegam às terras de Sir Eustace.

Apenas para abrir o apetite...para o livro do ano!

- Perante uma grande estação de seca, os jovens cavaleiros envolvem-se numa **disputa** com Sir Eustace e a senhora Rohanne, conhecida como a viúva vermelha.

Dunke vê a sua lealdade perigosamente testada e deixar-se **seduzir** pela beleza de Rohanne...

Fonte: Acervo dos autores, 2018.

Figura 3f - Campanha 2

7ºA

- Guerra
- Cavaleiros
- Aventuras
- Disputas
- Sedução....

Vem descobrir o mundo fantástico do livro...

A ESPADA AJURAMENTADA

VOTA 7ºA

- Vais adorar ler " **A Espada Ajuramentada**" ... é altamente Viciante!
- Vai já à Biblioteca mais próxima requisitá-lo!

Fonte: Acervo dos autores, 2018.

Figura 3g - Campanha 2

"A Espada Ajuramentada"



Campanha (e) Leitoral

Realizada por: Henrique Saraiva

7ºA Afonso Nogueira
Rodrigo Sousa
Alexandre Santos

Fonte: Acervo dos autores, 2018.

Na avaliação, responderam 112 dos 115 estudantes envolvidos, e as professoras apresentaram as seguintes questões:

1. Gostaste da atividade?

As respostas à pergunta 1 situaram-se no Nível 3 e 4 (numa escala de 1 a 5), com 87.5%. As respostas positivas às outras perguntas correspondem às seguintes percentagens:

2. A atividade foi fácil de realizar? Sim: 84.8%
3. Estiveste envolvido na atividade? Sim: 92.9%
4. Aprendeste/ interagiste com os colegas durante a atividade? Sim: 88.4%
5. Esta atividade contribuiu para que conhecesses novos livros? Sim: 86.6%
6. Esta atividade contribuiu para que desenvolvesse o prazer de ler? Sim: 69.6%
7. Será boa ideia desenvolver este tipo de atividades? Sim: 84.8%
8. Classifica a atividade: Fraca: 9.8%; Razoável: 12.5%; Boa: 47.3%; Muito Boa: 30.4%.

Portanto, 77.7% estavam muito satisfeitos com as atividades sobre os livros e a leitura.

À pergunta 9, sobre o tipo de livros que gostariam que a biblioteca da escola comprasse, os alunos sugeriram todos os que os professores apresentaram, mas também referiram outros, tais como: David Williams (ilustrado por Tony Ross), *A Avozinha Gangster* e outros do mesmo autor. O título *A Avozinha Gangster* foi um dos referidos por alguns dos rapazes na 1ª fase do projeto (Entrevistas aos *Focus Groups*). Também é interessante o facto de alguns dos rapazes referirem livros sobre problemas de droga como, por exemplo, de Christiane Vera Felscherinow (conhecida como Christiane F.) *Os Filhos da Droga*. Verificamos que, apesar de ser um livro de 1979, continua a ser uma referência para alguns dos leitores adolescentes da atualidade.

Houve uma grande diversidade de sugestões e apenas 18 estudantes em 112 não apresentaram nenhuma. Estas sugestões vêm ao encontro da reflexão feita pela equipa europeia do Projeto, de que as listas de livros devem ser atualizadas pelo menos de dois em dois anos, ainda que a temática de alguns livros mantenha a sua pertinência.

4.2.2. O segundo Estudo de Caso, *Palavras e Imagens - A arte narrativa na banda desenhada e no romance gráfico*, decorreu na Biblioteca de uma Escola em Castelo Branco,⁴ com 15 estudantes do 8º ano, só rapazes, entre os 12 e os 13 anos. Quanto aos professores, eram dois do sexo feminino e um do sexo masculino, com diferentes experiências profissionais. Dois deles são professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (39 e 37 anos); o outro é professor de Português e Inglês do 2º Ciclo do Ensino Básico e é também professor bibliotecário (42 anos).

⁴ Agradecemos a colaboração dos docentes Flipa Nunes e Joaquim Ponciano, e da docente e bibliotecária Carla Nunes.

Os livros apresentados aos alunos foram os seguintes: Philip Reeve e Sarah McIntyre, *Oliver e as Perucas do Mar*; Cressida Cowell, *Como seres um pirata*; Díaz Canales, Guarnido, *Blacksad Amarelo*; George R. R. Martin (adaptação de Ben Avery; Arte: Mike S. Miller) *A Espada Ajuramentada*. *Histórias de Dunk & Egg*; Carla Maia de Almeida e António Jorge Gonçalves, *Irmão Lobo*, e de Guy Delisle, *Pyongyang. Uma viagem à Coreia do Norte*.

Dois dos livros são comuns aos do Estudo de Caso 1.

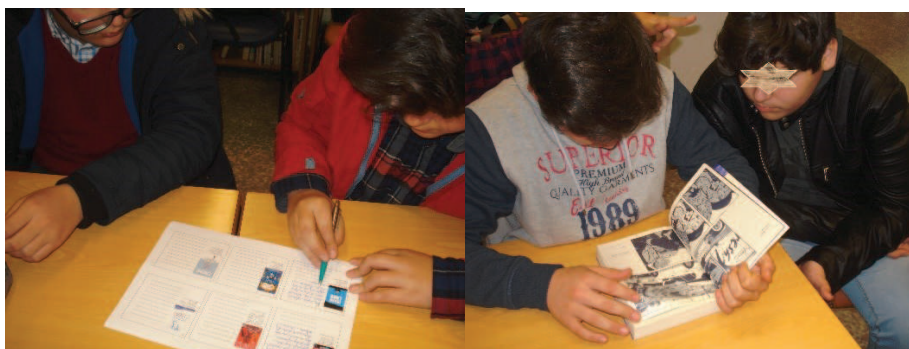
A planificação foi dividida em três aulas, cada uma com um tópico geral: 1ª aula, *Conhecer textos visuais*; 2ª aula, *Como motivar os alunos a ler livros através das imagens e de algumas atividades de pré-leitura*; 3ª aula, *Compreender a interação entre palavras e imagens*.

Nas atividades, os alunos foram convidados a observar atentamente as capas, os títulos dos livros e também as primeiras páginas, tentando prever o conteúdo das histórias. O principal objetivo era promover o nível de literacia visual dos alunos, bem como as suas competências para compreender referências culturais através de imagens e textos.

Os alunos foram convidados a promover uma sessão de leitura dirigida aos rapazes (7º ano), a ter lugar na biblioteca da escola durante a Semana da Leitura. Usaram posters e atividades para motivar para a leitura dos livros apresentados, incluindo tecnologias digitais.

Apresentamos evidências da leitura e escrita realizadas pelos alunos neste Estudo de Caso:

Figura 4: Registros do projeto (fotos 1 e 2)



Fonte: Acervo dos autores.

Na avaliação das atividades, os estudantes preencheram um formulário online (*google drive*) avaliando o que gostaram mais, o que gostariam de fazer de outra forma e porquê.

Neste estudo de caso, não apresentamos percentagens porque, como já indicado, apenas 15 estudantes estiveram envolvidos. Todos referiram ter gostado da seleção de livros

apresentados; alguns disseram que os motivaram a ler mais e que as imagens, bem como a leitura de apenas alguns excertos dos textos, lhes chamou a atenção para o resto do livro. A atividade com o *twitter*, os jogos com imagens, as apresentações pelos alunos e poderem escrever a sua opinião sobre os livros foram, também, estratégias positivamente avaliadas, assim como a oportunidade de trabalhar num espaço diferente do da sala de aula, a biblioteca escolar.

5. Avaliação global

Todos os estudantes dos dois Estudos de Caso gostaram da escolha dos livros e consideraram-nos apelativos por causa das suas capas, ilustrações, dimensão lúdica e não serem muito extensos. No entanto, uma parte dos alunos mais crescidos referiu que alguns dos livros eram muito infantis. Também consideraram importante o contacto com a literatura como forma de motivar para a pesquisa sobre outros aspetos culturais e aprofundar a sua reflexão sobre diferentes modos de vida.

Como sucessos desta parte do Projeto Europeu *Boys Reading*, podemos destacar a motivação dos leitores relutantes para a leitura, o desenvolvimento do pensamento crítico do conhecimento do mundo através da leitura, conhecimento de diferentes categorias e subcategorias literárias, desenvolvimento da criatividade no que se refere à escrita e criação de imagens, tanto em papel como em suporte digital, desenvolvimento de trabalho de equipa, desenvolvimento de competências de diálogo e o envolvimento em diferentes projetos, partilhando experiências com alunos de outros países.

Referências

AZEVEDO, C.; SILVA, S. **Os jovens e a leitura**. 2010. Disponível em: http://srec.azores.gov.pt/dre/sd/115171010401/tratamento_alunos_2009_2010.pdf. Acesso em: 14 maio, 2018.

BOYS READING. Projeto Erasmus+ 2014-1-HR01-KA200-007171. 2015. Disponível em: <http://boysreading.org>. Acesso em: 14 maio, 2018.

BROZO, W.G. **To be a boy**. To be a reader: Engaging Teen and Preteen Boys in Active Literacy (2nd ed.). United States: International Reading Association, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resultados do Pisa 2015. Disponível em: <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/internacional/1179-resultados-pisa-2015>. Acesso em: 01 jun. 2018.

ELINET – European Literacy Police Network. Disponível em: <http://www.eli-net.eu/>. Acesso em: 05 jun. 2018.

GOMES, M.A.M.; BORUCHOVITCH, E. Escala de Motivação para a Leitura para Adolescentes e Jovens: Propriedades Psicométricas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.32, n.2, 2016, p. 1-9. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v32n2/1806-3446-ptp-32-02-e32227.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2018.

Grupo de peritos de alto nível sobre literacia da EU. **Compreender o problema e as oportunidades: a importância da literacia. Síntese**. 2012, Comissão Europeia. Disponível em: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/literacy-hlg-exec-sum_pt.pdf. Acesso: 01jun. 2018.

MCRAE, A.; GUTHRIE, J.T. Promoting reasons for reading: Teacher practices that impact motivation. In E. H. Hiebert (Ed.), **Reading more, reading better**. New York: Guilford Press, 2009, p.55-76. Disponível em: <http://www.readingrockets.org/article/teacher-practices-impact-reading-motivation>. Acesso em: 22 fev. 2015.

PISA 2015. Portugal. Disponível em: <http://www.compareyourcountry.org/pisa/country/PRT?lg=en>. Acesso em: 01 jun. 2018.

RECEBIDO 25 DE JUNHO DE 2018.

APROVADO 02 DE SETEMBRO DE 2018.