



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

A ESCOLA E OS AMBIENTES DE LEITURA. CONCEPÇÃO,  
PERCEPÇÃO, MOTIVAÇÃO E EMOÇÃO NO CONTEXTO FÍSICO DA  
AULA E DA BIBLIOTECA ESCOLAR.

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Por

Maria Paula Marques Baptista Coelho Pais

Faculdade de Ciências Humanas

Setembro de 2011



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

A ESCOLA E OS AMBIENTES DE LEITURA. CONCEPÇÃO,  
PERCEPÇÃO, MOTIVAÇÃO E EMOÇÃO NO CONTEXTO FÍSICO DA  
AULA E DA BIBLIOTECA ESCOLAR.

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Por

Maria Paula Marques Baptista Coelho Pais

Faculdade de Ciências Humanas

Sob orientação do Professor Doutor José Afonso Nunes Baptista

Setembro de 2011

## Dedicatória

*Ao meu marido João e ao nosso filho João, pela capacidade de sonharem comigo este*  
***sonho,***  
*mesmo nos momentos mais difíceis.*

*À Comunidade Educativa do Bairro Padre Cruz pela capacidade de nunca deixar de*  
***sonhar,***  
*num mundo em que fazê-lo não é fácil.*

## Resumo

O presente trabalho subordinado ao tema: *A Escola e os Ambientes de Leitura. Conceção, Percepção, Motivação e Emoção no Contexto Físico da Aula e da Biblioteca Escolar*, propôs-se analisar as relações existentes entre a percepção dos alunos e dos seus professores acerca dos espaços e ambientes de leitura que lhes são disponibilizados em contexto escolar e a motivação para o acto de ler por eles experienciados.

Esta temática nasceu da vontade de perceber até que ponto espaço e indivíduo interagem, individualmente e no seio de um grupo, tendo por farol a motivação para a leitura.

Pretendeu-se também procurar entender de que modo determinados comportamentos impeditivos de um aproveitamento escolar mais positivo e de uma fruição da vivência escolar mais agradável são influenciados pelo espaço físico da escola e pelo ambiente percebido por cada indivíduo que nele vive.

Diferentes leituras são possíveis a partir de um único espaço físico. A forma como o espaço molda em cada indivíduo a própria noção de tempo, o modo como ele consegue fazer despontar emoções diferenciadas, contribuindo para a reflexão e para um maior ou menor sentido de pertença ou de exclusão; como pode, ou não, seduzir-nos para ser e estar, convidando a ler e a permanecer, são questões que emergem e se revestem de grande pertinência, num tempo em que a integração de todos no universo escolar encerra, acima de tudo, uma universal exigência de qualidade.

Espaços onde se respeite a personalidade de cada indivíduo, sem esquecer as necessidades do colectivo; nos quais os benefícios de uma socialização integrada e saudável não destruam a delicadeza da intimidade tão necessária a quem se encontra em plena fase de despontar de personalidade mostram-nos, a cada dia, o quanto a envolvimento espacial é, em si mesma, um elemento vivo da nossa sociedade.

A partir desta problemática elaborou-se uma estratégia de investigação qualitativa por entrevistas. Visando analisar a relação entre a percepção que alunos e seus mediadores de leitura possuem acerca dos espaços escolares e os sentimentos de motivação e consecução experienciados, compararam-se as respostas dadas por alunos e professores (seus mediadores de leitura) das escolas de um Agrupamento Vertical, num crescendo etário compreendido, sensivelmente, entre os 6 e os 15 anos de idade.

A pesquisa contou ainda com uma prévia abordagem consagrada à observação participante entrecruzada, numa fase posterior, com uma análise mais interventiva, possível através da construção de mapas mentais, no sentido de procurar investigar algumas interacções entre os leitores e os ambientes de leitura propostos.

Falamos de espaços escolares de leitura nos seus aspectos mais desconhecidos. Espaços de quê e de quem? Espaços para quê e para quem? Falamos também dos tempos desses mesmos espaços. Espaços de pensamentos e de emoções; espaços para ser e espaços para estar. Falamos de espaços diferenciados e de territórios; de atracção e de rejeição. Espaços para entrar, permanecer, sair. Espaços de Intimidade e de envolvimento. Falamos enfim, dos espaços que temos e dos espaços que desejamos tendo, por guia, a motivação para a leitura.

**Palavras-chave:** Leitura, Espaços e Ambientes Escolares de Leitura, Concepção, Percepção, Motivação, Emoção, Afectividade, Leitura dos Espaços – Mensagens, Códigos e Valores, Organização, Análise de Ambientes, Percepção e Representação dos Espaços; Tempos e Espaços de Leitura - Emoção e Motivação, Bibliotecas Escolares.

## Abstract

The present work on the theme: *“The school and the reading environments. Conception, Perception, Motivation and Emotion in the Physical Context of Classroom and School Library”*, set out to analyze the relationship between the perception of students and their teachers about the reading spaces and environments that are provided to them in the school context and motivation for the act of reading that they experienced.

This thematic started from the will of perceiving to what extent space and individual interact, alone and within a group, having as cornerstone the motivation for reading.

It was also intended to seek understanding on how certain behaviours impeding a more positive school achievement and enjoyment of a more pleasant school experience are influenced by the physical space of the school and by the environment perceived by each individual who lives in it.

Different readings are possible from a single physical space. The way space shapes each individual's own sense of time, how he can do different emotions emerge, contributing to the debate and to a greater or lesser sense of belonging or exclusion, as it may or may not seduce us to be, inviting us to read and stay, are issues that emerge and are of great relevance, at a time that the integration of all in the school universe comprises, above all, a universal demand for quality.

Spaces where it is respected the personality of each individual, without forgetting the needs of the collective, in which the benefits of an integrated and healthy socialization do not destroy the delicate intimacy so necessary to those who are in full blossom stage personality show us, every day, how much space the surroundings is, in itself, a living element of our society.

Starting from this problem it was prepared a strategy for qualitative survey through interviews. Aiming to analyze the relationship between the perception that students and their mediators have about the school spaces and the feelings of motivation and achievement they have experienced, it was compared the answers given by students and teachers (their reading mediators) of schools of a Vertical Grouping, in a growing age comprised, roughly, between 6 and 15 years old.

The study also included a preliminary approach devoted to participant observation crisscrossed, at a later stage, with a more interventionist analysis, possible through the construction of mental maps, towards to investigate some interactions between readers and the reading environments proposed.

We talk about school reading spaces in their most unknown aspects. Spaces of what and whom? Spaces for what and for whom? We also talk about the times of those spaces. Spaces of thoughts and emotions; spaces for being and spaces to be. We talk about different spaces and territories; of attraction and rejection. Spaces to enter, stay, leave. Intimate and surroundings spaces. After all, we talked about the spaces that we have and the spaces that we aim to have, having as guidance the motivation for reading.

**Key Words:** Reading, Reading School Spaces and Environments, Design, Perception, Motivation, Emotion, Affectivity, Reading of the Space - Messages, Codes and Values, Organization, Environment Analysis, Perception and Representation of Space, Reading Times and Spaces - Motivation and Emotion, School Libraries..

## Agradecimentos

Em primeiro lugar, desejo agradecer ao Senhor Professor Doutor José Afonso Nunes Baptista, Orientador da presente Tese, pela enorme dedicação e disponibilidade com que, desde o primeiro momento, me acompanhou neste percurso, acreditando neste projecto e enriquecendo-o de modo insubstituível com as suas valiosas orientações e as suas palavras de esperança e de alento. A sua profunda humanidade, sentido crítico e sensibilidade para perceber a estrada que tentei percorrer, mesmo quando ainda não havia estrada, foram determinantes para me fazerem chegar até aqui. Muito Obrigada.

Ao meu marido e ao meu filho pelas horas em que me ausentei fisicamente, sempre sabendo dar-me o ânimo e a coragem que, por vezes, me faltavam. Pelas palavras certas nos momentos precisos. Pelo apurado sentido crítico do meu marido, pela sua visão que tantas vezes me fez pensar. Pelo sorriso do meu filho, pela sua capacidade de sonhar num mundo melhor para todos. Pelo carinho de ambos. Muito Obrigada.

À minha sogra pela enorme amizade, carinho e compreensão com que sempre acompanhou o meu percurso humano e académico, ajudando-me de todas as formas que pôde e soube. Nunca lhe poderei agradecer o suficiente!

Aos meus pais cuja memória preservo em cada dia que passa, por todos os ensinamentos de vida que sempre me transmitiram e pelos valores em que continuo a acreditar. À memória do meu sogro que tanto me ajudou e de todos os já partiram e me acompanham sempre com o amor que me deixaram.

À minha restante família – toda ela sempre próxima – ao meu irmão, cunhada, sobrinhos, tios, primos - que sempre perguntaram e quiseram saber. Pelas conversas e trocas de livros e ideias. Pela moldura de alegria e amor que ilumina a minha vida.

Aos meus amigos que sempre estiveram perto - mesmo que distantes no espaço e no tempo - perguntando também, querendo saber e preocupando-se comigo.

Às professoras de Língua Portuguesa que me marcaram verdadeiramente, aprofundando para sempre o meu gosto pela leitura e pela vida na escola, Dr.<sup>a</sup> Alice de Freitas Bastos e Dr.<sup>a</sup> Cristina de Barros Queiroz. Um agradecimento muito especial e um

grande carinho para quem me abriu essa estrada de alegrias, a minha primeira professora D. Anália Neves, que tive a felicidade de reencontrar tantos anos depois. A todas, a minha gratidão sem palavras.

À Dr.<sup>a</sup> Cristina Sousa Santos, antiga Directora do Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz que viu nascer e ajudou a crescer durante dez anos. Pelo seu incansável amor aos projectos que enriquecem humana e culturalmente o Ser Humano. Por esse espírito que sempre me contagiou e com o qual também cresci. Por sempre acreditar no esforço do meu trabalho. Sonhámos juntas tantas vezes uma escola melhor para os nossos alunos.

Ao Dr. António Assoreira Almendra, actual Director deste Agrupamento, por crer igualmente no trabalho dos seus professores e nos seus projectos de intervenção pedagógica e pela capacidade de lutar sem fadigas por erguer um novo mundo para toda a Comunidade Educativa. A ambos o meu profundo reconhecimento.

A todos quantos integram a Comunidade Educativa do Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz e que ajudam com a sua experiência a promover a leitura junto dos nossos alunos - em particular à D. Helena Martins - companheira de sempre na nossa Biblioteca. Muito Obrigada!

Aos Encarregados de Educação do Bairro Padre Cruz que lutam diariamente por uma vida melhor para si e para os seus filhos, acreditando ser possível um Mundo diferente em que todos tenham acesso ao bem da leitura e da informação.

A todos os meus colegas que participaram nesta investigação ao longo dos anos em que ela se ergueu, desde as primeiras conversas ao produto final. Pela partilha, pela troca de experiências. Pelo trabalho em comum em prol da leitura e das literacias e da formação de leitores para a Vida! Bem Hajam!

E finalmente, aos alunos do Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz que em cada dia se tornam heróis e heroínas sem história num mundo por vezes tão duro para corações tão jovens. É para eles este trabalho. Para que todo este seu caminho seja um pouco mais fácil num amanhã que, todos desejamos, chegue em breve.

**A Todos, a Minha Profunda Gratidão.**

**A ESCOLA E OS AMBIENTES DE LEITURA. CONCEPÇÃO, PERCEPÇÃO, MOTIVAÇÃO E  
EMOÇÃO NO CONTEXTO FÍSICO DA AULA E DA BIBLIOTECA ESCOLAR**

**ÍNDICE**

|  |           |
|--|-----------|
| • <i>Dedicatória</i>   |           |
| • Resumo   | i         |
| • Abstract   | iii       |
| • Agradecimentos   | v         |
| • Índice   | vii       |
| • Índice de Figuras  | xi        |
| • Índice dos Anexos  |           |
| <br>   |           |
| • <b>Introdução</b>  | <b>1</b>  |
| <b>Espaços Escolares de Leitura – O Campo de Estudo</b>                                | <b>1</b>  |
| <b>Quadro Teórico</b>  | <b>8</b>  |
| <b>Problemática</b>  | <b>9</b>  |
| <b>Problema de Investigação, Questões e Objectivos de Pesquisa</b>                     | <b>10</b> |
| <b>Os Capítulos</b>  | <b>12</b> |
| <br>   |           |
| • <b>Capítulo I - Espaços Escolares de Leitura: Emoções, Atitudes e Comportamentos</b> | <b>15</b> |
| <br>   |           |
| <b>1. O Espaço e as Emoções</b>  | <b>15</b> |
| 1.1 O Espaço de Leitura: Conceitos Basilares   | 16        |
| 1.1.1 A Estruturação do Espaço: Dimensão, Densidade e Distância                        | 16        |
| 1.1.2 A Apropriação do Espaço: Territorialidade, Tempo e Tensão                        | 23        |
| 1.1.3 A Fruição do Espaço: Escala, Ergonomia e Estética                                | 26        |
| 1.2 O Espaço de Leitura e a Socialização dos Indivíduos.                               | 31        |
| 1.2.1. Alma e Memória  | 32        |
| <br>   |           |
| <b>2. Ler um Espaço de Leitura</b>   | <b>34</b> |
| 2.1 Códigos e Linguagens   | 34        |
| 2.2 Espaços Vitais, de Privacidade e Envolvência                                       | 36        |
| 2.3 A Ausência do Espaço   | 37        |
| <br>   |           |
| <b>3. Especificidades do Espaço de Leitura</b>   | <b>38</b> |

|  |            |
|--|------------|
| <b>• Capítulo II – Espaços Escolares de Leitura - Concepção, Evolução e Organização</b>                                | <b>46</b>  |
| <b>1. Conceber um Espaço Escolar de Leitura</b>  | <b>46</b>  |
| 1.1 O Processo de Concepção de um Espaço Escolar de Leitura  | 49         |
| 1.2 Espaços Escolares de Leitura – Tipologias  | 51         |
| 1.3. Espaços Escolares de Leitura: Tradição, Inovação e Criatividade   | 54         |
| <br>   |            |
| <b>2. O Mundo da Leitura dentro da Escola: Locais e Características</b>  | <b>58</b>  |
| 2.1 Locais de Leitura na Escola  | 58         |
| 2.1.1 Ler na Sala de Aula  | 58         |
| 2.1.2 Ler na Biblioteca  | 61         |
| 2.1.3 Ler no Recreio   | 63         |
| 2.1.4 Outros Espaços Escolares e a Leitura   | 66         |
| 2.2 Factores Ambientais dos Espaços Escolares de Leitura   | 68         |
| 2.2.1 Iluminação e Cor   | 68         |
| 2.2.2. Acústica e Materiais  | 70         |
| 2.2.3 A Ambiência dos Espaços Escolares de Leitura   | 73         |
| 2.3 Localização e Acessibilidade dos Locais de Leitura nas Escolas   | 79         |
| <br>   |            |
| <b>3. Evolução Conceptual dos Espaços Escolares de Leitura em Portugal</b>   | <b>81</b>  |
| 3.1 Breve Análise da Evolução Histórica dos Espaços Escolares de Leitura em Portugal no contexto da Europa e do Mundo. | 81         |
| 3.2 Valores e Representações Sociais presentes na Concepção dos Espaços Escolares de Leitura                           | 94         |
| <br>   |            |
| <b>• Capítulo III - Percepção do Espaço e Motivação para a Leitura</b>   | <b>102</b> |
| <br>   |            |
| <b>1. Representações da Leitura e a Percepção dos Espaços Escolares</b>  | <b>102</b> |
| 1.1 Percepção dos Espaços Escolares  | 102        |
| 1.2 Representações da Leitura  | 105        |

|  |            |
|--|------------|
| <b>2. Espaços Escolares, Mediação e Motivação para a Leitura</b>   | <b>111</b> |
| 2.1 Leitura e Motivação  | 112        |
| 2.2 Professores, Espaços e Mediação da Leitura   | 116        |
| 2.3 Outros Intervenientes no Espaço Escolar de Leitura   | 119        |
| <br>   |            |
| <b>3. O Indivíduo e o Grupo: Formas de Ser, Estar e Ler num Espaço Escolar de Leitura</b>                                | <b>120</b> |
| 3.1 O Espaço de Leitura e o Indivíduo  | 121        |
| 3.2 O Espaço de Leitura e o Grupo  | 122        |
| 3.3 Grupos Específicos e a Leitura em Contexto Escolar   | 129        |
| <br>   |            |
| <b>• Capítulo IV - Problemática e Metodologia da Investigação</b>  | <b>132</b> |
| <br>   |            |
| <b>1. Abordagem Metodológica ao Problema em Estudo</b>   | <b>132</b> |
| 1.1 O Problema em Estudo. Uma reflexão   | 132        |
| 1.2 Problemática de partida  | 133        |
| <br>   |            |
| <b>2. Fundamentação da Metodologia. A Recolha e Tratamento dos Dados</b>   | <b>135</b> |
| 2.1 Estratégia e Métodos de Recolha de Dados.  | 138        |
| 2.1.1 Observação - Fundamentação da Selecção, Aplicabilidade e Condições de Realização                                   | 138        |
| 2.1.2 Entrevista - Fundamentação da Selecção, Aplicabilidade e Condições de Realização                                   | 140        |
| 2.1.3 Inquérito por Questionário - Fundamentação da Selecção, Aplicabilidade e Condições de Realização                   | 14         |
| 2.1.4 Mapas Mentais - Associação Livre de Palavras - Fundamentação da Selecção, Aplicabilidade e Condições de Realização | 143        |
| 2.2 A Análise de Conteúdo  | 143        |
| 2.2.1 Definição e Justificação das Subcategorias Seleccionadas nos Instrumentos Aplicados                                | 147        |
| 2.3 A Interpretação na Abordagem Qualitativa   | 151        |
| <br>   |            |
| <b>3. O Universo Estudado e a Amostra Seleccionada</b>   | <b>152</b> |
| 3.1 O Agrupamento de Escolas – Caracterização  | 154        |
| 3.2 Alunos e Professores Leitores – Caracterização   | 157        |

|   |   |            |
|---|---|------------|
| • | <b>Capítulo V - Descrição e Análise dos Resultados</b>  | <b>161</b> |
|   | <b>1. Os Resultados das Observações - Formulação dos Indicadores e Análise de Conteúdos</b>                                   | <b>161</b> |
|   | 1.1 Preferência por Indicadores – Observação a Alunos e Professores mediadores de Leitura                                     | 161        |
|   | 1.1.1 Resultados das Observações - Alunos   | 161        |
|   | 1.1.2 Resultados das Observações - Professores  | 167        |
|   | <b>2. Os Resultados das Entrevistas e dos Inquéritos por Questionário - Formulação dos Indicadores e Análise de Conteúdos</b> | <b>170</b> |
|   | 2.1 Preferência por Indicadores – Entrevistas e Inquéritos a Alunos e Professores Mediadores de Leitura                       | 171        |
|   | 2.1.1 Resultados das Entrevistas e Inquéritos - Alunos  | 172        |
|   | 2.1.2 Resultados das Entrevistas e Inquéritos - Professores   | 177        |
|   | <b>3. Os Resultados dos Mapas Mentais - Formulação dos Indicadores e Análise de Conteúdos</b>                                 | <b>182</b> |
|   | 3.1 Preferência por Indicadores – Mapas Mentais a Alunos  | 182        |
|   | 3.1.1 Resultados dos Mapas Mentais - Alunos   | 182        |
|   | 3.1.2 Resultados dos Mapas Mentais – Professores  | 185        |
| • | <b>Capítulo VI – Conclusões</b>   | <b>188</b> |
|   | <b>1. Reflexões sobre os Resultados Obtidos</b>   | <b>188</b> |
|   | <b>2. Conclusões do Estudo Realizado</b>  | <b>196</b> |
|   | <b>3. Questões Decorrentes da Temática</b>  | <b>203</b> |
|   | <b>• Bibliografia</b>   | <b>208</b> |
| • | <b>Anexos (Volume II)</b>   |            |

## ÍNDICE de FIGURAS

| Capítulo   | Pág.  | Nº de Figura e Designação  |
|------------|---|--|
| Introdução | 1   | Figura 1 - Espaços Escolares de Leitura, Conceção e Representações dos Leitores os diferentes portais de entrada no universo da temática em estudo.                                    |
| Cap. IV    | 133   | Figura 1 – Três grandes vertentes da investigação.   |
|            | 134   | Figura 2 – Hipóteses que se colocaram à investigação.  |
|            | 139   | Figura 3 - Vectores espaciais, alvo da observação no presente estudo.  |
|            | 144   | Figura 4 – Diferentes níveis relacionais na hierarquia de objectivos em investigação.  |
|            | 144   | Figura 5 - Questões que presidem à Análise de Conteúdo   |
|            | 146   | Figura 6 - Actividades cognitivas realizadas ao longo das diferentes fases do processo de <i>design</i> da investigação qualitativa.   |
|            | 154   | Figura 7 – Aspectos gerais dos três equipamentos que compõem o Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz.  |
|            | 158   | Figura 8 - Idades Máxima e Mínima dos Professores nas Escolas em Análise.  |
|            | 158   | Figura 9 - Idades Máxima e Mínima dos Alunos nas Escolas em Análise.   |
|            | 158   | Figura 10 -Total de Alunos que frequentam as escolas e sua Capacidade Máxima.  |
|            | 159   | Figura 11 - Número Total de professores e de assistentes operacionais e rácio adulto / aluno   |
|            | 159   | Figura 12 - Número Total de professores mediadores de leitura e de assistentes operacionais alocados à biblioteca escolar e rácio adulto / aluno.                                      |
|            | 159   | Figura 13 – Número de alunos intervenientes e tipo de instrumento aplicado.  |
|            | 160   | Figura 14 – Número de alunos intervenientes e tipo de instrumento aplicado   |
|            | 160   | Figura 15 – Número de professores intervenientes e tipo de instrumento aplicado.   |
| 160        | Figura 16 - Número de docentes intervenientes e tipo de instrumento aplicado. |  |
| Cap. V     | 161-164   | Figuras 1 a 22 - Das observações realizadas aos alunos dos diferentes ciclos de escolaridade registaram-se as seguintes linhas de análise:   |
|            | 167-169   | Figuras 23 (A) a 36 (N) - Das observações realizadas aos professores dos diferentes ciclos de escolaridade registaram-se as seguintes constantes:                                      |
|            | 171   | Figura 37 – Número de entrevistas e questionários aplicados aos alunos por ano e por sexo.   |
|            | 172   | Figura 38 – Tabela relativa aos Indicadores mais referidos pelos alunos do 1º Ciclo.   |
|            | 172   | Figura 39 – Tabela relativa aos Indicadores mais referidos pelos alunos de 2º Ciclo.   |
|            | 173   | Figura 40 – Tabela relativa aos Indicadores mais referidos pelos alunos de 3º Ciclo.   |
|            | 173   | Figura 41 – Tabela relativa ao Total de referências por sexo (Alunos - Sexo Feminino). A valorização do ambiente humano e das condições físicas do espaço na motivação para a leitura. |
|            | 174   | Figura 42 – Tabela relativa ao Total de referências por sexo (Alunos 1º, 2º e 3º Ciclos de Escolaridade.   |
|            | 174- 175  | Figuras 43 a 52 - Salienta-se nestes gráficos as seguintes preferências (Alunas e Alunos).   |
|            | 176   | Figuras 53 e 54 – Selecção dos principais conceitos eleitos pelas alunas e pelos alunos  |
|            | 176   | Figura 55 – Na totalidade das respostas, alunas e alunos optaram por conceitos similares com algumas nuances que importa analisar. (...)   |
|            | 177   | Figura 56 – Número de entrevistas e questionários aplicados aos professores por ciclo e sexo.  |

|                |         |   |
|----------------|---------|---|
|                | 177     | <b>Figura 57 - Tabela relativa aos 5 Indicadores mais referidos pela Educadoras do Jardim-de-Infância.</b>  |
|                | 177     | <b>Figura 58 – Tabela relativa aos Indicadores mais referidos pelas professoras e pelos professores do 1º Ciclo.</b>  |
|                | 178     | <b>Figura 59 – Tabela relativa aos Indicadores mais referidos pelas professoras e pelos professores do 2º Ciclo.</b>  |
|                | 178     | <b>Figura 60 – Tabela relativa aos Indicadores mais referidos pelas professoras e pelos professores do 3º Ciclo.</b>  |
|                | 178     | <b>Figura 61 – Tabela relativa ao Total de referências por sexo (Professoras - Sexo Feminino)</b>   |
|                | 179     | <b>Figura 62 – Tabela relativa ao Total de referências por sexo (Professores - Sexo Masculino).</b>   |
|                | 179-180 | <b>Figuras 63 a 72 - Salienta-se nestes gráficos as seguintes preferências</b>  |
|                | 180-181 | <b>Figuras 73 e 74 – Selecção dos principais conceitos eleitos pelas professoras e pelos professores do JI, 1º 2º e 3º Ciclos.</b>  |
|                | 181     | <b>Figura 75 – Na totalidade das respostas, professoras e professores optaram por um leque bastante diversificado de escolhas embora com algumas predominâncias, tais como: a Leitura e Aprendizagem, seguidos do Trabalho, da Informação e da Luz.</b>   |
|                | 182     | <b>Figura 76 – Conceitos mais escolhidos pelas meninas do Jardim-de-Infância.</b>   |
|                | 183     | <b>Figura 77 – Conceitos mais escolhidos pelos meninos do Jardim-de-Infância</b>  |
|                | 183     | <b>Figura 78 – Conceitos mais escolhidos pelas alunas do 1º CEB.</b>  |
|                | 183     | <b>Figura 79 – Conceitos mais escolhidos pelos alunos do 1º CEB.</b>  |
|                | 184     | <b>Figura 80 – Conceitos mais escolhidos pelas alunas do 2º CEB.</b>  |
|                | 184     | <b>Figura 81 – Conceitos mais escolhidos pelos alunos do 2º CEB.</b>  |
|                | 184     | <b>Figura 82 – Conceitos mais escolhidos pelas alunas do 3º CEB.</b>  |
|                | 185     | <b>Figura 83 – Conceitos mais escolhidos pelos alunos do 3º CEB.</b>  |
|                | 185     | <b>Figura 84 – Conceitos menos escolhidos pelas Educadoras do Jardim-de-Infância.</b>   |
|                | 186     | <b>Figura 85 – Conceitos mais escolhidos pelas Professoras do 1º CEB .</b>  |
|                | 186     | <b>Figura 86 – Conceitos mais escolhidos pelos Professores do 1º CEB.</b>   |
|                | 186     | <b>Figura 87 – Conceitos mais escolhidos pelas Professoras do 2º CEB.</b>   |
|                | 186     | <b>Figura 88 – Conceitos mais escolhidos pelos Professores do 2º CEB.</b>   |
|                | 187     | <b>Figura 89 – Conceitos mais escolhidos pelas Professoras do 3º CEB.</b>   |
|                | 187     | <b>Figura 90 – Conceitos mais escolhidos pelos Professores do 3º CEB.</b>   |
| <b>Cap. VI</b> | 188     | <b>Figura 1 – Hipóteses colocadas à investigação no sentido de procurar definir os principais elementos que se colocam à percepção dos utilizadores dos Espaços Escolares de Leitura.</b>   |
|                | 189     | <b>Figuras 2 a 4 - O conforto obtido através da ergonomia e adaptabilidade dos equipamentos aos ambientes. A iluminação como o factor mais referido por alunos e professores de ambos os sexos enquanto elemento primordial, em todas as suas dimensões – física e psicológica – a equacionar na concepção de um espaço escolar de leitura.</b>   |
|                | 190     | <b>Figura 5 – Pátios construídos de molde a valorizar o contacto com a Natureza, tornando-se um jardim será um novo universo a explorar pelos alunos e pela comunidade educativa, designadamente pelos alunos. Será também um motivo inspirador e atractivo para uma aula ao ar livre ou para uma sessão de leitura. (Horta Pedagógica no Pátio da Apollo Montessori School, Amsterdam - Arqº Herman Hertzberger.</b> |
|                | 191     | <b>Figura 6 – A articulação das cores, das texturas e das dimensões na criação de espaços alternativos para estar ler e ser em ambiente escolar (Apollo Montessori School, Amsterdam - Arqº Herman Hertzberger).</b>  |

|     |   |
|-----|---|
| 192 | <b>Figuras 7 e 8 – A sala de aula continua a ser o berço da leitura em contexto escolar. Urge dotá-la de novos equipamentos e duma nova filosofia que façam justiça ao seu papel de grande raiz do acto de ler.</b>   |
| 194 | <b>Figura 9 - A importância dos locais de abrigo em que um segredo espera por nós e a realização das nossas expectativas (Entrada da Sala de Leitura da Biblioteca Municipal de S. Domingos de Rana).</b>   |
| 195 | <b>Figuras 10 a 13 – A leitura é um processo complexo: individual e colectivo (...) (Sala de aula na China; Meninas numa aula de leitura em Karacchi, Paquistão, Fotografia de John Isaac, Maxims News Network; Iniciação à leitura na província chinesa de Panghai; Sala de aula nos Camarões).</b>                        |
| 197 | <b>Figura 14 – Grandes Categorias em análise no presente estudo.</b>  |
| 198 | <b>Figuras 15 a 17 – A serenidade, a iluminação e o silêncio. Factores sempre em destaque nas referências dos professores inquiridos. (à direita hall da EB2,3 Vasco da Gama, Parque das Nações, Lisboa)</b>  |
| 200 | <b>Figuras 18 a 20 – A Sala de Aula (EB1 e JI Arraiolos, Évora), a Biblioteca Escolar (EB 2,3 Fernando Pessoa, Lisboa) e o Pátio Escolar (EB 1 professora Aida Vieira, Carnide, Lisboa) – os 3 grandes pólos da Leitura em Contexto Escolar que importará articular melhor.</b>   |
| 202 | <b>Figuras 21 a 23 – Trabalho, Alegria e Desafio. Sentimentos comuns a muitos dos intervenientes na pesquisa, no âmbito dos espaços de leitura.</b>   |
| 203 | <b>Figuras 24 a 26 – Uma manhã de Primavera e um bom ambiente humano, as premissas ideais para um excelente momento de leitura na escola que se desejará mais polifacetado, inovador, personalizado e surpreendente. Na foto da direita, um equipamento para ser e estar no Jardim de Infância <i>Delft Montessori</i>.</b> |

# Índice dos Anexos

(Apresentados no Volume II)

## Introdução

- Anexo 1- *Contributos Teóricos.*

## Capítulo I - Espaços Escolares de Leitura: Emoções, Atitudes e Comportamentos

- Anexo 2 - *Modelos teóricos relacionados com os efeitos da sobrelotação do espaço.*
- Anexo 3 - *Distâncias nas relações interpessoais.*
- Anexo 4 - *Aspectos em destaque relativos ao enquadramento espacial de uma determinada organização escolar.*
- Anexo 5 - *Factores espaciais causadores de tensão negativa em crianças e adolescentes.*
- Anexo 6 - *Relações do espaço com alguns dos conceitos que com ele interagem, o constroem e enriquecem.*

## Capítulo II – Espaços Escolares de Leitura - Concepção, Evolução e Organização

- Anexo 7 - *Concepção de Complexos Educativos – Princípios Gerais.*
- Anexo 8 - *Tipologia das Escolas.*
- Anexo 9 - *Bibliotecas Escolares.*
- Anexo 10 - *Novas formas e suportes de leitura -Novos ambientes e modalidades de aprendizagem em contexto escolar.*
- Anexo 11 - *Categorias de Análise de Interação de Flanders e Modelos de Aprendizagem.*
- Anexo 12 - *Salas de Aula Inovadoras.*
- Anexo 13 - *Regras fundamentais na concepção de um espaço de aprendizagem escolar.*
- Anexo 14 - *Bibliotecas Escolares Inovadoras.*

- *Anexo 15 - Zonas de Leitura nos Espaços de Recreio.*
- *Anexo 16 - Projectos de Escolas Inovadoras*
- *Anexo 17 - Iluminação dos Espaços Escolares de Leitura*
- *Anexo 18 - A Cor nos Espaços Escolares de Leitura*
- *Anexo 19 - A Acústica dos Espaços Escolares de Leitura*
- *Anexo 20 - Os Materiais nos Espaços Escolares de Leitura*
- *Anexo 21 - A Climatização e os Materiais nos Espaços Escolares de Leitura*
- *Anexo 22 - Ambiência dos Espaços Escolares de Leitura*
- *Anexo 23 - Hierarquia de factores relativos ao design - categorização das suas relações específicas com a actividade educativa*
- *Anexo 24 - Especificidade de uma escola enquanto lugar de cultura e de troca de saberes.*
- *Anexo 25 - Vantagens e Desvantagens do Ambiente de trabalho numa perspectiva cognitivista.*
- *Anexo 26 - Aplicações da Biblioterapia.*
- *Anexo 27 - Princípios e Aplicações da Sugestopedia*
- *Anexo 28 - Localização e Acessibilidade dos Espaços Escolares de Leitura*
- *Anexo 29 - Evolução Histórica dos Espaços de Leitura*
- *Anexo 30 - Entidades Responsáveis pelas Bibliotecas Escolares*
- *Anexo 31 - Bibliotecas Digitais, Internet e Hipertexto*
- *Anexo 32 - Quatro Pilares da Educação - Competências Fundamentais do Processo Ensino – Aprendizagem*
- *Anexo 33 - Valores nos Espaços Escolares de Leitura*
- *Anexo 34 - Teoria das Representações Sociais*

### **Capítulo III – Percepção do Espaço e Motivação para a Leitura**

- *Anexo 35 - Visão e Propriocepção*
- *Anexo 36 - Teorias da Percepção*
- *Anexo 37 - Categorias da Psicologia Social*
- *Anexo 38 - Linguagem Poética e Relações com o Corpo-Espaço*
- *Anexo 39 - Processo de Autodeterminação*
- *Anexo 40 - Teorias da Motivação*

- Anexo 41 - *Tabela Resignação*
- Anexo 42 - *Formação dos Mediadores de Leitura*
- Anexo 43 - *Problemas de comunicação com o público não técnico em contexto escolar*
- Anexo 44 - *Motivos dos Indivíduos*
- Anexo 45 - *Relações dos grupos, estruturas, indivíduos e tarefas num determinado ambiente*
- Anexo 46 - *Pirâmide de Necessidades de Maslow*
- Anexo 47 - *Critérios de Organização dos Grupos*
- Anexo 48 - *Motivos de satisfação no trabalho*
- Anexo 49 - *Grupos – Constrangimentos – Autodeterminação*
- Anexo 50 - *Metodologias de Envolvimento e Participação do Aluno*
- Anexo 51 - *Factores que Compõem o Modelo integrado de Interação Social*
- Anexo 52 - *Objectivos das Organizações*
- Anexo 53 - *Tipos de Variáveis Relativas à Formação do Grupo*
- Anexo 54 - *Estilos de Aprendizagem em Contexto Espacial*
- Anexo 55 - *Necessidades Educativas Especiais*

#### **Capítulo IV - Problemática e Metodologia da Investigação**

- Anexo 56 - *Faseamento e Aplicabilidade dos Instrumentos de Recolha de Dados*
- Anexo 57 - *Guião da Observação*
- Anexo 58 - *Guião das Entrevistas*
- Anexo 59 - *Guião dos Inquéritos por Questionário e Questionário Adaptado Ilustrado.*
- Anexo 60 - *Lista de Conceitos - Base para a Elaboração dos Mapas Mentais.*
- Anexo 61- *Base Gráfica para a Elaboração dos Mapas Mentais pelos alunos do 1º CEB e do JI*
- Anexo 62 - *Fotos e Plantas relativas à Escola A – EB 2,3 (Interior e Exterior)*
- Anexo 63 - *Fotos e Plantas relativas à Escola B – EB 2,3 (Interior e Exterior)*
- Anexo 64 - *Fotos e Plantas relativas à Escola C – EB 2,3 (Interior e Exterior)*
- Anexo 65 - *Caracterização dos Espaços Físicos das Escolas do Agrupamento*

## **Capítulo V – Descrição e Análise dos Resultados**

- **Anexo 66 - *Análise de Conteúdo das Entrevistas e dos Inquéritos por Questionário – Alunos***
- **Anexo 67 - *Análise de Conteúdo das Entrevistas e dos Inquéritos por Questionário – Professores***
- **Anexo 68 – *Exemplos de Mapas Mentais construídos por intervenientes no presente estudo***
- **Anexo 69 – *Mapas Mentais – Selecções Globais do Jardim-de-Infância***
- **Anexo 70 - *Mapas Mentais – Selecções Globais do 1º CEB***
- **Anexo 71 - *Mapas Mentais – Selecções Globais do 2º CEB***
- **Anexo 72 - *Mapas Mentais – Selecções Globais do 3º CEB***

# Introdução

## Espaços Escolares de Leitura – O Campo de Estudo

*Os estudos aperfeiçoam a natureza e são aperfeiçoados pela experiência.*

*Francis Bacon*

Ao abordar a investigação em espaços escolares de leitura, considero pertinente procurar um entendimento comum do significado que atribuímos ao próprio acto de ler em todo o seu enquadramento social, cultural e motivacional, começando pela abordagem semântica de alguns conceitos: investigar, ler, procurar, descodificar, interpretar, compreender e extrair sentidos do que é lido.

A montante porém, de tudo isto, fica o acto em si, a vontade de ler. Esta acção ocorre num determinado espaço, num certo tempo, num pedaço de fio da história de todos os dias. Porquê este espaço e não outro? Que abordagem é realizada antes da própria leitura? Que espaços escolares são, diariamente, palco desta vontade de pegar num livro, ligar um computador, escutar, observar, ficar e ler?

Procurei assim, compreender esse fenómeno de articulação entre dois níveis e dois campos de descodificação: a descodificação realizada pelos indivíduos, em contexto escolar, dos espaços em que lêem e a motivação para essa mesma leitura, ou seja a motivação para um outro nível de descodificação.

O meu objecto de estudo balizou-se no âmbito do contexto escolar que melhor conheço enquanto profissional de ensino. Escolhendo alunos e professores do ensino básico, até ao final do 3º Ciclo, fui levada a questionar:

- *De que falamos quando falamos de leitura?*
- *De que falamos quando falamos em ambientes/escolares de leitura?*
- *A que nos propomos ao procurar analisar comportamentos dos leitores na interacção ambiente – leitura, no âmbito das emoções e da intertextualidade?*

Começando por um conceito abrangente de leitura, relembrámos as diferentes formas de ver o mundo e os diferentes modos de o ler. A leitura não se apresenta apenas como o acto de descodificação de símbolos gráficos, de *compreensão das* palavras e dos seus sentidos mais imediatos. Algo mais é preciso para afirmarmos, com convicção, que lemos um texto. Os sentidos que extraímos do acto de ler poderão ser múltiplos, dependendo da

visão individual do mundo, dos valores e das representações que dele temos. Diferentes interpretações e avaliações do mesmo texto, fruto desses mesmos valores, visões sociais e representações, poderão assim surgir de acordo com cada indivíduo.

Por outro lado, os *sentidos imediatos extraídos da leitura* dependem, ainda, do que denominamos como *intertextualidade*. A relação encontrada entre diferentes textos, a memória que deles temos e guardamos, permite e constrói essa mesma intertextualidade. Ou seja, é a criação de textos, a partir de outros textos e a vivência que nós, leitores, deles temos, que concorrem para a percepção desse entrançado textual. Esta pode ser encarada como uma concepção ampliada de leitura, considerando especificidades próprias da sua própria natureza e do acto de ler como interferência do leitor no discurso.

Reflectiremos ainda sobre o texto, abordado a partir de uma visão mais aberta, considerando o próprio espaço envolvente de leitura como espaço físico e mental, observado, vivido e percebido, enquanto *texto* de um outro nível de leitura. Bakhtin (1998) afirmava que se tomarmos o texto no sentido amplo de conjunto coerente de signos, então também as ciências da arte (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) se relacionam com textos (produtos da arte).

Mas este sentido ampliado de leitura (e de linguagem), será bem compreendido, trabalhado e equacionado ao nível da concepção dos actuais espaços de leitura em contexto escolar? Será pertinente e válida esta questão? O acto de ler, nas suas abordagens múltiplas, o cadinho de factores que poderão (ou não) conduzir ao acto de leitura, terá como cenário de fundo o próprio ambiente onde se lê? Estará esse ambiente tão diluído na nossa percepção que, tendo deixado de ser inócuo, deixa também de ser visível e analisado por demasiado óbvio ou puramente esquecido? A descodificação de uma mensagem inerente ao acto de ler, não estará ela própria contaminada por uma prévia percepção, mal descodificada do espaço – físico e mental onde tem lugar? E os sentidos que dela se extraem? A compreensão do que é lido, as emoções que o acompanham? Em que sentido são afectadas pelo ambiente percebido?

A leitura começa com a compreensão de imagens – textos não verbais – que prescindem da escrita para serem lidas. Este fenómeno ocorre com textos imagéticos, passíveis de serem lidos e interpretados. Como testemunhos não escritos, inscrevem-se nos nossos sentidos antes mesmo que os possamos verbalizar. Do mesmo modo, ao entrarmos num determinado espaço com o intuito de ler, esse grande documento que nos vai amparar no nosso objectivo, poderá constituir caminho aberto ou vereda íngreme?

Ela prossegue com o entendimento do primeiro nível de um texto – a que chamamos nível manifesto – e aprofunda-se com a descoberta da chamada estrutura latente, ou seja, aquilo que está nas entrelinhas e que o leitor tem a possibilidade de descobrir. Se os nossos jovens ficam frequentemente pela “capa” deste percurso, não deveremos reflectir acerca da qualidade e eficácia do seu “gabinete gráfico”? Relembramos aqui alguns conceitos associados inscritos na hierarquia de Chomsky (1975), como as estruturas de superfície e de profundidade no âmbito das quais se coloca a questão de saber se lemos o que se concretiza dentro da nossa mente ou o que se encontra registado no papel e qual a interacção entre estes planos. Esta abordagem, procurando analisar os processos mais complexos que enquadram a comunicação humana, nomeadamente no que se refere ao modo de abordar o acto de ler, teve em Chomsky um pioneiro com a sua "gramática generativa e transformacional", construída como "um modelo da compreensão da linguagem humana e da leitura" (De Beaugrande et al, 1981). Contrariando a abordagem behaviorista, segundo a qual a leitura seria adquirida mediante hábitos gerados por situações de estímulo/resposta, este novo modelo psicolinguista abria novas perspectivas ao processo de leitura, no qual não cabe uma via rígida de descodificação - palavra-a-palavra. Deste modo, o leitor contribui com mais informação do que o material impresso, compreendendo o que é lido através da ligação que faz ao conjunto de conceitos contidos na sua memória e do "input" perceptual baseado nas expectativas do leitor e que se articulam com a própria representação gráfica do texto. À medida que esta informação parcial é processada, tomam-se decisões, (em termos de tentativas) que são confirmadas, rejeitadas ou melhoradas no prosseguimento do acto de ler (in Mackay et al., 1979: 49).

Que sente um aluno na biblioteca escolar onde se dirige para ler? Para onde olha? O que percebe? Que vontade tem? Por quanto tempo permanece? Porquê? Para onde olha de novo? Levanta-se e sai? Volta? E na aula, quando o professor lhe solicita que leia? Afigura-se-lhe a janela para o espaço da rua uma melhor moldura de leitura? Que percebe o leitor perante um livro – perante vários e diversos livros – num ambiente que sente como positivo ou negativo? E as especificidades da leitura? Existirão nos contextos escolares espaços destinados à leitura que respeitem as individualidades de cada um? Será ler, um acto público? Onde ficam as nossas individualidades e pudores relativamente à leitura? Existirão cantinhos de leitura que nos façam sentar e ler? E esses cantinhos serão só de outros ou poderemos – conseguiremos – chamar-lhes nossos, mesmo que só por um momento – ausente na nossa percepção do tempo e do espaço em que nada mais importa a não sermos nós e o texto e a construção que fazemos do que lemos, as

emoções que ficam, as memórias que permanecem e que, em última instância, nos fazem perceber o acto de ler como indispensável, gratificante e insubstituível?

Freire (1986) referia a leitura enquanto processo envolvente de uma compreensão crítica do acto de ler que não se esgota na descodificação pura da palavra escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. E como a leitura do mundo precede a leitura da palavra, a posterior leitura desta não deverá prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade cativam-se assim dinamicamente e a compreensão do texto a ser alcançada pela sua leitura crítica implicará a percepção das relações entre o texto e o contexto. Defendia ainda o autor, que a leitura do mundo particular do leitor seria de fundamental importância para nele despertar o interesse pela leitura da palavra, a qual surgiria como uma prática encarnada por gestos, espaços e hábitos.

A segunda questão remeteu-nos para o campo da psicologia ambiental, analisando a pessoa no seu contexto e tendo como tema central as interações – e não somente as relações – entre a pessoa e o meio ambiente físico e social. Para Moser (1997) as dimensões sociais e culturais estão sempre presentes na definição dos ambientes, mediando a percepção, a avaliação e as atitudes do indivíduo frente aos mesmos. Cada pessoa percebe, avalia e tem atitudes individuais em relação ao seu enquadramento físico e social. Por outro lado, interação implicará o estudo dos efeitos desse meio físico particular sobre as condutas humanas. O autor defende ainda a existência de reciprocidade entre pessoa e ambiente (natural ou construído), uma vez que os indivíduos agem sobre ele o qual, por seu turno, actua sobre as condutas humanas, modificando-as. Analisámos então a forma como o indivíduo avalia, percebe e é influenciado pelo ambiente sendo que, para este autor, “determinadas especificidades ambientais tornam possíveis algumas condutas, inviabilizando outras”. Preocupámo-nos em caracterizar as incidências específicas de certos ambientes - *micro* e *macro* - sobre o indivíduo. Ou seja como, por exemplo, o espaço de uma pessoa é capaz de influenciar a sua percepção, avaliação e atitudes, satisfazendo, ou não, as suas necessidades. Mas também nos interessou algo muito mais amplo como, por exemplo, uma cidade e, em que medida, poderá influenciar o comportamento e o quotidiano do indivíduo? Procurámos assim analisar o espaço físico, a avaliação e percepção que temos desse espaço e o modo como influenciam a nossa maneira de actuar; e também a dimensão temporal, que se entende ao mesmo tempo como projecção no futuro e referência ao passado, à história.

O indivíduo tem uma noção de tempo que está relacionada com a duração da sua vida, que é muito dependente do seu ciclo de vida. Em psicologia ambiental a noção de

história é importante, uma vez que é através da sua história residencial que o indivíduo constrói uma identidade residencial (conceito de *place-identity*, introduzido por Proshansky, 1983), que vai influenciar a sua percepção e a sua avaliação da sua residência actual. Neste ponto, uma abordagem ao nível da arquitectura, das representações sociais, das noções de espaço pessoal e de território, da cognição ambiental, do mapeamento mental, da história residencial, da identidade ambiental, centrados na interacção entre o indivíduo e os outros indivíduos, podem concorrer para compreender o objecto de estudo proposto.

Finalmente, o próprio comportamento, definido enquanto conjunto de reacções a um sistema dinâmico, face às interacções e realimentações propiciadas pelo meio onde está inserido, foi estudado como factor que preside ao desencadeamento do acto de ler. Backer (2005) afirmava que as atitudes são um estado mental de prontidão aprendido, uma maneira pela qual os indivíduos constroem os seus próprios mundos, de modo que, quando confrontados com um estímulo, agem de uma certa maneira e não de outra. Assim, o conhecimento sobre as atitudes será determinante para a compreensão do comportamento, razão pela qual alguns métodos e técnicas para medição de atitudes e avaliação da percepção têm sido usadas em pesquisas de *marketing*, para verificar o modo como as pessoas percebem algo, fenómeno que se reflecte no próprio comportamento. Foi esta percepção relativamente aos espaços de leitura e o modo como ela influi no acto de ler, que esteve presente também na abordagem proposta.

Na realidade, tentámos analisar qual a influência de determinadas variáveis pessoais e contextuais sobre um fenómeno que delas possa estar em estreita dependência, tais como o défice, a qualidade, a eficácia e o gosto pela leitura, por um lado e, por outro, a escola e os seus ambientes de leitura; os tempos e os espaços que enquadram o acto de ler; a sua percepção, as emoções, a afectividade e a motivação que a envolvem nos múltiplos contextos físicos da escola; a organização dos espaços escolares de leitura, bem como as características e preparação dos seus mediadores; a capacidade de decodificar e compreender as mensagens inerentes ao acto de ler e de entender e interiorizar as emoções que o acompanham; as rotinas de leitura conseguidas, impostas ou sonhadas, enfim, as interacções entre a pessoa e o meio ambiente físico e social em que o acto de ler se promove em contexto escolar.

Procurando definir os conceitos-chave que presidiram à selecção do nosso objecto de estudo, apresentamos como objecto da presente investigação:

*Os processos de percepção dos alunos do ensino básico relativamente aos espaços de leitura em contexto escolar e a sua relação com a motivação inicial dos mesmos para a leitura.*

Com efeito, será esta uma relação inconsciente ou, pelo contrário, uma articulação pensada e organizada? Inserida numa problemática relativa à concepção e percepção dos espaços escolares em que vivemos enquanto seres humanos e profissionais de ensino, a presente pesquisa prendeu-se pois com a relação existente entre o *espaço/indivíduo* e o *espaço/grupo* e os níveis de motivação e de consecução que nascem desta mesma interacção ao nível da leitura. Pretendemos assim, analisar o espaço de leitura na escola, na forma como é percebido pelos seus destinatários, como é utilizado, habitado e sentido e no modo como interage com as consecuições obtidas em contexto de ensino-aprendizagem.

A problemática em questão integrou duas vertentes essenciais: espaço físico e espaço psicológico, salientando factores diversos que, combinados entre si, geram uma multiplicidade de ambientes criadores e potenciadores de diferentes níveis de motivação.

O espaço físico adquire neste estudo, um papel de mediador da própria aprendizagem e, no caso da leitura, seu elemento indutor. Deste modo surgem-nos como linhas mestras de pesquisa:

- *Espaços e ambientes físicos de leitura nas escolas. Características e representações nos alunos e seus mediadores de leitura;*
- *Contextos espaciais e organizacionais nos quais se lê e se orienta a leitura nas escolas. Espaços formais, informais e alternativos de leitura;*
- *Modelos de processamento da articulação da leitura nos planos escolar e familiar;*
- *Políticas e tendências que presidem à concepção dos espaços formais e informais de leitura nas escolas. Representações sobre o papel do ensino da leitura;*
- *Processo de enquadramento destes espaços no âmbito dos pressupostos teóricos e práticos dos Planos de Leitura e de Bibliotecas Escolares.*

Medos, ansiedades, alegrias e motivações, sonhos e desejos das pessoas que formam a comunidade escolar/educativa confluem nesta temática. Motivados pelos espaços físicos da escola, da aula ou da biblioteca; (des) motivados pela percepção que têm destes ambientes, os indivíduos traçam caminhos individuais de aprendizagem nos quais a leitura se coloca com uma importância irrefutável e cada dia mais pertinente enquanto fonte de prazer individual e motor de independência cultural e social. A forma como os indivíduos percebem o espaço em que habitam e trabalham, contribui significativamente para um

acréscimo de motivação no desempenho das suas tarefas. A percepção que a criança tem do mundo é um verdadeiro passaporte para os primeiros patamares da aprendizagem e para as suas primeiras representações.

Partindo do mundo sensorial, a criança mergulha na sua própria fantasia e reconstrói, a partir da percepção que tem desses dois cosmos, um universo só seu: belo e atractivo ou, pelo contrário triste e desmotivador. Brincar com os espaços é um jogo muito apreciado pelas crianças e adolescentes mas, quantas vezes, esquecido pelos mais crescidos. Ver é, em primeiro lugar, um processo de exploração do desconhecido, uma viagem interminável que implica e permite o alargamento dos horizontes, a estimulação da criatividade, do autoconhecimento e do conhecimento dos outros e a penetração num mundo afectivo diferenciado. Numa fase da vida em que a percepção da realidade, a percepção de si mesmo e a interacção social se constroem de forma, por vezes, dolorosa, a envolvência espacial poderá tornar-se um elemento facilitador dos processos de crescimento e de ensino-aprendizagem.

Na escola, a exigência de se dar espaço à verbalização do *não-dito* possibilita a construção de múltiplas identidades. Aprender a conviver com as diferenças, reconhecê-las como legítimas e saber defendê-las em espaço público fará com que o aluno reconstrua a sua auto-estima. Compreender o espaço passa por ser capaz de avaliar e interpretar o que nos rodeia, julgar, tomar uma posição consciente e responsável acerca do que se pensa e crê. A vivência social do espaço escolar conduz a intrincadas redes de significações.

Influência, motivação, reflexão, emoção, tempo, espaço, trabalho, preocupação, são algumas das palavras-chave de um tema que remete para múltiplas questões. Para quem estão orientados realmente os espaços escolares? A que necessidades e motivações assistem? Que sentimentos provocam? Espaços flexíveis que ofereçam mais oportunidades para o jogo sensorial, para a exploração, descoberta e experimentação de diversos materiais e interacção com múltiplas pessoas, serão, porventura, os espaços escolares do futuro.

Conceitos como *Dimensão, Densidade, Distância, Territorialidade, Tempo, Tensão, Escala, Ergonomia e Estética*, são factores fundamentais na descodificação da problemática do espaço e da sua interacção com os actores em confronto. A estes conceitos juntar-se-ão ainda o de *História* e o de *Alma* os quais, num espaço destinado à leitura, poderão fazer a diferença no que se refere à construção do próprio ambiente. O poder da envolvência espacial, associado à profunda transformação que pode ter nas nossas vidas, poderá assim favorecer a formação da nossa identidade num quadro de uma cidadania harmoniosa, inserida numa consciência social democrática e multicultural, onde valores,

crenças e capacidades convivam e se construam dialecticamente num mundo que se deseja – também – esteticamente mais belo. Percepcionados por cada um de nós, estes ambientes nos quais interagimos grande parte do dia, poderão conduzir ao aumento (ou diminuição) de hábitos de leitura, à consecução efectiva da mesma e à sua natural fruição.

Espaços de leitura mais correctamente concebidos e, emocionalmente mais conseguidos, serão potenciadores destes fenómenos? São questões que se colocam à partida e às quais gostaria de dar resposta. Posto isto, será necessário abordar o próprio espaço de leitura enquanto concepção de um sonho individual e/ou colectivo, a forma como ele actua enquanto reforço ou impedimento da formação da identidade e a possibilidade da aprendizagem de cada indivíduo. E, com base na pergunta: ”Como é que o espaço físico afecta a motivação para a leitura?”, procurar-se-á analisar os “espaços de ler” - que temos e que desejamos - numa abordagem em que a antropologia cultural, a arquitectura e a psicologia da aprendizagem, convergem para o mundo das ciências da educação.

### ▪ *Quadro Teórico*

O enquadramento teórico que privilegiámos relativamente à análise dos espaços escolares de leitura, foi o de uma abordagem interactiva que, seguidamente, se esquematiza. Partindo de diferentes *portais* de entrada, procurou analisar-se o objecto de estudo pretendido, para o qual concorrem diferentes contributos:

|  |  |
|--|--|
| <b>Representações Sobre o Papel da Leitura e do seu Ensino</b>                                 | • Teorias das Representações do Conhecimento   |
| <b>Concepção dos Espaços de Leitura – Valores Pré-Determinantes</b>                            | • Diversidade Antropológica na Abordagem aos Espaços de Leitura.   |
| <b>Organização/Gestão/Políticas dos Espaços de Leitura Escolares - Gestores e Utilizadores</b> | • Sociologia das Organizações<br>• Políticas de Qualidade/”Quantidade” dos Espaços Dedicados à Leitura nas Escolas |
| <b>Concepção dos Espaços de Leitura Escolares – Valores Pré-Determinantes</b>                  | • Filosofia e Psicologia da Arquitectura   |
| <b>Representações dos Espaços Escolares de Leitura – Alunos e seus Mediadores de Leitura</b>   | • Teorias da Percepção   |

**Figura 1 - Espaços Escolares de Leitura, Concepção e Representações dos Leitores – os diferentes portais de entrada no universo da temática em estudo.**

Estes vectores forneceram um contributo informativo que permitiu a construção da problemática a que nos propusemos. Deste modo, vários autores foram analisados, cujos estudos, de natureza múltipla, nos ajudaram a conseguir ver as múltiplas facetas deste caleidoscópio, integrador das teorias das representações do conhecimento, da abordagem antropológica, das políticas educativas, da filosofia e da psicologia da arquitectura e das teorias da percepção<sup>1</sup>.

### ▪ *Problemática*

O presente projecto insere-se numa problemática relativa à concepção e percepção dos espaços escolares de leitura que temos, que vivemos enquanto profissionais de ensino e que desejamos como seres humanos. O espaço de leitura continua a ser um desconhecido em múltiplos aspectos, na forma como é percebido pelos seus destinatários, como é utilizado, habitado e sentido e no modo como interage com as consecuições obtidas em contexto de ensino-aprendizagem. A problemática do estudo do espaço integra duas vertentes específicas que se completam e constroem dialecticamente: o espaço físico e o espaço psicológico. Prendem-se com o conceito de espaço físico as noções relativas às condições mínimas de habitabilidade do espaço em causa, bem como as normas que deverão estar presentes na concepção do mesmo e os próprios critérios de espaço em termos arquitectónicos. Nesta linha caberá aqui questionarmo-nos acerca da concepção de espaços diferenciados que integrem a própria noção de território, analisando igualmente a oposição entre espaços atractivos e repulsivos que convidem os seus habitantes a neles entrar e permanecer com maior ou menor grau de bem-estar e conforto. No âmbito específico do espaço físico salientam-se factores diversos que, combinados entre si, geram uma multiplicidade de ambientes criadores e potenciadores de diferentes níveis de motivação. Assim, os jogos de luz e sombra, e utilização da cor, dos diferentes materiais, a forma dos edifícios, o arranjo dos acessos, o tratamento da acústica, são factores que convergem para a construção de um espaço que poderá ser, ou não, um bom Espaço de Leitura. Este trabalho sugere um enfoque interdisciplinar considerando não apenas os aspectos pedagógicos, mas também os aspectos organizacionais e aqueles relativos às condições de realização da actividade de trabalho, com a intenção de orientar o processo de mudança que deve ocorrer nas instituições de ensino, a fim de que possam desenvolver as suas actividades de forma mais adequada às exigências da sociedade actual. Para além do enquadramento teórico já apresentado, a abordagem sugerida contará ainda com os

---

<sup>1</sup> Cf. Anexo 1 - *Contributos Teóricos*.

contributos da Teoria da Aprendizagem Mediada de Reuven Feuerstein (2002), para orientar os aspectos pedagógicos, com a Teoria das Organizações em Aprendizagem para orientar os aspectos organizacionais e com a Macroergonomia para encaminhar o processo de mudança e orientar as condições de realização das actividades de trabalho.

▪ ***Problema de Investigação, Questões e Objectivos de Pesquisa.***

O modo como as pessoas habitam cada espaço e o percebem interfere na forma como dele se apropriam para o perceberem uma e outra vez. A percepção da morfologia de um determinado espaço, da sua cor, da temperatura, do som, do silêncio, gera sensações de agradabilidade e conforto necessárias à construção de uma noção individual de bem-estar, a qual estará na base do desenvolvimento de diferentes tipos de atitude e comportamento capazes de actuar com vista à obtenção de diferentes níveis de motivação e consecução no desempenho de cada tarefa.

Tentando desbravar algumas destas questões, partimos de três interrogações fundamentais:

***1. Poderá o espaço de leitura, e o ambiente por ele criado, constituir um elemento promotor na construção da identidade de cada indivíduo e na consecução das suas aprendizagens, nomeadamente na sua motivação para a leitura?***

***2. Até que ponto o espaço e o tempo da escola e a percepção que os indivíduos têm dos mesmos, actuarão como promotores ou limitadores duma plena construção académica?***

***3. De que forma as estratégias de metacognição e metapercepção do espaço e do ambiente que rodeiam um indivíduo em situação escolar poderão transformar a percepção da própria motivação para a leitura?***

Propusemo-nos assim, deste modo, continuar um caminho iniciado com a investigação desenvolvida ao nível de Mestrado (Pais, 2003), apurando-o no trilho dos espaços que nos levam a ler mais e melhor, a perceber o quê e o porquê desse (s) fenómeno (s), analisando as relações existentes entre os níveis de percepção que os diferentes membros da comunidade escolar – particularmente os alunos – têm dos espaços onde lêem, dos ambientes de aprendizagem que lhes são disponibilizados e os níveis de motivação e consecução escolar por eles obtidos.

Na realidade, que problemas se colocam nesta múltipla esfera de possibilidades? Existe hoje um *défice* de leitura nos alunos? Que razões se encontram a montante?

Observar os hábitos dos leitores num ambiente formal de leitura pode ser um caminho para a compreensão de um dos fios condutores da questão. Poderemos medir números de consultas, secções de livros mais desejadas, cores que conduzem à paz necessária à leitura, ambiências que se revelam ser alvo de um maior número de escolhas? Falamos de música ambiente, de sítios para descansar, da altura das estantes, das horas do dia em que se tem, se deve, ou se deseja ler.

Várias foram as hipóteses que se colocaram à lavra da nossa análise:

*Hipótese 1: A percepção que os leitores têm acerca dos espaços de leitura enquanto ambientes estimulantes para um exercício da mesma – de um modo atento e concentrado - prende-se com os conceitos de agradabilidade e conforto – em termos de temperatura, acústica e restantes materiais e equipamentos;*

*Hipótese 2: A criação de espaços estimulantes, atraentes e convidativos, (com determinadas características físicas) aumenta o tempo e a qualidade da leitura;*

*Hipótese 3: O audiovisual tornou-se um competidor tão agressivo que a leitura perdeu espaço, ou será tão importante e significativo o suporte que a permite?*

*Hipótese 4: Se associarmos a leitura à imagem (à música, aos aromas, ao conforto), o tempo da leitura aumenta;*

No sentido de testá-las, propuseram-me as seguintes metas:

- *Estudar a forma como se percebem os espaços de leitura no universo da escola, analisando a influência deste no comportamento escolar e humano dos diversos componentes da comunidade escolar;*
- *Analisar os diferentes espaços de leitura enquanto espaços mais abertos a interações humanas;*

Como objectivos mais amplos do presente projecto, procurou-se ainda:

- *Analisar o processo de concepção dos espaços escolares de leitura em Portugal inserindo-o num contexto internacional mais abrangente;*
- *Perceber a existência de correlações entre o espaço físico de leitura e os níveis de motivação/consecução conseguidos em relação à mesma;*
- *Observar os espaços escolares de leitura enquanto núcleos de rastreio de problemas emotivos causadores de bloqueios emocionais nos alunos;*

- *Analisar os processos de confronto e de diálogo travados nos espaços de leitura, entre os diferentes elementos da comunidade escolar/educativa, de modo e que se extravasem medos e ansiedades e se encontrem plataformas de entreajuda;*
- *Estudar a existência de novos subespaços de leitura na escola, em casa e nas teias sociais do aluno;*
- *Perceber a abertura dos espaços de leitura da escola à comunidade, através da dinamização de diferentes actividades que os transformam num novo conceito de Espaço de Leitura e de vida;*
- *Perceber na comunidade escolar a emergência de novos hábitos de vivência cultural do próprio espaço escolar de leitura;*
- *Divisar um novo conceito de espaços de leitura – silenciosa ou em voz alta – em que o aluno oiça e se oiça e se destaque pelo seu Projecto Humano e que seja paradigma da vivência escolar que queremos para o século XXI.*

Para alcançar este intuito a pesquisa foi dividida em módulos de análise, encerrados em capítulos. Sendo os três primeiros de natureza teórica, procurando abordar algumas das subtemáticas que constelam o grande tema, seguir-se-ão os capítulos dedicados à abordagem metodológica que orientou a investigação, bem como a análise e o tratamento dos dados levantados. O último capítulo apresentará as conclusões da pesquisa.

## ▪ ***Os Capítulos***

Apresentam-se em seguida os principais blocos componentes do presente trabalho, seguidos de uma breve síntese descritiva dos mesmos:

- **Capítulo I - Espaços Escolares de Leitura: Emoções, Atitudes e Comportamentos.** Neste capítulo abordaremos: as diferentes formas como diversos indivíduos, em condições diferenciadas, percebem os espaços escolares de leitura, experimentando diferentes níveis de bem-estar, agradabilidade e conforto; os condicionalismos habitualmente presentes na criação e na utilização destes espaços e as diferentes formas como alunos e seus mediadores de leitura percebem e representam o espaço de leitura que os rodeia.

- **Capítulo II – Espaços Escolares de Leitura - Concepção, Evolução e Organização.** Neste capítulo analisaremos: a concepção dos espaços escolares de leitura e filosofias subjacentes à sua concepção; os objectivos diferenciados dos espaços de leitura; as diferentes condições e características destes espaços - a luz, a cor, os materiais, a temperatura, o som, a localização, os acessos e outras dimensões espaciais; a evolução conceptual dos espaços escolares de leitura em

Portugal e no Mundo; os códigos, linguagens e valores presentes na concepção dos espaços escolares de leitura e os conceitos estéticos presentes na morfologia e no espírito destes espaços.

- **Capítulo III - Percepção do Espaço e Motivação para a Leitura.** Este capítulo abordará: as representações da leitura e percepção dos espaços escolares; as diferentes formas de ser e estar num espaço escolar de leitura: o indivíduo, o grupo, a organização; o espaço escolar de leitura como fulcro de motivação; fenómenos sociológicos enquadrados nos espaços formais e informais de leitura, na escola e características, condicionalismos, motivações e formas de integração dos diferentes grupos que se movem nestes espaços.

- **Capítulo IV - Problemática e Metodologia da Investigação e Capítulo V - Descrição e Análise dos Resultados.** Optando, como já referimos, pela linha de Pesquisa Qualitativa na tentativa de analisar a relação entre a percepção que alunos e seus mediadores de leitura possuem acerca dos espaços escolares e os sentimentos de motivação e consecução experienciados, foi efectuado um trabalho de campo no Agrupamento de Escolas referido. Este situa-se numa zona urbana com características socioeconómicas marcadamente sociais. Foi elaborada uma ficha de caracterização dos estabelecimentos de ensino em análise, da qual se seleccionaram os seguintes dados: Tipo de Estabelecimento, Tipo de Gestão, Início de Funcionamento, Tipo de Instalações, Salas Específicas e Não Específicas, Área de Biblioteca, Acessos, Expositores, Gabinetes de Apoio, Pátio - Zonas Exteriores, entre outros. As escolas do Agrupamento foram analisadas por meio de entrevistas semidirectivas realizadas, e a realizar, junto dos alunos e dos seus mediadores de leitura, incidindo estas entrevistas sobre as características dos espaços escolares de leitura, sua percepção, as actividades nele desempenhadas, as relações humanas nele experienciadas, as emoções sentidas e a motivação experimentada. Os dados obtidos através destas entrevistas foram, e serão, ainda complementados através do recurso a pequenas fichas auxiliares de recolha de dados. Em todas as escolas do Agrupamento foram consideradas as suas formas de organização espacial, de modo a perceber que espaços são destinados a cada grupo da comunidade escolar e até que ponto a sua individualidade é respeitada. Foi ainda analisada a forma como os alunos e os seus professores percebem o espaço escolar de leitura e como essa percepção condiciona a sua motivação. Será efectuada seguidamente a relativa análise de conteúdo dos dados obtidos com os instrumentos aplicados. No que se prende com os critérios de selecção dos entrevistados e atendendo ao facto de se tratar de um estudo qualitativo, houve a preocupação de seleccionar os entrevistados de uma forma o mais natural possível, atendendo, sobretudo à vontade manifestada pelos mesmos em participar do presente estudo, tentando conseguir-se uma equidade entre sexos.

Tentou evitar-se algum enviesamento, provocado porventura pelos canais de comunicação utilizados pelo investigador para penetrar no meio em questão, uma vez que este teve o cuidado de visitar as escolas do Agrupamento durante algumas semanas, antes de iniciar todo o processo de

entrevistas. Desta forma, a sua presença foi-se tornando habitual e algo familiar, o que permitiu o nascimento de sentimentos de confiança e de um maior à vontade. Este período de tempo revelou-se igualmente útil no sentido de observar hábitos e condutas de adultos e alunos, o que igualmente se mostrou vantajoso no decorrer das conversas/entrevistas que se viriam a realizar posteriormente. Foram recolhidos dados, relativamente à caracterização da população analisada relativos: ao número total de alunos e de professores mediadores de leitura das escolas em análise, capacidade máxima de alunos das referidas escolas, as suas idades (máxima e mínima), número total de adultos nas escolas do Agrupamento e rácio adulto mediador de leitura/ aluno, número total de professores, funcionários e pais/encarregados de educação nas escolas do Agrupamento e total de adultos e de entrevistados em todas as escolas. As entrevistas referidas pretendem, fundamentalmente, tentar analisar até que ponto as condições e características dum espaço escolar de leitura e a percepção de bem-estar que os indivíduos dela possuem, influenciam os sentimentos de motivação para a mesma leitura e perceberem factores que promovam a motivação dos indivíduos relativamente a estes espaços.

- **Capítulo VI – Conclusões** - Serão apresentadas as reflexões sobre os resultados obtidos, as reflexões e conclusões retiradas e apresentar-se-ão questões emergentes da problemática apresentada. O trabalho será complementado pela apresentação das referências bibliográficas e dos necessários anexos.

A análise de todas estas vertentes encerradas no espaço de Leitura, e no ambiente por ele criado, enquanto promotores da identidade, das suas aprendizagens e, fundamentalmente na sua motivação para a leitura, foi efectivamente a grande linha de rumo que motivou este trabalho.

No **Volume II** apresenta-se uma colectânea de anexos que pretendem ilustrar, de modo mais incidente, alguns pontos de destaque no presente estudo e que concorrem para oferecer um panorama mais evidente destes aspectos, contribuindo para a sua fundamentação.

Estes anexos incluirão informação mais aprofundada relativamente aos pontos a que se referem, bem como algumas leituras sugeridas e informação adicional que se julgue pertinente.

Embora a sua leitura não seja indispensável para a compreensão do texto principal, acredita-se na pertinência dos exemplos aqui apresentados e na sua capacidade de enriquecimento e complementaridade do texto primordial.

Um índice específico dos Anexos (ordenados por ordem alfabética) com referência à página e nota de rodapé a partir da qual são remetidos, será apresentado no presente volume e, adicionalmente no volume referente aos mesmos.

# Capítulo I - Espaços Escolares de Leitura: Emoções, Atitudes e Comportamentos

## 1. O Espaço e as Emoções

*(...) uma criança quando não está segura de que o seu ambiente humano imediato a protegerá, precisa de acreditar que forças superiores (tais como o anjo-da-guarda) olham por ela e que o mundo e o lugar que ela ocupa nele são de importância capital.*

*Bettelheim, (1985: 69)*

O poder da envolvimento espacial, sobre as nossas vidas, poderá favorecer a formação da nossa identidade num quadro de cidadania harmoniosa, inserida numa consciência social democrática e multicultural, onde valores, crenças e capacidades convivam e se constroam dialecticamente num mundo que se deseja, também, esteticamente mais belo. O espaço onde vivemos condiciona efectivamente a forma como sentimos, pensamos e nos comportamos, afectando profundamente a qualidade das nossas vidas. Como afirma Greenman (1988:19), um ambiente é um sistema vivo em contínua transformação. Mais do que um espaço físico, ele inclui a forma como o tempo se organiza e os papéis que nele, supostamente, deveremos desempenhar. Os comportamentos processam-se num espaço determinado, sendo produtos de uma história social e cultural, única e pessoal construída em cada contexto, e enriquecida através da interacção com os outros.

A arquitectura e o *design* de interiores são exemplos reais do simbólico não verbalizado, capaz de demolir imagens preconceituosas e validar condutas sociais mais positivas através da criação estética. Analisar os recursos expressivos da linguagem não verbal relacionando-a com os espaços físicos e psicológicos em que todos habitamos no que se refere à sua natureza, função, organização e estrutura, pode ajudar o investigador a compreender as condições de produção/recepção de cada indivíduo, nomeadamente no que respeita à sua intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas.

A vivência do espaço escolar é uma vivência social, não-linear e conducente a complexas redes de significado. Não podendo garantir uma vivência afirmativa dos seus utilizadores fora do seu contexto espacial específico, a escola pode armá-los no sentido de um desempenho social saudável e proactivo. No que se refere às dinâmicas próprias de um espaço destinado à leitura, estes factores revestem-se dum particular significado. Com efeito, o lugar do espaço na escola promoverá a utilização ética e estética da linguagem não

verbal, factor de extrema relevância ao fazermos a aplicação do mesmo à linguagem verbal contida na leitura. Fazer compreender que, pela e na linguagem, é possível transformar/reiterar o social, o cultural, o pessoal; convencer a aceitar a complexidade humana e o respeito pelos diferentes discursos humanos, será uma das vozes fundamentais no coro de factores desejáveis e necessários ao desenvolvimento humano.

Nem sempre conseguimos perceber e interiorizar racionalmente as características essenciais do ambiente físico que nos rodeia, e em que estudamos ou trabalhamos. A alteração dos objectivos a que a educação se propõe, em evolução com o próprio crescimento das sociedades, implicará a alteração dos seus currículos e dos sistemas de avaliação que permitam confrontar formas de fazer, contextos, processos e organização da própria aprendizagem, a que a definição e organização do espaço educativo e, nomeadamente, do espaço escolar de leitura não pode nem deve ficar alheia (Lemos, 1998:14). De acordo com as pesquisas de Elizabeth Prescott (1979:40) os ambientes regulam as nossas experiências e podem fazer a diferença quando falamos de programas para a excelência. Espaços e lugares podem evocar respostas emocionais e promover ou inibir comportamentos (Lewis, 1977: 28). Christopher (1988: 26-27) concluiu que a natureza humana permite melhores sensações de auto-estima quando desfruta de ambientes agradáveis, tendo Proshansky (1970: 28) afirmado que “os cenários físicos – simples ou complexos – evocam intrincadas respostas humanas sob a forma de sentimentos, atitudes, valores, expectativas e desejos, sendo também neste sentido, bem como no que toca às suas conhecidas propriedades físicas, que deverão ser entendidas as suas relações com a experiência e o comportamento humano.

## **1.1 O Espaço Escolar de Leitura: Conceitos Basilares**

Será útil a clarificação de alguns conceitos relacionados com a presente temática. As seguintes áreas de conhecimento são referidas de modo sistemático por inúmeros autores, ao falarmos de espaços, populações e ambientes escolares.

### **1.1.1. A Estruturação do Espaço: Dimensão, Densidade e Distância**

Contribuindo para a sua própria estruturação, a dimensão dos espaços, é dos factores primordiais para a criação de um ambiente positivo, permitindo a produção de climas de

conforto, segurança e privacidade, indispensáveis à actividade humana e cultural. Nos espaços destinados à leitura, uma vertente pedagógica extremada, minimizou por vezes a natureza específica da mesma enquanto acto de comunicação, relação sociológica e interacção cultural. O acto de ler foi assim reduzido a uma operação mental, vibrante na sua dimensão psicológica. Jerome Bruner (1999), designou esta dimensão como *visão computacional* da mente. Ou seja, considerou o processamento de informações não só como acto interno, mas lógico, matemático, redutível a modelos fixos e imutáveis. Na realidade, só não considerando os labirintos das nossas memórias, o infinito da nossa imaginação e o aroma dos nossos afectos e emoções, será possível considerar a leitura como um acto linear (Perrotti, 2009: 13).

No que se refere à dimensão das escolas, Bailey (1970) refere que aquelas que apresentam instalações consideradas esteticamente sofríveis, apresentavam grande número de comportamentos desviantes e disruptivos por parte dos seus alunos. O autor sublinhava mesmo que o excesso de alunos numa escola, aliado ao barulho e à fadiga, produziria um clima extremamente propício à disrupção. Da mesma forma, Hathaway (1988: 8-12) concluiu que os níveis de ansiedade registados nos ocupantes de um edifício escolar, aumentava quando os mesmos funcionavam com o seu limite máximo de ocupantes, referindo que, psicologicamente, os edifícios estariam lotados, com apenas 80% a 90% da sua efectiva capacidade máxima. King e Marans (1979), apoiando as conclusões de Hathaway e Bailey, concluíram que a densidade ocupacional poderia originar diversos problemas comportamentais. No entanto, dentro das paredes de muitos edifícios escolares, muito espaço utilizável aguarda por ser descoberto e aproveitado de uma forma mais racional e interessante. Uma das funções essenciais do arquitecto será pois ajudar a comunidade a resolver este problema espacial. Um bom arquitecto poderá “encontrar” novos espaços, apenas reprogramando o uso das áreas escolares, sem transformar o edifício em si. Devido ao aumento das dimensões das escolas, salas de aula mais flexíveis e polivalentes têm vindo a tornar-se a norma em muitas instalações escolares modernas, sendo constatáveis experiências pioneiras neste sentido desde inícios dos anos 60 do século passado (Maunier, 1967). Webb (1976) analisou também o efeito das instalações físicas no comportamento disruptivo de alguns alunos de escolas básicas no estado norte americano da Georgia, descobrindo que havia uma relação entre o tipo de instalação e o comportamento dos mesmos. Estes, em instalações equipadas de uma forma adaptável e flexível, demonstraram uma tendência para exibir comportamentos escolares menos desviantes, tendo os alunos que frequentavam escolas tradicionais, apresentado atitudes

mais disruptivas na sala de aula (Garrett, 1980). Bowers e Burkett (1987) concluíram, por seu lado, que os alunos que frequentavam edifícios com um ambiente físico mais agradável, apresentavam menos problemas a nível de disciplina, absentismo e saúde do que aqueles em edifícios menos desejáveis do ponto de vista estético.

Uma das questões mais frequentes no panorama actual em matéria de educação, relaciona-se com a dimensão correcta para uma sala de aula. Segundo Tanner (2000) esta é uma questão de resposta difícil, uma vez que existem muitas variáveis – sociais, educacionais e culturais – que se devem equacionar. No entanto, para este autor, bem como para Hawkins (1998) e Castaldi (1994), o problema central não se situa ao nível da dimensão mas sim da densidade, pelo que a pergunta a colocar-se deverá ser preferencialmente: “Quantos alunos deveremos colocar num determinado espaço?”. Acerca das necessidades de espaço, Abramson (1991: 91-93) referiu aquisições cognitivas superiores em escolas com um espaço adequado e notou ainda que se esses espaços fossem usados para fins educacionais essas aquisições seriam ainda mais pronunciadas. Wohlwill e van Vliet (1985: 108-109) tinham também analisado os efeitos da alta densidade nos espaços, concluindo que, em situações envolvendo demasiadas crianças ou pouco espaço, os resultados traduziam-se em níveis excessivos de estimulação, *stress* e agitação, bem como uma redução das percepções relativamente à privacidade desejada.

Sabemos hoje, por estudos psicológicos e sociológicos, que o estudante está sempre dependente do meio. Ele está constantemente a interagir com o ambiente físico. A partir do momento em que a escola é um sistema social no âmago do ambiente cultural mais alargado que é o da própria sociedade em que se insere, poderemos considerar a distância social como um meio de calcular a dimensão mínima de uma sala de aula.

A partir do momento em que assumimos que um dos factores físicos essenciais à oferta de um ambiente facilitador de aquisições académicas e de uma participação activa por parte dos alunos nas salas de aula é o número de metros quadrados por aluno, deveremos começar a projectar grandes centros de *media*, refeitórios e pátios que possam servir como importantes locais de encontro para estudantes e professores, ajudando a criar e a estabelecer uma identidade para cada estabelecimento de ensino. Desta forma, áreas específicas tais como salas de ciências, de arte e de trabalhos oficinais requerem igualmente um espaço próprio, localizado numa área particular. Mais importante ainda, será o currículo que deveria ser o verdadeiro organizador do espaço necessário à sala de aula. (Tanner, 2000).

A literatura de pesquisa mais antiga acerca do problema da dimensão escolar remonta a um período anterior a 1925. As justificações habituais para a construção de escolas maiores e o encerramento de outras mais pequenas eram essencialmente administrativas. Mas enquanto o motivo administrativo defendia a ideia de economia de escala, pela qual se defende que unidades maiores podem utilizar recursos humanos e técnicos mais eficazmente, já o motivo cultural tenderá a prestar maior atenção à eficácia da educação. Ambos conduziram a perspectivas bastante diferentes acerca da dimensão dos edifícios escolares, tendo sido representados, nos inícios do século XX, por Ellwood Cubberley (1915) e Joseph Kennedy, como afirma este último: (1914:64)

*Poderia acontecer, como acontece frequentemente, que uma escola já seja suficientemente grande, activa, e entusiástica para que se desaconselhe desistir da sua identidade e fundir-se numa mais ampla e consolidada escola. Se há vinte ou trinta crianças e um professor eficiente, nós temos os factores essenciais de uma escola.*

As questões primordiais acerca do tamanho dos estabelecimentos de ensino são pertinentes ainda hoje: “Quais serão os limites – superior e inferior – em termos dimensionais, quando falamos de escolas eficazes e eficientes?”. Poderemos constatar a ideia de que as escolas compartilham certas características que nos levam a reconhecê-las como escolas e não como qualquer outra coisa. Uma instituição que pretende ser uma escola, mas que é, ou muito grande, ou muito pequena, deixa de ser uma escola. As escolas mais pequenas podem ser ou parecer-se com famílias e as escolas de maiores dimensões poderiam assemelhar-se a fábricas ou prisões.

O tema dos limites dimensionais das escolas mantém-se na procura de um tamanho óptimo para as escolas elementares e secundárias. Habitualmente os tamanhos normalizados não foram pensados de acordo com as circunstâncias mas sim considerado como um tipo de lei natural. Nas últimas décadas, porém, alguns investigadores abandonaram a procura de um tamanho óptimo por terem-no considerado como utópico, uma vez que esse tamanho ideal variaria naturalmente de lugar para lugar (Monk et al, 2000). No entanto, cada vez mais as escolas pequenas surgem no panorama escolar como uma promessa particular de ajuda aos estudantes carenciados no sentido de maximizar o seu potencial académico, sendo que todos os profissionais envolvidos na concepção destes espaços, os cidadãos e a vontade política, deveriam avaliar de forma mais profunda a complexidade envolvida com as considerações do tamanho escolar.

Também o número de pessoas será, com efeito, um factor essencial a considerar na programação da dimensão de um determinado espaço e da quantidade de materiais e

utilizadores que ele comportará. A densidade social refere-se ao número de indivíduos que ocupam simultaneamente um mesmo espaço gerando a sobrelotação do mesmo e respostas negativas as quais, ao falarmos de crianças, poderão revestir formas de retirada física e/ou social e atitudes de natureza violenta e agressiva.

Para combater o efeito nocivo da *sobredensidade*, será necessário salvaguardar uma área maior de espaço vazio, de modo a acautelar o bem-estar físico e psicológico dos utilizadores. Com efeito, a sensação de diminuição de espaço livre provocará uma desconfortável sensação de falta de privacidade, levando os indivíduos a sentirem-se continuamente observados e na indesejada presença constante de outros, sendo que uma separação visual num espaço reduziria a sensação de sobrelotação (Prescott, 1979:63). No que se refere ao conceito de densidade, Kitchevsky (1969) e Hall (1969: 63) mencionavam a existência de uma dimensão cultural para além de uma dimensão individual, variando de acordo com uma multiplicidade factores de ordem cultural e genética. A nossa percepção de espaço e densidade seria afectada, não só pelo espaço em si, mas também por factores como o odor, o som, a temperatura e a humidade. Para Hall (1986: 19) as necessidades do ser humano no espaço variam em função do seu meio ambiente, facto que altera tanto o desejo como a percepção de densidade ocupacional. Ao analisar a forma de regulação da distância nos animais e o comportamento social em situação de excesso de população, Hall estabeleceu relações profundas entre o aparecimento de determinadas patologias e a existência de excesso populacional em determinados grupos e sociedades (1986: 45-46). Tanto a sobrelotação como a própria densidade teriam um impacto emocional directo sobre o comportamento humano.

Estudos realizados no sentido de analisar os efeitos da sobrelotação a curto e a longo prazo demonstraram que, no primeiro caso, os indivíduos apresentaram comportamentos agressivos, rendimento académico inferior, empobrecimento da memória e ansiedade, sendo que, em momentos de competição, num ambiente de grande densidade, a atitude dos indivíduos apresentava sinais de retirada superiores aos de agressão, sendo várias as teorias que nos informam a respeito dos efeitos da sobrelotação, em registos de natureza diferenciada<sup>2</sup>. Um estudo desenvolvido relativamente ao impacto de sobrelotação nas escolas sobre a realização escolar dos alunos, permitiu concluir que os estudantes apresentavam uma maior dificuldade de concentração nas tarefas em espaços sobreocupados, tendo os professores concordado que este factor, limitava a quantidade de

---

<sup>2</sup> Cf. Anexo 2 - *Modelos teóricos relacionados com os efeitos da sobrelotação do espaço.*

tempo que se podia empregar em métodos pedagógicos mais atractivos e inovadores tais como a aprendizagem cooperativa e o trabalho de grupo, para além do seu próprio desgaste físico e emocional (Garry, 1996).

Na realidade, a sobrelotação exerce um impacto fortíssimo sobre a logística escolar, obrigando a alterações nos horários e provocando uma agitação e um ruído muito difíceis de compatibilizar com uma normal vida escolar e com o processo de ensino-aprendizagem. Os professores não podem, por exemplo, usar uma única sala durante todo o dia, tendo de transportar os seus materiais de sala em sala e os alunos têm de percorrer extensos corredores apinhados, necessitando de um maior período de tempo para que possam ir de uma sala de aula para outra. A situação mais grave ocorre, porém, quando certas salas e gabinetes destinados a locais de trabalho e/ou reunião, são ocupados por tempos lectivos, na falta de espaços específicos para esse efeito e devido ao número excessivo de alunos. Efectivamente, os estudantes deveriam ter acesso a espaços apropriados aos fins a que se destinam. As escolas deveriam poder oferecer lugares sossegados e seguros para testes individuais e aconselhamento privado, bem como áreas comuns adequadas, tais como bibliotecas, ginásios e pátios de recreio. Ao falarmos de espaços de leitura, esta deveria ser uma preocupação ainda maior. Todas estas instalações escolares deveriam ser alvo de uma cuidada e constante manutenção que permitisse a sua permanente funcionalidade nas melhores condições, não esquecendo a total acessibilidade a pessoas com inaptidões físicas. Infelizmente porém, é raro que as configurações espaciais relativas às instalações escolares sejam reconhecidas como necessidades educacionais fundamentais, sendo que uma alta densidade populacional influencia comprovadamente de forma negativa, as aquisições académicas (Banghart et al, 1973).

A forma de entender o espaço individual prende-se não só com cada situação individual, mas também com a idade, sexo e outras características físicas do indivíduo, sendo o sexo feminino mais tolerante, por norma, a espaços mais reduzidos. As exigências espaciais pessoais tendem ainda a aumentar com a idade e, nomeadamente, com o início da puberdade, altura em que os adolescentes desejam mais frequentemente espaços de privacidade. Diversos factores alteram a distância física existente nas nossas comunicações interpessoais, nomeadamente: a cultura em que estamos inseridos, o tipo de comunicação que estabelecemos e o tipo de relação que temos com a pessoa com quem comunicamos<sup>3</sup>. Os efeitos da falta de espaço individual são muitos e complexos e continuarão a ser objecto

---

<sup>3</sup> Cf. Anexo 3 - *Distâncias nas relações interpessoais*.

de estudo no futuro, de forma a procurar entender as diferenças e necessidades entre os indivíduos. Nos seus inúmeros estudos acerca do espaço e das distâncias, Edward T. Hall (1986: 59) concluiu que a percepção do espaço não implica apenas o que pode ser percebido mas igualmente o que pode ser eliminado. Com efeito, de acordo com as suas raízes culturais, os indivíduos aprendem desde a infância, e sem o saberem, a eliminar ou a conservar com atenção, tipos de informação muito diferentes. Uma vez adquiridos, estes modelos perceptivos parecem tornar-se fixos para toda a vida. Existem ainda numerosos elementos que contribuem para criar o sentimento humano de espaço, ligados a aspectos culturais ou a *nuances* da própria personalidade dos indivíduos (Hall, 1986:134-135).

A maioria dos mecanismos ligados à apreensão das distâncias produz-se inconscientemente no nosso espírito, permitindo-nos sentir uma maior ou menor proximidade relativamente aos outros, sem que nos seja sempre possível perceber a razão desse facto. Seria, porém, fundamental, na concepção dos nossos espaços de aprendizagem, que estes aspectos mais delicados relativos às nossas percepções de intimidade, segurança e conforto fossem profundamente pensadas e reflectidas. Para um leitor será tão necessário um espaço de leitura que permita a introspecção como aquele que favoreça a comunicação. Haverá leitores que aspiram por salas de silêncio, onde o valor dos murmúrios ecoa como uma música de concentração; outros beneficiarão de diferentes hipóteses de presença do outro ou do seu distanciamento. Como afirma Edmir Perrotti (2009: 10):

*O leitor não busca nem a subjectividade, nem a objectividade. Busca a intersubjectividade ou a interobjectividade, tudo depende do ponto em que se olhe. Busca a si mesmo e ao outro; a si mesmo no outro. Busca o “mesmoutro”. Por isso, ler é isolamento e comunicação, ausência e presença, distância e intimidade.*

Será igualmente importante analisar as distâncias existentes entre os diferentes espaços de leitura de uma mesma escola ou Agrupamento de escolas, nomeadamente entre as salas de aula e a biblioteca; as salas de convívio e o recreio. Nos casos em que a biblioteca é relativamente distante, dependendo das condições de equipamentos físicos do/s edifício/s da escola e das suas estruturas e organização, a distância e as especificidades de locomoção dos diferentes utilizadores, poderão criar vários graus de viabilização da sua visita e utilização. Quando lidamos com crianças, com graus de locomoção e autonomia diferenciados, a distância pode ser um elemento dificultador, podendo ser amenizado, por exemplo em articulação com horários mais acessíveis,

continuados e fixos, a serem reservados para uso, sobretudo no caso das crianças pequenas e/ou utilizadores com deficiências motoras impeditivas de uma locomoção autónoma.

Distância espacial, condições de acesso e autonomia de locomoção são elementos capazes de influenciar a frequência e a modalidade dos hábitos de leitura em contexto escolar, facto tanto mais pertinente, quanto a regularidade deva constituir um elemento prioritário no processo de construção dos vínculos da criança com a biblioteca e os demais espaços facilitadores e mediadores de leitura. Conceder atenção aos fenómenos de distância implícitos no contexto escolar, poderá ser determinante no minorar das dificuldades de acesso e no afastamento psicológico tantas vezes instalado e desconstrutor dos hábitos e da motivação para a leitura nas crianças, adolescentes e jovens.

### **1.1.2 A Apropriação do Espaço: Territorialidade, Tempo e Tensão**

O espaço pessoal desempenha uma função de auto e ego protecção, permitindo ajustes de contribuição sensorial, comunicação e regulamento de intimidade. Originando os mais diversos tipos de reacção por parte dos indivíduos quando é invadido, o espaço individual é, com efeito, um factor a ter em conta quando pensamos na concepção de qualquer ambiente. Hayduk (1983: 293-335) e Sommer (1983) definiram “espaço pessoal” como “a área ao redor do corpo de uma pessoa na qual os outros não se podem intrometer sem causar desconforto”. Essa área poderá ser maior ou menor, dependendo de indivíduo para indivíduo e do ambiente circundante. O espaço em que se estabelece a comunicação também afecta a nossa relação, sem que disso tenhamos muita consciência (Fachada, 1991: 143). A noção de territorialidade, tão bem expressa nas diferentes formas de distanciamento espacial entre e *intra* espécies, reflecte-se indubitavelmente nos diferentes contextos e situações da vida humana. Hall (1986: 21-22) referiu que ela tem, entre outras, a função de manter a distância espacial específica intervindo nas funções pessoais e sociais. A territorialidade impõe-se como um sistema de comportamento fundamental próprio de todos os organismos vivos incluindo o homem, manifestando-se na manutenção de um espaçamento específico entre indivíduos e dando-lhe a liberdade de opção relativamente ao contacto físico ou ao isolamento. Como diz ainda Hall, a territorialidade é uma concepção e uma sensação essencial a todos os seres vivos. Atendendo às diferenças existentes a nível de sexo, idade, motivação, cultura e formação de todos os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem, no espaço físico de uma escola, entenderemos facilmente a importância deste conceito e perspectivaremos até que ponto a densidade

ocupacional e a diversidade de oferta espacial de um espaço escolar de leitura deverão ser alvo de estudo e de análise na nossa sociedade tantas vezes tão competitiva e impessoal.

A promoção de espaços físicos e psicológicos acolhedores e de bem-estar para todos os membros da comunidade educativa, deverá ser uma prioridade das políticas educativas. Sendo a leitura uma experiência interior admirável, um fenómeno de ordem simbólica que extrapola os nossos territórios mais profundos e pessoais, a importância do conceito de territorialidade deverá ser assim trazido ao debate neste diálogo quotidiano entre os nossos desejos e interesses mais imediatos e essa troca inigualável de sentidos e de significados de que o processo de leitura se reveste. O fenómeno da integração de um espaço num determinado tempo, foi estudado por diversos autores que o abordaram na perspectiva dos seus múltiplos cambiantes e das suas mais diversas metamorfoses. No seu livro *A Dança da Vida*, E.T. Hall (1996: 143-170) menciona, como fundamental, para o modo de perceber o mundo e para o desempenho académico e profissional de cada indivíduo, a constante articulação dos universos ocultos do tempo e espaço e dos seus códigos e linguagens específicos como fundamentais para o desempenho dos indivíduos (Hall, 1994: 19). Hall refere ainda o quão importante será o entendimento profundo dos diferentes ritmos culturais enquanto factor fundamental na concepção dos próprios espaços (Hall, 1986: 149-175). Na realidade somos conduzidos a pensar na existência de um tempo secreto dentro de cada espaço, como que encerrado na sua concepção arquitectónica e nas experiências de vida de cada um de nós. Como que um ser vivo gerador de emoções, o espaço constitui-se como fonte de sensações em quem o vive e experimenta. Como diz Edward T. Hall (1996: 154 -155):

*O grau de concentração necessário para executar um trabalho depende da velocidade à qual se sente o tempo passar (...) Toda a espécie de concentração apaga a consciência que habitualmente temos do tempo.*

Estas afirmações levam-nos a concluir que a passagem do tempo e a forma de o sentir estarão assim indissociadas do grau de concentração dos indivíduos nas tarefas em que estão envolvidos e a pouca consecução no que respeita ao conforto e bem-estar destes espaços, conduzirá a diminuições nos patamares da concentração, conduzindo inevitavelmente a dificuldades acrescidas em termos de desempenho académico e a uma maior possibilidade de desmotivação. Este factor, será particularmente importante quando pensamos no grau de concentração necessário à experiência da leitura em espaços escolares onde os leitores estão ainda, por excelência, num patamar inicial de competências leitoras.

É no espaço e no tempo que vivenciamos as experiências quotidianas, as trocas interpessoais, a aprendizagem e o conhecimento, o trabalho, a brincadeira, a leitura (Taralli, 2009:36): O espaço escolar de leitura, será assim um espaço para sentir, pensar, criar, produzir, constituindo-se como factor de motivação ou de desencorajamento dos seus utilizadores que nele possam ser e estar, simplesmente e sem pressas e com a calma que o prazer de ler exige<sup>4</sup>.

As pessoas reagem fisiológica, cognitiva e emocionalmente aos espaços que frequentam (Massey, 1998). O contacto com os outros, a natureza, a arte; o reflexo de si próprio, da sua voz e imagem poderão ser geradores de tensão. Na realidade a tensão afecta múltiplas dimensões de saúde humana: física, mental, emocional, social, e espiritual. A maior ou menor capacidade de lidar com uma determinada percepção (real ou imaginada) ameaça o bem-estar mental, físico, emocional, e espiritual dos indivíduos, o que resulta numa série de respostas fisiológicas e tentativas de adaptação ao contexto” (Seaward, 1997:5). A maior ou menor gravidade desta situação residirá no modo, mais ou menos positivo, como os indivíduos percebem a tensão e lhe respondem, sendo, por isso, fundamental que as crianças e adolescentes possuam determinadas oportunidades para desenvolver competências de vida que os ajudem efectivamente a lutar contra a tensão diária gerada por certos acontecimentos e mudanças negativas<sup>5</sup>.

A escola e as suas atmosferas de leitura poderão ajudar a promover formas de administrar a pressão, através da (re) definição das suas instalações físicas, da sua política escolar e do seu ambiente administrativo e psicossocial. As condições físicas que influenciam a tensão e o processo de aprendizagem global compreendem aspectos já focados, tais como o tamanho da própria escola, a sua iluminação, temperatura e ventilação, o controlo do ruído, a densidade humana e espacial, os serviços de saúde e apoio prestados, a limpeza e a acessibilidade. No campo da mediação da leitura em contexto escolar, a personalidade dos professores, a sua atitude perante a leitura em si e no seio do espaço em que ela ocorre; o respeito para com a diversidade e a multiplicidade dos alunos leitores, as estratégias de aplicação para cada tarefa orientada, bem como a afectividade e empatia manifestadas permitirão, nesse próprio espaço, o nascimento de um ambiente passível de transformar a noção que os indivíduos possam ter relativamente à passagem do próprio tempo, ajudando igualmente a promover nos alunos um sentimento de pertença, segurança, e confiança.

---

<sup>4</sup> Cf. Anexo 4 - *Aspectos em destaque relativos ao enquadramento espacial de uma determinada organização escolar.*

<sup>5</sup> Cf. Anexo 5 - *Factores espaciais causadores de tensão negativa em crianças e adolescentes.*

A produção de uma ambiência positiva será particularmente importante no que respeita às crianças e jovens provenientes de estruturas familiares ou sociais menos harmoniosas, constituindo-se assim o espaço escolar como um definitivo e último refúgio, como um convite a estar, permanecer, abrir-se porventura, à leitura. Através dos seus espaços – formais e informais - de leitura, as escolas poderão e deverão desempenhar um papel vital na administração destes estados de angústia e tensão, assegurando um ambiente de aprendizagem sereno e saudável, e provendo serviços conducentes à redução da tensão através da promoção das capacidades dos indivíduos e do treino de competências pessoais na luta contra as mesmas. Concorrerão para isso as próprias competências básicas do leitor, por via do treino da concentração, da focagem nos aspectos essenciais envolventes e da organização dos sentidos.

Os espaços escolares de leitura poderão desempenhar um papel primordial no combate aos efeitos da tensão negativa, com o pulsar das suas dinâmicas, a calma criadora da sua contemplação e o abraço tácito dos seus afectos. Só neste ambiente real – embora com um tempo tão particular, será possível à leitura e às literacias da informação, ganharem extensão e plenitude. Para tal é necessário tratar este espaço de um modo aberto e dialogado, articulado com a própria vida mas que a parentalize como se de um tutor se tratasse. É preciso que o espaço escolar de leitura contextualize a sua oferta, cuidando-a como cuidará dos seus leitores para que uma e outros se associem para a vida de um modo permanente.

### **1.1.3 A Fruição do Espaço: Escala, Ergonomia e Estética**

Tamanho e escala dão ao espaço um sentimento próprio e um sentido de funcionamento. O conceito de escala é essencial na concepção dos espaços, nomeadamente quando se trata de espaços destinados à leitura, tendo em conta que serão habitados e utilizados por indivíduos em pleno desenvolvimento físico e em constante evolução morfológica. Designamos por escala a proporção de um objecto em relação ao que o rodeia, sendo que habitualmente se considera o corpo humano como o ponto de referência para esse efeito. Por exemplo quando falamos de crianças, a escala é uma das mais importantes dimensões na concepção de um espaço, afectando estruturalmente o modo como nos sentimos.

Nos programas destinados a crianças, a escala torna-se particularmente importante, dada a grande variedade de alturas em jogo. O espaço pode fazer-nos sentir das mais variadas formas e, até, fazer-nos relativizar o nosso próprio tamanho. Estes sentimentos podem ser estimulantes ou assustadores. No que se refere aos ambientes de leitura, estas são questões nas quais devemos ponderar ao nível dos próprios espaços, mobiliários e serviços. A escala afecta o nosso comportamento e a nossa capacidade para agir com mais empenho e motivação. Todo o equipamento dos espaços escolares e, em particular, os que servem a leitura dos mais jovens, deverão levar em linha de conta a dimensão e a escala dos seus destinatários, sendo que a forma como um dado espaço físico é percebido por um indivíduo, depende bastante da sua idade e da relação que mantém, em termos físicos, com a escala dos objectos que o rodeiam. Como afirma Taralli (2009: 40):

*O primeiro contacto com o espaço é, em geral, visual. Através do olhar se processa, primeiramente, a identificação do ambiente, depois seu reconhecimento. O sentido da visão permite obter impressões imediatas dos lugares: a escala, o desenho e as proporções; as cores e texturas; o mobiliário e os equipamentos. Assim, ficam gravadas as primeiras impressões do espaço: "é grande", "a parede é azul", "o piso, de madeira", "a cadeira é amarela"...*

A autora continua defendendo que na criação de um espaço de leitura, é necessário o uso adequado da escala métrica, tendo em conta as orientações antropométricas, campo do conhecimento que dispõe sobre as medidas e alcances corporais humanos. Quando aplicada às proporções e dimensionamento do local, ao posicionamento acertado dos equipamentos, dos materiais e do mobiliário, à altura dos mecanismos de acesso aos locais, contribui para reforçar a condição estética e vai mais além, cooperando para desenvolver as questões de autonomia, acessibilidade e apropriação do espaço. Os equipamentos, as mobílias e os brinquedos concebidos à escala infantil permitirão assim à criança comportar-se de forma competente, sentindo-se mais poderosa e competente, pelo que se tornará profundamente vantajoso e mesmo indispensável, um profundo estudo ergonómico dos mesmos.

A ergonomia pesquisa uma melhor adaptação entre uma função, um material e o seu utilizador. As diversas estruturas que servem de apoio e suporte a todo o processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente os espaços em que a leitura ocorre, deverão ser alvo de uma análise pormenorizada em termos arquitectónicos, ergonómicos, de exposição e localização espaciais, quer no âmbito mais abrangente do edifício escolar, quer no mais pequeno espaço de trabalho. Ultrapassando as funções funcionais e utilitárias a que se

destina, o mobiliário, materializado em móveis e equipamentos instalados no espaço, desempenha também outras funções simbólicas, accionadas através de relações afectivas e de memória com situações vivenciadas. Declara Taralli (2009:39):

*O acto e a experiência actual de sentar na poltrona de braços confortáveis para ler, remete-nos para as boas imagens e sensações da infância, ouvindo histórias no colo materno. Da mesma forma, experiências com implantação de bibliotecas escolares, onde foi utilizado um mobiliário com características estéticas, formais e de conforto substancialmente diferenciado em relação aos demais utilizados na escola, reforçam a condição de qualidade e identidade do lugar como espaço de leitura, estreitando as relações simbólicas com o lugar.*

As peças de mobiliário e todos os restantes elementos que formam o equipamento físico destes espaços, nos quais todos os objectos desempenham funções particularmente significativas do ponto de vista pedagógico e didáctico, deverão assim obedecer, de forma rigorosa, a critérios ergonómicos que salvaguardem dinâmicas e objectivos funcionais e de bem-estar para todos os seus utilizadores, independentemente da sua idade ou características específicas, nomeadamente os equipamentos que se relacionam com o acto de ler: mesas, cadeiras, sofás, expositores, entre tantos outros, articulando-se com o próprio espaço, integrando-o, fundindo-se com ele.

As experiências estéticas dos seres humanos estendem-se a vários âmbitos da sua existência, do seu saber e da sua identidade e são experimentadas e percebidas de maneiras diferentes e personalizadas. Em Platão, o termo “estética” no sentido do discurso filosófico sobre a arte, as suas relações com a verdade e o bem, significa “sentir”, envolvendo um conjunto de percepções presentes em diversas práticas e conhecimentos humanos. Deste modo, tornando-se parte da obra de arte – neste caso do próprio espaço escolar - os alunos poderão desenvolver saberes que os levem a compreender e envolver-se com diferentes opções estéticas apropriando-se, nessa área, de saberes culturais e contextualizados referentes ao conhecimento e à comunicação da arte e dos seus códigos. Por outro lado, um sentido cultural do próprio espaço em que se vive e trabalha vai-se enraizando nos alunos à medida que participam de um processo de ensino-aprendizagem criativo, através de um sentido cultural revelado nos próprios processos de educação escolar que favoreçam aos estudantes a reflexão e troca de ideias e a sua contextualização no mundo.

No âmbito dos espaços de leitura relativos ao universo infantil, a incorporação de referências estéticas na construção e na ambientação dos mesmos, poderá realizar-se através de modos tão singelos como a utilização de formas básicas simples, das cores

primárias e suas complementares; da diferenciação de texturas e materiais; de elementos e volumes construídos que alternem entre o cheio e o vazio dinamizando assim a leitura do próprio lugar (Perrotti, 2009). Outras resoluções espaciais englobam elementos mais complexos, recorrendo a cenários futuristas onde os novos materiais e os recursos electrónicos comandam uma estética própria e inerente aos seus processos de produção e representação. Relativamente aos espaços de leitura destinados a crianças muito jovens, o recurso a elementos figurativos adequados às diferentes faixas etárias, na criação dos ambientes de leitura pretendidos (interiores e exteriores), poderá produzir efeitos estéticos inesquecíveis, uma vez que os pequenos leitores associam o lugar onde lêem às imagens escolhidas, podendo esta estratégia ser utilizada no sentido da construção de experiências educativas muito positivas e recompensadoras para os alunos. Como afirma Cibele Taralli (2009:40):

*Isto coloca a importância do uso correcto dos elementos de comunicação no espaço, principalmente se associados a uma marca ou imagem figurativa de grande impacto e significado cultural para o grupo. A comunicação e a informação no e do espaço compõem directamente a função estética, mas contribuem também para conferir significado e qualidade ao lugar. (...) Para certos grupos jovens, por exemplo, que se identificam com ambientes novos, desafiadores, provocativos, é fácil ficar à vontade frente às novas tecnologias de informação e comunicação, a equipamentos, materiais e formas inéditos inseridos na construção. A estética dos espaços informais, irreverentes, futuristas e tecnológicos encontra identidade nestes casos. Esta situação, entretanto, não se constitui em regra, pois se estes padrões se aplicam em alguns espaços - nas grandes cidades, por exemplo - em outros, poderão não servir. Em áreas isoladas e de difícil acesso, onde faltam recursos de várias ordens, a configuração estética adquire um compromisso de identidade e funcionalidade com o lugar ainda mais estratégica. Contudo, usar somente os elementos construtivos e simbólicos disponíveis no local poderá acarretar também perda de oportunidade de diferenciação, de criação de novos e necessários padrões, tudo dependendo das condições concretas consideradas. A diversidade deve ser estimulada, como critério estético em ambientes educativos, onde devem reinar a motivação, o interesse, a vontade de permanência e a identificação.*

O conceito, o projecto e a construção dos espaços de leitura em educação poderão e deverão, portanto, buscar a diversidade de composições estéticas, observando, no entanto, um mesmo quadro conceptual de ordem dialógica que estimule interações e apropriações pelos seus frequentadores, procurando valorizar a diversidade de equipamentos e recursos culturais disponíveis, em detrimento de situações mais padronizadas, como ainda é hábito suceder.

Dependendo da proposta social, educativa e cultural pensada e projectada para cada espaço de leitura, quer seja ele público ou privado, individual ou colectivo, este abrigará funções claras e objectivas, tendo como pressuposto a sua viabilidade, ou seja, o compromisso de eficácia e efectivo funcionamento. Este atributo estará relacionado com

uma série de factores, como a configuração física e estética, mas, sobretudo, com o projecto inicial do mesmo.

A função individual, representada, pela leitura num determinado espaço próprio para esse efeito, pressuporá condições físicas e de mobiliário projectadas de acordo com as funções inerentes. No entanto, nem sempre isso acontece e todos nós lemos espaços que não foram projectados especificamente para esse fim. Por vezes mesmo procuramos esses espaços, apesar das suas limitações. As condições que esses ambientes, não especializados, oferecem enviesam frequentemente a nossa perspectiva, tornando-se assim, deste modo involuntário, fracos promotores de leitura. Serão eles funcionais? Acolhedores? E sê-lo-ão para todos ou para a maioria dos eventuais candidatos a leitor? Que factores esconderão que os tornam assim tão pouco atractivos para esta função? Já nos espaços projectados especialmente para a leitura, este factor X não deve constituir uma variável, sendo fundamental, à partida, um compromisso de funcionalidade adaptada à função que lhe dá a razão de existir.

Mas os parâmetros de funcionalidade diferem de cultura para cultura. Os princípios da arquitectura moderna apresentam, como regra, "a forma segue a função", identificando-se, assim, uma relação directa entre a proposta pedagógica, cultural e de funcionamento, com o desenho e a organização do espaço. Bibliotecas, salas e cantos de leitura em escolas e instalações culturais deverão ser adequados aos fins a que se destinam, constituindo-se como referência não só para as actividades ali desenvolvidas, mas para a própria identidade do lugar, do serviço prestado e dos sujeitos que ali circulam. Estes espaços e seus materiais tenderão a ser facilmente localizáveis e normalizados. O funcionamento do lugar reflecte o próprio conceito do projecto, seguindo este princípio de identidade total entre a arquitectura, a forma e a funcionalidade. A preparação do ambiente será o primeiro ponto a ser considerado. Segurança, estética e conforto são três *itens* que merecerão o cuidado dos mediadores no processo de inserção dos alunos na biblioteca. Eles deverão poder explorar os materiais e ter espaço e condições para manuseá-los. Limpeza, extensão para mobilidade e circulação, são dados que actuam para favorecer o acesso do aluno aos materiais e, portanto, à leitura.

O individual e o colectivo na concepção espacial surgem também tratados por autores como LeGoff (1999:67-89) associando à noção de espaço, os conceitos de beleza e evolução social. Espaços como o da sala de aula têm vindo a ser alvo de pesquisas no rumo de novas experiências e palco de diferentes competências. Neste ponto, Hunt (1974, citado em Sprinthall, 1993:573) demonstrou o quão importante será ajustar o ambiente e o espaço

educacional ao estágio de desenvolvimento da criança e do jovem, tendo por orientação a importância de factores e características essenciais à sua concepção<sup>6</sup>.

#### **1.1.4 O Espaço de Leitura e a Socialização dos Indivíduos.**

Espaços e lugares podem evocar respostas emocionais e promover ou inibir comportamentos (Lewis, 1977: 28). Várias questões comportamentais se perfilam actualmente nas nossas escolas, carecendo urgentemente de resposta. Problemas de natureza disciplinar, abandono escolar, insucesso e falta de motivação, nomeadamente para a leitura, deveriam levar-nos a ponderar de modo mais efectivo, na forma como o próprio *design* de escolas e salas de aulas poderia ser capaz de ajudar a produzir comportamentos mais previsíveis e desejáveis por parte dos alunos.

Com efeito, inúmeros factores poderão afectar o desempenho escolar dos alunos, nomeadamente a influência – positiva ou negativa - das instalações e equipamentos escolares, associada em diversos autores a algumas atitudes agressivas por parte dos estudantes (Fachada, 1991: 361). Klauke (1988) afirma que é absolutamente necessário que os espaços destinados ao trabalho com crianças possam oferecer serviços de excelente qualidade, sustentando que as escolas usadas para o benefício da comunidade são menos atreitas a actos de vandalismo. Esta autora defende ainda o conhecimento e a participação frequente dos espaços escolares por parte da comunidade educativa mais alargada, pois esta vivência mais efectiva dos espaços conduzirá naturalmente à interiorização dos lugares como seus, levando-as a apoiar e salvaguardar as suas necessidades de organização e manutenção. Tom Smith (1984) referiu mesmo que as instalações escolares deveriam estar “um passo à frente dos próprios padrões académicos da escola”, sendo que a participação da comunidade no processo de restauração de uma instalação escolar poderia promover sentimentos colectivos de responsabilidade sobre esse edifício e maiores garantias de conservação e preservação. Como afirma Proshansky (1970:28)

*Os cenários físicos – simples ou complexos - provocam profundas respostas humanas sob a forma de sentimentos, atitudes, valores, expectativas e desejos e é neste sentido, tanto quanto nas suas próprias características físicas, que a sua interacção com a experiência humana e o comportamento, deve ser entendido.*

---

<sup>6</sup> Cf. Anexo 6 - *Relações do espaço com alguns dos conceitos que com ele interagem, o constroem e enriquecem.*

Os princípios apresentados e defendidos por todos estes autores são particularmente válidos no que respeita aos espaços e ambientes escolares de leitura, pela exigência das suas especificidades e objectivos educativos e pelas particularidades dos seus equipamentos e funcionalidades. Novas tendências pedagógicas apresentam a escola como uma “casa de estabilidade” ou uma base de prestação de serviços à comunidade. Assim, tudo será pouco para fazer de cada uma delas e, em particular, dos seus ambientes de leitura, espaços atractivos para os alunos e toda a comunidade educativa. Objectivo este que deverá ser considerado como prioritário em termos de política e de gestão educativas.

### **1.1.5 Alma e Memória**

Estas relações do homem com o espaço fazem parte de um longo processo de experiências e descobertas. Com efeito, o espaço desempenha, desde sempre, um papel fundamental para a sobrevivência do homem. Com os constantes progressos no seu desenvolvimento técnico e material, o espaço foi ganhando novos significados e conquistando importância sociocultural e simbólica. Nos primórdios da humanidade, os registos pictóricos gravados nas paredes das grutas, representando as primeiras relações humanas com o espaço delimitado e configurado, marcam de forma indelével a acção de apropriação física do espaço, conjugada a uma outra, de natureza simbólica. E, como afirma Taralli (2009:36).

*Se as paredes de pedra serviram como abrigo, serviram também como suporte para o desenho, gesto representativo da escrita naquele momento. Foram alguns dos primeiros espaços de leitura e escrita, desenvolvidos de modo intencional pela espécie.*

Dependendo das experiências vividas, podemos manter com os espaços relações de familiaridade, ou de estranheza, de indiferença ou repulsa. O tempo desta memória, fundado nas nossas histórias individuais actua sobre o espaço, imprimindo-lhe marcas únicas, por vezes inesquecíveis. Deste modo, os leitores mantêm relações com os ambientes em que lêem, estabelecendo com eles, vínculos simbólicos, afectivos e psicológicos. Reconhecem nesses espaços os elementos que os compõem, como os sinais ou elementos de comunicação e informação, a paisagem, a construção, a organização, o arranjo e o ambiente internos, as cores, texturas e aromas.

*Quem não se lembra de situações, de cenários antigos, mas que ainda guardam sensações de extrema alegria e bem-estar presenciadas durante uma leitura de um conto, onde o espaço e o tempo são registados na memória com toda a nitidez: aquela poltrona com braços, no canto da sala de estar, ao lado da janela atravessada pelo raio de sol do fim da tarde... Ah, as cores pastéis reflectidas na parede em frente...*

Para Taralli (2009: 37), o espaço estrutural, estratégico e importante é aquele do qual o leitor se apropria, concebido e materializado através de recursos construtivos adequados ao estabelecimento de relações e processos de identidade físicos e perceptivos. Ele não é, e não pode ser, repetitivo, burocrático, mas desafiador e, ao mesmo tempo, acolhedor: "*um lugar bom de se ficar, de ler, de se aprender, de se relacionar*". Não há um único padrão, estético ou construtivo, que contemple todas as situações no campo da concepção dos espaços escolares e é verdade que os processos gerais de vinculação dos indivíduos ao espaço ocorrem tanto nos locais pensados e projectados especificamente para educar, como naqueles projectados para outras funções. Como afirma esta autora (2009: 38):

*Bons espaços de leitura são aqueles em que tais vínculos se estabelecem, em que a configuração material e a simbólica entram em contacto, conversam, criam trânsito entre si, dialogam.*

Apreciando esteticamente o espaço, o leitor identifica-o, reconhecendo-o como local de ensino, de aprendizagem e de trabalho, processando, sobre ele, as primeiras impressões qualitativas, sendo fundamental a concepção estética destes espaços, adaptada a diferentes públicos e lugares. Actualmente, espaços alternativos de leitura centrados fundamentalmente no consumo, como as próprias livrarias, têm vindo a repensar os seus espaços de acolhimento, propiciando ambientes confortáveis e convidativos para que crianças e adultos possam manusear os livros, antes mesmo de comprá-los, afirmando assim, mesmo que numa perspectiva comercial, a importância dos espaços de leitura. E as nossas escolas, instituições que têm um compromisso fundamental com a formação de leitores, como estarão nelas organizados os espaços e tempos da leitura?

As qualidades afectivas do ambiente determinam a disposição e as memórias que cada um de nós obtém desse mesmo ambiente. A disposição é causada pela actividade neuro-química, física. As mudanças de disposição causadas pelo ambiente poderão ocorrer mesmo depois do indivíduo se ausentar da influência desse ambiente, tendo mesmo a disposição do espaço sido relacionada com a performance cognitiva, com a memória e com a criatividade, atestando a forte influência que o ambiente poderá exercer sobre o indivíduo.

## **2. Ler um Espaço de Leitura**

*A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra  
e a leitura desta implica a continuidade daquela.*

*Paulo Freire (1986:9)*

Um espaço pode ser lido em todas as suas componentes – arquitectónicas, estéticas, pictóricas, psicológicas, sociológicas – ele envolve-nos, constrói-nos e estrutura-nos. Ler o espaço implica conjugar uma série infinita de factores – sentimentos, emoções, memórias, valores, aquilo em que acreditamos, aquilo que amamos e aquilo que odiamos. Ler o espaço implica também olhar em volta e sentir por dentro e, se nós quisermos que as novas gerações se construam numa base edificante de entreajuda, solidariedade e respeito mútuo, deveremos aprender a ler os espaços das nossas vidas antes mesmo de os conceber.

### **2.1 Códigos e Linguagens**

Relativamente às suas linguagens e códigos, os indivíduos associam vários factores, percepções e elaborações de ideias, representações sobre as realidades da natureza e das culturas, sínteses de sentimentos e de emoções colhidas na experiência com o mundo sociocultural. Através das diferentes linguagens e códigos subjacentes ao espaço da escola, os estudantes aprendem a desvendar uma pluralidade de significados culturais, sociais, económicos e políticos actuantes numa multiplicidade de manifestações culturais, por esse mesmo espaço, enquadradas. Paulatinamente, pela sua vivência e observação desenvolverão análises críticas e poderão vir a compreender melhor o significado dos diversos fenómenos que os envolvem no seu quotidiano. Além disso, aprendendo a observar o espaço, as suas formas e as formas que nele se abrigam, os indivíduos poderão crescer de uma forma esteticamente mais conseguida e harmoniosa, reflectindo sobre a sua própria história e sabendo que através da criação artística, símbolos e códigos – do bem e da beleza – poderão estar ao seu alcance, mesmo se as suas vidas forem palco de situações de carência e dificuldades.

O processo de ensino-aprendizagem deverá pressupor uma visão sobre o que é a linguagem visual, caracterizada como construção humana e histórica de um sistema estético e comunicativo. Com efeito, na génese da linguagem visual estão presentes o homem e os seus sistemas simbólicos e comunicativos, num determinado mundo

sociocultural. Na realidade, todas as formas de expressão humana incorporam linguagens diferenciadas. Porém, quando falamos do mundo educativo, a linguagem visual constituirá porventura um instrumento de trabalho e reflexão prioritário. Desta forma, o aluno torna-se fruto e produção do espaço onde vive e aprende, podendo ser interpretado pelos comportamentos que produz e que o formam enquanto humano. Por sua vez, todo o comportamento só existe num determinado espaço e é produto de uma história social e cultural, única e pessoal construída em cada contexto, e enriquecida através da interacção com os outros. É o denominado “aprender a aprender”, ou mais, aprender “a ver”, a sustentar as escolhas no processo de observação, em que processos cognitivos são activados, no jogo do dialógico do "eu" e do "outro" num determinado espaço e contexto. Como afirma *Alberto Manguel*(1998: 21):

*“(...) o astrónomo a ler um mapa de estrelas que já não existem; o arquitecto a ler a terra onde uma casa vai ser construída; o jogador de cartas a ler o gesto do seu parceiro antes de arriscar a carta decisiva; o tecelão a ler o desenho complicado de um tapete a ser tecido; os pais a lerem no rosto do bebé sinais de alegria, medo ou surpresa; o lavrador a ler no céu o tempo que vai fazer (...) todos partilham com o leitor de livros a capacidade de decifrar e traduzir signos”*

Os papéis dos interlocutores, a avaliação que se faz do "outro" e a expressão dessa avaliação em contextos comunicativos devem ser pauta do estudo do espaço. Só dessa forma poderemos falar em adequação dos diferentes tipos de espaço a diversas situações de utilização, nomeadamente a diferentes tipos e objectivos de leitura. Dar espaço para a verbalização da representação social e cultural é um grande passo para a sistematização da identidade de grupos que sofrem processos de falta de legitimação social. Plena de sinais e mensagens não verbais, através da criação estética, a arquitectura constitui-se como um magnífico instrumento de legitimação de condutas sociais mais positivas. Compreender algo com o qual nos identificamos e que faz parte de nós como seres humanos, é o princípio para aceitar aquilo que não sabemos. Analisar os recursos expressivos da linguagem não verbal relacionando-a com os espaços em que todos habitamos, poderá ser um meio muito interessante de convidar os alunos à leitura e a diferentes formas do mundo verbal e das literacias da informação. Cada atitude e comportamento situam-se histórica e socialmente num determinado espaço e contexto e a sua actualização exige uma ética. A experiência escolar será fundamental para atingir esse patamar, devendo ser uma necessidade sentida pelo próprio aluno que deve ser capaz de confrontar, defender, explicar as suas ideias de forma organizada, em diferentes esferas da sua vida, de acordo com

diferentes interlocutores, contextos extraverbais e suas normas. Dessa forma, consciente e responsável, o aluno poderá fazer previsões e escolhas adequadas na sua vida escolar e futura, olhando o espaço que o rodeia de forma crítica, ampliando os significados para além da palavra escrita. Poderá ver-se nesse “texto” não escrito nem falado, vendo-o como objecto de análise e de serviço, dialogando com o “outro” que o produziu e criar até o seu próprio “texto” espacial. O aluno poderá assim entender e utilizar a língua espacial como língua unificadora, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade, processo este que exige competências complexas cognitivas, emocionais e comunicativas.

## **2.2 Espaços Vitais, de Privacidade e Envolvência.**

As percepções que cada leitor tem acerca dos espaços de leitura que frequenta, resultam das associações mentais que realiza com base no seu repertório cultural, social e económico. Deste modo, ele interpreta o espaço que sente e reconhece, atribuindo-lhe significados muito próprios e pessoais, que fazem deste e, para si, um lugar único. Esses processos perceptivos individuais constroem imagens mentais apoiadas em repertórios próprios e também culturais, promovendo juízos de valor que qualificam o lugar dum modo singular e intransmissível. Todavia, é preciso ressaltar que a função estética é constituída por elementos materiais e simbólicos, diferentes para cada cultura. Não devemos, portanto, padronizar, homogeneizar os espaços, mas cuidar para que tenham referências compatíveis com os projectos educativos em que se inscrevem. Estes espaços vitais, de maior privacidade e envolvência serão assim tão necessários como diferenciados consoante o leitor em causa. A personalização dos mesmos será uma necessidade à qual as novas tendências educativas, assentes numa pedagogia da sensibilidade e do indivíduo, deverão saber responder. Como afirma J.A. Baptista (1999:3):

*Hoje temos outra sensibilidade e outra perspectiva sobre a importância do património escolar. A Educação é um bem essencial, um valor criador, quer em termos individuais, quer colectivos, de tal modo que a História de um Povo é sempre resultado da Educação que teve.*

Com efeito, podemos considerar a própria Educação no seu sentido mais abrangente como um espaço vital para os nossos alunos e para o futuro do país. Esses espaços tão públicos como privados onde cada um de nós é construtor da sua própria aprendizagem,

resultam das nossas vivências e da apropriação das nossas memórias. Citando Oliveira Martins (1999: 4):

*A minha primeira escola foi a número (...) em Lisboa (...) é uma escola com história. Quando lá cheguei pareceu-me enorme e quando de lá saí, feito o sacramental exame do segundo grau, já me parecia ter-se reduzido à dimensão humana (...) Hoje conheço razoavelmente, de norte a sul, as escolas com história - e ao entrar nelas, ao sentir o odor peculiar desses edifícios, posso compreender um pouco os seus problemas e as suas dificuldades porque a minha memória ainda regista reminiscências fortes e impressivas.*

Serão estas memórias a construir, elas também, o futuro da educação e a perspectiva que cada um de nós irá passar às novas gerações. No campo da leitura, a construção de memórias positivas, agradáveis e reconfortantes, será imprescindível se quisermos trabalhar fundo novos viveiros de leitores para a vida.

### **2.3 A Ausência do Espaço**

Esta será, porventura a pior das situações. Com efeito, a ausência de espaço terá repercussões ao nível da tensão, da densidade e da territorialidade, bem como do sentido estético e de apropriação do próprio espaço. Em casos extremos, a ausência de espaço poderá mesmo conduzir à impossibilidade de frequência do mesmo e à diminuição quase total ou mesmo absoluta do desenvolvimento das actividades projectadas. Infelizmente são ainda realidade, situações em que a falta de espaços físicos diferenciados e disponíveis nas escolas, transformam os espaços de leitura em depósitos de alunos, adquirindo assim a biblioteca escolar, contornos de centro de tarefas pedagógicas de carácter punitivo.

Sabemos que, frequentemente, alunos que apresentam condutas menos consentâneas com as regras de comportamento das escolas são enviados para as bibliotecas e centros de recursos a fim de realizarem tarefas (cópias, textos avulsos), tantas vezes com o único propósito de não perturbarem o funcionamento das aulas. Mas qual o custo para os alunos e para o futuro da leitura, se continuarmos a permitir estes procedimentos? A biblioteca escolar não pode nem deve, ser considerada como um local de punição, onde a leitura e a escrita são equivalentes a um momento de castigo. Esta é porém, igualmente, uma questão mais abrangente de logística e organização escolar que nasce no próprio momento de concepção dos projectos de equipamentos educativos, tantas vezes pautados

por reduções de orçamento que limitam estes espaços a um mínimo preocupante em termos de necessidades pedagógicas.

Sendo o corpo, ao mesmo tempo, modo e meio de integração do indivíduo, na realidade do mundo, ele é necessariamente carregado de significado. É com o corpo que somos capazes de ver, ouvir, falar, perceber e sentir as coisas. O relacionamento com a vida e com outros corpos dá-se pela comunicação e pela linguagem que o corpo é e possui. Essa é a nossa existência, na qual temos consciência do eu no tempo e no espaço. Os gestos, as posturas e as expressões faciais são criados, mantidos ou modificados em virtude de o homem ser um ser social e viver num determinado contexto cultural. Também todos nós aprendemos a utilizar as expressões corporais, de acordo com o ambiente em que nos desenvolvemos enquanto ser humano. O complexo organismo humano relaciona-se com o mundo, movendo-se, captando informações através dos sentidos. As terminações neurais enviam informações para os córtices sensoriais da visão, da audição, do paladar, do olfacto e das sensações somáticas. Os sentidos possibilitam ler o mundo. Aprofundar-se no conhecimento e compreensão das diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressividade.

### **3. Especificidades dos Espaços de Leitura**

*Sem dúvida, é preciso reconhecer: a leitura que conta, aquela que efectivamente toca, toma, agarra, essa institui um espaço/tempo interior esplêndido, com características distintas do mundo físico, concreto, objectivo em que nos movemos: memória, imaginação, pensamento, afectos, emoções, sensibilidade são algumas das forças mobilizadas e mobilizadoras dessa leitura que configura uma experiência única e inigualável. Se gostamos, se somos arrebatados pelo texto, a viagem interna é grande e, como se diz com frequência, esquecemos o mundo!*

*Edmir Perrotti, Espaços de Leitura (2009:2)*

Como pode a comunidade educativa contribuir para o sucesso do espaço de leitura e para a construção do conhecimento por parte dos alunos? A especificidade do espaço de leitura leva-nos a reflectir sobre a própria gestão escolar face aos desafios de um sistema educativo que deve ser capaz de acompanhar os avanços da sociedade e a democratização do acesso à informação. Será fundamental que os decisores em matéria da concepção dos espaços escolares se foquem em aspectos passíveis de tornar este espaço um campo organizado, construindo um ambiente motivador para a leitura, na actual diversidade de

suportes em que esta se pode apresentar. Um espaço no qual seja possível proceder-se à estruturação de sequências didáticas diversificadas de utilização, recurso articulado de múltiplos conteúdos curriculares; um espaço capaz ainda de despertar competências leitoras personalizadas, mapeando e desenvolvendo estratégias conducentes à criação de uma consciência sobre o valor social do livro e da leitura.

Frequentemente consideramos que a leitura acontece fora do espaço e do tempo, “*somente num cosmo impalpável, além da órbita terrestre, num não-lugar*”. Como afirma Perrotti (2004):

*(...) a leitura que conta, aquela que efectivamente toca, toma, agarra, essa institui um espaço/tempo interior esplêndido, com características distintas do mundo físico, concreto, objectivo em que nos movemos: memória, imaginação, pensamento, afectos, emoções, sensibilidade são algumas das forças mobilizadas e mobilizadoras dessa leitura que configura uma experiência única e inigualável. Se gostamos, se somos arrebatados pelo texto, a viagem interna é grande e, como se diz com frequência, esquecemos o mundo!*

Com efeito, muitas vezes, essa atenção concentrada apenas no processo interior, psicológico, da leitura, impediu-nos de considerar outras questões essenciais e igualmente importantes à formação de leitores. Como afirma, ainda este autor:

*Deixamos, assim, de considerar especialmente os aspectos socioculturais da leitura, ou seja, a trama histórica indispensável que a viabiliza e sustenta. Negligenciamos os circuitos da leitura, tratamos acções, instituições e lugares sociais concretos como mero pano de fundo, adorno inócuo, dispensável e secundário.*

Nessa linha de raciocínio reducionista, deixamos de considerar as mediações socioculturais como categoria intrínseca ao acto de ler, tomando-o como uma actividade abstracta, descolada das situações concretas em que ocorre. Assim, múltiplas vezes (em diferentes países e regiões) os espaços de leitura são ainda desconhecidos e desconsiderados, entendidos apenas como pontos de apoio, peças subalternas nos processos educativos e culturais. Perrotti (1990) afirmava mesmo:

*Tudo se passa como se bastasse oferecer bons textos e bons autores a nossos alunos para que, imediatamente, eles se pusessem a ler. As demais instâncias de mediação seriam meramente secundárias, acessórias.*

Acreditamos que a aprendizagem e a construção de conhecimentos, apesar de toda a interioridade pessoal, subjectiva e intransferível, ocorrem no seio de interacções sociais, organizando-se toda a dinâmica social como parte integrante desses processos. No entanto, por outro lado, esquecemos muitas vezes este enquadramento, considerando na rotina do nosso quotidiano que os indivíduos se mantêm isolados em relação ao meio que os

circunda, superando através das suas características pessoais, os quadros históricos e culturais em que se encontram, construindo os seus processos interiores de aprendizagem e de aproximação ao conhecimento e à cultura, de um modo totalmente independente de contextos, espaços e envolvências.

Desse modo, duas posturas digladiam-se relativamente ao espaço-tempo em que a leitura e o acto de ler tomam lugar. Se, para alguns não é fundamental o modo como os textos, os livros e a leitura chegam às crianças e aos jovens, depondo toda a importância no simples facto de haver livros, disponibilidade e meios, para outros será essencial o cuidado colocado na criação de ambientes favoráveis ao acto de ler, preparando espaços e tempos de leitura capazes não só de oferecer os materiais para que ela se realize, mas de sensibilizar para a mesma, vinculando os espíritos e promovendo o interesse pela miríade de conteúdos que ela pode veicular.

Trata-se, assim, de criar instâncias de mediação espacio-temporal de leitura que, além do acesso físico aos diferentes suportes, promovam uma apropriação sentida e próspera dos seus conteúdos. Perspectivar assim, o significado dos espaços mediadores de leitura reveste-se de uma extrema relevância e pertinência no quadro actual da educação em Portugal e no mundo, numa época globalizante de enormes desafios didáctico-pedagógicos. Com efeito, quando se disponibiliza um livro a uma criança, deveremos ter em linha de conta a forma como o fazemos e a envolvência do espaço em que este acto tem lugar. A especificidade do espaço de leitura poderá ser fundamental no sentido de potenciar o efeito positivo e estimulante do mesmo. Assim, este espaço poderá – deverá – por meio das suas particularidades bem dirigidas, fazer com que a presença dos livros constitua uma oportunidade de transformação pedagógica e não apenas um recurso novo colocado ao serviço de didácticas mais tradicionais.

Para Perroti (1990:4) um espaço de leitura deverá assim constituir:

*“uma oportunidade para o estabelecimento de um novo pacto pedagógico, baseado na pluralidade, na polifonia, na multiplicidade de dizeres e fazeres, a possibilidade de configurar um novo quadro de relações entre conhecimento e educação, prevalecendo assim uma monologia pedagógica tradicional, em detrimento da necessária e desejável dialogia”.*

Assim será capital analisar poliedricamente as especificidades dos espaços de leitura em educação. Colocaremos aqui diversas questões: estará a escola, enquanto espaço de leitura, adaptada às exigências sócio culturais dos tempos actuais? Estarão as práticas docentes e discentes em sala de aula ajustadas às novas realidades históricas e culturais no que respeita aos diferentes modos de ler e abordar o texto? Organizarão as escolas no seu

seio novos espaços de leitura? Professores e alunos lerão com frequência? Com gosto? Com motivação? Que pensará a comunidade educativa acerca dos seus espaços de leitura? Como estarão a ser promovidos e interiorizados os recantos destinados à hora do conto e outras iniciativas similares? Existirão salas alternativas de leitura? Como é vista pela comunidade educativa a biblioteca escolar? Coordenadores, directores e demais responsáveis por opções educativas terão uma consciência profunda e elucidada do papel desses espaços e estão preocupados e empenhados na criação de novas condições institucionais, de situações e lugares alternativos à sala de aula? E, relativamente à comunidade educativa *lato sensu*, de que forma se relaciona a escola com os espaços de leitura situados além dos seus contornos físicos; espaços mais informais mas igualmente essenciais à formação do aluno leitor? Por seu lado, caberá ao próprio espaço de leitura escolar a promoção de um abraço pedagógico entre o mundo da leitura, da escola e o mundo da (não) leitura de casa, estreitando o fosso de identificação sociocultural entre o modo como a escola desenvolve os processos de leitura académicos e os circuitos culturais de origem dos alunos, pois só deste modo se poderão atenuar estranhezas próprias de um desenraizamento, que conduzirá ao afastamento de alunos e famílias.

O estabelecimento de pontes entre ambientes é, pois vital para a fundação de vínculos duradouros relativos a hábitos de leitura em contexto escolar; contexto espacial que se ultrapassará a si mesmo em dimensões mais alargadas, porquanto se constitui como espaço psicológico positivo (e não impositivo) que acompanhará o pequeno leitor ao longo da sua vida, não renegando ou esquecendo os afectos da leitura maternal da sua primeira infância, tão fundamentais para o estabelecimento deste vínculo afectivo duradouro com o acto de ler.

Mas, na realidade que espaços de leitura são actualmente promovidos nas interacções escola-família? Que lugares se destinam aos encarregados de educação e a diferentes membros da comunidade educativa? Da mesma forma, quais as colaborações existentes (e funcionais) por exemplo, entre a biblioteca escolar e as bibliotecas públicas? Serão os alunos estimulados pelos professores a frequentar esses espaços? Como? Quando? Para quê? Serão eles orientados no acto de pesquisar, aprendendo a utilizar os recursos disponibilizados e sentindo-se à vontade com essa utilização? Saberão localizar os livros nesses espaços e, dentro deles, as informações necessárias? Seleccioná-las, registá-las, tomar notas?

Espelho da envolvente sócio-cultural em que se inserem, as bibliotecas escolares e a comunidade educativa que elas servem revestem-se de especificidades que vão afectar, por

sua vez, a prestação aos seus utilizadores, em particular aos alunos, os quais reflectem, igualmente, toda a complexidade da diversidade social, cultural, étnica e económica do meio local em que vivem. Assim, uma das particularidades a que um espaço escolar de leitura deverá saber responder, a par da promoção de habilidades e competências da informação, será a de atenuar o fosso digital, determinante para o acesso das crianças e dos jovens ao processo da aprendizagem baseada na pesquisa electrónica. Este aspecto constitui actualmente um desafio que reveste contornos de natureza geopolítica, afectando, de modo desigual, o desenvolvimento de bibliotecas escolares em diferentes zonas e regiões do país e do mundo. Esta problemática conduz-nos ao levantamento de diferentes interrogações que se nos colocam face ao apelo dos espaços de leitura escolares:

- *Como podem os espaços escolares de leitura, em particular as bibliotecas escolares, apoiar a escola nas suas tarefas de promoção da inclusão social?*
- *Que políticas estão a ser desenvolvidas de modo a promover a articulação destes espaços na integração da comunidade educativa nas suas multiespecificidades?*
- *Terão as nossas bibliotecas escolares, os meios necessários para a promoção de relações humanas positivas, contribuindo para o esbatimento das diferenças sociais de raiz e promovendo uma maior igualdade de oportunidades?*
- *Como podem as redes internacionais de bibliotecas escolares apoiar a luta contra o fosso digital?*

Estas questões constituem-se enquanto verdadeiros desafios sociológicos colocados actualmente aos espaços escolares de leitura: Com efeito, aos actuais espaços escolares de leitura, em particular às bibliotecas escolares contemporâneas colocam-se novos desafios resultantes da necessidade de integração de novos materiais, serviços e necessidades. Por outro lado, a estes espaços é solicitado que integrem utilizações tradicionais no novo mundo digital.

Presentemente, falar de literacias da informação é falar de recursos, colecções e acervos, compostos digitalmente, em grandes bibliotecas virtuais. Este tipo de aprendizagem, baseada numa pesquisa em ambientes de acesso remoto, implica a utilização de serviços de bibliotecas e informação em linha, acessíveis a qualquer hora, a partir de qualquer lugar, facto que está a alterar profundamente a própria especificidade dos ambientes de leitura, também em contexto escolar e para os quais, grandes desafios se colocam:

- *De que modo está o meio digital a transformar a maneira de trabalhar das bibliotecas escolares?*

- *Como enfrentam as bibliotecas escolares as mudanças e desafios criados, simultaneamente, pelo uso e pela construção de bibliotecas virtuais?*
- *Estão as bibliotecas escolares a construir colecções digitais e a produzir os seus próprios recursos electrónicos, em resposta às necessidades da escola?*
- *Que tipo de dificuldades enfrentam no tratamento e na gestão de recursos electrónicos, atendendo às suas características específicas e inovadoras?*

Este novo desafio que a questão digital veio introduzir relativamente às especificidades dos espaços de leitura, remete-nos igualmente para a questão das literacias e da sua multiplicidade de naturezas e objectivos, esta é, sem dúvida, uma das questões de fundo da maior actualidade quando falamos de espaços escolares de leitura, em particular das suas bibliotecas. Enquanto elemento fundamental do processo de ensino e aprendizagem de competências de informação, os serviços e colecções da biblioteca escolar são meios essenciais de apoio ao esforço de desenvolvimento da literacia global nas crianças e nos jovens, havendo a necessidade de analisar certas questões metodológicas e ultrapassar algumas dificuldades de *natureza dogmática*:

- *De que forma estão as bibliotecas escolares a lidar com as múltiplas faces da literacia no mundo contemporâneo? Quais as suas prioridades na promoção das literacias?*
- *Que serviços, colecções ou actividades são mais adequados à criação de um ambiente informacional capaz de enfrentar as questões das literacias?*
- *A formação dos alunos como efectivos utilizadores de recursos de informação está a ser incluída nos programas e planos de actividades das bibliotecas escolares?*
- *Devem os professores bibliotecários ser especificamente formados nas áreas de gestão e liderança de políticas de literacia, em estreita colaboração com a comunidade educativa?*

E talvez que o maior desafio colocado actualmente aos espaços escolares de leitura seja o de não terem uma dimensão psicológica definida, uma vez que o mundo da informação do nosso século é um mundo global; um mundo em rede. Isto significa que nenhuma organização pode sobreviver sem cooperar e interactuar com outras. O desenvolvimento de redes locais, nacionais e internacionais será a maneira mais eficaz de agir com qualidade na nossa sociedade. Assim, os espaços que nas nossas escolas e Agrupamentos são dedicados formal ou informalmente à leitura, não cabem dentro de si e nunca serão suficientemente vastos para serem entendidos como satisfatórios. Com efeito, num ecrã de computador, cada utilizador tem à sua frente (e dentro de si) o mundo inteiro. Que fará ele daquelas quatro paredes em que, teimosamente, o insistem em encerrar? A

infinitude do espaço global e todas as suas possibilidades técnicas e pedagógicas levam-nos a questionar:

- Podem as bibliotecas escolares atingir os seus objectivos sem estarem integradas em redes locais, nacionais e internacionais?
- Devem estas redes incluir outros tipos de bibliotecas, tais como bibliotecas públicas e de outras organizações, nomeadamente ao nível local?
- Quais os melhores exemplos de redes de cooperação de bibliotecas no mundo? Como podem esses exemplos ser utilizados no apoio ao desenvolvimento de redes nacionais de bibliotecas escolares?
- De que modo, podem as redes locais, nacionais e internacionais de bibliotecas escolares promover programas de literacia?

A concepção e a construção de um espaço deverão ser orientadas pela natureza, características, necessidades e objectivos dos utilizadores aos quais se destinam, bem como pelas funções que justificam a sua própria consecução. Ao falarmos de espaços escolares destinados essencialmente à leitura em contexto educacional deveremos ter em atenção o carácter formativo que esse mesmo espaço impõe, dirigido a indivíduos em plena formação de carácter e personalidade. Novos modos de organização de turmas, tempos e espaços escolares têm também vindo a ser preconizados, no contexto do sistema educativo de vários países, como formas estratégicas de combate ao analfabetismo e ao abandono escolar. De acordo com a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1996) a escola deverá ser entendida como um espaço de formação permanente, sobretudo para os leitores (Magaldi, 2003). Retomam-se aqui as recomendações da UNESCO segundo as quais, um ponto crucial para o desenvolvimento dos potenciais de educabilidade de alunos e professores diz respeito às relações que estes estabelecem com a leitura e escrita. Desta percepção emergiram desafios como, por exemplo, a busca de mecanismos de desenvolvimento do gosto pela leitura/escrita, pautados por um referencial teórico-metodológico inerente aos projectos educativos das próprias escolas.

A Federação Internacional das Associações de Bibliotecários e de Bibliotecas, afirma no seu Manifesto da Biblioteca Escolar (2000) que, as bibliotecas escolares proporcionam informação e ideias fundamentais para sermos bem sucedidos numa sociedade actual baseada na informação e no conhecimento, desenvolvendo nos alunos competências para a aprendizagem ao longo da vida e neles estimulando a imaginação e o sentido de uma cidadania responsável. Em articulação com as redes de informação e outras bibliotecas, as bibliotecas escolares desempenham um papel fundamental de liberdade consciente ao

conceder hoje o livre acesso do leitor às estantes, permitindo o contacto e o acesso directo ao livro.

Sabemos que a informação é um instrumento que serve a construção do conhecimento, pelo que a evolução para uma sociedade mais sábia assentará forçosamente no acesso livre e crítico às fontes, aos conteúdos e às infra-estruturas da informação. Para Carmo (2009), a amplitude das mudanças tecnológicas, a disseminação da informação, o desenvolvimento do digital, o desenvolvimento das redes físicas e virtuais favoreceram a expansão das sociedades em rede e da sociedade da aprendizagem. O impresso, a escola e a biblioteca entre paredes, tal como a conhecemos hoje, deixaram de ser a sede e a fonte essencial da informação e do conhecimento.

Será necessário ter a consciência dos reptos que a sociedade da informação coloca às bibliotecas e a todos os espaços de leitura em contexto escolar, sejam eles formais ou informais. Em particular o ambiente digital promotor do acto de ler e pesquisar que hoje avança inexoravelmente num caminho sem recuos, terá de ser acompanhado, compreendido, integrado e aproveitado da melhor forma em termos pedagógicos. As bibliotecas em rede estarão melhor preparadas para enfrentar estes desafios, avaliando, prevenindo, formando e criando/usando mecanismos que a *Web* e outros meios disponibilizam, permitindo o trabalho das instituições produtoras de cultura e conhecimento numa rede de parcerias com vista à construção do saber ao alcance de todos. É, com efeito, uma resposta mais ampla, justa e democrática que aqui se preconiza, como uma escolha e uma inevitabilidade.

Nunca como hoje esta aparente ambiguidade fez tanto sentido e nunca como agora poderá e deverá coexistir harmoniosamente, a bem de uma sociedade mais justa e culturalmente sustentável. Com efeito, a resposta das bibliotecas passará em grande parte: pela sua capacidade de renovação tecnológica, didáctica e pedagógica, tornando-se progressivamente *“numa interface entre o interior e o exterior, a aprendizagem formal, a não formal e a informal, o local e o global, o individual e o colectivo, entre a informação e o conhecimento* (Carmo, 2009).

Serão estas são algumas das especificidades de que se devem revestir os espaços escolares de leitura e que iremos abordar mais profundamente no capítulo seguinte.

## Capítulo II - Espaços Escolares de Leitura - Concepção, Evolução e Organização

### 1. Conceber um Espaço Escolar de Leitura

*A formação do arquitecto diferencia-se da de outros actores que intervêm na transformação de territórios e sua edificação, ou no seu estudo histórico ou antropológico, pelo seu objectivo dominante, o qual é a capacitação (ou a competência) para projectar. Outras disciplinas curriculares, por mais importantes que sejam, em si mesmas, são-no tanto mais quanto possam contribuir para o robustecimento dessa competência para conceber e expressar ideias de espaço e ambiente; o que implica a capacidade de lhes dar corpo físico com os meios mais adequados; isto é, de saber ver e descrever o todo e as suas partes constituintes “ao mesmo tempo”.*

*Nuno Portas, 2001: 26-35.*

Existe uma forte relação entre a evolução física dos espaços escolares e o ambiente social em que surgiram. Frequentemente esses mesmos espaços foram propositadamente veículo arquitectónico de ideias e vontades, poucas vezes contribuindo para uma, tão necessária, renovação. Com efeito, o espaço escolar interage a vários níveis com a sociedade, nomeadamente no que se refere à própria organização do sistema educativo, à definição dos seus objectivos, à atribuição de poderes e competências dos diversos órgãos do sistema, à organização curricular, à definição dos conteúdos programáticos e à sua hierarquização e ainda aos métodos e formas de ensino, sistemas de avaliação e formação de professores.

A evolução histórica dos espaços escolares transmite-nos assim uma imagem das filosofias que estiveram subjacentes à sua concepção e construção. Ao longo dos séculos, os edifícios escolares foram reflectindo as tendências políticas, sociais, filosóficas e religiosas dos contextos em que surgiram, que os moldaram esteticamente, modulando mensagens a transmitir às futuras gerações. Espelho de vontades das classes dominantes, a arquitectura das construções escolares foi uma das grandes mensageiras dos diferentes regimes políticos, verdadeiro cartaz de propaganda das ideias oficialmente vigentes.

Toda a história de educação pública tem sido construída em torno dos projectos da sala de aula – espaço tradicionalmente destinado à leitura. Nos primeiros anos do século XX as salas de aula regulares, rectangulares (como ainda hoje maioritariamente existem) eram já quase universais e permaneceram assim, com raras excepções, entre as quais se

destacam as salas de aula abertas – as *open classrooms* - adoptadas em algumas escolas dos anos setenta, nomeadamente no mundo escolar anglo-saxónico (Tyack e Cuban, 1995). Criar um espaço educativo é um processo complexo que requer uma entrega profunda de parte do quem o concebe, devendo ser determinado pela necessidade dos edifícios disporem de um elevado grau de polivalência, flexibilidade, adaptabilidade e complementaridade a novos conceitos e práticas de ensino, quando não mesmo a novos usos (ME, 1993:18).

Um relatório levado a cabo em 1991 pela Associação Americana de Administradores Escolares referia que cerca de 5 milhões de estudantes nos Estados Unidos frequentavam então aulas em 13.200 salas completamente inadequadas para preparar os alunos face às necessidades e exigências do mundo (Holt, 1994, p.33). Já Thomas (1962) no seu estudo sobre a relação existente entre o investimento e os resultados em educação, concluíra que a idade dos edifícios era uma das variáveis independentes com grande impacto nos resultados escolares, extremamente interligada com as aquisições e o desempenho académico dos alunos. Um estudo de Plumley (1978) comprovou que quanto mais velho e sem elementos de modernização um edifício escolar se encontrava, tanto mais pobre se registava o vocabulário dos alunos, o seu desempenho na leitura, na linguagem, no trabalho escolar e no campo da matemática. Posteriormente Ikpa (1992) encontrava uma significativa relação entre a idade do edifício escolar e o desempenho académico. Na realidade, os seus dados apontavam para o facto da idade crescente do edifício escolar estar relacionada com piores resultados escolares dos alunos. Para Frazier (1993) a maior parte das escolas públicas encontrava-se em ruptura física, situação esta que afectaria a moral, a saúde e o desempenho académico dos estudantes.

Actualmente, a realidade das nossas escolas conduz-nos por diferentes caminhos. Poderemos pensar numa sala de aula como uma sala de estar, um museu interactivo ou uma biblioteca, locais onde o conhecimento seja discutido e descoberto passo a passo. Ainda frequentemente, de grandes dimensões e sem traços característicos, os espaços educativos, estruturalmente mais flexíveis, deveriam poder satisfazer muitas actividades de jogo e descoberta embora, na realidade, tal raramente aconteça. Estes deveriam ser ambientes tendencialmente informais, capazes de promover o gosto pela aprendizagem e, em particular, pela leitura.

Outros espaços existentes nas nossas escolas poderiam igualmente contribuir para esta abordagem construtiva. Com efeito, mesmo sem que se realizem grandes alterações físicas no ambiente das escolas, muitos pátios de recreio poderiam ser divididos por áreas

diferenciadas que permitissem novas e mais proveitosas utilizações. Assim, poderia haver áreas mais sossegadas para conversar, ler, escrever e jogar calmamente; áreas para correr e brincar, outras para escrever com giz no chão; uma outra para conviver e talvez ainda uma área de refúgio para momentos de uma maior serenidade. Na verdade, poderíamos entender o pátio de recreio como uma riquíssima área de aprendizagem que só começou a ser realmente considerada quando alguns estudos destacaram este espaço como local de profundas interações sociais. Actualmente, cada vez mais pedagogos procuram reflectir sobre os pátios escolares como extensões importantes da sala de aula (Coffee, 1999).

De igual modo, o contacto entre nós e os outros, a proximidade com a natureza e com as obras de arte, a possibilidade de reflectir e de se ouvir a si mesmo, deverão ser igualmente factores a ter em linha de conta na concepção e projecção dos espaços educativos. Será, essencial, na sua concepção, que as noções de espaço, intimidade, segurança e conforto sejam profundamente pensadas e reflectidas de acordo com toda a sua complexidade e todos os aspectos de ordem pessoal, social e cultural que as determinam e as tornam de tão delicada abordagem. Bandeira (2007) apresentava na sua tese de Doutoramento, precisamente esta vertente da arquitectura como imagem, e as possibilidades que estas nos oferecem na construção da consciência e da memória, bem como da própria produção cultural.

Dentro de uma escola, para além dos espaços especificamente destinados à aprendizagem dos currículos formais, encontramos, com efeito, muitos outros ainda por descobrir. O mundo de prazer de um recreio, o espaço de convívio de um refeitório, as ofertas lúdicas das bibliotecas, ludotecas e centros de recursos, os corredores, os gabinetes de trabalho - mais ou menos conhecidos pela comunidade educativa - são um mundo de oferta que importa analisar em pormenor e descobrir a cada dia que passa, nomeadamente no que se refere à motivação para a leitura. Projectar um edifício escolar é também idealizar um ambiente humano imaginado para abrigar vida numa das suas mais importantes missões: ensinar e aprender, trocar e transmitir informações, experiências e sentimentos. Algo que necessita e exige um ninho, um abrigo, um espaço capaz de potencializar o positivo e transformar o menos bom num caminho de tentativas.

Também a atitude profissional dos docentes, o respeito para com a diversidade e as diferenças dos alunos, na sua forma de aprender, gera - num determinado espaço - um ambiente que transforma a noção que eles possam ter do próprio tempo, ajudando igualmente a promover um sentimento de pertença, segurança, e confiança, as quais deveriam contar com profundas abordagens no contexto da própria política escolar.

Espaços escolares ideais serão aqueles que nos inspiram no caminho da transformação e da criatividade, guiando-nos por entre as sensíveis flutuações de um mundo em permanente mudança e rico de mutações nos seus objectivos pedagógicos.

### **1.10 Processo de Concepção de um Espaço Escolar de Leitura**

A concepção de um espaço escolar de leitura deverá ser obra conjunta de especialistas nas diferentes matérias em concurso: professores, pedagogos, psicólogos, sociólogos, engenheiros e arquitectos, entre outros profissionais que poderão integrar este processo de concepção. Esta articulação de saberes, nem sempre respeitada, permitiria projectos modelados pelo profundo conhecimento dos utilizadores e das acções previstas. Responsáveis por todo um processo que pode durar vários meses ou, até mesmo, anos, estes especialistas deveriam iniciar a configuração do novo espaço de leitura com uma fase de reconhecimento do local no contexto do pólo escolar, seguindo-se um período de auscultação das várias entidades e organismos que, directa ou indirectamente, iriam utilizar as futuras instalações.

A necessidade destes espaços disporem de um elevado grau de polivalência, flexibilidade, adaptabilidade e complementaridade a novos conceitos e práticas de ensino, deveria ser uma das características fulcrais na sua concepção arquitectónica (ME-DGAE, 1993: 18), devendo poder contar com os factores indispensáveis a uma resposta adequada às transformações que, ao longo de dezenas de anos do seu tempo de utilização, irão certamente ocorrer no âmbito do sistema educativo e das novas realidades didácticas e pedagógicas. Espaços projectados para enfrentar todas as transformações que se adivinham num futuro próximo, abertos à troca de ideias e à promoção da criatividade. Com efeito, as nossas escolas terão de lidar com flutuações significativas nos efectivos escolares, bem como com alterações dos objectivos de ensino e dos currículos; mudanças profundas nos métodos de ensino e de aprendizagem. Num mundo em contínua mudança o planeamento e a gestão dos espaços escolares deverão corresponder a uma crescente necessidade de racionalidade orçamental, coordenando recursos e rentabilizando investimentos. Num panorama de grande contenção, as soluções disponíveis passarão prioritariamente por gerir os espaços existentes, adequando as funções de cada um às necessidades regionais e locais, atendendo a evoluções de natureza pedagógica e a uma crescente articulação da escola com outros recursos e equipamentos sociais.

Quando falamos em leitura, estas condições revestem-se de particular significado porquanto envolvem componentes psicológicas de profundos contornos. Com efeito, o projecto de um estabelecimento de ensino deveria incluir na sua génese elementos motivadores do próprio processo de aprendizagem, promovendo o crescimento da personalidade das crianças e jovens, desenvolvendo espaços acolhedores para a sua sensibilidade e criatividade. É, por isso fundamental que o conjunto espacial de leitura forme um todo homogéneo e harmonioso, devidamente tratado e enquadrado paisagisticamente. Como refere Forster (s/d: 6):

*A escola é uma construção muito afectiva que desempenha um papel importante na vida dos indivíduos. Os estudos mostram que existe uma relação entre a qualidade da arquitectura e as actividades escolares.*

No processo de concepção de um complexo escolar os espaços interiores e exteriores de aprendizagem deverão ser alvo de um particular cuidado, de molde a poderem corresponder às múltiplas necessidades dos seus utilizadores e, em particular dos grupos portadores de necessidades específicas. Falamos aqui, sobretudo, da imprescindibilidade da eliminação de barreiras físicas e psicológicas incapacitantes e desmobilizadoras de vontades, lutando-se pela criação das condições indispensáveis à plena integração de todos os indivíduos.

Na concepção de um ambiente escolar de leitura serão ainda de realçar os elementos relacionados com a funcionalidade arquitectónica, veiculadora da qualidade visual do próprio espaço. Só deste modo, a sua fruição física e psicológica poderá ser absoluta e catalisadora da própria actividade a que esse local se destina. Destaca-se aqui a importância da cor, do desenho dos equipamentos e de todo o material didáctico, bem como o desenvolvimento de instrumentos que permitam uma maior interacção entre a escola e a comunidade (ME-DGAE, 1993: 23). Em termos físicos, o espaço escolar de leitura, deverá ser considerado como detentor de um estatuto singular exigente no coração da escola, dotado de condições técnicas particulares, instalações específicas que, frequentemente, são negligenciadas mesmo em escolas de construção ou reabilitação recente. Segurança, fiabilidade e robustez; flexibilidade e a adaptabilidade estrutural serão assim factores a privilegiar no processo de concepção destes espaços (ME-DGAE, 1993: 24). Para que todos estes objectivos possam ser alcançados de forma excelente, será fundamental a articulação de todos os elementos componentes de um complexo escolar, no seio do qual os espaços de leitura brilharão, de modo mais ou menos formal<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Cf. Anexo 7 - *Concepção de Complexos Educativos – Princípios Gerais*.

Relativamente à dimensão ideal de uma escola, esta tem sido uma questão debatida, desde há décadas, por educadores, responsáveis políticos e investigadores, num esforço para encontrar soluções ideais capazes de incentivar as aquisições académicas. Malgrado estudos de múltiplos especialistas, a tendência tem vindo a pautar-se pela construção de escolas de maiores dimensões, economicamente mais rentáveis. Aqueles que defendem a concepção de escolas mais pequenas apontam muitos benefícios para as mesmas, nomeadamente ao nível do sentido de pertença, do tratamento personalizado dos alunos, nomeadamente dos mais jovens e das suas aquisições académicas. Muitos condicionalismos de natureza pessoal, académica e profissional influenciam estas aquisições, mas poderemos concluir que um maior cuidado colocado na concepção física dos complexos escolares, contribuirá para a criação de espaços mais agradáveis onde também o processo de ensino-aprendizagem seja bem acolhido e, particularmente, o convite à leitura possa vir a colher mais e melhores frutos, como iremos ver nas abordagens que se seguem.

## **1.2 Espaços Escolares de Leitura – Tipologias**

A investigação na área do *design* escolar centrada em factores como a iluminação, a cor, a acústica e o controlo térmico, entre outras características espaciais, tem sido amplamente debatida e sumariada. Os factores estéticos são críticos no planeamento gráfico e no *design* de uma escola. Na realidade o resultado de diversas pesquisas conduziu-nos à conclusão de que os progressos académicos dos estudantes que frequentam edifícios escolares de altos padrões estéticos são significativamente mais altos do que aqueles que não o fazem (Phillips, 1997). Maslow e Mintz (1956, 41: 247-254) analisaram os efeitos estéticos de diferentes tipos de ambiente sobre os indivíduos e concluíram que os utilizadores de espaços académicos considerados mais agradáveis demonstravam melhores atitudes e desempenhos do que os de espaços esteticamente menos conseguidos. Para Hathaway (1988:12), as características espaciais dos edifícios escolares estariam intimamente relacionadas com a aprendizagem e o desempenho humanos. Este autor defendeu que os espaços encerram mensagens subtis (*factores de constrangimento perceptivo*) que poderiam promover ou inibir o desempenho dos seus utilizadores (*factores de constrangimento individual*), influenciando mesmo a aplicação de programas e

currículos (*factores de constrangimento de programa*). Taylor e Gousie (1988: 23-28) defenderam ainda que os cenários arquitectónicos das escolas poderiam "facilitar a transmissão de valores culturais, limitar ou promover a criatividade, influenciar a percepção mental e provocar sensações de medo ou alegria" e Edwards (1991) referia igualmente que o estado de conservação dos edifícios estaria também relacionado com o desempenho académico dos alunos.

Como afirma Poslaniec (2005:167) "*Nenhuma outra instituição poderá agir sobre os não-leitores como a escola*". Na realidade, grande parte do dia é passado na escola pelas nossas crianças e jovens (Coltin, 1999), adquirindo aqui múltiplas e importantes competências sociais, emocionais, cognitivas e físicas, num processo vital de crescimento e desenvolvimento de interesses. Os múltiplos espaços físicos da envolvente escolar, nomeadamente os espaços de leitura, poderiam ser ocupados com jogos e actividades que, numa vertente de interdisciplinaridade confluíam para uma aprendizagem mais rica de sentidos. Assim, autores como O'Connor e McGuire (1998) defenderam a necessidade da existência de um equilíbrio entre os tempos e espaços destinados a uma aprendizagem formal e informal e os tempos totalmente livres, promotores de uma libertação de tensões e preocupações. Espaços amplos e agradáveis nas escolas seriam então desejáveis para estes momentos tão enriquecedores, promovendo igualmente a luta contra o abandono e o insucesso escolares por parte de todas as crianças, particularmente das que se encontram em maior risco.

Nas escolas actuais, a estrutura de um ambiente educativo, o seu arranjo e os materiais utilizados deveriam constituir preocupações fulcrais para quem os concebe e administra. Contribuindo para a aprendizagem das crianças e jovens, amenizando mesmo algumas atitudes de agressividade, baseadas numa elevada taxa de frustrações acumuladas ou de medos latentes relacionados com experiências antigas, estes locais requerem cada vez mais harmonias espaciais pautadas pela polivalência e pela flexibilidade. Desta forma os aspectos estéticos deveriam ser seriamente controlados em todas as instalações escolares, apresentando-se a concepção dos novos espaços de leitura como uma excelente possibilidade de reestruturação de antigas concepções curriculares, observando-se reflectidamente as realidades em confronto no universo das nossas escolas.

Quanto à sua tipologia, os espaços escolares definem-se pelo número, características e articulação dos locais adequados às diferentes funções a que se destinam. Referimo-nos a conjuntos de espaços articulados de ensino, administração e lazer, com vertentes interiores e exteriores, que contribuem para o desenvolvimento intelectual e físico dos seus

utilizadores (Magos, s.d.: 7). A actual Rede Escolar nacional é composta por Estabelecimentos de Rede Pública de Educação Pré - Escolar e do Ensino Básico e Secundário e de Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo. A escola básica pode assumir diversas tipologias e configurações organizacionais procurando, quer no aspecto físico, quer no dos recursos educativos, quer ainda no seu modelo organizacional, obedecer ao princípio da flexibilidade e da integração comunitária, tentando ir ao encontro das condições sociais, económicas e culturais de cada contexto e população alvo<sup>8</sup>.

A organização de uma escola nasce da caracterização do território educativo em que se insere, tendo por base indicadores como: a densidade demográfica e respectiva dinâmica, o tipo de povoamento, a distribuição da população por níveis etários e actividades económicas, as actividades económicas predominantes, os equipamentos educativos e sociais no campo da saúde, do lazer, do desporto e da cultura (escolas, jardins-de-infância, associações culturais, recreativas e desportivas), as infra-estruturas viárias e os meios de transporte existentes no território educativo que serve. Em termos espaciais, a escola básica de nove anos, ainda hoje vigente, pode assumir também duas configurações: *una* (a escola-edifício) ou *disseminada* (a escola-organização, integrando espacial ou organizacionalmente os três ciclos do ensino básico e designada por Escola Básica Integrada – EBI (Despacho 33/ME/91), comportando esta última uma pluralidade de valências e de subunidades que a tornam mais complexa e, porventura também, mais flexível.

A frequência do ensino básico completo, no mesmo edifício, até ao nono ano de escolaridade, foi reforçada com a criação das primeiras escolas básicas de nove anos, permitindo aos jovens beneficiar de uma mesma vivência escolar, na qual a existência de espaços de leitura formal mais enriquecidos pôde criar as bases de uma cultura de escola mais centrada na leitura e nas literacias.

A escola básica de nove anos tem constituído nos últimos anos uma solução organizacional integradora das unidades que a garantem, contribuindo para amenizar a questão da descontinuidade educativa na escolaridade básica (Nóvoa, 1994: 27). No caso particular das EBI, as estreitas relações que permite desenvolver com a comunidade em que se inserem, apoiando iniciativas e actividades, torna-a uma mais-valia cultural para a comunidade local, assumindo um modelo conceptual no que respeita à necessidade das populações.

---

<sup>8</sup> Cf. Anexo 8 - *Tipologia das Escolas*.

Relativamente às bibliotecas escolares, enquanto espaços formais de leitura, a sua tipologia apresenta-se bastante homogénea no que se refere a áreas de leitura, com excepção dos espaços destinados à leitura nos jardins-de-infância e 1º Ciclo que apresentam especificidades próprias. A gestão de espaços e ambientes das bibliotecas escolares e centros de recursos, em particular na óptica diferenciada do utilizador, deveria porventura ser alvo de uma pesquisa mais aturada, sendo pouco sistemáticos os estudos que traçam perfis e percepções da realidade nestes espaços de leitura e de aprendizagem (Encarnação, 2005). No campo da leitura este caminho de continuidade revestir-se-á de particular significado, permitindo o aprofundamento do processo de identificação do aluno com a sua escola, os seus mediadores de leitura os caminhos pedagógicos a trilhar. O alargamento da escolaridade obrigatória até ao décimo segundo ano acarretará necessariamente novas alterações do *design* curricular e preocupações acrescidas relativamente à disponibilidade efectiva dos ambientes formais e informais de leitura em contexto escolar<sup>9</sup>.

### **1.3 Espaços Escolares de Leitura: Tradição, Inovação e Criatividade**

E quem concebe estes espaços? Qual o farol teórico que os guia? Para que se destinam? A quem deverão servir? Que espaço se reserva à criatividade na concepção evolutiva destes novos locais de aprendizagem, leitura e reflexão?

De acordo com a linha cognitivista, e, especialmente com Howard Gardner (1983) e Lev Vygotsky (1994), o tema da criatividade, tem vindo a despertar um profundo interesse, relacionando-se com necessidades cada vez mais básicas ao nível da psicologia educacional, salientando, estes autores, o facto da vida ser plena de premissas necessárias ao acto de criar, estando a criatividade presente em todos os momentos do quotidiano. Gardner (1987) referia o prazer que a pessoa criativa extrai do seu trabalho, sem o qual não sabe viver, prazer esse que se pode igualar ao estado de paixão e Ostrower (1991a) relacionava já a criação com a conquista da maturidade, afirmando que "*Só ela dará ao artista a liberdade de formular novos conteúdos expressivos de crescente complexidade estilística e subtilidade de nuances emocionais.*" Este autor defendia ainda que o homem será um ser consciente e sensível em qualquer contexto cultural, pelo que a consciência e a sensibilidade das pessoas fariam parte de uma herança biológica, sendo qualidades

---

<sup>9</sup> Cf. Anexo 9 – *Bibliotecas Escolares*.

comportamentais inatas, enquanto a cultura representaria o desenvolvimento social do homem, configurando as formas de convívio entre as pessoas. E essa sensibilidade, vinculada a nível de inconsciente, seria uma porta aberta de entrada às sensações. Refere Cibele Haddad Taralli (2004):

*A evolução dos tipos de espaços deu saltos fantásticos, com a história da humanidade: do abrigo à habitação, do campo às cidades, o homem moldou e construiu lugares diferenciados e diversificados. Com a evolução das técnicas, dos recursos e ofícios de construção, da descoberta e do desenvolvimento dos materiais, a especialização do espaço assumiu diversas configurações físicas e estéticas, acompanhando demandas e características socioculturais das sociedades, conferindo identidade e significado aos ambientes por elas constituídos.*

No campo da educação, estes conceitos dever-se-iam articular de modo a envolver acto e espaço num mesmo desígnio: a criação de ambientes promotores de aprendizagem e, mais especificamente, de ambientes que convidem naturalmente à leitura como acto natural de interpretação e de criatividade é algo de fundamental nos nossos dias em que tantas telas em branco se perfilam no mundo educativo e para além dele. Novaes (1983) destacava que a dimensão criadora é inerente ao processo evolutivo, levando o indivíduo a fazer novas associações, integrando objectos e ideias e activando, de forma criativa, a sua mente. Desta forma os processos cognitivos diriam respeito aos processos psicológicos associados aos processos de percepção, compreensão, aprendizagem e conhecimento. Estes articular-se-iam com a forma como o indivíduo interage com os estímulos do mundo exterior, como os vê e percebe, como regista as informações e como acrescenta as novas informações aos dados anteriormente registados (Alencar, 1993).

De acordo com a artista plástica Fayga Ostrower (1991), à medida que vamos ganhando noções da realidade do mundo exterior e do nosso mundo interior, estas elaboram-se no nosso cérebro através de imagens. Percebemos, compreendemos, criamos e comunicamos através de imagens e formas. Estas imagens e formas conduzem-nos à imaginação e à fantasia. E Cunha (1980) ao caracterizar o comportamento criativo como integrador, destacava dois aspectos fundamentais: a dimensão criadora do indivíduo que o leva a fazer novas associações para integrar ideias e objectos e a dimensão criadora do homem que lhe permite manipular ideias e objectos com o objectivo de activar a sua mente e descobrir novas potencialidades. Desta forma, criatividade implicaria um comportamento comunicativo, destinado a transmitir algo a alguém. Afastar-se-ia assim do comportamento informativo, pois não só transmite dados, como também sentimentos e emoções pelo que, mais propriamente, se incluiria no âmbito de um comportamento expressivo.

Com relação ao aspecto educacional Sukhomlinski (1988) recordava-nos que, no âmbito educativo tudo é importante: a aula; o desenvolvimento dos interesses dos alunos fora da aula; as relações dos alunos entre si. São indicadores basicamente criativos que o docente deveria perceber e estimular de maneira a que a elaboração pessoal de cada aluno pudesse contribuir para o seu progresso sociocultural. Acrescentaríamos aqui a vertente igualmente criativa do acto de ler, enquanto processo psicológico interpretativo pessoal e único. Actualmente a democratização do acesso à informação e o papel das bibliotecas, das redes de leitura, através da utilização dos seus espaços públicos, transformou positivamente o cenário das nossas escolas neste plano (Lins, 2007). O papel da biblioteca escolar, enquanto espaço formal de leitura transformou-se também necessariamente, mas nem sempre de modo constante ou bem compreendido. De igual modo os seus objectivos fundamentais enquanto contributo para o entendimento do mundo e da sociedade deveriam ser investigados sistematicamente como pro-curriculares, na defesa dos valores da cultura e da cidadania, aliando as mais tradicionais competências leitoras às recém-chegadas literacias do digital. A nova realidade deveria centrar-se ainda no mapeamento de novos espaços alternativos de leitura existentes no universo escolar, físicos ou virtuais, e do entendimento da sua concepção, estrutura e funcionamento. A Internet tornou-se cada vez mais um meio familiar de acesso à informação e de trabalho cooperativo, alterando diversos sectores sociais. As novas tecnologias da comunicação provocaram profundos impactos no sector educacional, com a promessa de construção de cenários inovadores, apoiados em diferentes formas de Educação baseada na *Web*.

A leitura no mundo escolar transformou-se assim através do plano informático, permitindo ultrapassar barreiras geográficas e a formação de novos grupos de trabalho cooperativo. Por outro lado, os repositórios foram salvaguardados e democratizados no que se refere à sua conservação e acesso por parte dos leitores-utilizadores. Mesmo nos planos mais remotos da informação, foram rasgadas fronteiras geográficas de espaço e tempo, permitindo a partilha de informações em tempo real e apoiando a cooperação e a comunicação, também em simultâneo. Este é, com efeito, um novo cenário tecnológico, económico, social e cultural que transformou definitivamente o modo como habitualmente encarávamos o processo educativo. A educação formal, contudo, apresenta uma tendência histórica em retardar a incorporação de inovações nas suas práticas pedagógicas. Teresa Calçada diz mesmo haver “um lado conflitual” entre os livros e a tecnologia que “não vale a pena negar” (Calçada, 2009, cit. por Tavares, 2009). E acrescenta:

*Há uma vantagem imensa de fazer determinadas consultas na grande biblioteca que é a Internet (...) Hoje não faz sentido esperar que uma criança vá à procura do mapa-mundo no papel. Mas as coisas são complementares, a diferença existe. E o que nós queremos é que a criança se adapte a isso. (...) Os livros são indispensáveis para criar competências de leitura que serão úteis em todas as áreas, até para navegar na Internet.”*

Com efeito, os produtos do avanço tecnológico foram absorvidos, utilizados e dominados inicialmente nos sectores mais modernos da sociedade e, só depois nos sectores mais conservadores, nas nossas casas e, por último, nas nossas escolas. Por outro lado, se existem muitos modos de utilização das redes de comunicação, algumas constituem apenas roupagens novas para velhas concepções pedagógicas. No plano da leitura esta poderá ser, na verdade, uma das armadilhas didácticas para as quais docentes e teóricos da educação deverão estar alerta, sob pena de se utilizarem novas ferramentas mantendo-se antigos processos de transmissão de conteúdos<sup>10</sup>. De facto, são múltiplas as possibilidades educacionais permitidas pelas novas tecnologias. As salas de aula virtuais, por exemplo, estendem o conceito dos sistemas de autoria ao ampliarem o espaço de interactividade, comunicação e cooperação e o plano dos sites educativos reúne verdadeiros mananciais de funcionalidades, tais como bibliotecas de *software* educativo, espaços virtuais de comunicação, *software* para *download*, hiperligações para outras páginas Web e miríades de documentos para múltiplas possibilidades de leitura, em tempos e dinâmicas muito diversificados.

Entre estas abordagens, poderemos encontrar ainda várias formas de suporte para o trabalho educativo, com diferentes enfoques pedagógicos, desenvolvimento de múltiplos conteúdos curriculares, tratamento de conceitos, desenvolvimento de projectos e *forums* de discussão, entre outros. E as formas de interacção poderão ser síncronas ou assíncronas, de acordo com variados padrões e graus de interacção. Os novos ambientes de leitura poderão ainda permitir a adaptação de temáticas comuns a diferentes situações educacionais, objectivos, projectos e utilizadores. Alunos e professores terão, neste novo mundo, acesso a múltiplos *interfaces*, suportes e monitorizações do conhecimento, utilizando ferramentas distintas de uso didáctico em diferentes formatos e suportes pedagógicos. No campo da aprendizagem cooperativa, os *frameworks* poderão gerar uma série de novos ambientes adaptados a necessidades e filosofias educacionais específicas, permitindo, a partir de componentes básicos de *interface* e de objectos fornecidos por *software*, o desenvolvimento de aplicações cooperativas personalizadas. Estes novos ambientes de

---

<sup>10</sup> Cf. Anexo 10 - *Novas formas e suportes de leitura - Novos ambientes e modalidades de aprendizagem em contexto escolar.*

aprendizagem adoptam assim o paradigma construtivista, sendo voltados para o desenvolvimento de metacapacidades cognitivas dos seus utilizadores.

O potencial técnico e pedagógico das novas formas de educação apoiados nas tecnologias digitais da Internet tem vindo a contagiar assim os novos ambientes escolares de leitura (Santoro et al, 1998), adequando-se a múltiplas realidades educativas, públicos-alvo e necessidades pedagógicas, de um modo crescentemente flexível e diferenciado no que respeita à transmissão e apreensão de conteúdos, ao fornecimento de fontes suplementares de informação e, não menos importante, à sedução para o universo da leitura e do conhecimento através de ferramentas e serviços mais articulados com o tempo das crianças e jovens.

## **2. O Mundo da Leitura dentro da Escola: Locais e Características**

*Sempre imaginei que o paraíso fosse uma espécie de biblioteca.  
Jorge Luis Borges*

À semelhança dos outros seres vivos, também o ser humano deseja e necessita espaços que o protejam de todos os condicionalismos externos. Estes componentes efectivos que asseguram a sua protecção e o seu conforto físico e psicológico envolvem-no diariamente nas múltiplas facetas do seu quotidiano, assegurando condições de trabalho e lazer e permitindo o enquadramento espacial do seu crescimento pessoal e social. Assim, o homem procura adaptar as suas casas e locais de trabalho às diferentes idades, objectivos e motivações, na busca de um emolduramento que lhe ofereça uma maior motivação e bem-estar. Iremos ver, em seguida, de que modo este ninho espacial poderá oferecer, em contexto escolar, as condições desejáveis à leitura por diferentes utilizadores.

### **2.1 Locais de Leitura na Escola**

#### **2.1.1 Ler na Sala de Aula**

A importância do ambiente que se gera na sala de aula relativamente à leitura é fundamental e muitas vezes relegada para um plano de somenos significado. A percepção que o aluno tem desse mesmo ambiente e clima é essencial para que o possa gozar convenientemente, reflectindo-se na sua vida pessoal e académica. Thomas Good (1983)

comprovou estes factores e demonstrou que a orientação para uma tarefa era indispensável, devendo o professor promover situações de aprendizagem que sirvam de veículo de transmissão para a compreensão e fruição de sentimentos de coesão, satisfação, direcção em relação a um objectivo, amizade e realização. Os professores deveriam fazer um esforço para conseguirem definir, à partida, e de uma forma bem concreta, quais os organizadores prévios fundamentais para cada unidade programática, lição, aula, ou qualquer momento de aprendizagem, devendo este “primeiro passo” do sistema estar bem assimilado e sedimentado antes da “construção” prosseguir (Doyle, 1986: 507-516)<sup>11</sup>.

Projectar uma sala de aula para os novos tempos deverá ter também como preocupação basilar a natureza destes processos de ensino-aprendizagem possuindo, como linha de rumo, as novas tendências didáctico-pedagógicas e uma maior abertura aos novos tempos. Habitualmente, as salas destinadas ao pré-escolar e algumas salas de aula do primeiro ciclo do ensino básico apresentam já uma maior amplitude de espaços e diferenciação de zonas pedagógicas, no sentido de acolher a necessidade de movimento e exploração das crianças mais pequenas. Com efeito, as novas tendências curriculares mais centradas na actividade física e na expressão do indivíduo têm vindo a tornar esta característica mais generalizada nas escolas do 2º e 3º ciclo e em algumas escolas secundárias. Por seu lado, contrariamente ao que seria pedagogicamente correcto, é a própria dimensão das salas de aula, dependente do nível de ensino, das políticas locais e dos códigos de edificação, a influenciar directamente grande parte das actividades a desenvolver no seu contexto, nomeadamente as actividades de leitura possíveis. Arquitectos e pedagogos sustentam diferentes abordagens a esta temática, defendendo múltiplas abordagens de natureza mais ou menos minimalista e apresentando configurações alternativas para o espaço da sala de aula (Dyck, 1997:40). E salas de aula já foram mesmo projectadas em espaços naturais como jardins zoológicos, museus e edifícios comerciais (Jilk, 1999: 46-48)<sup>12</sup>.

A crescente presença da tecnologia nas salas de aula pouco afectou ainda a concepção das mesmas, à revelia das novas necessidades geradas pelo espaço adicional ocupado por estes equipamentos (Tenbusch e Vaughan, 1998). Estes novos instrumentos, capazes de promover a aprendizagem individualizada e novas abordagens à leitura, permitem o acesso a enormes quantidades de dados, alterando o modo como os professores encaram o ensino e os estudantes sentem a aprendizagem. Num espaço de tempo que não

---

<sup>11</sup> Cf. Anexo 11 – *Categorias de Análise de Interação de Flanders e Modelos de Aprendizagem*.

<sup>12</sup> Cf. Anexo 12 – *Salas de Aula Inovadoras*.

se prevê muito longo, a divulgação contínua das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, permitirá e implicará a necessidade de recurso a concepções mais flexíveis destes espaços no sentido de servir múltiplos e variados utilizadores e funções pedagógicas<sup>13</sup>.

No plano da segurança psicológica, a pesquisa tem demonstrado que os estudantes aprendem melhor em ambientes de aprendizagem que sentem efectivamente como seguros, estimulantes e ricos de recursos (Lackney, 1998). Deste modo, seria vantajoso a existência na sala de aula de lugares para aprendizagem individual e em grupo e, inclusive, pequenos espaços de evasão e refúgio, nichos, mesas e recantos. As áreas destinadas aos centros de recursos deveriam estar localizadas dentro (ou o mais perto possível) da sala de aula. Por sua vez, esta deveria permitir aos estudantes criar e modificar a sua própria área personalizada, sendo que a percepção que o indivíduo tem do seu controlo pessoal, tenderá a aumentar a vontade de compromisso com a tarefa, provendo uma base similar à da “segurança familiar”, a partir da qual o aluno passa mais segura e facilmente à exploração (Firlik, 1997: 38-41), Lackney, J.(1998: 38-41).

O espaço, afectivo, da sala de aula é por isso, também, fundamental, influenciando de forma evidente no bem-estar da criança. A concepção destes espaços escolares deveria ser pautada por princípios exclusivamente de natureza pedagógica, devendo igualmente todo o processo centrar-se em torno de uma abordagem apelativa para os seus utilizadores. A interacção deveria ser permanentemente encorajada, criando um ambiente de aprendizagem colaborativo, no qual o professor fosse um mestre e um mentor.

No plano do espaço, Burgess e Fordyce (1989;30(2), 261-276) examinaram os efeitos da concepção ambiental nas crianças, concluindo que quando conviviam num espaço de maior amplitude as distâncias interpessoais e as actividades sofriam transformações, registando-se nas crianças uma maior tendência em mudar de lugar quando o professor ou algum colega se aproximava, aumentando o espaço interpessoal com o crescimento do espaço ambiental. Remetendo-nos, uma vez mais, este estudo, para os efeitos da densidade sobre as distâncias sociais entre as crianças, os autores verificaram ainda que...

*“Crianças numa sala de aula aparentemente espaçosa podem produzir alterações nos seus comportamentos não verbais, semelhantes aos encontrados em crianças mais velhas submetidas artificialmente a “altas densidades”.*

Assim, pensamos que salas de aula aparentemente espaçosas poderão, efectivamente, não o ser tanto quanto desejável para os nossos alunos e para as actividades que

---

<sup>13</sup> Cf. Anexo 13 - *Regras fundamentais na concepção de um espaço de aprendizagem escolar.*

pretendemos realizar com eles nestes mesmos ambientes. No plano da leitura, este é um elemento a ter em linha de conta quando projectamos salas de aula. Com efeito somos sempre nós – os adultos – a pensar em actividades que *nós* realizaríamos com eles e não aquelas que *eles*, nesses mesmos espaços, teriam gosto e motivação para desenvolver connosco, com os seus colegas ou individualmente.

Sendo as crianças e jovens os verdadeiros utilizadores dos ambientes de leitura, de que espaços estaremos efectivamente, a falar, a conceber e a oferecer aos nossos alunos? No contexto escolar, vários são os espaços que, formal e especificamente se destinam à leitura. Um destes locais será, pela sua própria natureza, a Biblioteca Escolar. Relativamente à leitura no âmbito da sala de aula, o Plano Nacional de leitura defende:

*Para formar leitores é indispensável criar situações que proporcionem múltiplos contactos com livros e permitam desenvolver em parceria a competência da leitura e o gosto pela leitura. A aquisição da competência pressupõe experiências de aprendizagem que induzam o domínio progressivo da complexidade de funções envolvidas no acto de ler: a decifração, a compreensão, a representação mental do conteúdo e a reacção afectiva ao texto escrito. O gosto pela leitura decorre fundamentalmente das reacções afectivas resultantes do contacto com os livros.*

*In Plano Nacional de Leitura- Formar leitores - A leitura na sala de aula*

### **2.1.2 Ler na Biblioteca**

Um dos espaços dedicados à leitura em contexto escolar é, naturalmente o da biblioteca. Ele reveste-se de um tempo específico e de particulares formas de ocupação. Existem também diferentes populações bibliófilas que se distribuem por espaços e *subespaços* de leitura, formal e informal. A biblioteca escolar proporciona a transmissão da informação de ideias fundamentais para os utilizadores na actual sociedade do conhecimento e da aprendizagem ao longo da vida (RBE, 1998)<sup>14</sup>. Ela oferece aos seus utilizadores a divulgação de livros, recursos e serviços de apoio à aprendizagem e

---

<sup>14</sup> O Programa Rede de Bibliotecas Escolares (PRBE) foi lançado em 1996, pelos Ministérios da Educação e da Cultura, com o objectivo de instalar e desenvolver bibliotecas em escolas públicas de todos os níveis de ensino, disponibilizando aos utilizadores os recursos necessários à leitura, ao acesso, uso e produção da informação em suporte analógico, electrónico e digital. Coordenado pelo Gabinete da Rede Bibliotecas Escolares (RBE), o Programa articula a sua acção com outros serviços do Ministério da Educação (ME), direcções regionais de educação, autarquias, bibliotecas municipais e outras instituições - universidades, centros de formação, fundações e associações nacionais e internacionais. (*in RBE, Disponível em: <http://rbe.min-edu.pt/np4/programa.html>*).

possibilita a cada membro da comunidade educativa tornar-se um pensador crítico e um efectivo utilizador dos vários tipos de suportes no campo da informação.

A biblioteca escolar revela-se como essencial a qualquer estratégia de longo prazo relativa às competências de leitura e escrita, literacias da informação e ao desenvolvimento económico, social e cultural das novas populações estudantis, tendo vários estudos vindo a comprovar que o trabalho conjunto de professores e bibliotecários, num espaço propício à leitura, influencia positivamente o desempenho dos estudantes para o alcance de melhores resultados académicos. Ela é parceira imprescindível para a actuação em redes de informação tanto a nível local e regional como nacional e internacional, sendo parte integral e actuante do processo educativo.

Para isto é essencial que se cumpram também os seus objectivos específicos, de entre os quais salientamos: o de desenvolver e sustentar nas crianças o hábito e o prazer da leitura e da aprendizagem, bem como o uso dos recursos da biblioteca ao longo da vida; promover a leitura, os seus recursos e serviços junto da comunidade escolar e do seu meio envolvente; trabalhar em conjunto com estudantes, professores e comunidade educativa mais alargada, indo ao encontro da própria missão e objectivos da escola e proclamando a liberdade intelectual e o acesso à informação como pontos fundamentais para a formação de uma cidadania consciente promotora do exercício da democracia; tornar oportunas as vivências para a produção e uso da informação e do conhecimento nos planos da compreensão, imaginação e entretenimento e prover o acesso a serviços de informação a todos os membros da comunidade escolar em funcionamento dentro do contexto da comunidade local. Para o cumprimento destes propósitos será fundamental a criação de espaços físicos e psicológicos propícios à gestão de um ambiente cultural agradável e convidativo às diferentes formas e objectivos de leitura.

As bibliotecas escolares proporcionam também informação e ideias fundamentais para sermos bem sucedidos na sociedade actual, baseada na informação e no conhecimento, desenvolvendo nos alunos competências para a aprendizagem ao longo da vida e estimulando a sua imaginação, permitindo-lhes tornarem-se cidadãos responsáveis. Deverão ainda ser garante de que os livros cheguem realmente às mãos dos alunos e não se percam, como refere Perroti (2004):

*(...) nos caminhos da burocracia ou em armários cujas chaves supostos defensores do património público guardam zelosamente consigo, sem permitir o acesso livre e necessário da comunidade escolar aos acervos escolares.*

Para Isabel Silva (2008), nas bibliotecas de hoje, o livre acesso do leitor às estantes é fundamental, permitindo o contacto directo entre leitor e livro. A biblioteca escolar tornar-se-á assim um pólo cultural aberto aos seus utilizadores, apelativo e convidativo à descoberta permanente. O acesso directo ao acervo, deverá ser feito com recurso a sistemas de controlo e segurança que permitam o fluir natural das dinâmicas inerentes a uma sala de leitura para crianças e jovens. Mas que sistemas poderão ser esses e de que recursos logísticos poderá a biblioteca escolar dispor, nomeadamente gabinetes de trabalho e depósitos para livros? Estando os livros em estantes e de livre acesso haverá algum inconveniente? Que tipo de sinalética se deverá utilizar de modo a garantir a crescente autonomia dos utilizadores dentro deste espaço? E o silêncio? Será ele ainda um valor inquestionável na biblioteca? Que confusões conceptuais se andam a instalar nas nossas escolas? A Biblioteca será também um espaço de convívio? E de que modo poderá a biblioteca escolar articular as suas competências com os diferentes métodos de ensino-aprendizagem e com os múltiplos currículos? Com efeito, as competências e habilidades essenciais aos professores para um mundo em transformação e para um contexto educacional cuja proposta administrativo-pedagógica busque transformar a escola num espaço de construção e produção de conhecimento, referem-se à reflexão permanente sobre os processos de ensino e de aprendizagem oferecidos. Em anexo serão apresentados modelos inovadores de bibliotecas escolares em Portugal e outros locais do mundo, concebidas no sentido de aliar o espaço físico da Biblioteca Escolar às finalidades acima referidas<sup>15</sup>.

### **2.1.3 Ler no Recreio**

O gradual afastamento da natureza marca as actuais gerações de crianças e jovens, modificando comportamentos lúdicos e afastando os mais jovens da rua e das outras crianças. São crianças que permanecem em casa, frente ao televisor ou à consola de jogos electrónicos, num ambiente fechado, imaginário e receptivo. Quebrou-se o elo com a terra, com a brincadeira activa e interactiva; os meninos afastaram-se do esforço, do desafio da aventura. Ler é algo penoso para muitos e os livros - quando os há - ficam esquecidos nas prateleiras. Frost & Jacobs (1995: 14-17) sugerem mesmo que esta privação de brincadeiras é um factor promotor de violência escolar porque diminui as capacidades sociais das crianças, tendo Slee (1995: 320-327) afirmado que a tendência para dominar

---

<sup>15</sup> Cf. Anexo 14 – *Bibliotecas Escolares Inovadoras*.

violentamente os outros está possivelmente associada a experiências sociais negativas vividas no pátio de recreio devido à falta destas mesmas capacidades. Aprender a ganhar e perder vai-se diluindo na implacável dominação de jogos virtuais em que sempre ganhamos e nos quais não há que lidar com tempos de espera ou frustrações, podendo ser desligados a qualquer momento Slukin (1981). Também o desempenho e assunção de diferentes papéis, o respeito pelos limites e pelas regras, se vão diluindo. Estudos de Boulton (1993: 19-39) e de Blatchford (1989) recordam que a maior parte dos comportamentos violentos acontece no pátio de recreio, onde florescem códigos (a)morais paralelos erigidos contra o espírito da cooperação e tolerância que muitos professores se esforçam para encorajar na sala de aula (Blatchford et al., 1990: 163-174). Deste modo, o desenvolvimento do pátio de recreio deverá ser encarado como parte integrante dos regulamentos das escolas, interiorizando-se as actividades nele desenvolvidas como complemento activo das da sala de aula. O espaço de leitura do pátio deverá beneficiar deste conceito e será fundamental que este tempo, considerado tradicionalmente apenas lúdico, seja também visto como um recurso de aprendizagem integrante do currículo (Blatchford et al, 1994).

Pátios ideais deveriam ter em linha de conta diferentes idades e aptidões, incluindo uma combinação de equipamentos capazes de servir o currículo, nomeadamente actividades motivadoras, interactivas e exploratórias de leitura. Vários estudos elaborados com base em programas de pátio escolar realizados em vários países referem a utilização do ambiente natural como um contexto integrador e motivador de aprendizagens, com resultados positivos no desempenho académico dos estudantes, ao nível da leitura, da escrita, da matemática, das ciências e dos estudos sociais, fazendo diminuir também os problemas de disciplina. Zonas verdes, com plantas e animais, oferecendo lugares para exploração lúdica e científica, têm vindo, também a apresentar-se como cenários promotores de um convívio, saudável e de comportamentos pautados por atitudes de maior calma, paciência e responsabilidade, motivadores de uma maior vontade de aprender<sup>16</sup>.

Vários modos de melhorar o pátio de recreio no sentido de criar novos ambientes propícios ao jogo e à leitura têm vindo a ser investigados. Grandes pátios mal utilizados promovem um conceito de escola pouco acolhedora e estruturada, sem traços característicos, constituindo um bom recurso utilizado por poucos (Higgins 1994). Algumas actividades de grande simplicidade poderiam porém fazer destes locais um novo

---

<sup>16</sup> Cf. Anexo 15 – *Zonas de Leitura nos Espaços de Recreio*.

espaço de aprendizagem e um inovador suporte de leitura. Com efeito, mapas e textos pintados e escritos no chão, jogos tradicionais com pequenos excertos de leitura, figuras geométricas, poemas e outros grafismos, envolvendo nesta tarefa os próprios alunos e os seus professores, fariam destes espaços uma natural extensão da sala de aula (McLean 1994). Esta seria, por outro lado, uma forma de tornar estas áreas mais seguras, contrariando eventuais tendências agressivas por parte de alguns alunos e permitindo a todos a sensação de uma escola maior, mais abrangente e protectora (Blatchford e Sharp, 1994), promovendo actividades de natureza cooperativa, inspiradora de comportamentos cívicos e solidários entre todos os alunos e restante comunidade educativa O'Rourke (1987). O pátio de recreio reflecte ainda o que acontece tendencialmente no resto da escola. Johnson e Krovetz (1976) demonstraram que o ambiente de aprendizagem na sala de aula influenciava a taxa de agressão no pátio de recreio e que métodos de ensino cooperativos se traduziam num ambiente também ele mais solidário no pátio. O método Waldorf reforça esta ideia, preconizando mesmo que após qualquer tarefa de natureza mais competitiva, os alunos deveriam desempenhar uma tarefa de índole solidária – por exemplo uma leitura coral, uma canção, a récita de um poema em harmonia – de modo a assegurar uma entrada, mais serena no recreio. O contrário seria igualmente desejável, processando-se uma actividade de descompressão antes do retorno à sala de aula. Estes processos seriam particularmente significativos antes de se proceder a qualquer actividade reflexiva num espaço de introspecção como será, naturalmente, um espaço de leitura (Lanz, 1998).

Aliado ao espaço, o factor tempo também nos surge aqui igualmente focado. Assim, as pesquisas de Pellegrini (1996) observaram que tempos de recreio muito longos se traduziam em comportamentos mais agressivos, sendo que, alunos ocupados em jogos fisicamente mais activos demonstravam menos atenção ao voltar à sala de aula, contrariamente ao efeito provocado por actividades de jogo social que apontariam para efeitos positivos no plano da concentração.

O espaço do pátio pode ainda ser um excelente local de aprendizagem e interiorização de regras simples de conduta, tais como: ajudar a organizar jogos para crianças mais novas, produzir textos para representação dramática, praticar jogos tradicionais. Estas actividades, que parecem estar em declínio ou esquecimento, são de grande utilidade para desenvolver competências verbais e sociais (Blatchford et al, 1990). Aqui se poderão treinar mediadores de leitura que promovam a mesma num complexo de actividades sociais em que também os pais poderão participar, tendo estudos de McKenzie

e Soutter (1997) mostrado que um programa de mediação semelhante promoveu competências de comunicação, traduzidas na melhoria de resultados escolares. Afirma Jim Greenman (1988: 175):

*Os espaços abertos têm clima e vida, a vastidão do céu, o universo nas pétalas de uma flor. Mas muitos projectos, seguindo o modelo das escolas, têm visto as múltiplas qualidades que fazem do exterior algo de diverso, como obstáculos ou aborrecidos efeitos colaterais. A abertura é reduzida; o clima fornece razões para ficar no interior, e a paisagem e a vida são coisas a eliminar. Um recreio, considerado o principal, senão o único cenário exterior, desempenha a mesma função de uma gaiola para esquilos ou de um pátio de exercícios de uma prisão – é um lugar de libertação emocional e física e de alguma livre interacção social.*

#### **2.1.4 Outros Espaços Escolares e a Leitura**

Recreios, corredores e locais de passagem, desempenham um papel primordial na forma como as pessoas interagem com os edifícios. A falta destes espaços amplos implica desde logo uma densidade superior e outras restrições que influenciam a aprendizagem, com consequentes dificuldades ao nível da privacidade, territorialidade e zonas de conforto. (Blatchford et al., 1994). A sua má concepção gerará igualmente utilizações mais vazias de sentido pedagógico, empobrecendo o próprio currículo.

Na sua investigação sobre a concepção arquitectónica de espaços escolares, Gentry (2000), levou a cabo um estudo sobre a influência do *design* escolar na aprendizagem, dos alunos, concluindo que escolas com áreas claramente mais definidas para a liberdade de movimentos apresentavam níveis superiores de aproveitamento escolar. Com efeito, população e densidade têm estado associadas com uma diminuição da capacidade de atenção, piores desempenhos escolares, problemas de comportamento e isolamento social. Além disto, as zonas de circulação desempenham um papel principal no que toca à segurança dos estudantes, até porque os professores e funcionários encarregados do seu supervisionamento necessitam duma clara visibilidade dos corredores e zonas de estar para vigiar mais seguramente as actividades dos alunos. Espaços de convívio, reflexão e multi-usos deveriam ainda ser concebidos e canalizados na sua multiplicidade de formas e objectivos para o apuramento de vários modos e formas de leitura, nomeadamente na vertente lúdica da mesma como propedêutica de uma nova e mais positiva perspectiva do acto de ler. Embora a tendência aponte tradicionalmente para a construção de escolas de grandes dimensões, os defensores de escolas de dimensão mais modesta sublinham, como já vimos, as suas múltiplas vantagens, nomeadamente ao nível afectivo, comportamental e no plano do próprio desempenho académico. A este respeito afirma Greenman (1988:96)

“Num programa pedagógico de alta qualidade, quase toda polegada de parede tem potencial para exibir, comunicar ou expor materiais”.

Presentemente a desejável participação de uma comunidade educativa mais alargada conduziu o sistema de concepção dos complexos escolares a confrontar-se sistematicamente com uma constelação de opiniões e saberes mais ou menos abalizados, mais ou menos articulados e promovidos por interesses de maior ou menor legitimidade. Casa de colaboração entre todos – alunos, educadores, professores, pais, direcções de escolas, funcionários, legisladores e membros do poder local - todos procuram promover “o seu saber” acerca do que “resulta” ou não em termos de intervenção escolar. Revestindo uma grande complexidade em termos de idades, objectivos, possibilidades sociais, económicas e culturais, o espaço escolar torna-se um mundo de ofertas para todos os que nele estudam e trabalham. No seu seio, para além dos espaços especificamente destinados à aprendizagem de currículos formais, encontramos muitos outros ainda por descobrir. Actualmente, necessitamos de espaços de aprendizagem adaptados ao nosso tempo, do mesmo modo que as escolas de amanhã precisarão de algo diferente das de hoje (Gomez, 1999). Na busca da excelência caberá ao ambiente pedagógico tornar-se um centro dinâmico, promotor da integração e diversidade pedagógicas.

Infelizmente, a concepção tradicional das nossas escolas e dos seus espaços específicos, pouco se tem alterado nas últimas décadas, tornando mais difícil adaptar o seu plano de equipamentos às novas necessidades educacionais sentidas por professores e estudantes. Através de renovações reflectidas e novos equipamentos, seria possível incorporar novos projectos-modelo nas nossas escolas, tendo por meta a criação de um ambiente que permitisse que o ensino e a aprendizagem se processassem através de uma multiplicidade de níveis e de estilos, desde a relação de par, a áreas de trabalho de pequeno grupo e grupo-turma.

Actualmente, são múltiplos os projectos de escolas que se apresentam inovadores, tendo por base objectivos específicos no campo curricular. Alguns tendem à integração plena no contexto ecológico da zona em que estão implantados, outros destinam-se à leccionação de campos específicos no plano curricular, como a música, por exemplo, ou o desporto; integram-se outros na Natureza, adaptando-lhe o próprio currículo de forma assumida pelos seus responsáveis e dirigentes pedagógicos, procurando alguns a integração de populações de estudantes complexas e de grande risco, promovendo as suas melhores competências através de espaços esteticamente mais convidativos.

São projectos merecedores da nossa atenção que importa conhecer e trazer ao presente estudo. Assim, apresentaremos, em anexo, alguns exemplos verdadeiramente inspiradores. Embora muitos outros projectos pudessem ser, naturalmente, citados deixamos aqui referidas tendências, conceitos e características que se têm vindo a evidenciar como fundamentais na concepção de um projecto escolar destinado ao segundo e terceiros ciclos da escolaridade básica<sup>17</sup>.

## **2.2 Factores Ambientais dos Espaços Escolares de Leitura**

### **2.2.1 Iluminação e Cor**

A importância da iluminação na definição de um ambiente é de tal modo significativa que poderá mesmo alterar a sua própria leitura. Já Chorlton e Davidson (1959: 482-488) tinham conduzido testes relativos às condições de reflexo em vários locais da sala de aula e sob diferentes níveis de iluminação, concluindo que os factores mais significativos responsáveis pela perda de informação residiam em problemas de contraste, reflexo e claridade. A investigação de Horton (1972) sugeria uma forte influência da qualidade da iluminação, sobre a capacidade de concentração dos alunos, concluindo que, ao melhorar a qualidade da visão, os indivíduos percepcionavam melhor o ambiente, através de um impacto visual mais agradável e de um maior sentido de conforto. As pesquisas de Horton (1972) e LaGiusa (1974) lembraram também que a capacidade de concentração dos alunos era influenciada fortemente por factores como a iluminação e Mayron, Ott e Nations (1974) advogaram ainda que certas deficiências ao nível da iluminação dos espaços escolares poderiam provocar problemas ao nível do desempenho dos estudantes, dificuldades de leitura e um maior esforço da visão.

Nos seus estudos Dunn (1985: 863-869) defendeu que a iluminação de uma escola deveria ser considerada como um elemento verdadeiramente activo do ambiente educacional, afectando a efectividade da recolha de informação, nomeadamente na capacidade de leitura, e Bowers e Burkett (1987: 3), como já Knirck (1970: 34-35) o tinham feito, demonstraram que uma iluminação incorrecta conduziria a desempenhos abaixo da média por parte dos estudantes em tarefas como interpretação do texto escrito, na carteira ou no quadro. Com efeito, a iluminação de uma sala de aula desempenha um

---

<sup>17</sup> Cf. Anexo 16 – Projectos de Escolas Inovadoras.

papel crucial no desenrolar das actividades pedagógicas que ali acontecem, uma vez que se estabelece uma relação directa entre uma iluminação correcta e o desempenho dos alunos. Como afirmaram Hathaway e Fielder (1986) a luz é uma chave para o bem-estar geral de pessoas confinadas a um espaço físico durante grande parte do dia.

Por seu lado, o Laboratório de Planeamento e *Design* Escolar (SDPL, 1999)<sup>18</sup> defende que pelo menos 20% do espaço de parede nas escolas deveria ser dedicado à abertura de janelas, no sentido de contribuir para um efeito estético significativamente mais conseguido no espaço de aprendizagem. Autores como Sturgeon (1999: 85-86) afirmaram mesmo que uma janela confere energia a uma sala, sendo a sua presença psicologicamente benéfica; propiciando o seu vidro um clima alegre e estimulante e sugerindo a sua forma quadrangular uma sensação de estabilidade. Para McAndrew (1993), o som, a temperatura, a iluminação, a cor e o cheiro compõem uma vasta colecção de aspectos que caracterizam o ambiente e nos seus estudos sobre a relação directa entre uma boa iluminação e o desempenho dos estudantes. Phillips (1997) considera que a luz é um factor-chave para o bem-estar geral das pessoas que passam a maior parte do seu dia encerradas num edifício. Estes aspectos tenderão a influenciar a disposição, as emoções, o comportamento e as capacidades de aprendizagem dos indivíduos, provocando importantes respostas físicas e psicológicas.

A iluminação será assim uma das características físicas mais importantes num determinado ambiente. Ela afecta a capacidade dos alunos para perceber os estímulos visuais e afecta a sua atitude mental logo, o seu desempenho. Poderemos pois concluir que a iluminação de um determinado espaço desempenha na realidade um papel crucial na forma como os indivíduos sentem o ambiente e levam a cabo as suas tarefas, uma vez que se estabelece uma relação directa entre uma iluminação correcta e o desempenho das pessoas. Finalmente, o jogo de luz e sombra que ocorre num edifício altera-se ao longo do dia, dando origem a um espectáculo diversificado de leitura dos espaços e oferecendo novas possibilidades e ambiências no sentido da criação de novos espaços de e para leitura. Estes efeitos, enriquecidos pelos brilhos e sombreados de cor e luz serão igualmente fundamentais no jogo psicológico e emocional dos seus utilizadores<sup>19</sup>

Os seres humanos reagem também emocionalmente à cor, à textura e à forma. Já Rice (1953) considerava que a pintura planeada e cuidada dos espaços de aprendizagem

---

<sup>18</sup> O SDPL é Departamento da Universidade da Georgia (EUA), especializado na investigação e concepção de espaços arquitectónicos designadamente espaços escolares. Disponível em <http://www.coe.uga.edu/sdpl/sdpl.html>.

<sup>19</sup> Cf. Anexo 17 – *Iluminação dos Espaços Escolares de Leitura*.

poderia afectar positivamente o desempenho dos alunos, sobretudo em idades muito jovens e Papadotas (1973: 92-94) sugeriu que o uso apropriado da cor em ambiente escolar seria capaz de converter uma atmosfera deprimente e monótona numa outra agradável e estimulante, defendendo ainda este autor que uma mudança apropriada no esquema de cor das escolas poderia reduzir o absentismo e promover atitudes mais positivas em relação às mesmas.

Também Faily et al (1979: 16-18) relataram que a estimulação óptica devida ao uso de cores quentes e ao brilho da luz estaria na origem de um aumento da tensão muscular, da respiração, do ritmo cardíaco, da tensão sanguínea e da actividade cerebral. Por seu lado, as cores frias e uma luz mais suave seriam responsáveis pelos fenómenos inversos, incluindo o relaxamento dos músculos e a facilitação do sono. Poyser (1983), cita vários autores (Bross e Jackson, 1981; Wohlfarth, 1986 e Sydoriak, 1987) referindo mesmo que as cores preferidas dos estudantes poderiam influenciar positivamente a sua tensão muscular e o seu controlo motor, associando as cores mais quentes a suaves elevações da tensão sanguínea mais frias a leves descidas de tensão.

A cor é, com efeito, capaz de provocar sensações de frio e de calor, brincando assim com as nossas emoções e formas de estar, podendo ser considerada, nas palavras de Bullock e Foster-Harrison (1997: 60-61) como o investimento menos dispendioso e o agente de mutação mais rápido que temos à nossa disposição. A quantidade e a direcção da luz por sobre uma determinada superfície, em conjunto com a própria textura dessa mesma superfície, alteram também a percepção que cada um de nós tem da própria cor.

As crianças são particularmente sensíveis à cor, à textura e ao cheiro dos diversos materiais, dependendo os seus gostos e preferências das suas histórias pessoais, aspectos culturais e históricos (Lang, 1999). A escolha da cor pode ter um forte impacto no processo de ensino-aprendizagem, influenciando atitudes e comportamentos, tendo Sinofsky e Knirk (1981: 17-19) referido que a cor afecta a capacidade de atenção do aluno e o seu sentido de tempo<sup>20</sup>.

### **2.2.2 Acústica e Materiais**

O *design* escolar deverá levar em linha de conta a redução de indesejáveis ruídos de fundo, criadores de interferências no processo de ensino-aprendizagem e em muitas actividades de leitura, silenciosa e em voz alta. A ciência musical, apontando para a

---

<sup>20</sup> Cf. Anexo 18 – *A Cor nos Espaços Escolares de Leitura*.

diferenciação absoluta entre som e silêncio, salienta os seus papéis complementares, essenciais à concepção de um espaço educativo e refere que o barulho que povoa as nossas escolas é absolutamente desconstrutor de personalidades e desmotivador de aprendizagens, sendo frequentemente agravado pela existência de superfícies duras, particularmente agressivas para uma agradável leitura coral ou uma inspirada explanação por parte do professor.

Morgan (1917: 191-208) consolidou esta ideia ao estudar os efeitos prejudiciais do ruído sobre a concentração e a memória. Este autor concluiu que a distração provocada pelo ruído interfere com a aprendizagem de simples associações, ao mesmo tempo que os alunos se encontram mais tensos em salas em que se encontrem sujeitos a um ambiente ruidoso, o que se torna particularmente penoso para o desenvolvimento de qualquer actividade relacionada com a leitura. Esta situação afecta ainda mais profundamente, alunos com necessidades educativas especiais (King e Marans, 1979). Já Glass (1985: 8-10) e também Cohen, Sheldon e Lezak (1977) referiram que os barulhos não desejados reduzem a energia e a eficiência humanas. Os seus resultados confirmaram também que o barulho pode afectar a saúde mental e emocional de estudantes e professores.

Hall (1952: 451-458) estudou os efeitos da música de fundo na compreensão da leitura em alunos do oitavo e nono anos de escolaridade e concluiu que a aplicação de uma suave música de fundo, particularmente vantajosa no início da manhã e após o almoço, permitiria uma melhor precisão na compreensão da leitura. Esta vantagem revestir-se-ia ainda de um maior impacto em alunos com maiores dificuldades académicas. Também Christie e Glickman (1980: 405-408) concluíram que o desempenho escolar de muitas crianças em múltiplas tarefas variava em função do nível de ruído existente na sala, apontando os quarenta decibéis como uma medida a não ultrapassar. Já Davidoff (1983: 167), chamava a atenção para o efeito nefasto do ruído sobre a mente humana desde a mais tenra idade:

*Acredita-se que os bebés humanos recém-nascidos venham ao mundo com medo de ruídos fortes e dor. Mais tarde, durante o primeiro ano, desenvolve-se muitas vezes o medo do que é estranho e não familiar. Esses primeiros medos podem estar geneticamente programados nos seres humanos para ajudá-los a sobreviver.*

De igual modo, os barulhos exteriores à sala poderão afectar o desempenho dos alunos e a sua aprendizagem. Em 1953, Dixon analisara alguns dos efeitos do condicionamento acústico das salas de aula sobre a eficiência da comunicação verbal durante um período em que existissem barulhos exteriores à sala de aula. Como resultado

concluiu que estes barulhos exteriores tinham um efeito nefasto sobre a interacção verbal entre professores e alunos. Da mesma forma, Bonzaft e McCarthy (1975: 517-527) conduziram um estudo que indicava que os alunos da cidade de Nova Iorque viram reduzidas as suas capacidades de leitura por elevados níveis de ruído existentes nas proximidades do edifício escolar.

Também Cohens, Evans, Krantz e Stokols (1986) referiram que algumas crianças oriundas de escolas com maiores níveis de ruído apresentavam menos sucesso nas tarefas de natureza cognitiva, sendo ainda alunos que desistiam mais facilmente das actividades escolares, demonstrando uma grande tendência para se distraírem relativamente às mesmas. Hawkins e Lilley (1992) defenderam que as áreas educacionais seriam muito mais correctas e efectivas para o processo de ensino-aprendizagem se um esforço razoável fosse feito para controlar o fenómeno acústico nas escolas<sup>21</sup>. Por seu lado, os materiais interagem com os indivíduos como seres com vida, criando ambientes, feitos antes de mais para neles se viver, sendo em grande parte responsáveis pelas sensações tácteis e visuais de bem-estar e agradabilidade. Eles ajudam a construir esses mesmos espaços, criando emoções de pertença ou de rejeição e constituindo-se, frequentemente, como autênticas estratégias promotoras do bem-estar.

A degradação material de um edifício escolar, afecta a saúde física e psicológica dos seus utilizadores, influenciando na realização académica dos estudantes (Holt, 1994: 33). No plano escolar, o recurso, por exemplo, a tapetes com padrões coloridos e pedagógicos, tais como o alfabeto ou jogos e formas geométricas proporcionará um ambiente mais caloroso e confortável, convidando à leitura, minimizando os ruídos e reverberações e aumentando os níveis de segurança. Reduzirá ainda os efeitos de reflexo e de clarão que ocorre noutros tipos de pavimento, permitindo um menor esforço visual, sobretudo em grandes espaços e em corredores longos. Conseguir-se-á assim uma redução substancial de ruídos indesejáveis, diminuindo-se a reverberação e o efeito de eco. Ganhar-se-ão novos espaços e superfícies de aprendizagem, para grupos pequenos de leitura, audição de trechos musicais e conto de histórias, especialmente convidativos para os alunos mais jovens que adquirem assim novas e mais motivadoras formas de acolhimento, aumentando o seu sentido de pertença em relação à escola (Cunliff, 1967).

Este facto reveste-se de contornos específicos com a crescente utilização de novas tecnologias, exigindo novas posturas e dinâmicas de trabalho. Mobiliário ajustável a diversas faixas etárias e objectivos pedagógicos, confortáveis e ergonomicamente bem

---

<sup>21</sup> Cf. Anexo 19 – *A Acústica dos Espaços Escolares de Leitura*.

projectados, permitiriam uma gama extensiva de utilizações, nomeadamente no campo da leitura.

Com efeito, todos os elementos que formam o equipamento físico de salas, corredores e demais espaços escolares deveriam levar em linha de conta os factores ergonómicos, a dimensão e a escala dos seus utilizadores, de molde a melhor atingirem os seus objectivos, tornando a escola uma verdadeira casa acolhedora para todos os alunos<sup>22</sup>.

### **2.2.3 A Ambiência dos Espaços Escolares de Leitura**

Muitos estudos têm vindo a revelar que as condições térmicas na sala de aula afectam a capacidade dos alunos para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de diferentes tarefas pedagógicas, nomeadamente as de grande concentração, entre as quais se situam as relacionadas com a leitura. Green (1979: 64-65) conseguiu mesmo determinar que uma percentagem correcta de humidade nas escolas, ajudava a reduzir o absentismo e Herrington (1952: 367- 376) concluíra que temperaturas acima de 26° C tenderiam a produzir efeitos fisiológicos nocivos, diminuindo a capacidade de trabalho e de produção académicas. Já Peccolo (1962) referia a influência de boas condições térmicas sobre a eficiência mental dos estudantes sobretudo em tarefas que exigiam um raciocínio veloz e uma resposta rápida. Autores como McDonald (1960: 78-79), Manning e Olsen (1965: 22-23) e Canter (1976) defenderam que os seres humanos trabalham melhor em ambientes climatizados de modo agradável, reduzindo sensações de cansaço e entorpecimento sendo que professores e alunos melhoravam as suas atitudes e os seus padrões de desempenho.

King e Marans (1979) procuraram ainda analisar a questão da ventilação suficiente como factor igualmente indispensável na consecução de um bom ambiente de trabalho, sendo que um ambiente de frescura saudável seria naturalmente promotor de maiores níveis de atenção e concentração<sup>23</sup>. Sabendo-se que os comportamentos humanos reagem a diferentes contextos ambientais, com a devida informação poderíamos “desenhar” ambientes promotores da aprendizagem. Os ambientes educacionais estarão actualmente orientados no sentido das crianças ou dos adultos? Provocarão sentimentos de poder e sentimento pessoal, segurança ou medo? Greenman (1988: 16) afirmava:

---

<sup>22</sup> Cf. Anexo 20 – *Os Materiais nos Espaços Escolares de Leitura*.

<sup>23</sup> Cf. Anexo 21 – *A Climatização e Materiais nos Espaços Escolares de Leitura*.

*(...) o espaço fala com cada um de nós: corredores longos murmuram “corre!” a uma criança; uma vedação de madeira ou metal convida-nos a passear os nossos dedos ao longo do caminho...*

Vários estudos desenvolvidos nesta área, entre os quais se destaca a investigação de Lyn Bower (2010) sobre ambientes lúdicos de aprendizagem na primeira infância referem que um ambiente de aprendizagem deveria incluir a construção de oportunidades para experiências motoras e sensoriais, a disponibilização de gamas diferenciadas de áreas para estar, com diferentes níveis de estimulação visual e auditiva, a disponibilização de espaços protegidos para crianças mais novas e a oferta de oportunidades diversificadas de exploração para as crianças sempre com tantos e variados interesses e capacidades. O ambiente destinado ao jogo pedagógico e actividades lúdicas, por exemplo, deveria desenvolver-se como um maravilhoso e interessante lugar que atraísse continuamente a atenção da criança, sendo construído e planeado de forma a assegurar diversas experiências individuais e em pequeno grupo mesmo sem a presença contínua de muitos adultos supervisores. Crianças que passam muito tempo na rua, ao ar livre, ou a maior parte do tempo em ambientes sobredimensionados, sentem-se atraídos pelo que é “pequeno” no que toca a espaços, objectos e seres vivos. Mas as crianças crescem em tamanho antes de crescerem em coordenação e a sua necessidade de movimento e de exercício tornam os espaços maiores também desejáveis.

O conceito conhecido como bioregionalismo baseia-se na ideia de que toda a vida é fundada sobre um local específico em termos de seus sistemas naturais e sociais, cujas relações dinâmicas ajudam a criar “um sentido de lugar, enraizado na história natural e cultural” (Nozick, 1992:75-76). Trata-se de uma compreensão, percepção e respeito pelo meio ambiente natural e cultural circundante. Este conceito que pode ser transportado para os ambientes de aprendizagem, centra-se na ideia dum território com vida, um lugar definido pela sua *biota*, isto é pelo conjunto de todas as suas formas de existência e pela sua topografia, muito mais do que pelas ordens humanas; uma região governada pela natureza, não pela legislação (Sale, 1991:43). Implica ainda a valorização e compreensão do entorno visual de cada um de nós, do seu ambiente natural e do lugar de cada indivíduo no seio do mesmo. As percepções dum indivíduo face ao seu mundo promovem assim uma consciência individual relativa ao impacto que exerce sobre o mesmo e um maior sentido de responsabilidade pelas decisões individuais e pessoais. Este modelo de pensamento sobre um espaço envolvente, remete-nos para a figura mitológica de Esculápio, o deus grego da medicina, que tudo cura e que está por toda a parte. Com efeito, aqui também o lugar é visto como tendo capacidades de cura, qualidades restauradoras. A experiência

humana, fixa em harmonia com o ambiente, recupera a sua natural conexão de necessidades humanas com os sistemas naturais nos quais toda a vida é baseada.

Para Brent Keltner (1998) esta nova perspectiva implicaria uma visão integradora de todo o processo da reforma, baseado no conceito de que o caminho para o sucesso numa escola nova depende da mudança de todos os seus elementos ambientais, de forma a integrar cada um deles numa linha mestra central. E se o meio ambiente em que o processo educativo se desenrola é apenas um factor na promoção de uma educação de qualidade, um ambiente que não acompanhe nem apoie estas metas poderá criar obstáculos e impedimentos ao processo de ensino-aprendizagem, comprometendo a qualidade da instrução<sup>24</sup>. Quando um ambiente apoia as próprias metas educacionais, esse mesmo meio elimina muitos dos obstáculos à aprendizagem, desempenhando ele mesmo um papel educacional relacionado com o currículo. O ambiente poderá ser analisado no que se refere a factores de *design* – condições do meio físico que afectam a actividade humana e, naturalmente a educação em todas as suas vertentes – como, por exemplo: o cumprimento e a largura dos corredores, a superfície do chão dos diferentes espaços escolares, a temperatura e humidade do ar, o tipo de luz natural possível em diferentes espaços, tais como os espaços multimédia, ou a forma como espaços educacionais e outros espaços se relacionam.

Relativamente ao *design*, toda uma hierarquia de factores resulta da categorização das suas relações específicas com a actividade educativa. Esta hierarquia poderia ser imaginada como uma pirâmide na qual os factores relativos ao campo da saúde e da segurança ocupassem os mais amplos lugares de base, localizando-se os factores ambientais ao centro e os factores curriculares no topo. De acordo com esta perspectiva, factores como a segurança e a tecnologia poderiam ser abordados numa base de cobertura escolar e comunal muito mais abrangente do que no passado, estabelecendo-se simultaneamente novas relações sociais promotoras de uma partilha de recursos entre programas e espaços<sup>25</sup>. Reconhecem-se aqui questões de manutenção, durabilidade, e funcionalidade básica, mas também factores relacionados com a utilização por parte da comunidade, a compatibilidade com o programa educacional e uma futura flexibilidade. Tudo isto num processo que envolve discussões profissionais de acordo com múltiplos pontos de vista, incluindo factores relacionados com a saúde e a segurança, o meio ambiente e os elementos de *design* baseados no currículo.

---

<sup>24</sup> Cf. Anexo 22 – *Ambiência dos Espaços Escolares de Leitura*.

<sup>25</sup> Cf. Anexo 23 - *Hierarquia de factores relativos ao design - categorização das suas relações específicas com a actividade educativa*.

Na base de todo o processo que conduz à planificação de uma escola, estará, igualmente, o espírito que se pretende instaurar na mesma. Partindo do pressuposto de que uma escola é também uma fundação de saberes, aberta a toda a comunidade, ela deverá apresentar-se como um lugar onde seja bom sentir a experiência única de crescer. E porque a sociedade também cresce com os seus jovens, esta Escola seria o fundamento de uma sociedade mais aberta, cartão-de-visita do que cada terra e as suas gentes sabem e querem fazer<sup>26</sup>. Lembrar-nos-emos aqui do construtivismo enquanto teoria da aprendizagem que recebe apoio da pesquisa cognitivista. Ele sugere uma forma para reestruturar o ambiente de aprendizagem que tornará mais efectiva a transferência da aprendizagem (Kerka, 1997). De acordo com o construtivismo os aprendentes constroem activamente o conhecimento interagindo e integrando nova informação e experiências no que tinham previamente apreendido, revendo e tornando a interpretar antigos conhecimentos de forma a reconciliá-los com os anteriores (Billett, 1996: 43-58). Muitas vezes negligenciadas, perfilam-se as disposições e atitudes, valores e interesses que ajudam os indivíduos a decidir acerca do que lhes parece interessante e válido em termos de aprendizagem. A pesquisa sobre o pensamento e a aprendizagem reforça a ideia de que as pessoas aprendem através da interacção com os outros e com o ambiente (Johnson et al, 1994: 33-45) e, embora a aprendizagem seja uma questão de interpretação única e pessoal, ela tem lugar num contexto social.

Este facto remete-nos para a importância dos espaços físicos e psicológicos de leitura em contexto escolar, pela importância que a primeira tem sobre todos os currícula e pela influência que os segundos poderão desempenhar sobre a motivação dos leitores. Espaços que convidem a estar, e nos quais os utilizadores possam usufruir de momento de conforto e prazer psicológico serão efectivamente promotores de um sentimento de “utilidade satisfeita” que se prende com a sua própria motivação (Billett 1996).

Uma perspectiva construtivista facilitará, com efeito, o processo de aprendizagem, ao encorajar também um questionamento activo, guiando os aprendentes a questionar as suas assunções e treinando-os num processo de construção do conhecimento o qual ganha igualmente sentido pelo contexto em que é adquirido (Farmer, Buckmaster e LeGrand, 1992: 41-49). Através da experiência, os especialistas congregam um índice rico de estruturas cognitivas que facilmente podem recordar e usar. A pesquisa acerca da forma como as pessoas aprendem no seu local de trabalho, demonstra que o que se passa é uma

---

<sup>26</sup> Cf. Anexo 24 – *Especificidade de uma escola enquanto lugar de cultura e de troca de saberes.*

aprendizagem construtivista através de uma aprendizagem cognitiva, realçando o contexto funcional, o contexto social e a utilidade, como traços-chave na construção do conhecimento, sendo que o processo resulta mais efectivo quando está inserido num contexto em que os novos conhecimentos e capacidades sejam aplicados<sup>27</sup>.

Também a prática biblioterapêutica poderá ser utilizada como um importante instrumento no restabelecimento emocional dos indivíduos, através de um reforço positivo. Com recurso à leitura e aos seus ambientes, aos próprios cenários das histórias enquadrados pelo espaço físico no qual elas são lidas, poder-se-á estruturar melhor a interacção entre leitor e mediador de leitura, com base na partilha mútua de emoções e sentimentos (Pardeck, 1989), sendo benéfica a presença de um profissional com formação e sensibilidade nesta área, para a implementação de estratégias neste âmbito. Já na Grécia Antiga se recorria aos livros e à leitura como intervenientes de cura e panaceia para os males do espírito e os ambientes a ela destinados começam hoje a ser alvo de mais profundas análises por estudiosos, médicos, psicólogos, assistentes sociais, enfermeiros, pais, professores, bibliotecários e conselheiros educacionais (Smith, 1989). Também Riordan e Wilson (1989) referem as suas vantagens como terapia adjuvante nos bloqueios de natureza emocional, defendendo Ouzts (1991) os seus benefícios nos processos de alfabetização de crianças em situação de risco<sup>28</sup>.

Igualmente a *sugestologia*, visando a conceptualização e o estudo dos aspectos sugestivos da nossa vida psicológica e o estudo do indivíduo, na variedade e complexidade das suas interacções com o meio envolvente, se articulou com estes ambientes de estudo e aprendizagem. Nascida nos anos sessenta do século vinte, constitui-se a ciência das comunicações inconscientes e subliminares, capaz de evidenciar e de activar as reservas da personalidade. Lozanov (1984: 114) defendia o estudo da sugestão como a interacção entre a actividade mental inconsciente e o meio; entre o indivíduo e os elementos que nele desencadeiam impressões, imagens, estados de alma, sem que desse fenómeno tenha consciência objectiva.

Já Binet (1903) e Bernheim (1916) haviam falado, respectivamente, na *sugestibilidade e na sugestão*, referindo-se ambos à aptidão do cérebro para receber ou evocar ideias, transformando-as em actos. Mas só a partir dos estudos de Lozanov em 1964, se começou a *medir a importância dessa acção* (Saféris, 1986:22), constatando-se que o meio age sobre o indivíduo por sugestão, em grande parte de modo inconsciente.

---

<sup>27</sup> Cf. Anexo 25 – *Vantagens e Desvantagens do Ambiente de trabalho numa perspectiva cognitivista*.

<sup>28</sup> Cf. Anexo 26 – *Aplicações da Biblioterapia*.

Imperceptíveis, esses aspectos subliminares não são considerados pelo indivíduo, quando reflecte as relações que estabelece com os outros, ficando, assim, simultaneamente inconscientes e, paradoxalmente, tão presentes. Este diálogo proposto por Lozanov entre o consciente e o inconsciente, este *sonhar acordados* – traduzir-se-ia num vórtice interior de imagens, sensações, desejos, expectativas, crenças e valores que ocupariam permanentemente a nossa actividade mental.

Ao ter consciência dos aspectos subliminares presentes na nossa interacção com os outros e com o meio, esse diálogo interior tornar-se-ia mais profundo, com claros reflexos nos nossos esquemas de pensamento e acção. A *sugestopedia* aparece ligada a este universo emocional no âmbito do ensino de uma língua estrangeira e Lozanov (1978: 321-322) preconizava a alegria, a ausência de tensão e uma concentração da atenção, sem esforço, como princípios essenciais a ter em conta no ensino e aprendizagem desta área de conhecimento. Este facto remete-nos, novamente, para a importância do meio sobre a aprendizagem e, neste caso, sobre a aquisição de competências que, naturalmente se articulam com o universo da leitura, bem como no ensino de matérias com forte pendor na memorização, como no caso da alfabetização, actividades em que se requer o desenvolvimento da personalidade, da criatividade, do autoconhecimento. A importância conferida ao meio ambiente e ao universo das relações sociais, a atmosfera permissiva, controlada e relaxada de tensão, o tipo de relação empática e compreensiva que o professor desenvolve com os alunos, o estilo de comunicação adoptado, de natureza subliminar e empática, são também as exigências de Lozanov em relação aos professores *sugestopedas* que, segundo ele, terão um papel preponderante na consecução dos objectivos visados. Estes dever-se-iam focar na forma como dizem e sugerem aquilo que verdadeiramente cada aluno deseja aprender, desempenhando os vários papéis que as aulas exigirem: professor, psicólogo, animador de grupo, psicoterapeuta, actor ou, até mesmo, artista. Também será necessária uma grande disponibilidade e entrega, revestidas de sensibilidade, criatividade, espontaneidade e flexibilidade. No universo da leitura, o professor *sugestopeda*, mediador de leitura, poderia ser o criador de situações, o observador-actor participante, o criador de materiais didácticos únicos e inovadores, sugerindo aos seus alunos, novos mundos e ambientes de leitura, em articulação com as competências globais (compreensão e expressão) e específicas (fonológicas, lexicais e gramaticais) visadas em cada aula e em consonância com o espírito do próprio espaço<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Cf. Anexo 27 - *Princípios e Aplicações da Sugestopedia*.

## 2.3 Localização e Acessibilidade dos Locais de Leitura nas Escolas

A preocupação com a envolvente espacial na qual se irá localizar um edifício escolar deverá igualmente iniciar-se com a escolha da sua localização. Efectivamente quantas vezes deparamos com edifícios conceptualmente cuidados localizados em zonas que o não são. Callai (2002: 107) afirmava mesmo:

*Um lugar é a reprodução, num determinado tempo e espaço, do global, do mundo. As relações não são pautadas pelo espaço, pela proximidade, pela contiguidade, muito pelo contrário, ultrapassam as distâncias lineares e contínuas, estabelecendo-se a partir de interesses que são externos na maioria das vezes.*

O novo conceito de escola, definido já na Lei de Bases do Sistema Educativo, aponta para uma diversificação do tipo de complexo, preconizando que as “dimensões dos edifícios escolares devem ser ajustadas à capacidade de acolhimento de um número equilibrado de alunos, de forma a garantir as condições de uma boa prática pedagógica e a realização de uma verdadeira comunidade escolar” (ME-DGAE, 1993: 20). Desta forma, a escolha, definição e caracterização dos modelos escolares a adoptar passaria pela análise de vários indicadores baseados em factores demográficos, pedagógicos e económicos, nomeadamente: a irradiação da escola, a população base a escolarizar, critérios a utilizar no dimensionamento, na programação e na localização da escola. Esta análise deveria ter lugar no âmbito de uma íntima relação entre diferentes entidades e sectores regionais e locais – Autarquias, Direcções Regionais de Educação, professores, agentes culturais, sociais e económicos, de forma a apurar as reais necessidades de um determinado território, conjugando políticas e coordenando planos de actuação. Só assim se conseguiriam escolas concebidas para um lugar que não outro, articuladas com as estruturas preexistentes na zona, programadas e destinadas para “ali” e inseridas de forma rigorosa na rede de estabelecimentos de ensino do seu território educativo, nas quais pudessem representar um papel de pólo cultural dinamizador de gentes e vontades (ME-DGAE, 1993: 20).

Sabemos que, infelizmente, estas premissas nem sempre são respeitadas na concepção dos complexos escolares e assistimos, por vezes incrédulos, à construção de novos pólos enfermos de carências básicas ao nível das suas instalações. No que respeita aos espaços destinados formalmente à leitura, estes são frequente – e tacitamente - ocupados por outras actividades que carecem inexplicavelmente de espaços próprios, tais

como locais para reuniões de professores e outros técnicos, aulas de apoio ou atendimento a encarregados de educação.

O acolhimento físico e psicológico dos utilizadores deverá ser também um dos factores a privilegiar na concepção de um espaço escolar. Já Lacaze (1999) destacava a importância do entendimento do modo de vida das populações na concepção dos espaços, para que se possa processar uma saudável apropriação dos mesmos pelos seus destinatários. Para a geografia humana o lugar é encarado como espaço vivido, experienciado, concorrendo para determinar a identidade dos indivíduos e grupos que criam com ele laços afectivos. Para Tuan (1983), um dos principais representantes dessa corrente de pensamento, o lugar é o centro de significados construídos pelo indivíduo. No estudo do lugar são considerados os sentimentos espaciais, as ideias de um grupo ou um povo sobre o espaço, a partir da experiência. Para A. Silva (1986: 55):

*(...) o lugar não é apenas algo que objectivamente se dá, mas algo que é construído pelo indivíduo no decorrer de sua experiência”, algo que sugere alegria, ou solidão, ou nostalgia ou tensão(...)*

O lugar será, assim, uma dimensão do espaço compreendida não só através da análise de factos objectivos presentes na realidade, mas também pela análise da subjectividade nela oculta e que engloba os sentimentos, as sensações e a percepção que os indivíduos têm do sítio onde vivem. As coordenadas de tempo e espaço conferem-nos aqui um sentido de integração, indutor de sentimentos de pertença a algo maior: um grupo, uma casa, uma instituição, uma terra.

Este é um espaço que nos envolve e importa descobrir. Ambientes geográfica e urbanisticamente harmoniosos e equilibrados serão assim fundamentais para a implantação dos futuros espaços educativos e, em particular para a inserção de espaços mais convidativos para a leitura. Ao nível dos acessos também o espaço escolar deverá ser alvo do maior cuidado, objectivando as múltiplas necessidades dos seus utilizadores. Nunca será demais recordar a necessidade de serenidade e de sossego de que uma escola deve poder gozar e, em particular quando se projectam espaços destinados à leitura. Zonas arborizadas, situadas longe de vias rápidas, enquadradas na natureza serão de favorecer, tendo em conta as idades e currículos dos mais jovens. A construção de melhores acessos que lutem contra o isolamento do lugar sem o expor de forma agreste será também condição para obtenção de uma acessibilidade sensível, universal e eficaz<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> Cf. Anexo 28 - *Localização e Acessibilidade dos Espaços Escolares de Leitura*.

### **3. Evolução Conceptual dos Espaços Escolares de Leitura em Portugal.**

*As escolas públicas nem sempre existiram (...) não saíram da testa de um deus grego ou romano. Foram inventadas por homens e mulheres comuns... e por essa razão, podem ser reconstruídas, reconcebidas, desmanteladas ou substituídas, não por deuses, mas por homens e mulheres... Poderemos deixá-las como estão, mudá-las ligeiramente, ou então virá-las do avesso e de cabeça para baixo.*

*Kozol (1991)*

#### **3.1 Breve Análise da Evolução Histórica dos Espaços Escolares de Leitura em Portugal no Contexto da Europa e do Mundo.**

A evolução física dos espaços escolares encontra-se fortemente ligada ao ambiente social que os contextualiza. No que se refere à própria organização do sistema educativo, à definição dos seus objectivos, à atribuição de poderes e competências dos diversos órgãos do sistema, à organização curricular, à definição dos conteúdos programáticos e à sua hierarquização e ainda aos métodos e formas de ensino, sistemas de avaliação e formação de professores, entre outros, o espaço escolar interage com a sociedade, tornando-se frequentemente veículo filosófico das ideias e vontades vigentes.

Reflexo de intenções dos grupos socioeconómicos mais influentes, a arquitectura das construções escolares foi uma das grandes embaixatrizes dos diferentes regimes políticos, verdadeiro cartaz de propaganda de formas de pensar oficiais, em termos pedagógicos, políticos e sociais. Entender a evolução cronológica destes complexos arquitectónicos no que respeita às mensagens transmitidas, fundamentalmente no campo da importância atribuída à leitura, será útil no sentido de nos conduzir por um caminho que permitirá observar de que forma os responsáveis políticos pela educação viram e serviram esta realidade social e, de que modo, sentiram a sua especificidade emergente. Com efeito, no campo da promoção da leitura e, iniciando o nosso percurso em tempos recuados, observamos este processo como integrador de uma forma de *espaço* educativo que permanecerá porventura para sempre desconhecida, embora a possamos imaginar como uma ambiência aberta, em íntimo contacto com o mundo natural. Assim como acontece na história da humanidade, para cada período da história da educação temos também diferentes concepções filosóficas aplicadas à arquitectura, desenvolvidas de acordo com os aspectos pedagógicos vigentes de cada período e norteando toda a produção destas

edificações, frequentemente sem ir ao encontro das reais necessidades dos alunos e do seu percurso académico. Na realidade, toda a história dos espaços educativos, designadamente dos espaços de leitura, entre os quais os das bibliotecas escolares, é marcada por factos de pura resistência ao conhecimento, sofrendo ao longo das eras, a acção do tempo, dos conflitos, do abandono e da censura.

A saga das bibliotecas antecede a própria história do livro e encontra abrigo no momento em que a humanidade começa a dominar a escrita. As primeiras bibliotecas de que há conhecimento são as chamadas "minerais" da Babilónia e da Assíria, sendo os seus acervos constituídos por placas de argila. Posteriormente surgiram as bibliotecas vegetais e animais, constituídas por rolos de papiro e pergaminhos, entre as quais se encontram as bibliotecas dos egípcios, persas e chineses. Com o advento do papel, fabricado pelos árabes, começar-se-iam a formar as bibliotecas de papel e, mais tarde, as de livros propriamente ditas (Canfora, 1989).

Relativamente aos espaços formais de leitura, autores como Johnson (1970) e Wiegand (1994) referem a biblioteca de placas de argila escritas em caracteres cuneiformes do rei Assurbanípal (século VII a.C.) como a mais antiga sendo, porventura, a mais famosa, a biblioteca de Alexandria, no Egipto, com os seus 40 a 60 mil manuscritos em rolos de papiro. Chegando a possuir 700 mil volumes, o seu acervo sofreu três grandes incêndios, fruto da ignorância e medo dos homens. Outras revestir-se-iam igualmente de grande importância, como as bibliotecas judaicas de Gaza; a de Nínive, da Mesopotâmia; e a biblioteca de Pérgamo, que foi incorporada na de Alexandria, antes de sua destruição. (Báez, 2004). Os gregos também possuíam bibliotecas, pertencendo as mais importantes a particulares, filósofos e dramaturgos. Na realidade, Platão e os gregos desprezavam, a escrita, considerada como “cópia de cópia”, uma subordinação e representação da fala, um código segundo e secundário subordinado aos códigos da oralidade, podendo funcionar na ausência do seu autor, sem a sua autorização, a sua interpretação e a sua presença física, com tudo o que isso envolve. Como afirma Babo (1996:1)

*Assim se desenvolveu toda uma filosofia da presença que liga os sujeitos e o corpo à escrita e, no mesmo movimento, à leitura. Entender a escrita e a sua complementar operação, a leitura, como oralizantes é ligá-las indissoluvelmente à presença dos sujeitos, é fazer do corpo o ponto de ancoragem, a materialização das ausências, é tornar estes actos pura evenemencialidade.*

Os procedimentos de leitura foram evoluindo desde as práticas de leitura pré-modernas que envolviam atitudes específicas, até aos nossos dias. Sendo a escrita entendida como uma cópia da fala, a leitura para Santo Agostinho e, posteriormente, por

toda a Idade Média, era uma actividade predominantemente oral, articulada, que implicava uma participação da voz como condensação de todo o corpo (Babo, 1996). A leitura permitia operar a segmentação e até a análise do corpo do texto que, por ser essencialmente oralizado, não dispunha ainda dos procedimentos gráficos de segmentação das palavras.

Contudo, involuntariamente distantes das necessidades da leitura em voz alta, poderemos conceber os espaços de leitura da época como particularmente rígidos. Ao longo dos séculos XII e XIII, com a difusão das escolas monacais, destinadas sobretudo à educação dos futuros monges e das escolas episcopais, onde os bispos se consagravam à formação, essencialmente religiosa de alguns jovens, formas de leitura canónica encerravam-se no silêncio das austeras paredes medievais, como em Portugal, nos mosteiros, Lorvão, Santa Clara de Coimbra e Alcobaça. Filhos de fidalgos acediam à leitura, com recurso a mestres particulares, no espaço das suas casas palacianas de um modo que se pressente austero e distante e previsivelmente desmotivador. Nas cidades, algumas escolas catedralícias, como as de Braga, Coimbra e, mais tarde, Lisboa, Porto, Viseu, Lamego e Évora, permitiam também lampejos de cultura a alguns, poucos privilegiados (Bagão, 1999).

Nas universidades, a leitura ia adquirindo contornos mais científicos e gradualmente mais afastados do mundo religioso e também do mundo popular profundamente delimitado pelo *espaço* do campo e da igreja. Neste cenário muitas bibliotecas foram extintas embora, paradoxalmente, tenham sido os mosteiros, quantas vezes em espaços revestidos de grande secretismo, os grandes responsáveis pelo salvamento dos clássicos da Antiguidade (Bagão, 1999).

A partir do século XVI as bibliotecas transfiguraram-se, apostando numa maior acessibilidade e num carácter mais intelectual e civil, democratizando-se a informação que se especializava então em diferentes áreas do conhecimento. A leitura colectiva, praticada por exemplo nos meios urbanos entre os séculos XVI e XVIII era, para Roger Chartier (1985), um fazer colectivo que implicava uma elaboração do sentido em comum. Como afirma ainda Babo (1996: 2):

*Ligada à vocalização da leitura alia-se uma outra legibilidade, a colectiva. A leitura como acto e atitude individual é uma experiência que nasce modernamente. A leitura que a tradição cultural preserva é um acto colectivo, interactivo, uma atitude cultural de grupo que alia a escrita a esta recriação evenemencial que é a sua oralização. O leitor era por assim dizer um actor, um diseur que, através da interiorização do texto, encarnava o Outro, presentificava, através do corpo próprio a ausência do corpo-outro. A leitura ganhava deste modo uma dimensão colectiva de apreensão do sentido, hoje esquecida e totalmente perdida, dada a singularização cada vez mais intensa dos processos intelectuais. A leitura - espaço exterior e público, acto de compreensão colectiva - interiorizou-se totalmente, tornando-se um acto privado, com a emergência e imposição do individualismo e o culto da subjectividade.*

O Renascimento marcaria o século XVI com uma mescla de descoberta do mundo e aproximação ao ser humano mas, também de perseguição do conhecimento. Novos espaços de aprendizagem abertos pelas grandes viagens, viram-se encerrados em décadas de atraso cultural na Europa e no Mundo e que remeteria o acto de ler para novos espaços de medo e clandestinidade. O teocentrismo Jesuíta implantava então um modelo de escola com as salas de aula estruturadas em torno de um pátio central com um pódio para as manhãs cívicas e de onde as actividades podiam ser rigorosamente vigiadas, havendo numa das extremidades, uma sala de direcção, com um revestimento envidraçado para um total controlo dos alunos e que iria perdurar por mais de dois séculos (Bagão, 1999).

No dealbar do *século das luzes*, os espaços de leitura diversificaram-se com o aparecimento das academias, sociedades, salões intelectuais e bibliotecas. Em Portugal este ambiente culturalmente reformista, seria marcado pelas reformas Pombalinas em todos os graus de ensino, lançando as bases do Ensino Primário Oficial, com a preocupação de preparar "mestres de ler, escrever e contar ". Também Verney, preconizando a democratização da instrução elementar ao alcance de todas as classes (pelo menos nas zonas urbanas) e Ribeiro *Sanches*, defendia a criação de escolas, nas vilas e nas cidades, onde o ensino seria ministrado em regime de internamento e nas quais se aprenderia a ler, a escrever, além de uma educação civil, moral e religiosa (Bagão, 1999).

A saída dos Jesuítas em 1759, contrairia a morfologia dos espaços escolares, que recolheram fundamentalmente às casas dos professores, geralmente locais e pouco preparados pedagogicamente para o efeito. Teve nesta fase um grande impulso histórico o papel das mães de família que, dentro das suas limitações, sempre ajudaram a passar às novas gerações as primeiras letras e as mais emotivas imagens e percepções do mundo. Johann Heinrich Pestalozzi, publica em 1781, a primeira parte de seu livro "Leonardo e Gertrude", que mostra a acção decisiva da casa e da mãe na formação das crianças, estabelecendo as bases do seu método pedagógico centrado na acção e no exemplo e no universalismo da educação. Os trabalhos completos de Pestalozzi viriam a ser publicados em Stuttgart em 1819, 1826, e uma edição por Seyffarth apareceu em Berlim, em 1881.

O século XIX assistiria a uma maior preocupação do Estado com os espaços escolares, designadamente em Portugal com o ensino primário obrigatório gratuito. Com a reforma dos Estudos Menores (1779), já no reinado de D. Maria I, o ensino elementar regressaria em grande parte, à mão da Igreja. Os novos *espaços* de ensino conseguidos com a revolução liberal de 1820 depressa ficariam limitados com a contra-revolução de 1823. Também a promessa de acesso universal ao ensino elementar por parte da Carta

Constitucional de 1826 sofreria retrocessos com as alegadas reduções de ordem económica do governo absolutista de D. Miguel que viria a reduzir para 550, as 900 escolas então existentes. Em Portugal o início do século XIX seria ainda marcado em 1836 pela criação nas capitais de distrito dos Liceus Nacionais por Passos Manuel, fundando Fontes Pereira de Melo e Emídio Navarro o Ensino Técnico, Comercial e Industrial. Do ponto de vista arquitectónico este modelo acabaria por perdurar até às primeiras reformas de inspiração positivista, sem manifesta preocupação com o bem-estar de alunos ou professores. Porém, ir-se-ia desenhando a ideia de que a existência de bibliotecas nas escolas poderia tornar-se o meio essencial de acesso ao conhecimento, do desenvolvimento do pensamento e enriquecimento da personalidade. A educação sofreria um novo impulso sob a égide de D. Maria II, salientando-se a reforma do ensino primário de 15 de Novembro de 1836. A partir de 1851 Portugal entraria numa era de maior serenidade legislativa, tendo o direito à educação e à instrução figurado, desde 1852, nos programas reivindicativos globais da classe operária portuguesa (Bagão, 1999). O final do século XIX assistiria então ao início de um processo de proliferação de novas ciências e especializações filosóficas que discutiam a natureza da mente humana, como a psicologia, a linguística, a antropologia, a sociologia e várias neurociências. Surgem igualmente novas correntes pedagógicas que colocam a criança no cerne das preocupações. Em 1900 Ellen Key criticava a escola tradicional, afirmando: “deixai as crianças viver à sua própria maneira”. Em 1907 Maria Montessori fundava a primeira *Casa dei Bambini*, afirmando que a educação era um processo natural, espontâneo realizado pela criança através das suas experiências sobre o meio ambiente e Decroly criava a “*École de L’ermitage*”, onde desenvolvia a sua teoria dos Centros de Interesse, na qual o ambiente é fundamental como anteparo dos cenários e fulcros de interesse e motivação das crianças (Bagão, 1999). Em todas estas vertentes inovadoras, o percurso da abordagem à leitura em contexto educativo, permaneceria porventura num limbo de indefinição pedagógica muito dependente da própria literatura infanto-juvenil existente, também ela cativa das tendências filosóficas e políticas vigentes em cada ponto do país e do mundo.

O Sistema de Ensino durante o Período Republicano ficaria marcado por várias medidas de carácter abrangente e democratizante, nomeadamente: a luta contra o analfabetismo, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, criando escolas primárias em quase metade das freguesias nacionais. João de Barros e João de Deus seriam responsáveis pela elaboração da primeira reforma do ensino da primeira República, publicada, por decreto, a 29 de Março de 1911. Tendo os seus autores plena consciência

das necessidades do ensino e estando igualmente a par das pedagogias mais progressivas da época, esta reforma teria conseguido colocar Portugal ao nível dos países mais avançados no domínio da instrução, se tivesse sido convenientemente aplicada. Ela procurava estabelecer condicionalismos legais capazes de resolver o profundo problema do analfabetismo e devolver ao povo a sua qualidade de cidadão, generalizando-se o ensino para todos que passaria também a ser gratuito e obrigatório (Bagão, 1999).

Fora do país, as novas tendências pedagógicas floresciam com a segunda década do século XX. Em 1920 Adolphe Ferrière publicava "A Escola Nova", defendendo o interesse dos alunos como pedra angular das novas escolas, Roger Cousinet defendia o trabalho de grupo e Antón Makarenko aplicava métodos cooperativos de aprendizagem, no qual a aprendizagem da leitura assumia novos formatos mais próximos da criança e do jovem leitor. Um ano depois, Alexander.S. Neill fundava a sua escola "Summerhill" estabelecida de acordo com os princípios da autogestão e da educação em liberdade. Mais longe, Ki Hadjar Dewantoro fundava em Java em 1922, a primeira escola do sistema *Taman Siswa* (Jardim de Estudantes), seguindo as influências de Montessori e Tagore. Em 1924 Célestin Freinet iniciava a prática das suas técnicas baseadas na ideia de que a educação deveria proporcionar ao aluno a realização de um trabalho real e propondo uma mudança da escola, que considerava teórica e portanto desligada da vida e em 1927 Peter Petersen publicava o Plano de Jena, no qual defendia um método de trabalho livre e em grupo (Bagão, 1999). Todos estes pedagogos preconizavam métodos que iriam influenciar profundamente os espaços físicos necessários ao seu desenvolvimento e aplicação e nos quais os espaços escolares dedicados à leitura ocupavam também eles uma vertente mais alegre e convidativa à utilização por parte dos alunos.

Voltando a Portugal, o Estado Novo reduziria novamente as competências do Ensino Primário, afastando-se das novas tendências pedagógicas que muitos países europeus assumiam, esquecendo as vontades de progresso defendidas pela 1ª República, desvalorizando a cultura de um modo geral e defendendo mesmo para o povo um determinado estado de ignorância letárgica, como nas palavras de Virgínia de Castro e Almeida, delegada do governo de Salazar na Sociedade das Nações:

*Que vantagens foram buscar à escola? Nenhumas. Nada ganharam. Perderam tudo. Felizes os que esquecem as letras e voltam à enxada. A parte mais linda, mais forte e mais saudável da alma portuguesa reside nesses 75% de analfabetos. (in O Século, 1927).*

Por então, o escritor e historiador João Ameal escreveria: “Portugal não necessita de escolas” (...) “Ensinar a ler é corromper o atavismo da raça” e José de Sá Pereira Coutinho,

Conde de Aurora, exclamava: “Felizes aqueles que não sabem ler!”. Alfredo Pimenta, em oposição aos republicanos que diziam “abrir uma escola era fechar uma cadeia”, declarava que ‘abrir uma escola era abrir dez cadeias’. O próprio Salazar, numa entrevista a António Ferro, em 1933, afirmaria:

*“Considero (...) mais urgente a constituição de vastas elites do que ensinar o povo a ler. É que os grandes problemas nacionais têm de ser resolvidos, não pelo povo, mas pelas elites enquadrando as massas”.*

Neste quadro político e cultural, as Escolas Normais, responsáveis pela preparação de professores primários, seriam encerradas em 1936 e só reabertas em 1942, apesar duma percentagem de analfabetismo superior então a 50% da população portuguesa. De igual modo, no ano seguinte, as escolas oficiais infantis seriam extintas passando o ensino infantil e a abordagem à leitura a ser definitivamente vistas como um privilégio de classe e de poder económico e político (Morgado, 1998). A falta de importância atribuída à leitura poderá ser relectida na criação de “regentes escolares” seleccionados entre pessoas a quem se exigiria “a necessária idoneidade moral e intelectual” mas que, em última instância, chegavam ao ponto, como afirma Rómulo de Carvalho (2001: 736), de mal saberem ler ou escrever. O universo da leitura é então, de novo, configurado pelo poder político, enquadrado pelo chefe, medido pelo mestre, vigiado pela grande estrutura intelectual. Nos livros aprovados oficialmente surge um conjunto de máximas publicadas em anexo ao Decreto n.º 21014, de 19 de Março de 1932, como as seguintes: “*Obedece e saberás mandar*”; “*Na família, o chefe é o pai; na escola, o chefe é o Mestre; no Estado, o chefe é o Governo*”; “*Se tu soubesses o que custa mandar, gostarias de obedecer toda a vida*”. Em todos os graus de ensino a metodologia preconizada era expositiva, a disciplina rígida, os programas cuidadosamente organizados, formando-se uma forte malha de teor ideológico e de difusão dos novos valores autoritários, através dos programas e livros de leitura, dos professores e da própria arquitectura escolar vinculada ao regime. Uma relativa expansão da rede escolar é então, assumidamente, conjugada com um maior controlo ideológico. Extingue-se o ensino infantil oficial e reduz-se até ao final da década de 50, a escolaridade obrigatória para 3 anos (Bagão, 1999). Não é a criança que procura o livro, antes vai este em sua busca, profundamente enquadrado por uma missão doutrinária a que raramente escapam os autores de literatura infanto-juvenil.

Marcado por profundas transformações económicas e sociais, com a passagem gradual no nosso país, de uma sociedade rural e agrária para uma outra urbana e industrial, o mundo do pós-guerra iria assistir à alteração da dominância dos grupos sociais vigentes e

da importância dos sectores produtivos. Também a entrada da mulher na esfera do trabalho não doméstico, seria responsável pela intensa alteração na função socializadora da família, originando novas formas sociais para as novas gerações. Por seu lado, os novos avanços científicos levariam os responsáveis pela administração do sistema de ensino a procederem a adaptações curriculares, aumentando necessariamente o tempo destinado pela escola à sua função instrutiva. Este conjunto de fenómenos iria prolongar o adiamento da entrada dos jovens no mercado de trabalho levando, simultaneamente, a um aumento da procura de um percurso educativo e consequentes modificações relativamente à função e aos objectivos sociais das escolas básica e secundária.

Gradualmente o tempo da permanência na escola iria aumentar, sujeito exponencialmente à influência dos *media* e sob uma constelação mais ou menos experimental de aplicações no campo da psicologia e da pedagogia. Estas viriam concorrer com os desgastados conceitos educacionais, inclusivamente ao nível da concepção e das mensagens veiculadas nos e pelos edifícios e espaços escolares.

Fora de portas, o pós-guerra seria marcado pelas novas tendências ideológicas de pendor marcadamente inovador. Falamos do Movimento da Escola Moderna de Freinet, 1948, preconizando uma prática democrática de gestão de actividades, de materiais, do tempo e do espaço e, na década de 50, o lançamento dos estudos de Jean Piaget, sobre os estádios de desenvolvimento, segundo os quais nenhum conhecimento nos chega do exterior sem que sofra alguma alteração pela nossa parte, sendo que tudo o que aprendemos é influenciado por aquilo que já tínhamos aprendido, teoria que coloca o meio de aprendizagem no fulcro da questão (Bagão, 1999).

Em Portugal as novas ideias pedagógicas e culturais iam chegando a conta-gotas, filtradas cuidadosamente pelo regime vigente. Em 1964, fruto de pressões a nível europeu, a escolaridade obrigatória passaria, finalmente, para seis anos, criando-se um Ciclo Preparatório comum ao Liceu e à Escola Técnica, o que não impediria a subsistência de formas de diferenciação no cumprimento dos seis anos: um ciclo preparatório inovador em funcionamento, dadas as suas exigências, sobretudo nos centros urbanos e o prolongamento da escola primária numa 5ª e 6ª classes orientadas por professores primários na própria escola ou através da TV (Telescola), meio que procurou atenuar o isolamento geográfico em que muitas zonas do país permaneciam, preparando, com resultados que se verificariam muito satisfatórios e reconhecidos internacionalmente, programas didáctico-pedagógicos de alta qualidade que se pautaram por um cariz de

inovação tecnológica passível de veicular a cultura até às casas de cada um, de um modo até então desconhecido.

Defendendo uma concepção de Escola mais aberta, nova e diferente, apontando para a modernização do sistema educativo, Veiga Simão afirmaria, no início dos anos 70 do século XX, uma nova era no sistema de ensino português. Enviada às escolas ainda em projecto, para que fosse sujeita a discussão pelos professores (facto inédito até então), esta reforma apontava para uma remodelação de fundo capaz de beneficiar todos os intervenientes no processo: alunos e professores, de acordo com uma série de alterações profundas do sistema educativo, tais como a ênfase conferida ao papel da família, à valorização do meio local e à necessidade da sua interacção com a escola<sup>31</sup>. No entanto, o sistema vigente no Estado Novo, não possibilitou, mais uma vez, a concretização dos objectivos preconizados pela "Reforma Veiga Simão", nomeadamente pela dificuldade de recursos, materiais e humanos, e pela insuficiência de apoios sociais. Apesar de tudo ela foi capaz de modificar atitudes e marcar uma geração, sendo objecto de amplo debate público e abrindo caminho a posteriores reflexões e a uma nova tradição de debate e experimentação no seio da qual ocorreria a Revolução de 25 de Abril de 1974.

O período seguinte assistiria a uma nova reestruturação carregada de significado ideológico: a Reforma do Ensino Unificado, inspirada no Movimento da Escola Comprehensiva, iniciado nos E.U.A. nos anos 60 e a fusão do sistema educativo bipartido existente até então em Portugal (liceus e escolas técnicas), devido essencialmente à implementação do regime democrático e à necessidade de alargamento da escolaridade obrigatória que não se compadeceria já com o elitismo do liceu, aliadas a pressões sociais e culturais vindas do exterior (Bagão, 1999). Em 1975 eram criados 180 postos de Telescola em zonas de difícil acesso a escolas de ensino directo e, no ano seguinte, o MEIC lançava o programa de alfabetização de adultos, criando o sistema público de educação pré-escolar e extinguindo, por decisão do Conselho de Ministros o diploma da 4ª classe. A escolaridade obrigatória e una, era então de 6 anos para todos os indivíduos nascidos a partir de 1/1/1967 e, já na década de 80, o ministro Vítor Crespo anunciaria, de acordo com a nova Lei de Bases do Ensino e, por unanimidade da Assembleia da República, a escolaridade obrigatória de 9 anos, a par do lançamento de um programa de alfabetização para 50000 adultos no ano escolar de 1983. Pretendia-se corresponder a uma premente

---

<sup>31</sup> O alargamento da escolaridade estendeu-se nesta fase a todos os graus de ensino, com particulares modificações ao nível da escolaridade obrigatória que passaria a contar com um período de oito anos, ministrado em dois ciclos: quatro anos de Ensino Primário e outros quatro a serem leccionados nas Escolas de Ensino Preparatório. Extinguia-se o ciclo complementar do ensino primário (5ª e 6ª classes), admitindo-se a Telescola nas localidades onde não houvesse Escolas Preparatórias (Bagão, 1999).

necessidade de modernização do sistema educativo e à coincidente entrada de Portugal na Comunidade Europeia, de uma forma que não provocasse rupturas no sistema, estabelecendo o actual quadro ordenado do sistema educativo (Teodoro, 1994:124)<sup>32</sup>.

A concorrência dos novos meios de comunicação, obrigou a escola a modernizar-se e actualizar-se em termos de espaços e de equipamentos, aumentando também necessariamente, o número de anos da escolaridade básica (Pires, 1989: 16). Também as novas necessidades sociais, os desafios externos criados pela integração de Portugal no espaço europeu e os problemas internos gerados pelo aumento da escolaridade pela via da educação de massas, reforçaram a necessidade de transformar qualitativamente a educação e a escola portuguesa, dotando-a de uma maior autonomia e abrindo-a à comunidade educativa com sucessivos avanços e retrocessos na dinâmica dos espaços educativos e da sua articulação com os currículos<sup>33</sup>.

Nos últimos três séculos a leitura tem vindo a afastar-se da materialidade da *phonè*, da voz, para se imaterializar cada vez mais no gesto silencioso do olhar. A leitura é actualmente e indiscutivelmente um fenómeno visual e não vocal ou oral. As teorias da escrita modernamente vêm problematizar este diferimento na comunicação, sendo esta, marca de uma ausência do evento, a escrita não estaria do lado da fala como acontecimento mas sim do lado dos processos abstracizantes que colocam a leitura como uma operação desmaterializada (Babo, 1996).

A viagem cronológica do livro nos ambientes escolares em que é abordado prende-se também com a própria configuração tipográfica do texto e com uma constante adaptação a modos evolutivos de leitura. Com efeito, o livro que conhecemos é o resultado de uma prática individual de leitura, inscrita no nosso corpo, de modo a interiorizar-se fisicamente (Babo, 1996). O predomínio da leitura visual sobre a leitura articulada, vocálica, liberta actualmente o nosso corpo do “corpo” do texto, permitindo ao leitor uma maior mobilidade e circulação no espaço geográfico da escrita. O aspecto puramente físico da leitura está

---

<sup>32</sup> Sucessoras da escassez de uma arquitectura escolar conceptual enquanto universo coerente e homogéneo, dotado da unidade global e finalidades autónomas, persistiram durante anos, a fim de assegurar a nova escolaridade básica de nove anos, diferentes unidades organizacionais distintas e desintegradas: as escolas primárias, as escolas preparatórias, as “C+S” e algumas secundárias. A descontinuidade educativa característica da nossa escolaridade básica de seis anos (marcada por um forte pendor elitista que a separava da escolaridade subsequente) dificultara no passado, a concretização do princípio da sequencialidade progressiva entre os dois ciclos, limitando o diálogo e a construção de uma cultura profissional comum entre os professores dos ensinos primário e preparatório. A reformulação organizacional que a LBSE iria instaurar - ao nível central (macro), regional (meso) e local (micro) - viria conferir à escola uma maior autonomia e um maior poder decisório. Por estar ainda organizada – em termos de mentalidade, currículos e espaços – para um velho mundo, a escola básica condenava assim a diversas formas de fracasso escolar aqueles que a frequentavam (Fernandes, 1978:169).

<sup>33</sup> Cf. Anexo 29 – *Evolução Histórica dos Espaços de Leitura*.

assim implicado num jogo de apreensão mais complexo, envolvendo mesmo posturas totais da corporeidade.

Até hoje, salvo exceções, os espaços formais de leitura escolar obrigavam à aprendizagem da leitura numa posição direita, braços acompanhando o corpo até à altura da mesa, numa atitude de concentração e de recolhimento que implicava todo um jogo de determinação do sentido ou sentidos do texto. A leitura, sobretudo a de textos mais elaborados e abstractos, exige, porém, da parte do leitor uma atitude participativa de forte interpretação, sendo que a visualização da grafia permite uma independência da escrita face à subjugação ao oral, a que esta estava submetida. Como afirma Babo (1996:3):

*O descentramento do corpo da phonè para o grafein acarreta, do ponto de vista das teorias do texto e da leitura uma possibilidade nova de entendimento do escrito que o aproxima de uma origem comum com o desenho, prática da qual, no entanto se mantinha afastado. Aproximar a escrita do desenho é reequacionar de novo os modos de ler, atribuindo à legibilidade um complemento de visibilidade que esta tinha perdido. Como complemento a leitura assume a postura negativa da visibilidade, é, digamos, o seu oposto. Por contraditório que possa parecer, a leitura só é possível se a letra perder a sua visibilidade. A legibilidade implica pois uma operação em que o ver nem esgota a operação de leitura nem se pode sobrepor à condução da letra para o sentido que esta transporta. Paradoxalmente, portanto, é pela invisibilidade que o carácter se torna transparente ao sentido, é por ele não se impor como letra visível que é bom condutor do significado. Daí decorre que a legibilidade, exigindo o olhar, o dispensa também, como condição para atingir o sentido. A letra, lugar ambíguo, dá lugar ao outro de si, apaga-se, é transparente e não opaca. A materialidade do grafein desmaterializa-se e é essa a sua condição de legibilidade. Ora, neste deslocamento operado do som para o traço, a letra reserva ainda outras capacidades de materialização, já que não é o seu carácter visível que prevalece mas o seu carácter legível. Assim sendo, a marca pode dar-se ainda sob uma outra forma, também ela arcaicamente ligada à escrita como vestígio de um gesto inscrito numa superfície: a inscrição, o sulco ou o relevo da letra. O tacto permite pois, ao mesmo nível da visão, parece-me, essa outra apreensão silenciosa da escrita que a autonomiza dos procedimentos oralizantes.*

Na realidade, mais próximo da leitura visual do que da leitura fónica, o tacto permite por exemplo a interiorização da mesma, tornando-a uma actividade privada e subjectiva. Tal como a visão, o tacto, permite uma transferência de linearidade temporal da fala para a esfera da escrita, a qual permite o retorno e a repetição, logo uma permanente individualidade espaço-temporal.

A audição, como modo diferenciado de leitura, surge também como complemento intelectual à dicção dos textos e à sua oralização, permitindo nas práticas tradicionais, uma intersubjectividade actuante como procedimento de compreensão do texto. A audição implica uma avaliação do espaço, constituindo-se como um potente meio de delimitação espaço-temporal e permitindo circunscrever um território, através da determinação de

fronteiras entre o espaço/tempo que nos é familiar e aquele que nos é, de todo, estranho. Exerce igualmente uma relevante função selectiva a que a linguagem está também condicionada, através da dupla articulação. Para Barthes (1972), a escuta está ligada a toda uma dimensão hermenêutica, analisando o sentido, o que permanece oculto e subentendido no discurso. A captação do não-verbalizado pelo verbalizado está pois ao alcance da escuta porque esta apreende, para além do enunciado e do seu conteúdo proposicional, uma espécie de mais-valia de significação que lhe advém da entoação, através da qual os enunciados ganham novas dimensões axiológicas de alegria, medo, repulsa ou entusiasmo, através da dimensão prosódica da fala.

Para outros autores, como Bourdieu (1989), as competências das literacias relacionam-se com um fenómeno de uma dimensão muito mais ampla, implicando, para além da aquisição de técnicas de apreensão do texto, uma atitude, um modo de estar em sociedade, enquanto via para a compreensão do mundo. Os princípios que estiveram na origem do programa da Rede de Bibliotecas Escolares correspondiam já, precisamente, à necessidade da biblioteca responder às questões emergentes da sociedade da informação. A biblioteca escolar era assim entendida como (RBE, 1988):

*Uma medida destinada a desenvolver os meios disponíveis de acesso à informação na escola, bem como a capacidade de alunos e professores a utilizarem com fins educativos, e que deve ser vista sempre como uma inovação pedagógica à escala de todo o estabelecimento de ensino", que "só pode ser concretizada se se traduzir em mudanças efectivas quer das estruturas existentes (espaços, organização pedagógica) quer dos comportamentos dos professores (conteúdos e métodos de ensino) e dos alunos (relação com o saber, tarefas e processos de trabalho.*

Hoje valoriza-se o papel activo do aluno no processo da sua própria aprendizagem e a articulação da biblioteca com os professores das diferentes áreas curriculares. Esta transversalidade é presentemente colocada ao serviço do desenvolvimento das literacias da informação, com especial relevância para a formação de leitores. Assistimos a um processo de cisão relativamente às formas tradicionais de acesso e utilização dos espaços de leitura escolares, nomeadamente da biblioteca, passando-se de uma utilização essencialmente espontânea, a uma realidade conducente a um trabalho planeado em forte articulação com os professores, sem prejuízo do acesso directo ao acervo. Presenciam-se e prevêem-se profundas modificações nos comportamentos dos leitores nestes espaços em veloz renovação.

Encarada como “inovação pedagógica à escala de todo o estabelecimento de ensino” (RBE, 1998) e equacionados os aspectos relativos, não só aos equipamentos e organização do espaço, como à formação dos recursos humanos, nomeadamente do professor

coordenador, aos critérios para o desenvolvimento da colecção, a biblioteca escolar é hoje modelada, pela constante necessidade de adaptação a novos modelos organizacionais. No plano das colecções, por exemplo, será necessário repensar suportes de leitura e espaços de divulgação e consulta sendo que, uma parte considerável das mesmas poderão, num curto espaço de tempo, deixar de ter presença física na biblioteca, passando a ser acessíveis a partir de qualquer terminal e/ou ponto de acesso<sup>34</sup>. (Neste campo, a acção levada a cabo pelo Plano Nacional de Leitura no combate aos níveis de iliteracia da população em geral e particularmente dos jovens, à saída do ensino obrigatório, tem tido por objectivos centrais o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura. Envolvendo os mediadores de leitura, pais, família, professores, bibliotecários e outros, o PNL consubstancia no seu conceito fulcral, a ideia de um espaço também ele abrangente de leitura – ler na escola, na família, na biblioteca “em todo o lado” (PNL, 2006)<sup>35</sup>.

Procurando adaptar-se ao processo de inovação tecnológica, a biblioteca futura apostará cada vez mais na disponibilidade de poder permutar informações com outras instituições através das novas tecnologias informacionais (Ferreira, Sueli, 1996). Com efeito, as bibliotecas digitais - *bibliotecas sem muros* - têm vindo a surgir exponencialmente, permitindo o acesso a distância e organizando os espaços de leitura de forma diferenciada, uma utilização simultânea por diversos utilizadores, uma utilização de forma integrada em diferentes suportes de registo de informação (texto, som, imagem) e a eliminação das barreiras físicas, de tempo e espaço, factores que desde sempre limitaram o âmbito das bibliotecas físicas (Leiner, 1988). Com efeito, o hipertexto e o crescimento da Internet têm vindo a permitir ao leitor, uma rápida associação entre o que lê e outros textos já lidos. Neste processo irá incorporar as suas próprias observações, interpretações e ilações, originando um novo texto mental, por ele construído<sup>36</sup>.

Por seu lado, a enorme produção actual de documentos, impressos ou em formato digital, resultantes de estudos efectuados em diferentes áreas, dificultou a existência de uma colecção completa sobre todos os temas, apesar das mais recentes ligações dos

---

<sup>34</sup> Cf. Anexo 30 – *Entidades Responsáveis pelas Bibliotecas Escolares*.

<sup>35</sup> O Plano Nacional de Leitura teve início em 2006 e foi uma iniciativa do Governo, da responsabilidade do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares com o objectivo central de elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos seus parceiros europeus, criando as condições para alcançar níveis de leitura passíveis de tornar os leitores aptos a lidar com a palavra escrita, em qualquer circunstância da vida, interpretar a informação disponibilizada pela comunicação social, aceder aos conhecimentos da Ciência e desfrutar as grandes obras da Literatura (*in PNL. Disponível em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlv/apresentacao.php?idDoc=1>*

<sup>36</sup> Cf. Anexo 31 – *Bibliotecas Digitais, Internet e Hipertexto*.

acervos em rede. Formaram-se assim bibliotecas especializadas por áreas do conhecimento, organizadas inicialmente nos departamentos das universidades, nos quais constituíram colecções de documentos relativos à sua área específica, constituindo deste modo espaços alternativos de leitura, consequência lógica do desenvolvimento que a ciência e a cultura tiveram desde a Revolução Industrial e, principalmente, desde a Revolução Tecnológica.

As questões da educação levam-nos a considerar como elas são mundialmente transversais, devendo ser trabalhadas à luz de orientações expressas internacionalmente e que Portugal, e muitos outros países, têm vindo a assumir como compromissos essenciais e inadiáveis. Dotar as escolas de bibliotecas escolares onde alunos, professores e restante comunidade, tenham acesso ao saber, nesta sociedade da informação, será uma dessas vertentes de acção (Nóvoa, 1993), no universo dos espaços de leitura, cujas especificidades deverão ter como inspiração os Quatro Pilares da Educação, conceitos educacionais fundamentais baseados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors<sup>37</sup>.

### **3.2 Valores e Representações Sociais presentes na Concepção dos Espaços Escolares de Leitura**

Consciente ou inconscientemente, de uma forma mais ou menos deliberada, são múltiplos os valores que perpassam na arquitectura e, mais precisamente, na arquitectura educacional. A evolução dos espaços escolares prende-se naturalmente com a própria concepção de educação e de ensino e, no âmbito mais particular do presente estudo, na maior ou menor valorização do acto e do propósito de ler. Muitas vezes negligenciadas, mas quantas vezes moldadas pelo espaço em que ocorrem, perfilam-se as disposições e atitudes, os valores e interesses que ajudam os indivíduos a decidir acerca do que lhes parece interessante e válido em termos de aprendizagem. Também o contexto funcional, o contexto social e a utilidade individual e colectiva, constituem traços chave na construção do conhecimento, estando assim profundamente relacionados com o espaço e o ambiente em que ocorrem.

Perante o aumento do tempo de permanência do aluno na escola, levando a que esta substituísse, em parte, o papel de família, a concorrência dos meios de comunicação, obrigou-a por sua vez, a modernizar-se e actualizar-se em termos de espaços e de

---

<sup>37</sup> Cf. Anexo 32 - *Quatro Pilares da Educação - Competências Fundamentais do Processo Ensino-Aprendizagem*.

equipamentos, aumentando também necessariamente, o número de anos da escolaridade básica (Pires, 1989:16). As novas necessidades sociais, os desafios externos criados pela integração de Portugal no espaço europeu e num espaço global e as questões internas geradas pelo aumento dos anos de escolaridade, e pela tendência universal da educação, reforçaram também a necessidade de transformar qualitativamente a escola portuguesa e os seus espaços físicos.

Os valores actualmente mais presentes na concepção dos edifícios escolares prendem-se com as noções de civismo e de liberdade pessoal e colectiva. Pesquisas mais recentes indicam que o espaço da escola incorpora acentuadamente processos de construção do conhecimento a partir da experiência da criança. Autonomia, criatividade e autocrítica serão assim fundamentais para assegurar as competências necessárias à construção de uma consciência crítica e de uma capacidade de independência em relação aos modelos culturais dominantes.

Sendo o processo ensino-aprendizagem caracterizado pela participação efectiva do aluno e do professor, num caminho de troca de experiências, o valor da liberdade pessoal e colectiva tem sido um dos mais presentes na concepção das estruturas arquitectónicas de teor educativo. E se a participação do mundo social, numa vertente de solidariedade e de cidadania, valorizando critérios e valores universais e actuais é filtrada pelos valores em que os seus utilizadores acreditam, articulados com tempos, espaços e actividades, esse relacionamento trará muitas contribuições para o desenvolvimento da autonomia do educando, desempenhando o professor um papel de mediador, um interlocutor de mensagens e informações.

Partindo das relações sociais, políticas e pedagógicas que se desenvolvem no quadro da escola e da sala de aula, materializam-se processos de ensino-aprendizagem que formam as pessoas para os diferentes valores em contexto. Para Paulo Freire, liberdade, autoridade e *autonomia* são construções inseparáveis, o que garante um processo, a nível de escola, intimamente conectado com o mundo da vida, comprometido com a construção de uma história mais humana e solidária de intervenção no mundo (Freire, in Freire & Shor, 1996:127). Também para Piaget, a construção da autonomia obedece ao processo histórico e psico-biológico que inclui o movimento dialéctico entre a assimilação e a acomodação, partindo de três regras: *motora* (inteligência motora pré-verbal e quase que independente de toda a relação social), *coercitiva* (respeito unilateral) e *racional* (respeito mútuo), tomando-as como estágios necessários à constituição da autonomia, condição esta identificada apenas no último estágio.

Contrariamente ao egocentrismo e à mera imitação, em especial a "imitação adulta", a autonomia para Piaget firma-se na justa relação com a cooperação:

*" (...) em educação, não é possível evitar, completamente, dar à criança ordens incompreensíveis para ela. Em tais casos - que constituem quase a regra na educação autoritária habitual - a aceitação da ordem provoca, mais ou menos infalivelmente, o aparecimento do realismo moral." (1977:155).*

Acerca dos seus estudos sobre o realismo moral, Piaget concluiu que parece coexistir na criança, duas morais distintas, devidas aos processos formadores:

*"O primeiro destes estágios é a coacção moral do adulto, coacção que resulta na heteronomia e, conseqüentemente, no realismo moral. O segundo é a cooperação, que resulta na autonomia. Entre os dois, podemos observar uma fase de interiorização e de generalização das regras e das ordens." (1977:170-1).*

A autonomia dependeria assim da reciprocidade, do respeito mútuo, na relação da criança com o seu meio ambiente, onde se desenvolvem as relações de cooperação, *"cuja essência é fazer nascer, no próprio interior dos espíritos, a consciência de normas ideais, dominando todas as regras." (Ibid:342).* Piaget refere a existência de múltiplas relações psicossociais, entre diferentes papéis e estatutos, geradoras de formas de autonomia diferenciadas, relembrando a história de submissão do indivíduo, nos mais diversos espaços e tempos e salienta o aparecimento tardio da liberdade individual na vida das sociedades humanas. Destaca ainda o longo período de tempo, marcado por uma profunda submissão do indivíduo às gerações mais velhas (como nas comunidades primitivas), ou aos pais (como nas sociedades orientais em que os filhos permanecem menores até que morra a autoridade paterna). O conceito de *autonomia* surgiria com o dealbar das luzes e a ideia de liberdade individual. Por isso é que, para Piaget, educar tendo em vista a autonomia, pressupõe a educação para a liberdade, mesmo individual. Na realidade, os seres humanos vivem permanentemente em tensão entre o reino da necessidade e o reino da liberdade, regulados pela dimensão moral. Em Freire e em Piaget, o indivíduo constrói-se pelo seu percurso histórico-social, pela capacidade de formação de si mesmo e da transformação do meio com o qual interage, aqueles que fazem parte do seu mundo, a sua cultura, a representação que fazem de si e o estágio cognitivo em que se encontra.

A autonomia para Piaget é a competência que a criança adquire, a partir dos limites dos esquemas mentais de que é capaz, mesmo diante da cultura em que vive, como capacidade de teorizar o mundo, na perspectiva da construção de referenciais. Da mesma forma, Freire fala da autonomia pela via da tomada de consciência, particularmente na relação de práticas educativas, valorizando as dimensões do educando como elemento

activo na mediação pelo diálogo, na qual se destaque o papel da própria realidade cultural do aluno.

Actualmente, o problema da disciplina nas nossas escolas está a tornar-se absolutamente premente e carece de várias respostas. A meta última do comportamento humano em termos de atitude social no seio de uma comunidade será a autodisciplina. Desta forma, tanto os educadores como os planeadores dos equipamentos escolares deveriam repensar de forma profunda e cuidada o *design* de escolas e salas de aulas, de forma a promover a produção de comportamentos mais previsíveis e desejáveis por parte dos alunos. Estreitamente relacionada com a noção de disciplina e, nem sempre bem interpretada, a arquitectura de pendor educacional procurou passar às gerações mais novas, a ideia de autoridade. A raiz da escolarização de massas, fundada sobre as rígidas regras e hierarquias das primeiras escolas, ficaria marcada por um tipo de *vigilância repressora*: coactiva, coercitiva, que usava a força física para impedir, impor limites, regrar, regular, normalizar. (Rocha, 1999:8). A falta de crença nas garantias que a escolarização democrática e independente promete aos alunos e a consequente frequência por obrigação ou vantagem das famílias, são factores que influem nos valores que perpassam nos espaços escolares. Fechados em células sociais, culturais, políticas, profissionais, espaciais, temporais – mesmo que apenas imaginárias – os indivíduos constroem o seu próprio autocontrolo. Quanto mais organizado, distribuído, delimitado, previsto, for o espaço escolar, quanto melhor determinadas as suas ocupações e funções, menor será a necessidade de controlo externo, arbitrário, totalitário, único e unilateral. Ao analisar os espaços escolares é interessante perceber o tipo de vigilância que se exerce em determinados espaços físicos e como o exercício do controlo vai mudando e "actualizando-se", reflectindo-se inclusivamente na tipologia do espaço construído. Como afirma Rocha (1999:10).

*As escolas que necessitam de controlos mais ostensivos constroem determinados espaços físicos (fechados, fortemente hierárquicos, complexos, delimitados). As escolas que ensinam seus alunos a ocuparem os espaços que lhes são permitidos, que lhes ensinam a tomar as melhores decisões, a viver com sabedoria, justiça, paz, fraternidade, igualdade, democracia (e todos os demais valores universais tão constantemente inculcados nesta e por esta sociedade) geralmente constroem espaços físicos onde os próprios alunos sabem o quê e quando fazer. As escolas que exercem o controlo de forma anónima (identificável ou não) constroem seus espaços prevendo este tipo de vigilância, dispondo instrumentos tecnológicos em locais estratégicos, dispondo móveis, utensílios, paredes, muros e cercas de outras maneiras.*

O espaço físico e psicológico da escola e as suas áreas formais e informais poderão ser mais ou menos convidativos para actividades tão intimistas e serenas como a leitura. Na realidade estes ambientes encerram frequentemente intensas violências "simbólicas" que retêm sob controlo os seus utilizadores. A evolução arquitectónica e filosófica dos espaços educativos tem sido palco duma batalha em prol da aplicação dos conceitos de harmonia e proximidade num campo, pautado durante séculos, por uma rigidez e frieza institucionais. E se, com efeito, estes espaços devem apelar naturalmente ao sentido de autocontrolo, ordem e disciplina, será efectivamente vantajoso que eles nasçam em cada um dos seus interlocutores como uma inspiração, reflexo da sua própria consciência.

Concebido para a liberdade em consciência, um espaço respira de forma democrática sem necessitar teoricamente de recorrer à utilização da sanção. Assim o aluno sentirá o espaço como um actor que, com ele, entra em jogo num passo de reciprocidade, sentido e desejado, entendido e interiorizado, como verdadeiramente libertador, este será o espaço que responsabiliza, tornando os seus utilizadores mais autónomos, conscientes, justos, democráticos. Recordemos aqui...

*(...) a história dos espaços fechados (disciplinares e disciplinadores) para que se perceba que esta "evolução humanizante" – que nos retirou do calabouço (particularmente no caso das prisões) ou dos mosteiros e dos quartéis (no caso das escolas) para nos colocar nas "gaiolas" de vidro, de limites transparentes e visibilidades sem fim – é extremamente económica (material e politicamente). Pois, mais pretensamente "humanos", suavizamos e até eliminamos completamente uma série de limites (físicos, estruturais, mobiliários, arquitecturais, etc.) que impossibilitam alunos e professores de manterem entre si as tão propagadas relações mais justas, igualitárias ou democráticas. Esquecemos, talvez, que tal "evolução" (ou economia como nos diz Foucault) nos amordaça com outras amarras, mais finas, mais subtis, quase transparentes. Como átomos pensantes (que se desejam autónomos, livres e celulares) estamos organizados numa nova economia e tecnologia do poder (disciplinar ou tecnológico), de quantidades mínimas, de certezas (ditas) perfeitas, de verdades (tidas como) comuns, de idealismo suficientes, de causalidades eficientes e de especificações classificatórias. Procuramos, além do mais, conviver pacificamente, produzindo, mantendo e reproduzindo, eficaz e eficientemente, um modo de produção específico, de máxima força útil e mínima força política, como numa grande linha de montagem de composições precisas, mecanismos perfeitos e extrema docilidade. (Rocha, 1999:14)*

Aprendendo desde cedo nos seus *tempos* (anos e ciclos), nos seus *espaços* (carteiras, filas, turmas e salas), nas suas próprias narrativas académicas e de vida (evolução, progressão), os alunos aprendem a estabelecer autonomamente seus próprios limites, impondo aos outros, fronteiras e balizas. O aluno viverá assim o espaço, dele apropriando-se com afectividade. Ocupá-lo-á e utilizá-lo-á, de forma pessoal e criativa, tendo como pano de fundo a comunidade educativa de que sabe fazer parte. Sabendo naturalmente os

seus limites, defendê-los-á como seus. O fenómeno educativo nunca é independente da ideologia vigente; nunca consegue o estado de neutralidade. Os sistemas educativos apresentam sinais mais ou menos vivos das ideologias políticas dos regimes que as enformam. Fazemos hoje parte de um mundo em permanente convulsão no qual as certezas de ontem se esfumam quase diariamente. No que respeita ao campo educativo desfazem-se os modelos tradicionais e erguem-se sonhos no meio de lacunas graves que é urgente colmatar. A existência da escola chega mesmo a ser posta em causa e a sociedade que dela emana e que a ela recorre é outra e sempre outra, na certeza de todas as suas dúvidas. A escola sombria e autoritária de ontem foi, gradualmente, substituída por uma escola aberta e libertadora; os espaços tristes e fechados sobre si mesmos, por outros plenos de luz e abertos ao mundo. Mas também o tempo foi trocado pela pressa; a calma, pela correria interminável do nosso quotidiano. E se é certo que se possam encontrar longe, no passado, algumas causas para este tempo de crise e de crescimento, certo será também que, factores actuais específicos tais como a inesperada explosão escolar, a constante escassez de recursos, o incessante incremento dos custos e a ineficácia dos actuais sistemas educativos não adaptados a uma realidade em constante transformação, o agravam a cada dia que passa. Perante este cenário de dúvida, algumas respostas tentam ser dadas. Autores como J. H. Badley, H. Lietz, J. Dewey, M. Montessori, A. Ferrière, D. Decroly, perfilam-se como expoentes máximos do movimento de uma *nova escola*, assente na aplicação de técnicas e concepções inovadoras, tais como o *paidocentrismo*, a vida em situação familiar, a educação moral, o trabalho manual, a coeducação, o autogoverno e a participação colectiva, entre outras abordagens reformadoras. De igual modo, entre os projectos actualmente mais promovidos, destaca-se o da Educação Contínua ou ao Longo da Vida, considerado por muitos como uma das melhores e mais eficazes soluções para reformar a educação. Também os *mass media* e os meios audiovisuais, a educação informal e a não formal se perfilam enquanto recursos que, à margem da escola ou em paralelo com ela, constituem meios extremamente ricos de informação, acentuando a ideia de que esta não é o único local onde a educação acontece.

O contexto político, económico e sociocultural da sociedade portuguesa parece apontar para que o subsistema de ensino não superior se oriente de acordo com as seguintes premissas: seja orientado para uma sociedade democrática, assente em valores de liberdade, justiça, solidariedade e participação social; se articule com as necessidades actuais e futuras do desenvolvimento global da comunidade nacional, contribuindo para o crescimento económico e para o progresso social, assente na formação potencial dos

recursos humanos; se coloque ao serviço da correcção de assimetrias de desenvolvimento regional e local, contribuindo para a diminuição progressiva das diferenças económicas, sociais e culturais entre regiões e comunidades locais; se empenhe na defesa e valorização da cultura nacional, estimulando a diversidade sociocultural existente nas várias regiões e comunidades, como forma de reforçar a coesão social; prepare os indivíduos para o sentido da «cidadania mundial», promovendo a compreensão da interdependência global das comunidades nacionais na análise e solução solidária dos problemas mundiais e seja diversificado e flexível, sem centralismo exagerado e potenciando a iniciativa regional e local (Bagão, s.d.). Estes serão objectivos porventura ambiciosos, mas absolutamente necessários num mundo em permanente evolução, no qual a flexibilidade e a formação contínua serão certamente dois conceitos a evidenciar e a valorizar.

Compreender a importância dos ambientes e dos espaços – físicos e humanos – na formação do carácter e no desenvolvimento harmonioso e equilibrado dos jovens já não deverá constituir objecto de estranheza ou factor a secundarizar no panorama educativo das sociedades actuais. Desta forma, o carácter de reforma permanente que é cartão-de-visita do actual sistema educativo, acompanhando dinamicamente as mudanças contínuas da nossa sociedade, conduzirá necessariamente a uma abordagem ampla e abrangente do fenómeno educativo por parte de todos quantos a estudam e analisam<sup>38</sup>.

Resultantes da interacção social, as representações sociais constituem-se como o conjunto de explicações, crenças e ideias que permitem a um determinado grupo de indivíduos evocar um dado acontecimento, pessoa ou objecto. Oriunda da Psicologia Social, de Émile Durkheim, e tendo a sua primeira base teórica em 1961, com a obra de Serge Moscovici, “*Psychanalyse: son image et son public*”, a teoria das representações sociais tem por principal objectivo a explicação dos fenómenos humanos a partir de uma perspectiva colectiva, sem perder de vista a individualidade. Relacionada com o estudo das simbologias sociais a nível *macro* (ambientes sociais) e *micro* (relações interpessoais) esta linha de análise pretende observar como elas influenciam a construção do conhecimento compartilhado e da própria cultura. Apropriando-se das formulações de Durkheim sobre representação social e representação colectiva, Moscovici afirmou que à Psicologia Social caberia o estudo das representações colectivas, daí nascendo o seu conceito de representação.

Uma das finalidades das representações sociais será tornar mais próximo do indivíduo algo que lhe seja ainda desconhecido, classificando, categorizando e nomeando

---

<sup>38</sup> Cf. Anexo 33 – *Valores nos Espaços Escolares de Leitura*.

os novos acontecimentos e ideias, de modo a melhor compreendê-las e manipulá-las partindo de ideias, valores e teorias já preexistentes, internalizadas e socialmente reconhecidas (Moscovici, 2007: 58)<sup>39</sup>. Na realidade, a criança procura compreender, abstraindo significados a partir das novas informações e factos da sua vida. A informação recebida conduz a uma transformação dos seus valores, que, conseqüentemente, irá influenciar o seu relacionamento com os outros, e com o espaço envolvente. Procurando manter o seu mundo estável e seguro, a criança apropria-se da nova informação, rerepresentando-a ao tentar adaptar-lhe os seus esquemas cognitivos anteriores e, ao mesmo tempo, adaptá-la a ela aos seus próprios e antigos esquemas cognitivos.

A dinâmica das relações é aqui uma dinâmica de familiarização, onde os objectos, pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas (...) a memória prevalece sobre a dedução, o passado sobre o presente, a resposta sobre o estímulo e as imagens sobre a realidade (Moscovici, 2007: 55).

Partindo dos estudos de Moscovici nasceram inúmeras pesquisas sobre diversas representações sociais, como a representação social de beleza. Nesta, o corpo é resultado de uma construção simbólica e de uma invenção subjectiva segundo as percepções e as representações individuais e colectivas (Andrieu, 2006) e surge como mediador entre o indivíduo e o lugar social em que este se insere e entre o conhecimento de si e do outro (Jodelet, 1994). Unindo intrinsecamente o corpo e a mente à experiência da vida, a teoria das representações sociais atribui naturalmente ao espaço um papel fundamental enquanto tela de experiências que a criança e o jovem irão preencher e na qual reflectirão as suas alegrias, medos e expectativas, aprendendo a crescer nesse processo dialógico e dialéctico, individual e de grupo que iremos analisar no próximo capítulo ao abordarmos as suas motivações, percepções e dinâmicas próprias.

---

<sup>39</sup> Cf. Anexo 34 – *Teoria das Representações Sociais*.

# Capítulo III - Percepção do Espaço e Motivação para a Leitura

## 1. Representações da Leitura e a Percepção dos Espaços Escolares

*(...) As crianças sentem os estados emocionais de forma muito mais penetrante do que os adultos: se um miúdo está zangado ou feliz, tem a sensação de que o ambiente e tudo o que o rodeia, ou melhor, o mundo inteiro, partilham da mesma emoção de cólera ou de felicidade.*

*O medo, portanto, não é sentido apenas ou principalmente como um modo de estar interior, mas sim, em primeiro lugar, como uma condição externa, uma sensação que ataca de certo modo de fora e se insinua no interior, invadindo assim todo o ambiente e o espaço, e estando também, portanto, dentro desse espaço. (...) O ambiente pode tornar-se “temeroso”, em ambos os sentidos da palavra: porque faz medo e porque ele próprio está impregnado de medo e envolvido nele. Quem entra nesse espaço temeroso e trespassado de medo será contagiado por sua vez e vai absorver essas emoções através da pele. (...) Poder-se-ia quase dizer que o medo infantil é tridimensional, volumétrico, apesar de essa tridimensionalidade dever ainda ser acrescida de uma outra dimensão: a interior.*

*Gallino (1996:133-134)*

### 1.1 Percepção dos Espaços Escolares

A criança vive num mundo de estímulos, recepcionados pelos órgãos dos sentidos, primeiros receptores de toda a informação. Chamamos percepção à informação percebida pelo nosso organismo, caracterizada pelo órgão dos sentidos que lhe serviu de entrada e que se tornou veículo de transmissão. Esta é, também a primeira etapa de um processo cognitivo que culmina no conhecimento humano. (Bower, 1980:7).

As aptidões perceptivas permitem o reconhecimento da existência de estímulos e das suas características. A memória sensorial permite a retenção da informação não trabalhada durante um muito curto período de tempo, enquanto são seleccionados as principais características do estímulo recebido. Múltiplos estudos foram realizados no âmbito dos processos ligados à percepção da fala e ao reconhecimento e identificação da palavra escrita. O problema fundamental da percepção da fala é descrever a forma como um ouvinte transforma uma onda física e contínua de som em categorias perceptivas que permitam captar a informação ou uma mensagem. É importante para compreendermos o mundo perceptivo da infância, saber que em todas as espécies estudadas, particularmente nas que são parentes próximos do homem, as estruturas do sistema visual estão presentes

na altura do nascimento. A criança nasce com uma impressionante capacidade para compreender as suas percepções acerca das pessoas e coisas e essa capacidade notável para aprender sugere-nos que o seu mundo perceptivo começa a tornar-se, com grande rapidez, cada vez mais pleno de significação (Cohee, 1997: 38). Sendo o olho da criança um pouco mais pequeno e menos profundo do que o do adulto, o tamanho da imagem retiniana produzida por um determinado objecto, a uma determinada distância será, também, muito mais pequeno. A dimensão percebida de qualquer objecto está relacionada com o tamanho da sua imagem. O mecanismo de percepção dimensional que transforma o tamanho da imagem numa representação do tamanho do objecto está, portanto, dependente das transformações do crescimento. Como o tamanho do objecto tem de ser relacionado com o tamanho da sua mão, a qual está também crescendo, existem duas fontes de erro nos componentes perceptuais desse acto, erros esses que só com aprendizagens podem ser superados e que no acto da leitura serão de enorme importância (Bower, 1980: 10-11).

Os adultos, pelo contrário, têm uma percepção constante das dimensões de um objecto a despeito das suas mudanças de distância e das consequentes alterações da imagem. Isto significa que coordenam informações acerca do tamanho dessa imagem para obterem uma representação do tamanho real. Assim, para conseguirmos entender a percepção dimensional, teremos de saber também, algo sobre a percepção da distância. Por outro lado, o mundo dos adultos não é apenas perceptivo porquanto um adulto pode transportar-se pelo conhecimento e pela memória até lugares e tempos diversos. O bebé não possui estes recursos. Possui muito poucas recordações e provavelmente não pensa no futuro. Vive num mundo inteiramente perceptivo. O nosso sistema perceptivo é ajudado pelo movimento ocular no sentido de nos proporcionar a constância da posição. Se faltasse ao bebé a constância da posição o seu mundo seria *“um vacilante e evanescente turbilhão, preenchido com sombras, girando num sentido imprevisível”* (Bower, 1980:10). Neste âmbito, e ignorando a regra de que quanto mais apta é a espécie quando adulta, mais capaz é o seu recém-nascido espécie, alguns cientistas têm afirmado que uma infância lenta seria necessária ao ser humano, pelo facto de nascer com um cérebro e, por conseguinte, com um sistema perceptivo não-funcional e que necessariamente teria de ser treinado para trabalhar através da experiência, (Bower, 1980:10-11)<sup>40</sup>.

Percebido que é o espaço, o habitante passa então a utilizá-lo, mediante um processo de apropriação, mais ou menos profundo, mais ou menos íntimo, capaz de transformar um local, um meio, em algo vivo ou morto, deslumbrante ou deprimente, a

---

<sup>40</sup> Cf. Anexo 35 - Visão e Propriocepção.

recordar ou a esquecer, sendo as qualidades expressivas de uma imagem, determinadas por factores como o equilíbrio, a ênfase, a harmonia, a variedade, a gradação, o movimento, o ritmo e a proporção (Cohee, 1997).

No plano da leitura, quando o texto é integrado com a imagem, uma interacção simbiótica acontece também. Assim, ilustrações excelentes constituem-se frequentemente como extensão do texto literal, e integral para compreensão da narrativa. A qualidade do *design* transporta mensagens que guiam as audiências jovens a uma atracção empática por determinados ambientes, nos quais são expressas as suas esperanças, sonhos, medos, e experiências de vida. Uma vertente multicultural na caracterização destes ambientes, conduzirá ainda os alunos a celebrar as semelhanças e a respeitar as diferenças entre pessoas de muitas culturas, reconhecendo problemas humanos básicos e comuns, compartilhados globalmente na universalidade da condição humana.

A função principal da percepção e do sistema cognitivo em geral é orientar o indivíduo aprendente nos seus objectivos de acção e ajudá-lo a adaptar-se permanentemente às situações em contexto, com base nas informações constantemente recolhidas. Defende-se hoje que tanto a percepção como a fala recorrem às mesmas unidades, quer a nível fonológico, quer da compreensão, quer da construção de uma frase, sendo um dos objectivos da produção da fala criar no ouvinte a estrutura representacional do falante. Quem fala e quem escuta está inseparavelmente unido, trocando constantemente de papéis e estes ocorrem no quadro de um determinado tempo e espaço<sup>41</sup>.

Os adultos vivem, assim, em vários mundos: o mundo perceptivo, o mundo do passado, o mundo que há-de vir, e o mundo indirecto que lhes chega através dos *media* e de tudo o que vêem e ouvem. Pelo contrário os bebés vivem num mundo perceptivo mediato, muitíssimo mais restrito, apenas ajudado por breves e ligeiras recordações ou avaliações. Podem assim ser tiranizados pelos espectáculos perceptivos, fixando-se neles como realidade única. A percepção nos bebés muito pequenos ainda não está integrada no contexto geral do comportamento e essa integração é uma parte essencial do desenvolvimento perceptivo.

A desconfiança dos próprios sentidos e a crença noutras fontes de conhecimento aumentam durante o crescimento e uma confiança maior no conhecimento pessoal do que na informação imediata dos sentidos será uma orientação de grande valor em muitas situações. Deste modo, as crianças mais crescidas podem usar já o conhecimento para suprir as inaptidões “embutidas” do sistema perceptivo, de uma forma que não está ao

---

<sup>41</sup> Cf. Anexo 36 - *Teorias da Percepção*.

alcance das crianças mais jovens. Esta separação tão elaborada da aparência e da realidade é uma continuação das separações iniciais efectuadas na infância, separação essa que continuará através de toda a vida. É também fundamental na forma de observar e experienciar o espaço em que brincam, lêem e trabalham.

A consciência espacial, contudo, vai mais longe que a discriminabilidade perceptiva, quando resulta duma reflexão sobre as suas propriedades de envolvência. Várias formas de consciência são necessárias para apreciar os jogos espaciais baseados em distâncias e territórios. Estas formas podem variar muito de indivíduo para indivíduo, de acordo com universos socioculturais diferenciados. Viver e perceber um espaço escolar é um processo rico em todas as suas complexidades e que importa conhecer de forma a entender todos os factores que contribuem para uma vivência agradável e para uma percepção positiva do espaço em que o processo de ensino-aprendizagem ocorre.

Edward T. Hall (1986: 21-22) analisou, no âmbito da antropologia cultural, a íntima relação existente entre o espaço, a forma como este é percebido e o comportamento dos seres que nele habitam. Habitar e sentir um determinado espaço será o primeiro passo para o compreender. No entanto, nem sempre isso acontece e, muitas vezes, a “culpa” não reside no “habitante” do espaço em questão, uma vez que, para que a leitura espacial ocorra e seja “percebida” é necessário uma prévia abertura ao diálogo com as formas, as cores, os sons e todas as *coloraturas* do meio ambiente físico e sensível.

## **1.2 Representações da Leitura**

Os problemas de natureza emocional, tais como a ansiedade, o nervosismo, a inquietação, a insegurança e o medo, podem dificultar o processo de aprendizagem da leitura e a apetência pela mesma, alterando o campo perceptivo da criança. Um dos estudos clássicos neste tema foi levado a cabo por Harris (1970), tendo este investigador concluído que cerca de 50 % dos casos de deficiência na leitura seriam provocados por problemas de natureza emocional nos quais o ambiente e a envolvência seriam determinantes. Muitos dos estudos sobre percepção e a forma como esta afecta a aprendizagem da leitura, têm concluído também que as deficiências de percepção auditiva e visual estão profundamente relacionadas com dificuldades de aprendizagem da leitura. Malmquist (1976) afirmou que as crianças que apresentam deficiências ao nível da leitura revelam frequentemente dificuldades na distinção das formas e figuras que variam entre si apenas em pormenores

ópticos. Este facto constatar-se-ia no que respeita a figuras geométricas, a letras e palavras de configuração análoga, tendo influência, ainda que de modo indirecto na sua percepção do meio ambiente em que lêem, estudam e trabalham<sup>42</sup>.

Diversos estudos têm vindo ainda a comprovar que quanto mais nova é a criança, maiores e mais graves serão as consequências para a leitura provenientes dos problemas de percepção auditiva e visual. À medida que a criança cresce, as células nervosas do seu sistema perceptivo crescem também e tornam-se mais numerosas. Também o desenvolvimento do sistema perceptivo requer o exercício a que é obrigado pelos *inputs* estimulantes (Cohee, 1997: 44). Os cérebros dos animais que são privados desses *inputs* deixam simplesmente de crescer e na realidade podem degenerar de tal forma que se tornem menos funcionais do que eram ao nascer, existindo todas as razões para supor que o mesmo acontece ao sistema nervoso do ser humano. Sem o estímulo do mundo que o cerca, o cérebro não cresceria. Deste modo poderemos reflectir sobre a importância e o significado que deverão ser colocados na concepção de um espaço de leitura enquanto fonte de estímulo do próprio processo cognitivo.

Mas o que é ler? Glória Bastos (1991:11) refere-nos que a leitura engloba as componentes da compreensão, da construção, da memorização do texto, assim como da identificação dos leitores com as personagens e com a acção em contexto. Ler será ainda um processo de exploração do desconhecido, uma viagem interminável. Por outro lado, a mesma autora, aponta como funções da leitura: o alargamento dos horizontes de cada indivíduo, a estimulação da sua criatividade, do seu autoconhecimento e do conhecimento dos outros, o aprofundamento de todo um mundo de conhecimentos, a hipótese de penetração no mundo mental e afectivo do autor, a dilatação da capacidade de interpretação e de crítica, assim como uma maior elasticidade de articulação das ideias. Ler é também, fazer chegar a palavra escrita ao léxico mental. Este processo pode ser realizado por via directa, através da representação visual da mesma ou pela sua representação fonológica, através de regras de correspondência entre grafemas e fonemas (Sousa, Óscar, 1999: 53). A leitura encerra, em si mesma, um prazer intrínseco que conduz ao domínio do próprio processo e uma satisfação comparável ao prazer lúdico "*da criança quando desmonta uma construção*" (Bastos, 1991: 11). Ela contribui para a formação da identidade da criança e do jovem, conduzindo-o a um maior conhecimento do mundo e dos outros e à formação de uma cosmovisão ou filosofia de vida. Com efeito, estão envolvidas nestas questões a natureza da linguagem no seu aspecto fónico e gráfico e os diferentes níveis de

---

<sup>42</sup> Cf. Anexo 37 - *Categorias da Psicologia Social*.

elaboração mental, assim como os respectivos processos que, a nível do sujeito intervêm na transformação de estímulos sonoros ou visuais em representações e, posteriormente, em informação (Sousa, Óscar, 1999: 37). Os processos cognitivos que intervêm na análise, codificação, descodificação e produção de informação, relativos à linguagem oral e à linguagem escrita são diversos, devendo ser dissociados, de modo a neles encontrarmos as estruturas que lhes sejam comuns e as possíveis interligações existentes entre ambos. A escrita e a leitura são um processo cultural e, nesse sentido, diferenciam-se de aptidões biologicamente determinadas como o andar ou o falar, marcados por estádios universais. A competência oral não oferece garantias de sucesso na arte de ler. A leitura não é um processo único e universal, estando-lhe associados diferentes tipos de aprendizagem. Também aqui poderemos analisar de que modo, ou modos, poderá o próprio espaço escolar de leitura constituir-se como um “elo mais forte” no processo de vinculação do jovem leitor ao hábito de conviver com o texto e com o livro, de forma mais consistente e ainda assim, natural, e espontânea.

A poesia oferece-se, neste plano, como uma chave de ouro para abrir o tesouro do ler. Com efeito, ela encerra, em si mesma, um universo único capaz de despertar a sensibilidade do jovem leitor e de o motivar face ao processo de leitura. Os diversos jogos - lúdicos, gráficos, de rima, de musicalidade, de ritmo, de cadência - que este campo da literatura oferece, desde muito cedo, ao pequeno leitor, fazem da poesia um campo privilegiado para o desenvolvimento da percepção do texto, por meio de um apuramento do campo sensorial da criança, campo esse que se encontra em profunda mutação e em constante desenvolvimento. A forma poética representa assim, um campo deveras singular no universo riquíssimo da literatura, uma vez que pode oferecer à criança toda uma série de combinações sensoriais capazes de estimular a percepção do texto e conduzir a uma maior apetência pela leitura e pela sua aprendizagem. O gosto pelas rimas, por exemplo, é um dos indicadores da sensibilidade aos sons da língua. Este gosto surge muito cedo (entre os três anos e meio e os seis anos), funcionando como um jogo de sons, nos quais se incluem as situações de deturpação voluntária de palavras, com o objectivo de brincar com os sons. Estes jogos de palavras são indicativos de um conhecimento das regras fonológicas da língua que ultrapassa o objectivo da comunicação. Desta maneira, cabe-nos aqui recordar as diferentes experiências ao nível da poesia concreta, nas quais a própria mancha de texto sugere som, movimento, velocidade e toda uma série de componentes capazes de animar as palavras e levá-las para uma dimensão que poderíamos talvez classificar de hipertexto, uma vez que permite diferentes leituras simultâneas, capazes também, de um modo muito

próprio, de se articular com o espaço físico envolvente<sup>43</sup>. O simples contacto com o mundo dos livros; o toque e o cheiro; as cores e as formas (nas quais se destaca a ilustração e a mancha de texto, ela mesma) constituem um constante apelo ao mundo dos sentidos, impressionando o tacto e o olfacto e o riquíssimo campo da visão. Na realidade, partindo do mundo sensorial, a criança mergulhará no mundo da sua própria fantasia e reconstruirá, a partir da percepção que tem desses dois mundos, um universo só seu. Este universo pode ser belo e atractivo - se a combinação for apelativa e positiva - ou, pelo contrário triste e desmotivante - se ela for pobre ou inexistente. A percepção que a criança tem do mundo dos livros e do mundo do texto - em qualquer suporte - será ainda um verdadeiro passaporte para os primeiros patamares da aprendizagem da leitura e para as primeiras representações do seu enorme significado. Poderemos, assim, facilmente compreender até que ponto, determinados aspectos, tais como a função lúdica do espaço, o jogo com a cor e com a luz, a musicalidade dos ecos, o trabalho com o som, a cadência e o ritmo, são dados extremamente ricos para o campo sensorial e perceptivo da criança, ajudando-a a olhar o mundo que a rodeia de uma ou outra forma. E será porventura a diferença de percepção entre um mundo belo, alegre e rico de estímulos e um outro mais obscuro, triste e pobre de oferta que marcará diariamente as nossas crianças, adolescentes e jovens no seu processo de maturação.

No campo da filosofia e da arte, durante muito tempo, várias correntes de pensamento tentaram entender o processo de leitura, nem sempre compartilhando as mesmas ideias e desenvolvendo teorias bastante distintas sobre esse processo (Melo, 1999). Algumas destas correntes de pensamento atribuíam ao leitor um papel fulcral na decifração dos enigmas ocultos no texto, fazendo uso pleno da sua subjectividade. O leitor teria assim um papel de “autor implícito”, oferecendo o seu ponto de vista na composição do sentido do texto. O acto da leitura consistiria em imaginar os acontecimentos da obra, preencher as lacunas vazias e construir uma coerência a partir de elementos dispersos e incompletos distribuídos pelo texto/obra. Este conceito de leitor actuante seria fundamental na articulação com o próprio espaço-ambiente de leitura, construindo-o, modificando-o, exigindo-lhe diferentes parametrizações morfológicas e ergonómicas. Contudo, alguns desses pensadores foram ainda mais longe, afirmando que o texto só existiria no interior de uma experiência temporal, e redefinindo a obra, não mais como um objecto, mas como apenas e só “*o que acontece quando lemos*”. De acordo com esse ponto de vista, qualquer

---

<sup>43</sup> Cf. Anexo 38 - *Linguagem Poética e Relações com o Corpo-Espaço*.

obra seria uma construção aberta a uma gama de interpretações infinitas, única num tempo e num espaço de efemeridade absoluta.

Na verdade, procuramos estabelecer uma relação com o mundo que existe fora de nós, através da linguagem, delimitando e nomeando pedaços desse *espaço contínuo externo*. Através da abstracção, o ser humano interage com esse mundo exterior, separando fragmentos desse *continuum* e representando-os. Cada signo ou conjunto de signos é um texto a ser decifrado pelo leitor (pela sua subjectividade), ou seja, o texto constrói-se sempre na relação entre o objecto lido e o seu leitor. Uma comunidade interpretativa será assim um conjunto de normas de interpretação compartilhado por um grupo. Esse conjunto de normas - convenções, códigos, ideologias - constituirá a competência de um leitor (ou de uma classe de leitores) num determinado momento histórico, informando-o sobre a maneira como deverá abordar o texto, assegurando, desta forma, a sua determinada compreensão. A leitura será então, uma acção intelectual, através da qual os sujeitos, em função do limite do seu aparelho óptico, das suas experiências, conhecimentos e valores prévios, processam informações advindas da interpretação de *textos* - escritos ou não. Nesse processo de decifração e criação de representações a partir de um signo ou de um conjunto de signos, nesse caminho de interpretação, estão envolvidos componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, económicos e políticos. Como afirma Melo (2003: 2):

*Somos leitores o tempo todo. Ao decifrarmos um gesto, um olhar ou um discurso, estamos praticando a leitura. Imagens, sons, gestos, cores, expressões corporais são signos abertos à codificação e descodificação (...)*

A pré-disposição do leitor para a leitura é, também, naturalmente, um factor muito importante e decisivo. Se um texto nos é indicado por alguém que respeitamos ou por um crítico reconhecido, normalmente teremos mais disposição para lê-lo e entendê-lo. De igual modo o “convite” à leitura que o próprio espaço nos propõe, terá certamente influência nos propósitos a que se destina. E como a leitura ocorre no contexto de uma relação, se o leitor não se abre à fruição com o objecto lido, dificilmente realizará uma leitura profícua e benéfica para a própria relação texto- “actual leitor” -“futuro leitor”. Deste modo, o ambiente no qual se realiza a leitura, a estrutura física do texto (composição, formas, cores, materiais) e o momento emocional do leitor, confluirão no processo motivacional da leitura, constituindo “aquela única experiência de ler”. Se for

agradável será lembrada e relembrada, procurando o leitor reproduzir com frequência todo o contexto em que ocorreu. Caso contrário, poderá morrer assim, antes mesmo de se fortalecer.

Quem lê mais, lê também melhor porque domina o código e as suas *nuances*, interpretando com maior facilidade e rapidez. Também o conhecimento que o leitor tem do mundo, do seu contexto e tempo histórico, potencializará a sua leitura, interferindo decisivamente na composição do “processo leitor”. Com efeito, além de ser um procedimento cognitivo complexo, saber ler é também uma acção cultural e historicamente constituída, produto de acções políticas e sociais e diferenciações quantitativas e qualitativas. Além disso, a sua realização difere em função do quadro referencial de cada um de nós, sendo leitor quem, além de dominar uma gama de conhecimentos específicos, os consiga controlar, sistematizar e recriar, no panorama abrangente das literacias. Esse processo de desenvolvimento depende bastante da multiplicidade de experiências e do espaço a que a criança tem acesso, apurando a percepção da posição do próprio corpo no espaço e projectando a forma de se deslocar para atingir um objectivo. Há, na realidade, “*uma memória de movimentos a que recorrer.*” (Furtado, 2009) a qual permite não só situar-se no espaço em que se encontra mas também imaginar novos ambientes com base na possibilidade de representá-los. Com efeito, a criança utiliza as suas noções espaciais, através das suas brincadeiras, ou ao ouvir contos de fadas e recriando na sua mente cenários maravilhosos. A exploração do mundo, dos seus cheiros e aromas, cores e brilhos, materiais e texturas, será basilar no processo de desafio espacial que faz parte do crescimento, a par de outras aprendizagens tão importantes e significativas como aprender a ler, escrever ou contar.

Sendo multifacetada, a noção de espaço tornar-se-á, desse modo, um processo de amadurecimento que pode ser favorecido por professores e pais, enquanto condição de reflexão sobre a própria realidade envolvente. Compreender as diferenças como algo com o qual nos identificamos e que faz parte de nós como seres humanos, é o princípio para aceitar aquilo que não sabemos. Todas as áreas partilham dessa necessidade de conhecimento. Analisar os recursos expressivos da linguagem não verbal, contida no espaço envolvente, no que se refere à sua natureza, função, organização e estrutura, pode ajudar o investigador a compreender as condições de produção/recepção de cada indivíduo, nomeadamente no que respeita à sua intenção, época, local, ideias e escolhas. Como afirma Ana Paula Oliveira (2007, 32):

*A linguagem funciona como um sistema de representação da realidade, como elemento mediador que permite a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e a interpretação dos objectos, eventos e situações do mundo circundante. O processo de construção de conhecimento do sujeito é fornecido pela mediação no (s) meio (s) em que vive. Ao conceber a leitura como interacção, o leitor, a partir de sua inserção num dado contexto cultural, de sua interacção com membros de seu grupo e de sua participação em práticas sociais, construirá significados para o texto.*

*Nesta perspectiva atribuímos importância à dimensão social, que fornece instrumentos e símbolos (assim como todos os elementos presentes na leitura como prática social) que medeiam a relação do indivíduo com o mundo. Estes símbolos acabam por fornecer também suas formas de pensar e agir neste mundo. A leitura é considerada, assim, um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento pleno do indivíduo. Esse desenvolvimento guarda relação com o aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interacção com outros indivíduos. Assim, é o aspecto social no aprendizado que possibilita e movimenta.*

E Chartier (1985), afirmava, ao referir-se ao trabalho com representações e práticas culturais de leitura e escrita “ buscamos o leitor concreto e a construção diferencial dos actos de ler e escrever”. Também para este autor, a noção de representação estaria assim associada à prática cultural, sendo as actividades de representação, esquemas construídos, correspondentes aos lugares sociais dos seus autores e à sua vida em contexto, na qual tempo e espaços seriam indissociáveis do próprio fenómeno construído.

## **2. Espaços Escolares, Mediação e Motivação para a Leitura**

*Cada estabelecimento de ensino é uma verdadeira cidade a construir.  
Robert Ballion (1994)*

O espaço encerra em si mesmo um universo capaz de despertar a sensibilidade do jovem aluno e de o motivar face ao processo de leitura. Os diversos factores espaciais – lúdicos e gráficos - que o espaço oferece, desde muito cedo, a cada um de nós, constituem um plano excepcional de percepção do mundo. O próprio contacto com o universo dos livros e da sua especificidade física e sensível, desafia os sentidos e as memórias do jovem leitor. A articulação do ritmo e da repetição, a exploração ao nível do significativo, os jogos de som e de cor, fazem do texto espacial um campo a explorar pelos sentidos.

## 2.1 Leitura e Motivação

A passagem gradual da motivação extrínseca à motivação intrínseca, do ponto de vista do desenvolvimento da criança e do jovem exige, por sua vez, ao educador a procura de estratégias adequadas a cada idade, estágio e nível de interesse, com vista ao objectivo último de conduzir o aluno à capacidade de usufruto do prazer proporcionado pela aprendizagem, de um modo agradável e adequado. O gradativo aumento da capacidade do aluno em trabalhar com operações formais e a sua crescente capacidade no sentido do auto-direccionamento e do raciocínio abstracto conduzirão assim ao prazer, em si mesmo, de aprender, procurando novas ideias, fontes e conceitos, por um período de tempo cada vez mais extenso, tornando-se assim, a motivação intrínseca, também num factor de auto-reforço positivo para o jovem estudante.

Segundo Deci e Ryan (1982, cit. in Lieury et al, 1997: 50-51). A motivação extrínseca pode ser encarada sobre um plano contínuo de autodeterminação. A um nível superior, o indivíduo age porque tem o sentimento de ser autodeterminado. Num patamar mais básico, surge-nos um indivíduo amotivado e que não encontra relação entre as suas acções e os resultados obtidos (Lieury et al, 1997: 50-51)<sup>44</sup>. Diversas pesquisas demonstraram também que o sentimento de autodeterminação não é o único a agir sobre a motivação, concorrendo igualmente para esta, o sentimento de competência reconhecida. Chamada por outros “autoestima” e derivando, ela mesma, do ego de Freud, esta componente da competência seria ampliada para explicar os efeitos complexos do conhecimento dos resultados (Lieury et al, 1997: 52).

A motivação intrínseca seria resultante de dois sentimentos: a competência reconhecida e a autodeterminação, sendo que o interesse (motivação intrínseca) diminuiria com o constrangimento (obrigação, repetição) tendo assim os “actores”, mais sucesso do que os “espectadores”. A motivação intrínseca (curiosidade) e a autoestima (Lieury et al, 1997: 65), diminuiriam ainda na presença de mediadores “controladores”, facto que se reveste de uma particular importância ao concebermos espaços e ambientes escolares destinados especificamente a motivar os alunos para a leitura, onde factores como a reflexão pessoal e o pensamento criativo deverão poder encontrar um forte ponto de apoio psicológico.

---

<sup>44</sup> Cf. Anexo 39 - *Processo de Autodeterminação*.

Uma crescente atenção tem vindo, com efeito, a ser dedicada aos factores ambientais e sociais passíveis de influenciar a criatividade tendo, alguns autores, definido este conceito como “a confluência de processos cognitivos, conhecimento, pensamento, estilo, personalidade, motivação, e ambiente” (Adams-Price 1998; Sasser-Coen 1993). As influências ambientais poderiam assim, explicar em parte, por que motivo a criatividade de infância parece ser um fraco indiciador da criatividade de adulto (Albert 1996; Amabile 1996 e Powell 1994, 1: 21-32.). Na realidade, seria essencial lutar pela concepção de espaços e ambientes de leitura promotores da produção cognitiva, sendo que a pesquisa sobre o pensamento e a aprendizagem reforça a ideia de que o ser humano descobre e aprende através da interacção com os outros (Johnson e Thomas 1994: 33-45, cit. por Kerka (1997) e que, embora a aprendizagem seja um processo pessoal e único, ele acontece num tecido social. Este conceito de que o conhecimento é criado e obtém sentido no âmbito do contexto em que é adquirido, insere-se numa linha construtivista (Farmer, Buckmaster, e LeGrand 1992:46, cit. por Kerka, 1997) que atribui ao ambiente de aprendizagem um papel decisivo (Billett, 1996). Esta perspectiva construtivista, facilitaria ainda o processo de aprendizagem, ao encorajar um questionamento activo, guiando os aprendentes a questionar as suas assunções e treinando-os num processo de construção contínuo, contrastando com a perspectiva *behaviorista* que dominou um tipo de educação na qual o professor era detentor de linhas determinantes, seleccionadas e padronizadas, de conhecimento.

A investigação desenvolvida neste campo aponta assim para o valor do contexto relativamente ao fornecimento de oportunidades para aquisição de conhecimentos, estruturação e reforço “em cenários naturais como o lugar de trabalho” (Billett, 1993: 1-4-14, cit. por Kerka, 1997). Uma escola seria então um “cenário natural para a aprendizagem” de acordo com uma educação vocacional suportada pela ideia do *aprender-fazendo* e da resolução de problemas.

Na realidade, cada espaço é como que um ser vivo capaz de gerar emoções em quem o experimenta. Espaço para sentir mas, também, espaço para pensar, raciocinar, trabalhar, produzir ou, simplesmente para se ser e estar, sem pressas, com a calma que é devida a cada ser humano. O contacto entre nós e os outros, a proximidade com a natureza e com obras de arte produzidas pelo homem, a possibilidade de reflectir e de se ouvir a si próprio, deveria ser igualmente um factor a ter em linha de conta na concepção e projecção de

qualquer espaço educativo e, de modo muito próprio, de um espaço dedicado à leitura (Atwater et al, 1995: 32, 665-77).

Nesta linha defensora de que a motivação seria influenciada pelo espaço circundante, Jerome Bruner defendia que a motivação intrínseca permitiria aprendizagens mais duradouras, construindo-se sobre si mesma como numa espiral crescente de desafios cada vez maiores (Deci et al, 1980, cit. in Sprinthall, 1993: 507), embora considerasse que a motivação extrínseca poderia ser necessária no início de actividades ou processos de aprendizagem, até à sua sustentação por motivos intrínsecos, pese embora o facto de que um mesmo comportamento poderá ser motivado intrinsecamente para uns indivíduos e extrinsecamente para outros. (Lieury et al, 1997: 37)<sup>45</sup>. Nos adultos as perspectivas dependem dos objectivos. Nas situações chamadas por Nicholls de “envolvimento em relação à tarefa” a perspectiva menos diferenciada seria suficiente, sendo a sensação de competência proporcional à percepção do esforço aplicado. Procurar-se-ia o interesse pela tarefa e o melhoramento da competência em detrimento dos incentivos extrínsecos. O envolvimento em relação à tarefa corresponderia conseqüentemente à motivação intrínseca (Lieury et al, 1997:68). Envolvidos em relação à tarefa, os estudantes ficariam tanto mais orgulhosos quanto pudessem aplicar os seus esforços. Pelo contrário envolvidos em relação ao ego, não sentiriam orgulho pelo esforço efectuado (Lieury et al, 1997:70).

Ao abordarmos os ambientes escolares de leitura estes processos são decisivos. Com efeito, por exemplo, a agitação parece não incomodar as crianças orientadas para o domínio da tarefa. Face às dificuldades, elas procuram uma grande variedade de soluções, dando a si próprias instruções no sentido de potenciar os seus níveis de atenção e empenho, mantendo uma relação de serenidade e optimismo em relação aos resultados dos seus esforços. Estes alunos prevêm com frequência o seu próprio sucesso, renovando planos e estratégias face aos primeiros sinais de fracasso (Lieury et al, 1997: 78-79). Por seu lado, alunos com uma atitude de resignação, tendem mais frequentemente, a situações de insucesso, as quais poderão ser despoletadas face a uma actividade mais confusa, complexa ou demasiado técnica (Dweck et al, 1988, 95:256-273, cit. in Lieury et al, 1997: 80). No âmbito de qualquer espaço de aprendizagem e, em particular ao pensarmos num espaço de leitura, o conhecimento desta realidade deveria ser determinante na concepção de áreas e zonas específicas de leitura adaptadas a alunos com diferentes estilos de aprendizagem, sendo que um ambiente confuso, apresentando fortes níveis de ruído e movimentação,

---

<sup>45</sup> Cf. Anexo 40 - *Teorias da Motivação*.

mergulhará no fracasso os alunos orientados para a resignação (Lieury e tal, 1997: 46-48)<sup>46</sup>.

O estudo da motivação foi sempre associado ao da aprendizagem. (Lieury et al, 1997: 97-98). Mas qual o tipo de motivação mais correcto para ser desenvolvido e estimulado num espaço de leitura? Numa biblioteca? Os ambientes escolares tendem a valorizar a motivação intrínseca, preservando esta, o aluno, de pressões sociais e permitindo uma estabilidade e uma perseverança associadas a desempenhos elevados. Será, contudo importante identificar o tipo e a natureza da motivação nos alunos, porque, como afirma Lieury (1997: 104):

*A motivação intrínseca é morta pelo constrangimento, pelos incentivos, pela avaliação, pela competição (no sentido da comparação social). Tudo o que favorece a autodeterminação, a autoestima, é de aconselhar. O que mata a motivação (motivação intrínseca ou motivação extrínseca autodeterminada) é o constrangimento.*

Para Freud, cerca de dois terços da motivação humana encontrar-se-iam abaixo do limiar da consciência. De acordo com esta aceção todo o esforço para compreender as razões da motivação teria de levar em linha de conta a motivação inconsciente, ou seja a trama de necessidades irracionais que se ocultam além do limite da consciência.

Uma das formas da motivação inconsciente é a repressão, ou seja, a exclusão consciente de memórias, pensamentos ou impulsos provocadores de culpa e de ansiedade, à qual se associa o “esquecimento” relacionado com tarefas particularmente difíceis de realizar para os indivíduos. No pólo oposto temos o chamado efeito de Zeigarnik (1927, cit. in Sprinthall, 1993: 519), ou seja, o “recordar constante e motivador” de uma tarefa por concluir. Em ambos os casos e no âmbito escolar da leitura, o facto do jovem leitor poder contar com espaços e ambientes que percepcione como seus aliados relativamente à tarefa em causa, poderão determinar a diferença entre o progresso e o abandono. O desejo de domínio do ambiente, pode, com efeito, impelir o indivíduo a tomar as rédeas do seu próprio destino, chegando a revestir-se de um valor de sobrevivência para a nossa espécie. Esta motivação pode ter raízes biológicas profundas que se prendem com o prazer de fazer bem, manifestado desde a mais tenra idade. Jerome Kagan fala-nos dos “sorrisos de mestria” em crianças de ano e meio que completam tarefas simples com sucesso. Este orgulho inicial é fundamental para a nossa satisfação e progresso interno e pode ser

---

<sup>46</sup> Cf. Anexo 41 - *Tabela Resignação*.

beneficemente explorado em situação de aula. Com efeito um aluno estará, à partida, mais interessado nas tarefas em que é bom e o ambiente poderá contribuir para a aquisição válida desta percepção. O papel do professor, mediador de leitura, será aqui, também, essencial, no sentido de procurar ajustar as novas entradas de estímulo ao nível da competência do aluno, sustentando Robert White que um dos motivos intrínsecos humanos mais importantes seria precisamente o da competência, aliada à curiosidade (Sprinthall, 1993: 515).

## **2.2 Professores, Espaços e Mediação da Leitura**

A importância da formação no sentido de promover a criação de um conjunto progressivamente alargado de mediadores, com competências para exercerem uma acção continuada, indutora de hábitos de leitura nos diferentes contextos e junto dos diferentes públicos visados pelo Plano Nacional de Leitura é fundamental neste campo. Com efeito, cabe ao professor ser o motor de grande parte das intervenções formativas na sala de aula e na escola de um modo global. Diversos estudos demonstraram que o conjunto das atitudes positivas dos professores em relação ao ensino e à aprendizagem desempenha uma forte influência positiva no modo de integração dos seus alunos no universo da escola, constituindo uma das energias mais activas para este processo. Entre estas atitudes, contam-se: a crença no direito à educação para todas as crianças; o desejo de cooperação entre colegas docentes; o espírito de equipa; a abertura à participação dos pais e de outros colegas profissionais; a flexibilidade quanto à dimensão da turma e às tarefas do professor; o reconhecimento do valor do ensino do desenvolvimento pessoal e social, conceitos que encerram uma valorização do trabalho de equipa e um espírito de abertura que muito ajuda à inclusão de todas as crianças. (Dutra, 2009).

Na verdade, interagindo com os alunos durante grande parte do dia, com eles trabalhando em situações muito diferenciadas, os professores ocupam um lugar central no apoio directo às crianças e jovens, combatendo situações de exclusão e sinalizando pioneiramente, qualquer caso que se afigure necessário. Neste campo, o contributo de um espaço bem projectado e concebido será naturalmente uma mais-valia no combate a estas situações urgentes. Mas são também os professores a sentir a influência directa dos espaços escolares sobre as suas próprias atitudes, nomeadamente no reflexo positivo de espaços mais amplos relativamente a comportamentos de maior liberdade, permissividade, apoio e

empatia em relação aos seus alunos (Mills, 1972; Lewis, 1977 e Jones, 1974, cit. in Jago e Tanner).

O comportamento é assim um jogo profundamente delicado de equilíbrio e de forças entre os indivíduos e o grupo em que estão inseridos, cabendo ao líder conseguir detectar as necessidades e desejos do grupo num determinado contexto, conseguir responder de forma adequada a diversos tipos de situação e obter a cooperação dos seus membros de um modo harmonioso e eficaz, factores sensíveis e de grande complexidade e para os quais a ajuda de um espaço correctamente planeado, harmonioso e agradável, pode contribuir positivamente.

Na verdade, o professor, impulsionado pelo entendimento de ser o único responsável por apresentar as respostas, perde uma excelente oportunidade de levar os seus alunos à construção do seu próprio conhecimento, através de uma busca em diversas fontes como perguntar a outros professores, investigar em casa ou na biblioteca da escola e os resultados dessa pesquisa sendo apresentados e discutidos com o grupo. Assim, Kincheloe (1997: 205-207) enfatizava o facto de que a formação de professores deveria ter como referencial o pensamento crítico e construtivista, referindo as bases deste pensamento reflexivo, criativo e consciente. Também Paulo Freire (1997) defendia os princípios de que um professor comprometido com a educação deveria estar ciente para poder desenvolver a sua real função de educador e de entre os quais se destacariam: o rigor metódico; a pesquisa; o respeito aos saberes dos educandos; a criticidade; a estética e a ética; a corporificação das palavras pelo exemplo; o risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; a reflexão crítica sobre a prática; o reconhecimento e assunção da identidade cultural; a apreensão da realidade; a convicção de que a mudança é possível; a disponibilidade para o diálogo e a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo<sup>47</sup>. Caberá também ao professor, socializar as conquistas individuais dos seus alunos. Participar de actividades em grandes e pequenos grupos potencializando e canalizando as diferenças individuais para o benefício e conquista dos objectivos por todos. Perceber na convivência e práticas pacíficas, maneiras eficazes de crescimento colectivo, dialogando, reflectindo e adoptando uma postura democrática sobre os diferentes pontos de vista postos em debate. E se, em termos globais os tipos de motivação variam de acordo com a idade e os estádios de desenvolvimento da criança, o papel do professor poderá pautar-se pela utilização de uma bateria de motivadores extrínsecos cuja procura

---

<sup>47</sup> Cf. Anexo 42 - *Formação dos Mediadores de Leitura*.

(por si próprio e pelos alunos) se torna intrinsecamente motivante, aumentando a atenção e o tempo de tarefa dos alunos.

O desenvolvimento de um comportamento autónomo depende também de suportes materiais, intelectuais e emocionais. Para a conquista da autonomia será igualmente preciso considerar tanto o trabalho individual como o colectivo-cooperativo, sendo o primeiro potencializado pelas exigências feitas aos alunos no sentido de se responsabilizarem pelas suas tarefas, pela organização, pelo envolvimento com o tema de estudo.

Para a Psicologia Social, a capacidade de liderança consiste num conjunto de competências comportamentais que se podem aprender e que dependem essencialmente: de um comportamento flexível; da capacidade de percepção dos comportamentos necessários num determinado momento para que o grupo funcione melhor; da capacidade para se comportar de uma forma que corresponda às expectativas do grupo. Um líder deve saber e conseguir detectar as necessidades e desejos do grupo num determinado contexto; deve conseguir responder de forma adequada a diversos tipos de situação e obter a cooperação dos vários membros do grupo de um modo harmonioso e eficaz. O professor deverá estar consciente do seu papel social e político como educador, representando um elo do processo de transformação da sociedade. Conhecendo as diversas concepções pedagógicas existentes, deverá utilizar e aplicar junto dos seus alunos, o que de melhor as mesmas apresentam para o processo ensino-aprendizagem, reavaliando permanentemente os seus valores e analisando criticamente os novos valores produzidos pela Pós-Modernidade, de entre os quais se destacam: a flexibilidade, a ética e a autonomia.

A escola actual deverá estimular, motivar e mobilizar a iniciativa criativa do aluno, diferenciando o saber, o *saber-fazer* e o *saber-ser*. Os educadores deverão dominar e compreender os conteúdos, analisando, pesquisando e aplicando o seu senso crítico (Sprinthall, 1993). Caberá ao professor, a capacidade de aplicação de reforços e, por meio do uso criterioso da aprovação social, moldar o comportamento de toda uma turma, apercebendo-se da importância dessa intervenção no fundo da dinâmica e complexa constelação indivíduo-grupo, nomeadamente através da dinamização de espaços e tempos proponentes, eles também, de actividades diferenciadas onde todos os alunos se sintam bem e possam brilhar.

## 2.3 Outros Intervenientes no Espaço Escolar de Leitura

Uma escola é um universo de complexidades humanas geradoras de harmonias e conflitos, sendo essencial descortinar os elos de ligação capazes de agregar os indivíduos através do recurso a denominadores comuns. Indo ao encontro das relações humanas que se geram nestes espaços, o currículo deve centrar-se como um todo nas diversas unidades socializadoras que estruturam a vida dos alunos, entre as quais a família se destaca, devendo os pais e outros intervenientes socioculturais da comunidade educativa beneficiar de lugares dentro da escola enquanto efectivos promotores de socialização (Davies, 1991).

Sendo, por excelência, a primeira fonte de aprendizagem da criança, a família constitui também a grande mediadora e transmissora inicial de cultura; o primeiro degrau na escadaria da aprendizagem (Coleman, 1991; Bhola 1996: 34-35; Brown, 1998;). Com a introdução da instrução formal, o ensino dos valores e das práticas culturais, inicialmente efectuados pela família, passaram a ser quase exclusivamente da responsabilidade da escola, sem que, no entanto, se minimizassem distâncias fracturantes na passagem do ninho familiar à grande floresta escolar. Constituir um espaço no qual as famílias se sentissem em casa e trazer a escola ao seio familiar seria porventura um caminho facilitador de aprendizagens que urge desbravar, partilhando experiências e aproveitando todo o capital cultural pré-existente no aluno, tão rico de significâncias. Vários autores defendem mesmo a criação de centros de pais nas escolas, abertos de acordo com as necessidades e possibilidades dos pais, sobretudo ao serão, depois do jantar, oferecendo serviços de creche e passatempos para crianças mais velhas (Johnson, 1990, 5 (3): 20-24; Nicolau & Ramos, 1990). De referir aqui a importância de que estas dinâmicas se poderão revestir no campo da promoção da leitura, através da mediação em diversos espaços formais e informais, desde a casa dos alunos até à sala de aula, passando pelo espaço da localidade em que a escola se insere. Os pais e outros intervenientes serão assim excelentes mediadores, não só da própria leitura em si, mas também dos múltiplos, tempos, culturas e tradições.

Uma filosofia de acção que apoie a família num trabalho em conjunto com a escola, nomeadamente ao nível da mediação da leitura, constituirá, pelo recurso ao envolvimento dos pais, bem como pelo desenvolvimento de actividades de aprendizagem que se relacionem com as diferentes necessidades e interesses dos alunos e das suas famílias, uma poderosa força no sentido da criação de um ambiente positivo e fértil para a aprendizagem (Lightfoot, 1978). Para que tudo isto se processe, seria desejável a articulação de espaços,

tempos e estruturas de suporte dos diferentes mediadores de cultura no plano familiar e escolar, num espírito de abertura e desambiguação dos diferentes papéis e estatutos. Assim, a criação de um ambiente de conforto para efeitos de recepção aos encarregados de educação, nos quais eles possam, em ambiente escolar encontrar a agradabilidade de um lar convidativo a actividades promotoras de leitura, será uma meta a atingir num futuro próximo, motivando os jovens alunos para um caminho leitor, promotor de autoestima e do desempenho para o sucesso (Domino & Carroll, 1994, 4 (2), 13-17; MacColl, 1998)<sup>48</sup>. Uma organização de espaços escolares de leitura que tenha por farol este longo caminho de desafios na construção das suas representações ao longo dos diferentes estádios de desenvolvimento da criança, será fonte de análise do próximo ponto, ao abordar os diferentes grupos de leitores em contexto escolar, a sua percepção dos próprios espaços e a sua motivação para a leitura.

### **3.O Indivíduo e o Grupo: Formas de Ser, Estar e Ler num Espaço Escolar de Leitura**

*A estrutura dos grupos, a dinâmica das suas interações e sobretudo a sua influência ao nível do comportamento individual, desde cedo se constituem como importantes áreas de estudo do comportamento organizacional.*

*Ferreira, J.M. et al, 1998: 151*

Afigura-se-nos, uma vez mais, fundamental a disposição dos indivíduos num contexto espacial capaz de lhes fornecer todas as hipóteses de interacção com o grupo, especialmente quando existem dificuldades de afirmação e de exposição perante o mesmo. Será pois indispensável um conhecimento aprofundado das características e aptidões individuais dos elementos do grupo e do clima e cultura organizacional do mesmo, como base de concepção e eventual remodelação dos espaços em que trabalha e desenvolve os seus projectos, sendo que o próprio sistema nervoso e o aparelho perceptivo de cada indivíduo se forma e se transforma também em função do próprio espaço e ambiente que percebe.

---

<sup>48</sup> Cf. Anexo 43 - *Problemas de comunicação com o público não técnico em contexto escolar.*

### 3.1 O Espaço de Leitura e o Indivíduo

Uma escola abriga um universo de seres e de sentires que se confrontam, se complementam e se enriquecem continuamente. Será porventura deste imbricado de motivações, desejos e objectivos que a escola se faz e se constrói enquanto motor importantíssimo e fulcral da sociedade.

Diversos são os actores deste palco vivo e inquieto que é a escola e, neste espaço riquíssimo de saberes e de aprendizagens, importará conhecer cada um desses intervenientes, de forma a melhor perceber o como e o porquê de muitos fenómenos que aí ocorrem diariamente, nomeadamente no que se refere ao espaço tão particular do encontro com o texto e a leitura<sup>49</sup>.

Por outro lado, se o indivíduo se constrói dialecticamente pelo grupo e pela sociedade, é também, antes de mais, parte da sua própria “sociedade individual”. Estar a sós, consigo mesmo, em paz e em equilíbrio, será um dado fundamental para se estar em harmonia com os outros.

O espaço e o indivíduo são assim elementos dialogantes de uma mesma conversa que tem de ser entendida por cada um de nós – antes, durante e depois – de nos abirmos aos nossos semelhantes, sendo que diferentes tipos de ambiente condicionarão diferentes tipos de respostas estratégicas dos indivíduos e da própria organização<sup>50</sup>.

Uma concepção espacial sã e equilibrada deverá começar com a criação de lugares nos quais uma ligação ecológica ao ambiente possa florescer; em espaços - urbanos ou rurais - que poderiam então ser considerados seguros e que incluiriam uma diversidade biológica capaz de assegurar um padrão de beleza amplo e esteticamente desejável.

Abraham Maslow (1956) considerou existir uma determinada ordem pela qual os indivíduos tenderiam a satisfazer as suas necessidades. Estabeleceu assim uma hierarquia de prioridades que considerou universal para os seres humanos.

Esta “pirâmide” seria constituída por diversos patamares. Uma pessoa permaneceria num determinado nível de necessidades, até que elas fossem satisfeitas, passando depois

---

<sup>49</sup> Cf. Anexo 44 - *Motivos dos Indivíduos*.

<sup>50</sup> Cf. Anexo 45 - *Relações dos grupos, estruturas, indivíduos e tarefas num determinado ambiente*.

para o patamar superior<sup>51</sup>. Para o aluno, o fornecimento de indícios acerca das respostas que lhe são exigidas pelo professor, promoverá a sua motivação, autoestima e eficácia do ensino, caracterizando também, um professor competente. A experiência familiar será igualmente determinante, promovendo uma infraestrutura emocional basilar à criação de um espaço interior de calma e serenidade fundamental para o desbloqueio de certos receios.

As técnicas de trabalho em pequeno grupo com objectivos de cooperação entre alunos, têm vindo a constituir, por outro lado, uma descoberta muito interessante no campo dos factores de eficácia na aprendizagem, promovendo a confiança dos alunos e a sua participação nas tarefas propostas, tanto individualmente como em grupo, terminando num melhor e mais consistente desempenho académico. Esta metodologia, muito eficaz na aplicação de técnicas de trabalho em leitura e escrita criativa, enriquece socialmente indivíduo e grupo, promovendo experiências humanas de grande profundidade pedagógica e o rendimento académico de todos. Por outro lado, o aluno deve ser considerado também como produtor de um espaço e entendido pelos comportamentos que produz e que o constituem como ser humano. De acordo com esta visão, o comportamento só existe num espaço e é produto de uma história social e cultural, única em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros procedimentos que o compõem, sendo cada indivíduo visto como um “comportamento” que constrói espaços (Friedberg, 1988, 28, cit. in Ferreira, J.M. et al, 1998: 116).

### **3.2 O Espaço de Leitura e o Grupo**

Uma organização é um sistema social integrado num contexto maior ou ambiental. Daí que a melhor forma de entender a organização seja entender o seu papel no contexto do ambiente e do espaço em que funciona. As organizações produzem bens e serviços e desenvolvem-se em função das pessoas que nelas trabalham, estando também em permanente relação com o espaço em que se insere. Ao falarmos da escola, enquanto organização e da turma, enquanto grupo, cabe-nos ainda uma palavra relativa à sua organização em termos de espaço e dos seus utilizadores. O grupo é um conceito que define um conjunto de pessoas que interagem partilhando uma determinada finalidade e que em resultado disso desenvolvem um conjunto de normas e valores partilhados que

---

<sup>51</sup> Cf. Anexo 46 - *Pirâmide de Necessidades de Maslow*.

estruturam a sua acção colectiva e adquirem consciência de si próprios como membros do grupo. A composição do grupo envolve decisões quanto ao número e variedade de pessoas que o constituem, factores que se repercutem nos vários processos de grupo (...) Um grupo está sempre inserido num determinado contexto organizacional, pelo que o seu comportamento depende ainda do ambiente e desse mesmo contexto em que se insere (Ferreira, J.M. et al, 1998: 153-168)<sup>52</sup>.

Uma organização efectua decisões estratégicas em que a escolha do tipo de ambiente determina o modo através do qual poderá oferecer a resposta mais adequada ao mesmo. Diferentes tipos de ambiente condicionarão assim diferentes tipos de respostas estratégicas por parte da organização (Robins, 1991, cit in Ferreira, J.M. et al, 1998: 169). As variáveis da estrutura de uma organização condicionam a actividade e o desempenho dos grupos que nela existem.

Além das necessidades de afiliação, a pertença a um grupo pode levar à satisfação de outras necessidades socioafectivas por parte do indivíduo, como necessidades de segurança, de estatuto social, de auto-estima individual e ainda, as necessidades de sucesso ou as de poder. Em qualquer dos casos, a autopercepção que o grupo faz da sua própria identidade é uma dimensão essencial na sua dinâmica socioafectiva (Abric, 1981, cit. in Ferreira, J.M. et al, 1998: 153). Numa turma, diferentes dinâmicas são originadas a partir dos papéis que se constituem num grupo de indivíduos interdependentes. Essa interacção está também condicionada pelo espaço em que emerge e se expande, afectando o comportamento do conjunto e dos seus componentes. Será pois fundamental um conhecimento aprofundado das particularidades e competências peculiares dos elementos do grupo e do meio e cultura organizacional do mesmo, como seu suporte conceptual (Ferreira e tal, 1998: 81).

A forma como o indivíduo age perante as tarefas e o grau de consecução que consegue alcançar são, muitas vezes, influenciados pelo contexto em que está inserido. Com efeito, os motivos adquiridos (a competição, o poder, o estatuto, a aprovação, a realização) são ditados por pressões sociais sendo, por isso, culturalmente muito variáveis, tanto quanto à sua origem como à forma de os expressar. Uma vez aprendidos, estes motivos sociais são profundamente incorporados pelas pessoas, chegando a adoptar formas quase “automáticas”. Assim, um dos motivos que apreendemos melhor é o da aprovação social. Com efeito, a criança aprende a associar atitudes de aprovação com determinados

---

<sup>52</sup> Cf. Anexo 47 - *Critérios de Organização dos Grupos*.

comportamentos seus<sup>53</sup>. Não só os adultos, mas também os seus pares são, para o adolescente, fonte de reforço comportamental, através do fenómeno da aprovação social. Este facto pode ser fonte de conflitos quando, por exemplo, numa aula esta aprovação for mais importante para o aluno do que a do próprio professor. A aprovação dos pares está muito ligada à necessidade de afiliação, sobretudo em situações de tensão, durante as quais, a companhia de outros, mais fortes e seguros, pode ser fonte de conforto. No entanto, também neste campo, as pessoas diferem muito no que respeita ao desejo de estarem com outras, havendo indivíduos que procuram o isolamento e outras que não suportam estar sozinhas. A aprovação dos pares pode originar o efeito em série, sobretudo quando os níveis de motivação são baixos. Diversos estudos referem que numa aula onde o clima motivacional é alto, os alunos desejam um ambiente conducente à aprendizagem. Climas motivacionais baixos conduzem frequentemente à vontade de desmobilizar.

Horner, M., 1968: 3, 36- 38, (*cit. in* Sprinthall, 1993: 513) confirmou que quanto mais cooperativas fossem as tarefas de grupo, mais positivo seria o ambiente geral da sala de aula. A tónica deveria ser sempre colocada na interdependência entre todos, tendo-se comprovado igualmente que as abordagens cooperativas conduziram a níveis mais altos de motivação intrínseca, sobretudo em crianças com rendimentos escolares menos positivos. Certos autores defendem uma abordagem do tipo quebra-cabeças como forma de fundir os efeitos positivos de ambas as abordagens, por competição e por cooperação (Aronson et al, 1978, *cit. in* Sprinthall, 1993: 516). Aulas que tentassem pôr em prática esta aliança, combinariam uma estrutura de reforço individual e uma estrutura competitiva. Assim, o esforço do grupo constituiria um verdadeiro *puzzle* no qual cada membro do grupo beneficiaria da interacção com o todo. Também aqui a intervenção do espaço e do ambiente a nível psicológico e sociológico poderá ser determinante, contribuindo para o alívio de tensões e proporcionando “leituras” da realidade mais agradáveis e propícias ao trabalho em equipa.

Quanto ao trabalho em situação de grupo, ele apresenta dois efeitos fundamentais, dado que os grupos vão, por sua vez, alterando os seus próprios comportamentos. Assim podemos aumentar: os sentimentos de competitividade e motivação e os sentimentos de ansiedade e distractibilidade, contribuindo para estas variações diversos factores, tais como: a presença de outras pessoas exteriores ao grupo, a própria natureza da tarefa e o ambiente da sala de aula podendo, este último, promover sentimentos de competitividade entre os alunos, mediante as inevitáveis comparações entre desempenhos e a luta pela

---

<sup>53</sup> Cf. Anexo 48 - *Motivos de satisfação no trabalho*.

atenção do professor<sup>54</sup>. As sistematizações podem ser recorrentes em diferentes contextos estéticos. Na prática da avaliação desses ambientes podem surgir adesões, contradições e até novas propostas de reordenamento espacial. É o denominado “aprender a aprender”, ou mais, “aprender a ver”, a sustentar as escolhas, no processo de observação, em que processos cognitivos são activados, no jogo dialógico do "eu" e do "outro" num determinado espaço e contexto. Essa postura exige a aceitação por parte de professores e alunos da capacidade de auto e heteroavaliação perante a forma como interagem nesse mesmo espaço. Os papéis dos interlocutores, a avaliação que se faz do "outro" e a expressão dessa avaliação em contextos comunicativos devem ser pauta do estudo do espaço. Dessa forma podemos falar em adequação dos diferentes tipos de espaço a diversas situações de utilização, facto particularmente importante e significativo na concepção dos espaços escolares de leitura.

A linguagem visual torna-se expoente da experiência do ser humano em sociedade e na sua relação não uniforme com os outros. Todas as formas de linguagem são *constructos* e construtores do social, gerando, desta forma graus de sociabilidade. Os sentidos e significados gerados na interacção social produzem diferentes linguagens que variam na produção e na interpretação. Dar espaço para a verbalização da representação social e cultural é um grande passo para a sistematização da identidade de grupos que sofrem processos de deslegitimação social. Aprender a conviver com as diferenças, reconhecê-las como legítimas e saber defendê-las em espaço público fará com que o aluno reconstrua a autoestima, revestindo-se este facto de uma especificidade única quando falamos da leitura para jovens e dos espaços e ambientes capazes de funcionar como verdadeiros mediadores deste fenómeno. A situação formal da fala e da escrita em contexto escolar, servirá para o exercício da fala e da escrita em todos os restantes enquadramentos sociais. Serão pois fundamentais salas de aula e turmas que favoreçam o florescimento da personalidade e individualidade de cada um, facto para o qual um espaço bem concebido poderá contribuir para um melhor e mais positivo desempenho. Compreender o espaço passa também por ser capaz de avaliar e interpretar o que nos rodeia, julgar, tomar uma posição consciente e responsável acerca do que se pensa e crê. Cada atitude e comportamento situam-se histórica e socialmente num determinado espaço e contexto e a sua actualização exige uma ética. A experiência escolar será fundamental para atingir esse patamar, devendo ser uma necessidade sentida pelo próprio aluno que deve ser capaz de confrontar, defender, explicar

---

<sup>54</sup> Cf. Anexo 49 - *Grupos – Constrangimentos – Autodeterminação*.

as suas ideias de forma organizada, em diferentes esferas da sua vida, de acordo com diferentes interlocutores, contextos extra-verbais e suas normas. Também neste ponto, uma boa organização espacial poderá constituir uma mais-valia na estruturação do trabalho dos alunos em contexto escolar de promoção leitora. Dessa forma, consciente e responsável, o aluno poderá fazer previsões e escolhas adequadas na sua vida escolar e futura. Olhando o espaço que o rodeia de forma crítica, ampliando os significados para além da palavra escrita, poderá rever-se nesse “texto” não escrito nem falado, percebendo-o como objecto de análise e de serviço, dialogando com o “outro” que o produziu e criando o seu próprio “texto” espacial. O aluno poderá assim entender e utilizar a língua espacial como língua unificadora, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade, processo este que exige complexas competências cognitivas, emocionais e comunicativas.

A vivência do espaço escolar só pode ser social e o social, longe de ser linear, leva a intrincadas redes de significações. De qualquer forma, o sujeito que produz a linguagem é único, bem como a situação de produção. A escola não pode garantir a vivência positiva do espaço fora do seu contexto espacial muito próprio, mas deve garantir tal exercício de uso amplo no seu espaço, como forma de instrumentalizar o aluno para o seu desempenho social. Armá-lo para poder competir em situação de igualdade com aqueles que julgam terem um excelente domínio social. O espaço do espaço na escola pode garantir o uso ético e estético da linguagem não verbal, fazer compreender que pela e na linguagem é possível transformar ou reiterar o social, o cultural, o pessoal; convencer a aceitar a complexidade humana, o respeito pelas vozes necessárias para o seu desenvolvimento. Alunos motivados sobretudo de forma extrínseca, espectadores dos seus próprios processos de ensino-aprendizagem ou outros, intrinsecamente actores desse caminho, compõem duas vertentes do público leitor em contexto escolar. Daí que seja interessante desenvolver as actividades susceptíveis de aumentar uma motivação intrínseca, nomeadamente as exposições, as palestras, dramatizações e declamações, bem inseridas num espaço devidamente concebido para lhes conferir a sua verdadeira e merecida dimensão psicológica<sup>55</sup>.

O espaço físico pode, com efeito, desempenhar uma função integradora dos alunos com mais dificuldades de socialização. Esta potencial falta de momentos de interacção é naturalmente agravada em espaços físicos saturados, sobrelotados, associados à falta de tempo e disponibilidade para o estabelecimento de relações enriquecedoras e menos conflituosas. (Ramsey, 1991). Alguns dos factores que contribuem para os sentimentos de

---

<sup>55</sup> Cf. Anexo 50 - *Metodologias de Envolvimento e Participação do Aluno*.

solidão nas crianças e jovens, prendem-se com a articulação do próprio espaço escolar com a dinâmica dos pares e das competências sociais (Kochenderfer & Ladd, 1996). Também as soluções arquitectónicas encontradas para o *layout* dos complexos educativos não têm sido concebidas a pensar em dinâmicas de grupo (Ferreira, J.M. e tal, 1998: 169), sendo três os principais factores que compõem o modelo integrado de interacção social segundo Hargie e Marshall (1986, cit. in Ferreira, J.M. et al, 1998: 189): os factores mediadores, os factores pessoais e os factores situacionais<sup>56</sup>. Na realidade, uma organização é um sistema social assimilado por um contexto ambiental e espacial que o acolhe e modifica, pelo que será premente entender o papel da organização no contexto do ambiente e do espaço em que se move. Necessitando, para a sua sobrevivência, de *inputs* oriundos do meio ambiente, a organização não se constitui enquanto sistema social auto-suficiente. Transformados estes, originam novos serviços, os *outputs*, os quais são exportados por sua vez para o exterior da organização, possibilitando ao sistema funcionar na base de ciclos de eventos (Ferreira, J.M. e tal, 1998: 264). Uma organização que tenha a preocupação pedagógica de promoção de leitura deverá assim procurar os recursos iniciais capazes de assistir ao nascimento de rotinas leitoras, facto que não deverá ser alheio à idealização dos diferentes espaços formais e informais de leitura, destinados a diferentes utilizadores em contexto.

Da análise realizada sobre uma série de teorias e estudos empíricos, Charles Perrow (1981, cit. in Ferreira, J.M. et al, 1998: 74-77) chegou à conclusão que qualquer organização prossegue invariavelmente cinco objectivos centrais: de sociedade, de produção, de sistema, de produtos e derivados (Perrow, 1981:155-211, cit. in Ferreira, J.M. et al, 1998: 74)<sup>57</sup>. A produtividade do grupo poderá ser medida pelo grau de satisfação alcançado pelos elementos do grupo; pelo número de problemas resolvidos ou objectos criados. O estudo do grau de eficácia do grupo implica a articulação de forma adequada das variáveis independentes, dependentes e intermédias, nas quais os factores ambientais e, nomeadamente, do próprio espaço físico em que o grupo se insere e trabalha, são fundamentais para o sucesso do desempenho<sup>58</sup>. Desta forma poderemos afirmar ainda que as organizações se desenvolvem em função das pessoas que nelas trabalham, em permanente relação com o espaço no qual está inserida e o com o ambiente por ele gerado. Ao colher *inputs* do meio, modificam-nos e lançam sobre eles a sua acção, numa troca dialógica e dinâmica que permite a sua existência como tal, reajustando-se continuamente

---

<sup>56</sup> Cf. Anexo 51 - *Factores que Compõem o Modelo integrado de Interação Social*.

<sup>57</sup> Cf. Anexo 52 - *Objectivos das Organizações*.

<sup>58</sup> Cf. Anexo 53 - *Tipos de Variáveis Relativas à Formação do Grupo*.

no sentido de se adaptar às condições do meio que continuamente mudam (Fachada, 1991: 557). No plano da leitura em contexto escolar, esta constante evolução de dinâmicas leitoras, prender-se-á com as necessidades espaciais implicadas pelas novas tecnologias e literacias da informação, bem como com as novas motivações dos seus utilizadores e até com o concurso dos inúmeros actuais distractores de atenção, tantas vezes desmotivadores do empenho leitor. Por outro lado, é fundamental que se criem novas competências para a sala de aula. Hunt (1974) demonstrou o quão importante é ajustar o ambiente educacional ao estágio de desenvolvimento da criança. Ambientes de ensino altamente estruturados seriam benéficos para crianças que apresentam níveis de pensamento conceptual relativamente baixos. Desta forma, as tarefas deveriam: a) ser explicadas cuidadosamente; b) ser breves; c) ser prontamente monitorizadas; d) ser variadas; e) envolver, simultaneamente, vários sentidos na aprendizagem. Uma variável importante seria o tempo de envolvimento em cada tarefa para que a criança usufrua de uma experiência adicional que lhe permita acompanhar o resto da turma e o espaço capaz de oferecer zonas diferenciadas para múltiplos estilos e ritmos de leitura e aprendizagem<sup>59</sup>.

É também importante não se fazer uma leitura rasa do processo de escolarização e construção da inteligência da criança como analisou Howard Gardner (1983, 1987b, 1989 e 1995) nos seus estudos sobre os diferentes tipos de inteligência. Com efeito, muitas vezes, ao longo da formação de cada ser humano, certas faixas de inteligência são privilegiadas. Na sociedade tradicional foi bastante comum um desenvolvimento baseado nas actividades de memorização; assim como na sociedade moderna ocorre um privilégio do pensamento lógico-matemático. Por razões de ordem pessoal o aluno pode ter ficado exposto a outras faixas específicas do processo de conhecimento. Crianças que fiquem muito mais expostas a actividade de que gostem muito, investem no produto de uma investigação e estruturação de outros tipos de inteligência (Gardner, 1995). Os brinquedos, jogos e materiais pedagógicos geralmente são empregados a partir de um modelo de inteligência unidimensional que privilegia o eixo cognitivo. A necessidade de transformar a escola e o espaço da sala de aula num espaço de liberdade que facilite a construção da identidade da criança, mais fundamenta esta preocupação. A definição de Erikson (1976, 1987, 1998) relativamente ao ajuste da manutenção de uma uniformidade e continuidade interna em relação à uniformidade e continuidade do significado que o próprio tem para os outros, atesta igualmente, a pertinência do espaço enquanto definidor de relações humanas, facto particularmente importante e significativa na concepção dos espaços escolares de leitura .

---

<sup>59</sup> Cf. Anexo 54 - *Estilos de Aprendizagem em Contexto Espacial*.

### 3.3 Grupos Específicos e a Leitura em Contexto Escolar

O estabelecimento de um ambiente de aprendizagem mais favorável ao progresso dos alunos com necessidades educativas especiais requer uma atenção muito particular. Estas crianças precisam ainda de mais espaço, mais tempo, mais acompanhamento para a realização das suas tarefas pelo que estes factores são de ponderar profundamente na concepção de uma escola (Barkley, 1981). Uma filosofia de inclusão implicará necessariamente uma facilitação no acesso a oportunidades e experiências educativas que coloquem estas crianças em patamares de partida privilegiados, pelo que as escolas lhes deverão proporcionar todas as condições físicas e de espaço necessárias aos seus condicionalismos, e também neste ponto, todos os apetrechos que promovam um encontro mais motivador com os livros e com a leitura.

Actualmente, a intervenção psicopedagógica veio introduzir uma contribuição mais rica no enfoque pedagógico, sendo o processo de aprendizagem da criança compreendido como um processo pluricausal, abrangente, implicando componentes de vários eixos de estruturação: afectivos, cognitivos, motores, sociais, económicos, políticos etc. A causa do processo e das dificuldades de aprendizagem, deixa de ser localizada somente no aluno e no professor e passa a ser vista como um processo maior com inúmeras variáveis que precisam ser apreendidas com bastante cuidado pelo professor e psicopedagogo (Merani, 1977: 91). Será fundamental perceber o aluno em toda a sua singularidade, captá-lo em toda a sua especificidade, num programa direccionado para o atendimento das suas necessidades especiais. É a percepção desta singularidade que comanda o processo e não um modelo universal de desenvolvimento. Isto porque o uso do modelo universalista camufla normalmente uma concepção preestabelecida do processo de desenvolvimento do aluno, o que se torna também complexo na definição do próprio conceito de espaço de leitura, habitualmente concebido de acordo com “modelos únicos” e tipologias previamente estabelecidas.

A Psicopedagogia, com base na Psicanálise, revela que o conhecimento e o saber não são apreendidos pelo sujeito de forma neutra. Dentro do sujeito há uma luta entre o desejo de saber e o desejo de não-saber. Este processo acaba por estabelecer para o sujeito determinadas posições *a priori* da assimilação e incorporação de quaisquer informações e/ou processos formativos. É preciso que o professor ou psicopedagogo também altere a sua forma de conceber o processo de ensino-aprendizagem. Ele não é um processo linear e

contínuo que se encaminha numa única direcção, mas, sim, multifacetado, apresentando paragens, saltos, transformações bruscas. Como afirma Fernandez (1991: 39):

*O processo de ensino-aprendizagem inclui também a não-aprendizagem. Ou seja, a não-aprendizagem não é uma excepção dentro do processo de ensino-aprendizagem, mas se encontra estreitamente vinculada a ele. O aluno (aprendente, em termos de psicopedagogia) pode se recusar a aprender em um determinado momento. O chamado fracasso escolar não é um processo excepcional que ocorre no sentido contrário ao processo de ensino-aprendizagem. Constitui, sim, exactamente a outra face da mesma moeda, o seu lado inverso. O saber e o não-saber estão estreitamente vinculados. O não-saber se tece continuamente com o saber. Com isto queremos dizer que o processo de ensino-aprendizagem, do ponto de vista psicopedagógico, apresenta sempre uma face dupla: de um lado a aprendizagem e do outro a não-aprendizagem.*

*O desejo de saber faz um par dialéctico com o desejo de não-saber. O jogo do saber - não saber, conhecer-desconhecer e suas diferentes articulações, circulações e mobilidades, próprias de todo ser humano ou seus particulares nós e travas presentes no sintoma, é o que nós tratamos de decifrar no diagnóstico.*

Também os brinquedos, jogos e materiais pedagógicos desempenham neste ponto um papel nuclear, na estruturação do processo psicopedagógico tendo em vista a construção do conhecimento e do saber por parte da criança. Diante do uso de brinquedos, jogos e materiais pedagógicos a criança pode direccionar-se tanto para o desejo de saber quanto para o desejo de não-saber. No primeiro caso, através do desejo de saber o sujeito tece o saber. No segundo caso, paralisa o processo formando as chamadas estruturas de alienação no saber (Mrech, s.d.: 38). O termo foi cunhado por Roland Barthes em *O Rumor da Língua*, para designar um fenómeno novo que ocorreria na cultura (Barthes, 1998: 43).

*(...) A meu ver, existe uma antinomia profunda e irredutível entre a literatura como prática e a literatura como ensino. Esta antinomia é grave porque se liga ao problema que é talvez hoje o mais escaldante, e que é o problema da transmissão do saber; é aqui que reside sem dúvida o problema fundamental da alienação, uma vez que, se as grandes estruturas de alienação económica foram postas a nu, as estruturas de alienação no saber não o foram.*

Ciente disso, o psicopedagogo ou professor pode estruturar as actividades propostas, ensinando as diferentes texturas dos objectos: áspero, liso, aveludado etc. Ou pode pedir para que a criança fale acerca das suas percepções, investigando o modo como ela constrói o objecto. Brinquedos, jogos e desafios, livros também, constituem-se enquanto objectos estruturadores do conhecimento e do saber. Trazem um saber em potência que pode ou não ser activado pelo aluno, tornando-se objectos dinâmicos que se alteram em função da cadeia simbólica e imaginária de cada aluno. Encerram ainda um potencial relacional, passível de desencadear relações entre pessoas e uma historicidade própria, articulando a

experiência do aluno e do professor, com a própria cultura de um tempo e de um lugar únicos, redefinindo assim o próprio espaço. Falamos de crianças que necessitam, por exemplo, de se sentar mais perto da mesa do professor e de não se distrair com estímulos diversos, o que se torna particularmente premente ao equacionarmos a concepção de espaços de leitura que prevejam estas especificidades, estimulando igualmente estes alunos nos campos sensoriais e cognitivos mais adaptados às suas necessidades (American Psychiatric Association, 1987; Barkley, R., 1981; Canter, L. & Canter, M., 1982; Friedman, R., 1987; O'Brien, M., 1986, 20(3), 281-297; Parker, H., 1988; Wender, P., 1987)<sup>60</sup>.

Para R. Bautista (1997:57), uma filosofia de inclusão implicará uma facilitação no *acesso a oportunidades e experiências educativas que coloquem estas crianças em patamares privilegiados de partida*, pelo que as escolas lhes deverão proporcionar todas as condições físicas e de espaço necessárias aos seus condicionalismos. Como afirma Leny Magalhães Mrech (1987, 10 (2):

*Incluir significa tornar o meio “o mais favorável possível”, e não “o menos restritivo possível”, como se pregava com a integração. No processo de integração, as pessoas é que deveriam se adaptar ao meio. A inclusão nos mostra que há necessidade de que a sociedade se prepare para lidar com todas as pessoas, com suas diferenças e semelhanças. E assim é com a escola: ela deve estar preparada para todos os alunos, sejam eles pessoas com ou sem deficiências.*

Urgente é o caminho no sentido do espírito da Declaração de Salamanca (1994) que viria a marcar o final do século XX, relativamente aos princípios, políticas e práticas em Educação Especial, constituindo um ponto de viragem na luta pela participação de pessoas com necessidades específicas. (Amaral, L., 1994; Crochík, J. L. in Machado A. et al, 1996). No campo da promoção da leitura – outro plano em que continua a ser urgente intervir – vários planos e programas se têm vindo a aplicar e a desenvolver, num esforço de articulação capaz de ultrapassar momentos críticos e de viragem dos paradigmas da Humanidade, no sentido da tolerância, do respeito e da excelência para todos.

---

<sup>60</sup> Cf. Anexo 55 - *Necessidades Educativas Especiais*.

# Capítulo IV - Problemática e Metodologia da Investigação

## 1. Abordagem Metodológica ao Problema em Estudo

*Eu mantenho o tema dos meus estudos sempre diante de mim, e espero até o amanhecer iniciar gradualmente, pouco a pouco, numa luz clara e completa.*

*Isaac Newton*

### 1.10 Problema em Estudo. Uma reflexão.

O presente estudo procurou equacionar de que modo estarão relacionados os espaços físicos com a motivação para a leitura. Referimo-nos a espaços formais e informais em contexto escolar. Os intervenientes seleccionados foram alunos e seus professores que, mais de perto e mais consistentemente, partilhem com eles momentos de leitura. Na tentativa de resposta ao problema levantado, extraído da realidade observada, foram questionados estudos de diferentes planos teóricos com os quais se articularam os dados recolhidos em campo. A problemática que presidiu à presente análise, equacionou a relação entre os espaços escolares de leitura e os indivíduos leitores e promotores de leitura nesses mesmos espaços. Pretendemos analisar a forma como estes espaços são percebidos pelos seus utilizadores, como interagem com eles e de que modo são eles responsáveis por maiores ou menores apetências relativamente à leitura na escola. Assim, integrando dois planos - o físico e o psicológico – observámos as premissas motivacionais relativas ao acto de ler, em articulação com a percepção do espaço envolvente.

Colocam-se aqui várias questões: Poderá a concepção dos espaços de leitura determinar *a priori* uma maior apetência relativamente ao acto de ler? Como é que o espaço físico afecta a motivação para a leitura? A percepção dos espaços pelos indivíduos e das possíveis influências daqueles sobre estes ao nível de atitudes e emoções; a percepção que os indivíduos têm dos tempos e dos espaços e das dimensões psicológicas de ambos; os conceitos de dimensão, densidade, distância, territorialidade, tempo, tensão, escala, ergonomia e estética, essenciais à análise dos comportamentos dos indivíduos nos

espaços; a evolução destes fenómenos no tempo histórico e da emoção humana e da estética da leitura estarão na base de alterações dos seus hábitos, consecução e fruição?

## 1.2 Problemática de partida

Surgiu-nos igualmente e, antes de mais, a necessidade de formular uma questão prévia capaz de dar ao presente estudo uma dimensão descritiva, já que se afiguravam complexas as sinapses trocadas entre os conceitos de espaço, tempo e ambiente: “como é que os habitantes da escola percebem o espaço/tempo e como vivenciam esse binómio”.

A apropriação do espaço pelos indivíduos é única e individual. Esta identidade influencia o modo como cada um de nós percebe o espaço no qual se move e interage nessa dinâmica proporcionando novas instâncias de percepção. As características da envolvente espacial permitem uma diversidade de sensações capazes de alterar a predisposição para a leitura, bem como para outras tarefas de envolvimento. Ao procurar encontrar relações entre o espaço e a apetência pela leitura, várias questões se nos colocam como degraus no acesso à resposta para as interrogações apresentadas no início do nosso trabalho. Assim, três teses de partida compuseram uma equação proponencial para o presente estudo em redor da qual orbitaram três denominadores comuns:

- *A concepção dos espaços escolares de leitura;*
- *A percepção dos mesmos;*
- *A sua medida motivadora sobre os potenciais leitores.*

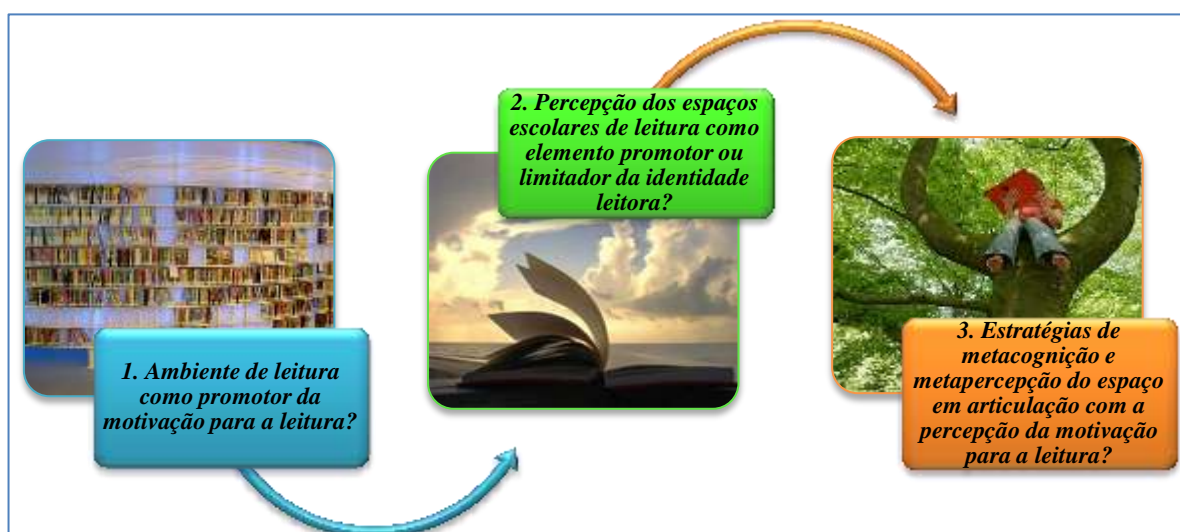
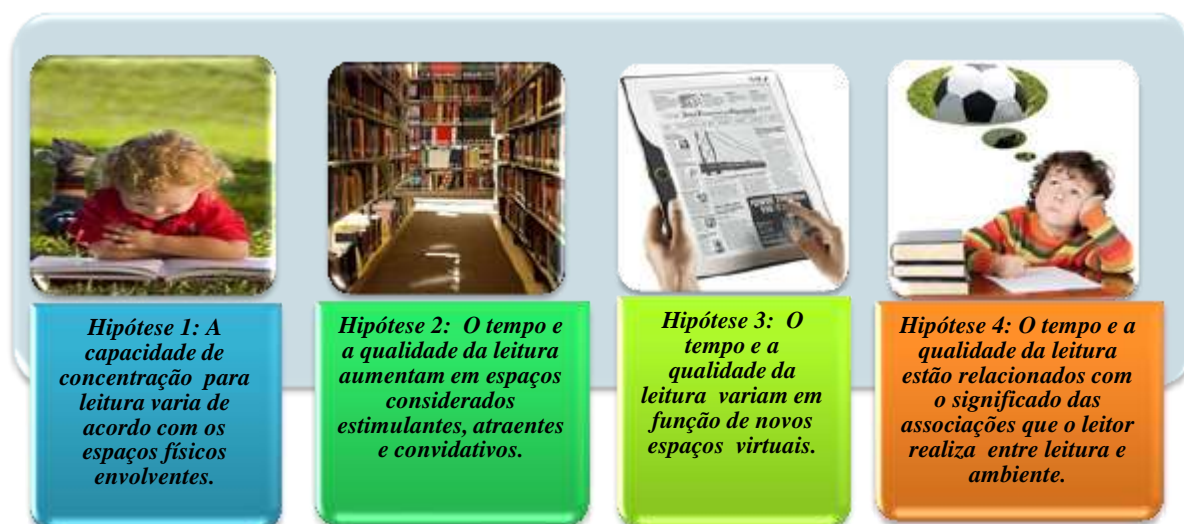


Figura 1 – Três grandes vertentes da investigação.

Da tentativa de resposta a estas inquietações nasceu um quadro de análise que aqui se retrata no sentido de procurar entender as particularidades dos espaços que permitam aos indivíduos sentir uma maior motivação para a leitura. Várias foram as questões que se colocaram em contexto, acerca das conjunturas deficitárias no apoio à leitura por parte dos mais jovens; dos motivos culturais, económicos e até políticos que estão na sua base; da tradição leitora mais ou menos profunda existente, formal e informalmente, nas nossas escolas; do cruzamento, nem sempre pacífico, com os hábitos familiares de leitura; do prazer da fruição do próprio espaço em si, sendo assim múltiplas as dimensões em concurso na presente análise. Surgiram-nos assim várias hipóteses que englobavam pensamentos sempre presentes, formando mapas conceptuais que foram conquistando estrutura e profundidade:



**Figura 2 – Hipóteses que se colocaram à investigação.**

Estas estruturas estiveram na base das metas igualmente definidas na introdução apontando, na globalidade, para as seguintes propostas:

- *Analisar o processo de concepção dos espaços escolares de leitura em Portugal inserindo-o num contexto internacional mais abrangente;*
- *Perceber a existência de correlações entre o espaço físico de leitura e os níveis de motivação/consecução conseguidos em relação à mesma;*
- *Observar o (s) espaço (s) escolar (es) de leitura enquanto núcleos de rastreio de problemas emotivos causadores de bloqueios emocionais nos alunos;*
- *Analisar os processos de confronto e de diálogo travados nos espaços de leitura, entre os diferentes elementos da comunidade escolar/educativa, de modo a que se extravasem medos e ansiedades e se encontrem plataformas de entreaajuda;*

- *Estudar a existência de novos subespaços de leitura na escola, em casa e nas teias sociais do aluno;*
- *Perceber a abertura dos espaços de leitura da escola à comunidade, através da dinamização de diferentes actividades que os transformam num novo conceito de Espaço de Leitura e de vida;*
- *Perceber na comunidade escolar a emergência novos hábitos de vivência cultural do próprio espaço escolar de leitura;*
- *Divisar um novo conceito de espaços de leitura – silenciosa ou em voz alta – em que o aluno oiça e se oiça e se destaque pelo seu Projecto Humano e que seja paradigma da vivência escolar que queremos para o século XXI.*
- *Estudar as características e especificidades de diferentes espaços de leitura enquanto espaços mais abertos a Interações Humanas;*
- *Estudar a forma como se percebem os espaços de leitura no Universo da Escola, analisando a influência destes sobre o comportamento escolar e humano dos diversos elementos da comunidade educativa*

A montante deste leque abrangente de questões, coube ao investigador, no entanto, colocar duas outras que as conformam:

*1ª) “Poderão as questões levantadas conduzir a investigação à obtenção da informação necessária e com o grau de precisão exigido?”*

*2ª) “De que forma serão úteis estas informações e articuláveis de modo a obter dados correlativos e esclarecedores dos fenómenos em causa?”*

Foi da tentativa de cruzamento destes planos, entre o que se pretende saber e a forma que se deve utilizar para alcançá-lo, que se formou o esforço metodológico que aqui se apresenta.

## **2. Fundamentação da Metodologia. A Recolha e o Tratamento dos Dados**

*Toda a acção de pesquisa se traduz no acto de perguntar e naturalmente na capacidade de saber fazer perguntas e identificar os elementos constituintes da resposta*  
*Silva & Pinto, 1986*

Acreditando que a linha qualitativa de pesquisa poderá propiciar um conhecimento mais abrangente da realidade social pela análise que permite dos próprios sujeitos da investigação, permitindo analisar os aspectos implícitos ao desenvolvimento das práticas

organizacionais, procurámos ancorar-nos em factores identificáveis e mensuráveis fornecedores de uma informação nítida. Deste modo procedemos a uma análise em profundidade dos dados recolhidos através de observação participante, entrevista semi-estruturada, questionário e mapas mentais, procurando sondar eventuais interacções entre os leitores e os ambientes de leitura. Este processo foi realizado num Agrupamento Vertical de Escolas localizado na zona da Grande Lisboa e aplicado a alunos e professores seus mediadores de leitura, de acordo com a disponibilidade e a faixa etária dos respondentes.

Inseriu-se este propósito numa problemática relativa à concepção e percepção dos espaços de leitura em contexto escolar, observados do ponto de vista da norma e da excepção espacial. Iniciando-se o trabalho com uma pesquisa exploratória e, com base num procedimento indutivo que partiu da observação mais aprofundada do terreno, tentámos examinar os diversos factores em jogo no presente estudo, articulando as hipóteses formuladas com os conhecimentos antecedentes. Atendendo aos múltiplos recantos desconhecidos do leitor, procurámos perceber quais as percepções mais comuns e as que no dia-a-dia se mostram fugidias. Os modos de habitação do espaço e os sentimentos que dele provêm foram-se revelando à medida que o estudo avançava, entrançando a dimensão física e psicológica do mesmo. As questões relacionadas com a territorialidade e o espaço mínimo pessoal destacaram-se nesta análise assumindo uma grandeza que nos deve fazer reflectir. Por seu lado, a multiplicidade de espaços e a diferença nas abordagens positivas e negativas ao mesmo, levaram-nos a repensar as noções de agradabilidade e repulsa, de bem-estar e conforto, bem como a articulação dos elementos estéticos e psicológicos na criação de um ambiente sobre os modos diferenciados de motivação.

A análise dos aspectos pedagógicos em interacção com os módulos organizacionais dos espaços remete-nos para uma abordagem interdisciplinar que combina os contributos da Filosofia da Arquitectura com as múltiplas correntes psicológicas e pedagógicas referidas na introdução do presente trabalho. As respostas de alunos leitores e dos seus professores, mediadores de leitura no Agrupamento estudado permitiram perceber as diversas percepções relativamente ao fenómeno da apetência pela leitura, situação que abrange as formas de encarar noções envolventes de tempo e espaço; de pertença ou exclusão; de entusiasmo ou desalento.

Pretendeu-se na presente investigação, produzir uma teoria local explicativa das possíveis correlações entre os espaços de leitura formal e informal da escola e a percepção de motivação para leitura que os actores em questão têm sobre os mesmos, as suas

representações, sensações de bem-estar, agradabilidade e motivação. Encarada por B. Glaser e A. Strauss (1967) como uma via de desenvolvimento de teorias locais e, ulteriormente, de teorias gerais, procedeu-se a uma análise qualitativa trabalhando concepções de espaço e da própria leitura, bem como os procedimentos dos leitores, fornecendo modelos empíricos passíveis de alicerçarem a sua plausibilidade.

O trabalho de campo realizado no Agrupamento de Escolas referido, desenrolou-se privilegiando uma metodologia de natureza qualitativa, por melhor permitir analisar as relações existentes entre as diferentes variáveis em contexto, embora fazendo apelo a múltiplos aspectos quantitativos que procuraram complementar os dados considerados necessários à obtenção da informação pertinente para o presente estudo. Assim, tivemos por objectivo a articulação entre uma variável dependente que constitui o alvo principal do nosso trabalho - o gosto e a apetência pela leitura em ambiente escolar e uma variável independente de largo espectro - a escola e os seus ambientes formais e informais de leitura. Teríamos assim, como variável dependente: o défice, a qualidade, a eficácia e o gosto pela leitura. Como variáveis independentes, no sentido de procurar controlar a primeira, de molde a obter um conjunto de dados passíveis de nos permitir manipulá-la e produzir nela alterações, colhendo as necessárias evidências e demonstrações: a escola e os seus ambientes de leitura; os tempos e os espaços de leitura; a percepção, as emoções, a afectividade e a motivação no contexto físico da aula e da biblioteca escolar; a organização dos espaços escolares de leitura; as características e preparação dos mediadores de leitura; a capacidade de descodificar e compreender as mensagens inerentes ao acto de ler e de entender e interiorizar as emoções que o acompanham, as rotinas de leitura conseguidas, impostas ou sonhadas, enfim, as interacções entre a pessoa e o meio ambiente físico e social em que o acto de ler se promove.

Iniciando a pesquisa com vários momentos destinados à observação, prosseguimos com uma lógica indutiva pautada por um estudo exploratório dos ambientes e das premissas em acção, os quais foram sendo envolvidos e confrontados com as informações que possuíamos e que foram sendo complementadas com o recurso à literatura, sendo sujeita a remodelações necessárias de modo a procurar expressar as complexas dimensões em estudo.

## **2.1 Estratégia e Métodos de Recolha de Dados**

O presente estudo recorreu como afirmámos a uma metodologia de tipo qualitativo, empregando como instrumentos de recolha de dados a observação de tipo naturalista e participante; a entrevista estruturada e semi-estruturada e ainda, o inquérito e a associação livre de palavras. Foram recolhidos dados junto de alunos leitores e de professores mediadores de leitura de um Agrupamento de Escolas integrado no ensino oficial público, com uma estrutura curricular desenvolvida entre o Jardim-de-Infância e o 3º Ciclo de escolaridade.

Nas escolas analisadas foram estudadas as suas formas de organização espacial no que se refere aos espaços destinados formal e informalmente à leitura no sentido de tentar conhecer eventuais relações entre estes ambientes e a motivação para o acto da leitura no universo desta realidade organizacional. Seguidamente iremos tentar analisar as vantagens e particularidades de cada técnica de recolha de dados empregue no presente estudo e de que forma se adapta às finalidades para as quais foi seleccionada. O faseamento da aplicação dos diferentes instrumentos de recolha de dados teve sempre a preocupação de apurar as múltiplas sensibilidades dos actores da investigação, sendo por vezes reformulados no desenrolar da mesma, atendendo à grande diferenciação etária dos intervenientes<sup>61</sup>.

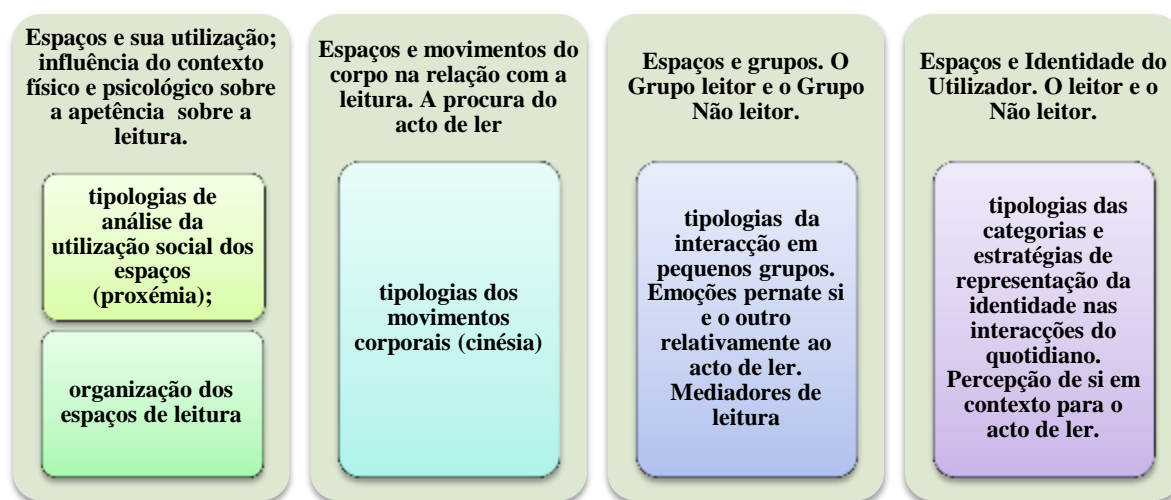
### **2.1.1 Observação - Fundamentação da Selecção, Aplicabilidade e Condições de Realização**

A observação será tanto mais fiável quanto mais torne o observador parte do contexto social em estudo, de modo a minimizar o efeito de novidade, embora não anulando as variantes de participação. A observação directa refere-se fundamentalmente a um conjunto de técnicas de observação visual e auditiva que não envolva interações verbais com o observador e aplica-se essencialmente a um agregado limitado de fenómenos sociais. Sendo o principal instrumento da pesquisa o próprio investigador, a sua tarefa implica uma longa permanência no contexto social em análise e o contacto directo com os agentes em acção. Esta técnica beneficiará da complementaridade de uma estrutura bem conseguida relativamente à tipologia de classificação da observação, a qual deverá ser heurística, sistemática e teoricamente bem fundamentada, fornecendo ao observador

---

<sup>61</sup> Cf. Anexo 56 - *Faseamento e Aplicabilidade dos Instrumentos de Recolha de Dados*.

fenómenos diferenciáveis, capazes de conduzir a uma informação categorizável e gozar de um sistema de classificação exaustivo, não equívoco nas distinções e articulável com teorias do social. As tipologias acima referidas cobrem várias áreas observáveis, nas quais se procura evidenciar a articulação e a movimentação dos indivíduos no espaço e em função dele. Deste modo, procurámos realizar momentos de observação focalizados nos seguintes vectores:



**Figura 3 - Vectores espaciais, alvo da observação no presente estudo.**

No quadro do presente estudo o período de observação desenvolveu-se ao longo de dois anos lectivos, com incidência particular em três momentos. Procurámos observar práticas e representações sociais da leitura, através de uma observação participante na qual o impacto natural efectuado pelo observador é, ele também, alvo de análise.

Pretendeu-se sobretudo observar atitudes e condutas dos alunos e professores em contexto escolar no que se refere aos momentos de abordagem à leitura, quer nos espaços destinados formalmente a esse fim – bibliotecas escolares, sala de aula – quer em zonas da escola que, habitualmente não são encaradas para a sua prática. Tentou assim, de modo muito natural, entender o universo das crianças e jovens no que se refere ao gosto pelo acto de ler, estabelecendo um contraponto com as percepções que os adultos mediadores de leitura na escola têm desta realidade. Tendo por absoluta prioridade a salvaguarda integral do anonimato dos intervenientes, situámo-nos neste mundo – que é também o nosso – navegando suavemente no que nos foi dado ouvir e observar. Deste modo procurámos observar diferentes variáveis pessoais e contextuais sobre o problema em análise: espaço e leitura. De que modo estariam relacionados o défice, a qualidade, a eficácia e o gosto pela leitura (Variável Dependente) com os espaços da escola e os seus ambientes, tempos e espaços de leitura; a percepção e as emoções; a motivação e a interacção com o grupo e os

professores em contextos formais e informais de leitura; a organização destes espaços e a abordagem dos mediadores de leitura; as rotinas de leitura possíveis, as interacções globais conseguidas entre o espaço envolvente e o acto de ler (Variável Independente).

O recurso à observação articula os planos das técnicas, das dimensões da análise e da interpretação das observações, procurando matizar a postura do observador com o terreno ao mesmo tempo que procura obter a maior quantidade de informação com a menor questionação verbal. A técnica da observação prefigura um degrau entre a construção das hipóteses e a análise dos dados recolhidos e desenvolve-se ao longo de três fases fundamentais: a concepção do Guião de Observação e o seu teste, a fase da Aplicação do Guião de Observação e a fase de Recolha dos dados. O processo de observação procurou recolher informações com o mínimo de interacção directa com os leitores. Para isso foi construído um guião de observação, destinado essencialmente ao observador, que estipulou e registou os comportamentos a observar, sendo elaborado um registo escrito e sistemático dos dados ouvidos, observados e sentidos. Tendo por objecto principal a análise de comportamentos observáveis, esta técnica é um acto de sentido único, situado essencialmente no momento presente<sup>62</sup>. Distingue-se, assim, da entrevista, centrada no discurso do sujeito, num acto de comunicação capaz de proceder a uma viagem no tempo, rumo a um momento passado que se recupera. Será esta a técnica que iremos abordar em seguida.

### **2.1.2. Entrevista - Fundamentação da Selecção, Aplicabilidade e Condições de Realização**

Na presente investigação as entrevistas foram utilizadas como estratégia predominante da recolha de dados descritivos, embora se tenha recorrido a outras técnicas, já mencionadas. Este é um modo que favorece o desenvolvimento intuitivo de um quadro conceptual acerca do modo como os indivíduos se comportam no contexto em análise. Podendo ser aplicada de um modo mais aberto e informal obedecendo a um guião mais rigoroso, este método deverá constituir-se como base ampla de recolha de informação, sem no entanto cercear a liberdade do respondente, apresentando questões que não tendam a induzir respostas previstas ou relacionadas entre si. A construção do guião deverá ainda procurar obstar a uma reprodução exacta da estrutura das hipóteses e dos conceitos em

---

<sup>62</sup> Cf. Anexo 57 - *Guião da Observação*.

análise, embora permaneça presente no espírito do investigador que deverá conduzir o indivíduo respondente a bem servir o sentido da investigação em curso.

A entrevista caracteriza-se assim por nos prestar informações, em primeiro lugar, sobre o pensamento da pessoa que fala e, em seguida, sobre a realidade que é objecto do discurso (Ruquoy, 1995, cit. in Albarello, et al, 1997: 85). Implica ainda o acordo dos dois intervenientes quanto ao tema em análise, o quadro espaço-temporal, o registo, a atitude semidirectiva do investigador e o ritual de entrada expresso na questão inicial. Aliás, como afirma ainda Ruquoy (1995, cit. in Albarello, et al, 1997: 96), o entrevistador deve dirigir a sua atenção para três aspectos da interacção: *o tema da entrevista* ou objecto de estudo, o *contexto interpessoal* e as *condições sociais da interacção*. As capacidades de questionação e interacção do entrevistador serão fundamentais na execução desta técnica que tem sido frequentemente associada a outras técnicas de inquérito, precedendo mesmo por vezes a elaboração de um questionário e estando presente na fase exploratória da generalidade das investigações. C. Rogers (1945) fala de *neutralidade benevolente*, através da qual o interveniente não opina opinião, não avalia, não sugere, manifestando uma *aceitação incondicional* dos sentimentos e opiniões do seu parceiro, estimulando o seu discurso num clima de confiança (Rogers, C., 1945, 50, 4: 279-283, cit. in Albarello, 1997: 100). Desde o seu início a entrevista apresenta diferentes *momentos-chave*: o início - marcado pela legitimação da mesma; a escolha da questão introdutória - deverá valorizar o tema central do estudo cruzando-o com a situação individual do entrevistado e convidando-o para as questões de fundo; o corpo da entrevista - durante o qual o investigador deverá zelar pelas exigências mais correntes na entrevista semidirectiva: a pertinência relativamente ao objecto de estudo e a apreensão fiel do modo de pensamento do entrevistado, privilegiando as intervenções incitativas e o final da entrevista - utilizado para questionar o entrevistado sobre possíveis omissões, reflexões ou complementos de resposta que entenda dar, nomeadamente sobre a decorrência da própria entrevista e os sentimentos experienciados no seu decorrer.

No presente estudo, o guião da entrevista desenvolveu-se ao longo de uma questão indutora e eixos temáticos subdivididos posteriormente em torno dos temas e das hipóteses gerados, representados, por fim, em indicadores, agrupados em cinco secções<sup>63</sup>. Distinto do protocolo do questionário, o guião da entrevista deverá levar o entrevistado a aprofundar o seu pensamento, comportando-se como um trilho orientador; auxiliar de estruturação que

---

<sup>63</sup> Cf. Anexo 58 - *Guião das Entrevistas*.

não impede a ordem de exposição do pensamento do entrevistado. Esta é a verdadeira filosofia da entrevista semidirectiva, valorizadora da livre expressão do pensamento do indivíduo que conosco fala, não esquecendo, naturalmente, o quadro do objecto de estudo. A entrevista semi-estruturada, desenvolveu as suas raízes como metodologia no quadro da psicossociologia (Ruquoy, 1995, cit. in Albarello, et al, 1997: 92), permitindo ao entrevistado estruturar o seu próprio pensamento em torno do objecto perspectivado. Estes aspectos foram aplicados a todas as entrevistas realizadas, generalizando-se esta introdução aos seus guiões. Para a apresente análise, as entrevistas foram realizadas ao longo de três momentos, distribuídos igualmente por dois anos lectivos, sendo aplicadas aos docentes mediadores de leitura e a alguns alunos mais velhos no quadro de actividades pedagógicas desenvolvidas em grupo na sala de aula ou na biblioteca escolar.

### **2.1.3 Inquérito por Questionário - Fundamentação da Selecção, Aplicabilidade e Condições de Realização**

Se o acto de perguntar constitui a acção fundamental da pesquisa (Ferreira, 1986), procurámos complementar os dados recolhidos em entrevista com outros, provenientes de breves questionários. Neste ponto pretendia-se fundamentalmente rectificar tendências e identificar mais claramente os elementos que se destacaram nas respostas dadas através de um processo em que melhor se controlam as condições de formulação das perguntas e as implicações dos seus enunciados. Nesta medida o inquérito por questionário funcionou como um modo mais cirúrgico de obtenção de informações relativas a um pequeno número de pessoas que, através das técnicas de amostragem, se torna estatisticamente representativo de um conjunto mais vasto. Deste modo procedeu-se à sua aplicação tendo inicialmente sido levado a cabo um período de testagem dos conceitos prevaletentes às questões colocadas, de molde a diminuir interpretações diferenciadas dos mesmos que poderiam colocar em risco a validade das respostas. Os questionários foram aplicados em diferentes momentos, coincidindo quase sempre com o levantamento de satisfação da biblioteca escolar e ou no quadro de actividades da mesma inseridos no âmbito de propostas da Rede de Bibliotecas Escolares e do Plano Nacional de Leitura. De igual modo alguns dados levantados foram úteis à elaboração de relatórios com vista à aferição dos hábitos de leitura registados no Agrupamento, informação frequentemente solicitada pela sua Direcção e órgãos pedagógicos.<sup>64</sup>

---

<sup>64</sup> Cf. Anexo 59 - *Guião dos Inquéritos por Questionário e Questionário Adaptado Ilustrado*.

#### **2.1.4 Mapas Mentais - Associação Livre de Palavras - Fundamentação da Seleção**

Numa fase final do levantamento de dados, centrámo-nos numa análise mais incisiva no que respeita à análise das relações entre conceitos no âmbito da presente pesquisa. A construção de mapas mentais permitiu captar significativas interações entre os leitores e os ambientes de leitura em estudo, através da percepção do espaço físico pelo seu utilizador, designadamente nos alunos mais novos. A aplicação dos mapas mentais permitiu a obtenção de informações gráficas e verbais acerca dos ambientes de leitura em contexto escolar proporcionando imagens simbólicas – gráficas e verbais – acerca desses espaços, partindo da imagem mental que o indivíduo constrói sobre os mesmos. Utilizados em análises que procuram conhecer interações do homem com o seu meio, enquadrados numa abordagem da percepção deste espaço pelo seu próprio utilizador, a técnica dos mapas mentais tem sido utilizada com enormes vantagens entre as quais se apontam uma acessível aplicação e uma grande aceitação e aplicabilidade mesmo em idades mais jovens.

Procurando balizar um pouco a construção destes mapas, foram disponibilizadas aos respondentes listagens generosas de conceitos que, embora não estanques, permitissem demarcar cenários de trabalho<sup>65</sup>. Os mapas mentais foram sendo construídos de modo gradual, no contexto da biblioteca escolar e na sequência de pequenos momentos de leitura de contos e de conversa com os alunos. Para os alunos mais novos foi adaptado o instrumento de trabalho, de modo a melhor conseguir abordar os conceitos em causa<sup>66</sup>.

Sendo as linhas de pesquisa aqui traçadas definidas de acordo com a natureza e a determinação do tema e dos referenciais teóricos e metodológicos definidos para o estudo, afirmar-se-á contudo, que num quadro de pesquisa tendencialmente qualitativa, o caminho da mesma não se encerra sobre si mesmo, erguendo-se gradualmente numa construção que apelará aos meios que melhor possam descobri-la.

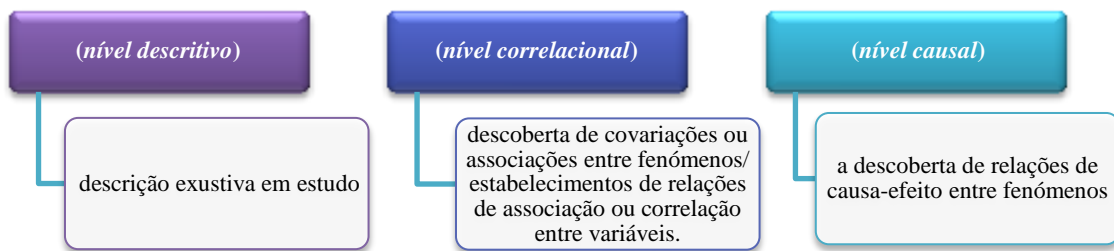
## **2.2 A Análise de Conteúdo**

A análise de conteúdo pode ser utilizada em pesquisas que se reportam a qualquer dos níveis de investigação empírica. Referimo-nos aqui à hierarquia de objetivos do trabalho em investigação:

---

<sup>65</sup> Cf. Anexo 60 - *Lista de Conceitos - Base para a Elaboração dos Mapas Mentais*.

<sup>66</sup> Cf. Anexo 61 – *Base Gráfica para a Elaboração dos Mapas Mentais pelos alunos do 1º CEB e do JI*.



**Fig.4 – Diferentes níveis relacionais na hierarquia de objectivos em investigação.**

Funciona também frequentemente como uma técnica *não-obstrutiva*, (frequentemente utilizada em estudos sobre a atitude a desenvolver face ao material que não foi produzido com o fim de servir a investigação empírica) que se mantém pouco poluída com os enviesamentos das respostas dadas pelos respondentes. (Vala, 1986). Esta técnica de tratamento de informação pode ser integrada em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de investigação e assistir igualmente aos distintos níveis de investigação empírica: *experimental*, *de medida* (ou análise extensiva) e de *casos* (ou análise intensiva), podendo ainda incidir sobre material não - estruturado, responsável por preciosas informações, tais como a correspondência, entrevistas abertas, mensagens dos *mass media*, entre outros. No contexto do método experimental a análise de conteúdo constitui-se igualmente como uma técnica auxiliar importante, permitindo apreender o significado das respostas obtidas e aferidas *a posteriori* através de entrevistas pós-experimentais, na qual os entrevistados são convidados a falar sobre a experiência realizada e as respostas que deram. Assim procura ultrapassar - concepções realizadas *a priori* pelo entrevistador e o eventual valor simbólico que atribuía a essas respostas. Ao proceder à análise de conteúdo do material recolhido, o investigador formulará uma série de perguntas essenciais à sua questionação (Vala, 1986: 104):

| Frequência   | Características  | Associação   |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>com que <i>frequência</i> ocorrem determinados objectos (O que acontece e o que é importante. Pressupõe o recurso a uma quantificação simples. A análise de frequência permite inventariar as palavras ou símbolos chave, os temas maiores, os temas ignorados, os principais centros de interesse, etc.).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>quais as <i>características</i> ou atributos que são associados aos diferentes objectos (O que é avaliado e como. Liga-se ao estudo avaliativo dos objectos referidos pela fonte. Estão neste caso em causa as atitudes favoráveis e desfavoráveis da fonte e o seu sistema de valores).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>qual a <i>associação</i> ou <i>dissociação</i> entre os objectos (A estrutura de relações entre os objectos. Sugere uma mudança de nível em relação às práticas dominantes em análise de conteúdo: o material a analisar é pensado como uma estrutura; procura passar -se do inventário dos referentes da fonte para a análise do sistema de pensamento da fonte).</li> </ul> |

**Figura 5 - Questões que presidem à Análise de Conteúdo**

Cruzamo-nos aqui com as três direcções que Osgood (1959: 58-67, cit. in Silva, A. & Pinto, J., 1986:107) propôs à análise de conteúdo: a) análise de ocorrências; b) análise avaliativa e c) análise associativa. Caberá ao investigador eleger qual ou quais destas direcções irá presidir à sua investigação, atendendo a uma sequência de operações essenciais que passa: pela delimitação dos objectivos e definição de um quadro de referência teórico orientador da pesquisa; pela constituição de um *corpus*; pela definição de categorias; pela definição de unidades de análise e quantificação e pela garantia de fidedignidade e validade. Após a selecção do material recolhido apura-se o *corpus* da análise, atendendo a critérios de ordem qualitativa, entre os quais sobressaem questões como: a diversidade e a heterogeneidade das fontes documentais; a pertinência teórica e o grau de adequação das informações obtidas relativamente ao objecto da análise e o próprio modelo do investigador. Neste processo sobressai a acuidade e sensibilidade do investigador determinante nas opções que toma. Questões de ordem quantitativa farão intervir critérios decorrentes das teorias da amostragem, o que poderá implicar a recolha de material em diferentes momentos e a combinação de dados dos respondentes, sendo fundamental o conhecimento prévio do fenómeno em estudo para a obtenção mais pertinente e adequada da amostra, atendendo a critérios de representatividade e aleatoriedade. (Vala, Jorge, 1986 in Silva, A. & Pinto, J., 1986: 110).

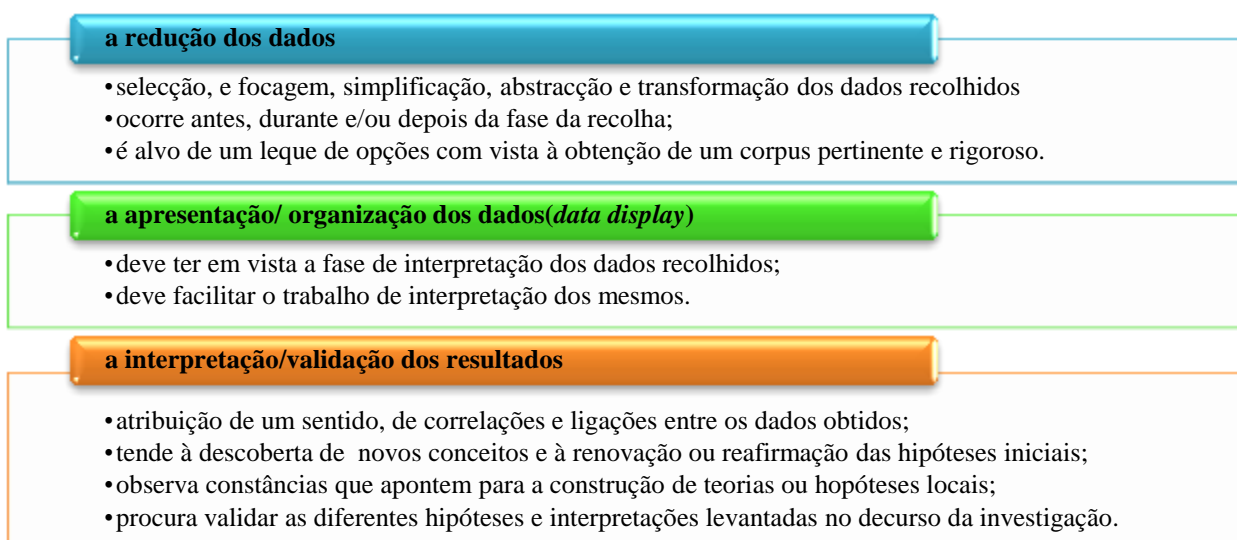
Um dos objectivos da análise de conteúdo é também a de conferir aos dados recolhidos, uma leitura mais simples e clara, classificando-os e categorizando-os de molde a conferir-lhes sentido. Esta categorização, assimilando todas as simbologias atinentes ao espectro global da actividade humana, permitirá assim organizar a informação recolhida em categorias mais facilmente analisáveis. Uma categoria seria assim constituída por um determinado número de termos - chave capazes de representar semanticamente uma variável em análise e o significado essencial desse mesmo conceito. Na realidade esta depuração do campo semântico da categoria, concretizar-se-ia num leque mais ou menos abrangente de indicadores, receptores de dados capazes ou não de servir cada categoria e, sem os quais, ela perde pertinência para a investigação. Torna-se pois fulcral a lógica subjacente à construção das categorias e a possibilidade de identificação de indicadores numa comunicação ou numa mensagem.

A selecção das categorias é realizada de acordo com um processo que pode ser feito *a priori* ou *a posteriori* da recolha de dados, sendo frequente a combinação das duas hipóteses à medida que ela decorre, situação que decorrerá do objectivo final da investigação, podendo tratar-se de uma descrição simples (*straight description*) ou de uma

descrição analítica (*analytic description*). Neste caso, as classes ou categorias e as suas relações são sugeridos indutivamente a partir dos dados obtidos, tendo o analista de encontrar aquelas que forem mais pertinentes e adequadas para a descrição e compreensão da realidade observada, gerando um esquema teórico («*teoria local*»), a partir da qual se possa extrapolar para um fenómeno de âmbito mais global (Vala, Jorge, 1986 in Silva, A. & Pinto, J., 1986: 110).

As categorias de análise de conteúdo deverão ser sujeitas a testes de validade interna de modo a garantir a sua exaustividade (possibilidade de todas as unidades de registo serem colocadas numa das categorias) e exclusividade (uma só categoria por unidade de registo). A natureza das unidades a utilizar deverá ser determinada pelos objectivos e problemática teórica que presidem à pesquisa em curso, distinguindo-se habitualmente dois tipos de unidades: formais (uma palavra, uma frase, uma personagem, uma intervenção; uma interacção; um item) e semânticas (um tema ou uma unidade de informação). As unidades de contexto comportam-se como o segmento mais largo de conteúdo passível de ser examinado, sendo um suporte marcante da validade e fidelidade do trabalho dos analistas, uma vez que a sua extensão poderá levantar mais dificuldades à validade interna da análise). As unidades de enumeração presidem à quantificação, podendo ser classificadas em: geométricas (mais comuns e menos susceptíveis de criar distorções) e aritméticas.

Podemos associar três actividades cognitivas ao longo das diferentes fases do processo de *design* da investigação qualitativa que interagem e se interpenetram desde o momento da recolha de dados (Maroy, C., 1995, in Albarello, Luc et al, 1997: 123):



**Figura 6 - Actividades cognitivas realizadas ao longo das diferentes fases do processo de *design* da investigação qualitativa.**

Este processo não é linear, desenvolvendo-se frequentemente sob a forma de uma espiral, segundo a qual os mesmos dados são passíveis de renovadas abordagens. De igual modo as fases não são absolutamente estanques, entrecruzando-se no espaço e no tempo, alimentadas por contributos de natureza empírica e teórica.

### **2.2.1 Definição e Justificação das Subcategorias Seleccionadas nos Instrumentos Aplicados**

O objectivo central da aplicação dos diferentes instrumentos foi o de obter dados que permitissem compreender até que ponto as características espaciais e os ambientes criados podem, em contexto escolar, promover os hábitos de leitura entre os alunos. Deste modo ao realizar a análise de conteúdo dos referidos instrumentos foram, de modo global e abrangente, definidas múltiplas categorias e subcategorias de acordo com os objectivos criados:

#### **• Categoria A: Legitimação da Aplicação dos Instrumentos**

#### **• Categoria B : Características do Espaço Escolar/Espaço Escolar de Leitura e Sua Percepção**

##### ***Subcategoria B1. Atenção / Importância atribuída aos Espaços/ Espaços de Leitura***

- *Conhecer a atenção e importância atribuídas aos espaços/ espaços de leitura, nomeadamente aos espaços onde cada indivíduo lê, como dado fundamental para a percepção que tem do seu próprio bem-estar;*
- *Perceber até que ponto o envolvimento espacial é um elemento percebido no quotidiano dos indivíduos enquanto factor de motivação.*

##### ***Subcategoria B2. Observação Inicial dos Espaços/ Espaços de Leitura - Primeiras Impressões***

- *Compreender a forma como os indivíduos reagem à observação inicial do espaço onde lêem e de que forma esse primeiro contacto ajuda a estruturar a futura percepção do mesmo;*
- *Relacionar a imagem inicial que os indivíduos têm dos espaços onde lêem e trabalham com a forma como vivem e aceitam diariamente o seu local de trabalho.*

##### ***Subcategoria B3. Orientação /Sentimento de Pertença a um Espaço***

- *Relacionar o sentido de orientação e de conhecimento do espaço de leitura com o sentimento de pertença a esse mesmo espaço e a um grupo de trabalho;*
- *Perceber até que ponto o sentimento de pertença e de integração num grupo e num espaço é factor de motivação para a leitura.*

**Subcategoria B4. Agradabilidade / Bem – Estar**

- *Compreender até que ponto, o facto de se perceber um determinado espaço como agradável tem relevância na motivação/empenho para a leitura e na sensação de satisfação académica/profissional;*
- *Perceber de que forma os elementos físicos relacionados com o bem-estar dos indivíduos são importantes para a sua própria vida.*

**Subcategoria B5. Condições de Habitabilidade/Conforto**

- *Observar de que forma as condições de habitabilidade de um dado espaço, nomeadamente num espaço de leitura influenciam a motivação e as competências para a mesma;*
- *Observar factores considerados essenciais pelos indivíduos quando falamos de condições de habitabilidade e conforto tendo, como pano de fundo, a leitura.*

**Subcategoria B6. Localização/Acessos dos Espaços Escolares de Leitura**

- *Perceber de que forma a localização e os acessos aos espaços escolares de leitura condicionam a vontade e o empenho relativamente a esta;*
- *Observar até que ponto os factores de implantação do espaço escolar são importantes para os indivíduos que nele lêem.*

**Subcategoria B7. Envolve Físico do Espaço de Leitura / O que Gostaria de Ver das Janelas da Minha Escola**

- *Reconhecer factores de abertura da escola ao meio físico circundante, nomeadamente através do que se avista das janelas, como de extrema importância na conexão psicológica com o meio;*
- *Perceber de que forma o que se avista dos espaços escolares pode ou não ser factor de motivação para os seus utilizadores, relativamente à leitura.*

**Subcategoria B8. Características Físicas Fundamentais num Espaço Escolar/num Espaço Escolar de Leitura (Interior / Exterior)**

- *Perceber quais as características físicas que cada indivíduo considera como fundamentais num ambiente de leitura;*
- *Entender diferenças e motivações na preferência por determinados tipos de instalações e equipamentos, no que se refere a um espaço de leitura.*
- *Compreender as diferenças fundamentais para os indivíduos entre um espaço escolar de leitura e outros diferentes tipos de espaço;*
- *Perceber que factores são considerados pelos alunos e seus mediadores de leitura como determinantes para um espaço de leitura desejado.*

**Subcategoria B9. Características Físicas Positivas / Negativas Observadas / Sentidas no Espaço Escolar/ Espaço Escolar de Leitura**

- *Perceber quais as características físicas positivas e negativas observadas e sentidas pelos indivíduos no seu ambiente escolar de leitura;*
- *Entender as diferentes motivações na observação dos diversos tipos de instalações e equipamentos, no que se refere a um espaço de leitura*

- **Categoria C: O Espaço Escolar/ Espaço Escolar de Leitura, as Actividades de Leitura e as Relações Humanas**

***Subcategoria C1. Hábitos de Leitura e Hábitos de Permanência nos Espaços Escolares de Leitura***

- *Observar hábitos de permanência nos espaços escolares de leitura, numa relação próxima com as suas condições de habitabilidade;*
- *Perceber as motivações e possibilidades dos indivíduos relativamente às suas escolhas e hábitos de permanência nos espaços escolares de leitura.*

***Subcategoria C2. O Espaço de Leitura Escolar mais Visitado (fora da Obrigatoriedade Imposta pelo horário)***

- *Observar preferências pela permanência num determinado espaço escolar de leitura fora da obrigatoriedade imposta pelo horário de cada indivíduo;*
- *Perceber as motivações dos indivíduos relativamente às suas escolhas e preferências por determinados tipos de espaço de leitura.*

***Subcategoria C3. Actividade Principal Desenvolvida no Espaço Escolar de Leitura***

- *Compreender as motivações dos indivíduos quanto à actividade de leitura que consideram como fundamental num espaço escolar de leitura;*
- *Perceber motivações e formas de estar no mundo escolar.*

***Subcategoria C4. Actividades de Leitura Diárias Desenvolvidas no Espaço Escolar***

- *Conhecer as actividades diárias de leitura que se desenrolam/ acontecem num espaço escolar;*
- *Perceber as dinâmicas do mundo escolar actual na diversidade das suas actividades e tarefas, no âmbito da leitura.*

***Subcategoria C5. Coerência: Espaço de Leitura / Função***

- *Relacionar as características físicas dos espaços escolares de leitura com os fins a que se destinam e averiguar da sua coerência interna;*
- *Perceber a actual diversidade do mundo escolar e a sua maior ou menor conformidade com os equipamentos existentes e /ou disponíveis, no âmbito da leitura.*

***Subcategoria C6. Apropriação do Espaço Físico da Sala de Aula / Local de Leitura***

- *Compreender hábitos e rotinas da sala de aula, relativamente à leitura e relacioná-los com o espaço físico envolvente e disponível;*
- *Perceber até que ponto o espaço envolvente condiciona hábitos e rotinas de leitura.*

***Subcategoria C7. Disposição das Carteiras / Mobiliário no Espaço Físico da Sala de Aula / Local de Leitura***

- *Perceber formas de estar e de sentir de alunos e docentes/mediadores de leitura na sala de aula e relacioná-las com a disposição das mesas e carteiras (entre outros elementos do mobiliário);*
- *Perceber de que modo a estruturação física da sala de aula condiciona a motivação para a leitura e as diferentes abordagens à leitura manifestadas pelos alunos e seus professores.*

***Subcategoria C8. Percursos Habituais no Espaço Escolar/ Espaço Escolar de Leitura /Vivência dos Espaços de Leitura***

- *Observar e compreender os percursos mais frequentes nos espaços escolares de leitura e entender as motivações que estão na sua origem;*
- *Perceber de que modo o espaço envolvente molda e condiciona percursos e vivências.*

- ***Categoria D: O Espaço/ Espaço de Leitura, as Emoções e a Motivação***

***Subcategoria D1. Sentimentos Pessoais mais Frequentes no Espaço Físico da Escola/ Espaço de Leitura***

- *Perceber sentimentos pessoais comuns relativamente à vivência diária num espaço escolar de leitura e relacioná-los com as suas condições de habitabilidade e percepções de bem-estar;*
- *Compreender formas de sentir “o espaço” e de sentir “no espaço”, percebendo diferentes sensações e intensidades.*

***Subcategoria D2. Espaços de Leitura Preferidos / Espaços Rejeitados***

- *Perceber gostos e preferências quanto ao tipo de espaços de leitura que agradam e desagradam a alunos e docentes/mediadores de leitura;*
- *Percepcionar factores - tipo que conduzam à apetência ou rejeição por determinados tipos de espaço de leitura.*

***Subcategoria D3. Espaço Individual de Leitura / Privacidade e Refúgio no espaço Físico da Escola***

- *Apurar a existência de locais que garantam a privacidade de adultos e alunos nos espaços escolares, no âmbito da leitura;*
- *Perceber de que forma e até que ponto, os espaços de privacidade são importantes para os indivíduos em diversas fases e idades da sua vida, tendo por enquadramento a motivação para a leitura.*

***Subcategoria D4. Espaço Escolar/ Espaço Escolar de Leitura /Convívio e Socialização***

- *Compreender até que ponto o espaço escolar de leitura é entendido como local de socialização e modelo de relações sociais;*
- *Observar hábitos e comportamentos de alunos e seus mediadores de leitura relativamente ao convívio e relacionamento social.*

***Subcategoria D5. Espaços Escolares de Leitura Interiores / Exteriores***

- *Perceber até que ponto espaços interiores e exteriores são capazes de seduzir e motivar para a leitura os indivíduos que neles trabalham;*
- *Perceber que factores de leitura determinam a apetência ou a rejeição dos indivíduos relativamente aos espaços interiores e/ou exteriores.*

- ***Categoria E: O Espaço Escolar de Leitura Ideal***

***Subcategoria E1. Inovações Necessárias nos Actuais Espaços Escolares de Leitura***

- *Conhecer gostos e necessidades de mudança nos condicionalismos físicos estruturais e de equipamento dos espaços escolares de leitura;*

- *Observar hábitos e atitudes que indiquem o surgir de novas necessidades relativamente á forma de estruturação de um espaço escolar de leitura.*

***Subcategoria E2. Espaços de Leitura Considerados Desnecessários no Actual Espaço Escolar e dos quais se poderia abdicar/prescindir.***

- *Conhecer factores considerados supérfluos ou desnecessários nos actuais espaços escolares de leitura, por alunos e professores;*
- *Observar hábitos e atitudes que permitam estabelecer um crivo entre o considerado essencial e acessório relativamente à oferta de espaços e equipamentos num espaço escolar de leitura.*

***Subcategoria E3. O Espaço de Leitura Escolar Ideal (Interior e Exterior)***

- *Conhecer características, condições e desejos capazes de fazer de um espaço escolar um espaço ideal de leitura;*
- *Perceber factores determinantes na estruturação de um espaço escolar de leitura ideal.*

Estes grandes blocos de questões foram sendo aplicados e adaptados a cada instrumento de levantamento de dados, de acordo com os objectivos propostos e as faixas etárias dos respondentes.

## **2.3 A Interpretação na Abordagem Qualitativa**

No processo de recolha de dados, a sua posterior leitura e interpretação, assim como o entendimento do cosmos pesquisado, dependem do modo como todo esse caminho decorreu e ganha novas dimensões a partir da sua exegese. Na realidade todas as passagens, contactos havidos, comentários e disponibilidades, se articulam para a formação de uma imagem de maior nitidez relativamente ao objectivo em vista. Este aspecto é singularmente apropriado a análises que tratem de universos simbólicos passíveis de conferir sentidos psicológicos a objectos concretos, institucionais ou simbólicos o que, igualmente, se coaduna com o presente estudo. Eventuais hesitações relativas à garantia de confiabilidade dos processos de recolha, transcrição e interpretação dos relatos orais poderão ser ultrapassadas uma vez estabelecidos rigorosos critérios das conclusões obtidas com esse procedimento de investigação, designadamente com o recurso à *inter-rater reliability*, isto é ao cruzamento da análise da informação recolhida - dados e procedimentos – por diferentes pesquisadores alheios à pesquisa em questão, de molde a garantir uma mais segura validação dos resultados apresentados (Armstrong et al., 1997). Do mesmo modo, anexar transcrições completas de parte das entrevistas ao corpo do

relatório de pesquisa, permitindo ao leitor um acesso ao “material bruto” em “primeira mão” também poderá funcionar como uma estratégia de transparência e ter um linha de conta. A imersão analítica sobre a densidade dos dados recolhidos com vista à obtenção das interpretações necessárias procurará estabelecer relações, conexões e outras ligações entre a multiplicidade de categorias e indicadores. Serão aqui levantadas questões e renovadas ou reafirmadas as hipóteses iniciais. Na construção dos resultados finais, a natureza mais ou menos abrangente dos elos de cadeia que forem surgindo, será responsável pelo gerar de uma teoria cujo universo possa ser mais ou menos generalizável. Caberá aqui, sublinhar novamente a importância fundamental do investigador na construção de uma pesquisa empírica com um elevado grau de confiabilidade e legitimidade, na qual se deverão entrecruzar referências teórico -metodológicas que permitam uma melhor focagem do alvo em análise, com todas as suas *nuances* subliminares e ocultas a um primeiro olhar. Como refere Duarte (2002):

*(...) captar sinais, recolher indícios, descrever práticas, atribuir sentido a gestos e palavras, entrelaçando fontes teóricas e materiais empíricos como quem tece uma teia de diferentes matizes. Tal é (...) a aventura da pesquisa científica.”*

Seleccção esta que se imbui de uma mescla. De uma fusão entre métodos de recolha e sensibilidades de análise, tantas vezes cruzados e complementares, construindo-se e reconstruindo-se de informação e de informações rumo ao desvendar da verdade.

### **3. O Universo Estudado e a Amostra Seleccionada**

Entendendo por universo a totalidade dos elementos ou “unidades” integrantes do conjunto em estudo, cabe ao investigador delimitar a população que deseja estudar, seleccionando a sua amostra. Aqui poderá optar por caminhos diferenciados: a) analisar a totalidade da população – quando o investigador estuda fenómenos macro sociais, não tendo necessidade de informações de natureza mais concisa sobre o comportamento dos seus componentes ou, ainda, quando a população é muito reduzida; b) estudar uma amostra representativa da população – quando a população que se apresenta é muito numerosa, implicando a recolha e análise de uma quantidade muito significativa de dados para cada indivíduo ou unidade e quando se coloca o imperativo de obter uma representação integralmente correspondente à que seria obtida ao questionar a totalidade da população, o

que subentende a legitimação da representatividade e c) investigar elementos não necessariamente representativos, mas que se constituem enquanto específicos daquela população, por exemplo no caso de fenómenos cíclicos e que lhe permitem concluir que abarcou, de modo significativo a hipótese colocada.

A amostra sobre a qual incidiu o presente trabalho revestiu-se de particularidades e proporções específicas, porquanto ao tratar-se de um estudo em profundidade num único Agrupamento de Escolas, procurou evidenciar as múltiplas características pessoais e sociológicas de que o mesmo se reveste. Deste modo, tentou-se obter um número significativo de dados, representativo outro tanto do maior número de respondentes possível, atendendo a limitações de diversa ordem, com o intuito de conhecer a população analisada no que respeita à temática em estudo. Procurou-se assim limitar ao máximo a margem de erro obtida. Optou-se por um método de amostragem estratificada e proporcional por quotas, dividindo a população em subgrupos mais homogêneos, após o que se retiraram amostras aleatórias simples dos subgrupos. Deste modo o número de elementos analisado em cada estrato foi proporcional ao número de elementos existentes no mesmo. Como afirma Ruquoy (1995), nos estudos qualitativos ao interrogar-se um número limitado de pessoas, a questão da representatividade, no sentido estatístico do termo, assume um aspecto particular. Com efeito, o critério que determina o valor da amostra prioriza a sua adequação aos objectivos da investigação, a diversificação das pessoas interrogadas e a abrangência de situações importantes no quadro da investigação, fundamentando-se esta selecção na sua natureza exemplar. Por outro lado, a grandeza da amostra, deverá depender na razão directa da heterogeneidade da população alvo e da complexidade dos objectivos da investigação.

O decorrer da investigação e a obtenção de dados que permitam confirmar uma determinada coerência e recorrência na análise, caberá ao investigador julgar do nível de saturação das informações e, assim, delimitar de novo a amostra. (Ruquoy, 1995, cit. in Albarello, et al, 1997: 103-104). Relativamente ao presente estudo, verificou-se uma crescente confirmação e repetição de dados no decorrer da investigação que implicou a rejeição de alguns dos dados obtidos por se encontrarem já substancialmente representados. Com esta abordagem procurou-se uma vez mais, conhecer ao máximo a complexa diversidade da população alvo, na forma de percepção dos conceitos que lhe foram propostos e de modo a que a variância do valor do item fosse o menor possível dentro de cada estrato.

### 3.1 O Agrupamento de Escolas – Caracterização

Foram recolhidos dados nas três escolas que formam o Agrupamento, fazendo recurso à metodologia já apresentada e que foi aplicada consoante as faixas etárias dos participantes:



- Escola Básica do 2º e 3º Ciclos do Bairro Padre Cruz – Carnide - Lisboa  
(Escola Sede)



- Escola Básica do 1º Ciclo do Bairro Padre Cruz – Carnide - Lisboa



- Jardim-de-Infância do Bairro Padre Cruz – Carnide - Lisboa

**Figura 7 – Aspectos gerais dos três equipamentos que compõem o Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz.**

O Bairro Padre Cruz, cujo nome pretende homenagear o Padre Francisco Rodrigues Cruz, é o maior bairro social ibérico, situado nos limites da Freguesia de Carnide, Concelho de Lisboa, confinando com o Município de Odivelas, junto à Serra da Luz. O Bairro começou a ser construído há cerca de 50 anos, para realojamento de pessoas vindas da Quinta da Calçada, pela construção da Ponte 25 de Abril, tendo sido também atribuídas algumas casas a funcionários da C. M. de Lisboa. Nos anos 60 do século XX começou a receber população oriunda do Bairro Municipal da Quinta da Calçada e do Centro Histórico de Lisboa, mantendo-se o bairro, até ao 25 de Abril de 1974, confinado ao conjunto original (“núcleo antigo”), composto por pequenas moradias com quintal e cujas ruas apresentam nomes de rios portugueses, as quais, na década de 70, viram chegar novos habitantes provenientes do Norte e Centro do país. As décadas de 80 e 90 assistiram a um profundo reformular do fâcies do bairro com a construção de prédios sociais de três e cinco andares na zona norte do Bairro e de outros blocos com cerca de seis e sete andares, destinados a novo realojamento, desta feita a populações oriundas de diversas zonas de Lisboa, social e economicamente mais deprimidas. Já em 1995, uma Comunidade Cigana com cerca de 40 famílias viria a ser alojada num antigo e desactivado Quartel do Exército, no Vale do Forno, onde permaneceram até 2003.

O Agrupamento encontra-se actualmente integrado num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), ao abrigo dos despachos 147-B/ME/96 de 1/VIII e 73/SEAE/SEEI/96 de 3/IX, apresentando a sua população escolar um leque alargado de questões de ordem social que justificam esta integração, tais como: a predominância da

escolaridade mínima num ambiente culturalmente desfavorecido; a existência de uma frequente conflitualidade social, com a ocorrência de crises familiares agravadas pelo crescente desemprego, e/ou trabalho precário e pelo aumento de agregados familiares monoparentais; a existência de um grande número de alunos com necessidades educativas especiais, muitos dos quais integrados no âmbito da Educação Especial e uma ausência significativa de meios sociais estruturados e facilmente acessíveis para a ocupação dos tempos livres dos alunos. Acresce a estes factores, a sobreocupação diária dos encarregados de educação empregados, reduzindo drasticamente o tempo relacional entre as famílias e as suas crianças e jovens.

A população do Bairro Padre Cruz é, na sua maioria, de nacionalidade portuguesa, existindo alguns estrangeiros e naturalizados, oriundos, com maior incidência dos PALOP. Apresenta baixos índices de escolaridade, sendo que cerca de 40% da população não possui qualquer nível de escolaridade e somente 1% da população é detentor de um curso profissional médio ou superior. No campo laboral, 2% da população trabalha no sector primário e cerca de 69% no sector terciário, embora em tarefas pouco especializadas. Muitas pessoas encontram-se presentemente desocupadas profissionalmente. Por outro lado, a iliteracia é um dado preocupante, tanto no que respeita de acessibilidade à actividade económica, como na dificuldade acrescida no acompanhamento aos filhos em idade escolar.

Muitas crianças e jovens estão integrados em famílias com dificuldades ao nível da estruturação relacional, sendo um grande número entregue ao cuidado dos avós. É neste âmbito que se regista um elevado grau de absentismo e falta de pontualidade, embora o Agrupamento tenha vindo a obter sucessos na luta contra o abandono escolar através da implantação de várias estratégias e projectos. Estes procuram combater diariamente o distanciamento e a desvalorização relativamente à educação escolar que se manifesta de modo latente numa população com grandes e generalizadas carências, na qual se regista um elevado número de alunos com Necessidades Educativas Especiais, distúrbios de comportamento, indisciplina, e dificuldades na adaptação ao quotidiano escolar e às suas regras naturais. A procura de melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos, através de medidas promotoras da igualdade de oportunidades em termos educativos, procurou no Agrupamento analisado impulsionar projectos de promoção da leitura nos seus diferentes níveis e ciclos de escolaridade, como estímulo à inovação e à melhoria da qualidade educativa.

Os projectos dos três edifícios que compõem o Agrupamento estudado, desenvolveram-se de acordo com localizações e implantações muito determinadas pelas condicionantes dos terrenos, quanto à topografia, limites e área disponível. Na Escola Sede – EB, 23 (*Escola A*) a solução foi constituída pela agregação de dois núcleos arquitectónicos, um dos quais destinado à prática desportiva. O pólo onde funcionam as salas de aula é constituído por um edifício desenvolvido em dois e três pisos, consoante a zona. O Piso 0 engloba a Biblioteca Escolar, a Secretaria, Gabinetes da Direcção e dos Cursos Profissionais, Bar, Sala de Professores, Sala de Alunos, Gabinete dos Assistentes Operacionais, e Refeitório com cozinha e anexos. Os Pisos 1 e 2 destinam-se a salas de aula gerais e específicas, bem como a gabinetes de trabalho para professores e arrecadações. O pólo destinado às instalações desportivas foi implantado à cota superior tendo acesso independente e é constituído por um recinto desportivo com 44 x 22 m coberto, tendo anexo os respectivos balneários e alguns serviços de apoio. A Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos (Escola Sede de Agrupamento), tem uma capacidade para 480 alunos<sup>67</sup>.

A solução do projecto relativo à escola do 1º CEB (*Escola B*), apresenta um edifício único com dois pisos conglomerando no total 16 salas de aula. No piso 0 desenham-se 3 átrios de acesso ao pátio exterior, 8 salas de aula, sendo uma delas destinada a oficinas de Matemática, 2 ludotecas, refeitório, sala de professores, gabinete das AECS, gabinete de Coordenação, gabinete dos assistentes operacionais, reprografia e refeitório. No piso 1 localizam-se 8 salas de aula, um átrio e a biblioteca escolar, além de um pátio superior para prática desportiva, devidamente protegido com vedação alta. Actualmente com capacidade para 384 alunos, a Escola Básica Professora Aida Vieira, foi construída no local onde existiu até ao ano lectivo de 2008/2009 uma instalação pré-fabricada de 12 salas, com cerca de 17 anos e que, com outra escola, mais antiga, datada do final dos Anos 50 do século XX, compunham o núcleo escolar destinado ao 1º ciclo<sup>68</sup>.

O projecto do Jardim-de-Infância (*Escola C*) desenvolve-se de acordo com um núcleo polivalente destinado de raiz ao ensino pré-escolar, com um único piso em torno do qual se situam as 6 salas dirigidas ao ensino pré-escolar, refeitório, sala da coordenação, arrecadações, e *hall* central polivalente.

De salientar que em todas as salas existem pequenas mas bem organizadas bibliotecas<sup>69</sup>.

---

<sup>67</sup> Cf. Anexo 62 - *Fotos e Plantas relativas à Escola A – EB 2,3 (Interior e Exterior)*.

<sup>68</sup> Cf. Anexo 63 - *Fotos e Plantas relativas à Escola B – EBI Professora Aida Vieira (Interior e Exterior)*.

<sup>69</sup> Cf. Anexo 64 - *Fotos e Plantas relativas à Escola C (Interior e Exterior)*.

As três escolas que compõem o Agrupamento são estabelecimentos de ensino de tipo público, construídos de raiz para a finalidade a que se destinam, nos anos de 2000 (Escola A), 2010 (Escola B) e 2004. (Escola C), sob a alçada directa do Ministério da Educação, sendo o 1º CEB e o JI adstritos à autarquia. Foi elaborado um levantamento exaustivo dos espaços físicos e equipamentos existentes nos três núcleos educativos, considerados de particular relevância científica para o presente estudo<sup>70</sup>. Os núcleos escolares que compõem o Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz provêm diariamente a um conjunto muito alargado e diversificado de necessidades humanas, constituindo um pólo central de integração social e cultural ímpar na cidade de Lisboa e que persistentemente e com singular determinação, tem procurado proteger, motivar e impulsionar social e culturalmente os seus alunos. Perante uma realidade que nos impõe grandes desafios, urge o aprofundamento de estudos de impacto social efectivamente actuaes. Num centro habitacional que serve mais de 2040 lares, a escola continua a sua batalha por um mundo melhor no qual uma das vertentes passará certamente pelo crescente gosto pela leitura enquanto buriladora de novos e mais positivos horizontes.

### **3.2 Alunos e Professores Leitores - Caracterização**

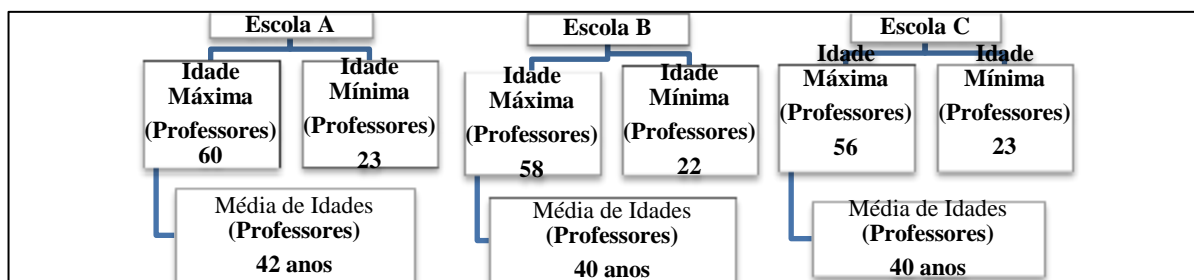
Dada a natureza sociológica das profissões em causa, o número de entrevistados adultos do sexo feminino é significativamente superior ao do sexo masculino, embora se note uma diminuição nesta tendência. Na Escola A lecciona-se do 5º ao 9º Ano, Cursos de Educação e Formação (CEF) e PIEF. A Escola B lecciona do 1º ao 4º ano de escolaridade e a Escola C assume a frequência pré-escolar em salas de idades heterogéneas.

Os alunos que participaram do presente estudo compõem uma parte alargada da população estudantil do Agrupamento, tendo participado através da aplicação dos diferentes instrumentos de levantamento de dados. Relativamente aos professores mediadores de leitura foram seleccionados prioritariamente os professores de Língua Portuguesa, embora, numa perspectiva transversal tenham sido convidados a participar docentes de outras áreas disciplinares. As educadoras do Pré-escolar colaboraram numa vertente de propedêutica à leitura, na qual desempenham um papel de elevado mérito e enorme entrega pessoal e profissional.

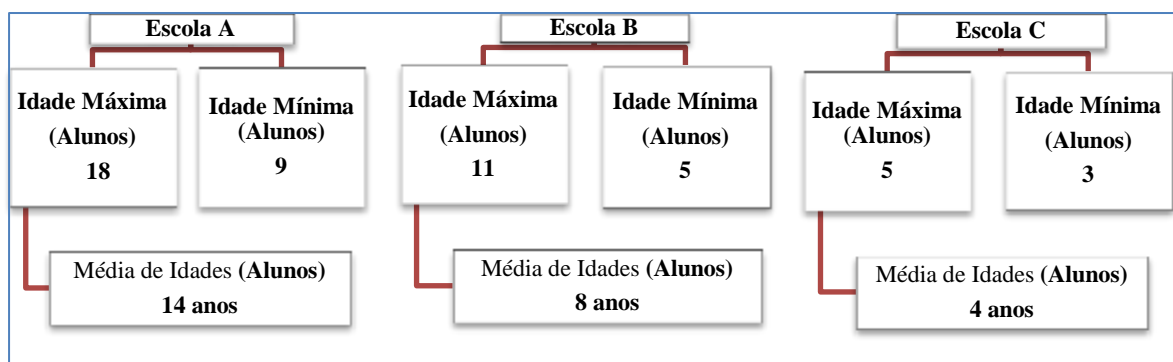
---

<sup>70</sup> Cf. Anexo 65 - *Caracterização dos Espaços Físicos das Escolas do Agrupamento*.

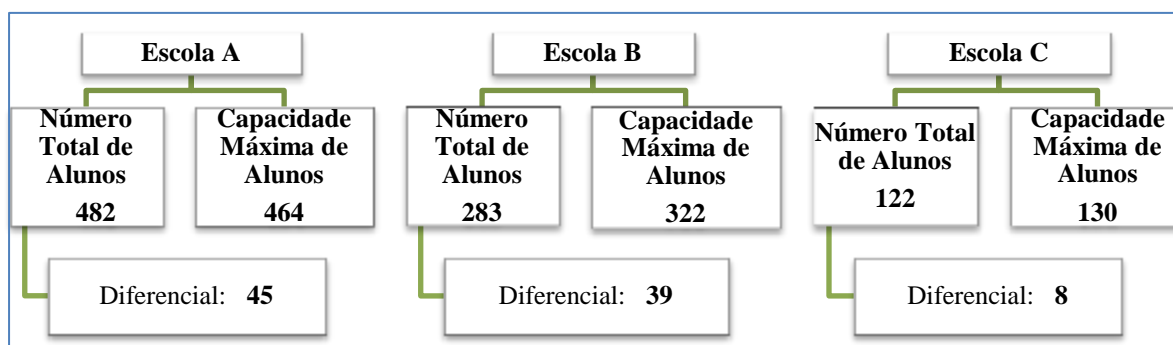
Apresentam-se seguidamente quadros relativos à caracterização da população analisada:



**Figura 8 - Idades Máxima e Mínima dos Professores nas Escolas em Análise.**



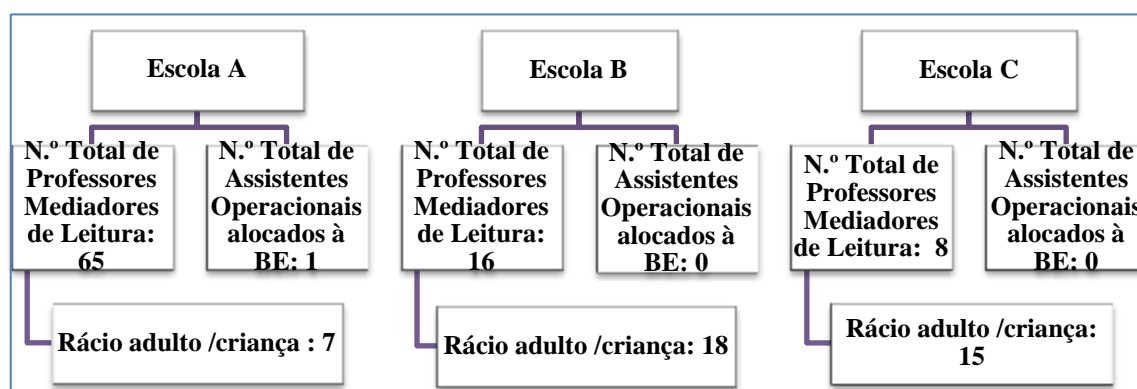
**Figura 9 - Idades Máxima e Mínima dos Alunos nas Escolas em Análise.**



**Figura 10 - Total de Alunos que frequentam as escolas e sua Capacidade Máxima.**

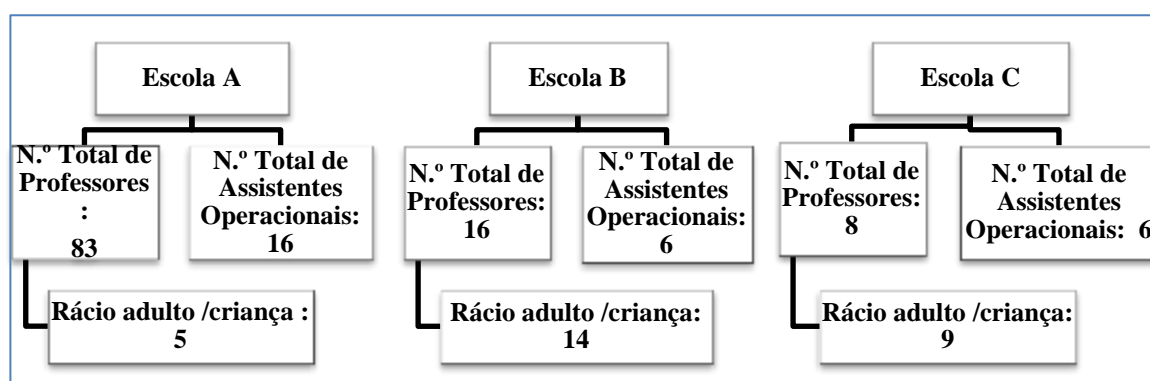
Da análise efectuada, poderemos constatar um nível mais elevado de idades nos adultos na Escola A, o que estará relacionado com uma maior estabilidade e antiguidade profissional nesta escola. Ao observarmos os dados das figuras 10 e 11, poderemos facilmente constatar a urgente necessidade destes espaços se dotarem de mais recursos humanos nomeadamente ao nível dos assistentes operacionais com formação, apetência e perfil para a promoção da leitura e que, com os docentes possam efectivamente assegurar o funcionamento a tempo inteiro dos espaços formalmente destinados à leitura, nomeadamente a Biblioteca Escolar, libertando os professores para tarefas de intervenção mais sistemáticas junto das turmas, designadamente ao nível da articulação curricular e da

sensibilização à leitura na sala de aula e noutros contextos espaciais escolares, bem como



em actividades similares junto das famílias.

**15** Figura 11 - Número Total de professores e de assistentes operacionais e rácio adulto / aluno.



**Figura 12 - Número Total de professores mediadores de leitura e de assistentes operacionais alocados à biblioteca escolar e rácio adulto / aluno.**

Conforme referido nas figuras 12 e 13, foram aplicados múltiplos instrumentos de recolha de dados tendo sempre em atenção as idades e a disponibilidade dos intervenientes.

|               | Méd. Id. | Nº Interv.   | Observação |     | Entrevista |    | Questionário |     | Mapa Mental |    | Instrum. Aplic. |
|---------------|----------|--------------|------------|-----|------------|----|--------------|-----|-------------|----|-----------------|
|               |          |              | F          | M   | F          | M  | F            | M   | F           | M  |                 |
|               |          |              | Ciclo      |     |            |    |              |     |             |    |                 |
| <b>Jl</b>     | 4        | Pré-Esc 80   | 40         | 40  | -          | -  | -            | -   | 20          | 20 | 2               |
| 1ºano         | 6        | 1º CEB<br>80 | 11         | 9   | 5          | 5  | 11           | 9   | 5           | 5  | 4               |
| 2ºano         | 7        |              | 10         | 10  | 5          | 5  | 10           | 10  | 5           | 5  | 4               |
| 3ºano         | 8        |              | 9          | 11  | 5          | 5  | 9            | 11  | 5           | 5  | 4               |
| 4ºano         | 9        |              | 11         | 9   | 6          | 4  | 11           | 9   | 6           | 4  | 4               |
| 5ºano         | 10       | 2º CEB<br>80 | 21         | 19  | 10         | 10 | 21           | 19  | 10          | 10 | 4               |
| 6ºano         | 11       |              | 20         | 20  | 11         | 9  | 20           | 20  | 11          | 9  | 4               |
| 7ºano         | 12       | 3º CEB<br>80 | 10         | 10  | 6          | 4  | 10           | 10  | 7           | 7  | 4               |
| 8ºano         | 13       |              | 11         | 9   | 6          | 4  | 11           | 9   | 9           | 5  | 4               |
| 9ºano         | 14       |              | 10         | 10  | 5          | 5  | 10           | 10  | 6           | 6  | 4               |
| CEF           | 15       | PIEF<br>80   | 8          | 6   | 4          | 4  | 8            | 6   | -           | -  | 3               |
| PIEF          | 17       |              | 3          | 3   | 1          | 1  | 3            | 3   | -           | -  | 3               |
| <b>Totais</b> | -        | 320          | 164        | 156 | 64         | 56 | 124          | 116 | 84          | 76 | -               |
| <b>%</b>      | -        | 36%          | 320 = 36%  |     | 120 = 14%  |    | 240 = 27%    |     | 160 = 20%   |    | -               |

**Figura 13 – Número de alunos intervenientes e tipo de instrumento aplicado.**

|                          | Nº total de Intervenientes |     |       |             |    |       |               |     |       |               |    |       | TOT. |
|--------------------------|----------------------------|-----|-------|-------------|----|-------|---------------|-----|-------|---------------|----|-------|------|
|                          | Observações                |     |       | Entrevistas |    |       | Questionários |     |       | Mapas Mentais |    |       |      |
|                          | F                          | M   | Total | F           | M  | Total | F             | M   | Total | F             | M  | Total |      |
| Pr-Esc.                  | 40                         | 40  | 80    | -           | -  | -     | -             | -   | -     | 20            | 20 | 40    | 120  |
| 1º CEB                   | 41                         | 39  | 80    | 21          | 19 | 40    | 41            | 39  | 80    | 21            | 19 | 40    | 240  |
| 2º CEB                   | 41                         | 39  | 80    | 21          | 19 | 40    | 41            | 39  | 80    | 21            | 19 | 40    | 240  |
| 3º CEB /<br>CEF/<br>PIEF | 42                         | 38  | 80    | 22          | 18 | 40    | 42            | 38  | 80    | 22            | 18 | 40    | 240  |
| Tot.                     | 164                        | 156 | 320   | 64          | 56 | 120   | 124           | 116 | 240   | 84            | 76 | 160   | 840  |

Figura 14 – Número de alunos intervenientes e tipo de instrumento aplicado

|        | Observação |    | Entrevista |    | Questionário |    | Mapa Mental |    | Tipo de Instrum.<br>Aplicado |
|--------|------------|----|------------|----|--------------|----|-------------|----|------------------------------|
|        | F          | M  | F          | M  | F            | M  | F           | M  |                              |
| JI     | 4          | -  | 2          | -  | 6            | -  | 4           | -  | 4                            |
| 1ºano  | 2          | -  | 2          | -  | 3            | -  | 2           | -  | 4                            |
| 2ºano  | 1          | 1  | 1          | 1  | 2            | 1  | 1           | 1  | 4                            |
| 3ºano  | -          | 2  | -          | 2  | -            | 3  | -           | 2  | 4                            |
| 4ºano  | 1          | 1  | 1          | 1  | 2            | 1  | 1           | 1  | 4                            |
| 5ºano  | 2          | 2  | 2          | 2  | 4            | 2  | 2           | 2  | 4                            |
| 6ºano  | 2          | 2  | 2          | 2  | 5            | 1  | 2           | 2  | 4                            |
| 7ºano  | 1          | 1  | 2          | 2  | 2            | 1  | 1           | 1  | 4                            |
| 8ºano  | 1          | 1  | 2          | 1  | 2            | 1  | 1           | 1  | 4                            |
| 9ºano  | 1          | 1  | 1          | -  | 1            | 1  | 1           | 1  | 4                            |
| CEF    | 1          | 1  | -          | -  | 1            | 1  | 1           | 1  | 2                            |
| PIEF   | -          | -  | -          | -  | 1            | 1  | -           | -  | 1                            |
| Totais | 16         | 12 | 15         | 11 | 23           | 13 | 16          | 12 | -                            |
| %      | 28 = 314%  |    | 26 = 25%   |    | 36 = 35%     |    | 28 = 31%    |    | -                            |

Figura 15 – Número de professores intervenientes e tipo de instrumento aplicado.

|                          | Nº total de Intervenientes |    |       |             |    |       |               |    |       |               |    |       | TOT. |
|--------------------------|----------------------------|----|-------|-------------|----|-------|---------------|----|-------|---------------|----|-------|------|
|                          | Observações                |    |       | Entrevistas |    |       | Questionários |    |       | Mapas Mentais |    |       |      |
|                          | F                          | M  | Total | F           | M  | Total | F             | M  | Total | F             | M  | Total |      |
| Pr-Esc                   | 4                          | -  | 4     | 2           | -  | 2     | 6             | -  | 6     | 4             | -  | 4     | 16   |
| 1º CEB                   | 4                          | 4  | 8     | 4           | 4  | 8     | 7             | 5  | 12    | 4             | 4  | 8     | 36   |
| 2º CEB                   | 4                          | 4  | 8     | 4           | 4  | 8     | 4             | 8  | 12    | 4             | 4  | 8     | 36   |
| 3º CEB /<br>CEF/<br>PIEF | 4                          | 4  | 8     | 5           | 3  | 8     | 6             | 6  | 12    | 4             | 4  | 8     | 36   |
| Totais                   | 16                         | 12 | 28    | 15          | 11 | 26    | 23            | 19 | 42    | 16            | 12 | 28    | 124  |

Fig.16 - Número de docentes intervenientes e tipo de instrumento aplicado.

Foi feito o tratamento integral de todos os dados recolhidos, tendo ainda havido lugar a conversas informais junto da assistente operacional mais directamente ligada aos ambientes formais de leitura na EB 2,3. No capítulo seguinte será apresentada a análise dos resultados dos dados recolhidos.

## Capítulo V- Descrição e Análise dos Resultados

### 1. Os Resultados das Observações - Formulação dos Indicadores e Análise de Conteúdos

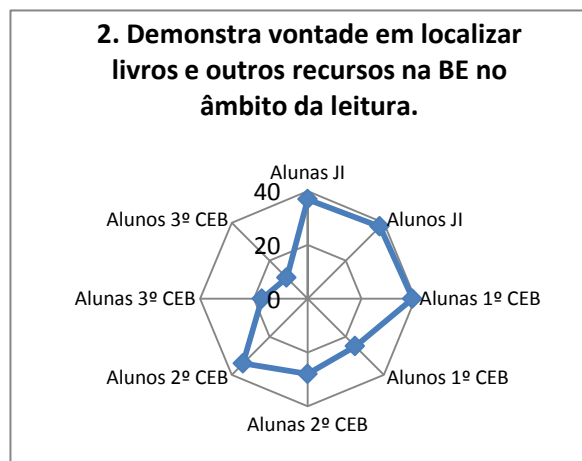
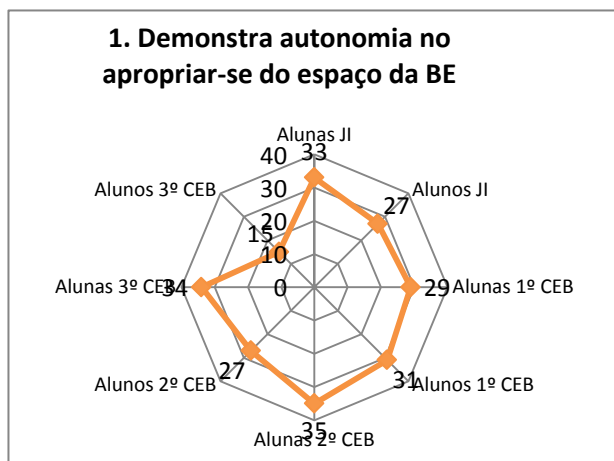
Foram efectuados vários momentos de observação com vista à análise das rotinas relativas à abordagem à leitura por parte dos alunos e dos seus professores mediadores de leitura. A maior parte destas observações foi realizada no cenário das Bibliotecas Escolares do Agrupamento, mas também em contexto de sala de aula, dos pátios escolares e de outros espaços escolares do mesmo.

Os gráficos que se apresentam seguidamente foram realizados com base nos dados recolhidos através da análise das grelhas de observação que se apresenta em anexo<sup>71</sup>. Os critérios que presidiram à recolha dos dados baseados no processo de observação tiveram, em linha de conta as idades respectivas dos intervenientes, os seus diferentes estádios perante a leitura e os seus contextos espaciais e pedagógicos. Os indicadores que se encontram encerrados nesta grelha inserem-se no âmbito da apropriação dos espaços da leitura em contexto escolar e da motivação para a mesma.

#### 1.1 Preferência por Indicadores – Observação a Alunos e Professores Mediadores de Leitura

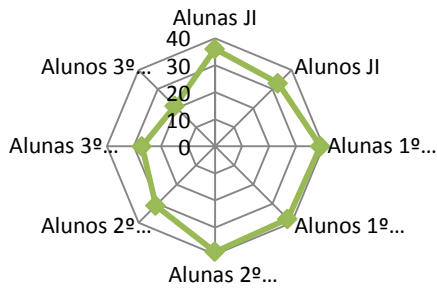
##### 1.1.1 Resultados das Observações - Alunos

Apresenta-se em seguida uma sucessão de gráficos em radar que procuram oferecer uma panorâmica global das observações efectuadas e das tendências gerais manifestadas pelos alunos em cada indicador da grelha de observação.

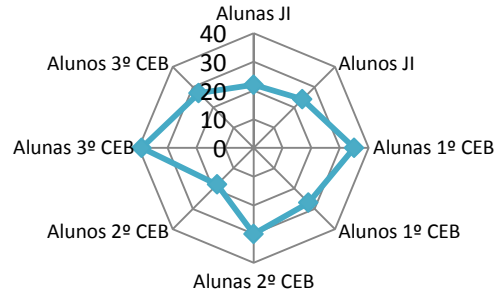


<sup>71</sup> Cf. Anexo 57 – Guião de Observação.

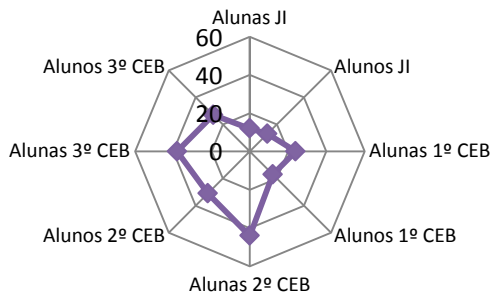
**3. Manifesta motivação e interesse na abordagem à leitura.**



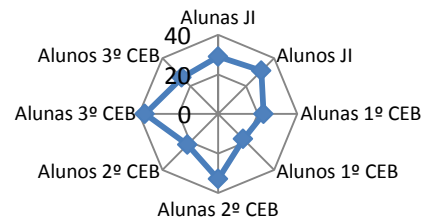
**4. Demonstra concentração na procura do material de leitura**



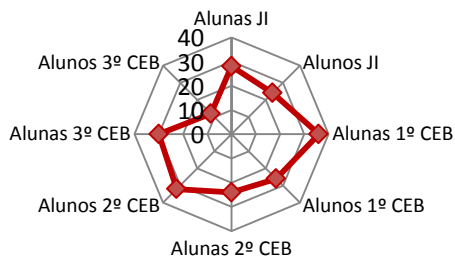
**5. Gere de modo ajustado o tempo disponível para a leitura.**



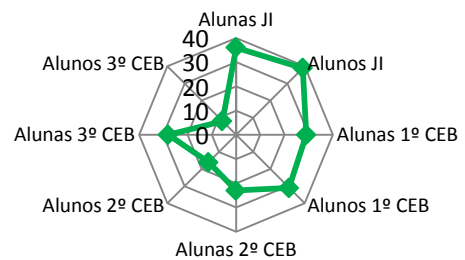
**6. Articula harmoniosamente a abordagem à leitura com outras solicitações do espaço em que se insere.**



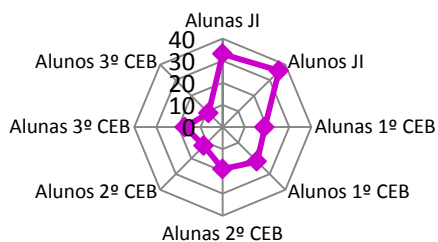
**7. Manifesta interesses de partilha com colegas sobre os conteúdos lidos.**



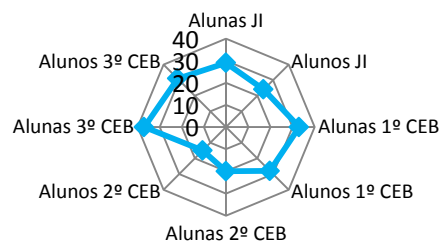
**8. Manifesta interesses de partilha com professores sobre os conteúdos lidos.**



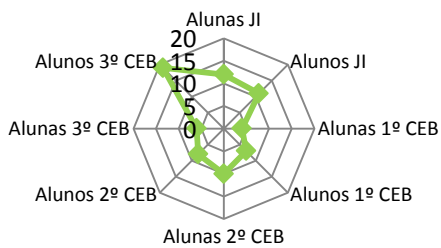
**9. Manifesta interesses de partilha com familiares sobre os conteúdos lidos.**



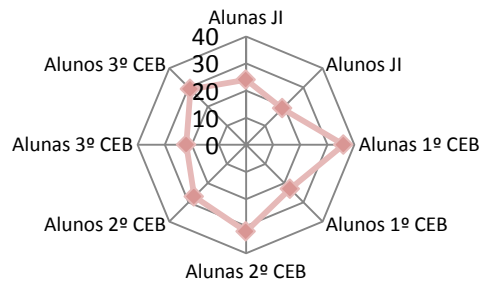
**10. Assume um comportamento adequado na biblioteca em função da sua necessidade de leitura.**



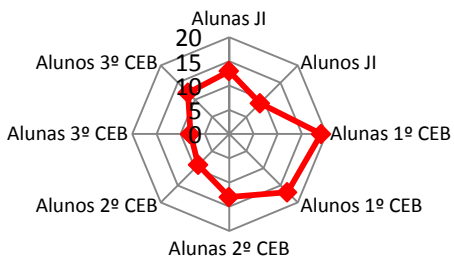
**11. Desloca mesas e/ou cadeiras de modo a personalizar o espaço de leitura.**



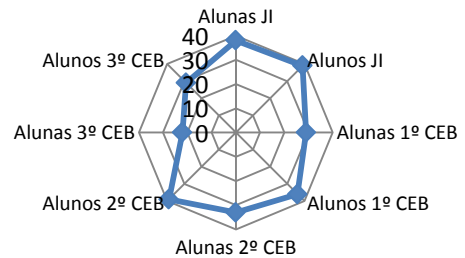
**12. Explora, de modo voluntário, distintos ambientes de leitura.**



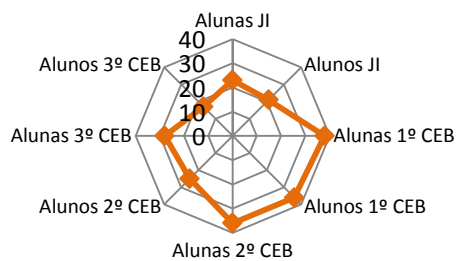
**13. Aceita, embora sem manifestar interesse, a leitura em ambientes distintos.**



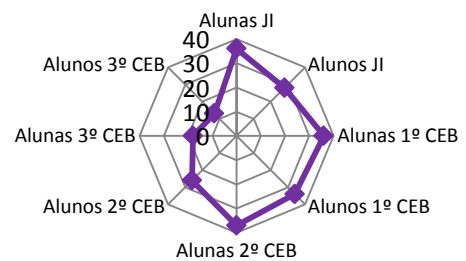
**14. Manifesta entusiasmo na proposta de leitura em ambientes informais.**



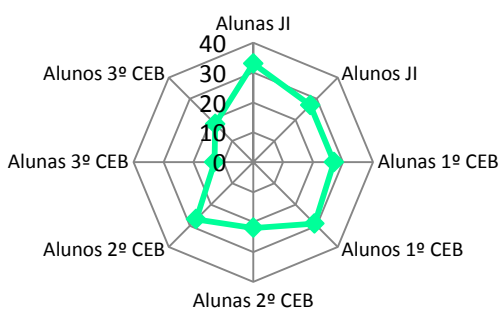
**15. Demonstra interesse e motivação por todas as actividades relacionadas com a leitura.**



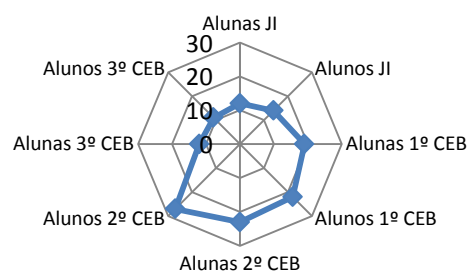
**16. Associa tacitamente o ambiente de leitura à motivação para a mesma.**

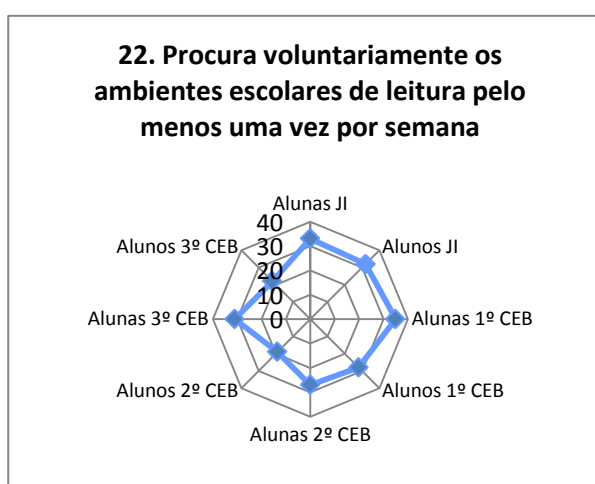
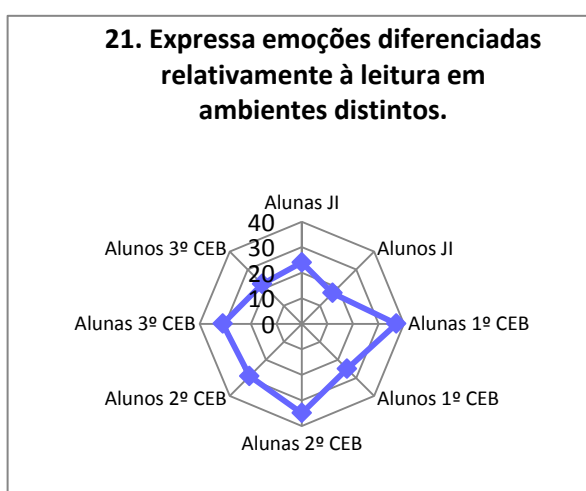
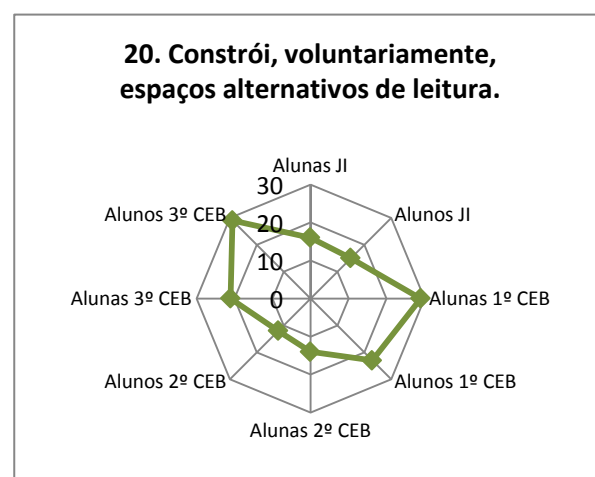
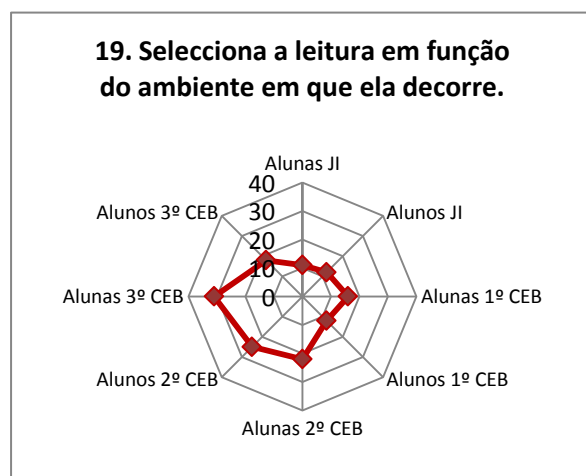


**17. Interage espontaneamente com distintos ambientes de leitura.**



**18. Motiva-se para múltiplos tipos de leitura em função de ambientes diferenciados.**





**Figuras 1 a 22 - Das observações realizadas aos alunos dos diferentes ciclos de escolaridade registaram-se as seguintes linhas de análise:**

- **Alvo de uma maior uniformização de dados, com um maior nível de observações positivas, destacam-se os parâmetros:**
  - 3. Manifesta motivação e interesse na abordagem à leitura;
  - 14. Manifesta entusiasmo na proposta de leitura em ambientes informais.
  
- **Foco de uma maior desigualdade na selecção por parte de todos os intervenientes:**
  - 9. Manifesta interesse de partilha com familiares sobre os conteúdos lidos (com uma predominância de escolhas por parte dos meninos e meninas do JI);
  
- **Mais observados nos meninos e meninas do JI, foram os parâmetros:**
  - 2. Demonstra vontade em localizar livros e outros recursos na BE no âmbito da leitura;
  - 3. Manifesta motivação e interesse na abordagem à leitura;
  - 8. Manifesta interesses de partilha com professores sobre os conteúdos lidos.
  - 9. Manifesta interesse de partilha com familiares sobre os conteúdos lidos (com uma predominância de escolhas por parte dos meninos e meninas do JI);
  - 14. Manifesta entusiasmo na proposta de leitura em ambientes informais

- **Menos observados nas crianças do JI foram os parâmetros:**
  - 4. Demonstra concentração na procura do material de leitura;
  - 5. Gere de modo ajustado o tempo disponível para a leitura;
  - 7. Manifesta interesses de partilha com colegas sobre os conteúdos lidos;
  - 13. Aceita, embora sem manifestar interesse, a leitura em ambientes distintos;
  - 18. Motiva-se para múltiplos tipos de leitura em função de ambiente diferenciados;
  - 19. Selecciona a leitura em função do ambiente em que ela decorre;
  - 20. Constrói, voluntariamente, espaços alternativos de leitura;
  - 21. Expressa emoções diferenciadas relativamente à leitura em ambientes distintos.
- **Centro de um maior número de escolhas por parte dos alunos e alunas do 1º CEB:**
  - 13. Aceita, embora sem manifestar interesse, a leitura em ambientes distintos;
  - 15. Demonstra interesse e motivação por todas as actividades relacionadas com a leitura;
  - 16. Associa tacitamente o ambiente de leitura à motivação para a mesma
- **No que se refere em particular às alunas do 1º CEB, as suas preferências recaíram sobre os parâmetros:**
  - 2. Demonstra vontade em localizar livros e outros recursos na BE no âmbito da leitura;
  - 3. Manifesta motivação e interesse na abordagem à leitura;
  - 4. Demonstra concentração na procura do material de leitura;
  - 7. Manifesta interesses de partilha com colegas sobre os conteúdos lidos;
  - 16. Associa tacitamente o ambiente de leitura à motivação para a mesma;
  - 20. Constrói, voluntariamente, espaços alternativos de leitura;
  - 21. Expressa emoções diferenciadas relativamente à leitura em ambientes distintos.

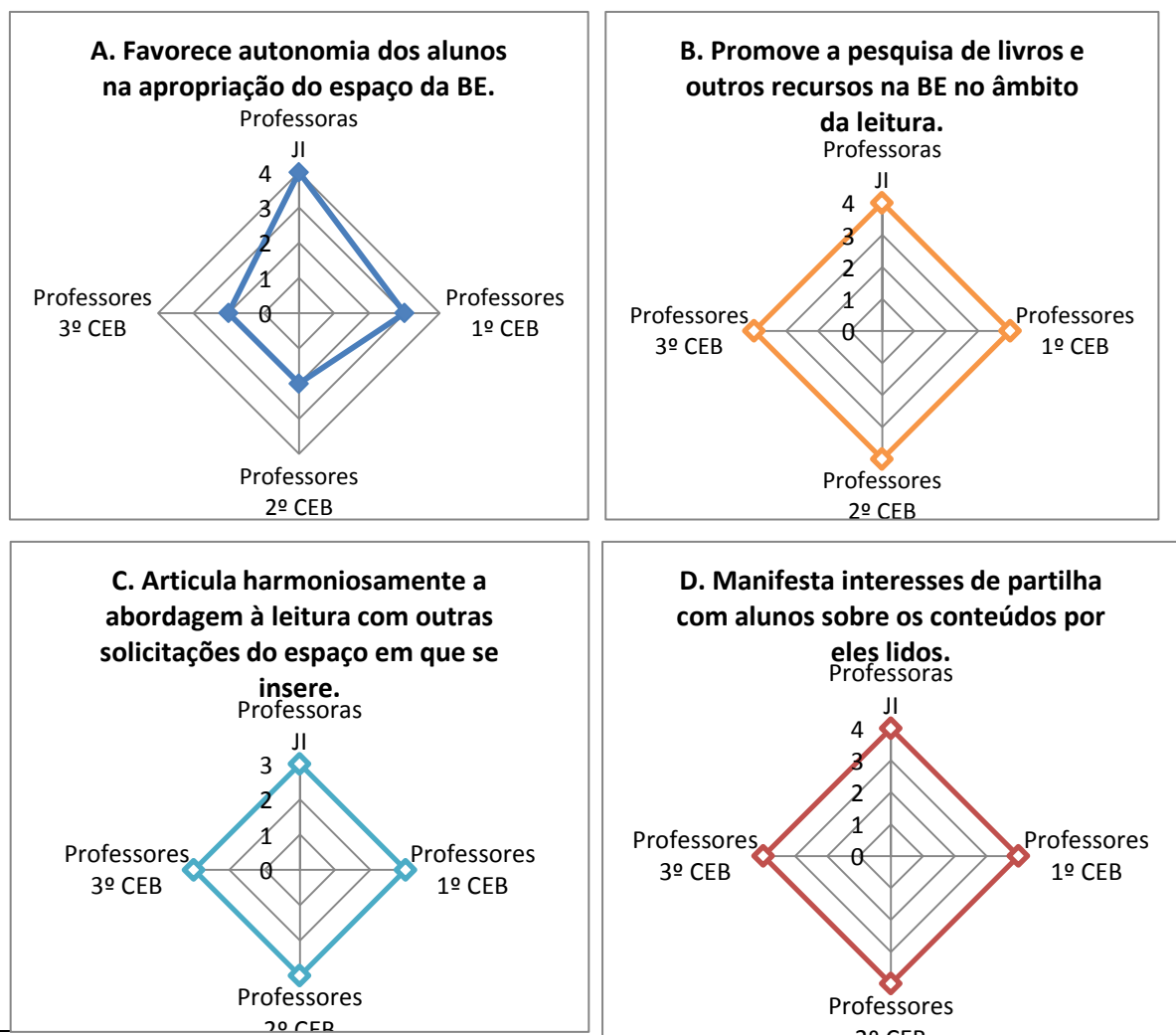
**Os alunos do 1º CEB optaram preferencialmente pelos parâmetros:**

- 3. Manifesta motivação e interesse na abordagem à leitura;
  - 13. Aceita, embora sem manifestar interesse, a leitura em ambientes distintos;
  - 14. Manifesta entusiasmo na proposta de leitura em ambientes informais;
  - 15. Demonstra interesse e motivação por todas as actividades relacionadas com a leitura.
- **Observação predominante nos alunos e alunas do 2º CEB:**
    - 1. Demonstra autonomia no apropriar-se do espaço da BE;
    - 3. Manifesta motivação e interesse na abordagem à leitura.
  - **Destaca-se que nas alunas do 2º CEB pode observar-se preferencialmente os parâmetros:**
    - 6. Articula harmoniosamente a abordagem à leitura com outras solicitações do espaço em que se insere;
    - 15. Demonstra interesse e motivação por todas as actividades relacionadas com a leitura;
    - 16. Associa tacitamente o ambiente de leitura à motivação para a mesma;
    - 21. Expressa emoções diferenciadas relativamente à leitura em ambientes distintos.

- ***E os alunos do 2º CEB evidenciaram uma incidência nos parâmetros:***
  - 2. *Demonstra vontade em localizar livros e outros recursos na BE no âmbito da leitura;*
  - 18. *Motiva-se para múltiplos tipos de leitura em função de ambientes diferenciados;*
  - 14. *Manifesta entusiasmo na proposta de leitura em ambientes informais.,*
  
- ***Globalmente, os alunos e alunas do 3º CEB puderam ser observados com maior incidência nos seguintes parâmetros:***
  - 4. *Demonstra concentração na procura do material de leitura;*
  - 10. *Assume um comportamento adequado na biblioteca em função da sua necessidade de leitura;*
  - 20. *Constrói, voluntariamente, espaços alternativos de leitura.*
  
- ***Sectorialmente, as alunas preferiram os parâmetros:***
  - 4. *Demonstra concentração na procura do material de leitura;*
  - 6. *Articula harmoniosamente a abordagem à leitura com outras solicitações do espaço em que se insere;*
  - 10. *Assume um comportamento adequado na biblioteca em função da sua necessidade de leitura.*
  
- ***Os alunos do 3º CEB destacaram-se, de modo inconfundível, no parâmetro:***
  - 20. *Constrói, voluntariamente, espaços alternativos de leitura.*
  
- ***O parâmetro observado com maior sucesso num maior número de ciclos de escolaridade foi:***
  - 3. *Manifesta motivação e interesse na abordagem à leitura;*
  - 14. *Manifesta entusiasmo na proposta de leitura em ambientes informais;*
  - 21. *Expressa emoções diferenciadas relativamente à leitura em ambientes distintos;*
  - 22. *Procura voluntariamente os ambientes escolares de leitura pelo menos uma vez por semana.*
  
- ***O parâmetro observado de modo menos significativo e num menor número de ciclos de escolaridade foi:***
  - 5. *Gere de modo ajustado o tempo disponível para a leitura;*
  - 9. *Manifesta interesse de partilha com familiares sobre os conteúdos lidos (com uma predominância de escolhas por parte dos meninos e meninas do JI);*
  - 19. *Selecciona a leitura em função do ambiente em que ela decorre;*
  - 20. *Constrói, voluntariamente, espaços alternativos de leitura.*
  
- ***O parâmetro mais observado nas alunas, na sua globalidade, foi:***
  - 1. *Demonstra autonomia no apropriar-se do espaço da BE;*
  
- ***Os parâmetros observados com menos sucesso nas alunas foram:***
  - 5. *Gere de modo ajustado o tempo disponível para a leitura;*
  - 17. *Interage espontaneamente com distintos ambientes de leitura;*

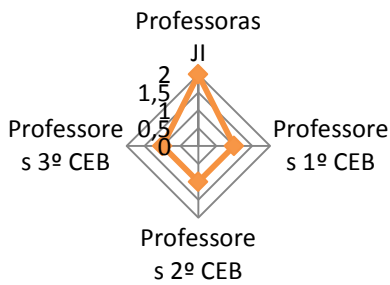
- 19. *Selecciona a leitura em função do ambiente em que ela decorre.*
- **O parâmetro observado com mais sucesso na globalidade dos alunos:**
  - 14. *Manifesta entusiasmo na proposta de leitura em ambientes informais;*
- **Os parâmetros observados com menos sucesso nos alunos foram:**
  - 5. *Gere de modo ajustado o tempo disponível para a leitura;*
  - 10. *Assume um comportamento adequado na biblioteca em função da sua necessidade de leitura;*
  - 16. *Associa tacitamente o ambiente de leitura à motivação para a mesma;*
  - 19. *Selecciona a leitura em função do ambiente em que ela decorre.*

### 1.1.2 Resultados das Observações – Professores<sup>72</sup>

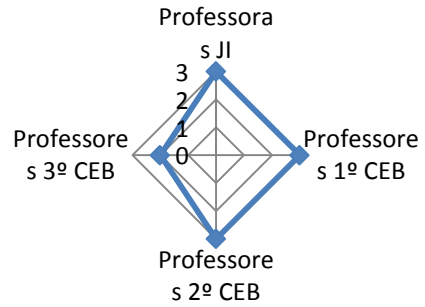


<sup>72</sup> Dado o número limitado de professores observados, optou-se por não tratar os sexos separadamente. Recordar-se que no JI só leccionam Educadoras. No 2º e 4º anos foram observados um professor e uma professora em cada um dos anos. No 1º ano foram observadas duas professoras e no 3º ano, dois professores.

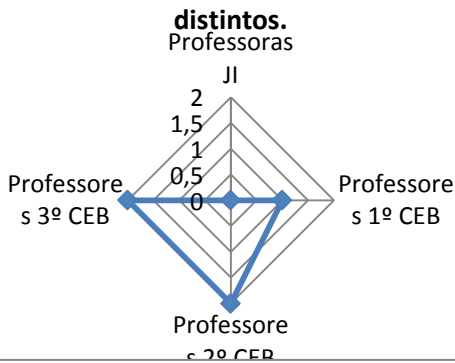
**E. Permite a deslocação de mesas e/ou cadeiras de modo a personalizar o espaço de leitura.**



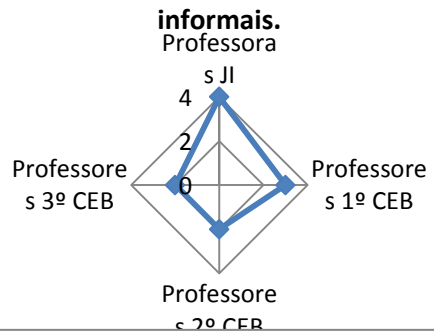
**F. Explora, de modo voluntário, distintos ambientes de leitura.**



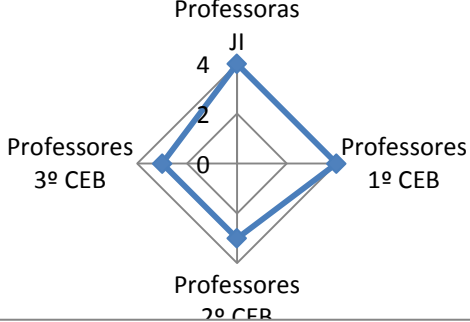
**G. Aceita, embora sem manifestar interesse, a leitura em ambientes distintos.**



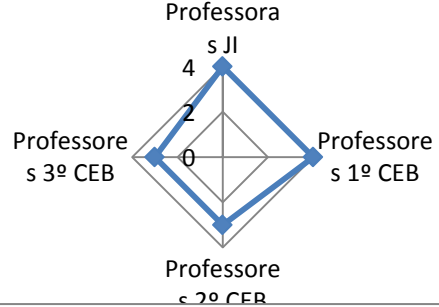
**H. Manifesta entusiasmo na proposta de leitura em ambientes informais.**



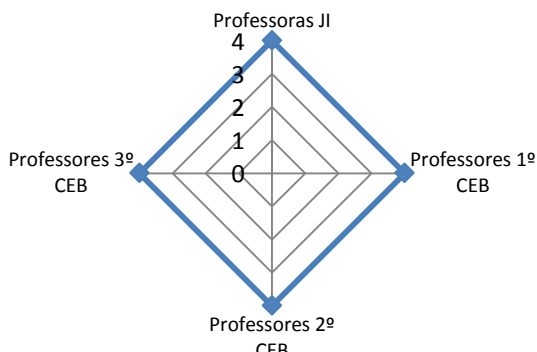
**I. Demonstra interesse e motivação por todas as actividades relacionadas com a leitura.**



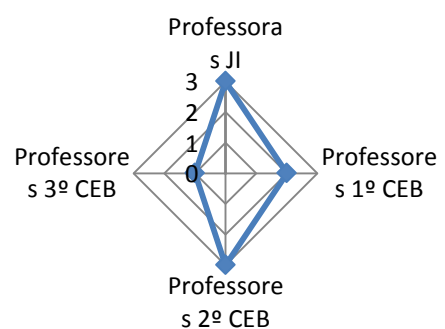
**J. Motiva os seus alunos para múltiplos tipos de leitura em função de ambiente diferenciados.**

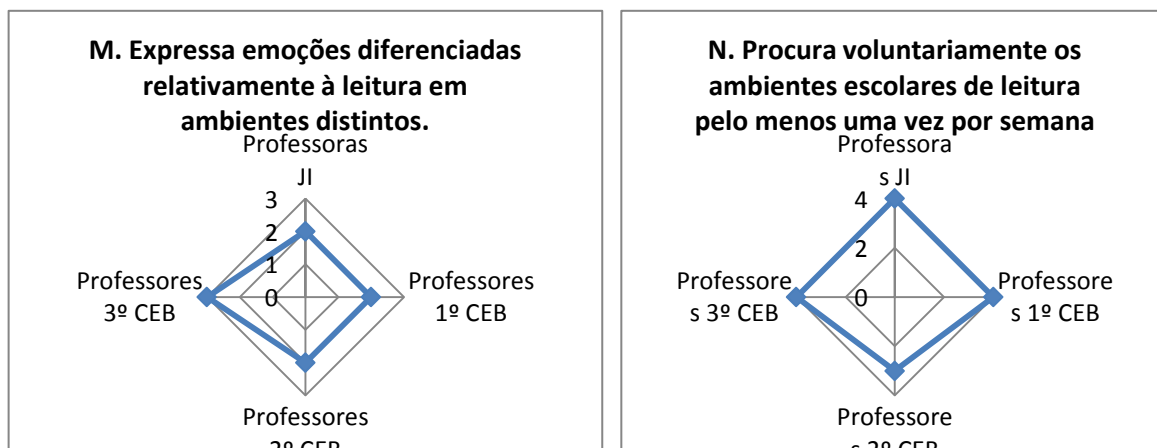


**K. Selecciona a leitura em função do ambiente em que ela decorre.**



**L. Constrói, voluntariamente, espaços alternativos de leitura.**





**Figuras 23 (A) a 36 (N) - Das observações realizadas aos professores dos diferentes ciclos de escolaridade registaram-se as seguintes constantes:**

- **Foco de uma maior uniformização de dados, com maior nível de observações positivas, destacam-se os parâmetros:**
  - B. Promove a pesquisa de livros e outros recursos na BE no âmbito da leitura.
  - C. Articula harmoniosamente a abordagem à leitura com outras solicitações do espaço em que se insere;
  - D. Manifesta interesses de partilha com alunos sobre os conteúdos por eles lidos.
  - K. Selecciona a leitura em função do ambiente em que ela decorre.
  
- **Alvo de uma maior desigualdade na selecção por parte de todos os intervenientes:**
  - G. Aceita, embora sem manifestar interesse, a leitura em ambientes distintos (mais observado nos professores do 2º e 3º CEB);
  - L. Constrói, voluntariamente, espaços alternativos de leitura. (com uma predominância de observações nos professores do JI e do 2º CEB).
  
- **As Educadoras do JI, foram observadas com maior sucesso em todos os parâmetros, à excepção dos parâmetros:**
  - G. Aceita, embora sem manifestar interesse, a leitura em ambientes distintos;
  - M. Expressa emoções diferenciadas relativamente à leitura em ambientes distintos.
  
- **Centro de um maior número de observações por parte dos professores do 1º CEB:**
  - B. Promove a pesquisa de livros e outros recursos na BE no âmbito da leitura.
  - C. Articula harmoniosamente a abordagem à leitura com outras solicitações do espaço em que se insere;
  - D. Manifesta interesses de partilha com alunos sobre os conteúdos por eles lidos;
  - F. Explora, de modo voluntário, distintos ambientes de leitura;
  - I. Demonstra interesse e motivação por todas as actividades relacionadas coma leitura;
  - J. Motiva os seus alunos para múltiplos tipos de leitura em função de ambiente diferenciados;
  - K. Selecciona a leitura em função do ambiente em que ela decorre;
  - N. Procura voluntariamente os ambientes escolares de leitura pelo menos uma vez por semana.

- ***Seleccção predominantemente observada nos professores do 2º CEB:***
  - B. Promove a pesquisa de livros e outros recursos na BE no âmbito da leitura.
  - C. Articula harmoniosamente a abordagem à leitura com outras solicitações do espaço em que se insere;
  - D. Manifesta interesses de partilha com alunos sobre os conteúdos por eles lidos;
  - F. Explora, de modo voluntário, distintos ambientes de leitura;
  - G. Aceita, embora sem manifestar interesse, a leitura em ambientes distintos;
  - K. Selecciona a leitura em função do ambiente em que ela decorre;
  - L. Constrói, voluntariamente, espaços alternativos de leitura.
  
- ***Globalmente, os professores do 3º CEB foram observados com maior incidência nos parâmetros:***
  - B. Promove a pesquisa de livros e outros recursos na BE no âmbito da leitura;
  - C. Articula harmoniosamente a abordagem à leitura com outras solicitações do espaço em que se insere;
  - D. Manifesta interesses de partilha com alunos sobre os conteúdos por eles lidos;
  - G. Aceita, embora sem manifestar interesse, a leitura em ambientes distintos;
  - K. Selecciona a leitura em função do ambiente em que ela decorre;
  - M. Expressa emoções diferenciadas relativamente à leitura em ambientes distintos;
  - N. Procura voluntariamente os ambientes escolares de leitura pelo menos uma vez por semana.
  
- ***Os parâmetros mais observados em professores de maior número de ciclos de escolaridade foram:***
  - B. Promove a pesquisa de livros e outros recursos na BE no âmbito da leitura;
  - C. Articula harmoniosamente a abordagem à leitura com outras solicitações do espaço em que se insere;
  - D. Manifesta interesses de partilha com alunos sobre os conteúdos por eles lidos;
  - K. Selecciona a leitura em função do ambiente em que ela decorre.
  
- ***O parâmetro observado mais raramente nos docentes de mais ciclos de escolaridade foi:***
  - G. Aceita, embora sem manifestar interesse, a leitura em ambientes distintos.

## **2. Os Resultados das Entrevistas e dos Inquéritos por Questionário - Formulação dos Indicadores e Análise de Conteúdos**

Com base nas entrevistas realizadas e nos questionários complementares, elaboraram-se grelhas com a finalidade de registar e sintetizar graficamente os dados obtidos. Deste modo procedeu-se à realização da análise de conteúdo dos referidos instrumentos conforme se poderá

observar através da consulta dos anexos relativos<sup>73</sup>. As entrevistas realizadas tiveram por objectivo tentar compreender de que modo os alunos leitores e os professores seus mediadores de leitura percebem os espaços escolares onde lêem no seu quotidiano e ou desenvolvem actividades pedagógicas no campo da leitura e de que modo sentem que estes influenciam positiva ou negativamente o gosto e a vontade de ler. Realizados complementarmente os questionários por inquérito de acordo com as mesmas categorias e subcategorias, foram retirados dados que se inscreveram na mesma grelha.

|         | Alunas                                 |     | Alunos                                 |     |
|---------|--|-----|--|-----|
| 1º ano  | 5 entrevistas + 11 questionários = 16  | 62  | 5 entrevistas + 9 questionários = 14   | 58  |
| 2º ano  | 5 entrevistas + 10 questionários = 15  |     | 5 entrevistas + 10 questionários = 15  |     |
| 3º ano  | 5 entrevistas + 9 questionários = 14   |     | 5 entrevistas + 11 questionários = 16  |     |
| 4º ano  | 6 entrevistas + 11 questionários = 17  |     | 4 entrevistas + 9 questionários = 13   |     |
| 5º ano  | 10 entrevistas + 21 questionários = 31 | 62  | 10 entrevistas + 19 questionários = 29 | 58  |
| 6º ano  | 11 entrevistas + 20 questionários = 31 |     | 9 entrevistas + 20 questionários = 29  |     |
| 7º ano  | 6 entrevistas + 10 questionários = 16  | 64  | 4 entrevistas + 10 questionários = 14  | 56  |
| 8º ano  | 6 entrevistas + 11 questionários = 17  |     | 4 entrevistas + 9 questionários = 13   |     |
| 9º ano  | 5 entrevistas + 10 questionários = 15  |     | 5 entrevistas + 10 questionários = 15  |     |
| CEF/PIE | 5 entrevistas + 11 questionários = 16  |     | 5 entrevistas + 9 questionários = 14   |     |
|         |  | 188 |  | 172 |

**Figura 37 – Número de entrevistas e questionários aplicados aos alunos por ano e por sexo.**

## **2.1 Preferência por Indicadores – Entrevistas e Inquéritos por Questionário a Alunos e Professores Mediadores de Leitura**

As tabelas seguintes apresentam as preferências dos alunos e dos professores mediadores de leitura entrevistados e inquiridos, obtidas através da quantificação dos indicadores seleccionados, bem como o peso relativo de cada indicador por grupo de respostas, determinado através do número de vezes que os intervenientes os referiram nas suas respostas. Foram assim elaboradas duas grelhas aglutinadoras (uma para os indicadores relativos aos alunos, outra para os dos professores), nas quais se analisaram as temáticas mais abordadas e a importância relativa de cada subcategoria, em função da sua categoria e relativamente ao total dos dados obtidos.

Recorda-se que aos meninos e meninas do JI, dada a sua idade, não foram aplicadas as entrevistas e os inquéritos por questionário. Às alunas e alunos do 1º CEB foi aplicado um questionário adaptado ilustrado.

<sup>73</sup> Cf. Anexo 66 - Análise de Conteúdo das Entrevistas e dos Inquéritos por Questionário – Alunos e Anexo 67 – Análise de Conteúdo das Entrevistas e dos Inquéritos por Questionário – Professores.

## 2.1.1 Resultados das Entrevistas e Inquéritos por Questionário – Alunos

| Total – 1º Ciclo (Escola B) - % sobre o Total do Sexo/Ciclo |   |             |   |             |
|---|---|-------------|---|-------------|
| Posição   | 5 Indicadores mais referenciados pelas Alunas 1º CEB (62)   | N.º /%      | 5 Indicadores mais referenciados pelos Alunos 1º CEB (58)   | N.º/%       |
| 1º  | D1m - Habitualmente quando entro num dos espaços de leitura da minha escola (biblioteca, sala de aula...), <i>sinto alegria</i> . (Sentimentos Pessoais mais Frequentes no Espaço Físico da Escola/ Espaço de Leitura). | 56<br>(90%) | C6h - O local que utilizo mais frequentemente para ler é a sala de aula ( <i>Apropriação do Espaço Físico da Sala de Aula / Local de Leitura</i> )                                | 53<br>(91%) |
| 2º  | C4k - Os meus <i>professores lêem diariamente para a minha turma</i> (Actividades de Leitura Diárias Desenvolvidas no Espaço Escolar)   | 52<br>(83%) | C4b - A actividade de leitura que prefiro na escola é a <i>leitura em voz alta (professor para os alunos)</i> . (Actividades de Leitura Diárias Desenvolvidas no Espaço Escolar). | 49<br>(84%) |
| 3º  | B2a - Num espaço de leitura que visite pela primeira vez é <i>a cor</i> que me chama a atenção mais frequentemente (observação inicial dos espaços)   | 49<br>(79%) | C4k - Os meus <i>professores lêem diariamente para a minha turma</i> (Actividades de Leitura Diárias Desenvolvidas no Espaço Escolar)   | 41<br>(71%) |
| 4º  | B8c -Num espaço de leitura o mais importante é <i>a iluminação</i> (Características Físicas Fundamentais num Espaço Escolar de Leitura)   | 33<br>(53%) | B2a - Num espaço de leitura que visite pela primeira vez é <i>a cor</i> que me chama a atenção mais frequentemente (observação inicial dos espaços)                               | 37<br>(64%) |
| 5º  | B7i - Fico triste. <i>Gostava de poder ver praias e mar</i> (Envolvente física do espaço de leitura).   | 28<br>(45%) | B7j - Fico triste. <i>Gostava de poder ver campo e montanhas</i> (Envolvente física do espaço de leitura).  | 29<br>(50%) |

Figura 38 – Tabela relativa aos Indicadores mais referidos pelos alunos do 1º Ciclo. Destaque para as actividades diárias de leitura, o sentimento de pertença à sala de aula e o acompanhamento por parte do professor, que se presente sempre um grande inspirador no dia-a-dia na escola e, em particular, no convite à leitura. A cor, a iluminação e a vista que se observa das zonas de leitura, encontram-se ainda entre os principais focos de atenção por parte dos meninos do 1º CEB.

| Total – 2º Ciclo (Escola A) - % sobre o Total do Sexo/Ciclo |   |             |  |             |
|---|---|-------------|--|-------------|
| Posição   | 5 Indicadores mais referenciados pelas Alunas 2º CEB (62)   | Nº          | 5 Indicadores mais referenciados pelos Alunos 2º CEB (58)  | Nº          |
| 1º  | B9c - Essas condições <i>influenciam muito a minha motivação</i> para a leitura. (Características Físicas Positivas / Negativas Observadas / Sentidas no Espaço Escolar de Leitura) | 59<br>(95%) | B9d - Essas condições <i>influenciam razoavelmente</i> a minha motivação para a leitura. (Características Físicas Positivas / Negativas Observadas / Sentidas no Espaço Escolar de Leitura)  | 55<br>(95%) |
| 2º  | C6v - Para mim, numa escola a existência da Biblioteca Escolar é <i>essencial</i> . (Apropriação do Espaço Físico da Sala de Aula / Local de Leitura)                               | 57<br>(92%) | D2o - Sinto-me <i>mais motivado a ler na Sala de Aula</i> (Espaços de Leitura Preferidos / Espaços Rejeitados).  | 47<br>(81%) |
| 3º  | B2f - Num espaço de leitura que visite pela primeira vez é <i>o ambiente humano</i> que me chama a atenção mais frequentemente (observação inicial dos espaços)                     | 42<br>(68%) | C4ae - Durante as aulas, se pudesses escolher, <i>preferiria ler no espaço exterior da escola</i> (recreio, pátio, jardim). (Actividades de Leitura Diárias Desenvolvidas no Espaço Escolar) | 43<br>(74%) |
| 4º  | B8c -Num espaço de leitura o mais importante é <i>a iluminação</i> (Características Físicas Fundamentais num Espaço Escolar de Leitura)   | 29<br>(47%) | D4k - As <i>características dos espaços que me rodeiam podem influenciar muito</i> a minha forma de estar, ler e trabalhar.  | 37<br>(64%) |
| 5º  | D4k - As <i>características dos espaços que me rodeiam podem influenciar muito</i> a minha forma de estar, ler e trabalhar.   | 25<br>(40%) | B8c -Num espaço de leitura o mais importante é <i>a iluminação</i> (Características Físicas Fundamentais num Espaço Escolar de Leitura)  | 23<br>(40%) |

Figura 39 – Tabela relativa aos Indicadores mais referidos pelos alunos de 2º Ciclo. Salienta-se a importância das condições e influência das ambiências e organização dos espaços sobre a motivação para a leitura. O ambiente humano é valorizado, mas também os espaços exteriores que se pretendem tratados e receptivos ao acto de ler. A importância da sala de aula como zona formal de leitura e da Biblioteca que se considera essencial, merecem ainda destaque construindo zonas bem iluminadas e agradáveis.

| Total – 3º Ciclo (Escola A) - % sobre o Total do Sexo/Ciclo |  |             |   |             |
|---|--|-------------|---|-------------|
| Posição   | 5 Indicadores mais referenciados pelas Alunas 3º CEB (64)  | N.º         | 5 Indicadores mais referenciados pelos Alunos 3º CEB (56)   | N.º         |
| 1º  | Sinto que os <i>espaços de leitura da minha escola e o convívio entre todas as pessoas que nela trabalham e estudam me motivam</i> para ler mais e melhor.                                   | 54<br>(84%) | C4ae - Durante as aulas, se pudesses escolher, <i>preferiria ler no espaço exterior da escola</i> (recreio, pátio, jardim). (Actividades de Leitura Diárias Desenvolvidas no Espaço Escolar)                        | 48<br>(86%) |
| 2º  | B2f - Num espaço de leitura que visite pela primeira vez é <i>o ambiente humano</i> que me chama a atenção mais frequentemente (observação inicial dos espaços).                             | 42<br>(66%) | D3a - Para mim é <i> muito importante haver espaços mais individualizados para a leitura na escola</i> (Espaço Individual de Leitura / Privacidade e Refúgio no espaço Físico da Escola)                            | 41<br>(73%) |
| 3º  | C4ae - Durante as aulas, se pudesses escolher, <i>preferiria ler no espaço exterior da escola</i> (recreio, pátio, jardim). (Actividades de Leitura Diárias Desenvolvidas no Espaço Escolar) | 35<br>(55%) | D2c - Para mim, o ambiente de leitura deve ter <i>música suave mas sem palavras</i> . (Espaços de Leitura Preferidos / Espaços Rejeitados).   | 39<br>(70%) |
| 4º  | B4d - A forma como os espaços estão arranjados e organizados é <i>importante para o meu bem-estar</i> . (Agradabilidade e bem-estar).  | 27<br>(42%) | B8c -Num espaço de leitura o mais importante é <i>a iluminação</i> (Características Físicas Fundamentais num Espaço Escolar de Leitura)   | 26<br>(46%) |
| 5º  | D2c - Para mim, o ambiente de leitura deve ter <i>música suave mas sem palavras</i> . (Espaços de Leitura Preferidos / Espaços Rejeitados).  | 18<br>(28%) | C5f - Os hábitos de leitura das pessoas que compartilham uma escola <i>não</i> são facilmente satisfeitos nos espaços de leitura que existem actualmente na escola ( <i>Coerência: Espaço de Leitura / Função</i> ) | 21<br>(38%) |

**Figura 40 – Tabela relativa aos Indicadores mais referidos pelos alunos de 3º Ciclo. Valorização do ambiente humano e da motivação sobre o acto de ler. A importância do bem-estar numa zona concebida através da agradabilidade, na qual os espaços exteriores e um fundo musical desempenham um papel personalizador, procurando atender às formas diferenciadas de se ser leitor.**

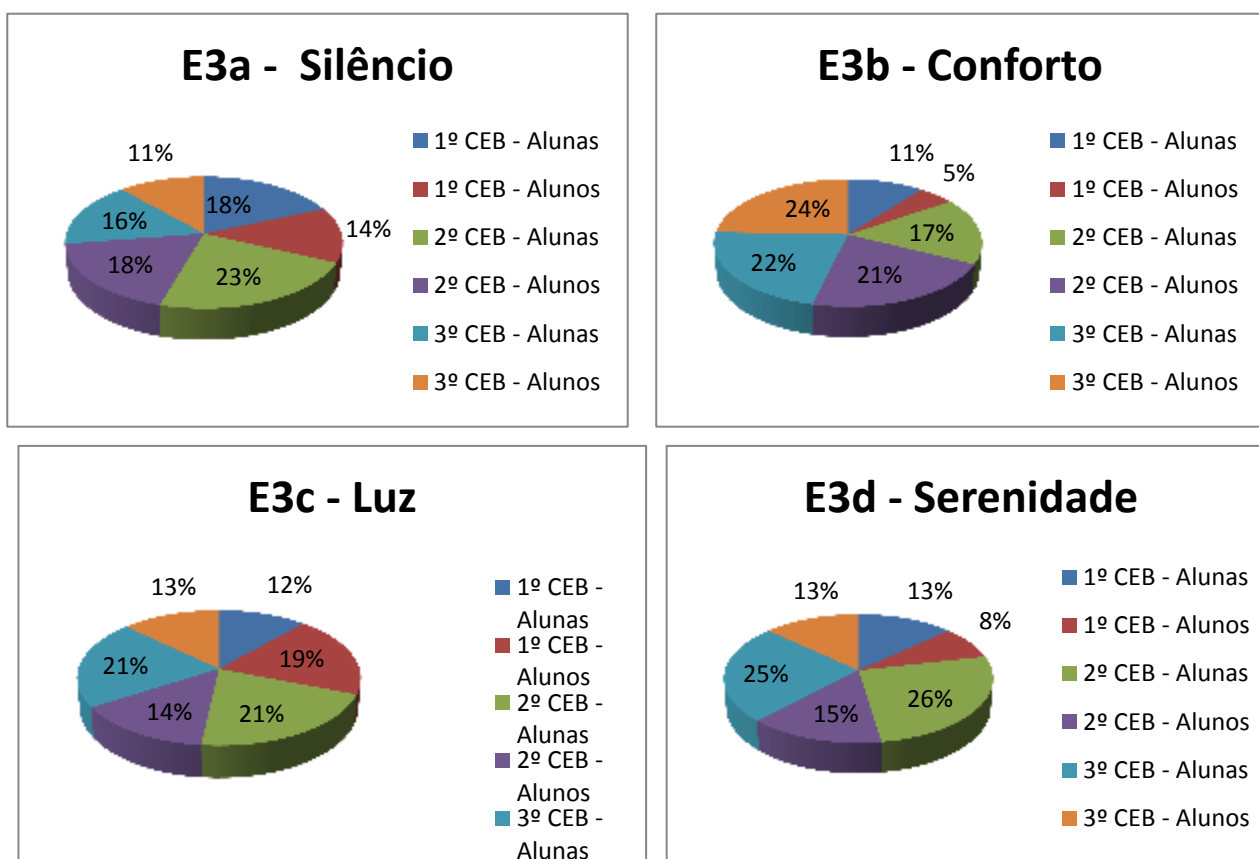
| Posição | Total de Alunos - Sexo Feminino (Todos os Anos Lectivos: Escolas A + B) – (188) Indicador   | N.º de Referências |
|---------|---|--------------------|
| 1º      | B2f - Num espaço de leitura que visite pela primeira vez é <i>o ambiente humano</i> que me chama a atenção mais frequentemente (observação inicial dos espaços)                     | 84 (45%)           |
| 2º      | B8c -Num espaço de leitura o mais importante é <i>a iluminação</i> (Características Físicas Fundamentais num Espaço Escolar de Leitura)   | 62 (33%)           |
| 3º      | B9c - Essas condições <i>influenciam muito a minha motivação</i> para a leitura. (Características Físicas Positivas / Negativas Observadas / Sentidas no Espaço Escolar de Leitura) | 59 (32%)           |
| 4º      | C6v - Para mim, numa escola a existência da Biblioteca Escolar é <i>essencial</i> . (Apropriação do Espaço Físico da Sala de Aula / Local de Leitura)                               | 57 (30%)           |
| 5º      | Sinto que os <i>espaços de leitura da minha escola e o convívio entre todas as pessoas que nela trabalham e estudam me motivam</i> para ler mais e melhor.                          | 54 (29%)           |

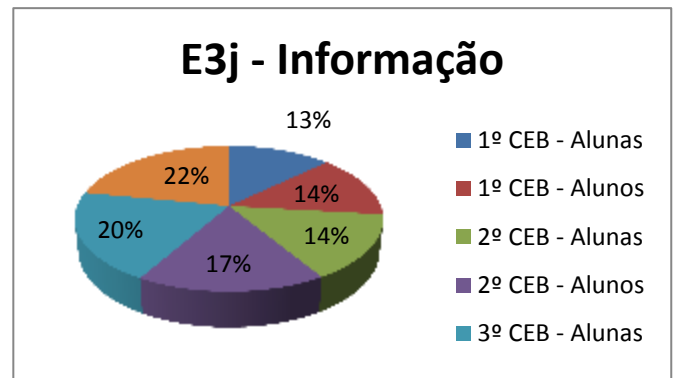
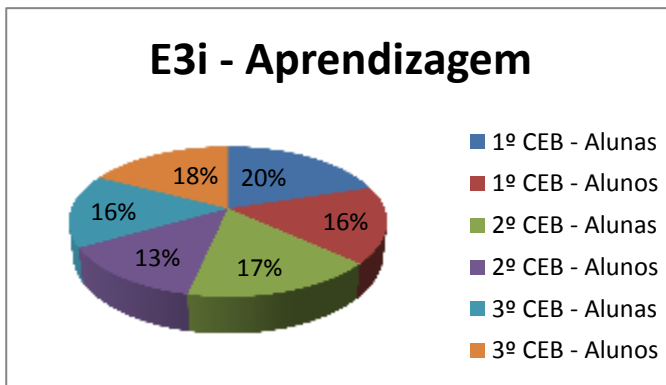
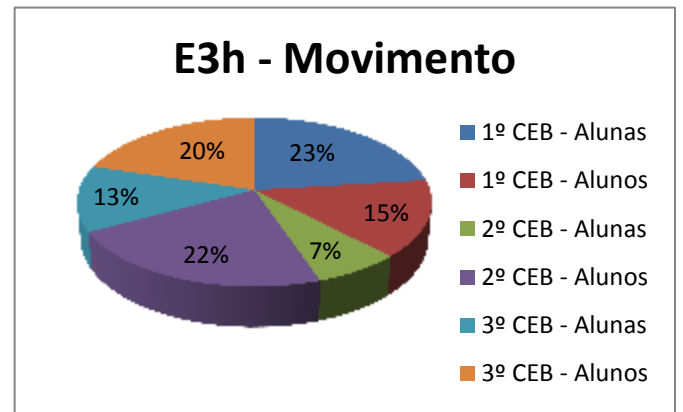
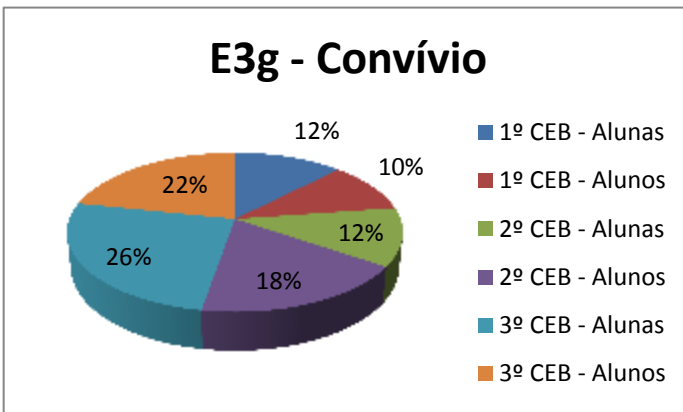
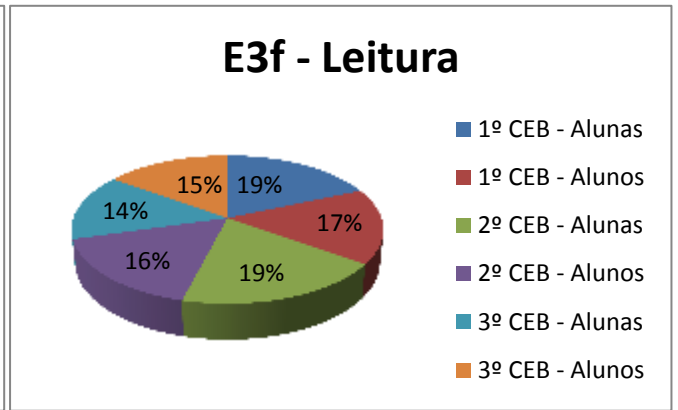
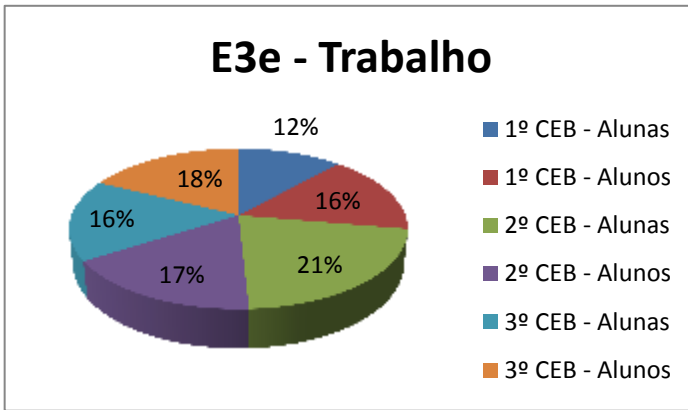
**Figura 41 – Tabela relativa ao Total de referências por sexo (Alunos - Sexo Feminino). A valorização do ambiente humano e das condições físicas do espaço na motivação para a leitura.**

| Posição | Total de Alunos - Sexo Masculino (Todos os Anos Lectivos: Escolas A + B) – (172)<br>Indicador   | N.º de Referências |
|---------|---|--------------------|
| 1º      | <b>C4ae</b> - Durante as aulas, se pudesses escolher, <i>preferiria ler no espaço exterior da escola</i> (recreio, pátio, jardim). (Actividades de Leitura Diárias Desenvolvidas no Espaço Escolar) | <b>91 (53%)</b>    |
| 2º      | <b>B9d</b> - Essas condições <i>influenciam razoavelmente</i> a minha motivação para a leitura. (Características Físicas Positivas / Negativas Observadas / Sentidas no Espaço Escolar de Leitura)  | <b>55 (32%)</b>    |
| 3º      | <b>C6h</b> - O local que utilizo mais frequentemente para ler é a sala de aula ( <i>Apropriação do Espaço Físico da Sala de Aula / Local de Leitura</i> )   | <b>53 (31%)</b>    |
| 4º      | <b>C4b</b> - A actividade de leitura que prefiro na escola é a <i>leitura em voz alta (professor para os alunos)</i> . (Actividades de Leitura Diárias Desenvolvidas no Espaço Escolar).            | <b>49 (28%)</b>    |
| 5º      | <b>D2o</b> - Sinto-me <i>mais motivado a ler na Sala de Aula</i> (Espaços de Leitura Preferidos / Espaços Rejeitados).  | <b>47 (27%)</b>    |

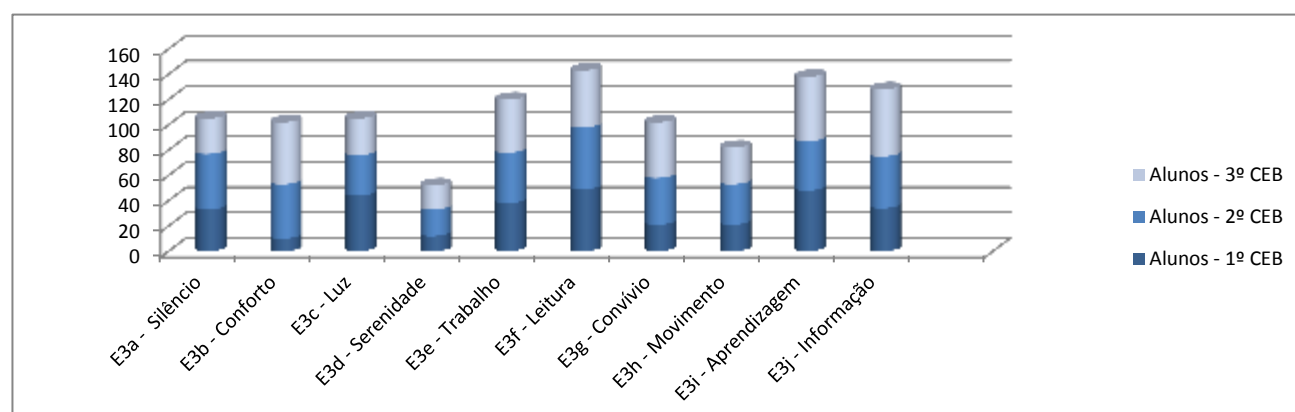
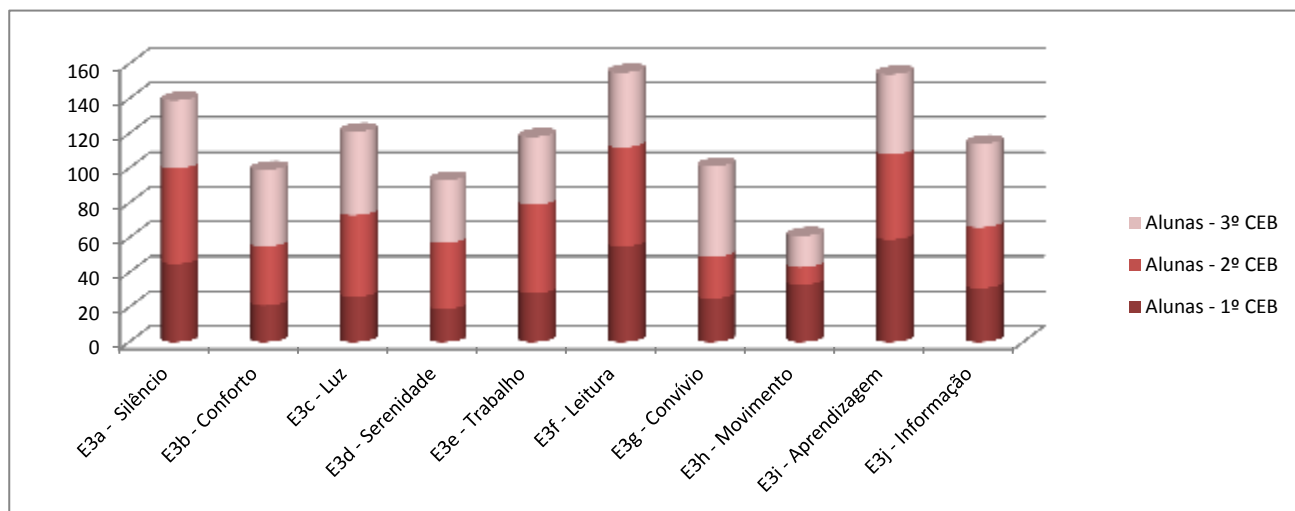
**Figura 42 – Tabela relativa ao Total de referências por sexo (Alunos - Sexo Masculino). O destaque para o sentimento de pertença aos locais de leitura e influência dos mesmos sobre as actividades relacionadas com este universo.**

De entre as principais características que um espaço escolar de leitura deve apresentar, as alunas e os alunos dos diferentes ciclos, elegeram respectivamente, as seguintes:

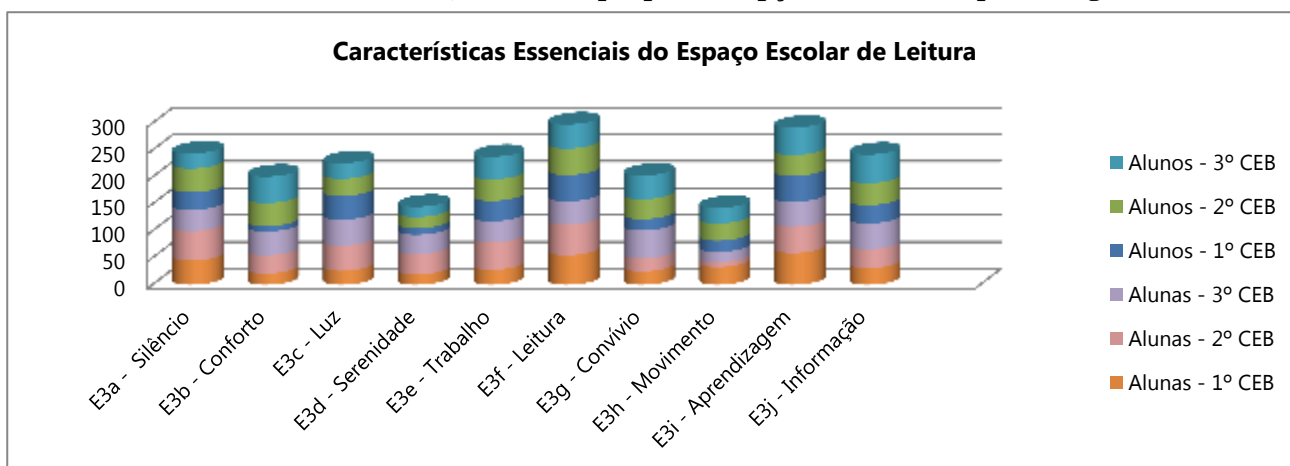




Figuras 43 a 52 - Salienta-se nestes gráficos as seguintes preferências: do Movimento e da Aprendizagem pelas Alunas do 1º CEB; do Silêncio e da Serenidade pelas Alunas do 2º CEB e do Convívio e da Serenidade pelas Alunas do 3º CEB. Os alunos do 1º CEB seleccionam as maiores parcelas destinadas à importância da Luz e da Leitura; os alunos do 2º CEB ao Movimento e ao Conforto e os Alunos do 3º CEB ao Convívio e à Serenidade.



**Figuras 53 e 54 – Seleção dos principais conceitos eleitos pelas alunas e pelos alunos dos 1º, 2º e 3º Ciclos de Escolaridade. Como principais diferenças salienta-se a opção Silêncio, um pouco mais significativa nas alunas. A análise dos dados remete-nos, no entanto para um eixo comum nas escolhas de ambos os sexos, com destaque para as opções Leitura e Aprendizagem.**



**Figura 55 – Na totalidade das respostas, alunas e alunos optaram por conceitos similares com algumas nuances que importa analisar. Deste modo, poderemos constatar que no 1º CEB, o Movimento, a Aprendizagem e o Silêncio são os conceitos eleitos pelas alunas, destacando-se a Luz e a Aprendizagem para os alunos. As opções Silêncio, Serenidade, Trabalho e Leitura ganham adeptos entre as alunas do 2º CEB, sendo o Conforto e o Movimento as escolhas mais frequentes dos seus colegas de ciclo. Já no 3º CEB as alunas optam pela Serenidade, Leitura, Trabalho, Aprendizagem e Silêncio, deixando para os alunos o destaque dado ao Conforto, ao Convívio e ao Movimento.**

## 2.1.2. Resultados das Entrevistas e Inquéritos por Questionário - Professores

Apresentam-se, em seguida, os dados similares relativos aos professores mediadores de leitura:

|                                  | Professoras                          | Professores                                       |
|----------------------------------|--------------------------------------|---|
| <b>JI</b>                        | 2 entrevistas + 6 questionários = 8  | 0 entrevistas + 0 questionários = 0 <sup>74</sup> |
| <b>1º CEB</b>                    | 4 entrevistas + 7 questionários = 11 | 4 entrevistas + 5 questionários = 9               |
| <b>2º CEB</b>                    | 4 entrevistas + 4 questionários = 8  | 4 entrevistas + 8 questionários = 12              |
| <b>3º CEB/<br/>CEF/<br/>PIEF</b> | 5 entrevistas + 6 questionários = 11 | 3 entrevistas + 6 questionários = 9               |
|                                  | 38                                   | 30  |

Figura 56 – Número de entrevistas e questionários aplicados aos professores por ciclo e sexo.

| Posição | 5 Indicadores mais referenciados pelas Educadoras – JI - % sobre o Total do Sexo/Ciclo   | N.º                 |
|---------|--|---------------------|
| 1º      | <b>C6ac</b> - Penso que uma BE bem organizada e equipada <i>pode melhorar</i> o gosto dos meus alunos pela leitura                               | <b>8<br/>(100%)</b> |
| 2º      | <b>B8e</b> - Num espaço de leitura o mais importante é o ambiente humano   | <b>7 (88%)</b>      |
| 3º      | <b>B4c</b> - A forma como os espaços estão arranjados e organizados é muito importante para o meu bem-estar.                                     | <b>6 (75%)</b>      |
| 4º      | <b>B7j</b> - Fico triste. Gostava de poder ver campo e montanhas.  | <b>6 (75%)</b>      |
| 5º      | <b>C3b</b> - A actividade de leitura realizada mais frequentemente em ambiente escolar é a <i>leitura em voz alta (professor para os alunos)</i> | <b>6 (75%)</b>      |

Figura 57 - Tabela relativa aos 5 Indicadores mais referidos pela Educadoras do Jardim-de-Infância. A importância da organização dos espaços como estruturante da motivação para a leitura nos leitores mais pequeninos. Destaque para as actividades diárias e para o sonho de uma envolvente esteticamente mais rica de inspiração.

| Total – 1º Ciclo (Escola B) - % sobre o Total do Sexo/Ciclo |   |                    |  |                    |
|---|---|--------------------|--|--------------------|
| Posição   | 5 Indicadores mais referenciados pelas Professoras - 1º CEB   | N.º                | 5 Indicadores mais referenciados pelos Professores - 1º CEB  | N.º                |
| 1º  | <b>C3c</b> - A actividade de leitura realizada mais frequentemente em ambiente escolar é a <i>leitura em voz alta (alunos para professor)</i> | <b>9<br/>(82%)</b> | <b>C4g</b> - <i>Ambos os tipos de leitura</i> são importantes na escola  | <b>8<br/>(89%)</b> |
| 2º  | <b>B8e</b> - Num espaço de leitura o mais importante é o <i>ambiente humano</i>   | <b>8<br/>(73%)</b> | <b>E3j</b> - Um local de leitura ideal numa escola deve ter: <i>Informação</i>                                     | <b>7<br/>(78%)</b> |
| 3º  | <b>C6ac</b> - Penso que uma BE bem organizada e equipada <i>pode melhorar</i> o gosto dos meus alunos pela leitura                            | <b>8<br/>(73%)</b> | <b>C4e</b> - Na escola deveríamos <i>ler por prazer</i> mais frequentemente  | <b>6<br/>(67%)</b> |
| 4º  | <b>E3c</b> - Um local de leitura ideal numa escola deve ter: <i>Luz</i>   | <b>6<br/>(55%)</b> | <b>C6ac</b> - Penso que uma BE bem organizada e equipada <i>pode melhorar</i> o gosto dos meus alunos pela leitura | <b>6<br/>(67%)</b> |
| 5º  | <b>E3d</b> - Um local de leitura ideal numa escola deve ter: <i>Serenidade</i>  | <b>5<br/>(45%)</b> | <b>B5q</b> - Para mim num espaço de leitura confortável é essencial <i>haver mesas e cadeiras confortáveis</i>     | <b>5<br/>(56%)</b> |

Figura 58 – Tabela relativa aos Indicadores mais referidos pelas professoras e pelos professores do 1º Ciclo. Valorização da estrutura, organização e ambiente humanos como criadores de um bom clima para a leitura. Luz, Serenidade e Informação, aliados a um espaço confortável, são conceitos essenciais para os docentes do 1º CEB no sentido de se conseguir uma leitura que se pretende cada vez mais se faça por prazer.

<sup>74</sup> No pré-escolar as docentes são todas do sexo feminino.

| Total – 2º Ciclo (Escola A) - % sobre o Total do Sexo/Ciclo |  |                    |   |                     |
|---|--|--------------------|---|---------------------|
| Posição   | 5 Indicadores mais referenciados pelas Professoras - 2º CEB  | Nº                 | 5 Indicadores mais referenciados pelos Professores - 2º CEB   | Nº                  |
| 1º  | <b>B4c</b> - A forma como os espaços estão arranjados e organizados é muito importante para o meu bem-estar.       | <b>8</b><br>(100%) | <b>E3j</b> - Um local de leitura ideal numa escola deve ter: <i>Informação</i>  | <b>12</b><br>(100%) |
| 2º  | <b>B5e</b> - Um espaço de leitura confortável é aquele que - Tem silêncio  | <b>7</b><br>(88%)  | <b>B8a</b> - Num espaço de leitura o mais importante são os <i>materiais</i>  | <b>10</b><br>(83%)  |
| 3º  | <b>E3d</b> - Um local de leitura ideal numa escola deve ter: <i>Serenidade</i>                                     | <b>5</b><br>(63%)  | <b>C6ac</b> - Penso que uma BE bem organizada e equipada <i>pode melhorar</i> o gosto dos meus alunos pela leitura                        | <b>9</b><br>(75%)   |
| 4º  | <b>C6ac</b> - Penso que uma BE bem organizada e equipada <i>pode melhorar</i> o gosto dos meus alunos pela leitura | <b>5</b><br>(63%)  | <b>E3c</b> - Um local de leitura ideal numa escola deve ter: <i>Luz</i>   | <b>7</b><br>(58%)   |
| 5º  | <b>E3c</b> - Um local de leitura ideal numa escola deve ter: <i>Luz</i>  | <b>5</b><br>(63%)  | <b>C3a</b> - A actividade de leitura realizada mais frequentemente em ambiente escolar é a <i>leitura silenciosa (professor e alunos)</i> | <b>6</b><br>(50%)   |

**Figura 59** – Tabela relativa aos Indicadores mais referidos pelas professoras e pelos professores do 2º Ciclo. A Luz assume para os professores do 2º CEB, uma importância a destacar. Associada à Serenidade e ao Silêncio como forma de garantir de um ambiente em que as literacias da informação possam ser trabalhadas, conseguindo assim um espaço capaz de motivar os alunos para a leitura.

| Total – 3º Ciclo (Escola A) - % sobre o Total do Sexo/Ciclo |   |                    |   |                   |
|---|---|--------------------|---|-------------------|
| Posição   | 5 Indicadores mais referenciados pelas Professoras - 3º CEB   | Nº                 | 5 Indicadores mais referenciados pelos Professores - 3º CEB   | Nº                |
| 1º  | <b>C4g</b> - Ambos os tipos de leitura são importantes na escola  | <b>10</b><br>(91%) | <b>E3j</b> - Um local de leitura ideal numa escola deve ter: <i>Informação</i>  | <b>8</b><br>(89%) |
| 2º  | <b>B5e</b> - Um espaço de leitura confortável é aquele que - Tem silêncio                               | <b>9</b><br>(82%)  | <b>C6v</b> - Para mim, numa escola a existência da Biblioteca Escolar é <i>essencial</i>  | <b>6</b><br>(67%) |
| 3º  | <b>B8e</b> - Num espaço de leitura o mais importante é o ambiente humano                                | <b>8</b><br>(73%)  | <b>C3a</b> - A actividade de leitura realizada mais frequentemente em ambiente escolar é a <i>leitura silenciosa (professor e alunos)</i> | <b>4</b><br>(44%) |
| 4º  | <b>B5q</b> - Para mim num espaço de leitura confortável é essencial haver mesas e cadeiras confortáveis | <b>7</b><br>(64%)  | <b>B4c</b> - A forma como os espaços estão arranjados e organizados é muito importante para o meu bem-estar.                              | <b>4</b><br>(44%) |
| 5º  | <b>C1f</b> - Utilizo a BE com maior frequência para ler ou pesquisar sozinho                            | <b>4</b><br>(36%)  | <b>E3c</b> - Um local de leitura ideal numa escola deve ter: <i>Luz</i>   | <b>3</b><br>(33%) |

**Figura 60** – Tabela relativa aos Indicadores mais referidos pelas professoras e pelos professores do 3º Ciclo. Ambiente humano, conforto, silêncio, informação, Conceitos - chave para que as literacias da informação e a leitura com diferentes finalidades possam ser uma constante em contexto escolar.

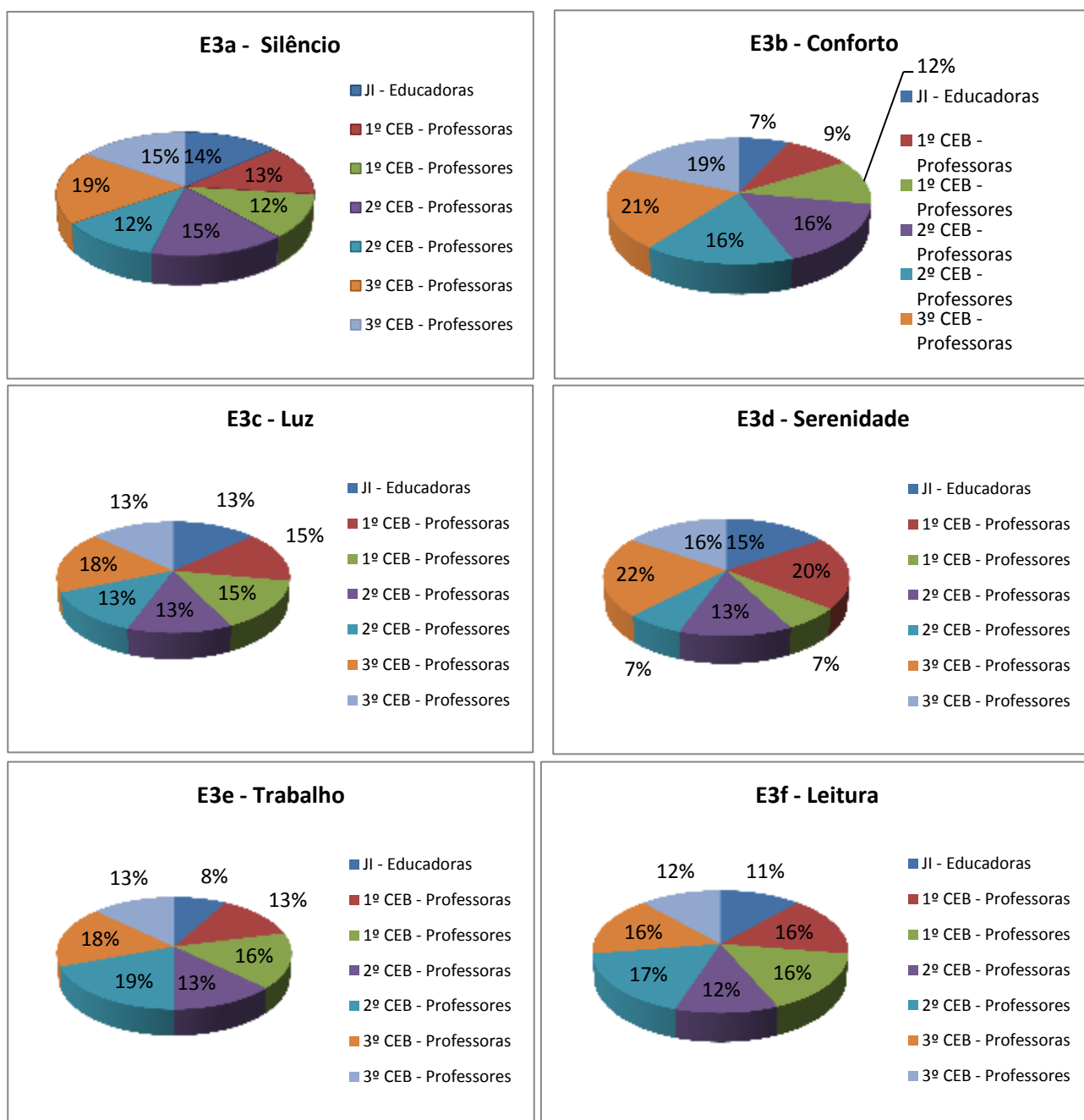
| Posição | Total de Professoras - Sexo Feminino (Todos os Anos Lectivos: Escolas A + B + C) – (38) Indicador                  | N.º de Referências |
|---------|--|--------------------|
| 1º      | <b>B8e</b> - Num espaço de leitura o mais importante é o ambiente humano   | <b>23</b> (61%)    |
| 2º      | <b>B4c</b> - A forma como os espaços estão arranjados e organizados é muito importante para o meu bem-estar.       | <b>14</b> (37%)    |
| 3º      | <b>C6ac</b> - Penso que uma BE bem organizada e equipada <i>pode melhorar</i> o gosto dos meus alunos pela leitura | <b>13</b> (34%)    |
| 4º      | <b>E3c</b> - Um local de leitura ideal numa escola deve ter: <i>Luz</i>  | <b>11</b> (29%)    |
| 5º      | <b>E3d</b> - Um local de leitura ideal numa escola deve ter: <i>Serenidade</i>                                     | <b>10</b> (26%)    |

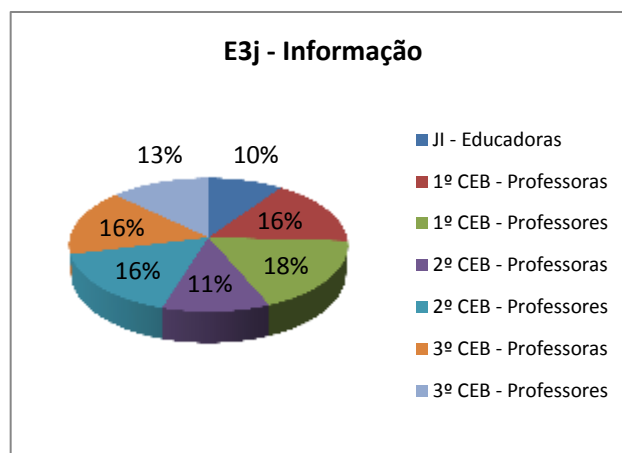
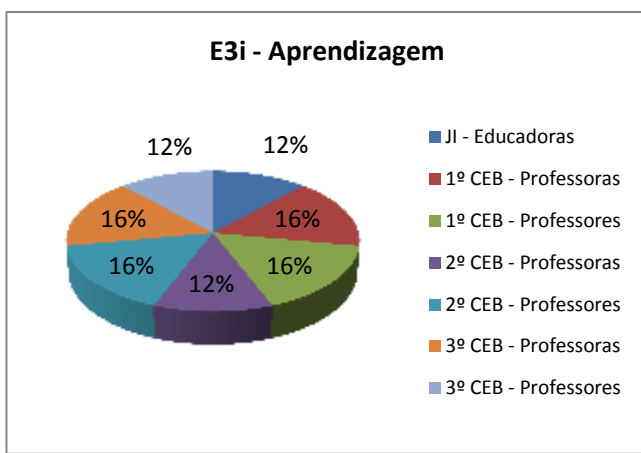
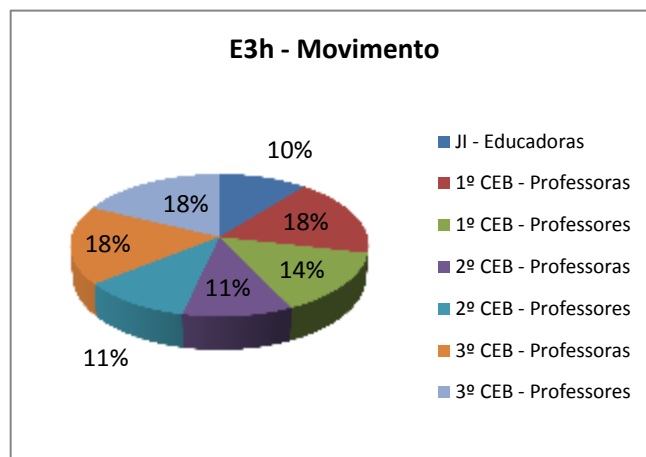
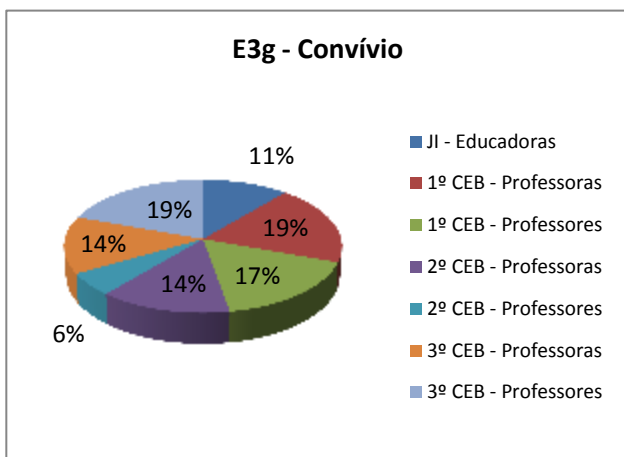
**Figura 61** – Tabela relativa ao Total de referências por sexo (Professoras - Sexo Feminino). As professoras valorizam o ambiente humano e o bem-estar, marcado pela luz e pela serenidade, reconhecendo ser este o protótipo de espaço capaz de influenciar positivamente os alunos para a leitura.

| Posição | Total de Professores - Sexo Masculino (Todos os Anos Lectivos: Escolas A + B) – (30)<br>Indicador   | N.º de Referências |
|---------|---|--------------------|
| 1º      | <b>E3j</b> - Um local de leitura ideal numa escola deve ter: <i>Informação</i>  | <b>27 (90%)</b>    |
| 2º      | <b>C6ac</b> - Penso que uma BE bem organizada e equipada <i>pode melhorar</i> o gosto dos meus alunos pela leitura                        | <b>14 (47%)</b>    |
| 3º      | <b>B8a</b> - Num espaço de leitura o mais importante são os <i>materiais</i>  | <b>10 (33%)</b>    |
| 4º      | <b>E3c</b> - Um local de leitura ideal numa escola deve ter: <i>Luz</i>   | <b>10 (33%)</b>    |
| 5º      | <b>C3a</b> - A actividade de leitura realizada mais frequentemente em ambiente escolar é a <i>leitura silenciosa (professor e alunos)</i> | <b>10 (33%)</b>    |

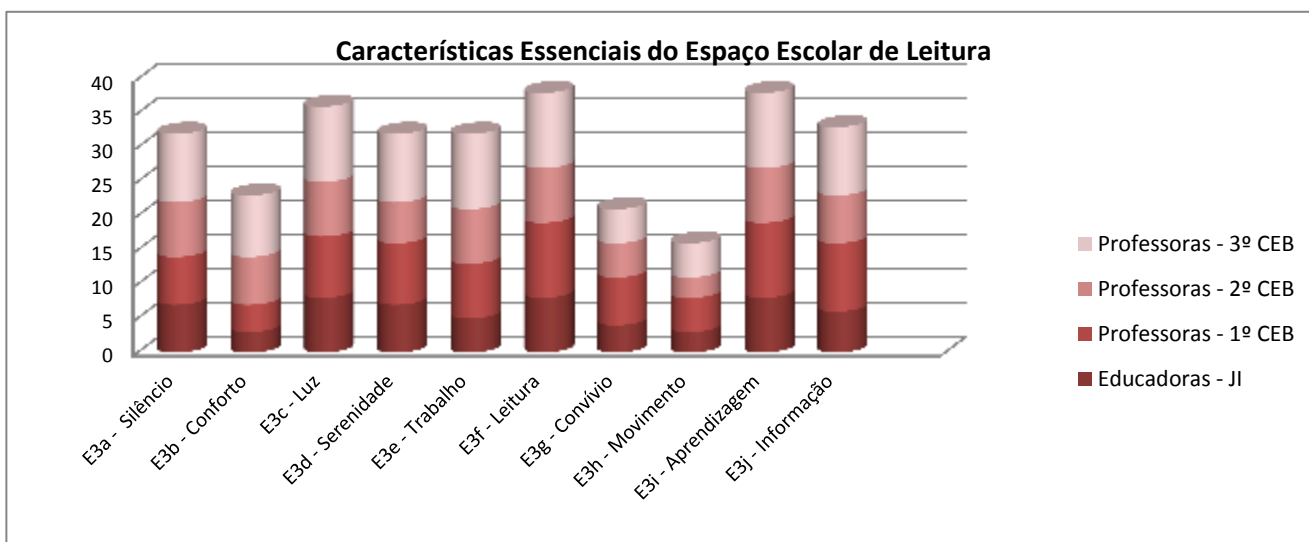
**Figura 62 – Tabela relativa ao Total de referências por sexo (Professores - Sexo Masculino). Um espaço de informação, claro e luminoso, com bons materiais e equipamento e no qual a leitura possa ser uma constante diária, é o modelo de espaço salientado pelos professores.**

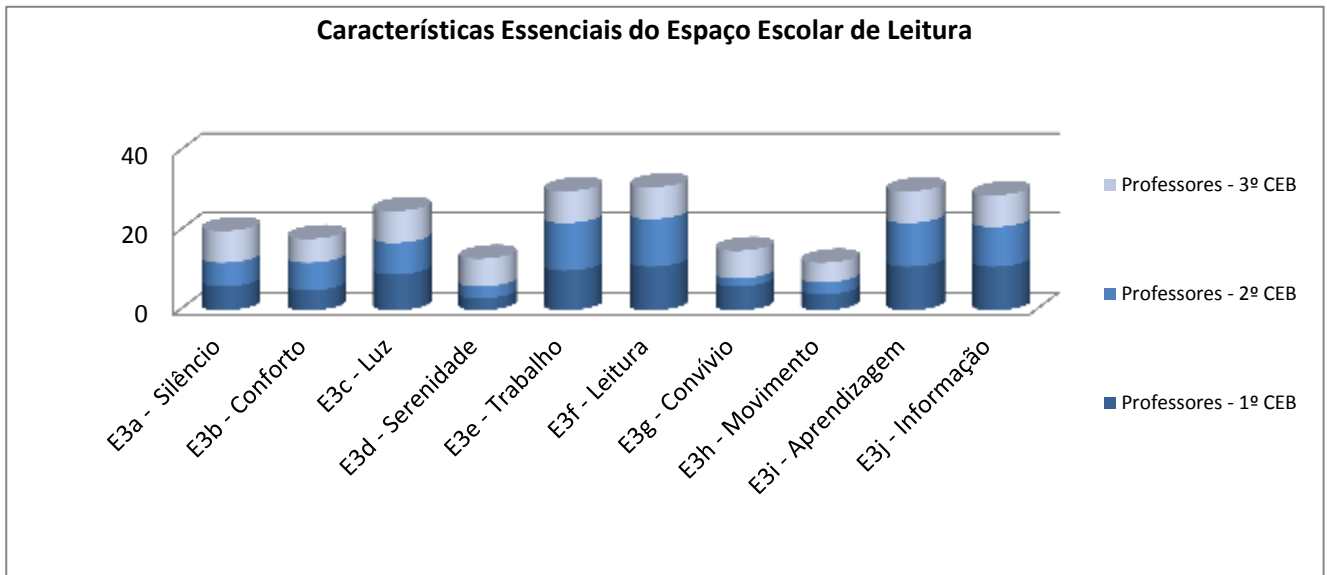
De entre as principais características que um espaço escolar de leitura deve apresentar, os professores dos diferentes ciclos, elegeram respectivamente, as seguintes:



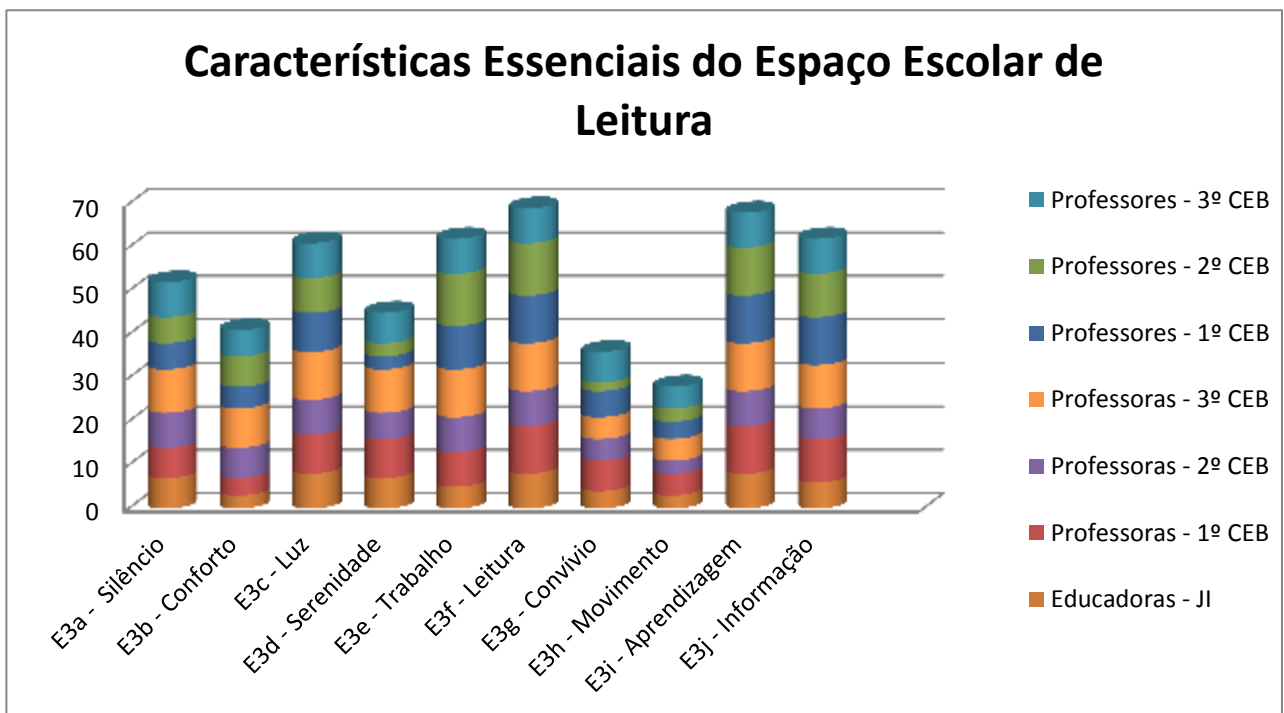


Figuras 63 a 72 - Salienta-se nestes gráficos as seguintes preferências: as Educadoras do JI destacaram o Silêncio e a Serenidade como conceitos prioritários. Para as Professoras do 1º CEB, os conceitos que privilegiaram foram a Serenidade e o Convívio. As professoras do 2º CEB; salientaram a importância do Conforto e do Silêncio, sendo a Serenidade e o Conforto aspectos fundamentais para as Professoras do 3º CEB. Os Professores do 1º CEB preferiram a Informação e o Convívio. Para os Professores do 2º CEB um espaço de leitura deve contar acima de tudo com Trabalho e Leitura e, finalmente, são importantes para os Professores do 3º CEB, o Conforto e o Convívio.





**Figuras 73 e 74 – Selecção dos principais conceitos eleitos pelas professoras e pelos professores do JI, 1º 2º e 3º Ciclos. Como principais diferenças salienta-se a opção Silêncio, e Aprendizagem, enquanto os Professores optaram com mais peso pelas opções relativas ao Trabalho e à Leitura. Destaca-se ainda um diferencial significativo no que toca ao conceito Serenidade, muito menos escolhido pelos intervenientes do sexo masculino.**



**Figura 75 – Na totalidade das respostas, professoras e professores optaram por um leque bastante diversificado de escolhas embora com algumas predominâncias, tais como: a Leitura e Aprendizagem, seguidos do Trabalho, da Informação e da Luz. Embora em termos sectoriais outros parâmetros tenham sido destacados, vemos que no cômputo geral, são estes os aspectos primordiais que surgem aos nossos docentes. Importará, no entanto repensar o que fica oculta nessas micro selecções que corresponderão a preferências ocultas, talvez politicamente menos correctas e que aqui nos surgem quase subliminarmente.**

### 3. Os Resultados dos Mapas Mentais - Formulação dos Indicadores e Análise de Conteúdos

#### 3.1 Preferência por Indicadores – Mapas Mentais a Alunos

Os mapas mentais – ou mapas conceptuais – têm a vantagem de poder englobar no mesmo gráfico uma série de conceitos nascidos de um território pessoal mais livre de preconceitos racionais. Este instrumento presta-se ainda de modo vantajoso a ser aplicado através de palavras ou pictogramas a crianças muito pequenas, num estágio de pré-leitura.

##### 3.1.1 Resultados dos Mapas Mentais - Alunos (Ambos os Sexos)

Em seguida apresentam-se os resultados obtidos através da aplicação destes instrumentos aos diferentes intervenientes da presente pesquisa:<sup>75</sup>

| 5 Conceitos Mais Escolhidos pelas Meninas do JI |                         |                |
|---|-------------------------|----------------|
| Posição   | Conceito Seleccionado   | Nº de Escolhas |
| 1º  | Lápis                   | 19             |
| 2º  | Escrever/Família/ Livro | 18             |
| 3º  | Brinquedo               | 17             |
| 4º  | Mãe                     | 16             |
| 5º  | Amizade/Alegria         | 15             |

**Figura 76 – Conceitos mais escolhidos pelas meninas do Jardim-de-Infância. A ligação muito próxima aos materiais escolares e ao mundo da infância traduzia através da escolha dos brinquedos como elementos essenciais num espaço de leitura. Por outro lado a referência explícita à presença da mãe que continua nesta fase a ser o elo de ligação com o mundo dos contos e das histórias através das horas do conto em contexto familiar. A amizade e a alegria também presentes.**

<sup>75</sup> Cf. Anexo 68 - Exemplos de Mapas Mentais construídos por intervenientes no presente estudo; Anexo 69 – Mapas Mentais Selecções Globais do Jardim-de-Infância - Alunos (Ambos os Sexos) e Educadoras; Anexo 70 – Mapas Mentais Selecções Globais do 1º CEB - Alunos e Professores (Ambos os Sexos) ; Anexo 71 – Mapas Mentais Selecções Globais do 2º CEB - Alunos e Professores (Ambos os Sexos). E Anexo 72 – Mapas Mentais Selecções Globais do 3º CEB - Alunos e Professores (Ambos os Sexos).

| <b>5 Conceitos Mais Escolhidos pelos Meninos do JI</b> |                              |                      |
|--|------------------------------|----------------------|
| <b>Posição</b>   | <b>Conceito Seleccionado</b> | <b>º de Escolhas</b> |
| 1º   | Livro                        | 18                   |
| 2º   | Ler                          | 17                   |
| 3º   | Mãe                          | 16                   |
| 4º   | História/ Bola/Pai/Mundo     | 15                   |
| 5º   | Alegria/Animais              | 14                   |

Figura 77 – Conceitos mais escolhidos pelos meninos do Jardim-de-Infância A importância do objecto livro e do acto de ler, associados ao mundo das brincadeiras da alegria e dos animais. Também a presença da família – pai e mãe – verdadeiro mundo destes pequenos leitores.

| <b>5 Conceitos Mais Escolhidos pelas Alunas do 1º CEB</b> |   |                       |
|---|---|-----------------------|
| <b>Posição</b>  | <b>Conceito Seleccionado</b>                        | <b>Nº de Escolhas</b> |
| 1º  | Vida  | 19                    |
| 2º  | Motivação/Família                                   | 18                    |
| 3º  | Biblioteca/Criança/Gostar/Saber/Respeito/Serenidade | 17                    |
| 4º  | Jardim/Vencer                                       | 16                    |
| 5º  | Lápis, Livro, Poesia, Sorriso                       | 15                    |

Figura 78 – Conceitos mais escolhidos pelas alunas do 1º CEB. As meninas continuam a sentir a família muito próxima, mas nota-se que há uma abertura à vida através dos conceitos mais escolhidos. A sua abordagem à leitura afasta-se gradualmente do ninho materno e passa a institucionalizar-se. A menina amadurece, agradando-lhe ambientes calmos e serenos onde sente o dealbar da sua autonomia. Começa a observar o mundo que a rodeia com outros olhos. Um jardim agrada-lhe. Sente a importância da motivação, relevante para o seu sucesso. Afasta-se pouco a pouco da sua imagem em espelho e percebe que ser criança é algo que lhe pertence mas que é também o mundo de outros, iguais a si, sobre os quais consegue reflectir. Os materiais da escrita são mundos a descobrir. É bom pegar num livro e num lápis; ler e ouvir poesia, com um sorriso.

| <b>5 Conceitos Mais Escolhidos pelos Alunos do 1º CEB</b> |                                   |                      |
|---|-----------------------------------|----------------------|
| <b>Posição</b>  | <b>Conceito Seleccionado</b>      | <b>º de escolhas</b> |
| 1º  | História/Vencer                   | 19                   |
| 2º  | Bola/Família                      | 18                   |
| 3º  | Jardim                            | 16                   |
| 4º  | Animais/Ilustração/Sonho          | 15                   |
| 5º  | Amor/Felicidade/Motivação/Vontade | 14                   |

Figura 79 – Conceitos mais escolhidos pelos alunos do 1º CEB. Os meninos crescem e começam a construir a sua própria história. Vencer é importante num mundo de brincadeira onde a presença dos animais companheiros continua a ser marcante. Os pequenos leitores falam-nos da importância da família e em como ela estar presente é fundamental para se sentirem num jardim seguro onde é bom brincar. Há algo de sonho e de vontade nestas escolhas dos meninos de 6 a 9 anos que já falam de felicidade e motivação.

| 5 Conceitos Mais Escolhidos pelas Alunas do 2º CEB |                                    |                |
|--|------------------------------------|----------------|
| Posição  | Conceito Seleccionado              | Nº de Escolhas |
| 1º   | Criatividade                       | 19             |
| 2º   | Amizade/Família/Leitura            | 18             |
| 3º   | Biblioteca/Vida                    | 17             |
| 4º   | Felicidade/Jardim/Rumo/Valor       | 16             |
| 5º   | Ideia/Iluminação/Livro/Cor/Espaço/ | 15             |

Figura 80 – Conceitos mais escolhidos pelas alunas do 2º CEB. É um mundo de criatividade que estas jovens nos apresentam, num crescendo de sentimento que fazem questão de aliar ao mundo da leitura: amizade, felicidade, rumo, ideia, fazem parte da esfera dos livros para as meninas de 10 a 12 anos. A família continua a ser uma âncora importante para quem cresce rapidamente. Os livros têm cor e é bom lê-los num espaço iluminado que nos torna felizes. A vida é um jardim onde ler é um bom rumo a percorrer.

| 5 Conceitos Mais Escolhidos pelos Alunos do 2º CEB |   |                |
|--|---|----------------|
| Posição  | Conceito Seleccionado                             | Nº de Escolhas |
| 1º   | Férias/Iluminação                                 | 16             |
| 2º   | Amizade/Ler/Música                                | 15             |
| 3º   | Conforto/Ilustração/Leitura                       | 14             |
| 4º   | Aluno/Brinquedo/ Felicidade/Sabedoria/Vencer/Vida | 13             |
| 5º   | Biblioteca/Expressão/Livro/Rumo/Valor             | 12             |

Figura 81 – Conceitos mais escolhidos pelos alunos do 2º CEB. Novos conceitos de ambiência parecem entrar em campo com a recordação das férias e dos amigos. Importa uma boa leitura plena de ilustrações e expressão para que a ler saiba bem. Os meninos de 10-12 anos apreciam ambientes de leitura confortáveis e bem iluminados. A biblioteca é um dado essencial neste plano e os livros um elemento a ter em linha de conta. Aqui e além o universo das brincadeiras parece ainda aflorar. Um ambiente quer-se alegre, com um pouco de música. Será este o caminho, o rumo para a sabedoria e para se ser feliz?

| 5 Conceitos Mais Escolhidos pelas Alunas do 3º CEB |  |               |
|--|--|---------------|
| Posição  | Conceito Seleccionado  | º de Escolhas |
| 1º   | Amizade/Felicidade/Gostar/Leitura                              | 18            |
| 2º   | Beleza/Criatividade/Desafio/Futuro/Imagem/Livro/ Personalidade | 17            |
| 3º   | Escrever/Imaginação/Jovem/Ler/Motivação/Sabedoria/ Sorriso/    | 16            |
| 4º   | Mundo/ Respeito/Rosto/Sonho/Trabalho/Grupo                     | 15            |
| 5º   | Música/Rumo/União/Vida/Desenvolvimento/Estética                | 14            |

Figura 82 – Conceitos mais escolhidos pelas alunas do 3º CEB. Um mundo de beleza e criatividade parece ser marcante para as adolescentes de 13-15 anos. Nesta idade tudo é um desafio rumo ao futuro. Os sentimentos estão presentes: a amizade, a motivação, o respeito, são essenciais. Ler é um conceito complexo que assume novas tonalidades que devem estar de acordo com a personalidade de cada um de nós. As jovens vivem num mundo de imaginação que nem sempre se coaduna com o universo os livros. Será bom haver um espaço onde possam escrever, porquanto a escrita é uma porta pessoal para a leitura. É o tempo do grupo mas também dum espaço individual para poder crescer.

| <b>5 Conceitos Mais Escolhidos pelos Alunos do 3º CEB</b> |   |                       |
|---|---|-----------------------|
| <b>Posição</b>  | <b>Conceito Seleccionado</b>            | <b>Nº de Escolhas</b> |
| 1º  | Conforto/Ilustração                     | 17                    |
| 2º  | Criatividade/Iluminação/ Imaginação     | 15                    |
| 3º  | Leitura/Ler/Motivação/Realização        | 14                    |
| 4º  | Grupo/Ideia/Livro/Personalidade/Sucesso | 13                    |
| 5º  | Imagem/Sorriso                          | 12                    |

**Figura 83 – Conceitos mais escolhidos pelos alunos do 3º CEB. Os adolescentes voltam a sublinhar o desejo de conforto e de distração que vem dos tempos mais meninos. Ler é para os rapazes de 13-15 anos, algo de criativo que tem a ver com o universo da imaginação. A imagem e a ilustração devem estar presentes num ambiente de leitura, bem iluminado, no qual o grupo possa assinar as suas dinâmicas. Motivação e realização são importantes para encarar, com um sorriso, um futuro de sucesso.**

### **3.1.2 Resultados dos Mapas Mentais – Professores (Ambos os Sexos)**

Dado o número mais limitado de mapas mentais realizados por docentes, optou-se por apresentar os 3 resultados menos escolhidos, de molde a tentar encontrar um contra-ponto com as escolhas dos alunos<sup>76</sup>:

| <b>3 Conceitos Menos Escolhidos pelas Educadoras do JI</b> |   |                       |
|--|---|-----------------------|
| <b>Posição</b>   | <b>Conceito Seleccionado</b>                                  | <b>Nº de Escolhas</b> |
| 1º   | Animais, Bola, Felicidade, Vontade                            | 0                     |
| 2º   | Férias, Pai   | 1                     |
| 3º   | Brinquedo, Cor, Desenvolvimento, Jovem, Problemas, Rosto, Mãe | 2                     |

**Figura 84 – Conceitos menos escolhidos pelas Educadoras do Jardim-de-Infância. As educadoras de infância dedicam-se diariamente aos seus meninos numa vertente polifacetada que nunca será demais valorizar. Cuidam-nos, escutam-nos e conhecem-nos bem. São a família da escola que está com eles, tantas vezes, a maior parte do dia. No entanto, constata-se que alguns dos conceitos seleccionados pelos meninos da educação pré-escolar como sendo os seus preferidos – os brinquedos, os animais – o pai e a mãe, os rostos sorridentes – se encontram entre os menos escolhidos pelas suas professoras. Importará, porventura analisar.**

<sup>76</sup> Cf. Anexo 68 - Exemplos de Mapas Mentais construídos por intervenientes no presente estudo; Anexo 69 – Mapas Mentais Selecções Globais do Jardim-de-Infância - Alunos (Ambos os Sexos) e Educadoras; Anexo 70 – Mapas Mentais Selecções Globais do 1º CEB - Alunos e Professores (Ambos os Sexos); Anexo 71 – Mapas Mentais Selecções Globais do 2º CEB - Alunos e Professores (Ambos os Sexos). E Anexo 72 – Mapas Mentais Selecções Globais do 3º CEB - Alunos e Professores (Ambos os Sexos).

| 3 Conceitos Menos Escolhidos pelas Professoras do 1º CEB |   |                |
|--|---|----------------|
| Posição  | Conceito Seleccionado   | Nº de Escolhas |
| 1º   | Amor, Animais, Gostar, Lápis, Rosto   | 0              |
| 2º   | Brinquedo, Família, Pai, Rir  | 1              |
| 3º   | Biblioteca, Bola, Cor, Descanso, Férias, Grupo, Música, Professor, Alegria, | 2              |

**Figura 85 – Conceitos mais escolhidos pelas Professoras do 1º CEB . À semelhança das colegas do pré-escolar, parece existir um afastamento relativamente a alguns dos conceitos mais escolhidos pelas alunas e alunos do 1º CEB por parte das suas professoras. Salienta-se aqui, entre outras, a opção das crianças pela menção relativa ao pai e à mãe, mesmo em contexto escolar que será relevante investigar.**

| 3 Conceitos Menos Escolhidos pelos Professores do 1º CEB |  |                |
|--|--|----------------|
| Posição  | Conceito Seleccionado                  | Nº de Escolhas |
| 1º   | Amor, Brinquedo, Rosto                 | 0              |
| 2º   | Beleza, Família, Lápis, Pai, Problema. | 1              |
| 3º   | Férias, Jardim, Poesia, Serenidade     | 2              |

**Figura 86 – Conceitos mais escolhidos pelos Professores do 1º CEB. No caso dos professores do 1º CEB, salienta-se sobretudo a menor escolha de conceitos relacionados com a envolvimento estética do espaço que surge valorizado nas escolhas dos alunos. Esta diferença não é extensiva à preocupação com o conforto que se encontra muito presente entre as escolhas masculinas no que se refere à construção de um ambiente de leitura.**

| 3 Conceitos Menos Escolhidos pelas Professoras do 2º CEB |   |                |
|--|---|----------------|
| Posição  | Conceito Seleccionado   | Nº de Escolhas |
| 1º   | Bola,   | 0              |
| 2º   | Rosto   | 1              |
| 3º   | Aluno, Animais, Conforto, Descanso, Lápis, Lúdico, Problema, Saberes, Sorriso | 2              |

**Figura 87 – Conceitos mais escolhidos pelas Professoras do 2º CEB. A análise relativa às escolhas das professoras do 2º CEB poderá assemelhar-se à já efectuada para as suas colegas do 1º CEB. Destaca-se aqui, uma vez mais, a não valorização do rosto como elemento apaziguador na construção de um ambiente de leitura e que surge recorrentemente nas opções de alunos e alunas, sobretudo nas faixas etárias mais jovens em que a expressão do rosto humano com sentido amigável e sorridente é uma das mais valorizadas.**

| 3 Conceitos Menos Escolhidos pelos Professores do 2º CEB |   |                |
|--|---|----------------|
| Posição  | Conceito Seleccionado   | Nº de Escolhas |
| 1º   | Amor, Jardim, Maravilhoso,  | 0              |
| 2º   | Alegria, Brinquedo, Fábula, Férias, Gostar, Pai, Poesia, Rosto, Serenidade, Vontade,  | 1              |
| 3º   | Animais, Beleza, Esperança, Expectativa, Expressão, Família, Felicidade, Grupo, Imagem, Jovem, Mãe, Pertença, Rir, Sabedoria, Sonho, Vencer | 2              |

**Figura 88 – Conceitos mais escolhidos pelos Professores do 2º CEB. Para os professores do 2º CEB são vários os conceitos que ficaram um pouco esquecido ou pouco valorizados, tendo as escolhas recaído sobre aspectos mais concretos do dia-a-dia. Neste caso, muitos dos conceitos que parecem ser significativos para os alunos e alunas, surgem aqui acumulados numa última escolha. Conceitos de ambiência diferenciados?**

| 3 Conceitos Menos Escolhidos pelas Professoras do 3º CEB |  |                |
|--|--|----------------|
| Posição  | Conceito Seleccionado  | Nº de Escolhas |
| 1º   | Bola   | 0              |
| 2º   | Amor, Animais, Brinquedo, Descanso, Lápis, Problemas, Rosto, Trabalho.         | 1              |
| 3º   | Cor, Criança, Férias, Ilustração, Maravilhoso, Música, Pai, Rir, Saber, Valor. | 2              |

**Figura 89 – Conceitos mais escolhidos pelas Professoras do 3º CEB.** As professoras que leccionam o 3º CEB destacam como menos importantes na construção de um espaço escolar de leitura conceitos que surgem igualmente valorizados pelas suas alunas e, talvez ainda mais pelos seus alunos. Destaque para as referências ao conceito Pai, tão referido pelos alunos mais novos.

| 3 Conceitos Menos Escolhidos pelos Professores do 3º CEB |  |                |
|--|--|----------------|
| Posição  | Conceito Seleccionado  | Nº de Escolhas |
| 1º   | Amor, Beleza, Brinquedo, Gostar, Jardim, Maravilhoso, Rosto.   | 0              |
| 2º   | Alegria, Criança, Fábula, Família, Férias, Grupo, História, Pai, Pertença, Poesia, Rir, Serenidade,              | 1              |
| 3º   | Bola, Descanso, Escola, Esperança, Felicidade, Imagem, Jovem, Problemas, Saberes, Sensibilidade, Sonho, Sucesso, | 2              |

**Figura 90 – Conceitos mais escolhidos pelas Professores do 3º CEB.** Finalmente os professores do 3º CEB repetem um pouco as mesmas escolhas dos seus colegas do 1º e 2º CEBs. Constata-se uma concentração muito significativa na opção por conceitos que poderemos considerar de ordem prática em detrimento de um leque considerável de outros, mais subjectivos, mas que enriquecem o conjunto de escolhas dos seus alunos.

Sobre todos os dados recolhidos, e reflexões parciais já efectuadas, proceder-se-á, em seguida, à análise das constantes mais significativas e pontos críticos a realçar e que se aglutinarão sobre as forma de Conclusões.

Neles serão apresentadas algumas relações mais directas entre os dados obtidos, designadamente no que se refere ao cruzamento de expectativas entre alunos e professores no que se refere ao gosto pela leitura em contexto escolar.

## Capítulo VI – Conclusões

### 1. Reflexões sobre os Resultados Obtidos.

No balanço final deste trabalho várias são as considerações que devemos deixar registadas e múltiplas as formas de fazê-lo. Optámos nesta conclusão por recordar os exercícios de análise que desenvolvemos ao longo de cerca de três anos de investigação num ambiente nosso conhecido e que faz parte integrante da nossa vida profissional há já uma década. Na verdade, observámos, conversámos, questionámos e pensámos com os inúmeros intervenientes deste estudo. Com eles experienciámos, ainda, os sentires que aqui ficaram registados torneando em volta da leitura, concepções e percepções importantes para todos eles; para todos nós.

Estes intervenientes dividiram-se em dois grandes grupos:

- Aqueles que iniciam agora o seu percurso enquanto leitores – os alunos;
- Aqueles que se encarregam diariamente de lhes abrir as portas desse percurso – os professores mediadores de leitura.

Estas duas vertentes nem sempre se oferecem coincidentes de apreensões, dúvidas e expectativas, uma vez que falamos afinal de diferentes papéis e estatutos em torno de objectivos que se pretendem comuns. Com efeito enquanto um dos grupos tem a importante e árdua tarefa de desbravar caminho nesta estrada, talvez o outro grupo já tenha esquecido um pouco as dificuldades e apreensões que foi sentindo ao longo do caminho desbravado.

Várias foram também as teorias e vias de pensamento passíveis de enquadrar teoricamente as hipóteses erguidas no início da nossa investigação e que nortearam o seu desenvolvimento:

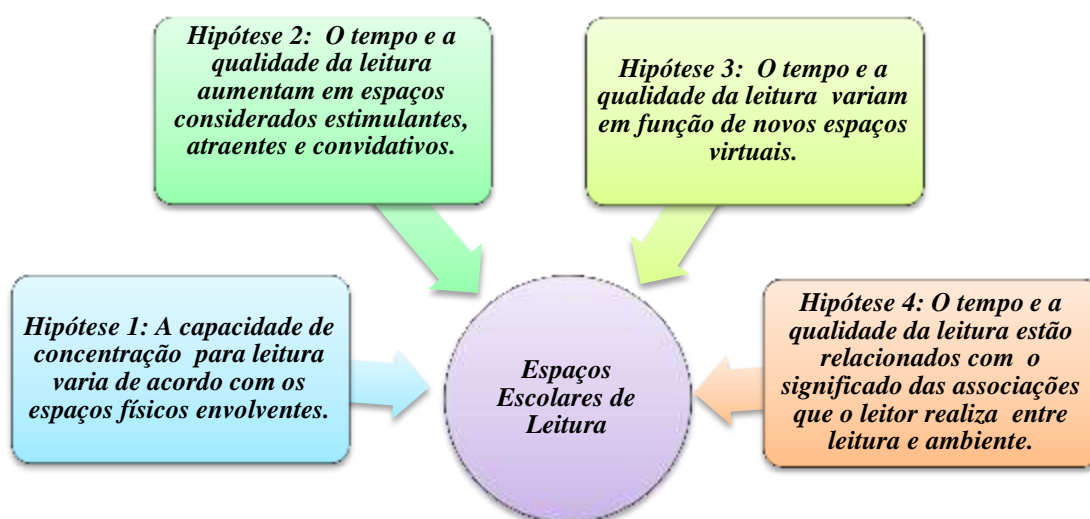


Figura 1 – Hipóteses colocadas à investigação no sentido de procurar definir os principais elementos que se colocam à percepção dos utilizadores dos Espaços Escolares de Leitura.

Procurando situar este complexo fenómeno e ajudar a compreendê-lo, imergimos intensamente no tecido rico que se nos ofereceu analisar e que procuraremos seguidamente apresentar.

Da análise realizada às três escolas em estudo – escolas de diferentes ciclos e do mesmo Agrupamento Vertical - pudemos constatar que todas apresentavam pontos constantes de acordo relativamente às opiniões de adultos e alunos acerca dos espaços escolares de leitura, bem como se destacaram, desde logo, não coincidências por nós consideradas muito importantes, seja entre ciclos de escolaridade, seja entre os dois grandes blocos de respondentes: alunos e professores.

Desta forma, na sua globalidade, os dados obtidos através da aplicação dos diferentes instrumentos, reflectem a valorização de espaços tranquilos, bem iluminados, confortáveis e com um sadio ambiente humano, destacando a componente estética e funcional dos mesmos.

Pudemos constatar que o sexo masculino, na sua globalidade – alunos e professores – valorizou o elemento conforto, bem como a importância dos equipamentos envolvidos – sofás, mesas, cadeiras ergonomicamente bem concebidas, a par da importância da informação. O sexo feminino – alunas e professoras – enalteceu a importância da alegria, da serenidade, do silêncio, da cor e da iluminação, bem como dum ambiente humano positivo.

A luz/iluminação terá sido o factor que mais consenso reuniu nos dois sexos e nos dois blocos de respondentes.



**Figuras 2 a 4 - O conforto obtido através da ergonomia e adaptabilidade dos equipamentos aos ambientes. A iluminação como o factor mais referido por alunos e professores de ambos os sexos enquanto elemento primordial, em todas as suas dimensões – física e psicológica – a equacionar na concepção de um espaço escolar de leitura.**

Relativamente aos professores manifestou-se uma maior apetência pela promoção da leitura nos espaços interiores da escola – nomeadamente na sala de aula e na biblioteca – embora os alunos (sobretudo do sexo masculino), tenham apresentado um gosto expressivo pela leitura ao ar livre (factor que se manifestou essencialmente nos alunos do sexo masculino a partir do 3º CEB).

Curiosamente, no Agrupamento analisado, foi precisamente ao nível dos espaços exteriores, que notámos alguma ausência de equipamentos capazes de efectivar este convite à leitura, tais como bancos mais confortáveis e em maior número, mais zonas de sombra, mesas de pedra, madeira ou cimento (inexistentes em qualquer dos ciclos). Outros equipamentos, menos directamente relacionados com a leitura (tais como esculturas e espelhos de água) poderiam ser encorajadores para o mesmo efeito, não sendo referenciados em nenhum dos pontos analisados. Excepção seja feita para a parede de escalada e caixa de areia existentes no pátio do 1º CEB ou os baloiços no pátio do JI.

Aproveitamentos singelos do espaço exterior a fim de o tornarem mais acolhedor, como pequenas hortas e/ou quintas pedagógicas, rodeadas de zonas destinadas à leitura seriam ainda elementos a ter em linha de conta futuramente como promotores de bem-estar.



**Figura 5 – Pátios construídos de molde a valorizar o contacto com a Natureza, tornando-se um jardim será um novo universo a explorar pelos alunos e pela comunidade educativa, designadamente pelos alunos. Será também um motivo inspirador e atractivo para uma aula ao ar livre ou para uma sessão de leitura. (Horta Pedagógica no Pátio da Apollo Montessori School, Amsterdam - Arqº Herman Hertzberger.**

Destacariámos ainda a falta de mais zonas cobertas nos pátios (apenas algumas zonas do JI o são), facto que representa uma lacuna totalmente evitável a nível dos responsáveis pelos projectos iniciais e das entidades que regulam actualmente os edifícios escolares. Também a falta de zonas diferenciadas no pátio – à semelhança do que se passa nos espaços interiores – será um

factor a ser alvo de uma reflexão aprofundada que deverá ter por base a certeza de que o pátio é, ele também, um espaço pedagógico com um potencial de grande impacto junto dos alunos e, como tal, deverá ser alvo da maior atenção em termos de concepção e dinamização.

*eu gostava de poder ler mais vezes no pátio...com o meu professor...mas não há sítios para estarmos sentados...e depois chove...nunca vamos...mas o professor já disse que um dia a gente vai...acho que ele também gostava de ir dar aulas lá para fora. (Aluno, 2º CEB).*

Focado mais vezes e sobre mais aspectos, surge o espaço escolar interior em todas as suas dimensões. Aqui destaca-se a necessidade de silêncio e serenidade relativamente aos espaços de leitura, sobretudo no que respeita às professoras e alunas. Os professores e alunos referem frequentemente a componente do trabalho, da informação e do convívio, aliados ao gosto pelo conforto, já referido.



**Figura 6 – A articulação das cores, das texturas e das dimensões na criação de espaços alternativos para estar ler e ser em ambiente escolar (Apollo Montessori School, Amsterdam - Arqº Herman Hertzberger).**

Alunos e adultos, de ambos os sexos, manifestaram também o desejo de uma maior flexibilidade e interacção entre os espaços interiores e exteriores da escola no que se refere à sua utilização e ao modo como a leitura é encarada por todos os seus actores e mediadores. Com efeito o acto de ler – e toda a sua envolvente física e psicológica - surge como algo que está sempre presente, que transmite alegria e entusiasmo e que necessitaria de um enquadramento físico mais adaptado aos leitores em todos os seus sectores.

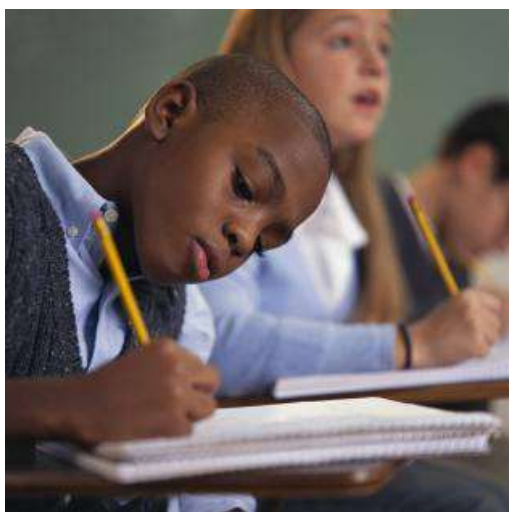
Os espaços formais de leitura em contexto escolar são vistos como essenciais, deixando os dados transparecer, no entanto, um carinho muito especial pela sala de aula, facto que se verifica transversal a todos os ciclos.

Efectivamente, a sala de aula é sentida como o ninho inicial de leitura, de onde se passa para todos os outros espaços, incluindo a Biblioteca. É na sala de aula que se ganham asas para voar e ter direito aos primeiros erros que só o leitor e o seu professor conhecem, nesse ambiente psicológico duma privacidade semelhante à da casa natal. Como afirmam os alunos:

*...(..) gosto mais de ler na sala de aula...estou mais à vontade e a professora ajuda-me. (Aluna, 4º ano)*

*(..) e gostava que a minha sala tivesse livros para nós lermos (...) livros nas estantes...como nas bibliotecas...mas assim...mais à mão...para podermos ler quando quiséssemos. (aluna 2º CEB)*

*(...) gosto de ler na sala. Estou mais quieto. Estamos todos... (Aluno 3º CEB)*



**Figuras 7 e 8 – A sala de aula continua a ser o berço da leitura em contexto escolar. Urge dotá-la de novos equipamentos e duma nova filosofia que façam justiça ao seu papel de grande raiz do acto de ler.**

A biblioteca, por seu lado, é o grande palco dos livros, também de convívio e de exposição de quem se é e de quem se gosta de se mostrar que se é. Existe algo de desfile na biblioteca que é estranho à sala de aula. Faz-nos pensar, até que ponto, estes espaços de leitura formais em contexto escolar estarão demasiadamente afastados entre si, talvez mesmo estanques em determinados momentos e acepções. Os dados levantados levam-nos ainda a considerar que há

algo de intimista no acto de ler que nem sempre a Biblioteca preserva (ou consegue preservar) dada a amplitude aberta do seu espaço.

Mas as opiniões são múltiplas, com uma vantagem para os alunos e alunas do 1º CEB, ainda abertos e disponíveis para a maravilha da descoberta:

*Eu gosto muito da nossa biblioteca...tem livros muito bonitos...ainda não os li todos!... (Aluna 1º CEB)*

*Livros de aventuras e dos piratas e dos bichos que eu vi no cinema (...) a biblioteca tem tanta coisa...tenho que cá vir outra vez... (Aluno 1º CEB)*

*...gosto de cá vir (biblioteca) ...mas prefiro levar o livro e ler em casa...às vezes lemos na aula...a professora deixa...outras vezes lê-nos a professora e até cá venho buscar os livros que ela manda (...) para lermos todos juntos na aula... (Aluna 2º CEB)*

*Cá na biblioteca gosto de vir ver quem está...também gosto de me sentar ali ao cantinho a ler...mas é mais à hora do almoço...quando está mais calmo...de manhã vimos todos juntos e gostamos é de conversar... Aluna 2º CEB)*

*Quando entro vou logo para uma mesa...só depois vejo o que quero...gosto de estar aqui...às vezes não leio nada...só vejo... (Aluno 3º CEB)*

Na realidade a Biblioteca é a grande montra do conhecimento onde se vai para ver e ser-se visto. Não haveria muito de errado nisto se fosse esse um dos seus objectivos. Mas onde fica aqui a promoção da leitura? As observações realizadas no Jardim-de-Infância onde as bibliotecas se localizam dentro das salas de aula mostram-nos à exaustão a maravilha dos livros nos olhares daqueles meninos.

*...vens cá ler?... trazes que livro?...o dos bebés bichos? (...) A (...nome da educadora) já nos leu o dos castelos. (Menino JI, 4 anos)*

Agarram-se a nós e fazem festas aos livros, riem e choram connosco em viagens maravilhosas que nos fazem esquecer por momentos que se pode não gostar de ler. Por vezes (já nos tínhamos esquecido de como isso era possível) têm medo das histórias e de personagens feitas para que eles se rissem. É preciso contornar o acto de ler para que também esse crescimento tenha um colo. Aqueles príncipes e princesas são todos excelentes leitores. Porque não se preocupam em ser vistos num espaço. Pelo contrário, o espaço é todo deles e eles dominam-no completamente. Os livros são histórias que eles amam, pelas letras que ainda não conseguem compreender na totalidade, mas que encerram mistérios que querem a todo o custo

entender. E talvez porque não estejam ainda preocupados com as expectativas que os adultos têm acerca da sua leitura querem sempre mais. É tudo puro prazer. E eles são todos olhos e todos ouvidos e todos emoção. Onde se perde este encanto?

No primeiro ciclo mantém-se ainda esta pressa de ter o livro nas mãos e faz-se fila no corredor da escola enquanto a biblioteca não abre, à espera que o palácio dos sonhos os acolha. Mas no 2º CEB? ...e no 3º CEB?

O que muda verdadeiramente? Na realidade passa-se a gostar mais de se ser visto pelos pares. E ler é uma paixão de menino que talvez seja capaz de nos “envergonhar” um pouco...

*... só leio o que tem de ser... tenho coisas mais importantes...e os meus amigos nem lêem... (Aluno. 3º CEB)*

*Agora estudo para os exames. Viemos todos buscar o mesmo livro que a professora nos mandou... é porque sai...não tenho tempo de ler...só de estudar... (Aluna finalista 3º CEB)*

Na realidade, é na sala de aula (ou em casa) que o sossego é mais garantido ainda que no meio de alguma agitação. Com efeito é no seio do grupo turma “que tão bem nos conhece” que conseguimos crescer e ver sem sermos vistos. Este é o “à vontade” que é necessário para que a leitura se dê de forma espontânea e com vontade. Lê-se efectivamente mais tempo na sala de aula e lê-se com mais gosto onde se lê mais tempo.

**Figura 9 - A importância dos locais de abrigo em que um segredo espera por nós no coração das nossas expectativas (Entrada da Sala de Leitura da Biblioteca Municipal de S. Domingos de Rana).**



A sala de aula necessitaria assim de ter espaços com estantes e livros à disposição dos meninos. Por seu lado, a biblioteca deveria aprender a organizar-se de outras formas, criando pequenos espaços de privacidade, menos expostos ao conjunto dos leitores e mais de acordo com as áreas temáticas de leitura e o perfil dos seus leitores.

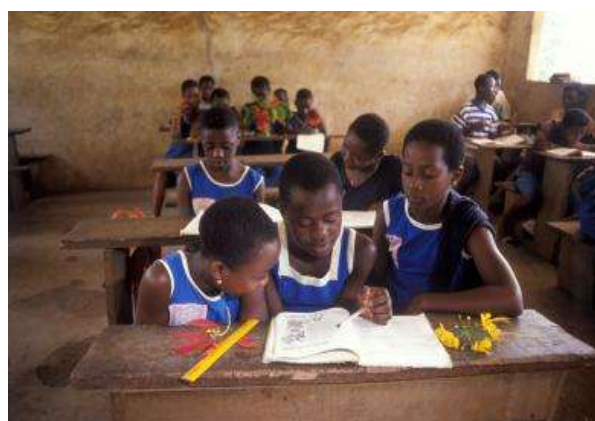
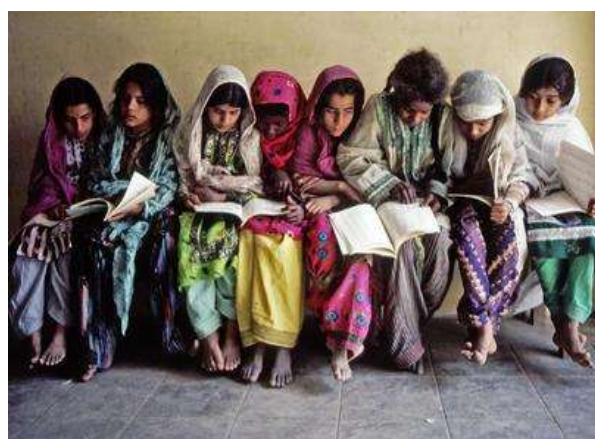
Por fim, acreditamos que os espaços informais de leitura em contexto escolar não são vistos como tal, nem utilizados para tal. Ler é ainda algo que alguns dos nossos alunos têm pudor em assumir socialmente. Levar um livro para o pátio não é para todos. Não o é

certamente para muitos de nós, professores. E porquê? Porque nos falta o tempo? Porque não sentimos o apelo? Porque o próprio espaço não nos seduz?

*Gostaria sim de ir ler lá para fora...mas não tenho tempo...os intervalos passam a correr e depois com tudo o que temos para fazer...mas até seria um bom exemplo para os alunos...quem sabe?... talvez... já me senti tentado... (...) Eles (os alunos)...já vi um ou outro a ler...mas vai sempre um colega chamá-lo...é por pouco tempo...é pena... (Professor, 3º CEB)*

*Já uma vez tentei ler e vieram algumas alunas para o pé de mim (...) quiseram saber por que não vinha ler cá para dentro...e o que estava a ler (sorriso)... acabei por lhes falar um pouco do livro e até foi bem interessante...quando me lembro tenho saudades...era mais nova...agora... (Professora, 2º CEB)*

*Olha sabes?... parece-me que não me dá jeito...tenho um pouco de vergonha...não sei...e depois vinham os alunos todos...não sei...e queriam saber o que estava a ler...e porque estava a li a ler...não sei...sentia-me pouco à vontade...mas é pena...um dia tento...talvez com uma turma...assim estamos todos a ler e não me sinto tão exposta...não sei (riso)... (Professora, 3º CEB)*



**Figuras 10 a 13 – A leitura é um processo complexo: individual e colectivo; privado e social, envolve muitos factores que a medeiam e influenciam enquanto processo reflexo de um processo interior de crescimento. (Sala de aula na China; Meninas numa aula de leitura em Karacchi, Paquistão, Fotografia**

de John Isaac, Maxims News Network; Iniciação à leitura na província chinesa de Panghai; Sala de aula nos Camarões).

Mas afinal, sendo a escola um excelente espaço de socialização, não é a leitura afinal um acto social? Porquê esta falta de vontade que aparenta cercear o acto espontâneo de ler, sobretudo a partir de uma determinada idade?

E sendo a leitura essencial como base duma futura integração plena do contexto social como destrinçar este aparente enigma?

## 2. Conclusões do Estudo Realizado

Os espaços escolares podem constituir pólos de motivação passíveis de aprofundar os conhecimentos dos alunos, contribuindo para a sua aprendizagem ao longo da vida e para o seu crescimento como ser humano. Uma formação ética, plena de valores sociais e na qual a autonomia intelectual, a adaptabilidade à evolução do conhecimento e aos novos processos tecnológicos e o pensamento crítico e solidário, aliados ao aprofundamento de uma sensibilidade estética e filosófica, serão os eixos fundamentais desse percurso, ao qual a leitura não deverá ser estranha, ajudando a formar leitores para a vida, crentes nas suas capacidades humanas e académicas.

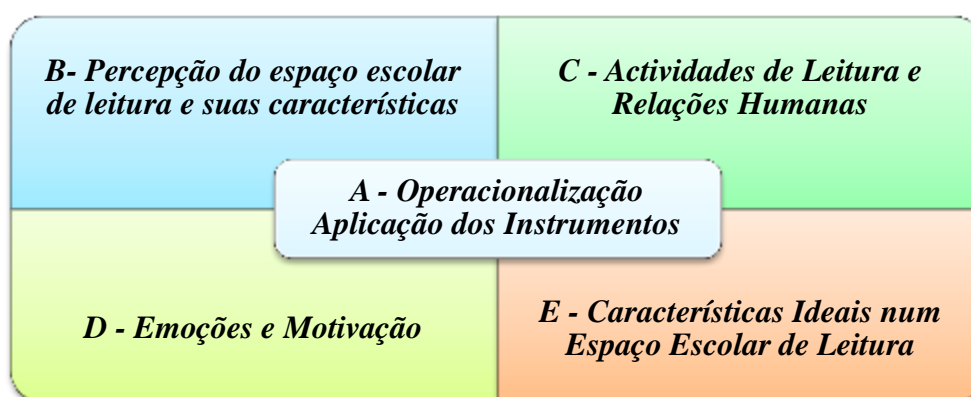
Os espaços ajudam-nos a crescer e melhoram a nossa vida. Deste modo foi convicção do nosso estudo a absoluta ligação entre as características do espaço e a melhoria das vertentes que conduzem ao acto de ler.

Sendo, realmente, o objectivo primordial da escola um universalismo em termos de qualidade, importa conhecer alguns dos condicionalismos que poderão estar na base de esmorecimentos ou desencantos. E, se os aspectos constrangedores continuarem a existir no campo da motivação, deveremos repensar estes aspectos da componente física do espaço escolar de molde promover ambientes mais capazes de corresponder às necessidades da comunidade educativa e, em particular dos alunos.

Os dados recolhidos apontam para uma inequívoca importância atribuída à leitura, tanto de parte dos alunos como dos seus professores e para uma sensibilidade voltada para os espaços que a emolduram: *dou sempre muita atenção aos espaços de leitura da minha escola e acredito que a forma como um espaço de leitura está organizado pode contribuir para melhorar a forma como eu leio/os meus alunos lêem*, são afirmações recorrentes que acompanham os respondentes ao longo de toda a investigação.

Algumas características espaciais, focadas por múltiplos intervenientes, foram sendo perfiladas nas respostas. Fundamentais algumas, como a luz, a serenidade, o trabalho ou a informação, outras vão mudando um pouco, alternando entre a cor, a temperatura, os materiais e outros aspectos que se mostram importantes para os respondentes.

**Deste modo podemos concluir que as categorias que enformaram todos os instrumentos de recolha de dados procuraram cobrir os principais sectores considerados por nós como os mais pertinentes para o entendimento deste fenómeno:**



**Figura 14 – Grandes Categorias em análise no presente estudo<sup>77</sup>.**

Deste modo, no quadro da **Categoria B**, concluímos que a atenção e importância atribuídas aos espaços de leitura, são dados significativos em todos os grupos analisados, quer relativamente aos professores, quer aos alunos. Estes são, na verdade, elementos importantes para a percepção dos indivíduos acerca do seu próprio bem-estar, sendo percebidos em termos globais por mais de 80% dos inquiridos como factores de motivação significativos para o acto de ler.

Observámos que a maior parte dos alunos e dos professores, reage de modo intenso e constante à observação inicial do espaço onde lê, sendo esse primeiro contacto estruturante na sua futura percepção e aceitação relativamente ao mesmo.

Percebemos que é importante para os alunos e para os seus professores, interiorizar um sentimento de pertença ao espaço onde lêem e ao seu grupo de trabalho, tornando-se este sentir, um elemento de grande motivação para a leitura em contexto escolar.

<sup>77</sup> A Categoria A tratou dos aspectos formais da operacionalização da pesquisa.

Vimos que o facto de se perceber um determinado espaço como agradável tem uma significativa relevância na motivação e no empenho para a leitura e na sensação de satisfação académica profissional, sendo que pelo menos um terço dos alunos e dos seus professores, reagiram positivamente a esta questão quando indagados, afirmando estarem os elementos físicos, psicológicos e ambientais profundamente relacionados com o seu bem-estar e a sua vida.

Percebemos quais as condições de habitabilidade e conforto fundamentais num espaço de leitura e de que modo estes elementos são capazes de influenciar a motivação e as competências para a mesma.

Aprendemos de que forma a localização e os acessos aos espaços escolares de leitura condicionam a vontade e o empenho dos alunos e dos professores relativamente ao acto de ler e, até que ponto, os factores de implantação do espaço escolar são importantes para os indivíduos que nele lêem.

Tentámos sentir a sensibilidade dos intervenientes relativamente à importância atribuída à envolvente física do espaço de leitura, apurando o que seria uma envolvente ideal neste caso por parte dos alunos e dos seus professores, procurando perceber até que ponto este factor seria ou não elemento de motivação para os seus utilizadores, relativamente à leitura, o que também neste caso confirmou a hipótese inicial de relação entre ambos os factores.



**Figuras 12 a 14 – A serenidade, a iluminação e o silêncio. Factores sempre em destaque nas referências dos professores inquiridos. (à direita hall da EB2,3 Vasco da Gama, Parque das Nações, Lisboa)**

Quisemos saber quais as características físicas que cada indivíduo considera como fundamentais num ambiente de leitura, conseguindo apurar que os alunos elegem essencialmente o aspecto do convívio social e da relação humana num espaço alegre e bem concebido, sendo

que os seus professores compartilham destes sentimentos. Estas preferências por determinados tipos de instalações e equipamentos, no que se refere a um espaço de leitura, seriam explicadas em entrevista com alusões aos materiais (83 %) e ao silêncio (88 %) por parte dos alunos e ao ambiente humano (73 %) e à iluminação (63 %) por parte dos professores. Deste modo um espaço de leitura deveria ser organizado, bem iluminado e pleno de informação (90 %), factores que impressionam positivamente ambos os grupos de respondentes.

Relativamente à **Categoria C**, pudemos observar hábitos de permanência nos espaços escolares de leitura, tendo concluído que, na sua maioria, os alunos costumam visitar a BE uma ou duas vezes por semana, sobretudo acompanhados pelo seu professor e preferem ler de manhã, na Primavera ou no Verão. Apenas uma pequena percentagem (1.5%) afirma ir à BE fora do seu horário, embora a percentagem cresça um pouco (8%) quando se coloca a mesma questão relativamente a outros espaços escolares.

Percebemos também que os indivíduos revelam motivações diferentes relativamente às suas escolhas e preferências por determinados tipos de espaço de leitura, sendo de destacar uma preferência manifestada dos alunos pela leitura nos espaços exteriores da escola (53%) facto que não se verifica na prática, tendo os mesmos afirmado, noutros pontos da pesquisa, gostarem mais de ler na sala de aula. Facto que nos remete para alguma ambivalência relativamente ao que será um modelo estereotipado relativamente ao que será socialmente aceitável pelo grupo de pares e o que, efectivamente, gostaria de se fazer. Os alunos responderam que a principal actividade de leitura por eles concretizada na escola era a leitura silenciosa embora a leitura do professor para os alunos (49%) fosse a sua preferida. Os professores enaltecem também a leitura silenciosa embora praticassem sobretudo a leitura dos alunos em voz alta. Achavam ainda que os alunos preferiam esta leitura, facto que não correspondia à realidade.

Os alunos defenderam que tanto a leitura por prazer como a leitura para aprender deveriam ser igualmente valorizadas em contexto escolar, enquanto os seus professores, apesar de valorizarem igualmente ambos os tipos, consideravam ser a leitura por prazer a preferida dos seus alunos. Questionados acerca da coerência espaço de leitura/função, os mais novos afirmaram que os espaços existentes serviam os seus objectivos enquanto os docentes referiram haver melhorias a fazer neste campo. Os alunos do 1º CEB afirmaram, com grande intensidade (77%) que os seus professores lhes liam diariamente na aula, factor muito valorizado por eles e que repetiam incessantemente com visível agrado.

Foi importante conhecer algumas das rotinas e hábitos da sala de aula relativamente à leitura e relacioná-los com o espaço físico envolvente e disponível, tendo sido apurado que cerca

de 30% dos alunos e dos professores escolhiam actividades desenvolvidas em sala de aula. Estes dados permitiram apurar que o espaço envolvente será passível de condicionar hábitos e rotinas de leitura para 32% dos alunos e 37% dos professores inquiridos. Acreditando 47% dos docentes serem os espaços capazes de motivar os alunos para a leitura.

Outro dado importante, nomeadamente para o quotidiano em sala de aula, partiu de questões que permitiram apurar formas de estar e de sentir de alunos e docentes/mediadores de leitura e relacioná-las com a disposição das mesas e carteiras (entre outros elementos do mobiliário), sendo apurado que a maioria dos alunos preferia a disposição tradicional (filas e carteiras) no que coincidiam com os seus professores. Estes, no entanto pensavam que os gostos dos alunos iriam sobretudo para disposição em U e em grupo, o que não é coincidente uma vez mais. Procurando perceber de que modo a estruturação física da sala de aula condiciona a motivação para a leitura e as diferentes abordagens à mesma manifestadas pelos alunos e seus professores, concluímos que os primeiros afirmam ser esta uma influência muito positiva e os segundos uma influência constante com uma forte repercussão sobre o seu trabalho neste âmbito.

Por fim, no que respeita aos percursos mais frequentes nos espaços escolares de leitura e às motivações que estão na sua origem, conseguimos observar que os alunos optam preferencialmente por se encaminhar para as mesas de trabalho de onde partem à exploração do espaço e os professores se dirigem em primeiro lugar às estantes nas quais procuram os materiais necessários, tendo ambos afirmado que o espaço envolvente molda e condiciona de modo muito significativo, os seus percursos e vivências em contexto escolar.



**Figuras 15 a 17 – A Sala de Aula (EB1 e JI Arraiolos, Évora), a Biblioteca Escolar (EB 2,3 Fernando Pessoa, Lisboa) e o Pátio Escolar (EB 1 professora Aida Vieira, Carnide, Lisboa) – os 3 grandes pólos da Leitura em Contexto Escolar que importará articular melhor.**

No que toca à **Categoria D**, procurámos perceber quais os sentimentos pessoais mais comuns relativamente à vivência diária num espaço escolar de leitura e relacioná-los com as suas condições de habitabilidade e percepções de bem-estar, tendo apurado entre os alunos, um maior número de referências aos sentimentos de alegria e paz. Entre os professores predominaram emoções relacionadas igualmente com a paz e o desafio.

Foi importante apurar gostos e preferências quanto ao tipo de espaços de leitura que agradam e desagradam a alunos, sendo de destacar novamente o entusiasmo, a alegria e a paz, tanto no que se refere aos alunos como aos seus docentes/mediadores de leitura. Ao longo do dia a vontade de ler parece ter flutuações com dois grandes picos – o meio da manhã e o meio da tarde, embora o primeiro momento ganhe mais adeptos entre ambos os grupos de participantes. Alguns alunos e professores referiram que também sentiam vontade de ler quando regressavam a casa pois não tinham tempo de o fazer na escola. Os factores - tipo que conduzem a essa apetência por um espaço de leitura surgem sempre em torno da necessidade de silêncio, serenidade e o facto de este ser um espaço de trabalho e de informação. Cerca de 50% dos alunos e alunas do 3º CEB referiram ainda, como um dado motivador para a leitura, a existência de um fundo musical suave e sem palavras.

Procurou-se igualmente apurar a existência de locais capazes de garantir a privacidade de adultos e alunos nos espaços escolares de leitura, tendo-se registado que 12% dos alunos referem ser esta uma realidade pouco conseguida, sendo que 8% dos adultos considera este um factor importante. Esta questão, permitiria perceber de que forma e até que ponto, os espaços de privacidade – no contexto escolar de leitura - são importantes para os indivíduos em diversas fases e idades da sua vida.

Foi significativa a tentativa de entendimento do espaço escolar de leitura como local de socialização e modelo de relações sociais, destacando-se que 29% das alunas referem este ponto como um dos factores essenciais, enquanto nos adultos apenas 6% se manifesta acerca deste campo. Neste ponto, a observação de atitudes relacionadas com esta premissa, permitiu observar hábitos e comportamentos de alunos e seus mediadores de leitura relativamente ao convívio e relacionamento social.

Curiosamente embora a sala de aula seja o espaço de leitura mais referenciado pelos alunos na sua globalidade como o local de eleição para o acto de ler, as alunas fazem questão de valorizar a biblioteca como um espaço essencial.

A finalizar esta categoria, procurámos saber até que ponto espaços interiores e exteriores são capazes de seduzir e motivar para a leitura os indivíduos que neles trabalham, percebendo existir alguma dificuldade na articulação entre estas duas vertentes espaciais.



**Figuras 21 a 23 – Trabalho, Alegria e Desafio. Sentimentos comuns a muitos dos intervenientes na pesquisa, no âmbito dos espaços de leitura.**

A análise da **Categoria E** foi importante no sentido de procurar conhecer gostos e necessidades de mudança nos condicionalismos físicos estruturais e de equipamento dos espaços escolares de leitura. Neste ponto destacou-se essencialmente o seguinte relativamente aos alunos: desejavam ter mais mesas e cadeiras, ergonomicamente bem concebidas, espaços diferenciados para diferentes actividades de leitura e mais tempo de abertura da BE. Os professores também consideraram ter falta de tempo para ler mais na biblioteca e com os alunos, desejando um ambiente mais calmo, silencioso e com mais conforto.

Novas necessidades relativamente à forma de estruturação de um espaço escolar de leitura, surgiram expressas quando os alunos afirmaram necessitar de mais computadores e os seus professores expressaram o desejo de um maior número de títulos.

Nenhum dos espaços escolares de leitura do Agrupamento foi considerado supérfluo ou desnecessário, seja por alunos seja por professores. Pelo contrário, estes espaços são vistos como essenciais, nomeadamente a Biblioteca Escolar.

A finalizar, foram definidas linhas básicas que permitem perceber o perfil dos novos espaços escolares de leitura. Estes pretendem-se dinâmicos e alegres (alunos), silenciosos e bem equipados (professores) e nos quais se destaquem, como factores determinantes de estruturação, o ambiente humano (alunos e professores).



**Figuras 24 a 26 – Uma manhã de Primavera e um bom ambiente humano, as premissas ideais para um excelente momento de leitura na escola que se desejará mais polifacetado, inovador, personalizado e surpreendente. Na foto da direita, um equipamento para ser e estar no Jardim de Infância [Delft Montessori](#). Este espaço concebido por Herman Hertzberger para as crianças estarem sentadas em qualquer actividade, designadamente a ler, converte-se rapidamente em múltiplas zonas diferenciadas e sempre novas, à medida dos desejos dos seus jovens utilizadores. O ambiente transforma-se subitamente, ganhando vida, para logo voltar à sua serena forma inicial, permitindo manter toda a amplitude da sala ou constituir-se como um elemento lúdico. (Foto: R. Thomas Hille).**

### **3. Questões Decorrentes da Temática Analisada**

Iniciáramos este ponto final por tecer algumas considerações prévias que se prendem com os limites voluntários e impostos desta investigação.

Acreditamos que todos os ensinamentos que recebemos teoricamente nos ajudam a perspectivar do melhor modo o enquadramento necessário à investigação a que nos propomos. Desejaríamos sempre ter ido mais além no nosso campo de análise, tantas são as

ligações que nos parecem importantes, senão mesmo fundamentais, para um melhor entendimento do fenómeno em estudo.

Mas tantas vezes nos falta o tempo necessário para efectivamente pensar sobre todas estas premissas e, sobretudo, senti-las, tomando o pulso à realidade. Efectivamente não dispomos desse tempo. Muitas vezes as acções que implementamos no cenário pedagógico, compõem uma sucessão de planificações reflexivas sobre acções que se diluem no tempo e no espaço consumindo energias nem sempre sinónimas de um eficaz processo analítico.

Deste modo, várias foram as limitações que se depararam ao quadro da presente investigação. Por exemplo, teria sido relevante determo-nos na análise paralela dos espaços e ambientes de leitura em casa dos alunos. Quantos beneficiariam, efectivamente, de ambientes de leitura/estudo por eles considerados motivadores e estimulantes? O que poderia fazer a escola neste sentido, para compensar os mais desfavorecidos? De que modo, estes ambientes de não-leitura concorreriam para percepção depois, de um modo menos positivo, os ambientes escolares onde se pede ao aluno que leia? E para aqueles que beneficiam de um caloroso e estimulante ambiente de leitura em casa, no seio de famílias leitoras? Seria a escola um campo de oferta privilegiado? Ou, pelo contrário, palco de uma proposta que fica permanentemente aquém dos sonhos destes meninos?

Infelizmente este foi um universo apenas aflorado – através de contágio - por algumas questões levantadas no âmbito da pesquisa (por exemplo: *Quando gostas mais de ler? Onde lêes com mais vontade?...*), podendo vir a ser, com natural interesse, alvo de futuras reflexões. Sendo ainda de salientar as dificuldades de ordem prática frequentemente levantadas quando um campo de estudo envolve, de modo mais directo, a componente familiar dos intervenientes.

Outra possibilidade seria um estudo comparativo com outras escolas, quer intra-ciclos, quer inter-ciclos. Poder-se-ia ainda alargar o âmbito e perseguir um trilho de estudo que permitisse encontrar constantes a nível internacional ou, pelo contrário, grandes contrastes. Todas estas hipóteses de trabalho e outras ainda seriam possíveis. Optámos, no entanto, por esta análise em profundidade de um Agrupamento que aqui fica inscrita e registada e que, a nosso ver, poderá servir de exemplo de pesquisa no âmbito dos Agrupamentos Verticais de Escolas que apresentem características únicas, como tivemos oportunidade de expor.

Colocadas estas ressalvas e perante os dados apurados e as conclusões retiradas, talvez que as grande linhas de interrogação que aqui se deixam para o futuro sejam as seguintes:

▪ *Existe uma grande sensibilidade aos espaços de leitura em contexto escolar por parte dos professores mediadores de leitura. Estes espaços são tidos em elevada consideração mas pouco utilizados. Pelo contrário, são mais utilizados pelos alunos que, apesar de considerá-los essenciais ou muito importantes, não os olham com tanta deferência. De futuro, será importante aprofundar as raízes desta ambiguidade que, além de colocar alunos e mediadores de leitura, em campos perceptuais inversos, afastam alguns utilizadores e dificultam o diálogo entre estes grupos;*

▪ *A Sala de Aula e Biblioteca Escolar, sendo os dois espaços formais de leitura mais focados em todas as questões colocadas, encerram também uma dualidade inversa que importa urgentemente destrinçar. Com efeito lê-se mais nas salas de aula onde não existem livros e lê-se menos (ou lê-se mais timidamente) nas bibliotecas onde eles abundam;*

▪ *A manutenção de algumas ambiguidades de utilização nos espaços escolares de leitura – nomeadamente entre a sala de aula (onde se lê sem a presença física constante de uma variedade de livros) e a biblioteca (onde cada vez mais se procura o audiovisual, designadamente o computador) prescindindo do objecto livro em suporte papel, levar-nos-á a equacionar a hipótese de uma transferência global dos livros para a sala de aula e da abertura de bibliotecas digitais em linha nos espaços actualmente destinados a bibliotecas mistas (tradicional/digitais), espaço actualmente subaproveitado em termos de utilizadores;*

▪ *No seguimento da questão anterior verifica-se uma confusão ao nível do verdadeiro sentido da biblioteca escolar enquanto espaço físico ao serviço da comunidade educativa. Com efeito, actualmente ela tornou-se um grande centro de convívio na qual os livros (em suporte de papel) repousam durante grande parte do dia. A BE não deverá ser vista como um local de encontro entre pares onde seja expectável a existência de um ruído constante. Mas os alunos esperam isso dela. Poder falar e conviver sem cuidados de maior num espaço físico de que efectivamente gostam e sentem como esteticamente agradável. Então este transfer também deveria ser equacionado com cuidado e premência: os espaços de convívio para os alunos – sala de convívio, sala de alunos – deveria conter estantes com livros, revistas e jornais e zonas de leitura informal.*

▪ *Alunos e professores apreciam os ambientes de leitura e a ideia de fazerem parte integrante desses espaços. Sentem também como prestigiante a ideia de ler e de gostar de ler. Nas observações realizadas aos alunos mais pequenos, o sentimento de alegria é constante e impõe-se sempre naturalmente de modo poderoso. Essa emoção vai-se escondendo com o avançar dos anos e sendo substituída por sentimentos de uma aparente recusa e indiferença que será vantajoso analisar;*

▪ *Observados os espaços interiores de leitura, estes apresentam-se estanques mas ao mesmo tempo, pouco diferenciados e deficientemente apetrechados para os fins que servem efectivamente;*

▪ Quanto aos espaços informais de leitura – nas zonas interiores dos edifícios escolares – ao tenderem a formalizar-se, parecem ficar contaminados da já referida indiferença e morrer. Falamos de pequenas zonas que poderiam ser aproveitadas para o acto de ler mas que não conseguem resistir à falta de concepção prévia nesse sentido. Apura-se então que a informalidade deve ser também planificada de modo subtil mas profundo, de modo a criar raízes desta afectividade entre o sítio e as pessoas que nele vivem (Yi-Fu Tuan:1980);

▪ Os espaços exteriores de leitura existem e são vistos – mesmo que por poucos - como palcos de leitura. Menos de 2% de alunos e 5% de professores confessam já ter lido nestes espaços. Revelam sentimentos de falta de vontade e de alguma vergonha. Registam-se no entanto aqui algumas lacunas – facilmente corrigíveis – no campo dos equipamentos – tais como falta de mesas, toldos, coberturas, mais bancos e zonas de sombra distribuídas de forma agradável e convidativa entre zonas verdes ajardinadas. Relembramos aqui J.A. Baptista (1999:1) sobre a importância pedagógica destes espaços:

***Tínhamos grandes intervalos e a escola, com o pátio que se prolongava para o Largo da Barreira, era o nosso espaço de trabalho, de estudo, mas também de jogo, de brincadeira, de convívio. Era o local onde nos sentíamos melhor.***

▪ Neste ponto, as observações colaterais realizadas no âmbito da presente investigação, levaram-nos, de modo também “informal”, a questionarmo-nos acerca da eventual relação existente entre a perda de conhecimento das tradicionais brincadeiras de pátio – corda, pião, elástico, berlinde, roda, apanhada... - e a dificuldade em ler num espaço aberto, e que se permanece e se desfruta – um caminho a desvendar futuramente numa nova investigação;

▪ Um dos pontos que registou talvez o maior mal-estar entre os respondentes, foi a dificuldade que, sobretudo alunos, mas também docentes, revelaram em “chegar à rua”, “chegar cá fora” ao sair das aulas, ou até mesmo das bibliotecas. A biblioteca escolar da EB2,3 localiza-se no piso 0, mas encontra-se um pouco escondida, As janelas – inúmeras e francas – prometem a porta aberta (que não há) e a esplanada (que não existe). A biblioteca do 1º CEB situa-se no Piso 1 à qual se chega através de um poço envidraçado de escadas que, por agradável que seja visualmente, ameaça quem sofre de fobia às alturas e dificulta o acesso aos meninos mais pequenos ou portadores de limitações motoras, apesar da existência do elevador (trancado). As bibliotecas, as salas de aula os espaços de leitura têm de estar voltados Para a luz, ao sol, abertas ao pátio e à rua que servirá de continuidade desse percurso leitor;

▪ A falta de articulação entre espaços interiores e exteriores de leitura (ou outros) é uma das maiores feridas sentidas e manifestadas continuamente pelos respondentes.

*Entra-se uma vez de manhã e sai-se no fim do dia (os adultos). Entra-se e sai-se impacientemente para voltar para a luz do sol (os alunos). Que vontade se poderá ter em voltar para a aula, lá para cima? Lá para o fundo do piso?*

▪ *As novas tecnologias e as novas ferramentas de leitura, remetem-nos hoje também para novos papéis atribuídos à leitura em múltiplos suportes e formatos, fazendo-nos pensar nos novos conceitos de biblioteca e da própria sala de aula.*

▪ *Ler é Luz – Ler é Paz e Alegria - são estas as grandes constantes a reter do trabalho que agora se encerra. Os espaços compõem um puzzle maravilhoso que importa conhecer cada vez melhor por tudo o que nos dá e por aquilo com que, sem dúvida, poderá contribuir, se concebido de outras formas, com outros tempos, com outras cores, com outras vontades – essa vontade de Ler de Ler nos Espaços, nas Histórias e em Nós.*

*Lisboa, 30 de Setembro de 2011*

*Maria Paula Marques Baptista Coelho Pais*

## **Bibliografia**

## 1. Referências Bibliográficas (Obras citadas no texto)

- Abramson, P. (1991). "Making the Grade", *Architectural Review*, 29 (4) 91-93.
- Abric, J.C. (1981), "La Créativité des Groupes", in Serge Moscovici (ed.), *Psychologie Sociale*, Paris, PUF. Cit. in Ferreira, J.M. (et al), (1998). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill, p.153.
- Adams-Price C E (ed) (1998) *Creativity and Successful Aging*, New York: Springer-Verlag
- Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz (2009). Projecto Educativo "Novos Rumos" - TEIP2. Disponível em: <http://aebpc.pt/escola/documentos.html>. Acedido em Setembro de 2010.
- Albarello, Luc (et al) (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa,: Gradiva, Coleção Trajectos, nº 40. Instituto de Inovação Educacional, Col. Ciências da Educação.
- Albarello, Luc (et al) (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa,: Gradiva, Coleção Trajectos, nº 40. Instituto de Inovação Educacional, Col. Ciências da Educação.
- Albert R S (1996). "Some reasons why childhood creativity often fails to make it past puberty into the real world", in Runco M A (ed) "Creativity from Childhood through Adulthood: new directions for child development", San Fransisco: Jossey-Bass, pp 43–56.
- Alencar, Eunice Soriano (1993). *Criatividade*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, Cit.in Corrêa, Ayrton Dutra, (s.d.). *Criatividade: Considerações Básicas*.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in Context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Amaral, L. A. (1994). *Pensar a diferença/deficiência*. Brasília - Coordenadoria Nacional para integração da pessoa portadora de deficiência - CORDE.
- American Psychiatric Association Battle, James (1981). *Manual for Culture Free Self-Esteem Inventory*. Seattle: Special 74.
- Armstrong, D. et al. (1997). The place of inter-rater reliability in qualitative research: an empirical study. *Sociology*, v.31, n.3, p. 597-606, ago. 1997.
- Angermeier, Wilhelm Franz.(1993). *Psicologia para o dia-a-dia*.Petrópolis: Vozes.

- Aronson, E., Blaney, N., Stephin, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing Company.
- Atwater, M., Gardner, C., & Wiggins, J. (1995). *A study of urban middle school students with high and low attitudes toward science*. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 665-77.
- Babo, Maria Augusta (1996). *As implicações do corpo na leitura*. Lisboa. Universidade Nova de Lisboa. *Comunicação apresentada ao Colóquio - «O som e a informação»; painel: «A informação audio como alternativa ou complemento à informação Braille»*, Câmara Municipal de Lisboa, Dezembro.
- Backer, Paul de (2005). *Gestão ambiental: A administração verde*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Bagão, Germano (1999). *Um percurso do Ensino Básico em Portugal*, Disponível em: <http://www.malhatlantica.pt/germanobagao/ensino/html/frame2.htm> . Acedido em Julho de 2003.
- Bailey, S.K. (1970). *Disruption in urban public secondary schools*. Washington D.C.: National Association of Secondary School Principals.
- Bakhtin, Mikhail (1998). *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes.
- Ballion, R.(1994). *Le lycée, une cité à construire*. Paris:Hachette.
- Bandeira, Pedro Jorge Monteiro (2007). *Arquitectura Como Imagem, Obra como Representação: Subjectividade das imagens arquitectónicas*. Universidade do Minho. Departamento Autónomo de Arquitectura. Tese de Doutoramento. Ramo do Conhecimento: Cultura Arquitectónica
- Banghart, F. W. & Trull, Albert, Jr. (1973). *Educational Planning*, New York.:The Macmillan Company.
- Baptista, José Afonso Nunes (1999). Editorial. In *Património Escolar Uma Cultura de Sensibilidade – Educação no Centro*, DREC, Nº 2: 3.
- Baptista, José Afonso (2008). *Os Surdos na Escola. A exclusão pela inclusão*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Barkley, R. A. (1981). Hyperactive children: A handbook for diagnosis and treatment. New York: Guilford Publications.
- Barros, Lilian R. Miller (2007). A Cor no Processo Criativo. Um estudo sobre a Bauhaus e a teoria de Goethe (2ª Edição). SENAC.
- Barthes, Roland. *O rumor da língua*. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Editora Brasiliense, 1998.
- Bastos, Glória (1991). *Didáctica do Português – A leitura*, Lisboa: Universidade Aberta.
- Bastos, Glória (1997). *A escrita para crianças em Portugal no século XIX*, Lisboa, Caminho.
- Bautista, Rafael (Coord.) (1997). *Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa, Dinalivro, Col. Saber Mais.
- Bernheim, Hippolyte (1916) *De la suggestion*. Paris: Michel.
- Bettelheim, B., (1985), *Psicanálise dos contos de fadas*, Lisboa: Bertrand. (Tradução de *The Uses of Enchantment*).
- Bhola, H. S. (1996). "Family Literacy Development and Culture: Interconnections, Reconstructions." *Convergence* 29, no. 1: 34-45.
- Billett, S. (1993). "What's in a Setting? Learning in the Workplace." *AUSTRALIAN JOURNAL OF ADULT AND COMMUNITY EDUCATION* 33, no. 1 (April 1993): 4-14. (EJ 464 971), Cit.in Kerka, Sandra (1997). *Constructivism, Workplace Learning, and Vocational Education. ERIC Digest No. 181*, ERIC Identifier: ED407573, ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education Columbus OH.
- Billett, S. (1996). "Towards a Model of Workplace Learning: The Learning Curriculum." *STUDIES IN CONTINUING EDUCATION* 18, no. 1 (1996): 43-58., Cit. in Cf. Kerka, Sandra (1997). *Constructivism, Workplace Learning, and Vocational Education. ERIC Digest No. 181*, ERIC Identifier: ED407573, ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education Columbus OH.
- Binet, Alfred (1903). *L'étude expérimentale de l'intelligence*. Paris: Librairie C. Reinwald:Schleicher frères & Cie, éditeurs.

- Blatchford, P., Creaser, R. & Moroney, A. (1990) Playground games and playtime: the children's view. *Educational Research*, 32, 163-174.
- Blatchford, P. & Sharp, S. (1994) *Breaktime and the School: understanding and changing playground behaviour*. School Leadership Preparation Program, Training and Development Directorate, LT 05, The playground as an important learning area, LT05 The playground as an important learning area 3, School Leadership Strategy, The playground as an important learning area.
- Bonzaft, A.L. & McCarthy, D.P. (1975). The effects of elevated train noise on reading ability. *Environment and Behavior*, 7(6), 517-527.
- Boulton, M. (1993). Aggressive fighting in British Middle School Children. *Educational Studies* 19,1, 19-39.
- Bower, Lyn (2010). Everyday Learning about play and learning. *Early Childhood Australia* Everyday Learning Series. Volume 8 Number 4.
- Bower, Tom (1980) *O Mundo Perceptivo das Crianças*. Lisboa:Edições Salamandra, Coleção Alter Ego, n°6.
- Bowers, J.H. & Burkett, G.W. (1987). *Relationship of student achievement and characteristics in two selected school facility environmental settings*. Edmonton, Alberta, Canada: 64th Annual International conference on the Council of Educational Facility Planners. (ERIC document Reproduction Service No. ED286278).
- Brown, B. L. (1998). Family literacy: Respecting family ways. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education. [ED423429].
- Bruner, Jerome, S. (1999). *Para uma Teoria da Educação*, Lisboa: Relógio d'Água, Coleção Ensino.
- Burgess, R. (Ed) (1984). *The Educational Process in Educational Settings: Ten Case Studies*. London: Falmer Press.
- Burgess, J. W., & Fordyce, W. K. (1989). Effects of preschool environments on nonverbal social behavior: toddlers' interpersonal distances to teachers and classmates change with environmental density, classroom design, and parent-child interactions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30(2), 261-276.

- Calçada, Teresa (2009), cit. por Pedro Sousa Tavares. (2009). Internet obriga a reinventar as bibliotecas escolares. Disponível em: [http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content\\_id=1369568](http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=1369568). Acedido em Novembro de 2010.
- Callai, Helena Copetti. (2002). Estudar o lugar para compreender o mundo. In Castrogiovanni, Antonio Carlos (org.) Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. 2 ed. Porto Alegre: Editora Mediação: 83-134.
- Cagneti, Sueli de Souza. (1986). Livro que te quero livre. Rio de Janeiro: Nórdica.
- Canfora, Luciano (1989). A Biblioteca desaparecida: histórias da biblioteca de Alexandria. São Paulo: Companhia das Letras.
- Canter, D.V. (1976). *Environmental interaction psychological approaches to our physical surroundings*. New York: International Press.
- Canter, Lee e Canter, Marlene (1982). Assertive discipline for parents. Los Angeles: Canter and Associates.
- Carmo, Fernando (2009). Redes locais de bibliotecas: construção de parcerias. Disponível em: <http://www.rbe.min-edu.pt/newsletter//np4/527.html>. Acedido em Março de 2010.
- Carvalho, Rómulo de (2001). História do Ensino em Portugal. Desde a Fundação da Nacionalidade até ao fim do Regime de Salazar-Caetano. Lisboa: F. C. Gulbenkian.
- Castaldi, B. (1994). *Educational Facilities Planning* (4 th ed). Boston: Allyn and Bacon.
- Chartier, R. (dir.) (1985). *Pratiques de la lecture*, Marseille: Rivages.
- Chomsky, Noam (1975). *Reflections on Language*, The New Press, Nova Iorque, 1998.
- Chorlton, J.M. & Davidson, H.F. (1959). *The effects of specular reflection on visibility: Part II- field measurement of loss of contrast*. Illuminating Engineering, 54, 482-488.
- Chrisite, D.J. & Glickman, C.D. (1980's). The effects of classroom noise on children: Evidence for sexual differences. *Psychology in the Schools*, 17(3), 405-408.

- Christopher, G. (1988). The aesthetic environment and student learning. *School Business Affairs*, 54(1), 26-27.
- Cícero, *Ad Familiares* 4.4. Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.02.0009&redirect=true>. Acedido em Julho de 2011.
- Coffee, Stephen R. (1999). *The Schoolyard: Not Just for Recess Anymore*, Turning outdoor spaces into extended science classrooms takes planning, Peter Li Education Group. Disponível em: [http://www.spmmag.com/articles/1999\\_03\\_March/article0185.html](http://www.spmmag.com/articles/1999_03_March/article0185.html). Acedido em Abril de 2003.
- Cohen, Sheldon and Lezak, Anne (1977), "Noise and Inattentiveness to Social Cues", *Environment and Behavior*, 9, 4: 559-572.
- Cohen, S., Evans, G., Krantz, D.S., & Stokols D. (1986). *Behavior, Health, and Environmental Stress*. New York: Plenum.
- Coleman, Mick (1991). Planning for Parent Participation in Schools for Young Children. ERIC Digest. ERIC Identifier: ED342463 Publication Date: 1991-00-00. Source: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL.
- Coltin, Lillian (1999). *The Portland survey; a textbook on city school administration based on a concrete study, (Yonkers-on-Hudson, N.Y., World book company, 1915)*. ERIC Identifier: ED429737. Publication Date: 1999-05-00 Source: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Champaign IL.
- Cubberley, E. (1922). *Rural life and education: A study of the rural-school problem as a phase of the rural-life problem (Rev. ed.)*. New York: Houghton-Mifflin. (ED 392 559, original work published 1915).
- Cunliff, D. D. (1967), *Soft floor covering in the Los Angeles city school district*. New York: American Carpet Institute.

- Cunha, Rose M. M. da (1980). *Criatividade e processos cognitivos*. Petrópolis: Vozes, Cit.in Corrêa, Ayrton Dutra, (s.d.). *Criatividade: Considerações Básicas*.
- Davidoff, Linda L.(1983). *Introdução à Psicologia*. São Paulo.Makron Books.
- Davies, D. (1991). Schools reaching out: Family, school, and community partnerships for student success. *Phi Delta Kappan*, 72(5), 376-380.
- De Beaugrande; Dressler, Robert-Alain e Ulrich, Wolfgang Ulrich. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.
- Deci, E e Ryan, R et al (1982). “Effects of Performances Standards of Teaching Styles:Behavior of Controlling Teachers”, *Journal of Educational Psychology*, 1982. Cit.in. LIEURY, A. & FENOUILLET,F,(1997), *Motivação e Sucesso Escolar*. Lisboa: Editorial Presença (edição original em língua francesa de 1997),pp.50-51. Department of Educational Leadership
- Dixon, M.T. (1953). *Comparing acoustical control and the efficiency of verbal communication*. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University. Cit. in. <http://www.coe.uga.edu/sdpl/researchabstracts/acoustical.html> (por Elizabeth Jago e Ken Tanner).
- Domino, V. A., & Carroll, K. (1994, November). Back to basics: Celebrating the family school wide, curriculumwide. *Schools in the Middle*, 4(2),13-17. (EJ 492 886)
- Doyle, William H. (1986). **Using an Advance Organizer to Establish a Subsuming Function Concept for Facilitating Achievement in Remedial College Mathematics** *American Educational Research Journal* September 21, 1986 23: 507-516,
- Duarte, Rosália. (2002). Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cad. Pesqui.* [online]. n.115, pp. 139-154. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000100005>. Acedido em Agosto de 2011.
- Dunn, R. Krinsky, J.S., Murray, J.B. & Quinn, P.J. (1985). *Light up their lives: A research on the effects of lighting on children's achievement and behavior*. *The Reading Teacher*, 38(19), 863-869.
- Dutra, C. (2009). *Entrevista* na Folha de São Paulo em 5 de janeiro de 2009.

- Dweck, C & Legget, E. (1988), "Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality", *Psychological review*,95,256-273. Cit. in Lieury, A. & Fenouillet,F,(1997), *Motivação e Sucesso Escolar*. Lisboa: Editorial Presença (edição original em língua francesa de 1997),p.77.
- Dyck, James. (1997). "Creating a Leamer-Friendly Classroom.' *Principal* (March), pp. 40.
- Edwards, M.M. (1991). *Building conditions, parental involvement and student achievement in the D.C. Public school system*. District of Columbia Public Schools. (ERIC Document Reproduction Service No. ED338743).
- Encarnação, Maria Regina Teixeira da (2006). A eficácia da leitura e a percepção da intertextualidade na produção de textos. *Revista Eletrônica Letra Magna*. Hipertexto e gêneros textuais, n 3, p. 1 – 14, 2 semestre, 2005. Disponível em: <http://www.letramagna.com/marciaregina.pdf>. Acedido em Junho de 2006.
- Erikson, E. H. (1976). *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar editores,
- Erikson, E. H. (1987). *Infância e Sociedade*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar editores.
- Erikson, E. H. e Erikson J. (1998). *O ciclo da vida completo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fachada, Mª Odete, (1991). *Psicologia das Relações Interpessoais*, Lisboa: Edições Rumo.
- Farmer, J. A., Jr.; Buckmaster, A.; and LeGrand, B. "Cognitive Apprenticeship. (1992). " NEW DIRECTIONS IN ADULT AND CONTINUING EDUCATION no. 55 (Fall 1992): 41-49. (EJ 456 732), Cf. Kerka, Sandra (1997). *Constructivism, Workplace Learning, and Vocational Education*. *ERIC Digest No. 181*, ERIC Identifier: ED407573, ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education Columbus OH.
- Failley, A., Bursor, D.E., and Musemeche, R.A. (1979). The impact of color and lighting in schools. *Council of Educational Facility Planners Journal*, 16-18.
- Fernandéz, A. (1991) *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreira, J.M. (et al), (1998). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Feuerstein, R.; Falik, L.H.; Feuerstein, R. S.; Rand, Y. (2002). *The Dynamic Assessment of Cognitive Modifiability: the learning propensity assessment device: theory, instruments and techniques*. Jerusalem: The ICELP Press.

- Firlik, Russ. (1997). "Designing New Schools: The Race for Space.' *Principal* (March), pp. 38-41.
- Frazier, L.M. (1993). *Deteriorating school facilities and student learning*. Washington D.C.: Office of Educational Research and Improvement.
- Freire, Paulo (1982) *A importância do acto de ler*. Cortez /Autores Associados.
- Freire, Paulo (1986). *A importância do acto de ler*. Cortez /Autores Associados.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogia da Autonomia; Saberes Necessários à Prática Educativa*, São Paulo, Paz e Terra, Col.Leitura.
- Forster, S. (s/d). *L'architecture scolaire*. Disponível em: [www.irdp.ch/breche/architecture\\_scolaire\\_forster.pdf](http://www.irdp.ch/breche/architecture_scolaire_forster.pdf). Acedido em Junho de 2010.
- Friedberg, Erhard (1988). *L'Analyse Sociologique des Organisations*, Paris, Pour n°28 / l'Harmattan.Cit.in. FERREIRA, J.M. (et al), (1998). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill, p. 115.
- Frost, J. and Jacobs,P.(1995). Play deprivation: a factor in juvenile violence. *Dimensions of Early Childhood* 23, 14-17
- Gallino, Tilde G. (1996). *O Mundo Imaginário das Crianças*. Lisboa, Círculo de Leitores.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books Inc.
- Gardner, H.( (1987b). *Estructuras de la mente: la teoria de las inteligencias multiples*. México: Fondo de Cultura, a, Cit.in Corrêa, Ayrton Dutra, (s.d.). *Criatividade: Considerações Básicas*.
- Gardner, H.(1995). *Inteligências Múltiplas: Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-9.
- Garry, E. M. (1996). *Truancy: First step to a lifetime of problems*. Washington D. C.: U.S. Department of Justice, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. (ED 408 666)
- Gentry, Kathy Joy (2000). *The Relationship Between School Size and Academic Achievement in Georgia's Public High Schools (Under the Direction of Dr. C. Kenneth Tanner)*

- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of the grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Glass, K. (1985). *Sonic environment*. CEFPI Journal, 23(4), 8-10.
- Gomez Raymond (1999), *Designing the Classroom of the Future*, Copyright 1999 by Peter Li Education Group. All rights reserved., *Raymond Gomez, AIA, é o presidente, Arquitetos de RGA e Planejadores, York, N.Y Novo*. Disponível em: [http://www.spmmag.com/articles/1999\\_05May/article0200.html](http://www.spmmag.com/articles/1999_05May/article0200.html). Acedido em Maio de 2010.
- Good, T.L.(1983). Recent Classroom Research: Implications for teacher education, in D.C. Smith (Ed.), *Essential Knowledge for Beginning Educators* (pp.55-65), Washington, D.C.: American Association of Colleges of Teacher Education.
- Green, G.H. (1979). *Ah-choo! Humidity can help*. American School and University.
- Greenman, Jim (1988). *Caring Spaces, Learning Places: Children's Environments That Work*, Exchange Press, Redmond, WA.
- Guckelberger, D. A (2003). New Standard for Acoustics in Classroom. *Engineers Newsletter*, v. 32, n. 1.
- Hall, E. (1969). *The Hidden Dimension*. Garden City, NY: Doubleday.
- Hall, Edward T. (1986). *A Dimensão Oculta*, Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Hall, Edward T. (1994). *A Linguagem Silenciosa*, Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Hall, Edward T. (1996). *A Dança da Vida*, Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Hall, J.C. (1952). *The effect of background music on the reading comprehension of two hundred seventy-eight eighth and ninth grade students*. *Journal of Educational Research*, 45, 451-458.
- Hargie, O.e Marshall, P.(1986). "Interpersonal Communication: A Theoretical Framework", in Owen (ed.), *Handbook of Communication Skills*, Londres, Croom Helm. Cit.in FERREIRA, J.M. (et al), (1998). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill, p.188.

- Hathaway, W.E. & Fielder, D.R. (1986). *A window on the future: A view of education and educational facilities*. Columbus, Ohio: Paper presented at the meeting of the Council of Educational Facility Planners.
- Hathaway, W.E. (1988). *Educational facilities: Neutral with respect to learning and human performance*. CEFPI Journal, 26(4), 8-12.
- Hawkins, H.E., & Lilley, H. E. (1998). *Guide for School Facility Appraisal*. CEFPI, Scottsdale, AZ.
- Hawkins, W.E. & Lilley, H.E. (1992). *CEFPI's guide for school facility appraisal*. Columbus, Ohio: The Council of Educational Facility Planners International.
- Hayduk, Leslie A. (1985). Personal space: The conceptual and measurement implications of structural equation models. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, Vol 17(2), Apr 1985, 140-149.
- Herrington, L.P.(1952). *Effects of thermal environment on human action*. American School and universiy.
- Higgins, C. (1994). Improving the school environment as an anti-bullying intervention. In P.K.Smith & S.Sharpe *School Bullying - Insights and Perspectives* Routledge
- Holt, C.R. (1994). *Critical factors that affect the passage of school bond elections*. School Business Affairs.
- Horton, C.D. (1972). *Humanization of the learning environment*. Arlington, VA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED066929). Disponível em: [http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content\\_id=1369568&page=-1](http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=1369568&page=-1). Acedido em Agosto de 2009.
- Hunt.D.e Sullivan,E.(1974). *Between Psychology and Education*. New York: Dryden. Cit.in Sprinthall(1993),op.cit.
- Ikpa, V.W. (1992). *The norfolk decision: The effects of converting from a unitary educational system to a dual educational system upon academic achievement*. Norfolk City Schools, Virginia. (ERIC Document Reproduction Services No. ED346583).
- Jilk, Bruce. (1999)."Schools in the New Millenium." *American Schooi & University* 71(5), pp. 46-48.

- Johnson, Elmer D. (1970). *History of Libraries in the Western World*. Metuchen, N.J.: The Scarecrow Press, Inc.
- Johnson, S. D., and Thomas, R. G. "Implications of Cognitive Science for Instructional Design in Technology Education. (1994). " JOURNAL OF TECHNOLOGY STUDIES 20, no. 1 (Winter-Spring 1994): 33-45. (EJ 494 218), Cit.in Cf. KERKA, Sandra (1997). *Constructivism, Workplace Learning, and Vocational Education*. ERIC Digest No. 181, ERIC Identifier: ED407573, ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education Columbus OH.
- Johnson, S. M. (1990). *Teachers at work: Achieving success in our schools*. New York: Basic Books, Inc. Cit.in CONWAY, George (1994), *Small Scale and School Culture: The Experience of Private Schools*. ERIC Digest, ERIC Identifier: ED376996, ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools Charleston WV.
- Johnson,K. and Krovetz,M. (1976). Levels of aggression in a traditional and pluralist schools. *Educational Research* 18,2, 146-151
- Jones, B. (1990). *Neighborhood Planning: A Guide for Citizens and Planners*. Chicago, IL: American Planning Association.
- Keltner, Brent R. (1998). *Funding comprehensive school reform*, by Brent R. Keltner, 1998.(IP-175-EDU).
- Kennedy, J. (1914). *Rural life and the Rural School*. New York: American Book Company.
- Kerka, Sandra (1997). *Constructivism, Workplace Learning, and Vocational Education*. ERIC Digest No. 181, ERIC Identifier: ED407573, ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education Columbus OH.
- Kerka, Sandra (1999) *Creativity in Adulthood*, ERIC Digest No. 204, ERIC Identifier: ED429186, ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education Columbus OH
- Kincheloe, Joe L.(1997). *A formação do professor como compromisso político: mapeando o Pós-Moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- King, J. & Marans, R.W. (1979). *The physical environment and learning process* (Report No. 320-St2). Ann Arbor: University of Michigan Architectural Research Laboratory.
- Kirtchevsky, S., Prescott, E. and Walling, L.(1969) *Planning Environments for Young Children: Physical Space* Washington, DC: NAEYC.

- Klauke, Amy (1988). *Repairing and Renovating Aging School Facilities*. ERIC Digest Series Number EA28. Klauke ERIC Identifier: ED301967. Publication Date: 1988-00-00  
Author: Source: ERIC Clearinghouse on Educational Management Eugene OR.
- Knirck, F.G. (1970). *Acoustical and visual environments affect learning*. Audiovisual Instruction, 15(1), 34-35.
- Kozol, Jonathan (1992). *Savage inequalities: children in America's schools*. New York : HarperPerennial.
- Lacaze, Jean-Paul (1999). *A Cidade e o Urbanismo*, Lisboa: Instituto Piaget, Coleção Biblioteca Básica de Ciência e Cultura, nº62.
- Lackney, J. (1998). "12 Design Principles Based on Brain- Based Learning Research." *DesignShare*. <http://www.designshare.com/IResearchIBrainBasedLearn98.htm>.
- LaGiusa, F.F., Perney, L.R. (1974). Further Studies on the Effects of Brightness Variations on Attention Span in a Learning Environment. *Journal of the Illuminating Engineering Society* 3, 249-252.
- Lanz, R. (1998). *A Pedagogia Waldorf – Caminho para um ensino mais humano*. São Paulo: Ed. Antroposófica, 6ª. ed.
- Le Coadic, Yves-François (1996). *A Ciência da Informação*. Tradução de Maria Yeda F.S. Filgueiras Gomes. Brasília: Briquet de Lemos,
- LeGoff, Jacques (1999). *Por Amor das Cidades*, Lisboa: Editorial Teorema.
- Lemos, Jorge (et al) (1998). *Autonomia e Gestão das Escolas - Legislação Anotada. Texto de Apoio à elaboração do Regulamento Interno*, Porto, Porto Editora.
- Lewis, F.E. (1977). *The influence of open-space classrooms and closed- space classrooms on teachers' attitudes toward the school building*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Georgia, Athens.,p.28, Cit.in  
Leyens, J-P (1998) *Psicologia Social*, Ed 70, Lisboa.

- Lewis, F.E. (1977). *The influence of open-space classrooms and closed- space classrooms on teachers' attitudes toward the school building*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Georgia, Athens.,p.28, Cit.in Leyens, J-P (1998) *Psicologia Social*, Ed 70, Lisboa. Cit.in <http://www.coe.uga.edu/sdpl/researchabstracts/behavior.html>(por Elizabeth Jago e Ken Tanner)
- Lieury, A. & Fenouillet,F,(1997). *Motivação e Sucesso Escolar*. Lisboa: Editorial Presença (edição original em língua francesa de 1997).
- Lightfoot, S. (1978). **Worlds Apart: Relationships Between Families and Schools. Nueva York.: Basic Books.**
- Lozanov, Georgi (1978). *The Suggestopaedic Method of Teaching Foreign Languages*. Dublin:Atesol
- Lozanov, Georgi (1984). *Suggestologie et éléments de suggestopédie*. Montréal: Science et cultures.
- MacColl, Gail S. e White, Kathleen D., (1998), *Communicating Educational Research Data to General, Nonresearcher Audiences.*, ERIC Identifier: ED422406, ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation Washington DC
- Mackay, R., Barkman, B. and Jordan, R.R. (Eds.) /1979). Reading in a Second Language-Hypotheses, Organization and Practice. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Magaldi, A. M. B. de M. (2003). A quem cabe educar? Notas sobre as relações entre esfera pública e privada nos debates educacionais dos anos 1920/ 1930. *Revista Brasileira de História da Educação*. Jan.-Jun., p. 213-31.
- Magos, Maria Júlia Tomás (s.d.). *Recomendações sobre Construção Escolar no Âmbito do Ensino Preparatório e Secundário Unificado*, Lisboa: Direcção Geral das Cosntruções Escolares.
- Manifesto da Biblioteca Escolar (2000). disponível em <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf> .
- Manguel, Alberto (1998). *Uma História da Leitura*. Lisboa: Editorial Presença.

- Manning, W.R. e Olsen, L.R. (1965). *Air conditioning: Keystone of optimal thermal environment*. American School Board Journal.
- Martins, Guilherme de Oliveira. (1999). *Escolas Como Pedras Vivas*. In Património Escolar Uma Cultura de Sensibilidade – Educação no Centro, DREC, Nº 2: 4.
- Maslow, A.H. & Mintz, N.L. (1956). Effects of aesthetic surroundings: Initial effects of three aesthetic conditions upon perceiving, "energy", and "well-being" in faces. *Journal of Psychology*, 41, 247-254.
- Maunier, R.L. (1967). *The relationship of facilities to student academic achievement* (Doctoral dissertation, Colorado State College, 1967). *Dissertation Abstracts International*, 28, 439<sup>A</sup>, Cit.in <http://www.coe.uga.edu/sdpl/researchabstracts/behavior.html> (por Elizabeth Jago e Ken Tanner)
- McAndrew, F.T. (1993). *Environmental Psychology*. Brooks/Cole Publishing Company: Pacific Grove, California, Chapter 3-The Ambient Environment.
- McDonald, E.G. (1960). Effect of school environment on teacher and student performance. *Air conditioning, Heating, and Ventilation*, 57, 78 - 79.
- McKenzie, A. and Soutter, A. (1997). Evaluation of the Dispute Resolution Project in NSW. Paper presented at the International School Psychology Xxth Annual Colloquium Melbourne
- McLean, A. (1994). *Bullyproofing our School*. Strathclyde Regional Council. Department of Education
- Merani, Alberto L. (1977). *Psicologia e Alienação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2. ed.
- Mills, F.M. (1972). *A comparison of teacher performance and attitudes of teachers performing independently in self-contained classrooms and teachers performing cooperatively in open instructional areas*. Unpublished doctoral dissertation, Arizona State University,. Cit.in. <http://www.coe.uga.edu/sdpl/research/abstracts/attitudes.html>, por Jago, E. e Tanner, K.

- Ministério da Educação, Direcção Geral de Administração Escolar, (1993). *Escola Básica Integrada EB1,2,3/JI-Programa de Espaços*, Lisboa: Departamento de Equipamentos Educativos, Divisão de Estudos de Instalações.
- Monk CS ; Nelson CA, , Lin J, Carver LJ, Thomas KM, Truwit CL. (2000). Functional neuroanatomy of spatial working memory in children. *Dev Psychol.* 2000 Jan;36(1):109-16. PMID: 10645748 [PubMed - indexed for MEDLINE]
- Morgado, José (1998). Manifesto a Favor da Refundação do Sistema Educativo .Comunicação do Professor Doutor José Morgado nas Jornadas Bento de Jesus Caraça - Matemática, Ensino e Cultura (títulos da responsabilidade de 'a Pagina da Educação'), disponível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=70&mid=2>
- Morgan, J.B. (1917). *The effect of sound distractions upon memory*. *American Journal of Psychology*, 28, 191-208.district. New York: American Carpet Institute.
- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro, Vozes.
- Moser, Gabriel (1997). Palestra proferida na Biblioteca Central da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, em 27 de Agosto de 1997. (Nota do Editor: texto transcrito por Adriano C. R. Costa e revisto por José Q. Pinheiro).
- Mrech, Leny Magalhães (s.d.). O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais, Disponível em: <http://www.smecc.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/educacao-especial/artigos/ousode~1.pdf>. Acedido em Maio de 2011.
- Nicolau, S., and C.L. Ramos. (1990). TOGETHER IS BETTER: BUILDING STRONG RELATIONSHIPS BETWEEN SCHOOLS AND HISPANIC PARENTS. New York: Hispanic Policy Development Project. ED 325 543.
- Norman (et al), (1993). *Psicologia Educacional*, McGrawHill
- Novaes, Maria Helena (1983). *Psicologia de la aptitud creadora*. Buenos Aires: Kapelusz, Cit.in Corrêa, Ayrton Dutra, (s.d.). *Criatividade: Considerações Básicas*.
- Nóvoa, A. & Popkewitz, T. S. (Org.) (1992). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.

- Nóvoa, A. (1994). *História da Educação*. Provas de agregação não publicadas. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Nozick, Robert (1992). *Meditaciones sobre la vida*. Barcelona, Gedisa.
- O'Connor, S., & McGuire, K. (1998). *Homework assistance and out-of-school time: Filling the need, finding the balance*. Wellesley, MA: National Institute on Out-of-School Time.
- Oliveira, Ana Paula Matias de (2007). *As representações de leitura de professores em formação no ensino-aprendizagem de espanhol/le*. Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.lettras.ufrj.br/pgneolatinas/media/bancoteses/anapaulamatiasdeoliveiramestrado.pdf> . Acedido em Junho de 2011.
- O'Rourke, M. (1987). *In the Playground*. SET, Item 9 NZCER, Trentham Books: Staffordshire.
- Ostrower, Fayga (1991a). *Criatividades e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, Cit.in Corrêa, Ayrton Dutra, ( s.d). *Criatividade: Considerações Básicas*.
- Ostrower, Fayga (1991b). *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro: Editora Campos, 1990. Cit.in Corrêa, Ayrton Dutra, ( s.d). *Criatividade: Considerações Básicas*.
- Pais, Paula Coelho (2003). *Espaços Escolares: Concepção, Percepção e Motivação*. Dissertação de Mestrado apresentada no Instituto de Educação da Universidade Católica Portuguesa em 11 de Julho de 2003 (não publicada).
- Papadotas, S.P. (1973). *Color them motivated-color's psychological effects on students*. National Association of Secondary School Principals Bulletin, 57(370), 92-94.
- Pardeck, John T. and Jean A. Pardeck (1990). "Using Developmental Literature with Collaborative Groups." *Reading Improvement*, 27(4), 226-37. [EJ 421 176] benéfica
- Pecollo, M. (1962). *The effect of thermal environment on learning*. Unpublished doctoral dissertation, Iowa State University.

- Pellegrini, Denise.(1996). O ensino mudou. E você? NOVA ESCOLA. Abr/2000. ZERO HORA. Caderno Cultura. Entrevista Especial com Mario Vargas Llosa. em 05/08/2000, p. 4-5.
- Perroti, Edmir (1990). Confinamento, cultura, infância e leitura. V. 38, São Paulo; Summus.
- Perroti, Edmir. (2004). Lugares da Leitura: a escola como espaço de leitura. In: Boletim do Programa Salto Para o Futuro, Série Espaços de Leitura, TVE Brasil. 2004. Disponível em: <http://www.tvebrasil/salto.com.br>. Acedido em em: Março de 2011.
- Perroti, Edmir (2009a). Olhando a significacao? Do paradigma do acesso ao da apropriacao da informacao. Rio de Janeiro e Belo Horizonte. (Prefácio, Pósfacio/Prefácio).
- Perrotti, Edmir (2009b). Espaços de LEeityura. Proposta Pedagógica. (2-7) Lugares da Leitura: A Escola como Espaço de Leitura. (8-28).
- Perrow, Charles (1981). *Análise Organizacional – Um Enfoque Sociológico*.,3ªedição, São Paulo: Editora Atlas, Cit.in FERREIRA, J.M. (et al), (1998). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill, pp74- 77.
- Phillips, R.W. (1997). *Educational facility and the academic achievement and attendance of upper elementary school students*. Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia, Athens, Cit.in <http://www.coe.uga.edu/sdpl/researchabstracts/behavior.html> (por Elizabeth Jago e Ken Tanner).
- Plumley, J.P. Jr. (1978). *The impact of school building age on the academic achievement of pupils from selected schools in the state of Georgia*. Unpublished doctoral dissertation, the University of Georgia, Athens. Cit. in <http://www.coe.uga.edu/sdpl/researchabstracts/age.html>
- Portas, Nuno (2001) “Ensino: os Projectos dos Arquitectos” em *Jornal Arquitectos*, nº201, Maio/Junho,Lisboa: Ordem dos Arquitectos (pp. 26-35).
- Powell, A. G. (1990). A glimpse at teaching conditions in top private schools. *American Educator*, 14(4), 30.. Cit.in CONWAY, George (1994), *Small Scale and School Culture: The Experience of Private Schools*. ERIC Digest, ERIC Identifier: ED376996, ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools Charleston WV.
- Powell, M. C. (1994). "On Creativity and Social Change." *JOURNAL OF CREATIVE BEHAVIOR* 28, no. 1 (1994): 21-32. (EJ 481 438)

- Poyser, L.R. (1983). An examination of the classroom physical environment. South Bend: Indiana University. (ERIC Document Reproduction Services No. ED251954).
- Prescott, Elizabeth, (1979). *The Physical Environment - A Powerful Regulator of Experience*," Child Care Information Exchange, April, 1979.]
- Prescott, Elizabeth, (1979). *The Physical Environment - A Powerful Regulator of Experience*," Child Care Information Exchange, April, 1979.]
- Proshansky, H.M. (1970). *Environmental psychology: Man and his setting*. New York: Holt, Rinehart, and Winston, Inc.,p.28. cit. in. <http://www.coe.uga.edu/sdpl/research/abstracts/attitudes.html>
- Proshansky,H., Fabian, A. K.,& KAMINOÅ, R. (1983). Place-identity : Physical world socialization of the self. *Journal of Environmental Psychology*, 3.
- Ramsey, P. G. (1991). *Making friends in school*. New York: Teachers College Press
- Rede de Bibliotecas Escolares (1998). Lançar a Rede. Disponível em: <http://www.rbe.min-edu.pt/>. Acedido em Junho de 2010.
- Rice, A.H. (1953). *Color: what reserach knows about color in the classroom*. Nation's Schools, I-viii.
- Riordan, Richard J. and Linda S. Wilson (1989). Bibliotherapy: Does It Work?" *Journal of Counseling and Development*, 67(9). [EJ 396 292]
- Robbins, S. P. (1991). *Organizational behavior*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Sabino, Maria Manuela (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção, *Revista Iberoamericana de Educación* ISSN: 1681-5653 n.º 45/5 – 25 de marzo de 2008 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Saféris, Fanny (1986). *La suggestopedie: une révolution dans l'art d'apprendre*. Paris: Laffont
- Sasser-Coen, J. R. (1993). "Qualitative Changes in Creativity in the Second Half of Life." *JOURNAL OF CREATIVE BEHAVIOR* 27, no. 1: 18-27. (EJ 464 099)
- Seaward, Brian Luke (1997). *Managing stress: principles and strategies for health and wellbeing*.
- Silva, A. & Pinto, J. (org.) (1986). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento, Biblioteca das Ciências do Homem, nº 6.

- Silva, Armando C. "Fenomenologia e Geografia"( 1986). In: REVISTA ORIENTAÇÃO n. 7. São Paulo: Departamento de Geografia/ USP. p.53-56.
- Silva, Isabel (2008). Supermercado de Leitura. Tipologias de Bibliotecas. Disponível em <http://isabeleseig.wordpress.com/>. Acedido em Janeiro de 2011.
- Simondon, G. (1969). *Du mode d'existence des objets techniques*, Paris, Aubier.
- Sinofsky, E.R. & Knirck, F.G. (1981). *Choose the right color for your learning style*. Instructional Innovator, 26(3), 17-19.
- Slee, P. (1995). Bullying in the playground: the impact of interpersonal violence on Australian children's perceptions of their play environment. *Children's Environments* 12 (3) 320-327
- Slukin, A. (1981). *Growing Up in the Playground*. Routledge: London
- Smith, Alice G. (1989). "Will the Real Bibliotherapist Please Stand Up?" *Journal of Youth Services in Libraries*, 2(3), 241-49. [EJ 395 489]
- Smith, Tom E.C. (1984). "Opening Doors." *AMERICAN SCHOOL AND UNIVERSITY* 56, 6 (February 1984): 64, 66. EJ 294 864.
- Sommer, Robert. (1983). *Social design: creating buildings with people in mind*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Sousa, Óscar C. (1999). *Competências Ortográficas e Competências Linguísticas*, Lisboa: ISPA.
- Sprinthall, Norman (et al), (1993). *Psicologia Educacional*, McGrawHill.
- Sturgeon, Julie (January 1999). Windows: The benefits are clear. *College Planning and management*, 2, 85-86.
- Sukhomlinski, Vassili. (1988). ***Pensamento Pedagógico***. Lisboa: Livros Horizonte, Cit.in Corrêa, Ayrton Dutra, (s.d.). *Criatividade: Considerações Básicas*.
- Tanner, C. K. (2000) *Essential aspects of designing a school*. Retrieved from the World Wide Web [http://www.coe.uga.edu/sdpl/research/principlesofdesign.html].
- Tanner, C. Kenneth (2000), *Minimum Classroom Size and Number of Students Per Classroom: The University of Georgia, School Design and Planning Laboratory*, in <http://www.coe.uga.edu/sdpl/research/territoriality.html>.
- Taralli, C. H. (2004). Espaços de Leitura na escola: Salas de Leitura/ Bibliotecas Escolares. Boletim Salto para o Futuro. MEC. Rio de Janeiro, V Out/04,p.31-39.

- Taralli, Cibele Haddad (2009). ESPAÇOS DE LEITURA: SALAS DE LEITURA/BIBLIOTECAS ESCOLARES. PROGRAMA 3. 36-46
- Taylor, A. & Gousie, G. (1988). *The ecology of learning environments for children*. CEFPI Journal, 26(4), 23-28.
- Tenbusch, James P., and Harry Vaughan. (1998). 'Ali Wired Up: A How-To Guide to Wiring Classrooms.' *Electronic School*. <http://www.electronicsschool.com/19980910998f1.htm>.
- Thomas, J.A. (1962). *Efficiency in education: A study of the relationship between selected inputs and mean test scores in a sample of senior high school*. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University. Cit.in <http://www.coe.uga.edu/sdpl/researchabstracts/age.html>
- Tuan, Y.F. (1983). *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: DIFEL.
- Tyack, David, and Cuban, Larry (1995). *Tinkering Towards Utopia*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Tyack, David, and Cuban, Larry (1995). *Tinkering Towards Utopia*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vala, J. Monteiro, M.B. (1996). *Psicologia Social*. Lisboa:Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação.
- Vala, Jorge e Monteiro, M<sup>a</sup> Benedita (Coord) (1999): *Psicologia Social* (4<sup>a</sup> Ed.), Lisboa:Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação.
- Vygotsky, L. S. (1994). *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Webb, J.T. (1976). *The effect of the physical facility on the disruptive behavior of elementary school principals* (Doctoral dissertation, University of Georgia, 1976). Dissertation abstracts International,37,7468A. Cit.in <http://www.coe.uga.edu/sdpl/researchabstracts/behavior.html>(por Elizabeth Jago e Ken Tanner).
- Wiegand, Wayne A. and Donald G. Davis, Jr. eds. (1994). *Encyclopedia of Library History*. New York: Garland Publishing, Inc.
- Wohlwill, J. F., & van Vliet, W. (1985). Habitats for Children: The Impacts of Density. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, (pp. 108-109).
- Zilberman, Regina. (1985). *A literatura infantil na escola*. 4. ed. São Paulo:Global, 1985

### **Instituições:**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - Direcção Geral dos Equipamentos Educativos-Gabinete Técnico – Divisão do Ensino Básico e Secundário (1986). *Conforto Ambiental nos Edifícios Escolares*, 2º Encontro, Junho de 1986, Conclusões.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Direcção Geral de Administração Escolar, (1993), Escola Básica Integrada EB1,2,3/JI-Programa de Espaços,Lisboa:Departamento de Equipamentos Educativos, Divisão de Estudos de Instalações.

MINISTÉRIO DA HABITAÇÃO, OBRAS PÚBLICAS E TRANSPORTES-Laboratório Nacional de Engenharia Civil (1983). *Exigências Humanas Relativas a Escolas – Constructions scolaires et universitaires: inventaire des besoins des utilisateurs/Educational buildings: a list of occupants' requirements – CIB – Conseil International du Bâtiment pour la Recherche, l'Étude et la Documentation*, 1981.

MINISTÉRIO DAS OBRAS PÚBLICAS - Direcção Geral das Construções Escolares - Gabinete de Estudos e Planeamento – Centro de Documentação e Informação (1971). *Normas sobre Construções Escolares DGCE ne 2/71 – Designação Urbanística dos Terrenos Escolares (redação provisória), Doc-GEP E 7/71*.

MINISTÉRIO DAS OBRAS PÚBLICAS - Direcção Geral das Construções Escolares (1982). *Encontro sobre Gestão de Energia em Edifícios Escolares – Conclusões*.

O.M.S (1995). *Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Devantagens (handicaps). Um Manual de Classificação das Doenças*. (2ª ed.). Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação; Livros SNR nº 7. Trad. Do original:*International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps. A manual of Classification Relating to the Consequences of Disease*, OMS, 1980.

### **Legislação:**

*Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas*

Decreto - Lei nº 115 -A/98

Dr.Nº102 (Sup.) I-A de 4 de Maio, Pag.1988-(2)

**Legislação no âmbito das Bibliotecas Escolares:**

**(Por Ano – Diploma – Resumo)**

- 2011 – Portaria n.º 76/2011. D.R. n.º 32, Série I de 15 de Fevereiro - Estabelece as regras de designação de docentes para a função de professor bibliotecário e para a função de coordenador interconcelhio para as bibliotecas escolares
- 2009 - Portaria n.º 755/2009, de 14 de Julho – Enquadra o estatuto do Professor Bibliotecário.
- 2008 - Despacho n.º 19117/2008 – Gestão da Biblioteca Escolar
- 2007 - Dec. Lei 15/2007, de 19/1 - Estatuto da Carreira Docente ECD (revisão)
- 2006 - Dec. Lei 224/2006, de 13/11 Regula a dispensa da componente lectiva e define regime de reclassificação e reconversão profissionais aos docentes declarados incapacitados para a docência. Revoga o art.º 81º do ECD, a Port. 296/99, de 28/4 e outra legislação.
- 2006 - Desp. 13599/2006, de 28/6 Elaboração de horários docentes. Art.º 8º consagrado à Biblioteca Escolar
- 2006 - Resolução 86/2006, de 1/6 Aprova o Plano Nacional de Leitura e respectiva Comissão
- 2005 - De. Legislativo Regional 12/2005-A, de 16/6 - Regime jurídico de autonomia e gestão de unidades orgânicas da Região Autónoma dos Açores
- 2005 - Desp. Conjunto 1081/2005, de 22/12 - Determina a criação de uma equipa de coordenação do Plano Nacional de Leitura e define a sua constituição, competências e coordenação
- 2005 - Desp. 18797/2005, 30/8 Verbas ASE e sua aplicabilidade em aquisições para BECRE
- 2005 - Desp. 15459/2001, de 26/7, mantendo o art.º 8º, ponto 1)
- 2005 - Desp. 17387/2005, de 28/7 Revogado pelo Desp. 13599/2006, de 28/6

- 2004 - Dec. Lei 184/2004, 29/7 Estatuto específico do pessoal não docente (altera o Dec. Lei 515/99)
- 2002 - Desp. Interno Conjunto nº3- I/SEAE/SEE/2002, de 15/3 - Crédito horário 2002-2003 (mantém-se, excepto pontos 2 e 4 revogados pelo Despacho 13599/2006)
- 2000 - Desp. Conj, 738/2000, de 19/7 Altera o Desp. Conj. 184/ME/MC/1996
- 1999 - Despacho 198/99, de 15/2 Define o perfil de competências dos titulares de cursos de formação especializada na área de comunicação educacional e gestão da informação
- 1999 - Dec. Lei 515/99, de 24/11 - Aprova o regime jurídico do pessoal não docente dos estabelecimentos públicos de educação e ensino não superior (alterado pelo Dec. Lei 184/2004)
- 1999 - Dec. Lei 497/99, de 19/11 (Rectificações) Estabelece o regime da reclassificação e da reconversão profissionais nos serviços e organismos da Administração Pública.
- 1996 - Desp. 184 /ME/MC/96, de 27/8 Dá início ao “lançamento de um Programa de instalação da Rede de Bibliotecas Escolares”, criando um Gabinete, com Coordenação, e horizonte de funcionamento até 1999, e um Conselho Consultivo. Alterado parcialmente por outros diplomas.
- 1995 - Desp. Conj. 13/ME/MC/95, de 29/12 - Cria um Grupo de Trabalho para analisar e propor medidas tendentes a incentivar a utilização do livro nas metodologias do ensino e na organização do tempo escolar e o desenvolvimento das Bibliotecas Escolares.
- 1993 - Dep. Normativo 189/93, de 6/7 Refere Centros de Recursos Educativos na aprovação de planos curriculares do Ensino Recorrente e Unidades Capitalizáveis.
- 1991 - Dec. Lei 247/91, de 10/7 Rectificações. Aprova o estatuto das carreiras de pessoal específicas das áreas funcionais de biblioteca e documentação e de arquivo (BAD).
- 1990 - Dec Lei 139-A/90, de 23/4 Estatuto da Carreira Docente (revisado pelo Dec.Lei 15/2007)
- 1987 - Lei 19-A/87, de 3/6 Adota medidas de emergência sobre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Refere as Bibliotecas Escolares
- 1986 - Lei nº 46/86, de 14/10 Lei de Bases do Sistema Educativo. Artº 4º. Recursos Educativos.

## **Internet (Sítios Consultados)**

### **I - Ambientes de Aprendizagem**

<http://www.coe.uga.edu/sdpl/>  
<http://www.ucds.org/Learning/learning.html>  
<http://oyt.oulu.fi/~nofwww/eng/nofgb2.html>  
<http://www.miksike.com/>  
<http://lead.ucdavis.edu/>  
<http://www.aep.comenvironment/solar/solar.html>  
[http://bvsd.k12.co.us/cent/Newspaper/sep95/enviro2\\_EK.html](http://bvsd.k12.co.us/cent/Newspaper/sep95/enviro2_EK.html)  
<http://www.qed.qld.gov.au/tal/bmu/sm-06.htm>  
<http://www.designshare.com/Research/Bingler/LearningCommunity1.htm>  
<http://www.designshare.com/Research/BrainBasedLearn98.htm>  
<http://www.designshare.com/Research/ChangingPatterns/ChangingPatterns1.htm>  
<http://www.coe.uga.edu/sdpl/edl1820su97/Information/stuek1.html>

### **II - Comportamento**

<http://www.context.org/ICLIB/IC18/Samples.htm>  
<http://www.coe.uga.edu/sdpl/researchabstracts/age.html>  
<http://www.coe.uga.edu/sdpl/research/abstracts/attitudes.html>  
<http://www.coe.uga.edu/sdpl/researchabstracts/behavior.html>  
<http://www.coe.uga.edu/sdpl/research/abstracts/attitudes.html>  
<http://www.coe.uga.edu/sdpl/researchabstracts/behavior.html>

### **III - Design em Educação**

<http://www.edfacilities.org.lirlhottopics.cfm>  
[http://www.lab.brown.edu/public/csr/csr\\_confs1\\_ho3.shtml](http://www.lab.brown.edu/public/csr/csr_confs1_ho3.shtml)  
[www.naschools.org](http://www.naschools.org)  
<http://thomas.loc.gov>  
<http://www.ed.gov/offices/OESE/compreform>  
<http://pigpal.homepage.com/index.html>  
<http://coe.uga.edu/sdpl/sdpl.html>  
[http://en.wikipedia.org/wiki/Visual\\_language](http://en.wikipedia.org/wiki/Visual_language)  
[http://infohabitar.blogspot.com/2007/12/o-grupo-habitar-os-primeiros-quatro\\_20.html](http://infohabitar.blogspot.com/2007/12/o-grupo-habitar-os-primeiros-quatro_20.html)

### **IV - Ergonomia em Educação**

<http://www.tifaq.org/ergonomics/articles/index.html#Education>  
<http://www.ergonomics.org.uk/education.htm>

### **V - Espaços**

<http://www.agrariaverde.pt/>

<http://www.a-pagina-da-educacao.pt/arquivo/artigos/u0579.html>  
<http://www.geocities.com/Athens/Agora/2648/res.htm>  
<http://www.uic.edu/~marczim/mlac/papers/coelho2.htm>  
[http://www.funchal.org/Sec\\_es/PDMGloss\\_rio/body\\_gloss\\_rio.html](http://www.funchal.org/Sec_es/PDMGloss_rio/body_gloss_rio.html)  
[http://www.ces.fe.uc.pt/coloquio/justica/Jose\\_Manuel\\_Pureza.html](http://www.ces.fe.uc.pt/coloquio/justica/Jose_Manuel_Pureza.html)  
<http://www.nwmissouri.edu/nwcourses/martin/urban/introduction/index.htm>

## **VI - Espaços de Leitura**

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria\\_das\\_bibliotecas](http://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_das_bibliotecas)  
<http://classrooms.com/index.html>  
<http://www.learningspace.org:88/>  
<http://www.salvatorianos.org.br/desafio/educacao86/jovens.htm>  
<http://www.ehhi.org/12steps.html>  
<http://www.esec-emidio-navarro-alm.rcts.pt/espacos.html>  
<http://www.coe.uga.edu/sdpl/sdpl12.html>  
<http://www.designshare.com/Research/TannerES/DASE1.htm>  
<http://www.designshare.com/Research/TannerES/DASE2.htm>  
<http://www.designshare.com/Research/TannerES/DASE3.htm>  
<http://www.designshare.com/Research/TannerES/DASE4.htm>  
<http://www.designshare.com/Research/Schank/Schank1.html>  
[www.schoolconstructionnews.com](http://www.schoolconstructionnews.com)  
[http://www.designshare.com/Awards/Awards2000\\_Commentary.htm](http://www.designshare.com/Awards/Awards2000_Commentary.htm)  
<http://www.designshare.com/Research/EdDesignsGRoup/Rosen1.htm>  
[http://www.designshare.com/Research/Fanning\\_Howey/ProgramFactors.htm](http://www.designshare.com/Research/Fanning_Howey/ProgramFactors.htm)  
<http://www.designshare.com/Research/EEK/Ehrenkrantz1.htm>  
<http://www.designshare.com/MiddleSchoolLibrary/MSFriendly/MSFriendly2prog.htm>  
<http://www.context.org/ICLIB/IC18/Taylor.htm>  
<http://www.context.org/ICLIB/IC18/McClure.htm>  
<http://www.edi.msstate.edu/prepsintro.html>  
<http://www.djc.com/special/design95/10002598.html>  
<http://www.coe.uga.edu/sdpl/researchabstracts/gentry2000.html>

## **VII - História da Educação**

<http://www.malhatlantica.pt/germanobagao/ensino/html/frame2.htm>

## **VIII - Iluminação em Educação**

<http://www.designshare.com/Research/Lighting/LightingEnvr1.htm>  
<http://www.>  
<http://www.>

## **IX - Inteligências Múltiplas**

<http://www.context.org/ICLIB/IC18/Costa.htm>

### **X - Motivação em Educação**

<http://www.cet.com/~theoaks/articles/motivation.html>

<http://www.data-amazon.com/codec/300/381000/381592.html>

<http://scrtec.org/track/tracks/s02001.html>

<http://lib.upm.my/iismot.html>

<http://pmc.psych.nwu.edu/revelle/publications/broadbent/broad.html>

### **XI - Movimento Corporal**

<http://www.context.org/ICLIB/IC18/Hackney.htm>

### **XII - Percepção em Educação**

[http://web.iese.es/pmiller/The\\_player\\_and\\_the\\_prof.html](http://web.iese.es/pmiller/The_player_and_the_prof.html)

<http://www.coe.uga.edu/sdpl/research/abstracts/attitudes.html>

### **XIII - Personalidade (construção da)**

<http://galton.psych.nwu/greatideas.html>

<http://pmc.psych.nwu.edu/pmc.html>

### **XIV - Salas de Aula**

<http://h-m-g.com/default.htm>

<http://pigpal.homepage.com/page4.html>

[www.cast.org/publications/stsstudy/](http://www.cast.org/publications/stsstudy/)

### **XV - Técnicas de Observação de Adolescentes**

<http://www.psico.ufrgs.br/lec/repositorio/posinfor/alicec.html>

### **Bases de Dados**

<http://www.library.uiuc.edu/edx/>

<http://www.ed.gov/pubs/edpubs.html>

<http://www.geocities.com/CollegePark/8639/psych.html>

<http://www.yorku.ca/faculty/academic/francom/>

<http://ericir.syr.edu/>

<http://www.eric.ed.gov/>

## **2. Bibliografia por Áreas Temáticas**

### **Afectividade e Emoção**

Almeida, A. R. S. (1999). A Emoção em Sala de Aula. São Paulo: Papirus.

- Almeida, A. (2002). O que é afetividade? Reflexões para um conceito. 24ª Reunião Anual da ANPED, 2002.
- Arantes, V. (2000). Cognição, Afetividade e Moralidade. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.26, n.2, p.137-153, jul./dez.2000.
- Brenelli, R.P. Piaget e a afetividade. (2000). IN: Sisto, F.F., Oliveira, G.C. & Fini, L.D.T. Leituras de psicologia para formação de professores. Petrópolis: Vozes.
- Greenberg, L.S.; Rice, L.N.;Elliot, R. (1996). Facilitando el cambio emocional: el proceso terapéutico punto por punto. Barcelona: Paidós.
- Damásio, A. R. (1996). O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano. São Paulo: Companhia das Letras.
- Dantas, H. (1992) Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon, em La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial Ltda
- Dantas, H. (1993). Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. Temas em Psicologia, Sociedade Brasileira de Psicologia, São Paulo, n ° 3, p. 73-76.
- Del Nero, H. S. (1997). O Sítio da Mente: pensamento, emoção e vontade no cérebro humano. São Paulo: Collegium Cognitivo.
- Espindola, M. A construção da afetividade. Disponível em: <[www.espirito.org.br/portal/palestras/piaget/afetividade.htm](http://www.espirito.org.br/portal/palestras/piaget/afetividade.htm)>. Acedido em: Agosto de 2005.
- Farina, C. Pedagogia dos afetamentos. (2002). 24ª Reunião Anual da ANPED.
- Imbasciati, A. (1998). *Afeto e Representação*. São Paulo: Editora 34.
- Kleinman, S. & Copp, M. (1993). *Emotions and fieldwork*. Newbury Park: Sage.
- Leite. S. A. da S. & Tassoni, E. C. M. (2000). A Afetividade em Sala de Aula: as condições de ensino e a mediação do professor. ALLE – Textos.
- Martinelli, S. C. (orgs), (2001). Os aspectos afetivos das dificuldades de aprendizagem. IN Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico. Petrópolis- RJ: Vozes.
- Moreno, M. et al (1999). Falemos de Sentimentos: A Afetividade como um Tema Transversal na Escola. São Paulo: Moderna, 1999.
- Pino, A. (s.d.). Afetividade e vida de relação. Campinas, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

- Silva, C. S. da. (s.d.). Afetividade e Cognição: a dicotomia entre o “saber” e o “sentir” na escola – pesquisa sobre a questão das emoções no cotidiano escolar. Retirado do site [www.psicologia.com.pt](http://www.psicologia.com.pt).
- Silva, M.L.F.S. (2001). Análise das dimensões afetivas nas relações professor-aluno. Relatório técnico apresentado com exigência de conclusão de bolsa de pesquisa da Faep, Faculdade de Educação UNICAMP: Campinas.
- Tassoni, E. C. M. (2001). Afetividade e Aprendizagem: A Relação Professor-Aluno. 23ª Reunião Anual da ANPED, 115.
- Tassoni, E. C. M. (2000). Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação: Campinas
- Wadsworth, Barry (2003). J., Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget. 5 ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

### **Aluno, Criança e Adolescente**

- Gudgeon, E. (1988) Children's oral culture: a transitional experience, in M. Maclure, T. Phillips and A. Wilkinson (eds) *Oracy Matters*. Open University: Milton Keynes
- Lourenço, Orlando, M. (1996). *Crianças para o Amanhã*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, nº10.
- Thomas, W. I. (1928). *The Child in America*. New York: Knopf.

### **Aprendizagem / Dificuldades de Aprendizagem**

- Bautista, Rafael (Coord.). (1997), *Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa, Dinalivro, Col. Saber Mais.
- Bossa, N. (2000). *Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las?* Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Drouet, Ruth Caribe da Rocha. (2002). *Aprendizagem: conceitos básicos. In Distúrbio da aprendizagem*. 4 ed. São Paulo – SP: Ática.
- Drouet, Ruth Caribe da Rocha (2002). *Principais distúrbios que se constituem em problemas de aprendizagem e de ajustamento escolar. In Distúrbios da aprendizagem*. 4 ed. São Paulo – SP: Ática, 2002.
- Griggs, Shirley A. (1991), *Learning Styles Counseling*, ED341890, ERIC Clearinghouse on Counseling and Personnel Services Ann Arbor MI. ERIC Digest.

- Hendrikson, Leslie, (1984), *Active Learning.*, ERIC Identifier: ED253468, ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Boulder CO.
- Jenkins, L. (1997). *Improving Student Learning: Applying Demming's Quality Principles in Classrooms.* Milwaukee, Wisconsin: ASQC Press.
- Keefe, J. W. (1979). Learning style: An overview. In NASSP's Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs (pp. 1-17). Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Mendelshon, P. (1994). *Le Transfer des Connaissances. La Pierre Philosophale de l'Enseignant.* Comunicação Apresentada no Colloque Internationale sur les Transfers des Connaissances en Formation Initiale et Continue. Lyon, le 29 Septembre.
- Novak, Joseph D. E GOWIN, Bob (1984), *Aprender a Aprender* , Lisboa: Plátano Edições Técnicas, Coleção Plátano Universitária.
- Paín, S.(1985). *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.* 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Peixoto, Ermelindo.(1995), *Aprendizagem de Mestria – Mastery Learning e Resolução de Problemas. Arte de Ensinar: dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos Contemporâneos,* McGrawHill.
- Pellegrini, Denise.(2000). O ensino mudou. E você? **NOVA ESCOLA.** Abr/2000. **ZERO HORA.** Caderno Cultura. Entrevista Especial com Mario Vargas Llosa. em 05/08/2000, p. 4-5.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.* Porto Alegre: Artmed Editora.
- Piaget, J. (1976). *Problemas Gerais de Investigação Interdisciplinar e Mecanismos Comuns.* Lisboa: Bertrand,.
- Sisto , F.F., Evely Boruchovitch (org.), (2001), *Dificuldade de aprendizagem no contexto psicopedagógico.* Petrópolis, RJ: Vozes.
- Stahl, R. J. (1994). *The essential elements of cooperative learning in the classroom.* Bloomington, IN: Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education. [ED 370 881].
- Scott, James J. e SMITH, Stuart C. (1987). *Collaborative Schools.* ERIC Digest Series, Number 22., ERIC Identifier: ED290233, ERIC Clearinghouse on Educational Management Eugene OR.
- Sharan, Y. & Sharan S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation.* New York: Teachers College Press. [ED 367 509].
- Shipman, M. (Ed.) (1985). *Educational research: principles, policies and practices.* London: Falmer Press

Showers, Beverly; Carlene Murphy, and Bruce Joyce. (1996). 'The River City Program: Staff Development Becomes School Improvement.' In "Learning Experiences in School Renewal: An Exploration of Five Successful Programs," edited by Bruce Joyce and Emily Calhoun. 13-51. Eugene, Oregon: ERIC Clearinghouse on Educational Management, 219 pages. ED 401 600.

### **Arquitectura Escolar – Aspectos Técnicos**

Acoustical Society of America. (1999). "Guidelines for Classroom Acoustics in New Construction.'  
<http://www.nonoise.org/quietnet/qclworkshop/dec97/shplguide.htm>.

Andrews, James B., and Richard Neuroth (October 1988). "Environmentally Related Health Hazards in the Schools." Paper presented at the Annual Meeting of the Association of School Business Officials International in Detroit, Michigan. ED 300929.

Ayers, Patti D. (1999). *Exploring the Relationship Between High School Facilities and Achievement of High School Students in Georgia*. Doctoral Dissertation, The University of Georgia, (Under the direction of C. KENNETH TANNER)

Blatchford, P., Creaser, R. & Moroney, A. (1990) Playground games and playtime: the children's view. *Educational Research*, 32, 163-174

Bowers, J.H. & Burkett, G.W. (1987). *Relationship of student achievement and characteristics in two selected school facility environmental settings*. Edmonton, Alberta, Canada: 64th Annual International conference on the Council of Educational Facility Planners. (ERIC document Reproduction Service No. ED286278).

Coelho, António Baptista (2011). Sobre a humanização do habitar: algumas notas gerais. Disponível em:  
<http://infohabitar.blogspot.com/search/label/ant%C3%B3nio%20baptista%20coelho>.

Chorlton, J.M. & Davidson, H.F. (1959). *The effects of specular reflection on visibility: Part II- field measurement of loss of contrast*. *Illuminating Engineering*, 54, 482-488.

Coffeen, Bob (s.d.). *Classroom Acoustics*, edited by, University of Kansas, Acoustical Society of America, Suite 1N01, 2 Huntington Quadrangle, Melville, NY 11747

Conrad, M.J. & Gibbons, N.L. (1963). *Carpeting and learning*. Columbus, Ohio: Bureau of Education Research and Service.

- Cooper, B. D. (1958). *The Blackwell Report. Better Light Better Sight News*, 14-16.
- Cunliff, D. D. (1967), *Soft floor covering in the Los Angeles city school district*. New York: American Carpet Institute.
- Dixon, M.T. (1953). *Comparing acoustical control and the efficiency of verbal communication*. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University. Cit. in. <http://www.coe.uga.edu/sdpl/researchabstracts/acoustical.html> (por Elizabeth Jago e Ken Tanner).
- Dunn, R. Krinsky, J.S., Murray, J.B. & Quinn, P.J. (1985). *Light up their lives: A research on the effects of lighting on children's achievement and behavior*. *The Reading Teacher*, 38(19), 863-869.
- Failey, A., Bursor, D.E., and Musemeche, R.A. (1979). *The impact of color and lighting in schools*. *Council of Educational Facility Planners Journal*, 16-18.
- Fitzroy, D. & Reid, J.L. (1963). *Acoustical environment of school buildings*. New York: Educational Facilities Laboratory
- Fowler, W. (1992, April). *What do we know about school size: What should we know?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco. (ED 347 675), Cit.in CONWAY, George (1994), *Small Scale and School Culture: The Experience of Private Schools*. ERIC Digest, ERIC Identifier: ED376996, ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools Charleston WV.
- Glass, K. (1985). *Sonic environment*. *CEFPI Journal*, 23(4), 8-10.
- Green, G.H. (1979). *Ah-choo! Humidity can help*. *American School and University*.
- Hathaway, W.E. (1987), *"Light, Colour, and Air Quality: Important Elements of the Learning Environment?" Education Canada*, 35-44.
- Hawkins, W.E. & Lilley, H.E. (1992). *CEFPI's guide for school facility appraisal*. Columbus, Ohio: The Council of Educational Facility Planners International.
- Hawkins, H.E., & Lilley, H. E. (1998). *Guide for School Facility Appraisal*. CEFPI, Scottsdale, AZ.
- Heron, Patrick (1955). *Space in Colour*. New York : Arts Digest
- Herrington, L.P.(1952). *Effects of thermal environment on human action*.*American School and university*.
- Hertzberger, Herman (1996). *Lições de Arquitetura*, São Paulo: Martins Fontes.

- Itten, Johannes [1970] (1983). *The Elements of Color: A Treatise on the Colour System of Johannes Itten Based on his Book "The Art of Colour"*, trans. Ernst van Hagen, Wokingham: Van Nostrand Reinhold. ISBN 0-442-30581-8.
- Knirck, F.G. (1970). *Acoustical and visual environments affect learning*. *Audiovisual Instruction*, 15(1), 34-35.
- Kyzar, B.L. (1977). *Noise pollution and schools: How much is too much?* *Council of Educational Facilities Planners Journal*, 10-11.
- Luckiesh, M. & Moss, F.K. (1940). *Effects of classroom lighting upon the educational progress and visual welfare of school children*. *Illuminating Engineering*, 35, 915-938.
- Magos, Maria Júlia Tomás ( s.d.), *Recomendações sobre Construção Escolar no Âmbito do Ensino Preparatório e Secundário Unificado*, Lisboa: Direcção Geral das Cosntruções Escolares.
- Manning, W.R. e Olsen, L.R. (1965). *Air conditioning: Keystone of optimal thermal environment*. *American School Board Journal*.
- Maslow, A.H. & Mintz, N.L. (1956). *Effects of aesthetic surroundings: Initial effects of three aesthetic conditions upon perceiving, "energy", and "well-being" in faces*. *Journal of Psychology*, 41, 247-254.
- Maxwell, Lorraine. (1999). 'Children, Computers, and Schooi Fumiture.' *CEFPI's Educational Facility Planner* (June), pp. 5-7-
- McCardle, R.W.(1966) *Thermal environment and learning*. Unpublished docotral dissertation, University of Missouri..
- McDaniel, Craig. (1999). "Budget-Minded Renovation lights Up Students' Learning." *School Planning and Management*.[http.llwww.spmmag.comlarticles/1999-04 Aprillarticle194.html](http://www.spmmag.com/articles/1999-04-Aprillarticle194.html).
- McGuffey, Carroll (1982). "Facilities." In Herbert Walberg (ed.), *Improving Educational Standards and Productivity*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- McGuffey, C.W. And Brown, C.L. (1978) *The impact of school building age on school achievement in Georgia*. *CEFPI Journal*, 16, 6-9.
- Morgan, J.B. (1917). *The effect of sound distractions upon memory*. *American Journal of Psychology*, 28, 191-208.district. New York: American Carpet Institute.
- Nolan, J.A. (1960).*Influence of classroom temperature on academic learning*.*Automated Teaching Bulletin*.

- O'Rourke, M. (1987) *In the Playground*. SET, Item 9 NZCER, Trentham Books: Staffordshire.
- Ornstein, A. C. (1991). Does school size influence school effectiveness? *American Secondary Education*, 20(1), 8-12. Cit.in Conway, George (1994), *Small Scale and School Culture: The Experience of Private Schools*. ERIC Digest, ERIC Identifier: ED376996, ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools Charleston WV.
- McDonald, E.G.(1960). *Effect of school environment on teacher and student performance. Air conditioning, Heating and Ventilation*.
- Papadotas, S.P. (1973). *Color them motivated-color's psychological effects on students*. National Association of Secondary School Principals Bulletin, 57(370), 92-94.
- Pecollo, M. (1962). *The effect of thermal environment on learning*. Unpublished doctoral dissertation, Iowa State University.
- Piedade, A. Canha da (1982). *Aspectos Gerais da Gestão de Energia em Edifícios Escolares*, Lisboa: Direcção-Geral das Construções Escolares / Instituto Superior Técnico.
- Plumley, J.P. Jr. (1978). *The impact of school building age on the academic achievement of pupils from selected schools in the state of Georgia*. Unpublished doctoral dissertation, the University of Georgia, Athens. Cit. in <http://www.coe.uga.edu/sdpl/researchabstracts/age.html>
- Sinofsky, E.R. & Knirck, F.G. (1981). *Choose the right color for your learning style*. *Instructional Innovator*, 26(3), 17-19.
- Slavin, R. (1990). *Class size and student achievement: Is smaller better?* *Contemporary Education*, 62(1), Cit.in CONWAY, George (1994), *Small Scale and School Culture: The Experience of Private Schools*. ERIC Digest, ERIC Identifier: ED376996, ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools Charleston WV.
- Rice, A.H. (1953). *Color: what reserach knows about color in the classroom*. *Nation's Schools*, I-viii.
- Slukin, A. (1981) *Growing Up in the Playground*. Routledge: London
- Stuart, F. e Curtis, H.A. (1964). *Climate contriolled na non-climate controlled schools*. Clearwater Florida: The Pinellas County Board of Education. Air conditioning, Heating and Ventilation.
- Tinker, M.A. (s.d). *The effect of illumination intensities upon speed of perception and upon fatigue in reading*. *Journal of Educational Psychology*, 30, 561-571.(3), 12-16.

Tenbusch, James P., and Harry Vaughan. (1998). 'Ali Wired Up: A How-To Guide to Wiring Classrooms.' *Electronic School*. <http://www.efectronicschool.com/19980910998f1.htm>.

### **Aulas, Alunos e Professores**

Alarcão , Isabel (org.) (1996), *Formação Reflexiva de Professores-Estratégias de Supervisão*, Porto:porto Editora.

Day, C., Calderhead, J. & Denicolo, P. (Eds) (1993). *Research on Teacher Thinking - understanding professional development*. London: Falmer Press.

Good, T. L. (1987). Two decades of research on teacher expectations: Findings and future directions. *JOURNAL OF TEACHER EDUCATION*, 38(4), 32-47. EJ 358 702

Kincheloe, Joe L.(1997). **A formação do professor como compromisso político: mapeando o Pós-Moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas.

Klein, L. R. (1996) *Alfabetização: quem tem medo de ensinar*. São Paulo: Cortez.

Lynch, R. L. (1997). *DESIGNING VOCATIONAL AND TECHNICAL TEACHER EDUCATION FOR THE 21ST CENTURY*. Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, 1997, Cit.in Kerka, Sandra (1997). *Constructivism, Workplace*

Mills, F.M. (1972). *A comparison of teacher performance and attitudes of teachers performing independently in self-contained classrooms and teachers performing cooperatively in open instructional areas*. Unpublished doctoral dissertation, Arizona State University,. Cit.in. <http://www.coe.uga.edu/sdpl/research/abstracts/attitudes.html>, por Jago,E. e Tanner, K. .

Sadalla, A. M. F. de A. (1998). *Com a Palavra, a Professora: Suas Crenças, Suas Ações*. Campinas, SP: Editora Alínea.

Souza, E. C. L. L. (2003). *Relação professor-aluno: subjetividade e objetividade na sala de aula*.23ª Reunião Anual da ANPED.

Vasconcelos, C. dos S. (1993). *A Construção do Conhecimento em Sala de Aula*. São Paulo: Editora Libertad.

Zabalza, M.A. (1994). *Diários de Aula:Contributo para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto:PortoEditora.

## **Antropologia**

- Hall, Edward T. (1996), *A Dança da Vida*, Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Hall, Edward T. (1986), *A Dimensão Oculta*, Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Hall, Edward T. (1994), *A Linguagem Silenciosa*, Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Hammersley, M. (1990). *Classroom Ethnography*. Milton Keynes: Open University.
- Hammersley, M. (1992). *What's Wrong with Ethnography?*. New York: Routledge.
- Schwartzman, H. (1993). *Ethnography in Organizations*. Newbury Park: Sage.
- Spradley, J. & McCurdy, D. (1987). *Conformity and Conflict - readings in cultural anthropology*. Boston: Little, Brown and Co.

## **Avaliação**

- Campos, M. C. M. (orgs.).(2002). Psicopedagogo: uma generalista-especialista em problemas de aprendizagem. In Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos. 13 ed. Petrópolis – RJ: Vozes.
- Leite, Carlinda (et al). (1995). Avaliar a Avaliação, Porto, Edições ASA, Col. Cadernos Pedagógicos.
- Lemos, Valter (et al), (1998). A Nova Avaliação da Aprendizagem: o Direito ao Sucesso, Lisboa, Texto Editora, Col. Educação Hoje.
- Lemos, Valter (1992). Avaliar é Aprender, Lisboa, Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.
- Lemos, Valter (et al), (1993). O Critério do Sucesso: Técnicas de Avaliação da Aprendizagem, Lisboa, Texto Editora , Col. Educação Hoje.
- McKenzie,A. and Soutter,A.(1997) Evaluation of the Dispute Resolution Project in NSW. Paper presented at the International School Psychology Xxth Annual Colloquium Melbourne
- Ribeiro, Lucie (1997). Avaliação da Aprendizagem, Lisboa, Texto Editora, Col. Educação Hoje.
- Vila Nova,Elisa (1997). Avaliação dos Alunos, Lisboa, Texto Editora , Col. Educação Hoje.
- Weiler, Jeanne (1998), *Success for All: A Summary of Evaluations*, ERIC Identifier: ED425250, ERIC Clearinghouse on Urban Education New York NY., ERIC/CUE Digest Número 139.

## **Biblioterapia**

- Bibliotherapy. Fact Sheet (1982). Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills. [ED 234 338].
- Cagneti, Sueli de Souza. (1986). Livro que te quero livre. Rio de Janeiro: Nórdica.
- Moser, Gabriel (1997). Palestra proferida na Biblioteca Central da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, em 27 de Agosto de 1997. (Nota do Editor: texto transcrito por Adriano C. R. Costa e revisto por José Q. Pinheiro)
- Ouzts, Dan T. (1991). "The Emergence of Bibliotherapy as a Discipline." Reading Horizons, 31(3), 199-206. [EJ 421 220].
- Pardeck, John T. and Jean A. Pardeck (1989). "Bibliotherapy: A Tool for Helping Preschool Children Deal with Developmental Change Related to Family Relationships." Early Child Development and Care, 47, 107-29. [EJ 401 179]
- Riordan, Richard J. and Linda S. Wilson (1989). Bibliotherapy: Does It Work?" Journal of Counseling and Development, 67(9). [EJ 396 292].
- Smith, Alice G. (1989). "Will the Real Bibliotherapist Please Stand Up?" Journal of Youth Services in Libraries, 2(3), 241-49. [EJ 395 489].
- White, Richard (1989). Bibliotherapy and the Reluctant Student. [ED 309 390]

## **Criatividade**

- Abric, J.C. (1981), "La Créativité des Groupes", in Serge Moscovici (ed.), *Psychologie Sociale*, Paris, PUF. Cit. in FERREIRA, J.M. e outros (1998). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill, p.153.
- Albert, R. S. (1996). "Some Reasons Why Childhood Creativity Often Fails to Make It Past Puberty into the Real World." In CREATIVITY FROM CHILDHOOD THROUGH ADULTHOOD. NEW DIRECTIONS FOR CHILD DEVELOPMENT NO. 72, edited by M. A. Runco, pp. 43-56. San Francisco: Jossey-Bass: Summer (EJ 534 573)
- Alencar, Eunice Soriano. (1993). **Criatividade**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, Cit.in Corrêa, Ayrton Dutra, ( ). *Criatividade: Considerações Básicas*.
- Amabile, T. M. (1996). CREATIVITY IN CONTEXT. Boulder, CO: Westview Press.

- Balancho, M<sup>a</sup>. J. & Coelho, F.M., (1996), *Motivar os Alunos. Criatividade na Relação Pedagógica: conceitos e Práticas*,(2<sup>a</sup> edição),Lisboa: Texto Editora.
- Cunha, Rose M. M. da (1980). *Criatividade e processos cognitivos*. Petrópolis: Vozes, Cit.in Corrêa, Ayrton Dutra, (s.d.). *Criatividade: Considerações Básicas*.
- Edelman, Gerald; and Giulio Tononi (2000). *Consciousness: How Matter Becomes Imagination*. London: Allen Lane. ISBN 0-7139-9308-1.
- Edelson, P. J. (1996). "Creativity, the Individual and Society." Paper presented at the Department of Philosophy and Education, Aristotle University, Thessaloniki, Greece, March 21, 1996. (ED 392 948)
- Edelson, P. J. "Creativity and Adult Education." In CREATIVITY. NEW DIRECTIONS FOR ADULT AND CONTINUING EDUCATION NO. 81, edited by P. J. Edelson and P. Malone. San Francisco: Jossey-Bass, in press.
- Estrada, Mauro Rodriguez (1992). *Manual de criatividade*. São Paulo: IBRASA, 1992, Cit.in Corrêa, Ayrton Dutra, (s.d.). *Criatividade: Considerações Básicas*.
- Gallino, Tilde G. (1996). *O Mundo Imaginário das Crianças*. Lisboa, Círculo de Leitores.
- Gardner, Howard. (1987). *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos Aires: Paidós, , Cit.in CORRÊA, Ayrton Dutra, ( ). *Criatividade: Considerações Básicas*.
- Keegan, R. T.(1996). "Creativity from Childhood to Adulthood: A Difference of Degree and Not of Kind." In CREATIVITY FROM CHILDHOOD THROUGH ADULTHOOD. NEW DIRECTIONS FOR CHILD DEVELOPMENT NO. 72, edited by M. A. Runco, pp. 57-66. San Francisco: Jossey-Bass: Summer 1996. (EJ 534 574)
- Kerka, Sandra (1999) Creativity in Adulthood, ERIC Digest No. 204, ERIC Identifier: ED429186, ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education Columbus OH
- Kirschenbaum, R. J., and Reis, S. M. (1997). "Conflicts in Creativity: Talented Female Artists." CREATIVITY RESEARCH JOURNAL 10, nos. 2-3: 251-263.
- McCormick, D. J. and Plugge, C. D. (1997). "If I Am an Artist, What's Wrong with My Picture?" In DEEPLY ROOTED, BRANCHING OUT, 1972-1997. ANNUAL AEE INTERNATIONAL CONFERENCE PROCEEDINGS. Boulder, CO: Association for Experiential Education, 1997. (ED 414 141)

- McCracken, J. L. (1998). "Examining the Impact of Formal and Informal Learning on the Creativity of Women Inventors." In 39TH ANNUAL ADULT EDUCATION RESEARCH CONFERENCE PROCEEDINGS, compiled by J. C. Kimmel, pp. 221-226. San Antonio, TX: University of the Incarnate Word, May
- Novaes, Maria Helena (1983). *Psicologia de la aptitud creadora*. Buenos Aires: Kapelusz, Cit.in Corrêa, Ayrton
- Novaes, Maria Helena (1987). *Psicologia da criatividade*. Petrópolis: Vozes, Cit.in Corrêa, Ayrton Dutra, (s.d.). *Criatividade: Considerações Básicas*.
- Ostrower, Fayga (1991). *Criatividades e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, Cit.in Corrêa, Ayrton Dutra, (s.d.). *Criatividade: Considerações Básicas*.
- Ostrower, Fayga (1991). *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro: Editora Campos, 1990. Cit.in Corrêa, Ayrton Dutra, (s.d.). *Criatividade: Considerações Básicas*.
- Pohlman, L. (1996). "Creativity, Gender and the Family." JOURNAL OF CREATIVE BEHAVIOR 30, no. 1: 1-24. (EJ 521 539)
- Powell, M. C. (1994). "On Creativity and Social Change." JOURNAL OF CREATIVE BEHAVIOR 28, no. 1 (1994): 21-32. (EJ 481 438)
- Runco, M. A. (1996). "Personal Creativity." In CREATIVITY FROM CHILDHOOD THROUGH ADULTHOOD. NEW DIRECTIONS FOR CHILD DEVELOPMENT NO. 72, edited by M. A. Runco, pp. 3-30. San Francisco: Jossey-Bass: Summer.
- Sasser-Coen, J. R. (1993). "Qualitative Changes in Creativity in the Second Half of Life." JOURNAL OF CREATIVE BEHAVIOR 27, no. 1: 18-27. (EJ 464 099)

### **Currículo**

- Billett, S. "Towards a Model of Workplace Learning: The Learning Curriculum." STUDIES IN CONTINUING EDUCATION 18, no. 1 (1996): 43-58., Cit. in Cf. KERKA, Sandra (1997). *Constructivism, Workplace Learning, and Vocational Education*. ERIC Digest No. 181, ERIC Identifier: ED407573, ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education Columbus OH.
- Roldão, Maria do Céu (2000). *Curriculo e Gestão das Aprendizagens. As Palavras e as Práticas*, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Wallerstein, I. et al (1996). *Para abrir as Ciências Sociais. Relatório da Comissão Gulbenkian para a Reestruturação das Ciências Sociais*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

## **Densidade Populacional e Territorialidade**

Rivera-Batiz, Francisco L., and Lillian Marti (1995). *A School System at Risk: A Study of the Consequences of Overcrowding in New York City Public Schools*. New York: Institute for Urban and Minority Education, Teachers College, Columbia University.

## **Dinâmica de Grupos**

Luft, Joseph (1968): *Introdução à Dinâmica dos Grupos*, Moraes Editores, Lisboa, s. d.

Maisonneuve, Jean (1967). *A Dinâmica dos Grupos*, Coleção Vida e Cultura, Lisboa: Edições Livros do Brasil.

Rodríguez, Francisco Gil e Alcover de la Hra, Carlos Maria (Coord) (1999): *Introducción a la Psicología de los Grupos*, Psicologia Pirámide, Madrid, 1999.

Vala, Jorge e Monteiro, M<sup>a</sup> Benedita (Coord) (1993): *Psicologia Social* (4<sup>a</sup> Ed.), Serviço de Educação, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1999.

## **Ensino-Aprendizagem / Aprendizagem ao Longo da Vida**

Alves, R. (1994). *A Alegria de Ensinar*. São Paulo: Ars Poética.

Assmann, H. (1998). *Reencantar a Educação: Rumo à Sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes..

Bingler, Steven. (1998). "Less is More: Collaborative Learning Environments for the Next Century." In *Learning by Design*. Alexandria, Va.: National School Boards Association.

Bion, W. R. (1991). *Aprender com a experiência*. Rio de Janeiro: Imago.

Bronte, L. "Learning to Change: The Hallmark of a Long Lifetime." *ADULT LEARNING* 8, nos. 5-6 (May-Aug 1997): 11-13. (EJ 550 254)

Curry, L. (1987). *Integrating concepts of cognitive or learning style: A review with attention to psychometric standards*. Ottawa, ON: Canadian College of Health Service Executives.

Newman, Barbara e Newman Philip, (1991). *Development Through Life: A Psychosocial Approach ( 5<sup>th</sup> Edition)*, Brooks/Cole Publishing Company, Pacific Grove, California.

## **Estatística**

- Dancey, Christine P./Reidy(1999), Statistics Without Maths for Psychology - Using SPSS for Windows Fergusen, George A./Takane, Yoshio(1989), Statistical Analysis in Psychology And Education(Sixt Edition), MacGraw Hill-International Editions
- Guéguen, Nicolas(1997), Manual de Estatística para Psicólogos, Climepsi - Lisboa
- Minium, Edward W./King. Bruce M./ Bear, Gordon (1993), Statistical Reasoning In Psychology and Education, John Wiley
- Silva, Cecilia Moura(1994), Estatística Aplicada à Psicologia e Ciências Sociais, MacGrawHill
- Vairinhos, Valter M. (1996), Estatística (Com software de apoio), Universidade Aberta- Lisboa
- Vairinhos, Valter M. (1996), Elementos de Probabilidades e Estatística, Universidade Aberta
- Vairinhos, Valter M. (1997), Introdução à Estatística, Universidade Aberta
- Vairinhos, Valter M. (1999), Introdução à Estatística Com Apoio do Computador, Inforgep, Lisboa
- Vairinhos, Valter M. (1999), Notas e exercícios de apoio à disciplina de Estatística Aplicada à Psicologia, UNI

## **Epistemologia das Ciências da Educação**

- Bourdieu, P. (2002). Entrevistado por Maria Andréa Loyola. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Bourdieu P. (1984). *Homo Academicus*. Paris: Éditions du Minuit. 12
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992). *Réponses*. Paris: Éditions du Seuil
- Brattro, A.M. (1976). O Pensamento de Jean Piaget. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Bruner, Jerome, S. (1999). Para uma Teoria da Educação, Lisboa: Relógio d'Água, Colecção Ensino.
- Carvalho, A. (1995). *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto: Afrontamento.

- Cunha, M. V. (1998). A Psicologia na Educação: dos paradigmas científicos às finalidades educacionais. São Paulo: Rev. Fac. Educ., vol. 24, n. 2, July/Dec.
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *ANTIOCH REVIEW*, 8, 193-210.
- Oakes, A. (1996, April 22). Labeling deprives you of the most fulfilling relationships. *DAILY COLLEGIAN*, p. 11.
- Morrow, R. A. & Torres, C. A. (1997). *Teoria Social e Educação. Uma Crítica das Teorias da Reprodução Social e Cultural*. Porto: Edições Afrontamento.
- Moura, C. A. R. de (2001). Racionalidade e crise: estudos de história da filosofia moderna e contemporânea. São Paulo: Discurso Editorial/UFPR.

### **Epistemologia da Psicologia**

- Bachelard, Gaston (1990). *A Epistemologia*, Lisboa: Edições 70.
- Bachelard, Gaston (1989). *La Formation de l'Esprit Scientifique*, Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.
- Bloor, David (1998). *Conocimiento e imaginario social*, Barcelona: Gedisa Editorial.
- Brennan, James F. (1998). *History and Systems of Psychology*, New Jersey. Prentice Hall, Upper Saddle River, (5ª edição).
- Carrilho, Manuel Maria (1994). *A Filosofia das Ciências: De Bacon a Feyerabend*, Lisboa: Presença.
- Comte, A. (1969). *Cours de philosophie positive*. Paris: Ed. Anthropos.
- Dancy, Jonathan (1990). *Epistemologia Contemporânea*, Lisboa: Edições 70,.
- Feyerabend, Paul (1993). *Contra o Método*, Lisboa: Relógio D'Água,.
- Foucault, Michel (1997). *A Ordem do Discurso*, Lisboa: Relógio D'Água.
- Foucault, Michel, (1998). *As Palavras e as Coisas*, Lisboa: Edições 70.
- Hume, David (1989). *Investigação Sobre o Entendimento Humano*, Lisboa: Edições 70.
- Skinner, B.F. (1998), *Ciência e Comportamento Humano*, São Paulo: Martins Fontes.

## **Escola e Salas de Aula**

- Abromovay, M. (coord). (2004). *Escolas Inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília:UNESCO, Ministério da Educação.
- Anderson, L. & BURNS, R. (1989). *Research in Classrooms*. Oxford: Pergamon Press.
- Babey, Evelyn R (1992), CLASSROOMS THAT ENHANCE TEACHING & LEARNING, from a paper presented by., University of California, Davis, to the American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers in Dallas, Texas, on April 2.
- Banghart, F. W. & TRULL, Albert, Jr. (1973), Educational Planning, New York.:The Macmillan Company.
- Barbosa, Luís (1997). *Pensar a Escola e os seus Actores*, Sintra: Associação de Professores de Sintra.
- Barros, Eulália (1999), *Andar na Escola com João dos Santos: Pedagogia Terapêutica.*, Lisboa: Editorial Caminho, Colecção Nosso Mundo.
- Barroso, João (org.) (1996), *O Estudo da Escola*, Porto, Porto Editora, Col. Ciências da Educação: nº 23.
- Brualdi, Amy C. (1998), *Classroom questions.*, ERIC Identifier: ED422407, ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation Washington DC.
- Carvalho, Adalberto Dias de (et al) (1993), *A Construção do Projecto de Escola* , Porto, Porto Editora.
- Conway, George (1994), *Small Scale and School Culture: The Experience of Private Schools*. ERIC Digest, ERIC Identifier: ED376996, ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools Charleston WV.
- Delamont, Sara. (1987). *Interacção na Sala de Aula*. Lisboa: Livros Horizonte, Colecção Biblioteca do Educador,nº105.
- Good,T.L.(1983), Recent Classroom Research: Implications for teacher education, in D.C. Smith (Ed.),Essential Knowledge for Beginning Educators (pp.55-65), Washington, D.C.: American Association of Colleges of Teacher Education.
- McLaren, P. (1997). *A Vida nas Escolas: Uma Introdução à Pedagogia Crítica nos Fundamentos da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Morais, R.de (1991).*Sala de Aula: Que Espaço é Esse?*.S.Paulo: Papirus EDITORA, (5ªedição).

- Owu, Michael (1992), "CLASSROOMS FOR THE 21st CENTURY" originally published in Planning for Higher Education, Volume 21, Spring 1992, p 12. Michael Owu is a planning officer at Massachusetts Institute of Technology.
- Poplin, Mary, and Joseph Weeres (1992). *Voices from the Inside: A Report on Schooling from Inside the Classroom. Part One: Naming the Problem.* The Institute for Education in Transformation at the Claremont Graduate School.
- Poyser, L.R. (1983). *An examination of the classroom physical environment.* South Bend: Indiana University. (ERIC Document Reproduction Services No. ED251954).

### **Espaços e Ambientes/Aprendizagem**

- Alves, Natália (et al) (1996), *A Escola e o Espaço Local -Políticas e Actores*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, Col. Ciências da Educação.
- Achilles, C. M., Finn, J. D., & Bain, H. P. (1998). *Using class size to reduce the equity gap.* Educational Leadership. 55(4), 40-43.
- Ballion, R.(1994).*Le lycée,une cité à construire*.Paris:Hachette.
- Berbaum, J. (1988). *Les Préalables a l'Apprentissage où Pourquoi Apprend-On? In Un Programme d'Aide au Développement de la Capacité.* Université de GrenobleII:Texto Policopiado.
- Berlin, B. M., & Cienkus, R. C. (1989). Size: The ultimate educational issue? *Education and Urban Society*, 21(2), 231. Cit.in CONWAY, George (1994), *Small Scale and School Culture: The Experience of Private Schools.* ERIC Digest, ERIC Identifier: ED376996, ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools Charleston WV.
- Billett, S. "Towards a Model of Workplace Learning: The Learning Curriculum." *STUDIES IN CONTINUING EDUCATION* 18, no. 1 (1996): 43-58., Cit. in Cf. KERKA, Sandra (1997). *Constructivism, Workplace Learning, and Vocational Education.* ERIC Digest No. 181, ERIC Identifier: ED407573, ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education Columbus OH.
- Billett, S. "What's in a Setting? Learning in the Workplace." *AUSTRALIAN JOURNAL OF ADULT AND COMMUNITY EDUCATION* 33, no. 1 (April 1993): 4-14. (EJ 464 971), Cit.in Kerka, Sandra (1997). *Constructivism, Workplace Learning, and Vocational Education.* ERIC Digest No. 181, ERIC Identifier: ED407573, ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education Columbus OH.

- Brophy, Jere, (1996), Enhancing Students' Socialization: Key Elements. ERIC Digest., ERIC Identifier: ED395713.
- Bullock, A. and Foster-Harrison, E. S. (1997), *"Making the Best Decisions: Designing for Excellence. " Schools in the Middle*, Vol 7, No. 2, 37-39; 60-61.
- Burgess, R. (Ed) (1984). *The Educational Process in Educational Settings: Ten Case Studies*. London: Falmer Press.
- Canter, D.V.(1976).*Environmental interaction psychological approaches to our physical surroundings*.New York:International Press.
- Cash, Carol (1993). A Study of the Relationship Between School Building Condition and Student Achievement and Behavior. Unpublished doctoral dissertation. Blacksburg, VA: Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Castaldi, B. (1994). *Educational Facilities Planning* (4 th ed). Boston: Allyn and Bacon.
- Chan, T. C. (1979). *The impact of school building age on the achievement of eighth grade pupils from the public schools in the state of Georgia*. Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia.
- Chrisite, D.J. & Glickman, C.D. (1980's). *The effects of classroom noise on children: Evidence for sexual differences*. Psychology in the Schools, 17(3), 405-408.
- Collier, Malcolm (1979) A Film Study of Classrooms in Western Alaska. Fairbanks: Center for Cross-Cultural Studies.
- Corcoran, Thomas B.Lisa J. Walker, and J. Lynne White (1988). Working in Urban Schools. Washington, DC: Institute for Educational Leadership.
- Delamont, Sara. (1992). *Fieldwork in Educational Settings*. London: Falmer Press.
- Dyck, James. (1997). "Creating a Leamer-Friendly Classroom.' *Principal* (March), pp. 40.
- Earthman, Glen, Carol Cash, and Denny Van Berkum (September 1995). "A Statewide Study of Student Achievement and Behavior and School Building Condition." Paper presented at the annual meeting of the Council of Educational Facility Planners, International. Dallas, TX. ED 387878.
- Environmental Protection Agency (EPA). (1999). 'Green Lights Program.'  
<http://www.epa.gov/greentights.htm>.

- Frazier, L.M. (1993). *Deteriorating school facilities and student learning*. Washington D.C.: Office of Educational Research and Improvement.
- Gagné, A. (1976). *Les Principes Fondamentales de l'Apprentissage*. Montréal: Les Editions HRW Lt'e.
- Garrett, D.M. (1980). *The impact of school building age on the academic achievement of selected eleventh grade pupils in the state of Georgia*. Dissertation Abstracts International, 41, 4231A. (University of Microfilms No. 81-06,912).
- Glennan, T. K.(1998). *New American Schools After Six Years*. Santa Monica, California: RAND, 90 pages.
- Goodlad, John I. (1984). *A Place Called School: Prospects For The Future*. New York: McGraw-Hill. Cit.in Scott, James J. e Smith, Stuart C. (1987). *Collaborative Schools*. ERIC Digest Series, Number 22., ERIC Identifier: ED290233, ERIC Clearinghouse on Educational Management Eugene OR.
- Hathaway, W.E. (1988). *Educational facilities: Neutral with respect to learning and human performance*. CEFPI Journal, 26(4),
- Hathaway, W.E. & Fielder, D.R. (1986). *A window on the future: A view of education and educational facilities*. Columbus, Ohio: Paper presented at the meeting of the Council of Educational Facility Planners.
- Higgins,C. (1994) Improving the school environment as an anti-bullying intervention. In P.K.Smith & S.Sharpe *School Bullying - Insights and Perspectives* Routledge
- Horton, C.D. (1972). *Humanization of the learning environment*. Arlington, VA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED066929).
- Hurtado, Sylvia, Milem, Jeffrey - Clayton-Pedersen, Alma - Allen, Walter, (1999), *Enacting Diverse Learning Environments: Improving the Climate for Racial/Ethnic Diversity in Higher Education*. ERIC Digest., ERIC Identifier: ED430513.ERIC Clearinghouse on Higher Education Washington DC.| BBB32577 \_ George Washington Univ. Washington DC. Graduate School of Education and Human Development.
- Ikpa, V.W. (1992). *The norfolk decision: The effects of converting from a unitary educational system to a dual educational system upon academic achievement*. Norfolk City Schools, Virginia. (ERIC Document Reproduction Services No. ED346583).
- Jilk, Bruce. (1999). "Schools in the New Millenium." *American Schooi & University* 71(5), pp. 46-48.

- Joyce, Bruce, and Emily Calhoun (1996). 'School Renewal: An Inquiry, Not a Prescription.' In "Learning Experiences in School Renewal: An Exploration of Five Successful Programs," edited by Bruce Joyce and Emily Calhoun. 175-90. Eugene, Oregon: ERIC Clearinghouse on Educational Management. 219 pages. ED 401 600.
- King, J. e Marans, R.W. (1979), *The physical environment and learning process* (Report N° 320-St2).Ann Arbor:University of Michigan Architectural Research Laboratory.
- Kirtchevsky, S., Prescott, E. and Walling, L. (1969) *Planning Environments for Young Children: Physical Space* Washington, DC: NAEYC.
- Lowe, Jerry M. (1990). *The Interface Between Educational Facilities and Learning Climate*. Unpublished doctoral dissertation. College Station, TX: Texas A&M University.
- Maunier, R.L. (1967). *The relationship of facilities to student academic achievement* (Doctoral dissertation, Colorado State College, 1967). Dissertation Abstracts International, 28, 439<sup>A</sup>, Cit.in (por Elizabeth Jago e Ken Tanner).
- McAndrew, F.T. (1993). *Environmental Psychology*. Brooks/Cole Publishing Company: Pacific Grove, California, Chapter 3-The Ambient Environment.
- McLean,A. (1994) *Bullyproofing our School*. Strathclyde Regional Council. Department of Education
- McMillen, M. M., Rollefson, M., & Benson, P. (1991). Detailed characteristics of private schools and staff: 1987-88. Washington, DC: National Center for Education Statistics. ERIC Digest, ERIC Identifier: ED376996, ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools Charleston WV. Cit.in CONWAY, George (1994), *Small Scale and School Culture: The Experience of Private Schools*. ERIC Digest, ERIC Identifier: ED376996, ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools Charleston WV.
- Morais, R.de (1991).*Sala de Aula: Que Espaço é Esse?*.S.Paulo: Papirus EDITORA, (5ªedição).
- Page, R. M. (1990). High school size as a factor in adolescent loneliness. *High School Journal*, 73, 150-153. Cit.in CONWAY, George (1994), *Small Scale and School Culture: The Experience of Private Schools*. ERIC Digest, ERIC Identifier: ED376996, ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools Charleston WV

- Page, R. M. (1991). Adolescent use of alcohol, tobacco, and other psychoactive substances: Relation to high school size. *American Secondary Education*, 19(2), 16-20. Cit.in Conway, George (1994), *Small Scale and School Culture: The Experience of Private Schools*. ERIC Digest, ERIC Identifier: ED376996, ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools Charleston WV.
- Pearce, JR.,Clyde C. (1972). *An Investigation Into the Relationship of School Size and Program Quality of Public Elementary Schools in Georgia*, Study Completed: July 1972. The University of Georgia, Under the direction of Dr. D. M. Smith.
- Prescott, Elizabeth, (1979). *The Physical Environment - A Powerful Regulator of Experience*," Child Care Information Exchange, April, 1979.]
- Proshansky, H.M. (1975). *Environmental psychology: Man and his setting*. New York: Holt, Rinehart, and Winston, Inc.,p.28. cit. in. <http://www.coe.uga.edu/sdpl/research/abstracts/attitudes.html>
- Proshansky,H., Fabian, A. K.,& KAMINOÅ, R. (1983). Place-identity : Physical world socialization of the self. *Journal of Environmental Psychology*, 3.
- Ross,C. and Ryan,A. (1990) Can I Stay in Today Miss? Improving the school playground.
- Stockard, J. & Mayberry, M. (1992). *Effective educational environments*. Oregon (ERIC Document Reproduction Services No. ED350674).
- Taylor, Anne, and George Vlastos. (1975). *School Zone: Learning Environments for Children*. New York: Van Nostrand Reinhold Co.
- Taylor, A. & Gousie, G. (1988). *The ecology of learning environments for children*. CEFPI Journal, 26(4), 23-28.
- Wohlwill, J. F., & van Vliet, W. (1985). Habitats for Children: The Impacts of Density. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, (pp. 108-109).

## Ética

- Freitag, B. (1994). O Indivíduo em Formação: diálogos interdisciplinares sobre educação. São Paulo: Cortez.
- Gitahy, R. R. C. Estudos de Moralidade: do comportamento real ao comportamento virtual. 26<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED.
- Marques, Ramiro.(1998), *Ensinar Valores:Teorias e Modelos*, Porto: Porto Editora,Colecção Escola e Saberes,nº13.
- Morin, E. (1982/1994). *Ciência com Consciência*. Lisboa: Europa-América.

Morin, E. (2000). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.

Popkewitz, T. (1984). *Paradigm & ideology in educational research*. London: Falmer Press.

Tardeli, D. D.(2003). *O Respeito na Sala de Aula*. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

### **Etnologia e Etnografia**

André, M. (1995). *Etnografia da Prática Escolar*. São Paulo. Papyrus.

Clifton, R. A., X. Munoz, R. P. Perry, K. Parsonson and S. Hryniuk (1982), Prejudice in Canadian Schools: An Examination of Ethnocentrism in Multicultural Classrooms. Paper presented at meetings of the Canadian Psychological Association, Montreal

Fetterman, D. (1989). *Ethnography step by step*. Newbury Park: Sage.

Goetz, J. & LeCompte, M. (1984/1988). *Etnografia e diseño qualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Hammersley, M. (1990). *Classroom Ethnography*. Milton Keynes: Open University

Hammersley, M. (1992). *What's Wrong with Ethnography?*. New York: Routledge.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1983). *Ethnography Principles and Practices*. New York: Routledge.

Matos, J. (1996). *Estudos Etnográficos em Educação Matemática - implicações da análise de estudos realizados em Portugal*. In J. Ponte et al (Eds), *Desenvolvimento Profissional dos Professores de Matemática*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Spradley, J. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Schwartzman, H. (1993). *Ethnography in Organizations*. Newbury Park: Sage.

### **Filosofia da Linguagem**

Bakhtin, Mikhail (1998). *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes.

Chomsky, Noam, (2000) New Horizons in the Study of Language and Mind, Cambridge University Press

Chomsky, Noam (1975) Reflections on Language, The New Press, Nova Iorque, 1998

Freire, Paulo (1982) **A importância do acto de ler**. Cortez /Autores Associados.

Diniz, Maria Augusta Seabra (1994). *As Fadas não foram à Escola*, Porto: Asa.

Piaget, J. (1978). *A Formação do Símbolo na Criança*. Rio de Janeiro: Editora Zahar.

Piaget, J. (1981). *A linguagem e o pensamento da criança*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.

Kato, Mary A.(2003). *No mundo da escrita*. 7. ed. São Paulo: Ática.

### **Filosofia e Psicologia da Arquitectura e do Design**

Abramson, P. (1991). "Making the Grade", Architectural Review, 29 (4) 91-93.

Archer, L. Bruce (1979). "Whatever Became of Design Methodology?". *Design Studies* 1 (1): pp. 17–18. doi:10.1016/0142-694X(79)90023-1.

Behrens, Roy R.(s.d). "On Max Wertheimer and Pablo Picasso: Gestalt Theory, Cubism and Camouflage"

Behrens, Roy R. (1998). "Art, Design and Gestalt Theory". *Leonardo* 31 (4): pp. 299–303. doi:10.2307/1576669.

Bachmann,J. E Von MOOS, S., (1969), *Nuevos Caminos de la Arquitectura Suiza*, Barcelona: Editorial Blume.

Behrens, Roy R. (1998). "Art, Design and Gestalt Theory". *Leonardo* 31 (4): pp. 299–303. doi:10.2307/1576669.

Brandão, Augusto (1972), *A Escola – Conceitos –Tipologia e Arquitectura*, Lisboa: ESBAL.

Bullock, A. and Foster-Harrison, E. S. (1997), "Making the Best Decisions: Designing for Excellence. " *Schools in the Middle*, Vol 7, No. 2, 37-39; 60-61.

Bullock, Ann Adams, and Elizabeth Foster-Harrison. (1997). 'Making the Best Decisions: Designing for Excellence.' *Schools in the Middle* (November/December), pp. 37-39, 60-61.

Cannon, W. B. (1932). *Wisdom of the body*. New York: Norton.

Clabaugh, Sue (s.d.) *CLASSROOM DESIGN MANUAL*, 3rd edition, edited by, University of Maryland at College Park.: Academic Information

Technology Services, University of Maryland, College Park, Maryland  
20742

- Cusick, P. A. (1983). The egalitarian ideal and the American high school: Studies of three schools. New York: Longman. Cit.in CONWAY, George (1994), *Small Scale and School Culture: The Experience of Private Schools*. ERIC Digest, ERIC Identifier: ED376996, ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools Charleston WV.
- Dale, R. (1986). Perspectives on Policy-Making. In *E 333 Policy-Making in Education* (pp. 43- 103). Milton Keynes: The Open University.
- Dickens, Janis & Tanza, David,(s.d.) CLASSROOM GUIDELINES for the Design and Construction of Classrooms at the University of California, Santa Cruz: Classroom Guidelines Order, Media Services 113 Communications Building, University of California, Santa Cruz, California 95064
- Educational Research Service. (1998). Blueprints for School Success: A Guide to New American Schools Designs. Arlington, Virginia: Author, 160 pages.
- Fielding, Randali. (1999). "The Death of the Classroom, Learning Cycles and Roger Schank.' DesignShare.  
<http://www.designshare.com/IResearch/ISchank/Schank.html>
- Firlik, Russ. (1997). "Designing New Schools: The Race for Space.' Principal (March), pp. 38-41.
- Gauldie. Sinclair (1969). *Architecture: The Application of the Arts*. London: Oxford University Press. (p. 182).
- Gombrich, E. H. (1960). *Art and Illusion: A Study in the Psychology of Pictorial Representation*. London: Phaidon Press.
- Green, Edward, Paul Cook, and Lorraine Bolt. (1996). 'Fitting New Technologies into Traditional Classrooms: Two Case Studies in the Design of Improved Learning Facilities.'*Educational Technology* (July-August), pp. 27-38.
- Hertzberger, Herman (1996). *Lições de Arquitetura*, São paulo: Martins Fontes.
- Johnson, S. D., and Thomas, R. G. "Implications of Cognitive Science for Instructional Design in Technology Education." JOURNAL OF TECHNOLOGY STUDIES 20, no. 1 (Winter-Spring 1994): 33-45. (EJ 494 218), Cit.in Cf. KERKA, Sandra (1997). *Constructivism, Workplace Learning, and Vocational Education*. ERIC Digest No. 181, ERIC Identifier: ED407573, ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education Columbus OH.
- Lacaze, Jean-Paul (1999).A Cidade e o Urbanismo, Lisboa: Instituto Piaget, Coleção Biblioteca Básica de Ciência e Cultura, nº62.

- Lackney, J. (1998).. "12 Design Principles Based on Brain- Based Learning Research." *DesignShare*. <http://www.designshare.com/IResearchIBrainBasedLearn98.htm>.
- LeGoff, Jacques (1999). *Por Amor das Cidades*, Lisboa: Editorial Teorema.
- Lynch, Kevin (1981), *A Boa Forma da Cidade*, Lisboa, Edições 70, Coleção Arquitectura & Urbanismo, nº 5.
- Meneses, Marluci (1993). *Espaço: Cultura e Arquitectura – Dissertação sobre a perspectiva interdisciplinar entre Ciências Sociais e Arquitectura*, Lisboa, Laboratório Nacional de Engenharia Civil.
- Pile, John (1997). *Color in Interior Design. Interior Colors for Schools and College Buildings* (pp 174 -175) in, New York: McGraw Hill.
- Sanoff, H. (1994). *School Design*. New York: John Wiley.
- Sanoff, H. (1996). Designing a responsive school. *The School Administrator*. 53(6):18-22.
- Sanoff, H. (2000). *Community Participation Methods in Design and Planning*. New York: Wiley.
- Santos, Arquimedes da Silva (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*, Lisboa, Livros Horizonte, Coleção Biblioteca do Educador, nº 138.
- Seabourne, M. (1991). *Primary School Design*. London: RKP.
- Sommer, Robert. (1983). *Social design: creating buildings with people in mind*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Tanner, C. K. (2000) *Essential aspects of designing a school*. Retrieved from the World Wide Web [http://www.coe.uga.edu/sdpl/research/principlesofdesign.html].
- Tanner, C. Kenneth (2000), *Minimum Classroom Size and Number of Students Per Classroom: The University of Georgia, School Design and Planning Laboratory*, in <http://www.coe.uga.edu/sdpl/research/territoriality.html>.

## **Gestão**

- Backer, Paul de, (1995). *Gestão ambiental: A administração verde*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Certo, Samuel C. (2003). *Administração moderna*. 9.ed. São Paulo: Prentice Hall.

- Estevão, C.V., *Gestão Estratégica nas Escolas*, Cadernos de Organização e Gestão Escolar, n.º9, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Estrela, Albano,(org.) (1998), *Investigação e Reforma Educativa*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional- Ministério da Educação, Col. Temas de Investigação.
- Lashway, Larry. (1997). "Leading With Vision." Eugene, Oregon: ERIC Clearinghouse on Educational Management, 148 pages.
- Lemos, Jorge (et al) (1998), *Autonomia e Gestão das Escolas - Legislação Anotada. Texto de Apoio à elaboração do Regulamento Interno*, Porto, Porto Editora.
- North Central Regional Educational Laboratory. (1992). Source book on schools and district size, cost, and quality. Oak Brook, IL: Author. Cit.in CONWAY, George (1994), *Small Scale and School Culture: The Experience of Private Schools*. ERIC Digest, ERIC Identifier: ED376996, ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools Charleston WV.
- Nutt, P.L. and Backoff, R.W. (1987).. A strategic management process for public and third-sector organizations. *Journal of the American Planning Association*. 53:44-57.
- School Planning and Management* (1997). "Profile of New Schools Scheduled to Start in 1997." <http://www.cefpi.com/cefpi/1997-crltable5.htm>.
- Thomas, J.A. (1962) *Efficiency in education: A study of the relationship between selected inputs and mean test scores in a sample of senior high school*. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University. Cit.in <http://www.coe.uga.edu/sdpl/researchabstracts/age.html>
- Torrão, A. Preto, (1993), *Escola Básica Integrada - Modalidades Organizacionais para a Escola Básica de Nove Anos*, Porto: Porto Editora, Coleção Educação Básica,nº.1.
- Walford, G. (Ed.) (1994). *Researching the Powerful in Education*. Londres: UCL Press.
- Wasley, Patricia; Robert Hampel; and Richard Clark. "The Puzzle of Whole School Change." *Phi Delta Kappan* 78, 9 (May 1997). EJ 544 328.

### **Inteligência/Cognição**

- Arnheim, Rudolf (1970). *Visual Thinking*. London: Faber. [ISBN 0-571-09365-5](https://www.isbn-international.org/number/0-571-09365-5).
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.

- Brualdi, Amy C.,(1996), *Multiple Intelligences: Gardner's Theory*. ERIC Identifier: ED410226, ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation Washington DC., ERIC Digest.
- Davidmann, Manfred (1998). "How the Human Brain Developed and How the Human Mind Works". *Towards a Better Future: The Works of Manfred Davidmann*.
- Fernandéz, A. (1991) *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freud. S. (1969). "Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental". In: Ed. Standart Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Vol XII, Rio de Janeiro: Imago.
- Furth, H. G. (1995). *Conhecimento como Desejo: Um Ensaio Sobre Freud e Piaget*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, Howard.(1995). *Inteligências Múltiplas: Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, Howard.( (1987). *Estructuras de la mente: la teoria de las inteligencias multiples*. México: Fondo de Cultura, a, Cit.in Corrêa, Ayrton Dutra, (s.d.). *Criatividade: Considerações Básicas*.
- Gardner, Howard H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books Inc.
- Gardner, Howard, H., & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-9.
- Goleman, Daniel, (1998). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Gottman, John e DeClaire, Joan (1997). *A Inteligência Emocional na Educação*, Lisboa, Editora Pergaminho, Série Inteligência Emocional.
- Gregory, R. L. (1970). *The Intelligent Eye*. London: Weidenfeld & Nicolson. ISBN 0-297-00021-7.
- Kamii, C. (1989). *Uma Inteligência Indivisível*. Campinas: UNICAMP.
- Lajonquiere, L. (1997). *Piaget: notas para uma teoria construtivista da inteligência*. São Paulo: psicologia, USP, vol 8, n 1.
- Lazear, David. (1991). *Seven ways of teaching: The artistry of teaching with multiple intelligences*. Palatine, IL: IRI Skylight Publishing Inc. (ED 382 374) (highly recommended)
- Ledoux, J. E. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel Planeta.
- Lieury, A. (1993), *A Memória do Cérebro à Escola*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Piaget, J. (1961). *Psicologia da Inteligência*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura..
- Piaget, J. (1962). A Relação da afetividade com a inteligência no desenvolvimento mental da criança. Vol 26 n 3.
- Piaget, J. (1974). *Adaptacion vitale et psychologie de l'intelligence*. Paris, Hermann
- Piaget, J. (1983). A equilibração das estruturas cognitivas. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1983.
- Pino, A. (1997) O biológico e o cultural nos processos cognitivos, em *Linguagem, cultura e cognição: reflexão para o ensino de ciências*. Anais do encontro sobre Teoria e Pesquisa em ensino de ciências. Campinas: gráfica da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, p. 5-24.
- Raymond, Nickerson. (1987). *Enseñar a pensar: aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós, Cit.in Corrêa, Ayrton Dutra, ( ). *Criatividade: Considerações Básicas*.

### **Leitura, Linguagem e Literatura e Mediação**

- Abramovich, Fanny (2004). *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 5 ed.. São Paulo: Scipione.
- Alarcão, M<sup>a</sup>. de Lourdes (1995). *Motivar para a Leitura. Estratégias de Abordagem do Texto Narrativo*, Lisboa: Texto Editora.
- Azevedo, Fernando (2006). *Literatura Infantil e Leitores. Da teoria às práticas*, Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança. Da teoria às práticas,
- Azevedo, Fernando (2007). *Formar Leitores. Da teoria às práticas*, Lisboa/Porto: Lidel.
- Bamberger, Richard. (2002). *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Ática.
- Barnes, D., Britton, J., & Torbe, M. (1986). *Language, the learner and the school* (2nd edition). Portsmouth, NH: Boynton-Cook.
- Bastos, Glória (1991). *Didáctica do Português – A leitura*, Lisboa: Universidade Aberta.
- Bastos, Glória. (1997). *A escrita para crianças em Portugal no século XIX*, Lisboa, Caminho.

- Bettelheim, B., (1985), *Psicanálise dos contos de fadas*, Lisboa: Bertrand. (Tradução de *The Uses of Enchantment*, 1975).
- Cagneti, Sueli de Souza (1986).. Livro que te quero livre. Rio de Janeiro: Nórdica.
- Canter, D.V.(1976).*Environmental interaction psychological approaches to our physical surroundings*.New York:International Press.
- Chomsky, Noam, (2000) New Horizons in the Study of Language and Mind, Cambridge University Press
- Chomsky, Noam (1975) Reflections on Language, The New Press, Nova Iorque, 1998
- Coelho, Nelly Novaes (2003). Literatura infantil: teoria, análise e didática. 7. ed..São Paulo: Moderna, 2003.
- Cortazzi, M. (1993). *Narrative Analysis*. London: Falmer Press.
- Costa, I.A. e Baganha, F.(1991). *Lutar para Dar um Sentido à Vida: Os Contos de Fadas na Educação para a Infância*. (2ª Edição), Porto, Edições ASA.
- Cruz, Vítor (2007). Uma Abordagem Cognitiva da Leitura, Lisboa/Porto: Lidel.
- Diniz, Maria Augusta Seabra (1994). *As Fadas não foram à Escola*, Porto: Asa.
- Eppele, Ruth (1989). Reading Material Selection: K-12. Focused Access to Selected Topics (FAST) Bibliography No. 30. Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills. [ED 311 394].
- Gomes, C.M.A. (2002). Feuerstein e a Construção Mediada do Conhecimento. Porto Alegre: Artmed.
- Jolibert, Josette (1984). *Formar crianças leitoras*, Porto: Asa (tradução de *Former des enfants lecteurs*, 1984 ).
- Kato, Mary A.(2003). No mundo da escrita. 7. ed. São Paulo: Ática.
- Klemens, Lynne (1993). Are Handicapped Adolescents Interested in Reading Fiction with Handicapped Characters? M.A. Thesis, Kean College. [CS 011 232]
- Lampreia, C. (1989). Linguagem e atividade no desenvolvimento cognitivo: algumas reflexões sobre as contribuições de Vygotsky e Leontiev. Psicologia: Reflexão e Crítica: ISSN 0102- 7972 Versão Impressa. Scielo.
- Linuesa, María Clemente (2007). Leitura e Cultura Escrita, Edições Pedagogo.
- McEwan, H. & Egan, K. (1995). *Narrative in teaching, Learning and Research*. New York: The Teachers College Press.

- Morais, José (1996). *A arte de ler*. São Paulo:Unesp,1996.
- Negro, T.C. (2001). *Afetividade e leitura: a mediação do professor em sala de aula*. Relatório técnico apresentado como exigência de conclusão da bolsa de pesquisa da Faep, Faculdade de Educação UNICAMP: Campinas.
- Oliveira, Cristiane Madaneli. (s.d.). *A escolha dos livros infantis*. Literatura infantil. Disponível em: <<http://www.graudez.com.br/litinf/trabalhos/editor1.htm>>. Acesso em 03 de nov. 2004.
- Pardeck, John T. and Jean A. Pardeck (1990). "Using Developmental Literature with Collaborative Groups." *Reading Improvement*, 27(4), 226-37. [EJ 421 176]
- Rudduck, J. & Hopkins, D. (1989). *Research as a basis for teaching - readings from the work of Lawrence Stenhouse*. Oxford: Heinemann Educational Books.
- Sim-Sim, Inês (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*, Lisboa, Univ. Aberta.
- Sim-Sim (2006). *Ler e Ensinar a Ler*, Porto, Asa, Col. Práticas Pedagógicas.
- Smolka, A. L. B. & Góes, M. C. (orgs.) (1995) *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. São Paulo: Editora Papirus.
- Tobin, K. (1986), *Effects of teacher wait time on discourse characteristics in mathematics and language arts classes*, *American Education Research Journal*,23, (2),191-200.
- Tuleski, S. C. (2001). *Para ler Vygotsky: recuperando parte da historicidade perdida*. 23ª Reunião Anual da ANPED
- Vygotsky, L.S. (1989). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky L.S; Luria, A.R.; Leontiev. (1998). *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo.

## **Metodologia**

- Abramson, P. (1992). *A case for Cases Studies*. Newbury Park: Sage.
- Afonso, Natércio (2006). *Investigação Naturalista em Educação: guia prático e crítico*, Lisboa, Edições ASA, Col. Em Foco.
- Albarello, Luc (et al) (1997), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa,,: Gradiva, Coleção Trajectos,nº 40. Instituto de Inovação Educacional, Col. Ciências da Educação.
- Anderson, G. (1990). *Fundamentals of educational research*. London: Falmer Press.

- Apple, M. W. (Ed.) (1995). *Review of Research in Education 21*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Azevedo, Mário (1992). *Trabalhos Escritos- Sugestões para a Composição de Relatórios e Trabalhos Escolares*, Lisboa: Departamento da Faculdade de Ciências –Universidade de Lisboa.
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Berg, B. (1989). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994/1991). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e métodos*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação.
- Burgess, R. (Ed) (1988). *Strategies of Educational Research - Qualitative Methods..* London: Falmer Press
- Button, G. (1991). *Ethnomethodology and the Human Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ceia, Carlos, (1997), 2ª edição (1ª ed de 1995). *Normas para Apresentação de Trabalhos Científicos*, Lisboa: Editorial Presença, Coleção Ensinar e Aprender, nº2.
- Cohen, L. & Manion, L. (1980,1992). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Dancey, Christine P./Reidy(1999), *Statistics Without Maths for Psychology - Using SPSS for Windows*.
- De Ketele, Jean-Marie e Roegiers, Xavier (1993).*Metodologia da Recolha de Dados- Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*, Lisboa: Instituto Piaget, Coleção Epistemologia e Sociedade, nº 98.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Newbury Park: Sage.
- Ely, M. (1991). *Doing Qualitative Research: Circles within Circles*. London: Falmer Press.
- Fine, G. & Sandstrom, K. (1988). *Knowing children: participant observation with minors*. Newbury Park: Sage
- Gomm, R. & Woods, P. (1993). *Educational research in action*. Milton Keynes: The Open University.
- Goulding, S., Bell, J., Bush, T., Fox, A. & Goodey, J. (1984). *Case Studies in Educational Mamagement*. Milton Keynes: The Open University.

- Greene, Judith e D'Oliveira, Manuela (1991), *Testes Estatísticos em Psicologia*, Lisboa, Editorial Estampa, Coleção Imprensa Universitária, nº 81.
- Hamel, J., Dufour, S. & Fortin, D. (1993). *Case study methods*. Newbury Park: Sage.
- Hammersley M. (1993). *Educational Research - current issues*. Milton Keynes: The Open University.
- Lakatos, Eva M<sup>a</sup> e Marconi, Marina de Andrade (1995). *Metodologia Científica - Ciência e Conhecimento Científico, Métodos Científicos, Teoria, hipóteses e variáveis (2ª edição)*, São Paulo: Editora Atlas.
- Lessard-Hebert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget, Coleção Epistemologia e Sociedade, nº 21.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Maanen, J. (Ed) (1983). *Qualitative Methodology*. Newbury Park: Sage.
- MacColl, Gail S. - WHITE, Kathleen D., (1998), *Communicating Educational Research Data to General, Nonresearcher Audiences.*, ERIC Identifier: ED422406, ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation Washington DC
- Marshall, C. & Rossman, G. (1989). *Designing Qualitative Research*. Newbury Park: Sage.
- Ppwny, J. & Watts, M. (1987). *Interviewing in Educational Research*. New York: Routledge.
- Matos, J. & Carreira, S. (1994). Estudos de Caso em Educação Matemática - Problemas Actuais. *Quadrante*, 3(1), pp. 19-54.
- Merriam, S. (1991). *Case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks: Sage
- Morse, J. (1994). *Critical Issues in Qualitative research Methods*. London: Sage.
- Oldfather, P. & West, J. (1994). *Qualitative Research as Jazz*. *Educational Researcher*, 23(8), pp. 22-26.
- Patton, M. (1987). *How to use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Phillips, Estelle M. E PUGH, D.S.(1998). *Como Preparar um Mestrado ou Doutorado*, Lisboa: Lyon Edições, Coleção Pensar o Futuro.
- Pourtois, J. & Desmet, H. (1988). *Épistemologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège: Pierre Mardaga.

- Powney, J. & Watts, M. (1987). *Interviewing in Educational Research*. New York: Routledge.
- Quivy, Raymond e Capenhouldt, Luc Van (1998), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva, Coleção Trajectos, nº17.
- Sadalla, A. M. F. de A. & Larocca, P. (2004). Autoscopia: Um Procedimento de Pesquisa e de Formação. *Revista Educação e Pesquisa*, v.30, n.3, p. 419-433, set./dez. .
- Schatz, M. (1993). *Qualitative Voices in Educational Research*. London: Falmer Press.
- Shipman, M. (Ed.) (1985). *Educational research: principles, policies and practices*. London: Falmer Press
- Silva, A. & Pinto, J. (org.) (1986). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento, Biblioteca das Ciências do Homem, nº 6.
- Silverman, D. (1985). *Qualitative Methodology & Sociology*. Aldershot: Gower.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. London: Sage.
- Strauss, A. & Corbin, A. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park: Sage.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research - analysis type and software tools*. London: Falmer Press.
- Wolcott, H. (1990). *Writing qualitative research*. Newbury Park: Sage.
- Wolcott, H. (1994). *Transforming Qualitative Data*. London: Sage.
- Yin, R. (1984). *Case Study Research: design and methods*. Newbury Park: Sage
- Yin, R. (1993). *Applications of Case Study Research*. Newbury Park: Sage.
- Zabalza, M.A. (1994). *Diários de Aula: Contributo para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto: Porto Editora.

### **Motivação**

- Balancho, M<sup>a</sup>. J. & Coelho, F.M., (1996), *Motivar os Alunos. Criatividade na Relação Pedagógica: conceitos e Práticas*, (2<sup>a</sup> edição), Lisboa: Texto Editora.
- Dweck, C & Legget, E. (1988), “Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality”, *Psychological review*, 95, 256-273. Cit. in LIEURY, A. & FENOUILLET, F. (1997), *Motivação e Sucesso Escolar*. Lisboa: Editorial Presença (edição original em língua francesa de 1997), p.77.

- Lieury, A. & Fenouillet, F. (1997), *Motivação e Sucesso Escolar*. Lisboa: Editorial Presença (edição original em língua francesa de 1997).
- Maslow, A.H. & Mintz, N.L. (A. H. (1943). A preface to motivation theory. *Psychosomatic Med.*, 1943, 5, 85-92.
- Neves, A. L. (1998) - *Motivação para o trabalho*. Lisboa: Editora RH.
- Nicholls, J. (1984), "Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice and Performance". *Psychological Review*. 91, 328-346.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation, Theories and Research*. Newbury Park, Clifornia: SAGE Publications.

### **Mudança e Desenvolvimento Organizacional**

- Anastassopoulos, J.-P. et. al. (1993). *Strategor*. Lisboa: D. Quixote.
- Cherrington, D. J. (1989). *Organizational behavior*. Boston: Simon & Shuster.
- Greenberg, J. & Baron, R. A. (1995). *Behavior in organizations*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Hammer, M. & Champy, J. (1994). *Reengineering the corporation*. London: British Library Catalog.
- Making, P., Cooper, C. & Cox, C. (1989). *Managing people at work*. London: The British Psychological Society and Routledge, Ltd.
- Marques, C. A. & Pina e Cunha, M. (1996). *Comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Mintzberg, H. (1986). *Structure et dynamique des organizations*. Paris: Les Editions d'Organization.
- Muchielli, A. (1977). *Psycho-sociologie des organizations*. Paris: Les Editions d'Organization.
- Neves, A. L. (1998). *Motivação para o trabalho*. Lisboa: Editora RH.
- Robbins, S. P. (1991). *Organizational behavior*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Skinner, B.F. (1998). *Ciência e Comportamento Humano*, Martins Fontes, São Paulo.
- Tosi, H. L., Rizzo, J. R. & Carrol, S. J. (1994). *Managing organizational behavior*. Cambridge: Blackwell Publishers.

- Vala, J., Monteiro, M. B. & Lima, M- L. (1994). *Psicologia social das organizações*. Oeiras: Celta.
- Wagner, J. A. & Hollenbeck, J. R. (1995). *Management of organizational behavior*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Webb, J.T. (1976). *The effect of the physical facility on the disruptive behavior of elementary school principals* (Doctoral dissertation, University of Georgia, 1976). Dissertation abstracts International,37,7468A. Cit.in <http://www.coe.uga.edu/sdpl/researchabstracts/behavior.html>(por Elizabeth Jago e Ken Tanner).
- Young, P. T. *Motivation of behavior*. New York: John Wiley & Sons, 1936.

### **Organizações e Comportamento**

- Ancona, D.G. (1990), “Groups in Organisations:Extending Laboratory Models”,in Clyde Hendric,(ed.), *Group Process and Intergoup Relations*, Newbury Park, CA,Sage. Cit.In Ferreira, J.M. e outros (1998). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill, p.155.
- Bloor, David (1998). *Conocimiento e imaginario social*, Gedisa Editorial, Barcelona.
- Bonzaft, A.L. & McCarthy, D.P. (1975). The effects of elevated train noise on reading ability. *Environment and Behavior*, 7(6), 517-527.
- Boulton, M. (1993) Aggressive fighting in British Middle School Children. *Educational Studies* 19,1, 19-39
- Carvalho, J.M. (et al) (1998), *Psicossociologia das Organizações*, Lisboa, McGraw-Hill.
- Cash, Carol (1993). A Study of the Relationship Between School Building Condition and Student Achievement and Behavior. Unpublished doctoral dissertation. Blacksburg, VA: Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Cherrington, D. J. (1989). *Organizational behavior*. Boston: Simon & Shuster.
- Cohen, S., Evanss, G., Krantz, D.S., & Stokols, D. (1986). *Behavior, Health, and Environmental Stress*. New York: Plenum.
- Cramer Robert J. (1976). *Some Effects of School Building Renovation on Pupil Attitudes and Behavior (in Selected Junior High Schools)*Study completed: July 1976, Under the Direction of C. W. McGuffy, The University of Georgia.

- Deci, E e Ryan, R et al (1982). "Effects of Performances Standards of Teaching Styles: Behavior of Controlling Teachers", *Journal of Educational Psychology*, 1982. Cit.in. LIEURY, A. & Fenouillet, F, (1997), *Motivação e Sucesso Escolar*. Lisboa: Editorial Presença (edição original em língua francesa de 1997), pp.50-51.
- Earthman, Glen, Carol Cash, and Denny Van Berkum (September 1995). "A Statewide Study of Student Achievement and Behavior and School Building Condition." Paper presented at the annual meeting of the Council of Educational Facility Planners, International. Dallas, TX. ED 387878.
- Fachada, M<sup>a</sup> Odete, (1991), *Psicologia das Relações Interpessoais*, Lisboa: Edições Rumo.
- Ferreira, J.M. e outros (1998). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Friedberg, Erhard (1988). *L'Analyse Sociologique des Organisations*, Paris, Pour n°28 / l'Harmattan. Cit.in. FERREIRA, J.M. e outros (1998). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill, p. 115.
- Gordon, J.R. (1993), *A Diagnostic Approach to Organizational Behavior*, 4<sup>a</sup> edição, Boston, Allyn & Bacon. Cit. in FERREIRA, J.M. e outros (1998). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill, p.167.
- Greenberg, J. & BARON, R. A. (1995) - *Behavior in organizations*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Greenman, Jim (1988). *Caring Spaces, Learning Places: Children's Environments That Work*, Exchange Press, Redmond, WA.
- Hargie, O. e Marshall, P. (1986), "Interpersonal Communication: A Theoretical Framework", in Owen
- Hargie, O. e Marshall, P. (ed.), *Handbook of Communication Skills*, Londres, Croom Helm. Cit.in FERREIRA, J.M. e outros (1998). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill, p.188.
- Hines, Eric (1996). Building Condition and Student Achievement and Behavior. Unpublished doctoral dissertation. Blacksburg, VA: Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Huse, E.F. (1980), *Organisation Development and Change*, St.Paul.MI, West Publishin Co. Cit. In Ferreira, J.M. e outros (1998). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill, p.327.
- Kanter, R.M., Stein, B. A. e Jick, T.D. (1992), *Challenge of Organisational Change*, Nova Iorque, Free Press. Cit. In Ferreira, J.M. e outros (1998). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill, p.328.

- Leithwood, Kenneth; Doris Jantzi; and Rosanne Steinbach. (1995). "An Organizational Learning Perspective on School Responses to Central Policy Initiatives." Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, 1995. 38 pages. ED 385 932.
- Lashway, Larry (1998), *Creating a Learning Organization.*, ERIC Identifier: ED420897, ERIC Clearinghouse on Educational Management Eugene OR., ERIC Digest, Number 121.
- Lemos, Jorge (et al) (1998), *Autonomia e Gestão das Escolas - Legislação Anotada. Texto de Apoio à elaboração do Regulamento Interno*, Porto, Porto Editora.
- Lipton, Laura, and Robert Melamede. (1997). 'Organizational Learning: The Essential Journey.' In "The Process-Centered School: Sustaining a Renaissance Community," edited by Arthur L. Costa and Rosemarie M. Liebmann. 30-53. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 1997. 260 pages. ED 407 721.
- Marques, C. A. & Pina E Cunha, M. (1996) - *Comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Maslow, A.H. & Mintz, N.L. (A. H. (1939). Dominance, personality and social behavior in women. *J. soc. Psychol.*, 10, 3-39.
- Maunier, R.L. (1967). *The relationship of facilities to student academic achievement* (Doctoral dissertation, Colorado State College, 1967). Dissertation Abstracts International, 28, 439<sup>A</sup>, Cit.in <http://www.coe.uga.edu/sdpl/researchabstracts/behavior.html> (por Elizabeth Jago e Ken Tanner)
- Mintzberg, H. (1986) - *Structure et dynamique des organisations*. Paris: Les Editions d'Organization.
- Moran, E.T. & Wolkwein, J.F., (1992) "The Cultural Approach to the Formation of Organisational Climate", *Human Relations*, vol. 45, nº1, pp.19-47. Cit.in FERREIRA, J.M. e outros (1998). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill, p.308.
- Morin, E. (1987), *O Paradigma Perdido: a Natureza Humana*, Lisboa: Publicações Europa-América. Cit. in Ferreira, J.M. e outros (1998). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill, p.153.
- Oliveira, M<sup>a</sup> Auxiliadora M. (1998), *Escola ou Empresa ?*, Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora Vozes.
- Perrow, Charles (1981). *Análise Organizacional – Um Enfoque Sociológico.*, 3<sup>a</sup> edição, São Paulo: Editora Atlas, Cit.in FERREIRA, J.M. e outros (1998). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill, pp74- 77

- Phillips, R.W. (1997). *Educational facility and the academic achievement and attendance of upper elementary school students*. Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia, Athens, Cit.in <http://www.coe.uga.edu/sdpl/researchabstracts/behavior.html>(por Elizabeth Jago e Ken Tanner).
- Robbins, S. P. (1991) - *Organizational behavior*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Robbins, Stephen P. (1990). *Organisation Theory*, Enlewoods Cliffs, Prentice-Hall. Cit. in Ferreira, J.M. e outros (1998). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill, p.169.
- Rodríguez, Francisco Gil e Alcover de La Hera, Carlos Maria (Coord) (1999): *Introducción a la Psicología de los Grupos*, Madrid: Psicologia Pirámide..
- Skinner, B.F.(1998). *Ciência e Comportamento Humano*, São Paulo: Martins Fontes.
- Tolman, E. C. (1932). *Purposive behavior in animals and men*. New York: Century.

## **Pedagogia**

- Durkheim, E. (1990). *L'évolution pédagogique en France*. Paris: Quadrige/Presses Universitaires de France. (Trabalho original publicado em 1938).
- Freire, Paulo (1997), *Pedagogia da Autonomia; Saberes Necessários à Prática Educativa*, São Paulo, Paz e Terra, Col.Leitura.
- Grossi, E.P. (1997). Piaget em sala de aula, uma meta ainda longínqua. In FREITAG (org). *Piaget 100 anos*. São Paulo: Editora Cortez.
- Labinowicz, Ed. (1980). *THE PIAGET PRIMER: THINKING, LEARNING, TEACHING*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley Publishing Co.
- Makarenko, A. (1980). *Poema Pedagógico*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, Ramiro.(1998), *A Arte de Ensinar: dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos Contemporâneos*, Lisboa, Plátano Edições Técnicas.
- Popkewitz, T. S. (Comp.) (1994). *Modelos de poder y regulación social en Pedagogia. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Pomares- Corredor.
- Richmond, P. G. (1981). *Piaget: Teoria e Prática*. São Paulo: IBRASA.
- Rosso, A. J., Becker, F. & Taglieber, J. E. (1996). *A Produção do Conhecimento e a Ação Pedagógica*. Revista Educação e Realidade. Faculdade de Educação/ UFRS v. 23 n° 2.

Saviani, D. (1991). *Pedagogia Histórico Crítica*. São Paulo: Cortez.

Sukhomlinski, Vassili. (1988). *Pensamento Pedagógico*. Lisboa: Livros Horizonte,  
Cit.in Corrêa, Ayrton Dutra, (s.d.). *Criatividade: Considerações Básicas*.

### **Percepção e Representações**

Bower, Tom (1980) *O Mundo Perceptivo das Crianças*. Lisboa: Edições Salamandra, Coleção Alter Ego,nº6.

Kahn, A. P. (1998). "Healthy Aging: A Study of Self-Perceptions of Well-Being."  
Ph.D. diss., Union Institute.

Piaget, Jean e Inhelder, Bärbel (1993). *A Representação do Espaço na Criança*,  
Porto Alegre: Artes Médicas.

Slee, P. (1995) Bullying in the playground: the impact of interpersonal violence on  
Australian children's perceptions of their play environment. *Children's  
Environments* 12 (3) 320-327

### **Psicologia/Psicologia da Criança e do Adolescente**

Angermeier, Wilhelm Franz.(1993) *Psicologia para o dia-a-dia*.Petrópolis: Vozes

Bronfenbrenner, U. (1986, February). Alienation and the four worlds of childhood.  
*Phi Delta Kappan*, 67(6), 430, 432-36. (EJ 333 051)

Davidoff, Linda L.,(1983). *Introdução à Psicologia*. São Paulo.Makron Books.

Dourrado, I. C. P. & Prandini, R. C. A. R. (2002). Henri Wallon: Psicologia e  
Educação. 24ª Reunião Anual da ANPED.

Faria, A. R. de (1989). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente Segundo  
Piaget*. São Paulo: Editora Ática S/A.

Freud. S. S. (1937). *The ego and the mechanisms of defense*. London: Hogarth.

Freud, S.(1933). *New introductory lectures on psychoanalysis*. New York: Norton.

Hirschman, E. & Holbrook, M. (1992). *Postmodern consumer research*. Newbury  
Park: Sage. Horney, K. *The neurotic personality of our time*. New York:  
Norton, 1937.

- Hume, David (1989). *Investigação Sobre o Entendimento Humano*, Edições 70, Lisboa, 1989.
- Hunt,D.e Sullivan,E.(1974).*Between Psychology and Education*. New York: Dryden. Cit.in Sprinthall(1993),op.cit..
- Klein, M. Contribuições à Psicanálise (1996). Trad. De Miguel Maillet. São Paulo: Vetor Editora.
- Krebs, R. (1995). *Desenvolvimento humano: teoria e estudo*, casa editorial. Santa Maria - RS.
- Lahey, Benjamin B. (2002), *Essentials of Psychology*, New York: McGraw-Hill Higher Education,1st ed.
- Leitman, Henry, (1999). *Psicologia*. Lisboa:Fundação Calouste Gulbenkian.
- Maslow, A.H. & Mintz, N.L. (A. H. (1943). Conflict, frustration, and the theory of threat. *J. abnorm. (soc.) Psychol* , 38, 81-86.
- Maslow, A.H. & Mintz, N.L. (A. H. (1942). The dynamics of psychological security-insecurity. *Character & Pers.*, 10, 331-344.
- Maslow, A.H. & Mintz, N.L. (A. H. (1943). & Mittlemann B. *Principles of abnormal psychology*. New York: Harper & Bros..
- Moreira, P. R. (1996). *Psicologia da Educação: interação e identidade*. São Paulo: FTD.
- Muchielli, A. (1977) - *Psycho-sociologie des organizations*. Paris: Les Editions d'Organization.
- Murray, H. A., et al(1938).*Explorations in Personality*. New York: Oxford University Press.
- Piaget, J. (1988). *Psicologia da primeira infância*. In KATZ, David. *Psicologia das idades*. São Paulo: Manole.
- Piaget , J. (1989). *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1999). *A psicologia da Criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Pinto, Manuel e outros (1999). *As Pessoas que Moram nos Alunos: Ser jovem,hoje,na escola portuguesa*. Porto: Edições ASA, Coleção Perspectivas Actuais.
- Plant, J. (1937). *Personality and the cultural pattern*. New York: Commonwealth Fund, 1937.
- Sampaio,Daniel (1997). *A Cinza do Tempo*, Lisboa: Editorial Caminho (2ª ed.)

- Sampaio, Daniel (1991). *Ninguém Morre Sozinho*, Lisboa: Editorial Caminho (6ª ed.)
- Sampaio, Daniel (1996). *Voltei à Escola*, Lisboa: Editorial Caminho (2ª ed.)
- Shirley, M. (1942). Children's adjustments to a strange situation. *J. abnorm. (soc.) Psychol.*, 1942, 37, 201-217.
- Sisto, F. F., Oliveira, G. de C. & Fini, L. D. T. (Orgs). (2000). *Leituras de Psicologia Para a Formação de Professores*. Petrópolis: Vozes.
- Sprinthall, Norman e outro, (1993). *Psicologia Educacional*, McGrawHill.
- Teixeira, E. S. (2003). A Questão da Periodização do Desenvolvimento Psicológico em Wallon e em Vygostky: alguns aspectos de duas teorias. *Educação e Pesquisa*: ISSN 1517-9702. Versão Impressa. Scielo.
- Vygotsky L.S. (1991). *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H. (1968) *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.17
- Wallon, H. (1971) *As Origens do Caráter na Criança*. São Paulo: Difusão Européia do Livro.
- Wallon, H. (1978) *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes Editores.
- Winner, Ellen (1996). *Crianças Sobredotadas: Mitos e Realidades*, Lisboa, Instituto Piaget, Coleção Horizontes Pedagógicos, nº60.

### **Política Educativa e História da Educação**

- Avery, M. (1981). *Building United Judgement: A Handbook for Consensus Decision Making*. Madison, WI: The Center for Conflict Resolution.
- Ball, S. J. (1990). *Politics and Policy Making in Education. Explorations in Policy Sociology: Education Reform Act*. Londres & Nova Iorque: Routledge.
- Ball, S. J. (1994). Political interviews and the politics of interviewing. In G. Waldorf (Ed.). *Researching the Powerful in Education* (pp. 96-115). Londres: UCL Press.
- Benson, P, & McMillen, M. M. (1991). *Private schools in the United States: A statistical profile, with comparisons to public schools*. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Cit.in
- Boyd, W. L. & Plank, D. N. (1994). Educational Policy Studies: Overview. In T. Husén, & Postlethwaite, T. N. (Eds.). *The International Encyclopedia of Education* (2ª ed., Vol. 4.) (pp. 1835-1841). Oxford, UK: Pergamon.

- Brandão, C.R. (1981). *A Questão Política da Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense.
- Charlot, B. & Beillerot, J. (Dir.) (1995). *La construction des politiques d'éducation et de formation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Codd, J. A. (1988). The construction and deconstruction of educational policy documents. *Journal of Educational Policy*, 3 (3), 233-247.
- Correia, J. A., Stoleroff, A. D. & Stoer, S. R. (1993). A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal. *Cadernos de Ciências Sociais*, 12/13, 25-51.
- Cusick, P. A. (1983). The egalitarian ideal and the American high school: Studies of three schools. New York: Longman. Cit.in CONWAY, George (1994), *Small Scale and School Culture: The Experience of Private Schools*. ERIC Digest, ERIC Identifier: ED376996, ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools Charleston WV.
- Dale, R. (1986). Perspectives on Policy-Making. In *E 333 Policy-Making in Education* (pp. 43- 103). Milton Keynes: The Open University.
- Elmore, R. F., Wells, A. S., Serna, I., Weiss, C. H., & Nieto, S. (1996). *Working Together Toward Reform*. Cambridge, MA: Harvard Educational Review.
- Estrela, Albano,(org.) (1998), *Investigação e Reforma Educativa*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional- Ministério da Educação, Col. Temas de Investigação.
- Fuller, B. & Rubinson, R. (Ed.). (1992). *The Political Construction of Education. The State, School Expansion, and Economic Change*. Nova Iorque: Praeger
- Ginsburg, M. (1993). Witches and shamans. *New Left Review*, 200, 75-85.
- Gadotti, M.(1980). *Educação e Poder, Introdução à Pedagogia do Conflito*. São Paulo: Cortez., 112
- Hespanha, A. M. (1982). O projecto institucional do tradicionalismo reformista: um projecto de Constituição de Francisco Manuel Trigoso de Aragão Morato (1823). In M. H. Pereira, et al *O Liberalismo na Península Ibérica na primeira metade do século XIX*. 1.º Vol. (pp. 63-90). Lisboa: Sá da Costa. 13
- North Carolina State Board of Education. (1998). 'North Carolina Public Schools: Facilities Guidelines.'  
<http://www.schoolclearinghouse.org/pubslindex.htm>.
- Ribeiro, António Carrilho (1997). *Objectivos Educacionais no Horizonte do Ano 2000- Princípios Orientadores de Planos e Programas de Ensino*, Lisboa, Texto Editora,Colecção Educação Hoje.

- Nóvoa, A. (1994). *História da Educação*. Provas de agregação não publicadas. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Nóvoa, A. & Popkewitz, T. S. (Org.) (1992). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.
- Piaget, J. (1998). Para onde vai a educação? Tradução de Ivete Braga, 14ª edição. Rio de Janeiro: José Olímpio.
- Popkewitz, T. (1984). *Paradigm & ideology in educational research*. London: Falmer Press.
- Ribeiro, António Carrilho (1997). *Objectivos Educacionais no Horizonte do Ano 2000- Princípios Orientadores de Planos e Programas de Ensino*, Lisboa, Texto Editora, Coleção Educação Hoje.
- Schaffer, Eugene C.; Pamela S. Nesselrodt; and Samuel C. Stringfield.(1997). *Impediments to Reform: An Analysis of Destabilizing Issues in Ten Promising Programs*. Baltimore: Center for Research on the Education of Students Placed At Risk; and Arlington, Virginia: Educational Research Service, 29 pages.
- Schon, D. 1971. *Beyond the Stable State*. London: Temple Smith.
- Teodoro, António (1994), *Política Educativa em Portugal. Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores*, Lisboa, Bertrand Editora.
- Torres, C. A. (1995). State and Education Revisited: Why Educational Researchers Should Think Politically About Education. In M. W. Apple, (Ed.). *Review of Research in Education 21 (1995-1996)* (pp. 255-331). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Tyack, David, and Cuban, Larry. (1995). *Tinkering Towards Utopia*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- U.S. Department of Education. (1998). The Comprehensive School Reform Demonstration Program. Washington, DC: Office of Elementary and Secondary Education, U.S. Department of Education, March 13.

### **Psicologia Social**

Leyens, J-P (1998) *Psicologia Social*, Ed 70, Lisboa

Newman, Barbara e Newman Philip, (1991). *Development Through Life: A Psychosocial Approach (5<sup>th</sup> Edition)*, Brooks/Cole Publishing Company, Pacific Grove, California.

Vala, J. Monteiro, M.B. (1996) *Psicologia Social*. Serviço de Educação, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa

Vala, Jorge e Monteiro, M<sup>a</sup> Benedita (Coord) (1993): *Psicologia Social* (4<sup>a</sup> Ed.), Serviço de Educação, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1999

Vygotsky L. S. (1994) *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

### **Sociedade e Família**

Adler, A. (1938). *Social interest*. London: Faber & Faber.

Benoit, J.C. (1997), *Tratamento das Perturbações Familiares* (1<sup>ª</sup>Edição), Lisboa, CLIMEPSI Editores (Edição original em francês de 1995).

Cortes, Jr., E. (1995).. Engaging the community in education reform. *Community Education Journal* XXIII,1& 2.

Edwards, M.M. (1991). *Building conditions, parental involvement and student achievement in the D.C. Public school system*. District of Columbia Public Schools. (ERIC Document Reproduction Service No. ED338743).

Edwards, Maureen M. (1992). *Building Conditions, Parental Involvement and Student Achievement in the D.C. Public School System*. Unpublished Master Degree Thesis, Georgetown University, Washington, D.C. (ED 264 285).

Jones, B. 1990. *Neighborhood Planning: A Guide for Citizens and Planners*. Chicago, IL: American Planning Association.

Marques, Ramiro.(1997), *A Escola e os Pais - Como Colaborar* Lisboa, Texto Editora, Col. Educação Hoje.

Marques, Ramiro.(1998), *Professores ,Famílias e projecto educativo*, Porto: Edições ASA,Colecção Perspectivas Actuais.

Marques, Ramiro.(1997), *Educação Social na Escola Básica - Modelos e Métodos*, Lisboa: Livros Horizonte,Colecção Biblioteca do Educador,nº134

Milicic, N. (1990). Estratégias de tratamento para famílias de crianças com baixo rendimento escolar. In: Scoz, B. J. et alii (org) *Psicopedagogia: o carácter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Naouri, Aldo (2000),(edição original de 1995). O Casal e a Criança. Editora Pergaminho, Coleção Biblioteca Pergaminho.
- Rosemberg, C. R. (2001). Los mecanismos de influência educativa en los primeros años de la escolaridad. Contextos de aprendizaje y “contextos cognitivos”. 23ª Reunião Anual da ANPED.
- Sá, Eduardo (1999). *Manual de Instruções para uma Família Feliz*. Lisboa. Fim de Século Edições, Col. Escola de Pais.
- Sampaio, Daniel (1994). *Inventem-se Novos Pais*, Lisboa: Editorial Caminho(10ªed.)
- Santos, Luís Filipe (et al.) (1995). *Guia de Recursos- A Escola e o Meio*. Livro de Apoio ao Trabalho de Professores e Alunos, Porto, Edições ASA, Col. Cadernos Pedagógicos.
- Stevenson, J., (1997). ed. COGNITION AT WORK: THE DEVELOPMENT OF VOCATIONAL EXPERTISE. Leabrook, Australia: National Centre for Vocational Education Research, 1994. (ED 380 542), Cit.in kerka, Sandra (1997). *Constructivism, Workplace Learning, and Vocational Education*. *ERIC Digest No. 181*, ERIC Identifier: ED407573, ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education Columbus OH.

### **Sociologia da Escola**

- Brehm, S. S., & Kassin, S. M. (1996). *SOCIAL PSYCHOLOGY*. Boston: Houghton Mifflin.
- Durkheim, E. (1960). *As regras do método sociológico*. São Paulo: Cia Editora Nacional.
- Hacking, Ian, (1999). *The Social Construction of What?*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Giddens, A. (1994) . *Sociología* (2.ª ed.). Madrid: Alianza Editorial (Original publicado em inglês em 1989, 1993).
- Pinto, Conceição A. (1995). *Sociologia da Escola*, Lisboa: McGrawHill,
- Pires, Eurico Lemos et al (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*, Porto: Edições ASA.
- Posner, J.K., & Vandell, D.L. (1994, April). Low-income children's after-school care: Are there beneficial effects of after-school programs? *Child Development*, 65(2), 440-56. (EJ 483 924)

Powell, A. G. (1990). A glimpse at teaching conditions in top private schools. *American Educator*, 14(4), 30.. Cit.in CONWAY, George (1994), *Small Scale and School Culture: The Experience of Private Schools*. ERIC Digest, ERIC Identifier: ED376996, ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools Charleston WV.

### **Tempo**

Blatchford, P., Creaser,R. & Moroney,A. (1990) Playground games and playtime: the children's view.*Educational Research*, 32, 163-174

Reinberg, A. (1998).*O Tempo Humano e os Ritmos Biológicos*. Lisboa: Instituto Piaget, Colecção Epigénese e Desenvolvimento, nº38.

### **Instituições (Publicações):**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - Direcção Geral dos Equipamentos Educativos-Gabinete Técnico – Divisão do Ensino Básico e Secundário (1986). *Conforto Ambiental nos Edifícios Escolares*, 2º Encontro, Junho de 1986, Conclusões.

Ministério da Educação, Direcção Geral de Administração Escolar,(1993), Escola Básica Integrada EB1,2,3/JI-Programa de Espaços,Lisboa:Departamento de Equipamentos Educativos, Divisão de Estudos de Instalações.

MINISTÉRIO DA HABITAÇÃO, OBRAS PÚBLICAS E TRANSPORTES- Laboratório Nacional de Engenharia Civil (1983). *Exigências Humanas Relativas a Escolas – Constructions scolaires et universitaires: inventaire des besoins des utilisateurs/Educational buildings: a list of occupants' requirements – CIB – Conseil International du Bâtiment pour la Recherche, l'Étude et la Documentation*, 1981.

MINISTÉRIO DAS OBRAS PUBLICAS - Direcção Geral das Construções Escolares - Gabinete de Estudos e Planeamento – Centro de Documentação e Informação (1971). *Normas sobre Construções Escolares DGCE ne 2/71 – Designação Urbanística dos Terrenos Escolares (redacção provisória), Doc-GEP E 7/71*.

MINISTÉRIO DAS OBRAS PUBLICAS - Direcção Geral das Construções Escolares (1982). *Encontro sobre Gestão de Energia em Edifícios Escolares – Conclusões*.

O.M.S (1995). *Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (handicaps). Um Manual de Classificação das Doenças*. (2ª ed.). Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação; Livros SNR nº 7. Trad. Do original:*International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps. A manual of Classification Relating to the Consequences of Disease*, OMS, 1980.