

LIVROS ANDARILHOS

Biblioteca Municipal de Beja

Cristina Taquelim

Introdução

O panorama da promoção da leitura nas bibliotecas públicas portuguesas teve, nos últimos anos, uma forte expansão sem que no entanto se tenham alterado as práticas de promoção de leitura desenvolvidas, quer ao nível da fundamentação teórica das mesmas, quer na organização de programas coerentes, com objectivos claros, adequados às realidades onde estas se inserem e às comunidades que servem.

A criação da Rede de Leitura Pública numa altura em que os equipamentos culturais eram quase inexistentes e a realidade das Bibliotecas Escolares a que todos conhecemos fez com que as Bibliotecas se assumissem como o centro de actividade cultural dos concelhos e dirigissem o seu trabalho essencialmente para o meio escolar. Apesar da grande diversidade de realidades, uns mais tarde, outros mais cedo, viveram, vivemos, este processo.

No entanto, a realidade mudou. Surgiram novos equipamentos culturais, assisteu-se à emergência de uma rede de bibliotecas escolares e a necessidade de reflectir sobre o papel da Biblioteca Pública, em particular enquanto promotora das leituras, torna-se cada vez mais premente. Falamos de promoção da leitura, de animação, de animação da leitura, mediação leitora, formação de leitores, muitas vezes de forma indiscriminada, sem que tenhamos claro as práticas de suporte e por isso incorramos na utilização de estratégias desajustadas aos objectivos que queremos atingir.

Pensemos, apenas como exemplo, na designação utilizada para nos referirmos aos serviços para crianças e jovens – os “sectores infanto-juvenis” – designação generalizada e que apresenta no terreno incoerências várias, levando à criação de espaços que não são nem infantis nem juvenis. Ignora-se que a leitura do espaço e a forma de apropriação deste por estes diferentes públicos colide muitas vezes.

Pensamos a função promoção da leitura numa biblioteca centrada em actividades de animação generalistas e esquecemos que ela toca também a organização e adequação dos espaços aos seus utilizadores preferenciais; a constituição cuidada da colecção e das formas de difusão da mesma; a construção de um atendimento padrão, enquanto conjunto de práticas quotidianas de suporte do jovem, do adulto, da criança e de quem a acompanha; as actividades de mediação leitora centradas na leitura e no leitor que lhe constrói o sentido.

Não temos claro o perfil de mediador que queremos para os serviços de infância das nossas bibliotecas e neles colocamos os técnicos “com mais jeitinho”, os que “gostam de trabalhar com crianças”, as portarias, os estágios de toda a espécie, ignorando as exigências de formação de quem vai fazer o trabalho estratégico de uma biblioteca: a formação de leitores.

Contributos para a definição de conceitos

Pensar a formação de um leitor é perceber a mediação como um meio e não um fim e substituir a ideia romântica do processo de formação de leitores como um somatório de experiências de animação da leitura que, muitas vezes, apenas substituem o insubstituível, a relação directa com a leitura. Precisamos fazer uma reflexão séria sobre como capacitar o leitor – criança ou adulto – das competências e dos instrumentos que lhe permitam a compreensão, reflexão e fruição de um texto.

A formação de leitores obriga a olhar o conceito “leitura” naquilo que ele tem de mais complexo, do ponto de vista das operações mentais que mobiliza, e assumir que se estende muito para além do reconhecimento das palavras.

Ler tem que ser mais do que juntar letras e formar palavras e com estas frases e depois textos inteiros. Mas se é verdade que não basta descodificar para se ser leitor, é preciso que tenhamos claro que a descodificação é uma competência central para ler; à qual se associa a experiência da voz interior, entoada e ágil, a capacidade de fazer conexões, inferências, antecipações, etc.

Olhar a leitura desta forma torna mais claro a importância de desenvolver este treino na relação directa com livros diversos e textos diversos, possibilitando a relação entre os mapas do lido e os mapas do vivido.

À sombra do amplo conceito de animação da leitura vivem hoje um conjunto vastíssimo de práticas que têm muito pouco de animação e, muitas vezes, ainda menos de leitura. Se pensarmos que o conceito de animação se define na resposta às necessidades dos sujeitos e no dar instrumentos para compreender o mundo e nele intervir percebemos o equívoco em que caímos ao designar por “animação da leitura” um conjunto de práticas, cada vez menos centradas no livro, rodeadas de estímulos e ruídos, massificadas, pouco reflexivas, que eternizam a necessidade de um mediador para aceder ao significado.

Percebemos que estamos longe do espaço cúmplice, tecido de silêncios e de construção de significados, através do qual o leitor, criança ou adulto, se encontra consigo, se projecta num texto, numa imagem, se identifica ou se posiciona face ao lido.

Perceber-se-á agora um pouco melhor a necessidade, por nós sentida, de abandonar a designação de animação da leitura por algo mais relevante, o conceito de mediação leitora, enquanto processo hierarquizado, gerador de contextos de reflexão sobre a leitura, onde a palavra possa ser manipulada, experimentada, vivida, de forma a ajudar a criança a tomar consciência de si enquanto sujeito falante.

Perceber-se-á assim um pouco melhor o porquê da urgência em integrar no conceito de mediação um conjunto de práticas que permitam desenvolver em relação à leitura o mesmo tipo de análises, generalizações e sínteses que se desenvolvem em relação a outros objectos conceptuais, permitindo a experiência dos significados lúdicos, estéticos, técnicos, comunicacionais e poéticos da linguagem.

Sublinharíamos no entanto que, da mesma forma que entendemos não ser possível formar leitores fugindo à relação directa com o texto, também pensamos que vedar ao leitor em formação o acesso à livre experimentação de muitas formas de expressão e representação pode comprometer a compreensão global que o acto de ler encerra e o desenvolvimento deste potencial leitor.

Tratar o livro como o registo entre os registos, como o único instrumento de acesso ao saber, pode significar excluir da história do mundo meio mundo. Tratar a leitura como um dogma e o livro como algo que não se pode discutir, experimentar, brincar e até não gostar é engrossar a já longa coluna de gerações reprimidas nas suas potencialidade expressivas, condicionados na mão, no gesto e no pensar, amputados na sua sensibilidade criadora e inventiva.

A um mediador cabe potenciar os processos de compreensão e rapidez de leitura, de descoberta do ritmo, expressividade e sentido de um texto, possibilitando experiências que potenciem uma leitura fluida e expressiva, que melhore o nível de compreensão do implícito e do explícito, ajudando a construir instrumentos que permitam ganhar os desafios colocados por novos textos.

Cabe também ao mediador potenciar os processos de escuta do respirar de quem escreveu, para que, como refere Xavier Puente do Campo, «a palavra rompa do peito de quem lê, precipitando-se sobre os afectos, emoções e imaginário». Interessa-nos uma leitura que contenha o lúdico, mas também o silêncio, os ecos das palavras de um autor que ressoam dentro de quem lê, projectando-o no outro.

O trabalho do mediador é também o de identificar estratégias que mobilizem a bagagem cultural do leitor e lhe ampliem o “olhar” permitindo a construção do significado global, identificando os textos que fazem sentido para si e que podem responder às necessidades daqueles com quem vai trabalhar, cruzando diversos géneros, diferentes estilos, tendo como traço comum a qualidade literária. O trabalho do mediador é de alguma forma fazer acontecer «o encontro feliz entre o livro certo e o leitor certo» e isso implica que ele, mediador, também se forme como leitor.

A complexidade desta aprendizagem – que nos acompanha toda a vida e que apenas se potencia pelo exercício continuado da leitura – e a multiplicidade das estratégias de que ela depende, aqui brevemente enunciadas, obriga-nos a pensar numa intervenção hierarquizada que começa muito antes da entrada no ensino formal e se prolonga muito para além das primeiras aprendizagens escolares.

A descoberta da palavra e do prazer a ela associado começa muito antes de falar. Ela inicia-se no regaço, no colo, o lugar de todos os afectos e cresce enquanto a criança mergulha no mundo da língua: ouve histórias e lengalengas, quando verbaliza e interage com outras crianças e adultos, quando observa o adulto em situações de leitura e constrói de forma activa as primeiras representações sobre o que é ler e escrever: a direcionalidade da leitura, a relação que existe entre enunciados orais e escritos, a arbitrariedade do signo linguístico, a construção de representações sobre o conceito de palavra, o reconhecimento dos diferentes suportes e o tipo de textos que eles poderão conter, a mobilização de estratégias de antecipação, inferência e outros conhecimentos prévios determinantes na consolidação da competência leitora.

Escutando estórias a criança aumenta o seu vocabulário, constrói as suas primeiras representações sobre a estrutura de uma narrativa, identifica-se projecta-se, resolve as suas emoções. A escuta de uma história narrada ou lida permite à criança a vivência do ritmo e melodia da linguagem e que desenvolva o gosto e a capacidade de narrar, enquanto, como referia Walter Benjamin, “capacidade de trocar experiências”. É na relação com o outro, primeiro pela oralidade e depois pela leitura e com a escrita, que a criança encontra o sentido para a leitura, que a criança se constrói como leitora.

O Caso da Biblioteca Municipal de Beja José Saramago

Foram estas reflexões e a insatisfação sentida em torno da inconsistência e superficialidade do trabalho realizado que levou a Biblioteca Municipal de Beja a modificar a sua abordagem no que diz respeito ao trabalho de promoção da leitura e a aprofundar as dinâmicas, *a procurar metodologias de intervenção continuadas, que permitissem acompanhar e monitorar os trajectos de leitura de crianças, individualmente ou em grupo, utilizando instrumentos standard na avaliação de resultados.*

A relação com o meio escolar foi repensada de forma a criar uma oferta que permitisse uma maior continuidade de intervenção, mantendo simultaneamente aquela, de carácter mais esporádico, que tradicionalmente se desenvolvia.

Tratava-se de dar uma resposta diferenciada, a quem tinha necessidades e níveis de exigência diferenciados. Definir a oferta da Biblioteca em função do tipo de investimento que o docente pretendesse fazer nas dinâmicas de leitura do seu grupo escolar.

Surge assim um programa de leitura em meio escolar que reúne um conjunto de projectos de **promoção da leitura** e de **mediação de leitura**.

Os primeiros, de **promoção da leitura**, organizam-se em torno de visitas à biblioteca e às actividades que nela se desenvolvem: visitas guiadas, sessões de narração e de leitura em voz alta com livro em presença, exposições temáticas e dirigem-se ao docente que não privilegia um trabalho articulado e continuado com a biblioteca.

Os segundos, de **mediação leitora**, pretendem uma intervenção continuada, garantida por sessões regulares que permitam a construção de uma relação sólida e aprofundada com o livro e a leitura.

É neste segundo tipo de abordagem que se integra o projecto **Livros Andarilhos**, objecto de análise no presente laboratório de leitura e que foi pensado de forma a criar uma parceria, formalizada através de um contrato de leitura entre a biblioteca, o docente, a família e a criança e assim garantir um trabalho regular e sistemático em torno de sacos de leitura, organizados em torno de 12 temas.

De Projectos a Laboratórios

A colocação deste projecto no terreno passou por muitas fases e receamos que venha a passar por muitas outras:

- Definição da filosofia de intervenção;
- Operacionalização da mesma;
- Organização dos Sacos – selecção de fundo documental, construção de materiais de suporte ao projecto;
- Identificação das actividades de mediação leitora a desenvolver em cada saco.

A questão da avaliação destas práticas no comportamento leitor das crianças envolvidas colocou-se logo desde o início. E os indicadores dos primeiros anos de intervenção de carácter qualitativo deram-nos alguns elementos:

- a participação num primeiro ano, fazia com que a maior parte dos docentes quisessem continuar com o projecto no ano seguinte ;
- a resposta ao programa reduzia-se exponencialmente no 4º ano de escolaridade;
- a participação das famílias, nas reuniões de pais reduzia-se à medida que as crianças cresciam;
- durante o período de presença do saco de leitura na sala, assistia-se a um bom nível rotatividade dos títulos ;
- de uma forma geral os docentes não apresentavam sugestões à alteração da composição do fundo bibliográfico dos sacos;
- os docentes verbalizavam o grande interesse das crianças, nas actividades de leitura em voz alta e na requisição dos livros para casa;
- as crianças envolvidas no programa, aparentavam e expressavam verbalmente, um elevado nível de motivação para a leitura, uma “escuta” atenta e tempos de concentração muito superiores aos apresentados por outros grupos da mesma idade;
- Foi também comum, nas avaliações feitas pelos docentes do último ano, a sugestão de aumentar o período de duração do projecto por turma para um período nunca inferior a três meses – equivalente a um período escolar – sugestão que foi aceite e integrada no presente ano lectivo.

A criação do projecto **Gulbenkian/Casa da Leitura** e a passagem deste projecto a laboratório vem permitir a avaliação do resultado de práticas continuadas de incentivo à leitura, desenvolvidas em Biblioteca Pública, numa parceria Escola – Família – Biblioteca.

Definição da filosofia de suporte da intervenção

Interessava neste projecto a multiplicidade de “olhares” que devem potenciar-se no processo de formação do leitor. O *olhar interior* de alguém que tem uma história, uma memória física, afectiva, social e cognitiva que lhe permite descobrir-se como ser global; o *olhar reflexão* construído na relação com o mundo, através dos inúmeros objectos conceptuais e artísticos que estão socialmente ao seu dispor; o *olhar criador* que mobiliza quando, apelando à sua experiência, memória e recursos expressivos, constrói novos objectos artísticos. Um olhar que assenta na memória individual e colectiva como ponto de partida para o processo criativo.

O Olhar Interior

«Como se pode *LER* o que se *VÊ* ou quais são as palavras do olhar?» pergunta de partida formulada por Fernando Guimarães e que, no presente contexto, poderia servir para abrir caminho à reflexão sobre esse olhar interior, fundamental à construção do sentido, no objecto artístico que é o livro.

O olhar interior de que falamos é o espaço da memória pessoal, da primeira história, é o espaço do recordar – voltar a passar pelo coração – é o espaço das memórias sensitivas com que fomos construindo, as representações sobre o mundo. Fechar os olhos físicos para ver é o desafio que este olhar propõe, como se a verdadeira percepção apenas se construísse a partir do isolamento dos muitos estímulos exteriores que poluem os sentidos.

Trabalhar este *olhar interior* é dar lugar ao silêncio onde a palavra pode ressoar. Isto não acontece sem que se potencie a escuta, a respiração, o sentido do corpo no espaço. O olhar interior é algo que necessariamente temos de mobilizar para a leitura global e que nos permite, aos poucos, relacionar a nossa história, a memória do vivido com o lido. Ele acontece a partir de uma leitura em voz alta, de uma imagem, de uma música, de uma cor e da evocação das palavras, afectos e experiências que, como um espelho, nos reenviam para a profundidade do nosso ser.

O olhar interior é uma descoberta infinita e as verbalizações infantis destas experiências encheriam talvez páginas e páginas de belíssimas imagens literárias: «a barriga da mãe estava muito escura e quando ela abria a boca o sol entrava pela janela!» Qual pequeno poeta das pequenas coisas, a criança desenvolve nestes contextos as suas primeiras experiências literárias. O olhar interior é o olhar do sentir que também dá sentido à leitura.

O Olhar Reflexão

Porque também crescemos na relação com o mundo importa-nos, no trabalho de mediação leitora, colocar a criança em contacto com objectos artísticos diversificados, induzindo a reflexão sobre esses objectos, dando espaço para que ela se posicione em relação a eles.

Assim se trabalha o olhar reflexão: possibilitando o acesso a grande diversidade de linguagens e facilitando os códigos de acesso, as chaves de descodificação das diferentes linguagens. O trabalho do mediador é aqui o ajudar a construir esses instrumentos de leitura, pelo acordar da consciência estética que permite a recepção dos textos e das imagens e a sua compreensão e fruição. É o pôr ao alcance das “pequenas” mãos a diversidade do que existe, contrariando o condicionamento das suas experiências, tantas vezes marcado pela pressão da moda e dos media.

O potenciar deste segundo olhar permite também ao leitor posicionar-se face ao objecto artístico – texto, ilustração – construindo relações com outros textos e imagens, anunciando uma intertextualidade emergente que conduza a novas leituras.

Na óptica do mediador interessará provocar o leitor, propondo-lhe agora um conto de maravilhoso, além um texto poético, aqui uma pequena novela, ali um álbum de imagens. Associando a música, a escrita, a pintura. Induzindo associações, criando dissonâncias e desvios, aproximando realidades mais ou menos afastadas na certeza de que, quanto mais distantes forem as relações proposta para reflexão, tanto maior será a eficácia das estratégias e as vivências estéticas produzidas.

O Olhar Criador

O olhar que se constrói no encontro entre o sentido, o vivido. Surge agora o experimentar e desafiar os limites. Pela criação, a criança percebe a função da leitura, as marcas de cada autor/ilustrador expressa-se colada a uma estrutura pré-definida até encontrar o seu próprio registo, uma linguagem pessoal com que expressa as suas representações do mundo. Muitas vezes o mediador induzirá o exercício deste olhar criador pela imitação: uma matriz de texto, os mesmos materiais utilizados por um ilustrador, as formas ou cores usados numa pintura, podem ser bons pretextos à criação, para logo regressar aos textos ou imagens de partida e à relação entre as produções do autor e às produções infantis.

Operacionalização da filosofia de suporte ao projecto

O projecto **Livros Andarilhos**, integrado no programa de leitura em meio escolar, pretende garantir um trabalho mais profundo e partilhado em torno do livro, envolvendo os agentes educativos que cruzam a vida da criança. Dirigido a grupos do pré-escolar ao primeiro ciclo, este projecto organiza-se em torno de 12 sacos de leitura, que durante um período a negociar com o docente e nunca inferior a mês e meio, estarão disponíveis para utilização na sala de aula e para empréstimo domiciliário.

Este projecto é apresentado às famílias sendo em simultâneo proposta uma parceria, formalizada através de um contrato de leitura, entre a biblioteca, o docente, a família e a criança. A parceria integra actividades de mediação leitora, desenvolvidas na biblioteca pública e suportadas pelos técnicos da biblioteca, actividades de mediação leitora desenvolvidas na sala de aula, suportadas pelo docente e ainda actividades de leitura em voz alta desenvolvidas em casa, suportadas pela família.

A reunião de apresentação do projecto serve ainda de pretexto para uma breve acção de sensibilização sobre o processo de formação de leitores e o papel das famílias no mesmo, dar a conhecer os livros do saco, os critérios que estão na base da selecção, ver um ou outro livro chamando a atenção para a forma de o partilhar com a criança, esclarecer dúvidas, etc..

Durante o período negociado para a duração do projecto, os pais comprometem-se a ler três vezes por semana, antes de dormir, os livros que a criança escolhe para levar para casa e a participar com o seu filho, de forma mais activa, nas actividades gerais que a Biblioteca Municipal tem para oferecer.

Durante esse mesmo período o docente assegurará o empréstimo domiciliário desses livros, organizando o plano diário da sua aula, de forma a que diariamente haja uma actividade centrada no livro: leitura em voz alta feita pelo docente, leitura em voz alta feita por uma criança para o grupo, leitura a pares, leitura silenciosa, situações de escrita, momentos de partilha de reflexão sobre leituras realizadas, momentos de livre utilização dos livros do saco de leitura.

Durante o período negociado para a duração do projecto, a biblioteca receberá o grupo de crianças quinzenalmente, em sessões de duração compatível com a capacidade dos grupos e que variam entre os 40 minutos e os 90 minutos.

Organização dos Sacos

(selecção de fundo documental, construção de materiais de suporte ao projecto)

Cada saco de leitura é constituído por 25 títulos de literatura para a infância, seleccionados em função de um tema, da idade a que se destina, da qualidade e diversidade de ilustração e texto. Contém ainda um dossier onde se encontram um conjunto de materiais de suporte:

- contrato de leitura;
- olhas de controlo de empréstimos;
- 25 exemplares do folheto dirigido às famílias;
- folhas de opinião para o docente colocar as suas apreciações sobre o fundo documental proposto;
- uma folha de registo por livro, de forma a permitir que crianças e adultos expressem as suas opiniões sobre as leituras feitas – no caso do pré-escolar – material introduzido fruto da sugestão de uma mãe.
- 25 exemplares de um diário de viagem, com pequenas propostas de actividade em torno da leitura e da escrita e com espaços para colocação dos selos referentes aos livros favoritos de cada menino. Este material produzido apenas para o primeiro ciclo, foi inspirado no *Caderno de Bitácoras*, de José Luís Polanco, docente pertencente ao projecto Peonza, e não tem ainda uma versão satisfatória.
- Artigos de carácter teórico prático que apoiem a actividade do docente.

Identificação das actividades de mediação leitora a desenvolver

O trabalho a desenvolver pelos técnicos da biblioteca, em cada sessão, é definido com cada docente, em função do grupo específico e envolve estratégias muito diferenciadas:

- Trabalham-se livros de imagem;
- Criam-se contextos de reflexão sobre a leitura, que permitam a partilha das reflexões infantis sobre o que é ler e escrever;
- Narram-se histórias tradicionais;
- Fazem-se leituras em voz alta com livro em presença tendo sempre em atenção a identificação dos elementos de caracterização do livro, de forma a construir comportamentos padrão na abordagem do livro – interrogar a capa, o título e ilustração. Que livros conhecem do autor ou ilustrador, etc..
- Trabalha-se a nível plástico, ora incentivando a livre experimentação dos materiais e das técnicas, ora limitando o seu uso, em função da ilustração em presença;
- Desenvolvem-se propostas de escrita criativa, criação de textos a partir de matrizes, de sonoridades, de temas, de objectos, de imagens ou simples registos de opinião, existindo sempre um texto de partida, ou um texto de chegada;

- Fazem-se jogos de leitura, que permitam trabalhar a articulação, a entoação, a rapidez de leitura, a leitura silenciosa de forma a potenciar os processos de compreensão do texto.

Os grupos escolares envolvidos no projecto **Livros Andarilhos** sofrem uma discriminação positiva na participação das actividades de animação da biblioteca, sejam elas sessões de animação da leitura adquiridas a agentes externos à biblioteca, encontros com autores, etc..

Desenho dos Laboratórios

A presente proposta de laboratórios foi definida em estreita colaboração com os técnicos dos serviços de infância da Biblioteca Municipal de Beja.

Pretende-se avaliar os efeitos da intervenção ao nível:

- das representações sobre a leitura e escrita que têm as crianças envolvidas, bem como os seus conhecimentos sobre leitura, utilizando-se:
 - o teste de Identificação de Competências Linguísticas – TICL (VIANA, 1998) – instrumento que tem por objectivo avaliar a linguagem da criança em diferentes áreas: conhecimento lexical, regras morfológicas, memória auditiva e reflexão sobre a língua;
 - uma prova de conceitos sobre texto impresso;
 - a prova de compreensão e descodificação de leitura – (VIANA, 2006);
- da motivação para a leitura e escrita, utilizando a escala de motivação para a leitura e escrita – (MATA, 2002);
- uma prova de construção oral de narrativa a partir de imagens.

Deverão ainda ser analisadas:

- as práticas de literacia existentes em contexto familiar, utilizando um questionário de práticas de literacia familiar;
- as práticas de literacia em contexto de sala de aula utilizando um questionário de práticas de literacia em sala de aula;
- Serão aplicadas, sempre que possível, as Matrizes Progressivas de Raven.

A quantidade de crianças envolvidas no laboratório durante os três anos do projecto, rondam as cem, número que deverá aumentar com a introdução de grupos de controlo.

Os grupos a integrar nos laboratórios e os momentos de avaliação, poderão sofrer alterações ditadas pelas dificuldades do terreno, devendo ser estudadas caso a caso, de forma a não comprometer os resultados finais.

Assistiremos ao desenvolvimento de dois tipos de estudos: estudos de tipo longitudinal, que integram dois ou três momentos de avaliação, sendo que o primeiro

será sempre antes da intervenção; e estudos transversais, com um primeiro momento de avaliação no meio ou final da intervenção, e um segundo no final da intervenção ou uns meses depois da conclusão do projecto.

Existe a possibilidade de cruzar dados de alguns estudos entre si, o que poderá aumentar o leque dos resultados obtidos.

Caracterização do tipo de estudo e grupos alvo

Grupo1

Número/idade: 25 crianças, 5 anos.

Instituição/Meio: IPSS de Beja.

Projecto: Livros Andarilhos.

Tempo de intervenção: Dois anos de intervenção continuada.

Tipo de estudo: Transversal.

Momentos da primeira avaliação: Junho de 2006.

Momento da segunda avaliação: Março de 2007 – já depois de transitarem para o primeiro ciclo. Este segundo momento estende-se aos colegas de turma que estiverem a frequentar o 1º ano de escolaridade.

Instrumentos a utilizar:

- Teste de Identificação de Competências Linguísticas – TICL (VIANA, 1998);
- Teste de Linguagem Técnica da Leitura / Escrita;
- Escala de motivação para a leitura e escrita – (MATA, 2002);
- Questionário de práticas de literacia familiar;
- Questionário de práticas de literacia em sala de aula;
- Matrizes progressivas de Raven;
- Prova de construção oral de narrativa a partir da imagem.

Grupo 2

Número/Idade: 25 crianças, dos 3 aos 5 anos.

Instituição/Meio: Jardim de Infância da Rede Pública, Beja.

Projecto: Livros Andarilhos.

Tempo da Intervenção: dois anos de intervenção continuada.

Tipo de estudo: Longitudinal.

Momentos da primeira avaliação: Fevereiro de 2007.

Momento da segunda avaliação: Junho de 2007.

Momento da terceira avaliação: Junho de 2008.

Instrumentos a utilizar:

- Teste de Identificação de Competências Linguísticas – TICL (VIANA, 1998);

- Teste de Linguagem Técnica da Leitura / Escrita;
- Escala de motivação para a leitura e escrita – (MATA, 2002);
- Questionário de práticas de literacia familiar;
- Questionário de práticas de literacia em sala de aula;
- Matrizes Progressivas de Raven;
- Prova de construção oral de narrativa a partir da imagem.

Grupo 3 – grupo de controlo

Número/Idade: 25 crianças, dos 3 aos 5 anos.

Instituição/Meio: Jardim de Infância da Rede Pública, Beja.

Projecto: Sem Intervenção.

Momento da avaliação: Junho de 2007.

Instrumentos a utilizar: os mesmo utilizados pelo grupo anterior.

Grupo 4

Número/Ano de escolaridade: 25 crianças, 2º ano.

Instituição/Meio: Escola Pública, Beja.

Projecto: Livros Andarilhos.

Tempo da Intervenção: Dois meses.

Tipo de estudo: Longitudinal.

Avaliação Única: Junho de 2006.

Instrumentos a utilizar:

- Prova de compreensão da Leitura - (VIANA, 2006);
- Prova decodificação de leitura – (VIANA, 2006);
- Escala de motivação para a leitura e escrita – (MATA, 2002);
- Questionário de ambiente e práticas de literacia em sala de aula.

Grupo 5 – grupo de controlo

Número/Ano de escolaridade: 25 crianças, 2º ano.

Instituição/Meio: Escola Pública, Beja.

Projecto: Sem intervenção.

Tipo de estudo: Longitudinal.

Avaliação Única: Junho de 2006.

Instrumentos a utilizar: idênticos aos utilizados no grupo anterior.

Grupo 6

Número/Ano de Escolaridade: 25 crianças, 2º ano de escolaridade.

Instituição/Meio: Escola Pública, Beja.

Projecto: Livros Andarilhos.

Tempo da Intervenção: 2 anos de intervenção.

Tipo de estudo: Transversal.

Momentos da primeira avaliação: Fevereiro de 2007.

Momento da segunda avaliação: Junho de 2007.

Instrumentos a utilizar:

- Prova de compreensão da Leitura – (VIANA, 2006);
- Prova descodificação de leitura – (VIANA, 2006);
- Escala de motivação para a leitura e escrita – (MATA, 2002);
- Questionário de ambiente e práticas de literacia em sala de aula;
- Matrizes Progressivas de Raven;
- Prova de construção oral de narrativa a partir de imagens.