

As redes sociais e o papel do professor na promoção de hábitos de leitura no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Relatório de Estágio

Daniela Melo Sampaio

Mestrado em

Ensino de Português e Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário



As redes sociais e o papel do professor na promoção de hábitos de leitura no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Relatório de Estágio

Daniela Melo Sampaio

Orientador

Professor Doutor José Carlos da Silva Pereira

Relatório de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário



Índice

Índice de Gráficos	4
Índice de Tabelas	5
Agradecimentos	6
Resumo	7
Abstract	8
Introdução	9
Capítulo 1 – A leitura: da teoria à prática	11
Capítulo 2 – O papel do professor e a sua influência	20
Capítulo 3 – As redes sociais e a promoção da leitura	32
Capítulo 4 - As atividades de leitura realizadas em aula ao longo do estágio	45
4.1. Atividade de escrita inspirada no conto “Querido Monstro”	46
4.2. Momentos de leitura em sala de aula	49
4.3. Apresentação de uma autora micaelense	52
4.4. Materiais didáticos adaptados aos contextos dos alunos	53
Capítulo 5 – Metodologia	56
5.1. Procedimentos da aplicação dos questionários	57
5.2. Análise da entrevista	83
Conclusão	88
Referências Bibliográficas	91
Anexos	95

Índice de Gráficos

Figura 1: Idades dos inquiridos.	59
Figura 2: Género dos participantes.	59
Figura 3: Gosto pela leitura.	60
Figura 4: Motivos para ler.	61
Figura 5: Motivos para não ler.	62
Figura 6: Hábitos de leitura.	62
Figura 7: O número de livros que existem nas casas dos participantes.	63
Figura 8: O número de livros não escolares lidos.	64
Figura 9: Leitura no momento de livros não escolares.	65
Figura 10: Número de livros não escolares lidos nos últimos meses.	66
Figura 11: Perceção sobre a leitura.	67
Figura 12: Fatores da escolha dos livros.	68
Figura 13: Perceção sobre a quantidade de leitura.	70
Figura 14: Recomendação de livros pelos professores.	71
Figura 15: Livros recomendados pelos professores.	72
Figura 16: Redes sociais usadas pelos estudantes.	74
Figura 17: Redes sociais que mais motivam os participantes a ler.	75
Figura 18: Conhecimento do <i>Bookstagram/BookTok</i>	76
Figura 19: Seguir nas redes sociais pessoas que leem.	77
Figura 20: Livros recomendados pelas pessoas que seguem nas redes sociais.	79
Figura 21: Manifestação do gosto de livros lidos por recomendação nas redes sociais.	80

Índice de Tabelas

Tabela 1: Questionários entregues e preenchidos segundo as turmas participantes.....	58
Tabela 2: Títulos e leitores a ler determinado livro na altura do inquérito.....	65
Tabela 3: Género de livros preferidos.....	73
Tabela 4: Outros géneros de livros preferidos.....	73
Tabela 5: Nomes de pessoas seguidas nas redes sociais.....	77
Tabela 6: Opiniões dos participantes sobre a leitura em papel ou em formato digital...	81
Tabela 7: Hábitos de leitura como a primeira categoria principal da entrevista.....	84
Tabela 8: Redes sociais como a segunda categoria principal da entrevista.....	87

Agradecimentos

Perante a finalização da realização do Relatório de Estágio, aproveito esta oportunidade para agradecer a todas as pessoas que acompanharam ao longo deste percurso. Não teria sido possível chegar até aqui sem eles.

À minha família, as primeiras pessoas que me fizeram gostar de ler e sempre têm orgulho de dizer aos amigos e conhecidos que a filha tem uma “biblioteca enorme e bonita” no seu quarto.

Aos meus amigos, principalmente às novas amizades que fiz nesta nova etapa da minha vida que começou durante a realização deste trabalho, que sempre me mantiveram motivada nos momentos em que estava mais desanimada. Célia e Celina, as vossas mensagens e os nossos convívios deram-me a força que precisava para acabar este relatório.

Ao Professor Doutor José Carlos da Silva Pereira, o meu orientador do relatório de estágio, que sempre foi muito paciente e atencioso, oferecendo ajuda e estando disponível sempre que me sentia mais perdida.

Às minhas orientadoras de estágio, Professoras Fátima Soares e Marta Pereira, pelos ensinamentos e conselhos que passaram para mim ao longo do estágio, tendo sido sempre prestáveis e amáveis.

A todas as pessoas que contribuíram explicita ou implicitamente para que conseguisse escrever mais um capítulo deste livro que é a minha vida, o meu muito obrigada.

Resumo

O presente Relatório de Estágio, intitulado “As redes sociais e o papel do professor na promoção de hábitos de leitura no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário”, surge no âmbito da unidade curricular de Relatório de Estágio, contemplado no segundo ano do Mestrado em Ensino de Português e Inglês no 3.º Ciclo do Básico e no Ensino Secundário, que inclui o Estágio em Ensino das Línguas I e o Estágio em Ensino das Línguas II.

Partindo do que foi discutido e analisado no primeiro ano do mestrado, estabeleceram-se como objetivos do relatório fazer uma revisão de literatura baseada nos hábitos de leitura e nas redes sociais, incidindo no papel do professor na motivação dos alunos para a leitura e nas comunidades literárias *online* existentes que poderão, ou não, estar a incentivar os mais jovens a ler.

Foi, deste modo, crucial entender o conceito de leitura e como o ato de ler é visto em várias vertentes, como a científica, a social e a educativa. Por sua vez, estudou-se o papel do professor enquanto impulsionador de leituras, passando, ainda, pela responsabilidade que a escola poderá ter como entidade educativa comunitária.

Além disso, desde o ano passado que a comunicação social portuguesa e o mundo editorial nacional têm estado atentos a fenómenos literários criados nas redes sociais, elaborando reportagens, entrevistas e eventos que têm como público-alvo as pessoas envolvidas em tais fenómenos, essencialmente jovens.

Posto isto, sentiu-se a necessidade de explorar a influência das redes sociais na criação de hábitos de leitura entre os mais novos, assim como a forma como o professor poderá usar tais plataformas como inspiração ou, até mesmo, ferramentas no desenvolvimento de hábitos de leitura.

Estes estudos culminaram na análise de dados obtidos através de inquéritos e uma entrevista. Nesta investigação quantitativa e qualitativa, foi possível verificar até que ponto a revisão da literatura existente estava a par da atualidade, assim como ver o que há para acrescentar, principalmente dentro das redes sociais numa perspetiva mais positiva e relacionada com os hábitos de leitura.

Palavras-chave: Leitura; Hábitos; Professor; Escola; Redes Sociais; Influência; Atividades de Leitura; Ensino das Línguas.

Abstract

This Internship Report, entitled “Social media and the role of the teacher in promoting reading habits in the 3rd Cycle of Elementary and Secondary Education”, appears within the scope of the Internship Report curricular unit, covered in the second year of the Master's Degree in Portuguese and English Teaching in the 3rd Cycle of Elementary and Secondary Education, which includes the Internship in Language Teaching I and the Internship in Language Teaching II.

Based on what was thought and analyzed in the first year of the master's degree, we established the goals of the report to be a literature review based on reading habits and social media, focusing on the teacher's role in motivating students to read and on existing online literary communities that may or may not be encouraging young people to read.

It was, therefore, crucial to understand the concept of reading and how the act of reading is seen in various aspects, such as scientific, social and educational aspects. In turn, we studied the role of the teacher as a promoter of reading, as well as the responsibility that the school may have as a community educational entity.

Furthermore, since last year the Portuguese media and the national publishing industry have been paying attention to literary phenomena created on social media by having reports, interviews and events, with the target audience being people involved in such phenomena, mainly young people.

That said, we feel the need to explore the influence of social media in creating reading habits among younger people, as well as how teachers can use such platforms as inspiration or even tools in developing reading habits.

These studies culminated in the analysis of data obtained through surveys and an interview. In this quantitative investigation, it was possible to verify to what extent the review of existing literature was up to date, as well as see what there is to add, especially regarding social media from a more positive perspective and related to reading habits.

Keywords: Reading; Habits; Teacher; School; Social Media; Influence; Reading Activities; Language Teaching

Introdução

Ao longo do primeiro ano de mestrado, foram realizados trabalhos e pesquisas sobre a motivação para a leitura, principalmente devido a um interesse pessoal e curiosidade na perspetiva de um professor de adolescentes e jovens adultos. Posto isto, optou-se por uma investigação focada na figura do professor como aquele que acompanha o aluno na criação de hábitos de leitura. Acresce-se a isso o papel que as redes sociais poderão ter nesse mesmo processo.

Podemos dizer que, cada vez mais, os jovens encaram as redes sociais e os ecrãs dos telemóveis e *tablets* como a única fonte de entretenimento. No entanto, ainda é possível fazê-los ver que os livros em formato de papel também podem não só ser uma fonte de prazer, como também podem proporcionar benefícios para a sua própria jornada estudantil. Além disso, é essencial mostrar aos alunos que podem realizar diversas atividades ligadas à leitura que poderão ser divertidas e, ao mesmo tempo, intelectualmente enriquecedoras.

Deste modo, o foco desta investigação reside em acompanhar os alunos e as suas leituras, bem como o desenvolvimento dos seus hábitos de leitura, ao longo do ano letivo, começando por questionários sobre esses mesmos hábitos, atividades literárias e as opiniões dos alunos quanto ao modo como veem os livros e a leitura, passando pela realização de atividades que visam mostrar a importância e as vantagens da leitura de diferentes tipologias e em suportes variados.

Posto isto, e tendo em conta o tempo da prática pedagógica em contexto de estágio, apresenta-se o conjunto de objetivos para a realização deste Relatório de Estágio:

- Compreender como os alunos valorizam atualmente a leitura;
- Conhecer os hábitos de leitura que os alunos possam ou não ter;
- Identificar os gostos literários pessoais dos alunos;
- Promover atividades na sala de aula que possam incentivar à leitura;
- Refletir sobre o papel das redes sociais na promoção de hábitos de leitura;
- Reconhecer as vantagens da leitura em papel e da leitura digital na perspetiva dos alunos.

A investigação foi realizada ao longo das unidades curriculares de Estágios em Ensino das Línguas I e II e teve uma abordagem mista de investigação qualitativa e quantitativa, uma vez que a qualitativa, pelo seu caráter de proximidade, supõe o contacto

“direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo” (Lüdke & André, 1968, p.11). Com a quantitativa, é possível testar hipóteses, assim como analisar a realidade de uma maneira objetiva. Dá, ainda, para generalizar os resultados pesquisados através de procedimentos estatísticos e usar recursos tecnológicos que possam auxiliar o investigador no tratamento dos resultados (Nascimento & Cavalcante, 2018). Esta fusão adequou-se, assim, ao estudo dos hábitos de leitura dos jovens e da influência das redes sociais. É também um tipo de abordagem que possibilitou saber como atuar em contexto de sala de aula relativamente a estas temáticas. Foi baseada na revisão de literatura, em inquéritos por questionários e em entrevistas.

Por se fazer um enquadramento do tema dos hábitos de leitura na vertente do professor e das redes sociais, o presente relatório está organizado por seis capítulos. O primeiro centra-se no conceito da leitura e como a mesma é vista pelos jovens, pela escola e pela sociedade.

No segundo, sobre o papel do professor, passa-se pelo conceito da profissão e pela forma como a disciplina de Português, em específico, é lecionada e organizada e afunilando nas questões de influência do professor nos hábitos de leitura dos alunos.

Já o terceiro capítulo trata das redes sociais, passando pelos mundos literários formados no *Instagram* ou no *TikTok*, sem esquecer os primeiros passos dos universos do *blogue*, do *Youtube*, entre outros. São apresentadas as noções do *Bookstagram* e do *BookTok*, bem como a forma como os jovens associam essas redes à leitura e o modo como um professor poderá explorar essas mesmas plataformas a favor dos hábitos de leitura.

O quarto capítulo incide no projeto de intervenção pedagógica, incluindo a caracterização dos contextos do Estágio em Ensino das Línguas I e do Estágio em Ensino das Línguas II, bem como a apresentação de atividades implementadas no processo de ensino.

No quinto capítulo, denominado Metodologia, são lembrados os objetivos e explicitadas as técnicas e instrumentos de recolha de dados conforme os objetivos estipulados para o estudo. Há, ainda, a análise dos inquéritos e da entrevista.

Por último, será feita uma conclusão na qual se apresentam as ideias finais baseadas não só na revisão de literatura, mas também na recolha e análise de dados.

Capítulo 1 – A leitura: da teoria à prática

Nos últimos anos, os livros e a leitura têm sido temas debatidos em Portugal, principalmente quando se fala em jovens, nos seus hábitos de leitura e na sua capacidade de compreensão da leitura. É, deste modo, importante perceber o que é o ato de ler e o que se passa entre os jovens portugueses quanto à forma como veem a literatura e a leitura.

Numa primeira tentativa de compreensão da temática em questão, podemos começar precisamente por uma referência epistemológica da palavra ler, que “deriva do verbo *legere*, que significa “colher”. Foram os romanos que, na altura, se apropriaram deste significado para este ato, pela simples razão de que a partir da leitura se colhia sempre algo” (Rodrigues, 2012, p. 7). Ao captar o que lê, o leitor constrói um significado a partir do texto, utilizando conhecimentos linguísticos e textuais anteriores, bem como o que sabe sobre o mundo (Portela & Santana, 2019).

Portanto, ler é “uma realidade complexa que engloba compreensão, atribuição de sentido e uma relação dinâmica entre o autor e o leitor” (Rodrigues, 2012, p. 7). A partir daí, podemos entender a expressão “ler” segundo “duas perspetivas distintas, porém complementares da leitura [...], a grafo fonética, que permite a descodificação de grafemas, e a ideográfica, através da qual é feita a interpretação dos significados por detrás dos símbolos gráficos” (Andrade, 2019, p. 62). Além disso, o ato de ler, não estando ligado a objetos como os *audiobooks*, está associado ao movimento do olho, que “não é uniforme e linear, mas sim feito de saltos bruscos, descontínuos e fixações que permitem a percepção” (Cadório, 2001, p. 19) e, assim, “a leitura só se efectua durante as fixações e que, para ler, o olho utiliza toda a extensão do seu campo visual de percepção, mecanismos que requerem treino correcto nos momentos certos” (Cadório, 2001, p. 19). Ler é, resumindo, um processo cognitivo através do qual se reúne informações transmitidas pelo material escrito. Aí, o leitor transforma a informação recebida em conhecimento (Rodrigues, 2012).

Desta forma, é importante passar pelas cinco dimensões defendidas por Jouve (Andrade, 2019, p. 63) relativamente ao processo da leitura, que são as seguintes: a neurofisiológica; a cognitiva; a afetiva; a argumentativa; e a dimensão simbólica. A primeira consiste em reconhecer a leitura como “um ato particular do comportamento humano” (Andrade, 2019, p. 63), na medida em que o ser humano tem de recorrer à suas capacidades. A cognitiva visa à transformação dos signos linguísticos em conteúdo, em elementos com significado. A dimensão afetiva apela às emoções despertadas no leitor

pelo texto. Já a dimensão argumentativa baseia-se na ideia de que o texto é alvo de crítica. Por fim, a simbólica refere-se à mundividência cultural e temporal do leitor (Andrade, 2019, p. 63).

Portanto, a leitura, “como fenómeno do comportamento humano, apoia a sua compreensão nas dimensões sociológica, psicológica e biológica, devendo a sua análise compreender ciências como a sociologia, a antropologia cultural, a psicologia, a psicossociologia e as neurociências” (Andrade, 2019, p. 65). Acrescenta-se, ainda, que a leitura é um dos elementos da vida humana que nos distingue dos animais, marcando-nos como racionais.

É curioso ver como as definições de leitura, na realidade, têm levado a muitas discussões e teorias ao longo dos anos. Poder-se-á dizer que dá para dividir essas mesmas discussões em duas fases, sendo a primeira focada na leitura como “uma prática passiva, apenas incluindo os actos de reconhecimento e decifração dos códigos” (Cadório, 2001, p. 17). Já a segunda fase pretendeu acabar com essa ideia restritiva, onde a leitura era vista somente na ótica da receção, e explorou o processo de leitura segundo a perspectiva de interpretação.

Entende-se, então, que a leitura “é um conceito polimórfico que abarca várias modalidades ou situações” (Cadório, 2001, p. 26). Mas para que serve o ato de ler? Segundo Leonor Cadório (2001, pp. 26-29), baseando-se em noções de Charmeux (1985) e Emília Amor (1993), a leitura pode ser vista segundo situações, estando estas divididas em, pelo menos, três: a situação de leitura Funcional; a situação de leitura Analítica e Crítica; e a situação de leitura Literária denominada de Prazer ou Ficção.

A primeira situação refere-se à busca de informação e dados, consistindo na leitura como o fim para a aprendizagem e a obtenção de respostas. Resumindo, e tendo em conta a sociedade em que vivemos, ler é fundamental e útil para tudo. Deste modo, é necessário desenvolver a compreensão a nível funcional.

A segunda situação tem que ver com as capacidades de leitura desenvolvidas na escola, como a interpretação de textos e o pensamento crítico.

A última situação é basicamente a leitura por prazer e é a que está associada ao que atualmente se passa nas escolas, isto é, não se cultiva tanto o prazer da leitura, mas mais o seu lado funcional. Não há nem espaço, nem tempo para os alunos degustarem a leitura, apreciarem a magia da escrita de um determinado autor. É tudo baseado em metas a atingir num determinado ano letivo, conforme aprendizagens vistas como essenciais, não segundo a arte literária. Assim, “as pessoas aprendem a ler, têm de saber ler, mas isso não

significa que leiam por hábito, por prazer, por alienação, por descontração. O que a escola tem instituído é o saber ler e raramente o gosto de ler” (Cadório, 2001, p. 28).

De facto, os alunos reconhecem que ler é-lhes fundamental para estudar e compreender os enunciados dos testes, por exemplo. Contudo, além disso, “mais ainda do que na sua utilidade escolar, profissional ou social, a leitura parece assentar numa necessidade existencial, numa exigência vital” (Petit, 2020, p. 40). Ler é, ainda, uma forma de se informarem e conhecer o mundo. Possibilita o exercício de uma cidadania ativa. Ler é, também, uma atividade prazerosa. Relativamente a benefícios deste ato, temos, por exemplo, o desenvolvimento de capacidades intelectuais e emocionais, bem como da linguagem, do pensamento, da concentração, da memória e do raciocínio.

Mas não basta mencionar os benefícios e conceitos positivos sobre a leitura, sendo, também, necessário passar pela noção de motivação caso queiramos fazer as pessoas ler. A motivação “pode e deve preceder a sua aprendizagem formal, e supõe uma ação particular e eficaz da parte de todos os meios envolventes à criança, a família e o círculo social próximo, o jardim de infância, entre outros” (Andrade, 2019, p. 82). Tal ação deve também incluir a capacidade de se perceber que a presença do livro como objeto na vida de uma pessoa desde tenra idade não deve ser vista como a ação predileta para despertar a motivação pela leitura, mas sim as experiências proporcionadas à pessoa relativamente à leitura. Posto isto, o mesmo autor acrescenta:

a motivação para a leitura passa, pois, por desenvolver estratégias/atividades e programas, quer em micro ambiente, o trabalho em contexto de pequeno grupo como a turma, quer em macro ambiente, como a escola, a comunidade local e num âmbito mais alargado, a nível nacional. (Andrade, 2019, p. 87)

Infelizmente, apesar de a capacidade de leitura ser importante para os jovens como estudantes e de ouvirem falar nos diversos benefícios da leitura, entre imensos jovens, parece haver uma ideia fortemente negativa face à leitura. Em 2019, 7.469 alunos do 3.º Ciclo e do Ensino Secundário foram inquiridos num estudo do Plano Nacional de Leitura e do ISCTE. A maioria admitiu ter lido menos de três livros por prazer nos 12 meses anteriores ao inquérito. Há outros números preocupantes neste estudo, mas destaca-se, ainda, que é no secundário que se regista uma diferença maior, sendo que 26,2% dos inquiridos do ensino secundário diz não ter lido nenhum livro por lazer (Silva, 2020).

Verifica-se, ainda, que a prática e a valorização da leitura tendem a diminuir ao longo do percurso escolar dos jovens portugueses, refletindo-se precisamente no processo de aprendizagem dos alunos. Isso dever-se-á ao “deturpado conceito de Leitura em si mesmo que muitos adolescentes «carregam» diariamente dentro deles”, na medida em que “a Leitura aparece no seu vocabulário imbuída de obrigatoriedade e exigências múltiplas. Associam-na às leituras que são «pressionados» a fazer na Escola” (Silva, 2009, p. 60). Por isso, independentemente dos agentes responsáveis para que os jovens ganhem hábitos de leitura, como a família e a escola, não se deve passar a ideia de que são obrigados a ler, pois isso resultará em frustração e desencantamento pelo ato de ler.

Como os jovens passam grande parte do seu tempo na escola, dever-se-á prestar atenção à própria visão da escola, em particular, e do sistema educativo, no geral, relativamente à leitura. Mais do que nunca, a “escola pode ser um lugar onde, enquanto se ensina o *ler*, se desperta a fantasia” (Soares, 2003, p. 70). A escola deve, de facto, ensinar a leitura enquanto processo que conta com mecanismos cognitivos, interpretativos e críticos, mas sem esquecer que é, também, crucial fazer os alunos perceber que ler “é uma porta que se abre, um acesso, uma entrada; que, quando alguém abre um livro e se põe a ler, como que fica intocável” (Soares, 2003, p. 70). Portanto, não só a leitura deve ser vista como uma capacidade importante para o dia a dia profissional, estudantil e, resumindo, funcional e social, mas também como uma abertura ao deleite, ao fascínio, ao entretenimento e à imaginação.

Infelizmente, “imagination is too often seen as something peripheral to the core of education, something taken care of by allowing students time to ‘express themselves’ in ‘the arts’, while the proper work of educating goes on in the sciences” (Egan, 2005, p. XII), ou seja, a imaginação é vista como um acrescento não fundamental na vida estudantil dos jovens e que só deve existir nas disciplinas mais artísticas, reforçando a ideia ignorante de que as disciplinas mais científicas e teóricas são as que realmente contribuem para a educação das crianças. Contudo, a imaginação pode, de facto, melhorar as vidas dos jovens, no sentido em que é uma forma de se expressarem, quer enquanto indivíduos com pensamentos e emoções próprios, quer como pessoas a transitar da idade infantil para a adulta, quer enquanto cidadãos de um mundo repleto de formas de expressão de outros. É necessário pegar nessa necessidade de expressão, na importância da imaginação, e agir, usar esse lado criativo e livre do ser humano para, conseqüentemente, tornar a experiência mais enriquecedora e menos monótona e sufocante. Aliás, segundo Ramonita Santiago em “Imagination in the Teaching of

Reading: A Descriptive Analysis”, “the experiences, the drive and the spark that children bring to school are often disregarded. Their creativity is ignored to the point that many of them withdraw, and the learning process is negatively affected” (Santiago, 1997, p. 79). Se aprisionarmos a veia criativa dos alunos e não a usarmos para o seu próprio bem como estudantes e seres sociais e políticos que são, o seu processo de aprendizagem será marcado por obstáculos e aborrecimentos.

Deve-se apagar das mentes dos jovens que, por exemplo, ler um livro é fastioso e aborrecido e o oposto da satisfação prazerosa de ver uma série televisiva, quando, na realidade, ler um livro é tão capaz de entretenimento e de educação quanto um filme ou um outro produto imagético.

Contudo, e como foi afirmado acima, os jovens parecem sair da vida escolar com a ideia de que a leitura está sempre associada a uma obrigação. Está, ainda, relacionada a textos que não correspondem aos gostos e às vontades dos jovens. Por isso, há quem defenda que “as leituras consideradas obrigatórias pelos Programas do Ministério da Educação terão de ser urgentemente repensadas e adaptadas ao público-alvo a que se dirigem” (Silva, 2009, p. 26). De facto, e apesar de isso não se verificar com todas as obras a lecionar ao longo do ensino obrigatório, os alunos tendem a mostrar desinteresse pelos livros seleccionados por entidades educativas superiores, achando que não estão adequados às suas idades e à sua mundividência. Na perspetiva dos jovens, principalmente dos que se encontram na escolaridade obrigatória, para se sentirem motivados a ler, os livros a sugerir devem estar ajustados ao seu estágio de desenvolvimento, assim como os métodos pedagógicos usados, que devem estar adequados à nossa atualidade (Eustáquio, 2020).

Por exemplo, no estágio, na turma do décimo segundo ano do Ensino Profissional, precisamente no módulo oito, dedicado à poesia contemporânea portuguesa, os alunos mostraram algum desânimo ao perceberem que só iriam analisar poemas de uma autora, sendo os restantes de autoria masculina. Não significa que não tenham, entretanto, apreciado e mostrado interesse nos restantes poetas, mas há que ver que a turma, de vinte alunos, só tinha um rapaz e, por isso, eram alunos atentos a questões sociais como o género. Sem qualquer tipo de intervenção externa, repararam nessa discrepância e deram a entender que gostariam de ter aprendido sobre autoras portuguesas. Este exemplo mostra como há um “quase generalizado desinteresse dos alunos pelas leituras propostas pelos Programas, contrastando-se com o ‘entusiasmo demonstrado por leituras exteriores aos Programas’” (Silva, 2009, p. 42).

Portanto, uma boa parte do desagrado dos alunos face à leitura pode estar relacionada com a seleção de leituras obrigatórias, mas não podemos ver essas mesmas obras como resposta única do problema. Na realidade, a falta de hábitos de leitura poderá estar associada, também, “ao pouco tempo disponível para o efeito, em virtude do excessivo tempo de aulas e ao também demasiado tempo ocupado com actividades extra-lectivas [...] e ainda aos intermináveis trabalhos de casa que muitas vezes os alunos têm de realizar ao fim do dia” (Silva, 2009, p. 59).

Estas razões não são de fácil resolução para a escola, por isso, o que se poderá fazer é “estarmos atentos a esta «razão inibitória da leitura» e olharmos para as «leituras obrigatórias do ensino secundário» com um olhar novo, com um conhecimento profundo dos adolescentes e do mundo global que nos gere e os gere” (Silva, 2009, p. 60).

No entanto, este problema não reside somente nesta faixa etária juvenil, nem no espaço escolar. Na realidade, no geral, a sociedade portuguesa parece desvalorizar o livro como um produto cultural e, por sua vez, a leitura como uma prática cultural. Arranjam-se muitas explicações ou, de certa forma, desculpas como justificações desta desvalorização, como a “falta de disponibilidade, ineficácia ou inexistência das bibliotecas, falta de contacto sensorial com o livro, falta de motivação familiar, défice de formação básica, a nível vocabular e de referências, opção pessoal, dificuldades económicas” (Cadório, 2001, p. 37), entre outras.

Isto leva-nos à necessidade de lutar pela promoção de hábitos de leitura, sendo fundamental perceber no que consiste um hábito, que se baseia “numa resposta automática e continuada para desempenhar algo familiar, sem grande dificuldade ou esforço” (Pereira, 2012, p. 11) Desta forma, “considera-se que alguém tem o hábito de leitura quando lê livros, revistas, jornais ou outro tipo e formato de texto, de forma regular, automática e proficiente” (Pereira, 2012, p. 11) tendo como base o interesse que tem pelo ato praticado e o prazer que adquire conseqüentemente. Esta componente prazerosa da questão do hábito já é um primeiro passo para vermos como os jovens portugueses leem e como veem a leitura.

Ao reconhecer-se a importância da criação de hábitos de leitura, afirma-se, também que, “numa sociedade onde a informação e o conhecimento são predominantes e transversais nos diversos domínios de ação, apresentar baixos índices de desempenho na literacia em leitura é fator de exclusão” (Andrade, 2019, p. 27). Isto significa que a leitura é, deste modo, fundamental para o ser humano como cidadão ativo em sociedade e, por isso, ser-lhe-á importante desenvolver os seus hábitos de leitura, recorrendo a “medidas

com vista ao desenvolvimento de competências de alfabetização, à melhoria dos índices de leitura, dos níveis de compreensão do texto escrito e sua utilização quotidiana (literacia) e ao aprofundamento do gosto e dos hábitos de leitura de uma determinada população” (Andrade, 2019, p. 28-29).

É curioso verificar-se que a sociedade tende a concordar quando se afirma que a leitura desempenha um papel imprescindível na sociedade, desde a política até à economia, reconhecendo que é cada vez mais importante trabalhar a capacidade de interpretação das pessoas. No entanto, é a mesma sociedade que também parece escarnecer da leitura quando esta está associada ao lazer e ao livro enquanto objeto, espalhando-se a ideia de que o livro não é capaz de entreter, nem de nos satisfazer a necessidade de obter respostas ou prazer rápido e instantâneo. Por isso, é comum vermos pessoas a julgar quem lê um livro em espaços públicos durante imenso tempo, mas não quem despende o mesmo tempo ao telemóvel. Atualmente, é considerado normal consumir conteúdo rapidamente (como as séries da Netflix, cujos episódios estão disponíveis logo num dia), mas parece que não se pratica o gosto pela passagem do tempo mais lenta. Tudo é eufórico, mecânico e rapidamente interiorizado, sendo por isso mesmo usado o termo conteúdo, que evoca a ideia de que tudo deve ser interiorizado, mas sem filtros, consumido, mas sem mastigar com calma e consciência.

Todavia, ainda há esperança, como podemos ver, por exemplo, nos imensos artigos e reportagens que têm sido publicados e passados na televisão sobre a influência das redes sociais na promoção da leitura, promoção essa que é feita por jovens no *Instagram* e no *TikTok*. Além disso, a recente edição da Feira do Livro de Lisboa terminou numa nota positiva e esperançosa. Em 2023, o PNL esteve presente na Feira do Livro de Lisboa, onde realizaram um “Consultório de Leitura”, um contacto mais próximo com leitores. Graças a esse evento, perceberam que “as pessoas têm muitas dúvidas ao escolher livros, sobretudo as que não têm muitos hábitos de leitura e precisam deste apoio de alguém que lhes sugira livros adequados aos seus interesses” (Costa, 2023). De facto, vê-se o mesmo em salas de aulas, quer em alunos já com hábitos de leitura relativamente consolidados, quer em alunos que não leem de todo. Para o PNL, através do Consultório, foi útil “perceber quais são os interesses, o que é que as pessoas procuram” (Costa, 2023). Entram, aqui, as redes sociais e os respetivos criadores de conteúdo *online*, como *booktokers* e *bookstagrammers*. Para Regina Duarte, comissária do PNL, o crescente interesse pela leitura nos espaços *online* é uma boa surpresa, na medida em que “é um fenómeno orgânico. São sugestões entre pares. [...] Querem sugerir livros em liberdade

e, por isso, têm tanto sucesso e tanto acolhimento pelos seus pares” (Costa, 2023). O fenómeno também se destaca pela sua diversidade, uma vez que, por exemplo, todos os *booktokers* “são muito diferentes naquilo que sugerem, nos estilos com que sugerem, têm vozes muito diferentes” (Costa, 2023). Foi, ainda, surpreendente ver o gosto pela leitura física, em papel, como um intervalo dos ecrãs. Para a comissária, agora, o importante é saber como prolongar esta tendência.

Neste sentido, a escola e, por sua vez, o professor desempenham um papel importante em promover a leitura e criar um impacto maior e positivo nos alunos relativamente à forma como veem os livros. Ana Maria Carvalho Eustáquio, que analisou a promoção da leitura no ensino secundário, percebeu que, para os alunos se sentirem motivados a ler, os livros a sugerir devem estar ajustados ao seu estágio de desenvolvimento, assim como os métodos pedagógicos usados, que devem estar adequados à nossa atualidade, sendo esta a de nativos digitais (Eustáquio, 2020). Portanto, não basta escolher títulos canónicos e apresentá-los aos estudantes. Aliás, “o cânone subjacente aos autores e obras selecionados para a Educação Literária afigura-se, pois, como clássico, extenso e, diríamos, fechado” (Eustáquio, 2020, p. 24). Os alunos já têm uma ideia pré-concebida quanto aos livros inseridos nos seus programas da disciplina de Português, achando que as leituras não corresponderão aos seus gostos e mundividências e as formas como são apresentadas não são cativantes. Aqui, entra a ideia de um novo ecossistema do livro, afirmando-se que o professor deve

captar a atenção do jovem, estimulando o seu interesse cognitivo e emocional, conciliando a tradição da leitura analítica com uma leitura significativa para o leitor nascido no século XXI, inserido e moldado num ecossistema do livro diferente daquele em que os seus educadores se formaram (Eustáquio, 2020, p. 27).

Insere-se aqui os *booktokers* e *bookstagrammers* anteriormente referidos.

Vejamos, ainda, o estudo de Marta Moreira (2015) sobre as estratégias de motivação para a leitura em contexto de sala de aula. A autora começou por falar sobre como, cada vez mais, o livro tem sido substituído pela tecnologia eletrónica, levando à redução de hábitos de leitura. Para lutar contra essa redução, ela destacou a importância de a Escola e os professores, mais do que nunca, terem de implementar medidas para propor novos caminhos que façam os alunos ganhar interesse pelo livro em formato de papel. Deste modo, “cabe à Escola, enquanto estabelecimento basilar na construção dos alicerces de

cada indivíduo, assumir a função de motivar alunos e professores para o ensino e, em concreto, para a leitura” (Moreira, 2015, p. 20). A escola pode, por exemplo, conceber espaços e momentos onde a leitura é vista como uma atividade prazerosa, e não uma obrigação a cumprir para alcançar uma determinada nota final. Para isso, a escola deve procurar “completar a biblioteca com livros do interesse dos alunos, criar espaços de leitura ao ar livre e realizar atividades para leitores, livros e leituras” (Moreira, 2015, p. 20).

Portanto, talvez a grande questão seja mesmo encontrar formas de fazer chegar os livros aos jovens através dos próprios jovens. No caso do presente projeto de estágio, foi decisivo acompanhar as tendências e os recursos que melhor funcionaram com os alunos, como as redes sociais, mesmo quando se diz que já ocupam imenso tempo na vida dos jovens. Com esse acompanhamento, a nossa própria presença e ação como docentes também será tida em conta no fomento de hábitos de leitura dos mais jovens, uma vez que, como referido acima, a escola, principalmente através dos professores, deve arranjar formas de incentivar os alunos não só a ler, mas também em ter contacto com o livro como objeto.

Capítulo 2 – O papel do professor e a sua influência

Considerando as perspectivas atuais e que mais vigoram entre os jovens sobre a leitura, mais do que nunca, é necessário que algo seja feito para mudar estas opiniões negativas associadas ao ato de ler e ao livro.

Muito se diz sobre o facto de ser fulcral o gosto pela leitura ser iniciado e apresentado como positivo em casa, desde tenra idade. Aliás, “não se pode negar o quão importante é a família como agente formador, uma vez que a proximidade e a intimidade com parentes podem trazer segurança e conforto no processo de aprendizagem da leitura” (Galvão & Silva, 2017, p. 29). Para além do nível afetivo da família face à leitura, “podemos dizer que quanto maior for o estatuto social [...] que a leitura tiver para a família e para o aprendiz leitor, maior será a motivação para aprender a ler” (Galvão & Silva, 2017, p. 29). Portanto, o valor sentimental não é a única característica útil no que toca à motivação para a leitura por parte da família. A mesma também pode ser influenciada por questões económicas. Uma família mais privilegiada monetariamente terá maior acesso aos livros do que uma família carenciada. Mas não é apenas uma questão de se poder comprar ou não livros. Uma família mais abastada não terá tantas preocupações vitais quanto uma família com menos posses, tornando-a mais propícia a que tenha maior foco, tempo e poder de compra para despender em atividades que não visam à sobrevivência da família como um todo. Por isso,

a melhoria das condições económicas das famílias, as medidas de política educativa e cultural, o lançamento da rede de bibliotecas escolares, entre outras iniciativas implementadas pelo Ministério da Educação, [...] têm vindo a facultar o encontro com os livros e leitores e a aproximar os jovens da leitura (Moreira, 2014, p. 29).

Contudo, mesmo com diversas iniciativas estatais e as melhorias verificadas ao longo dos anos relativamente às condições familiares, não se pode tomar como garantido que a família poderá passar para as suas crianças o sentido de que a leitura não só é importante a nível funcional, mas também como entretenimento. Apesar de todas as condições providenciadas por diversos agentes políticos e culturais, a própria família pode continuar a não gostar de ler. Pode continuar a desvalorizar o livro e o ato de ler. Muitas nem têm livros em casa, o que reforça os estudos que indicam que a presença do livro enquanto objeto em casa é importante, se bem que isso não signifique que a criança

não passará a valorizar o livro. Também há o facto de as famílias poderem dar prioridade a outras formas de entretenimento, ou de elas também terem conceções negativas acerca da leitura, transmitindo-as às crianças.

Em tais situações, a escola desempenha, então, um papel importante no desenvolvimento dos hábitos de leitura dos seus alunos, não só como entidade que ensina, mas como um espaço social onde o jovem passa grande parte do seu tempo, ou seja, “no meio escolar, o ensino de leitura vem acompanhado da troca de experiências comum ao conjunto múltiplo de várias personalidades, entre estudantes e professores, e seus diversos pontos de vista” (Galvão & Silva, 2017, p. 32). Deste modo, de forma particular, o professor acaba por ter de assumir a missão de fazer o aluno entender a importância e o valor da leitura e orientar os seus estudantes no ensino da leitura.

Para um professor conseguir enfrentar os problemas dos hábitos de leitura, são necessários vários requisitos para que a sua luta seja bem organizada e frutífera. Primeiro, é importante que tenha alguma formação relacionada com a causa. Isto significa que as licenciaturas e os mestrados em ensino deveriam incluir cadeiras focadas na leitura e na motivação da mesma. Sabe-se que,

proveniente das Faculdades de Letras, o recém-licenciado sai do ensino superior cheio de saber científico de base na área da Língua, da Literatura e da Linguística. Chegado à Escola de Ensino Secundário, traz consigo esse saber que procura adaptar às necessidades dos Programas que tem de cumprir (Silva, 2009, p. 26).

Mas estudar literatura e linguística não é o mesmo que obter os instrumentos a usar para criar hábitos de leitura entre os alunos, daí que seja importante a existência de uma formação específica na área da educação, em Unidade Curricular de metodologia no ensino, na didática. É, de facto, importante que haja foco precisamente neste ponto da vida académica do professor, principalmente de disciplinas como o Português. Essa ausência na formação do professor leva a “dificuldades e constrangimentos que podem obstar ao seu desempenho”, juntando-se, ainda, a outros problemas, como “programas longos, metodologias arcaicas, exagero de formalismos teóricos e de metalinguagens literárias, subvertedoras do gosto e hábitos de leitura” (Cadório, 2001, p. 44).

No seu artigo de opinião “Formar professores leitores é a base para se formar jovens leitores”, Ana Cristina Silva (2024) afirma que, “para a progressão na carreira os professores têm de frequentar cursos, cujo impacto nas práticas educativas raramente é

avaliado. Por que não substituir alguns desses cursos por clubes de leitura com leitura e discussão de livros de ficção e de grandes mestres de pedagogia?”. Ao haver formações especificamente dedicadas ao professor como promotor da leitura, será possível ao professor saber “transformar os grandes clássicos da literatura portuguesa em histórias antes de os analisar, assinalar os seus aspetos divertidos com genuíno interesse, trazer sempre um livro e falar dele com prazer” (Silva, 2024). Há que equipar o professor com os instrumentos necessários para que saiba ensinar ao aluno a apreciar o que lê.

Ainda assim, o professor estará mais perto de fazer os alunos gostarem da leitura se ele próprio também gostar de ler, na medida em que “só amando os livros, sentindo-os e conhecendo-os se pode transmitir esse sentimento com autenticidade e profundidade a alguém” (Cadório, 2001, p. 43). O professor deverá ser o modelo a seguir pelos alunos e, para isso, pode, por exemplo, levar o livro que esteja a ler no momento para a sala de aula. Infelizmente, “nos tempos actuais, o Professor de Português encontra, normalmente, uma classe de adolescentes desinteressada, desmotivada, sem qualquer apetência para a Leitura e para o trabalho de Língua, facto que o entristece e, por vezes, também o desmotiva, logo à partida” (Silva, 2009, p. 27). O docente já deve ir para a sala, principalmente nos primeiros dias de um novo ano letivo, sabendo que irá encontrar uma turma maioritariamente não leitora. Por isso, ao longo das aulas, deverá promover estratégias para, aos poucos, apresentar os alunos ao ato de ler sem ser a leitura feita em sala de aula com vista à análise das obras a lecionar segundo os documentos oficiais do ensino. Por exemplo, o simples gesto de deixar o livro na secretária poderá fazer despertar a atenção dos alunos, principalmente a curiosidade deles, uma vez que poderão ver esse objeto como uma forma de poderem conhecer um pouco melhor o professor enquanto pessoa, e não somente como um profissional que os ensina. Além disso, sendo estas novas gerações mais focadas na componente visual devido às imagens que veem e partilham nas redes sociais, poderá ser mais frutífero mostrar livros aos alunos do que simplesmente falar deles. Se os alunos não estabelecerem um contacto visual ou tátil com o objeto, isso dificultará o estabelecimento de uma relação afetiva face ao ato de ler. Porém, não basta mostrar o livro. A partir do momento em que os alunos mostram curiosidade, o professor deve aproveitar a oportunidade para falar sobre o mesmo. Pode, por exemplo, ler a sinopse, dizer o que, até então, gosta mais da leitura, o que acha das personagens, etc. Ana Cristina Silva (2009) afirma que “o entusiasmo como todas as emoções é contagiante e se eu tiver amor e entusiasmo pelos livros que leio e partilhar esse entusiasmo com os meus alunos poderei arrastá-los um pouco mais para a leitura”.

No seguimento desta afirmação, se queremos que os alunos gostem de ler, temos de desfazer a ideia da leitura como uma atividade solitária que leva ao escárnio da parte do outro. Logo, o professor deve saber desmanchar as ideias pré-concebidas e impostas aos alunos pela família, pelos colegas, pelos amigos e pela sociedade. Para isso, também deve reconhecer a importância de determinados fatores, como a idade dos seus alunos e, por sua vez, as suas experiências consigo mesmos e com os outros. Ou seja, no caso dos adolescentes, que é a faixa etária em que se verifica quebras nos hábitos de leitura, sabe-se que eles passam por imensas mudanças. Normalmente, quando se fala neste assunto, focam-se muito nas alterações físicas, mas também há mudanças psicológicas e sociais. Aliás,

algumas das evidências nesta etapa da vida humana são a construção da identidade psicossocial e a concepção que o jovem tem de si. Agora, ele sente uma personalidade que se quer manifestar, tem necessidade de se analisar a si mesmo e de reconhecer em si os elementos fundamentais de uma personalidade (Cadório, 2001, p. 31).

O aluno adolescente quer afastar-se dos pais e socializar com aqueles que são como ele, isto é, outras pessoas da sua idade, outros adolescentes, o que, para muitos jovens, acaba por ser sinónimo de envolvimento em atividades coletivas. Deste modo, o jovem não sente grande necessidade de ficar em casa a ler, pois o próprio ato de ler exige concentração, que, por sua vez, poderá exigir isolamento (Cadório, 2001, p. 31). Aí, é necessário fazer o adolescente ver que a leitura não é, necessariamente, uma atividade em que a pessoa deva estar isolada de tudo e de todos, podendo ser uma atividade de partilha de ideias e de convívio. Por exemplo, o professor poderia criar um clube de leituras dentro da turma, apresentar comunidades *online* como o *Bookstagram* e o *BookTok* (que serão explorados nos próximos capítulos), convidar autores e outros leitores para que falem sobre as suas experiências literárias com os alunos, etc.

Associada a estas ideias de atividades a realizar com as turmas, temos uma outra noção que deve estar presente na vida do professor como incentivador à leitura, que é a de que “cada turma é um mundo diferente que aguarda o Professor e, muitas vezes, em cada uma tem o Professor de revelar atitudes e comportamentos diferentes, consoante as necessidades manifestadas pela globalidade dos alunos e pelas especificidades que vão surgindo” (Silva, 2009, p. 27). Se o professor verificar que, numa turma, apreciam clássicos, mas noutra não, deve arranjar abordagens diferentes consoante precisamente

esses gostos diferentes. Ser-lhe-á útil estabelecer uma relação autêntica com os alunos para que eles possam partilhar com o professor esses gostos, o que significa que não se deve desprezar o aluno que não lê Eça de Queirós, preferindo passar o seu tempo a ler um livro sobre dragões e feiticeiros, por exemplo, ou mostrar favoritismo relativamente ao jovem que adore ler um autor das Aprendizagens Essenciais, mas goza com os colegas por lerem literatura contemporânea vista como tendo qualidade duvidosa por parte dos críticos literários. A partir do momento em que um aluno percebe que, afinal, os livros não têm valores iguais e que os seus gostos não são respeitados, o professor poderá perder esse aluno e, por sua vez, um potencial leitor habitual.

Desta forma, para além da necessidade de formação vista acima, uma outra ferramenta importante para o professor na missão de criar alunos leitores é a de conhecer a atualidade literária, principalmente quanto aos livros indicados para as idades e capacidades dos seus alunos. Assim sendo, “de entre uma variedade de que dispõe, o professor deve conhecer a literatura juvenil, de modo a poder oferecer esses livros aos alunos e a poder entabular com eles um diálogo, no sentido verdadeiro do termo (Cadório, 2001, p. 43). Um simples diálogo com os alunos sobre os seus gostos relativamente a séries televisivas e filmes poderá ser propícia a ideias sobre o que fazer com uma turma que não goste de ler. A partir daí, e incluindo fatores como a idade, poderá fazer uma seleção de sugestões e recomendações literárias. Poderá passar pela literatura Jovem Adulta, mais conhecida como *Young Adult* (YA), uma categoria literária etária que vai dos 12 aos 18 anos, assim como diversos géneros literários, como a Fantasia, a Literatura Contemporânea, etc. O professor não deve, portanto, desmerecer esta categoria, que cativa cada vez mais jovens e os transforma em leitores. Aliás, “uma das funções da literatura infantil e juvenil é a de oferecer à criança o acesso ao imaginário humano configurado pela literatura, mas também a de lhe permitir conhecer os modelos narrativos e poéticos próprios da literatura da sua cultura” (Azevedo, 2014, p. 38). É, portanto, errado assumir que a literatura juvenil, precisamente com o propósito de ser lida por um público mais jovem, é menos qualificada e valorizada do que a literatura escolhida em contexto escolar e curricular, que muitas vezes inclui protagonistas e outras personagens fora da faixa etária dos alunos e, por isso, com experiências de vida extremamente diferentes e pouco significativas para os alunos, que ficam a pensar que em nada partilham com essas personagens. Na realidade, os leitores mais jovens tendem a escolher livros onde poderão rever-se, ou seja, “é notória a preferência dos adolescentes por temáticas associadas aos afectos e à problemática do «eu», o que se associa, naturalmente, ao

desenvolvimento do seu processo identitário. Até mesmo os livros que eles preferem oferecer aos amigos incidem sobre esses interesses e preocupações.” (Silva, 2009, p. 59). O professor não deve, de todo, alterar os livros recomendados segundo os documentos curriculares oficiais, mas poderá aproveitar outros momentos da aula para explorar, com os alunos, livros não mencionados quer pelo currículo, quer por entidades adjacentes ao mesmo, como o Plano Nacional da Leitura (PNL).

Mas isto não quer dizer que todas as obras presentes nos documentos curriculares sejam incapazes de cativar a atenção dos alunos e, por sua vez, ajudá-los a tornar-se em leitores. Reconhece-se que, através do professor, “os estudantes têm acesso a textos cuja interpretação será orientada pelo docente, proporcionando o contacto com experiências leitoras que poderão ajudar a formar o gosto dos estudantes pelo ato de ler (Galvão & Silva, 2017, p. 32). O docente pode usar os livros a lecionar para fazer os seus alunos perceberem que a leitura é uma atividade prazerosa e elucidativa, inclusive a leitura dos clássicos e outras obras que fazem parte das aulas. Ao longo do estágio, na turma de Português, principalmente na análise de poemas, após as leituras dos mesmos, os alunos tinham de fazer a sua própria interpretação antes de a professora começar a realizar a análise segundo o currículo. Essa simples atividade de exercício do pensamento crítico, algo presente nas Aprendizagens Essenciais, resultava, imensas vezes, em partilhas de ideias fascinantes e bem organizadas e que coincidiam com a interpretação a apresentar em aula. Este tipo de atividade ajudou a que os alunos percebessem que não é por um determinado poema ou livro fazer parte dos planos da disciplina que são obras difíceis ou que só devem ser pensadas em contexto de sala de aula. Podem associar os conteúdos das obras, por exemplo, a um aspeto da sua vida, o que acontecia, principalmente quanto a ideias políticas e sociais. Deste modo, o nosso ensino parece estar muito “ligado a normas curriculares e imposições de leituras, atreladas a políticas educacionais diversas, correntes teóricas ou exigências de exames avaliativos externos (Galvão & Silva, 2017, p. 32) e, por isso, é importante ir mais além. Tornar uma aula de interpretação de texto mais dinâmica e adequada às experiências dos alunos só fará com que os jovens percebam que as obras a lecionar, tal como uma série televisiva ou um livro *Young Adult* recente, são peças artísticas que lhes podem dar deleite e ensinar-lhes algo para além das análises a fazer para um teste ou um exame.

Uma outra forma de o professor poder formar leitores entre os seus alunos é a de usar outros meios artísticos para além do livro como pontes e introduções. Novamente em relação à turma de Português do estágio, foram projetados alguns filmes ao longo do

ano. A visualização dos filmes serviu para levar a que a turma debatesse em conjunto sobre o filme, passando por questões simples, como, por exemplo se tinham gostado ou não, e as ligações que poderiam estabelecer entre os filmes e a matéria. O objetivo era desfazer a ideia de que a literatura não é tão interessante e de rico entretenimento quanto um filme. Um dos filmes vistos foi inspirado num livro, o que serviu também para lhes mostrar que a literatura está, muitas vezes, associada a outras formas artísticas, como o cinema, a televisão e, até, a pintura. Numa das apresentações orais feitas em aula, sobre diferentes mitos, os alunos tinham de associar o seu mito, portanto, uma história, a uma imagem, desde fotografias a pinturas. Foi uma atividade na qual se pretendia que percebessem que as histórias não existem somente na literatura, mas também noutros tipos de arte. Assim, poderiam ver que, na realidade, a literatura é mais rica e maravilhosa do que pudessem pensar. Esta junção do visual com a ideia de histórias também parte da noção de que o docente deve contribuir para que os adolescentes sejam pessoas interessadas em aspetos culturais, passando por iniciativas como “o hábito de frequentar Bibliotecas e Museus, de assistir a Concertos, de ver peças de teatro, filmes, exposições; o gosto de viajar; de conhecer; em suma, o prazer de se tornar num ser cosmopolita, tolerante, autêntico, gostosamente culto” (Silva, 2009, p. 28). Junta-se, a isso, o facto de haver “formas, mais ou menos mediatas, de aculturar para a leitura, que nem sempre logram ganhar a atenção dos que dela andam esquecidos: programas televisivos, radiofónicos, filmes, gravações áudio e vídeo” (Silva, 2009, p. 28). Contudo, para muitos docentes, por exemplo, ver filmes é considerado um “atalho” à literatura, uma fuga aos livros, porém, há que afastar-se dessa noção de que estas opções culturais não são “como um modo de afastar da leitura substituindo-a, mas como um rol de provas de frutificação da mesma e, assim, mais um modo de despertar o seu gosto” (Soares, 2003, p. 71). Portanto, no caso do estágio, mostrar os filmes servia precisamente como um ponto de partida para a literatura, para a apreciação não só dos poemas e dos textos narrativos a analisar, mas também dos livros que acabariam por ler em aula.

Ainda dentro do momento de análise das obras em aula, uma outra técnica que o docente pode usar é deixar que os alunos vejam o livro. Nas aulas, os manuais trazem os excertos necessários para a leção da matéria. Caso o professor queira ver outros textos, entrega fotocópias aos alunos. Todavia,

é mais produtivo pegar num velho calhamaço, levá-lo para a aula, deixar que os alunos o vejam, lhe peguem, folheá-lo diante deles, demorar na procura da página pretendida [...]

do que entregar-lhes a folhinha branca, passadinha a ferro, falsa na sua brancura e na sua dimensão A4, levezinha sem livro (Soares, 2003, p. 60).

Sem o acesso ao livro, as obras a lecionar acabam por ter, para os alunos, uma existência fragmentada e, apesar de se tentar passar a mensagem global do livro aos alunos, estes não têm a oportunidade para explorar o título como um todo. Por isso, é importante levar nem que seja um exemplar, até mesmo do próprio professor, para a aula. Ou, então, requisitar exemplares da biblioteca se tal for possível e deixar os alunos examinar o livro, ler as páginas que não são as que estão nos documentos curriculares, ver que a leitura obrigatória não consiste somente em excertos, mas num todo que podem descobrir. Os excertos são apenas o ponto de partida de todo um texto completo e com mais a dizer, a ser lido.

Várias ideias estão, aqui, a ser propostas na perspetiva do professor. De facto, o professor é o profissional da educação que tem mais contacto direto e influente entre os alunos relativamente a outros funcionários da escola. Mas o professor, para conseguir ser uma influência positiva para com as suas turmas nesta missão de melhorar ou fazer surgir hábitos de leitura, não pode atuar sozinho. Aliás, o professor enfrenta muitas dificuldades e desafios que vão para além da simples falta de vontade dos alunos e, por sua vez, os mediadores na criação do gosto pela leitura vão para além dos professores, já que “a falta de hábitos de leitura é sentida como um problema inerente à atual educação dos nossos jovens” (Andrade, 2019, p. 81) e a educação não tem o professor como o seu único participante.

Começamos pelo facto de o sistema de ensino perpetuar a ideia de que a leitura só tem um objetivo funcional, acrescentando-se a isso um sentido de obrigatoriedade, ou seja,

as pessoas aprendem a ler, têm de saber ler, mas isso não significa que leiam por hábito, por prazer, por alienação, por desconstracção. O que a escola tem instituído é o saber ler e raramente o gosto de ler. A necessidade e o saber têm-se sobreposto ao gosto e à fruição (Cadório, 2001, p. 28).

É preciso desconstruir essa noção de a leitura ser um ato puramente funcional, que cansa imensamente a cabeça das pessoas, pois é sobre saber juntar letras, palavras, frases

e ter a capacidade de interpretar, por exemplo, leis, códigos, outros documentos de carácter oficioso, legal, sério. Contudo, a leitura não serve, apenas, para o ser humano funcionar plenamente. A leitura também deve dar prazer, “pode estar ao dispor dos leitores, como forma de evasão e de alienação de uma ambiência fervorosa, movimentada, dominada pela rapidez dos acontecimentos. A leitura permite uma sensação de liberdade, de evasão e distanciamento dos constrangimentos do quotidiano.” (Cadório, 2001, p. 41). E é isso que o sistema educativo parece desvalorizar ao não dar espaço, nem tempo, para a leitura por deleite, uma vez que a vida do aluno é praticamente focada em avaliações. Embora em documentos como as Aprendizagens Essenciais haja grande atenção nas capacidades de pesquisa, de retenção de informação, de resolução de problemas, do uso da criatividade, na prática, a pressão reside nas notas, ao ponto de haver precisamente isso, pressão. Tudo o que se aproxime de um possível desperdício de tempo, como a leitura por prazer, é tido como irrelevante.

Associado a este problema de uma visão funcional da atividade de leitura, na escola, temos, ainda, o problema de a leitura, na mente dos alunos, estar associada a elementos de avaliação. Portanto, como foi dito, a escola passa a mensagem de que a leitura é como “uma ferramenta de utilização diária, transversal ao currículo escolar. Contudo, a proximidade da leitura às práticas curriculares confere, muitas vezes, um carácter conotativo à leitura, relacionando-a com a avaliação e as obrigações escolares” (Andrade, 2019, p. 69). Deve-se afastar a leitura desta ideia de ser mais uma atividade sujeita a atribuição de notas, colocando mais pressão sobre os alunos e, assim, passando a ideia de que a leitura é, de facto, uma obrigação, uma atividade que os sobrecarrega e aflige, e não um ato de prazer e aquisição de conhecimentos. Não se deixa, no entanto, de reconhecer que “o papel da escola no ensino, promoção e motivação para a leitura é incontornável, uma vez que é neste contexto que as crianças, normalmente, aprendem a ler e estabelecem a maior parte das interações com a leitura” (Andrade, 2019, p. 85).

O sistema educativo também deve começar a valorizar e a pensar nos aspetos materiais e internos do problema dos hábitos de leitura entre os alunos, mais especificamente quanto à falta de acesso a livros por outras vias sem serem a compra dos mesmos por parte dos estudantes, isto é, “com bibliotecas insuficientemente apetrechadas, com uma carga horária tão vasta, um desconhecimento bibliográfico acentuado, entre outros determinantes, é normal que não se tenham alunos em situações de leitura de evasão, com a frequência necessária” (Andrade, 2019, p. 85). As bibliotecas escolares continuam a depender muito de doações de alunos, funcionários e professores

para encherem as suas estantes com livros conforme o gosto dos jovens, como a escola onde o estágio foi realizado. Além disso, também há falta de professores e funcionários qualificados para o trabalho a desempenhar na biblioteca escolar, não existindo, em número suficiente, pessoas que tenham estudado como devem abordar os jovens e saber o que desejam ler, o que gostariam de tentar ler, acabando em situações em que as bibliotecas escolares obtêm livros que não se coadunam com a faixa etária dos alunos, por exemplo. Também foi possível verificar, durante o estágio, uma situação em que alguns adultos julgaram as leituras escolhidas pelos alunos, isto é, quando os alunos, por exemplo, escolhiam ler livros com ilustrações, mais especificamente banda desenhada e romances gráficos, notou-se um certo desprezo por parte dos adultos presentes nessa situação. Logo, há que saber conversar com os alunos sobre as leituras que escolhem. Não se pode pensar somente tendo como base as Aprendizagens Essenciais e o PNL. Numa biblioteca escolar, deve-se ir além disso. É, realmente, importante não destruir “as interações sociais acerca dos livros, isto é, os alunos sentem-se motivados quando podem escolher as suas leituras” (Andrade, 2019, p. 86). A partir do momento em que um adulto parece querer desmerecer a escolha do aluno, o jovem pode passar a sentir-se desmotivado e ver os livros como algo negativo, e não é isso que se quer, apesar das boas intenções que esses adultos possam ter ao quererem que o jovem experimente outro tipo de livros. Contudo, é importante saber dialogar com o aluno quando se quer que ele tente outros géneros literários. Pode-se achar que não é preciso a formação certa, nem os livros certos disponíveis, para saber lidar com os jovens quando escolhem as suas leituras, mas, na realidade, nem tudo poderá depender da experiência, principalmente quando essa experiência é baseada em erros dos quais não se aprende e, portanto, não é experiência que se ganhe realmente.

Uma das grandes críticas relativamente ao currículo incide no facto de as obras não estarem relacionadas com a faixa etária dos alunos. No terceiro ciclo e no ensino secundário, os jovens começam a procurar por leituras que tenham que ver com a sua conceção do mundo. Os problemas e as alegrias da adolescência, a abordagem de temas que eles querem explorar, mas de forma segura, como o amor, a amizade, a saúde mental, entre outros. Assim, como refere Cardório (2001), passamos a ver alunos que

dizem gostar de obras realistas, conceito que para eles parece ter de implicar que o leitor reveja nas histórias situações e pensamentos semelhantes à vida real. E muitas vezes isso

não acontece. Os jovens não revêem na literatura juvenil a complexidade das suas experiências (p. 35).

Mas não é realmente justo dizer-se que a literatura juvenil não reflete as vidas dos jovens. O que se verifica é que, “ao manifestarem desinteresse pelos livros escolares associam-lhes inevitavelmente essas leituras que, segundo eles, estão mal escolhidas para a sua idade e desenquadradas dos seus gostos e interesses” (Silva, 2009, p. 41). A partir daí, a reflexão deve recair nas obras escolhidas de entre essa literatura juvenil, se bem que, no secundário, já nem falamos exatamente de literatura juvenil. O problema deste tipo de questão é que os estudiosos vão sempre pelo caminho da importância literária e histórica das obras a lecionar. No entanto, devem as Aprendizagens Essenciais só ter em mente o passado e as suas produções culturais e artísticas? Pode-se manter *Os Maias*, mas também dar espaço e tempo para relacionar com obras semelhantes e que estejam mais de acordo com a idade dos alunos. Porque não seguir as críticas sociais fortes do clássico e ver livros escritos na atualidade que fazem o mesmo? A intertextualidade pode mesmo ser a resposta para este problema. É possível manter os clássicos que tanto devem ser abordados nas aulas de Português, para que os alunos conheçam a mestria da língua portuguesa, e, ao mesmo tempo, estabelecer contacto com outros livros e estabelecer semelhanças e diferenças. Mas, para isso, deverá haver espaço para tudo, e o tempo consegue ser um grande obstáculo para o professor e o funcionamento da sua disciplina. Há muitos fatores a explorar, principalmente quando se pensa na carga horária, bem como na carga curricular. Por isso, Cadório (2001, p. 61) reconhece que é necessário “[...] reduzir a extensão dos programas e distribuir as leituras ao longo dos três anos, nunca privando o aluno de conhecer as manifestações literárias e culturais do seu país e, por que não, de outros”.

O sistema de ensino e os seus agentes também têm de entender que o trabalho de fazer os alunos gostar de ler não deve ser somente da responsabilidade dos professores de Português. Aliás, Regina Duarte, comissária do Plano Nacional de Leitura, afirma que “na escola não é só o professor de Português ou o bibliotecário que têm a responsabilidade de promover a leitura. ‘É um trabalho de várias disciplinas’” (Costa, 2023). Se a leitura é reconhecida como tendo um carácter funcional, não é, então, apenas útil na disciplina de Português e, por isso, deve ser trabalhada de forma multidisciplinar na escola. Um professor de História pode selecionar romances históricos adequados ao momento histórico que está a lecionar, por exemplo. Um docente de Inglês pode, e deve, ao

trabalhar a interpretação nessa língua, usar textos literários e, por sua vez, trabalhar a leitura como capacidade, habilidade. Resumindo, se a leitura é útil para diversos aspectos da vida do ser humano, deve, então, ser valorizada e trabalhada nesses vários contextos, e não apenas nas aulas de literatura ou de Português.

Em suma, o professor, mais do que nunca, especialmente numa disciplina como a de Português, deve esforçar-se a cativar os alunos para o mundo dos livros e fazer com que eles melhorem ou ganhem hábitos de leitura, reforçando a ideia de que a leitura acarreta funções importantes na vida do ser humano como ser racional e político, mas também passar a mensagem de que ler pode ser um momento de entretenimento. Deve, então, mostrar o melhor que há acerca da literatura. Contudo, este trabalho não está apenas nas mãos do professor, sendo, também, necessário o apoio do sistema educativo no geral. Ainda assim, o professor, ao longo da sua formação e, conseqüentemente, da sua carreira, deve ter ideias sobre como introduzir a leitura na vida dos seus alunos e pô-las em prática, independentemente dos desafios pessoais, num nível particular, e dos problemas sistémicos, de forma geral.

Capítulo 3 – As redes sociais e a promoção da leitura

Em 2019, 7.469 alunos do 3.º Ciclo e do Ensino Secundário foram inquiridos no âmbito de um estudo do Plano Nacional de Leitura e do ISCTE (Silva, 2020), no qual grande parte admitiu ter lido menos de três livros por prazer nos doze meses anteriores à realização do inquérito. Há outros números alarmantes neste estudo, como, por exemplo, no secundário, registou-se uma diferença maior, na medida em que 26,2% dos inquiridos do ensino secundário disse não ter lido nenhum livro por lazer (Silva, 2020).

Todavia, ainda poderá haver esperança, como podemos ver, por exemplo, nos imensos artigos e reportagens que têm sido publicados e passados na televisão sobre a influência das redes sociais na promoção da leitura, promoção essa que é feita por jovens no *Instagram* ou no *TikTok*, entre outras redes. Por exemplo, a TVI, em abril de 2023, teve um segmento de três minutos no Jornal da Noite dedicado a uma comunidade *online* literária de uma grande rede social, o *TikTok*. A reportagem incluiu a presença de Pedro Sobral, atual Presidente da APEL, e de um jovem que usa o *TikTok* para falar sobre as suas leituras, Sérgio Alves¹. Por isso, é relevante, para a questão dos hábitos de leitura entre os alunos portugueses, entender o mundo das redes sociais, desde os primeiros passos da *Internet*, como a existência dos blogues, entre outras formas de organização e de funcionalidade das páginas na *Internet*, portanto, conteúdo focado no texto, até aos dias de hoje, em que se valoriza mais o visual e o sonoro.

No campo da sociologia, Ferreira (2011) refere, por exemplo, que uma rede social é uma

estrutura social composta por indivíduos, organizações, associações, empresas ou outras entidades sociais, designadas por atores, que estão conectadas por um ou vários tipos de relações [...]. Nessas relações, os atores sociais desencadeiam os movimentos e fluxos sociais, através dos quais partilham crenças, informação, poder, conhecimento, prestígio etc.” (p. 213).

Com a criação da *Internet*, essa conceção de rede social passou a existir também no plano *online* e, a partir daí, a expressão “rede social” já não está tão ligada ao campo

¹ A reportagem está disponível no seguinte link: <https://cnnportugal.iol.pt/videos/sao-conhecidos-como-booktokers-e-fazem-sucesso-no-tiktok-estao-os-jovens-a-ler-mais-gracas-as-redes-sociais/644ab96d0cf2c84d7fd36625>.

sociológico, mas ao mundo das aplicações e dos *sites* onde os indivíduos podem estabelecer, através de diversos aparelhos tecnológicos, desde computadores até telemóveis, ligações com outros indivíduos e entidades sem saírem de casa, da sua região, etc.

Consequentemente, verifica-se uma democratização da partilha de opiniões, na medida em que, até então, “os meios de comunicação ditos tradicionais (imprensa escrita, rádio e televisão) escolhiam quem se expressava publicamente. A esfera de pessoas com acesso a uma plataforma de opinião ou de divulgação era relativamente pequena” (Lima, 2023, p. 16). A *Internet*, com a ajuda dos fóruns, dos *chats* e, principalmente, dos blogues, plataformas *online* onde se pode partilhar textos e imagens de forma praticamente gratuita, veio alterar a maneira como as opiniões não só eram recebidas, como também eram difundidas e por quem. Assim, os blogues foram o primeiro passo, “uma abertura para que qualquer pessoa com acesso à *Internet* pudesse partilhar aquilo que pensava livremente, com tudo o que de bom e de mau isso poderia trazer” (Lima, 2023, p. 16). A partir daí, proliferaram diversos blogues temáticos, desde blogues sobre culinária até, claro, sobre livros. Este tipo de espaço *online* era muito valorizado nos seus primórdios devido à capacidade de ocultar a identidade dos seus criadores. Não era fundamental mostrar a cara e até era possível usar nomes falsos. O que interessava mesmo era a partilha de textos e, consequentemente, a troca de comentários. Por sua vez, dá-se início à ideia de comunidade, que, no *online*, não exige uma existência física, havendo pessoas que falavam entre si e estabeleciam relações de pertença e de partilha de ideias em vários pontos do mundo. Não se falava de comunidade sem falar precisamente do sentimento de pertença, que “existe nas relações que mantemos com os outros num mundo *offline*, mas são também replicados no mundo *online* [...]” e passa pela “necessidade humana de pertencer a um grupo, a uma comunidade” (Lima, 2023, p. 38). Contudo, com os blogues, apesar de o anonimato visual poder ser uma vantagem, também poderia ser uma desvantagem, isto é, com um blogue, era possível a pessoa não mostrar a sua cara, o que era uma mais-valia para quem fosse mais tímido ou queria garantir a sua própria segurança. Porém, não era vantajoso em termos de estabelecimento de uma relação entre o escritor, ou, como se diz atualmente, criador de conteúdo, e o leitor. Assim, não é surpreendente que, entretanto, com os avanços tecnológicos, tenham surgido plataformas como o *Youtube*.

O *Youtube* é uma plataforma onde o texto não é, sequer, um dos seus formatos, sendo composto somente por vídeos. Também é um tipo de publicação no qual, ao

contrário do blogue, o anonimato é quase impossível, onde mostrar a cara é um dos aspetos mais importantes da sua existência. Portanto, este *site* “tornou-se nos últimos anos um importante ponto de pesquisa audiovisual, constituindo-se como um repositório sempre em evolução, em que qualquer pessoa pode carregar conteúdo próprio, dando ainda mais liberdade de expressão e de escolha” (Lima, 2023, p. 17). Tal como nos blogues, as pessoas poderiam, e ainda podem, falar sobre diversos temas, mas, devido ao seu carácter visual, é mais fácil criar laços sociais acentuados no sentido de pertença, surgindo comunidades específicas, como o *Booktube*, um “neologismo que teve origem nos Estados Unidos da América (EUA), pois foi lá que foi criado o primeiro canal de *Youtube*. Repare-se que o neologismo é a união de dois vocábulos americanos: *book* e *tube*, significam livro e televisão, respetivamente (Silva, 2022, p. 36). Dentro do *Booktube*, “o objetivo é que os membros da comunidade *Booktube* interajam e partilhem também as suas experiências, incentivando à leitura” (Silva, 2022, p. 37). Surgiu em 2009, a partir do amor partilhado pela literatura jovem adulta. Porém, foi entre 2011 e 2012 que a sua popularidade cresceu (Reddan, 2022, p. 3). Para que uma pessoa seja *booktuber*, ou seja, uma criadora da comunidade *Booktube*, deve, de forma consistente, publicar vídeos sobre livros. Os conteúdos mais publicados têm que ver com compras e encomendas de livros, críticas e desafios de leituras, e sugestões literárias, passando, ainda, pela criação de eventos de leitura, conhecidos como *readathons*, ou seja, eventos que podem ser diários, semanais ou mensais onde as pessoas leem livros segundo um determinado tema. Também é muito comum publicarem vídeos onde mostram as suas estantes repletas de livros (Reddan, 2022, p. 4)².

Nos seus primórdios, e principalmente nos seus anos de maior sucesso, a comunidade *Booktube* era dominada por adolescentes e jovens adultos na casa dos 20 anos. É um facto curioso, pois o *Booktube* era marcado pela necessidade que estes jovens sentiam de se afastarem do ambiente escolar, bem como dos adultos que, até então, controlavam as suas leituras:

Youths at this age are transitioning from compulsory schooling to university or work, where their reading lives are less formally structured and, consequently, possibly less shared as a communal experience with peers. [...] Throughout our engagement with BookTube, we felt a relationship between this transitional time in their literacy lives and the felt intensities of

² A Madalena Divaga, de Madalena Afonso, é um exemplo de um canal de *booktube* português: <https://www.youtube.com/@madalenaafonso1993>.

participation, specifically in performing connective humor and in pressures to perform for connection. (Ehret et al, 2018, p. 2).

A nível comunitário, o *Booktube* destaca-se por características como a personalização, a interação e o conhecimento, na medida em que o público mais jovem segue um determinado *booktuber* segundo os seus próprios interesses e gostos. Consequentemente, cria-se essa comunidade de leitores, criadores e críticos.

Apesar de todas as suas qualidades, o *Booktube* também apresenta algumas dificuldades, como a valorização da qualidade visual, ou seja, os criadores de vídeos acreditam que devem ter equipamentos audiovisuais de alta qualidade para atrair público e visualizações. Porém, nem todos têm possibilidades financeiras para adquirir boas máquinas de filmar, ou pagar subscrições de programas de edição sofisticados. Ainda dentro deste aspeto, temos a ideia de que, para se ser um *booktuber* respeitado, deve-se ter estantes repletas de livros, principalmente novidades, e que sejam publicados pelo lado tradicional do mundo editorial. Devido a estas complicações, e também graças aos avanços tecnológicos e ao aparecimento de novas plataformas, uma outra comunidade *online* focada em livros e leituras começou a nascer, sendo esta o *Bookstagram*.

Primeiramente, o *Instagram* é uma aplicação de telemóvel, bem como um *site*, social onde os utilizadores podem partilhar fotografias e vídeos, se bem que começou como sendo focado essencialmente em fotografias alteradas por filtros e que seguiam uma estética retro (Reddan, 2022, p. 5). O seu nome deve-se à “alusão ao instantâneo — surgindo daí o prefixo *insta* —, incentivando os seus utilizadores a publicarem fotografias tiradas no momento, deixando pouca margem para fotografias trabalhadas ou editadas. Hoje, no *Instagram*, a forma de apresentar conteúdo pode variar” (Lima, 2023, p. 22). Com o avançar dos anos, novas ferramentas foram surgindo, como os *Reels*, que são basicamente vídeos, e *Stories*, que podem ser ora fotografias, ora vídeos cuja existência dura apenas 24 horas.

Tal como aconteceu com o *Youtube*, no *Instagram*, começaram a surgir comunidades focadas em determinados assuntos e temas, como o *Bookstagram*, que, tal como o *Booktube*, deve o seu nome à junção de livro em inglês com a segunda parte de *Instagram*. *Bookstagram* é, deste modo, a “bookish community on Instagram” (Reddan, 2022, p. 6). Antes de ser propriamente uma comunidade, foi, primeiro, um *hashtag*, isto é, um *link*, sempre começado pelo símbolo #, que agrupa publicações com o objetivo de ajudar o usuário das redes sociais a explorar um determinado tema ou assunto na *Internet*

sem uma pesquisa profunda ou complicada. Esse *hashtag*, *#bookstagram*, foi utilizado pela primeira vez em 2012, quando uma pessoa publicou uma fotografia de um gato debruçado sobre um livro aberto. É curioso como o perfil dessa pessoa “não é literário, é simplesmente um perfil pessoal, de uma pessoa que gosta de ler e eventualmente postou sua leitura do momento na companhia de seu animal de estimação” (Machado, 2018, p. 35). Desde então, o *hashtag* passou a ser usado para categorizar todo um grupo de criadores de conteúdo que falam e publicam sobre livros e que continuam a criar

outras *hashtags* que também marcam as fotos literárias, e elas funcionam como divisões da categoria como, por exemplo, a *#bookaholic*, que significa e marca os viciados em livros; a *#books*, mais simples e direta que significa livros; *#bookhaul* que é usada para marcar os livros recebidos, entre outras (Machado, 2018, p. 36).

Ainda assim, a comunidade continua a ser conhecida como *Bookstagram* e esse *hashtag* continua a ser dos mais utilizados nesta plataforma.

O *hashtag*, atualmente, conta com mais de 106 milhões de publicações, sendo grande parte fotografias de livros por ler, estantes e revelações de capas de livros a lançar num futuro próximo. Normalmente, “this visual content is accompanied by text designed to spark a conversation with other readers including book reviews and discussion questions” (Reddan, 2022, p. 6). Assim, a imagem nunca está sozinha, sendo necessário vir acompanhada de alguns parágrafos sobre o conteúdo da imagem, mas também não pode ser um texto longo, pois a ideia do instantâneo do nascimento desta plataforma permanece nesta comunidade. De qualquer forma, é a partir dessa junção do visual com o textual que o *Bookstagram* se torna um meio para conversas e trocas de opiniões, isto é, continua a ser uma comunidade baseada na comunicação e “esse é um dos principais motivos que levam as pessoas a essa plataforma, mostrando-se importante a relação de troca criada para a fomentação do consumo literário e formação de leitores” (Silva, 2022, p. 28).

Esta plataforma é muito atrativa para leitores mais jovens, pois “ajuda a preencher um «vazio» que muitos leitores encontravam em certos géneros literários, tais como a fantasia. Desta forma, encontraram uma voz pessoal sobre os livros, com opiniões informais, mais próximas da linguagem que usam e dos seus próprios gostos” (Lima, 2023, p. 25). Os leitores de géneros considerados inferiores num contexto académico e pelas elites literárias sentiam falta da presença desses mesmos géneros em meios como

jornais e revistas, que tendem a valorizar mais a ficção literária e os clássicos. Muitas vezes, esses mesmos meios têm publicações que troçam desses géneros vistos como mais comerciais. Devido a essa ausência e à falta de empatia da parte das elites, muitos leitores continuam a escolher espaços *online* como o *Bookstagram* para encontrar novas leituras e expressar as suas opiniões sobre livros que leram, existindo, ainda dentro desta plataforma, criadores de conteúdo dedicados a vários géneros, outros que se focam num único género, etc. Desta forma, no *Bookstagram*, esta

curadoria dos criadores de conteúdos abre espaço para que estes livros possam ser promovidos e até alvo de algum tipo de crítica mais simples e informal, atraindo outros leitores. Os autores, livrarias e editoras estão cada vez mais a par desta tendência de partilha e comunicação e querem acompanhar (Lima, 2023, p. 29).

Este espaço *online* tem outras vantagens para além de dar a conhecer novos géneros e abrigar leitores que não encontravam meios por onde falar sobre as suas leituras. É, também, uma comunidade que mostra como é divertido e benéfico falar sobre livros. Mais do que nunca, perde-se o estigma de que a pessoa que fala sobre livros é aborrecida e solitária. O *Bookstagram* torna-se um claro exemplo da necessidade instintiva do ser humano em ser sociável e querer partilhar com os outros algo de si. Assim, é uma comunidade que inclui quer leitores que desejam partilhar as suas opiniões, quer entusiastas que já leem muito, mas desejam acompanhar as novidades, dando uma clara importância à diversidade e tornando o leitor um membro ativo relativamente à publicidade do livro.

De facto, atualmente, as editoras portuguesas, cada vez mais, recorrem a *bookstagrammers* (portanto, criadores de conteúdo da comunidade *Bookstagram*) para promoverem as suas novidades³. As estratégias mais recorrentes são o envio de caixas onde o conteúdo não só inclui o livro a publicitar, mas também objetos relacionados com o processo da leitura (como marcadores de livros e marcadores para sublinhar) e o próprio livro (como sacos de pano, porta-chaves, canecas, entre outros). Ainda assim, grande parte das editoras apenas envia um exemplar aos leitores escolhidos para divulgar o livro. Algumas empresas editoriais, como a Leya e a Porto Editora, ultimamente, também têm

³ A Mariana, do Chronicles of Mariana (<https://www.instagram.com/chroniclesofmariana/>), é um caso de sucesso dentro do *Bookstagram* português, aliando o lado pessoal da sua conta ao lado mais profissional, isto é, ora fala sobre a sua vida, ora fala sobre livros que recebeu gratuitamente das editoras.

organizado eventos para leitores, em geral, e *bookfluencers*, em particular. Por exemplo, há criadores de conteúdo que são convidados a entrevistar autores estrangeiros. Outros são convidados como oradores em apresentações de livros. São casos onde se vê a importância que o *Bookstagram* tem sem ser apenas entre os leitores, revitalizando toda uma indústria, até então, mais afastada do grande público. O *Bookstagram* não é, então, apenas uma comunidade de leitores, mas também uma comunidade de agentes publicitários não especializados, mas apaixonados pelo que fazem e leem, por assim dizer.

Há, ainda, uma outra comunidade semelhante ao *Bookstagram* e que também tem vindo a dinamizar os mundos literário e editorial, dentro e fora de Portugal. Fala-se, assim, do *BookTok*, que é uma outra comunidade *online*, mas inserida na aplicação *TikTok*.

O *TikTok* é uma rede social cujas publicações principais são vídeos e foi criada em 2012 por Zhang Yiming. No início, era conhecido como Musical.ly e tinha como propósito a partilha de vídeos de dobragens de músicas. Em 2017, ao ser comprada pela empresa chinesa *ByteDance*, os objetivos da aplicação foram reajustados e o nome passou a ser *TikTok*. Desde então, passou a ser uma plataforma de partilha de conteúdos através de vídeos curtos, havendo uma oferta de ferramentas de edição na própria aplicação, sendo possível utilizar filtros e músicas, fazer cortes e montagens, entre outras funcionalidades. Após essa reformulação, o *TikTok* passou a ser uma rede social muito acolhida e usada pelos jovens, mas foi com a pandemia da Covid-19 que ganhou ainda mais utilizadores por dar a oportunidade de abordar diversos temas, assuntos e conteúdos de forma livre, breve e descontraída, servindo como alívio e decompressão numa altura em que se falava imenso sobre o crescente número de casos da doença mencionada e de mortes. Ligando a liberdade de conteúdo às ferramentas de edição e ao uso de músicas conhecidas, o *TikTok* acabou por “explodir” em termos de número de utilizadores e vídeos.

Portanto, o *TikTok*, nos seus primórdios, “era uma aplicação onde os vídeos publicados eram maioritariamente de danças ou de *lipsync* de músicas. Hoje, há conteúdo para todos os gostos, com os *hashtags* a marcarem partes do *TikTok* dedicadas a temas” de diversas áreas (Lima, 2023, p. 25). Consequentemente, verificou-se o surgimento de uma parte desta aplicação dedicada aos livros, denominada *BookTok*.

O *BookTok* acompanhou a expansão do *TikTok*, sendo uma comunidade que aumentou após o surgimento da pandemia da Covid-19. Tal como o *Bookstagram*, o *BookTok* surgiu a partir do *hashtag* *#BookTok*. Sempre que alguém publica vídeos sobre livros, coloca este *hashtag*, o que facilita no momento pela procura deste tipo de conteúdo

no motor de busca da aplicação. A partir daí, os utilizadores do *TikTok* têm acesso a diversos vídeos, como os que são dedicados a recomendações literárias, à abertura de encomendas de livros, às opiniões, etc. Como também há espaço para comentários e é possível realizar um vídeo a partir de um outro, como uma espécie de colagem, pode-se criar discussões coletivas entre os leitores. Novamente, como o *Bookstagram*, os criadores de conteúdo desta comunidade, conhecidos como *BookTokers*, também são convidados a fazer parte da divulgação de novidades editoriais, sendo o estilo semelhante ao que se vê no *Bookstagram*, isto é, no *BookTok*, graças às parcerias com editoras, os *BookTokers* fazem vídeos onde abrem encomendas e, de forma relaxada e entusiástica, falam sobre a novidade recebida. Mesmo sem contactos com editoras, os *BookTokers* fazem, de qualquer forma, vídeos onde “partilham opiniões, experiências de leitura, apresentam e discutem personagens, tudo de maneira criativa de forma envolvente para uma comunidade de seguidores ativos, recomendando títulos aos seus fãs” (Silva, 2024, p. 29)⁴.

Outra semelhança que o *BookTok* partilha com o *Bookstagram* é no tipo de livros que são mais mencionados, neste caso, nos vídeos. Incide-se nos livros que não são sequer mencionados pela crítica dita intelectual, como os livros YA (ou seja, *Young Adult*, Jovem Adulto), livros de ficção cuja categoria etária engloba os doze e os dezoito anos, assim como diversos géneros literários, desde a Fantasia até à Ficção Científica, passando por histórias mais contemporâneas. São estes livros que mais proliferam no *BookTok* graças ao uso da “criatividade e emoções expressas através de som e vídeos nas redes sociais que envolvem os leitores” (Silva, 2024, p. 27). Embora as coreografias ainda estejam muito presentes nesta plataforma, no caso do *BookTok*, é mais útil divulgar livros com o simples uso de músicas como som de fundo presentes na aplicação. O *TikTok* está preparado para que, ao clicar-se na própria música usada, o utilizador tenha acesso a todos os vídeos onde essa música tenha sido utilizada, estimulando o algoritmo e aumentando os números de visualizações e gostos dos vídeos. Por isso, é muito fácil os livros YA, dentro deles, os românticos e/ou fantasiosos, serem os mais visíveis nesta comunidade. Tendo em conta que são os mais jovens, entre os dezoito e os vinte e sete anos, que mais criam conteúdo nesta comunidade literária, há uma maior facilidade em estarem atentos

⁴ A Iris (<https://www.tiktok.com/@irisbicho>) e a Maria João (<https://www.tiktok.com/@mjreads>) são dois casos de sucesso da comunidade de *BookTok* portuguesa, tendo mesmo sido convidadas a criar vídeos para o *TikTok* do PNL (<https://www.tiktok.com/@tiktokpnl2027>).

aos fenômenos atuais do momento, já para não falar que exploram mais as ferramentas de edição disponíveis.

A partir daí, os *BookTokers* “distanciam-se das sinopses tradicionais e analisam minuciosamente cada aspeto do livro e transformam as experiências de leitura em conteúdo envolvente, partilhando vídeos com recomendações, mini *vlogs* contendo opiniões autênticas, resumos dinâmicos, etc.” (Silva, 2024, p. 35). Desenvolve-se não só uma certa habilidade de resumo (até porque o objetivo desta plataforma é a criação de vídeos muito curtos), mas também estimula as capacidades criativas dos jovens, que acabam por aprender a usar ferramentas tecnológicas com gosto, conhecem canções novas e, até, podem interpretar essas canções segundo a história de um determinado livro, levando a uma espécie de prática intertextual entre livro e música.

Um outro aspeto positivo relativamente ao *BookTok* é o destaque de vozes que, até agora, não tinham lugar nos meios de comunicação convencionais. Por exemplo, passou-se a dar mais atenção a pessoas de grupos marginalizados, como criadores de conteúdo negros e da comunidade LGBTQIA+. No caso português, temos criadores de conteúdo que publicitam e analisam livros sobre o racismo, a homofobia, a xenofobia, entre outros temas sociais atuais, como é o caso de Érica⁵ e Cris⁶, cujos conteúdos são educativos e, simultaneamente, divertidos.

Apesar destas características positivas sobre o *BookTok*, há, também, aspetos mais negativos. Infelizmente, no *TikTok*, parece haver uma maior preocupação pelo aspeto de *performance* da rede do que em relação às leituras em si. Como foi dito anteriormente, é uma rede social virada para a música e a dança, assim como para a ideia de a pessoa se tornar viral na *Internet*, ou seja, ganhar um certo estatuto de celebridade. Numa entrevista de Ryan Probst sobre o *BookTok*, Chloe Gong, uma das entrevistadas e autora de livros YA de sucesso, acredita que, com o *BookTok*, estamos perante uma visão “gamificada” da leitura, na medida em que “there’s no denying the dopamine hit of people liking your stuff” (Probst, 2024). Gong aprecia estar presente no *TikTok* e ver os seus leitores a expressar o seu amor pelos livros dela, mas é cada vez mais perceptível que o conteúdo feito e publicado visa à obtenção de mais visualizações e seguidores em detrimento de discussões íntimas sobre livros (Probst, 2024).

Uma outra grande crítica feita sobre o *TikTok*, mas num sentido geral, é o modo como afeta a capacidade de atenção das pessoas. No artigo “*TikTok* Brain: Can We Save

⁵ <https://www.tiktok.com/@howlsbook>.

⁶ https://www.tiktok.com/@li_vos.livros.

Children’s Attention Spans?”, de Nathan Crispo, explica-se que, segundo muitos especialistas, o *TikTok* e outras redes sociais estão a “matar” a capacidade de atenção das crianças, ao ponto de o fenómeno ser conhecido como “*TikTok Brain*”. Pesquisas recentes sugerem que “watching short-form videos makes it difficult for children to engage in activities that don’t offer instant—and constant—gratification. The constant hits of dopamine, the neurotransmitter that gets released when the brain is expecting a reward, reinforces use of apps like *TikTok*” (Crispo, 2024). Como os vídeos são demasiado curtos, garantem satisfação rápida e constante à atenção da criança, o que leva a que os mais novos não gostem de executar tarefas e ações mais prolongadas e complexas, como a leitura.

Apesar disso, é necessário e importante reconhecer que o *BookTok*, de facto, é uma comunidade em crescimento e que influencia os mais jovens, tornando muitos deles em leitores e compradores de livros. Acaba por ser mais influente do que o *Bookstagram*, uma vez que

o conteúdo é autêntico, genuíno e divertido. Noutras plataformas, como o *Instagram*, o conteúdo busca a perfeição e uma visão irreal da vida. É esta diferença que está na base do sucesso e popularidade do *TikTok* entre a geração Z, uma vez que os utilizadores priorizam a honestidade e autenticidade (Silva, 2024, p. 30).

Os seguidores acham que, no *Instagram*, pela fotografia, os criadores de conteúdo não são tão genuínos, sendo-lhes possível melhorar, por exemplo, os seus quartos e as suas estantes com o *Photoshop*. Além disso, a fotografia capta um único momento, podendo deixar a sensação de que se esconde algo mais. Com os vídeos no *TikTok*, há acesso a mais detalhes e dá para conhecer melhor o criador, pois as filmagens permitem mostrar mais de algo ou alguém do que uma simples fotografia, um objeto parado e com um campo de visão muito mais reduzido. Há, ainda, a questão de o algoritmo⁷ do *TikTok* parecer mais intuitivo e com melhor resposta do que o algoritmo do *Instagram*, que exige mais esforço e mais conteúdo dos criadores. O algoritmo do *TikTok* também é focado na maior produção de conteúdo, mas a entrega aos seguidores é superior em comparação ao *Instagram*. Assim sendo, “o êxito da plataforma pode ser atribuído, em grande parte, à

⁷ O algoritmo é um conjunto de regras e fórmulas que tem como objetivo determinar o que o usuário de uma determinada rede vê no seu perfil segundo, principalmente, o número de visualizações e a atenção recebida por outros usuários.

sua habilidade em unir pessoas ao redor do mundo por meio de vídeos curtos e envolventes, proporcionando uma experiência de entretenimento única (Silva, 2024, p. 28).

Se há redes sociais de público geral com nichos literários que permitem aos leitores terem palco para falar sobre livros, também há plataformas *online* inteiramente dedicadas à literatura, como o *Goodreads*, um *site* literário criado por Otis e Elizabeth Chandler em 2007. Tendo também uma aplicação, foi unicamente feito para que leitores possam compartilhar as suas opiniões literárias. Funciona como uma rede social, mas somente para quem lê livros. Dá para encontrar recomendações literárias, seguir outros leitores e formar grupos de leitura, havendo a possibilidade de deixar comentários. Acabou por ser comprada pela Amazon em 2013 e, desde então, é das plataformas mais usadas pelos leitores a nível mundial, contando com, pelo menos, 100 milhões de utilizadores (Silva, 2024).

Um aspeto que cimenta o *Goodreads* como uma plataforma *online* literária de grande influência é o *Goodreads Choice Awards*, “que consiste na divisão de livros por género, e na seleção dos melhores livros do ano, para posteriormente os utilizadores poderem votar e sugerir os melhores livros desse ano” (Silva, 2024, p. 23).

Embora o *Goodreads* tenha muitas qualidades e seja muito usado, é, também, um projeto muito criticado, principalmente depois de ter sido comprado pela Amazon. Os alvos das críticas são a *interface* antiquada do site e os *Goodreads Choice Awards*. Sobre este último, os leitores denunciam a falta de diversidade nos livros escolhidos para os prémios. A revolta piorou em 2023, quando retiraram as categorias *Children’s & Middle Grade*, *Poetry* e *Graphic Novels*. No entanto, incluíram a categoria *Romantasy* (junção das palavras *Romance* e *Fantasy*). Os responsáveis pelo *site* afirmaram que o objetivo deles é “to have the *Goodreads Choice Awards* reflect the books that are most popular with our members, based on the millions of books added, rated, and reviewed on *Goodreads* each year. As part of this, we have made adjustments to our categories over time [...]” (Jones, 2023). Acrescentaram que a inclusão da nova categoria se deve ao interesse grande dos leitores pelo subgénero literário. Posto isto, muitos leitores defenderam que “the removal of several categories meant for young readers reduces the visibility of both authors and books” (Jones, 2023).

A plataforma também tem um outro problema, denominado *review bombing*, “que consiste em “bombardear” obras com classificações baixas e críticas negativas” (Silva, 2024).

Como resposta aos problemas do *Goodreads*, surgiu o *StoryGraph*, desenvolvido por Nadia Odunayo e Rob Frelow. Odunayo, nos primeiros meses do projeto, falou com imensos leitores e *bloggers* sobre o que poderia estar a faltar no mercado literário, como o facto de verem os mesmos livros em todo o lado, a dificuldade em encontrar livros para o seu estado de espírito e a desconfiança em *sites* com algum envolvimento da indústria editorial (Carpenter, 2021). A partir daí, a visão do projeto foi “what if I could build a website that could be like your trusted friend, but it knew about all sorts of books?” (Carpenter, 2021). Depois da versão *beta*, o *site* foi lançado oficialmente a 1 de janeiro de 2021.

O interesse pela plataforma já se verificava em 2020, durante a pandemia, quando as pessoas começaram a tomar uma posição crítica em relação à Amazon e a tudo o que pertencesse à empresa bilionária, como o *Goodreads* (Carpenter, 2021). A partir de então, mesmo na fase *beta*, os leitores puderam importar o conteúdo do *Goodreads* para o *StoryGraph* e, assim, ter acesso a diversas ferramentas e informações do novo *site*. Os leitores podem responder a inquéritos “to specify the kinds of tropes, themes, topics and authors that they like to read, in order to receive personalised book recommendations. In addition, there are also reading challenges, with prompts to provide another source for finding new books” (Carpenter, 2021).

Perante esta variedade de plataformas e comunidades *online* dedicada aos livros, à leitura, aos leitores e aos escritores, é impossível não perceber que as redes sociais, embora com os seus aspetos negativos, desde razões científicas até a argumentos estéticos, passando pelo comportamento social, por vezes, negativo, acabam por ser mais aliadas da leitura e dos livros do que inimigas. É mais frutífero aceitarmos o lugar que elas ocupam na esfera leitora e literária do que combater algo que, na realidade, traz imensos benefícios e que, comprovadamente, ajuda a criar hábitos de leitura e interesse na literatura. Estes espaços *online* não só influenciam os mais novos a ler, como também ajuda a desenvolver capacidades, como a análise de livros, a expressão de opiniões, a criatividade, entre outras.

Numa perspetiva educativa, poderão ser usados, mas não em demasia, como suplementos de projetos de leitura, por exemplo. Poder-se-á criar contas *Bookstagram* para uma turma e, a partir daí, os alunos, de forma regular, poderão publicar fotografias e/ou vídeos sobre as suas leituras, sem nunca esquecer as questões de direitos de imagem ao lidarmos com menores de idade. Para evitar tais constrangimentos e garantir maior segurança, também é possível cada turma criar um blogue e, nele, publicar textos sobre

as suas leituras e divulgar livros que gostariam de ler, entre outros tipos de publicações. É um mundo largo de possibilidades e que pode ser muito benéfico numa perspectiva didática e, até mesmo, multidisciplinar, podendo haver projetos conjuntos com disciplinas como Cidadania, Informática, Inglês, Francês, dependendo dos objetivos estabelecidos.

Muitos críticos literários, autores e professores apoiam a ideia de que as redes sociais são inimigas da leitura por ser tempo dedicado aos ecrãs e a conteúdo supérfluo e rápido, ao ponto de estar a modificar os cérebros dos mais novos para que não consigam prestar tanta atenção a atividades mais demoradas como antes. De facto, como visto acima, há estudos recentes que corroboram tais teorias. Contudo, estas críticas, apesar de usarem esses argumentos com alguma base científica, acabam por ter um fundo elitista e um certo preconceito relativamente à idade dos consumidores de redes sociais, na medida em que a sociedade tende a falar dos jovens como viciados nos telemóveis sem pensamento crítico, acrescentando que a arte defendida pelas elites é que deve ser conhecida, não outra. Temos o caso do PNL, uma entidade que, durante anos, partilhava, nas suas redes sociais, ironicamente, artigos contra as redes sociais. No entanto, atualmente, tem parcerias com *bookfluencers* jovens, para que possam falar sobre livros no *TikTok* do PNL.

É um caso que mostra como é importante ter conhecimento dos defeitos das plataformas *online*, mas é fulcral entender as suas qualidades e como elas podem ser usadas a favor da leitura. A solução resume-se a questões de equilíbrio, inclusão, compreensão e respeito.

Concluindo, o mundo *online* não está em guerra com a leitura, podendo, na realidade, ser uma amizade harmoniosa, mas cuidada e responsável. Se os alunos estão muito presentes nas plataformas *online*, mas não gostam de ler, elas poderão servir como inspiração e impulsionarão à tentativa de ler um livro. Se os alunos usam redes sociais e já têm hábitos de leitura, as redes servirão como complemento da sua experiência leitora, levando-os a conhecer novos livros e autores e a partilhar as suas opiniões. Há várias alternativas e ideias que poderão ser aplicadas no mundo dos telemóveis e computadores. Resta que nós, professores e adultos, saibamos ouvir o que os alunos têm a dizer sobre o assunto e definir as estratégias certas em sala de aula e segundo a disciplina a lecionar, sendo estas algumas das questões que nortearão a investigação empírica que levámos a cabo, como descreveremos mais adiante no capítulo da metodologia.

Capítulo 4 - As atividades de leitura realizadas em aula ao longo do estágio

Enquanto professora de Português e Inglês, um dos meus objetivos recaí sobre a aquisição do interesse dos alunos em relação às línguas. Contudo, enquanto pessoa, principalmente como alguém com uma paixão pelos livros desde tenra idade, sempre pensei em espalhar o gosto pela leitura aos outros. Aliando essa paixão pessoal aos conhecimentos adquiridos ao longo do presente mestrado, foi possível planejar as seguintes atividades a realizar em aula para que os alunos ou pudessem também passar a gostar da leitura, ou a que desenvolvessem esse gosto caso já o tivessem.

Segundo o perfil das duas turmas do estágio, as atividades a serem analisadas foram feitas somente com a turma do décimo segundo ano do Ensino Profissional, precisamente a turma de Português. Antes de passarmos para a apresentação das atividades feitas em sala de aula, é importante apresentar uma contextualização breve sobre a escola, bem como sobre cada turma atribuída no estágio, para entendermos a decisão tomada.

Quanto à realidade da escola, encontraram-se, felizmente, mais potencialidades e oportunidades do que dificuldades e obstáculos, desde um ambiente profissional amistoso e de entreatajuda até à simpatia e disponibilidade do pessoal não docente. Só se destaca mesmo, como problema, as condições materiais e espaciais, interessando para o presente trabalho a falta de espaço na biblioteca da escola. De qualquer forma, a escola era um lugar propício a atividades diferentes, tendo havido mesmo eventos motivadores da leitura organizados pela própria biblioteca escolar, como a feira do livro, pequenas vendas de objetos para angariação de fundos para a biblioteca e, ainda, organização de exposições literárias, entre outros planos.

Para a realização do estágio nas disciplinas de Português e de Inglês, foram atribuídas duas turmas a cada estagiário. No caso de Inglês, a turma era do oitavo ano do ensino básico. Era composta por dezoito alunos, havendo sete raparigas e onze rapazes, com idades compreendidas entre os treze e os quinze anos. Sendo assim, tínhamos seis alunos de treze anos, oito de catorze e três de quinze. No geral, era uma turma com problemas de comportamento, atenção e motivação, com hábitos de estudos que precisavam de ser melhorados. Devido a esses fatores, optou-se por não serem realizadas atividades de leitura com eles. De facto, ao longo do ano letivo, verificou-se que foi a decisão correta a tomar, pois revelaram sempre uma atitude negativa e um comportamento disruptivo ao ponto de até os momentos dedicados aos exercícios e atividades relacionados com a matéria das Aprendizagens Essenciais terem sido complicados e de

difícil concretização. Se tivessem realizado atividades de leitura como as que vão ser abordadas a seguir, as mesmas não teriam corrido bem, nem, seriam, efetivamente, realizadas.

Já a turma de Português era um grupo de alunos do décimo segundo ano e que fazia parte do Ensino Profissional, estando no curso de Ação Educativa. Era uma turma composta por vinte alunos, havendo dezanove raparigas e um rapaz, com idades compreendidas entre os dezasseis e os vinte anos. Sendo assim, havia um aluno de dezasseis anos, três de dezassete, oito de dezoito e oito alunos com mais do que dezanove. No geral, era uma turma com alguns problemas de comportamento, atenção e motivação, mas não faltando ao respeito dos colegas ou do professor, com hábitos de estudo que precisavam de ser melhorados. Tendo em conta o perfil de cada um, era uma turma que preferia atividades mais práticas, dinâmicas e interativas, sendo possível, assim, reduzir a perturbação causada em aula.

Portanto, devido ao facto de o oitavo ano ter aulas de Inglês e de também ter um comportamento agitado e uma posição combativa quanto a atividades fora da disciplina, desde o início, percebeu-se que não seria possível realizar as atividades focadas na leitura e nos livros. Posto isto, a turma do décimo segundo ano foi a escolhida para fazer parte das atividades, por ter um comportamento mais respeitável e, ainda, uma vontade genuína face às propostas feitas nas primeiras aulas do ano letivo 2023/2024.

4.1. Atividade de escrita inspirada no conto “Querido Monstro”

Uma das primeiras atividades feitas sobre livros e em aula foi a escrita de um conto a partir da primeira frase do conto “Querido monstro”, de Valter Hugo Mãe, incluído na antologia do mesmo autor, *Contos de cães e maus lobos*. As instruções dadas foram as seguintes: com a frase “Debaixo da minha cama viviam um monstro triste e um lobo velhinho” (Mãe, 2015, p. 47), deveriam escrever um conto que, no mínimo, deveria ter uma página, enquanto o máximo seria uma folha frente e verso. Em termos de conteúdo, deveria ser um conto de Natal que deveria incluir a primeira frase do conto de Valter Hugo Mãe. Em alguns casos, a primeira frase aludiu ao mesmo. O conto deveria ser realizado em cinco grupos de quatro elementos, uma vez que a turma era composta por vinte alunos, e poderia incluir ilustrações, pois era uma turma do curso de Ação Educativa e os alunos estavam habituados às artes plásticas. Entretanto, uma aluna referiu que fazia parte de

uma religião que não celebra o Natal, mas que poderia escrever o conto na mesma. Perante isso, o seu grupo acabou por criar uma história passada no inverno. Depois do primeiro rascunho, cada grupo deveria apresentá-lo à professora, que daria uma opinião e opções de melhoria. Finalmente, depois de mudanças, o grupo poderia passar o conto a limpo e lê-lo para a turma. O objetivo final seria expor os contos na escola, mas, por falta de tempo, os contos foram somente lidos dentro da sala de aula da turma.

Apesar de não ser exatamente uma atividade de leitura, a escrita do conto foi um pontapé de saída para a criatividade e vontade de participar em atividades literárias. Aliás, há muito que se estabelece uma relação de reciprocidade entre a escrita e a leitura, principalmente em *workshops* de escrita criativa e clubes de leitura. O objetivo era usar esse espírito criativo em sala de aula, fazendo com que os alunos entendessem como a leitura e a escrita estão de mãos dadas.

De facto, há muito que se diz que não é possível escrever sem boas bases de leitura, na medida em que a leitura dá mais ferramentas para melhorar a escrita. Contudo, “só nos últimos 30 anos é que as relações entre leitura e escrita têm sido alvo de investigação sistemática” (Alves, 2020). A partir dessa investigação, surgiram modelos como o “do conhecimento partilhado, de Timothy Shanahan, que expõe como cerne da questão que “a leitura e a escrita partilham conhecimentos e processos cognitivos” (Alves, 2020), usando como metáforas os baldes e o poço, sendo a escrita e a leitura os baldes que retiram a água do mesmo poço, que é o conhecimento (Alves, 2020). Shanahan desenvolve a ideia afirmando que a leitura e a escrita partilham quatro tipos de conhecimentos, sendo estes o conhecimento do mundo, o conhecimento dos atributos dos textos, o metaconhecimento da linguagem escrita e o conhecimento procedimental. Sobre o conhecimento do mundo, corresponde ao conhecimento geral que o leitor ou o escritor mobiliza para ler ou escrever algo. Já o conhecimento dos textos refere-se aos conhecimentos gramaticais, precisamente a semântica, a sintaxe, entre outros aspetos do funcionamento de uma língua. O metaconhecimento da linguagem incide nas questões de pragmática. Por fim, o conhecimento procedimental baseia-se no “saber fazer”, isto é, no saber ler e/ou escrever (Alves, 2020). Resumindo, é pelo facto de a leitura e a escrita partilharem conhecimentos e processos cognitivos que se defende muito a ideia de que os atos de ler e escrever estão interligados, havendo benefício mútuo.

Steve Graham e Michael Herbert, no artigo “Writing to Read: A Meta-Analysis of the Impact of Writing and Writing Instruction on Reading”, defendem que a leitura e a escrita não são competências idênticas. Contudo, as instruções dadas em aula que servem

para melhorar as competências de escrita também acabam por melhorar o processo de leitura (Graham & Herbert, 2011).

Mas estes dados estão relacionados com o carácter mais prático e, simultaneamente, teórico da atividade. Na realidade, verificou-se um outro aspeto, igualmente importante, com a escrita destes contos, que foi o recurso à criatividade e à imaginação. No geral, os contos foram muito criativos e a maior parte dos grupos mostrou um grande espírito de equipa. No fim, mostraram entusiasmo pelo seu próprio conto, bem como pelas restantes histórias, tendo havido espaço para todos partilharem opiniões e pensamentos sobre todas as histórias.

Atualmente, muito se fala em Aprendizagens Essenciais e o professor, na sua azáfama profissional de ter de “cumprir com o programa”, pode acabar por colocar de parte determinados aspetos da vida dos alunos, bem como do bom funcionamento escolar, tais como o lazer e a imaginação. Por isso, o professor deve tentar, ao máximo, recorrer a atividades nas quais a teoria e a criatividade andem de mãos dadas, sem que um lado tenha mais valor do que o outro. Não nos podemos esquecer de como os próprios alunos estão também “presos” às “correntes” dos manuais e documentos curriculares, sendo necessário para eles “fugirem” um pouco aos exercícios práticos e ao método expositivo das aulas. Os alunos também devem experienciar e desfrutar do lado prazeroso da palavra, da escrita, da leitura. Assim, atividades como esta, da escrita de um conto natalício ou invernal sobre um monstro, servem para as turmas verem que podem também ser criativas e apreciar o poder da ficção em contexto de sala de aula, ao colocar em prática precisamente o que aprendem, mas de forma mais livre e, até, leve e divertida.

Por isso, e como a escrita está quase sempre associada a tipos de textos de não-ficção, como o texto de opinião, o texto crítico, o texto expositivo, entre outros, optou-se por um texto ficcional, um conto, onde alguns grupos até quiseram expressar-se por um outro meio artístico para além da escrita, neste caso ilustrações, como complementos ao conto. Portanto, não só enriqueceram o seu trabalho e o tornaram ainda mais “seu”, como ainda aplicaram conhecimentos de outras disciplinas próprias do seu curso profissional, mais dedicadas às artes visuais devido à área em que estavam inseridos, a da Ação Educativa.

Um outro aspeto positivo detetado neste tipo de trabalho foi a promoção de trabalho de grupo. Sempre que ouvimos os alunos a reclamar dos trabalhos de grupo, temos a tendência de lhes dizer que, na vida real, vão, de facto, quer queiram, quer não, trabalhar com outras pessoas e desempenhar tarefas com colegas de trabalho. Por isso, na escola,

devem realmente realizar atividades em grupo propostas pelo professor. Porém, nem todas as atividades propostas deixam os alunos interessados em trabalhar com outros, principalmente quando se trata de trabalhos mais teóricos e que culminam em apresentações orais. Assim, a escrita do conto, que poderia ter sido feita de forma individual, como se os alunos estivessem numa oficina de escrita, foi, na realidade, feita em grupos de quatro elementos, resultando em cinco grupos e, por sua vez, cinco contos. No geral, notaram-se níveis razoáveis de entusiasmo e vontade de trabalhar em conjunto, tendo apenas havido um grupo onde houve ligeiros problemas quanto ao esforço em trabalhar em equipa. Ainda assim, com este projeto, viu-se que os alunos não encaravam a escrita do conto como “mais uma tarefa”, ou “um problema” por fazerem com outros colegas, mas viram a atividade como uma forma de partilha de ideias e de conhecer melhor pessoas com quem conviviam praticamente todos os dias.

Deste modo, com a escrita do conto, não só se deu a conhecer um novo autor à turma (Valter Hugo Mãe), como também foi possível entender a correlação entre a leitura e a escrita, assim como a importância da imaginação no processo de aprendizagem e o valor do trabalho de grupo (ver anexos 1, 2 e 3).

4.2. Momentos de leitura em sala de aula

Uma outra atividade de promoção da leitura feita em aula foi precisamente a leitura em aula. Consistiu na leitura de um livro durante os últimos dez ou quinze minutos da aula de noventa minutos de quarta-feira. Esta atividade foi inspirada em atividades semelhantes criadas pelo PNL. No caso desta entidade, 10 Minutos a Ler é um concurso escolar através do qual se promove “a motivação para a leitura autónoma, de acordo com os interesses e os níveis de competência dos leitores. A escola, enquanto espaço comunitário, deve apresentar-se como agente de práticas e desenvolvimento dos perfis de leitura de todos” (PNL, s/d). Assim, é um projeto aberto à comunidade escolar que reconhece que “o contacto com os livros e a prática diária da leitura são indispensáveis ao desenvolvimento do gosto de ler, à consolidação dos hábitos de leitura e ao aumento das competências de literacia” (PNL, s/d). Por isso, o concurso tem como objetivo fazer alunos, professores e funcionários da escola a ler durante dez minutos, independentemente da hora, do local e do tipo de livro, interessando realizar precisamente os dez minutos de leitura.

A partir daí, com esta turma do Ensino Profissional, decidiu-se fazer com que lessem entre dez e quinze minutos no final de uma aula, tendo sido selecionada, pela própria turma, a de quarta-feira, que correspondia à segunda aula da disciplina na semana. Ficou esclarecido que os alunos poderiam ler livros de qualquer género, desde romances até antologias de contos, passando pela banda desenhada e pelos romances gráficos. O que interessava, de facto, era que lessem e tivessem contacto com um livro, ou uma história, nesse espaço de tempo. Digo uma história, pois algumas alunas até quiseram ler *fanfiction* (histórias baseadas em séries televisivas, filmes, entre outros produtos culturais e escritas por fãs) no telemóvel. Tal foi aceite, uma vez que a intenção era que realmente lessem algo, principalmente dentro da ficção, e que isso acontecesse dentro da sala de aula, nos últimos dez ou quinze minutos da aula.

Apesar de o projeto original da PNL dar liberdade em termos espaciais e temporais (ou seja, os dez minutos poderiam acontecer noutra espaço dentro da escola e fora do horário de aulas), achou-se por bem, neste caso, ter os dez ou quinze minutos na sala de aula e nos momentos finais da aula, uma vez que há benefícios a ter em conta neste tipo de contexto.

Em “Reimagining Reading: Creating a Classroom Culture That Embraces Independent Choice Reading”, Katie Dickerson, graças à sua própria experiência com uma atividade semelhante a esta, concluiu que a leitura livre em contexto de sala de aula contribuía para que os alunos pudessem focar-se em algo para além de problemas pessoais e, até mesmo, escolares, afirmando que os alunos

“outside of school they are plagued by family and community problems, bullying, [...]. Once in school, they have to deal with often uninteresting standardized curriculums and countless exams; they have to fight natural instincts and stay silently seated for hours at a time. [...] we forget that students, like teachers, are people (Dickerson, 2015, p. 8).

Permitir um determinado tempo de leitura em sala de aula serve, então, como um espaço para os alunos respirarem no meio da azáfama do dia a dia e, também, verem que a escola não é só sobre o cumprimento de programas. É também um lugar onde podem explorar a sua individualidade e expandir a sua mente.

Dickerson (2015) salienta, ainda, que a parte mais importante nesta atividade foi a criação de ligações afetivas genuínas com os seus alunos, onde

I tell my classes about what I'm reading and why I chose it; my students tell me about what interests them, and I recommend titles based on their preferences. [...] These simple exchanges lead to strong bonds: Rather than seeing me as a teacher who gives mandates, my students see me as a fellow reader with whom they can talk about books" (p. 7).

Estes minutos de leitura deram, ainda, espaço para o diálogo e fazer todos os participantes entender que não são apenas alunos e/ou colegas, mas, sim, seres humanos com interesses e necessidade de dialogar e criar pontos comuns entre si. De facto, com a turma do curso de Ação Educativa, alguns alunos, ao longo do tempo, foram usando esses dez ou quinze minutos dedicados à leitura não só para, efetivamente, ler os livros que tinham na sua mochila, mas também tiravam um pouco desses minutos para discutir essas mesmas leituras. Dickerson (2015) fala sobre isso também, dizendo que "I also see my students differently: Through these conversations, I see my students' natural analytical strengths, remember their passion for learning, and better understand their lives and their personalities" (p. 7). E o mesmo pode ser dito relativamente a este pequeno grupo que, por exemplo, chegou a ter discussões sobre livros da Colleen Hoover onde falavam sobre as relações amorosas tóxicas presentes nos livros e analisavam a escrita como sendo pobre ou suficientemente interessante. Como a autora referida anteriormente, defendo que este tipo de atividades ajuda a que o professor também veja os alunos para além desse papel, na medida em que os vemos, de forma mais natural e sem restrições avaliativas, a utilizar as ferramentas analíticas e interpretativas aprendidas e usadas em aula a serem aplicadas num contexto mais natural, portanto, na vida real, de certa forma.

Embora esta atividade tenha proporcionado bons momentos e, até mesmo, dado alguma esperança sobre atividades de leitura em sala de aula, há aspetos a melhorar em relação à mesma. Por exemplo, foi uma atividade demasiado "livre" e sem uma existência física, a não ser algumas fotografias tiradas com o objetivo de estarem no presente relatório (ver anexo 4). Contudo, poderiam ter sido criadas outras atividades adjacentes a esta, como o diário de leitura, um blogue ou um *bookstagram* dedicados às leituras da turma, realização de cartazes espalhados pela escola como forma de inspirar outras turmas a ler também nas suas aulas, etc. No entanto, esta experiência serviu, exatamente, como um pontapé de saída e, no futuro, ao longo da carreira profissional, será, certamente, não só aplicada, mas também melhorada.

4.3. Apresentação de uma autora micaelense

A próxima atividade foi um dos pontos altos para esta turma, consistindo na visita de uma autora micaelense à sala de aula para falar de si enquanto leitora e escritora acabada de estreitar.

Como uma feliz coincidência, a visita aconteceu a 23 de abril, Dia Mundial do Livro, e serviu para dar a conhecer o primeiro livro de Inês Rodrigues e Melo, *Brilho Tóxico*. É um livro de Fantasia para um público mais juvenil e tem leves inspirações na mitologia grega, tendo, ainda, semelhanças com outros livros muito lidos por adolescentes, como a coleção *Os Instrumentos Mortais*, de Cassandra Clare. A protagonista, Iris, anos depois de os pais terem morrido de uma forma estranha, vê-se catapultada para um mundo de seres sobrenaturais e fantasiosos, como vampiros, lobisomens, bruxas e elfos, e descobre que é a peça fundamental para garantir a sobrevivência de um mundo do qual não fez parte durante vinte e um anos. Entre mentiras, perigos e emoções fortes e confusas, Iris deverá aprender a lidar com uma vida completamente nova e surpreendente.

Vários fatores levaram a que esta autora fosse a escolhida para poder falar com esta turma sobre livros, como a sua idade (tem 26 anos, estando um pouco mais próxima da idade dos alunos), o facto de ser açoriana e por ter lançado o livro recentemente e de o mesmo se enquadrar um pouco nos interesses dos alunos. Assim, no dia 23 de abril de 2024, a escritora esteve com os alunos e, com uma apresentação em *powerpoint* da sua autoria, falou sobre não só o seu livro, como também o seu trabalho nas redes sociais como *bookfluencer* e a sua caminhada enquanto jovem leitora e autora. Notou-se que os alunos estavam interessados no que a autora dizia, tendo, até, feito perguntas nos últimos minutos da aula, mas também ao longo da apresentação, mostrando que estavam à vontade com a escritora e atentos às palavras dela (ver anexo 5 e 6).

Os alunos tendem a pensar que os eventos literários são monótonos e de pessoas mais velhas para pessoas mais velhas. Por isso, com esta atividade, espera-se que esta ideia tenha sido desmistificada. Por exemplo, os pontos altos da apresentação foram os momentos em que a Inês falou sobre os livros e as autoras que a inspiraram. Aí, os alunos viram pontos em comum com a convidada, o que ajudou a que levassem a atividade mais a sério. Com isto, quer-se dizer que é fulcral entender os interesses dos alunos e, por conseguinte, elaborar atividades e eventos que consigam ir ao encontro dos seus gostos, mas que também sejam inovadores e introdutórios a mundos novos e por explorar, como

o que aconteceu com esta apresentação, pois grande parte da turma não gostava de ler Fantasia. Porém, mostraram uma grande curiosidade pelo livro ao ponto de, no fim, uma aluna ter comentado que iria requisitar o romance fantástico mal chegasse à biblioteca escolar. De facto, um exemplar foi oferecido por mim à escola e o mesmo foi requisitado logo de seguida, provavelmente por essa mesma aluna.

Esta atividade foi, portanto, essencial para perceber que há, de facto, interesse da parte dos alunos em conhecer as pessoas que fazem parte do mundo dos livros. O problema maior reside no carácter logístico deste tipo de eventos, na medida em que, felizmente, a convidada reside em São Miguel e não cobrou a visita. Todavia, grande parte dos escritores que possam interessar os alunos da nossa mundividência açoriana vive ou em Portugal Continental, ou nos Estados Unidos da América, acabando por ser, consequentemente, impossível, ou quase impossível, convidar estes autores a falar nas nossas escolas. Num mundo utópico, viveríamos num país onde eventos literários em ambiente escolar seriam apoiados por empresas locais e/ou por entidades governamentais, o que não acontece. Se queremos que os nossos jovens leiam e ganhem interesse pela leitura, há que fazer investimentos. Não basta disponibilizar materiais e ideias de atividades a realizar com os alunos. É necessário um apoio sistemático e sistémico em várias camadas (económica, burocrática, temporal, curricular...) para que possamos diversificar os métodos de fazer com que os mais novos possam adquirir hábitos de leitura.

Independentemente dos problemas dissociados do professor, o mesmo deve, de qualquer forma, fazer os possíveis para que os seus alunos tenham contacto quer com livros, quer com os autores, assim como, ainda, outras pessoas ligadas ao mundo literário, como editores, livreiros, tradutores, entre outros. Fazer convites a autores locais pode ser um bom primeiro passo para tornar o livro num objeto mais humano e acessível aos olhos de estudantes pouco habituados a ver o livro a algo ligado aos estudos e a espaços fechados e das elites.

4.4. Materiais didáticos adaptados aos contextos dos alunos

A última atividade relacionada com a leitura a realçar é algo mais simples e que, à primeira vista, pode não nos fazer pensar que ajudará a que os alunos passem a gostar de ler, mas, na realidade, tem que ver com o que tem vindo a ser dito ao longo deste capítulo,

isto é, relaciona-se com a ideia de que devemos saber escolher os materiais didáticos conforme os interesses dos alunos. Continuando a falar da turma de Português, que fazia parte do Ensino Profissional, mais especificamente do curso de Ação Educativa, estamos perante uma turma na qual a disciplina de Português estava dividida em três módulos. Por ser uma turma do décimo segundo ano, a disciplina estava dividida nos módulos sete (dedicada a Fernando Pessoa e heterónimos), oito (contos) e nove (sobre o *Memorial do Convento*, de José Saramago). No último módulo, e sabendo-se que o Nobel da Literatura português também escreveu livros infantis, houve o cuidado de selecionar materiais didáticos sobre esse lado do autor, como um vídeo sobre atividades relacionadas com *A maior flor do mundo* realizadas com alunos do pré-escolar e primeiro ciclo, ou seja, a faixa etária sobre a qual o curso profissional se foca⁸. Um outro vídeo importante foi um documentário relativamente breve sobre o autor, passando pelas suas obras e polémicas⁹. Estes dois vídeos ajudaram a que os alunos desconstruíssem a ideia que tinham sobre este escritor. Passaram alguns anos a ouvir que, no final do seu percurso escolar, teriam de ler um livro “aborrecido” de um homem “velho qualquer” e, devido a tais comentários, um pouco enraizados nas suas mentes, a turma estava com uma atitude receosa antes de o módulo ter começado. Mas, com os vídeos, até foram capazes de conseguir rever um pouco de si mesmos no escritor. Por exemplo, o que foi mais dito pelos alunos foi que gostaram de aprender que o autor defendia os direitos humanos e tinha uma grande preocupação por causas importantes, como os direitos dos trabalhadores. Viram, ainda, como o autor era muito crítico da política portuguesa, um dos aspetos que mais fascinou a turma. Deste modo, os vídeos, escolhidos segundo as características da turma, acabaram por ser uma mais-valia para que ficassem curiosos em relação a um autor que, normalmente, de certa forma, “assombra” os alunos do Ensino Secundário.

Mas, depois de atividades de maior escala como a visita de uma autora e a escrita de contos, como se pode, agora, estar a falar da simples visualização de vídeos? Algo tão simples como um material didático “escolhido a dedo”, usado a pensar nas personalidades, nos interesses e, ao mesmo tempo, nas Aprendizagens Essenciais, pode ser eficaz em captar a atenção de um jovem e fazê-lo querer saber mais sobre um determinado assunto da aula, como um determinado livro ou autor. Pode ser o suficiente para ser a porta de entrada ideal para um aluno, até então, desinteressado e desapegado

⁸ Link para o vídeo sobre *A maior flor do mundo*: <https://www.youtube.com/watch?v=Oxik-mQ9BaE>.

⁹ Link para o documentário sobre José Saramago: <https://ensina.rtp.pt/artigo/memorial-do-convento-de-jose-saramago/>.

de temas como a literatura e a leitura. Os alunos, muitas vezes, não precisam da sensação de espetáculo ou de grandiosidades. Na realidade, acabam por precisar apenas de uma simples mão estendida, de um ouvido disposto a ouvir, de um professor que torne o aluno num elemento ativo dentro e fora da sala de aula.

Resumindo, no ensino das línguas, há espaço para o professor criar e realizar atividades e eventos que possam cativar os alunos e fazer com que se interessem pelas disciplinas. Neste caso, o maior foco incidiu-se no Português, numa turma do Ensino Profissional, com a qual foi possível concretizar planos há muito pensados por alguém que sempre gostou de ler e gostaria de passar essa paixão aos outros, principalmente a pessoas mais novas. Juntando o útil ao agradável, os desafios acabam por ser mais levemente encarados quando o professor tem um interesse especial e pode usá-lo para beneficiar os alunos enquanto estudantes e pessoas. Desta forma, pegando na paixão pelos livros e juntando-a aos conhecimentos didáticos relacionados com a leitura, foi possível não só idealizar, mas também realizar atividades como a escrita de contos, a leitura livre em aula, a visita de uma autora e a utilização de materiais educativos próprios.

Verificou-se que, embora as escolas não tenham condições suficientes, nem ideais, em termos materiais e burocráticos, é, ainda assim, possível conceber iniciativas interessantes e motivantes para tornar as aulas mais dinâmicas e próximas do mundo real e não tão somente focadas nos documentos curriculares. Ter alunos dispostos a participar ajuda imenso, assim como arranjar ideias que se adequem a eles.

Com estas atividades, foi, ainda, possível entender que, com esforço, tempo, dedicação e a participação equilibrada do professor e dos alunos (ou seja, uma participação onde haja respeito mútuo na partilha de ideias e na aceitação das mesmas), é-se capaz de fazer com que os mais novos aprendam a gostar de ler e ganhem hábitos de leitura.

Capítulo 5 – Metodologia

A investigação foi realizada ao longo das unidades curriculares de Estágios em Ensino das Línguas I e II e contou com uma abordagem mista de investigação qualitativa e quantitativa. Esta fusão adequa-se, assim, ao estudo dos hábitos de leitura dos jovens e da influência das redes sociais. É também um tipo de abordagem que possibilitou saber como atuar em contexto de sala de aula relativamente a estas temáticas. Foi baseada na revisão de literatura, em inquéritos por questionários e em entrevistas.

Tendo em conta o tema e os objetivos da investigação, o questionário foi das melhores formas de registar e compreender os hábitos de leitura dos alunos. Conversas dentro da sala de aula também foram úteis, mas foram os questionários que mostraram semelhanças e diferenças entre os alunos. Também serviram como ponto de partida para as atividades a desenvolver ao longo do ano letivo. Assim, os questionários, que devem ser elaborados após uma leitura atenta e exaustiva da literatura existente, incluíram perguntas sobre as opiniões e visões dos alunos relativamente à leitura, os hábitos de leitura que têm e que atividades relacionadas com livros preferiam realizar ou gostariam de experimentar fazer. Foi importante que o questionário fosse “um todo relativamente homogéneo, de tal modo que, obtidos os resultados, seja possível quase automaticamente confirmar ou infirmar” as hipóteses (Albarello et al., 1997, p. 53). Os questionários, mais tarde, foram distribuídos a uma das turmas do estágio, assim como a uma turma de uma das professoras orientadoras, que corresponderão, sensivelmente, a 38 alunos. Depois de respondidos, foi feita uma recolha e, conseqüentemente, a presente análise dos dados.

Por fim, temos as entrevistas, que foram feitas no final do ano letivo. A entrevista é, por exemplo, “um meio potencial de transferência de uma pessoa (o informante) para outra (o entrevistador) de pura informação; é pois, um método, por excelência, de recolha de informação” (Amado & Ferreira, 2013, p. 207). Foi realizada, a uma aluna do oitavo ano, uma entrevista semiestruturada/semidiretiva, ou seja, com questões que “derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado & Ferreira, 2013, p. 208).

Ao longo de toda a investigação, foram cumpridas as questões éticas inerentes às mesmas, como a identificação da investigadora e da instituição a que pertence, a salvaguarda de participação voluntária, a garantia de confidencialidade de informações constantes do processo investigativo e/ou requeridas pelo participante, como a

anonimização, a garantia do anonimato de pessoas e instituições, entre outros pontos fundamentais da ética em investigação científica em educação (ver anexos 7 e 8).

5.1. Procedimentos da aplicação dos questionários

Pode-se dizer que a aplicação dos questionários consistiu em quatro fases, sendo estas a revisão de literatura, a elaboração dos questionários, a sua testagem e, por fim, a sua realização.

Na primeira fase, foi necessário garantir literatura suficiente sobre o assunto, tendo havido leituras exaustivas de livros, teses e artigos sobre os hábitos de leitura em Portugal, assim como as redes sociais e a sua evolução. Após haver uma base sólida de informação, passou-se para o momento da elaboração do questionário, que foi baseado em dois estudos lidos na primeira fase, sendo estes o estudo “Os Estudantes e a Leitura, de Mário F. Lages, Carlos Liz, João H. C. António e Tânia Sofia Correia (2007), e a dissertação de doutoramento do Professor Doutor José Carlos Pereira, intitulada “Os hábitos de leitura dos estudantes do Ensino Básico da Região Autónoma dos Açores” (2012). De seguida, associando as leituras ao tema da investigação, os inquéritos seguiram duas vertentes, em que a primeira, das perguntas um a treze, focava-se nos hábitos de leitura, enquanto a segunda vertente era sobre as redes sociais no contexto da leitura. Dentro da primeira parte, foram incluídas perguntas sobre o gosto pela leitura, a existência de livros em casa, os géneros dos livros lidos, a influência dos professores nas escolhas dos livros a ler, entre outras. Já na segunda parte, as perguntas tinham que ver com as redes sociais usadas pelos jovens, se já tinham ouvido falar nas comunidades literárias *online* mencionadas anteriormente, se já tinham lido livros recomendados por personalidades da *Internet*, etc (ver anexo 9).

Depois de o inquérito estar pronto, preparou-se, ainda, o documento do consentimento informado, no qual foi referido o contexto, os objetivos do estudo, para que os participantes pudessem, de forma livre e informada, participar.

A seguir, passou-se para o momento da testagem dos inquéritos. Antes de os mesmos serem entregues oficialmente, foram testados numa turma do ensino secundário de uma das professoras orientadoras do estágio. Os resultados, relativamente ao formato e ao conteúdo do inquérito, foram positivos e, tendo em conta que não foi preciso alterar

o documento após a testagem, os inquéritos desta fase acabaram por ser utilizados também para a recolha de dados a ser tratada no presente relatório.

Assim, temos a última fase relativa ao uso dos inquéritos, isto é, a aplicação oficial dos mesmos. De um lado, temos a turma do décimo ano do Ensino Secundário regular, que fez a testagem dos inquéritos, que acabaram por ser usados de forma oficial, como dito acima, e, por outro, temos a turma do décimo segundo ano do Ensino Profissional, a que foi referida no capítulo anterior. Ao todo, foram entregues trinta e um inquéritos, sendo que todos foram devolvidos para análise, conforme os dados do quadro 1:

Turma	Ano	Entregues	Devolvidos	Taxa de resposta
Turma A	10.º	14	14	100%
Turma B	12.º	17	17	100%

Tabela 1: Questionários entregues e preenchidos segundo as turmas participantes

Posto isto, passemos para a análise de dados, para a qual recorreremos a técnicas de estatísticas descritivas simples, com frequência, percentagem e média.

Primeiramente, é importante esclarecer que a população corresponde a 31 alunos, correspondendo, assim, a 100%. Destes 31, 14 são da turma do décimo ano, enquanto os restantes 17 são da turma do décimo segundo ano do Ensino Profissional.

De seguida, uma das informações mais importantes a ter em conta é a idade dos participantes, que se situa no intervalo entre 15 e 21 anos, com uma média de 17,4 anos, conforme o gráfico da figura 1:



Figura 1: Idades dos inquiridos.

O próximo passo é analisar o género da população do estudo, tendo sido averiguado que, de 31 participantes, oito eram do género masculino e vinte e três do género feminino, conforme ilustrado no gráfico da figura 2:

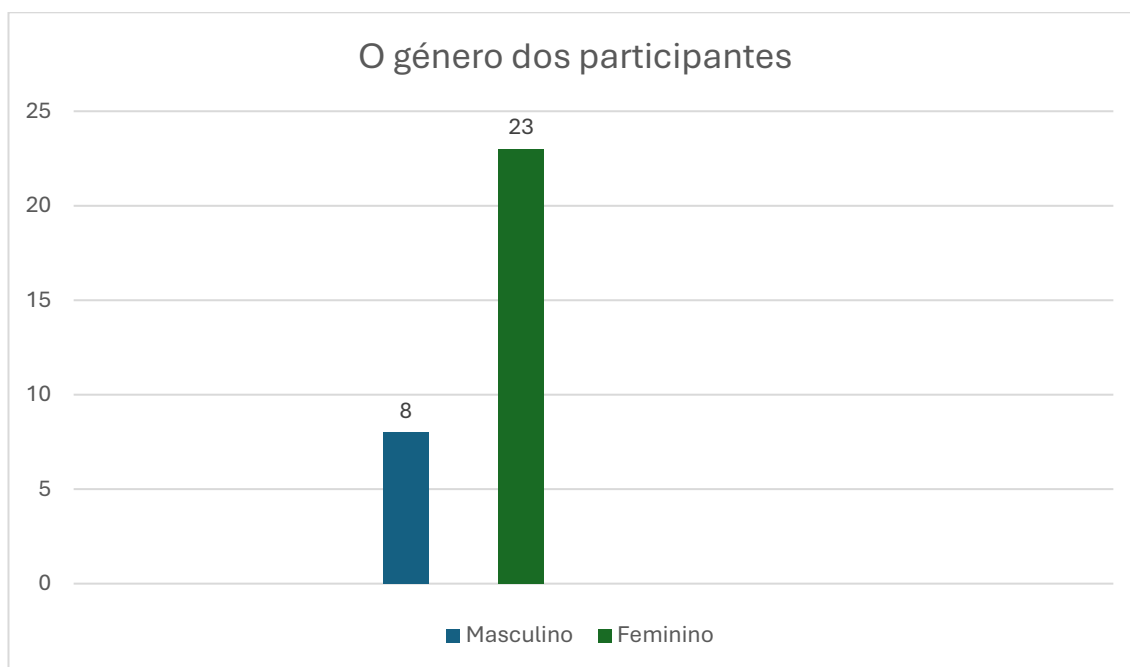


Figura 2: Género dos participantes.

Os próximos pontos a analisar são, agora, as perguntas dos inquéritos, a começar pela primeira pergunta, sobre se gostam de ler ou não. Aqui, os participantes só tinham de colocar uma cruz no “Sim” ou no “Não”. Posto isto, dos 31 inquiridos, vinte e um responderam que sim, enquanto os restantes, nove, disseram que não gostam de ler, como

se verifica na figura 3. Portanto, perto de 71% dos inquiridos afirma que gosta de ler, havendo uma percentagem de 29% que respondeu que não gosta.

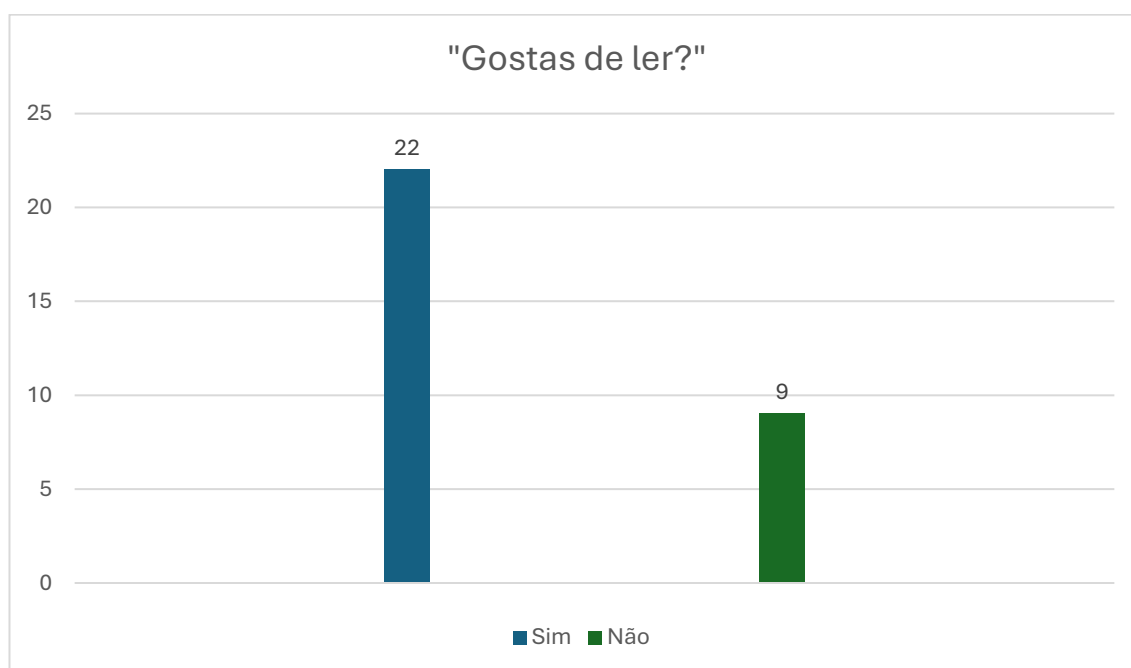


Figura 3: Gosto pela leitura.

Podemos, deste modo, concluir que os inquiridos, na sua maioria, afirmam que gostam de ler, daí haver a necessidade de a próxima pergunta ser sobre o que os leva a ler.

Nesta pergunta, os participantes poderiam escolher duas respostas de entre as seguintes: “O desejo de conhecer coisas novas”; “o exemplo dos pais e familiares”; “a diversão que encontro na leitura”; “a influência dos professores”; “o exemplo dos amigos”; “a necessidade de ter boas notas”; e “a influência das redes sociais”. Dos 31 inquiridos, 17 (ou seja, 55%) escolheram a opção “o desejo de conhecer coisas novas”, 11 (portanto, 36%) optaram pela “diversão que encontro na leitura” e, por fim, 9 (assim, 29%) selecionaram a resposta “a influência das redes sociais”, como se pode verificar na figura 4. Pelo contrário, motivos como a influência dos pais, familiares e amigos são respostas residuais.



Figura 4: Motivos para ler.

A próxima pergunta era somente dedicada aos que tinham escolhido “não” na primeira pergunta (“Gostas de ler?”) e, tal como na anterior, poderiam escolher duas respostas. Assim, dos que assumem que não gostam de ler, ou seja, 9 inquiridos, afirmam como motivos para tal: “é aborrecido (6 respostas), “leva muito tempo” (4 respostas) e “cansa a vista” (3 respostas), segundo a figura 5. As restantes respostas disponíveis eram as seguintes: “Faz-me dores de cabeça” (que foi selecionada uma vez); “Não se aprende nada de novo” (que foi escolhida duas vezes); e “Ninguém me incentiva a ler”.



Figura 5: Motivos para não ler.

O próximo gráfico tem que ver com mais uma pergunta de resposta afirmativa ou negativa, sendo ela: “Tens hábitos de leitura?”. Dos 31 participantes, um não respondeu à pergunta, mas 14 disseram que sim, enquanto os restantes 16 seleccionaram o “não”.



Figura 6: Hábitos de leitura.

A próxima pergunta vai ao encontro da ideia de ser positivo para o jovem ter contacto com o livro enquanto objeto desde tenra idade, uma noção já mencionada no primeiro capítulo. Deste modo, era importante saber quantos livros, mais ou menos, cada participante tem na sua casa. As respostas a seleccionar eram: “menos de 20”; “21 a 40 livros”; “41 a 80 livros”; “81 a 100 livros”; e, finalmente, “mais de 100 livros”. Grande parte das respostas incidiu na primeira opção (23 participantes). Ainda assim, 5 seleccionaram a opção “21 a 40 livros”, 2 escolheram “41 a 80” e uma pessoa disse ter mais de 100 livros em casa, como podemos ver pelo seguinte gráfico:

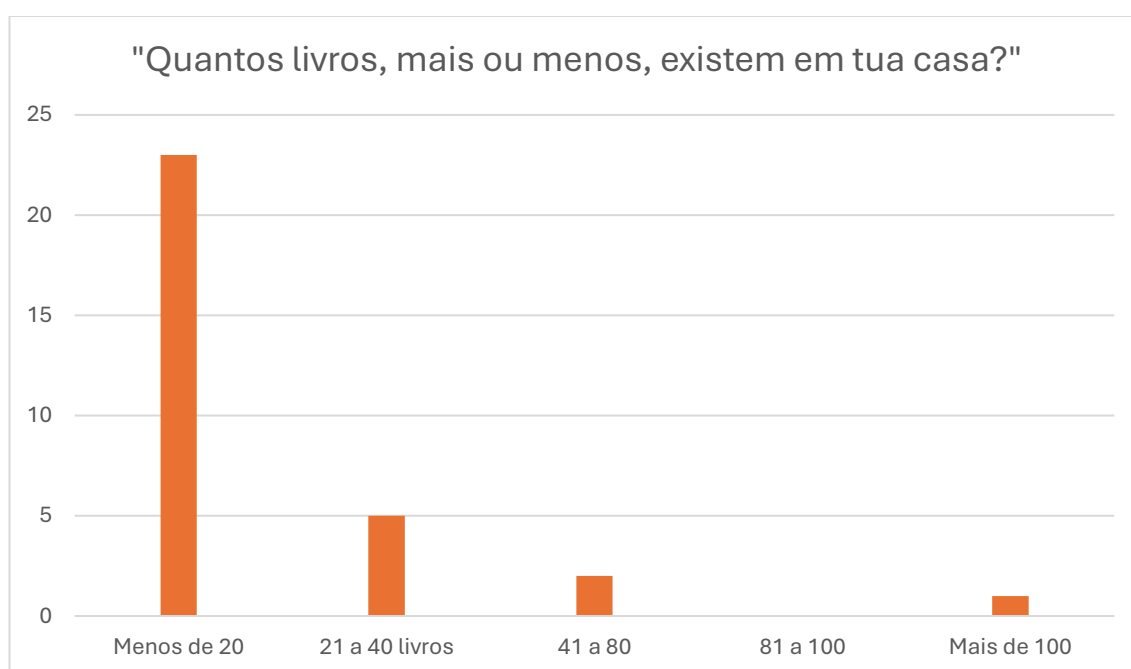


Figura 7: O número de livros que existem nas casas dos participantes.

No gráfico da pergunta anterior, vimos que 16 participantes afirmaram não ter hábitos de leitura. Agora, temos 23 alunos que admitem ter menos de 20 livros em casa. Com estes dois dados juntos, pode-se dizer que, de facto, a presença do livro na vida do jovem, enquanto objeto constante, ajuda a que ele crie um gosto pela leitura, ou que, pelo menos, o incentive a experimentar, a explorar, o mundo da leitura.

A próxima pergunta foi sobre quantos livros já leram e que não eram escolares, isto é, leituras que não eram para a escola ou livros que não fazem parte das Aprendizagens Essenciais. O objetivo era ver se leem livros fora do contexto curricular. Neste caso, as respostas eram: “nenhum”; “menos de 20”; e “mais de 20”. Quatro alunos escolheram a primeira opção, enquanto 21 asseguraram ter lido menos de 20. Finalmente, 5

selecionaram a opção “mais de 20”, mas um aluno deixou esta pergunta em branco, como visto na figura 8. A opção com mais respostas não é um resultado surpreendente, principalmente tendo em consideração as duas perguntas anteriores. Numa perspetiva mais positiva, mostra que há muitos alunos que, de facto, leem alguns livros fora do âmbito escolar, o que é um resultado satisfatório e poderá indicar que as leituras para as aulas não estarão a afetar as leituras realizadas num contexto mais livre e de lazer.

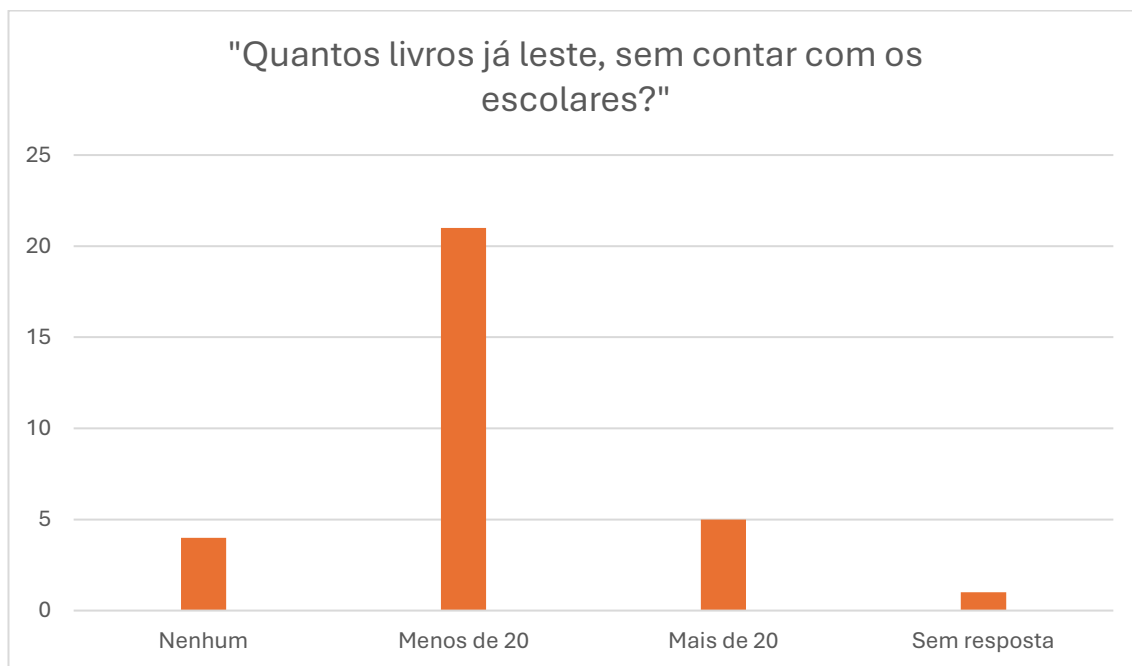


Figura 8: O número de livros não escolares lidos.

A sétima pergunta do inquérito incidia na curiosidade de saber se, na altura da participação no inquérito, estavam a ler algum livro. Os alunos também poderiam indicar o título da sua leitura do momento, o que levou a reflexões sobre perguntas posteriores, focadas nas redes sociais. Novamente, a primeira parte da pergunta poderia ser respondida com um “sim” ou um “não”, havendo espaço para escreverem o título do livro caso o quisessem. Assim, 16 alunos escolheram “não”, enquanto os restantes 15 disseram que estavam a ler um livro nessa altura, como se pode verificar na figura 9:



Figura 9: Leitura no momento de livros não escolares.

Os quinze alunos que responderam “sim” deixaram os títulos das suas leituras do momento e foi interessante verificar livros e autores repetidos, como se pode ver na seguinte tabela:

Títulos e autores das obras mencionadas.	A quantidade de alunos que estavam a ler o livro
<i>Isto Acaba Aqui</i> , de Colleen Hoover	2
<i>Se me amas não te demores</i> , de Raul Minh'Alma	2
<i>Os Maias</i> , de Eça de Queirós	1
<i>Nunca Jamais</i> , de Colleen Hoover	2
<i>Heartstopper</i> , de Alice Oseman	1
<i>O que só vemos quando abrandamos</i> , de Haemin Sunim	1
<i>Foi sem querer que te quis</i> , de Raul Minh'Alma	2
<i>Tomorrow, Tomorrow, Tomorrow</i> , de Gabrielle Zevin	1
<i>Imperfeitos</i> (o aluno não indicou o nome do autor)	1
<i>A Ilusão de Merit</i> , de Colleen Hoover	1
<i>A Inteligência Emocional</i> (o aluno não indicou o autor)	1

Tabela 2: Títulos e o número de leitores a ler determinado livro na altura do inquérito.

Verifica-se que a autora mais mencionada é Colleen Hoover, um sucesso de vendas entre um público feminino na casa dos 20 anos graças ao *TikTok*. É curioso este dado já aparecer antes das perguntas sobre as redes sociais, mas estes resultados já ilustram, um pouco, a importância das redes sociais para fazer com que os mais novos descubram o gosto pela leitura. Raul Minh'Alma, um autor português que também ocupa, imensas vezes, os tops de vendas nacionais, foi o segundo autor mais referido, mostrando que os mais jovens querem e conseguem ler literatura portuguesa. Estes dados também se relacionam com ideias defendidas no primeiro capítulo do presente relatório, na medida em que se indicou que os jovens preferem ler algo ligado aos seus interesses e à sua mundividência. Por isso, procuram, por exemplo, livros românticos e/ou dramáticos, que são, precisamente, como os livros destes dois autores normalmente são descritos.

Ainda sobre livros não escolares, a pergunta 8 era sobre “quantos livros dessa categoria terão lido nos últimos doze meses”, isto é, no ano passado. As respostas eram “nenhum”, “1-3 livros”, “4-7 livros” e “mais de 8”. Nove alunos optaram pelo “nenhum”; enquanto 15 participantes escolheram “1-3 livros”. Já cinco selecionaram “4-7 livros”, restando dois “mais de 8”, como constatado na figura 10:

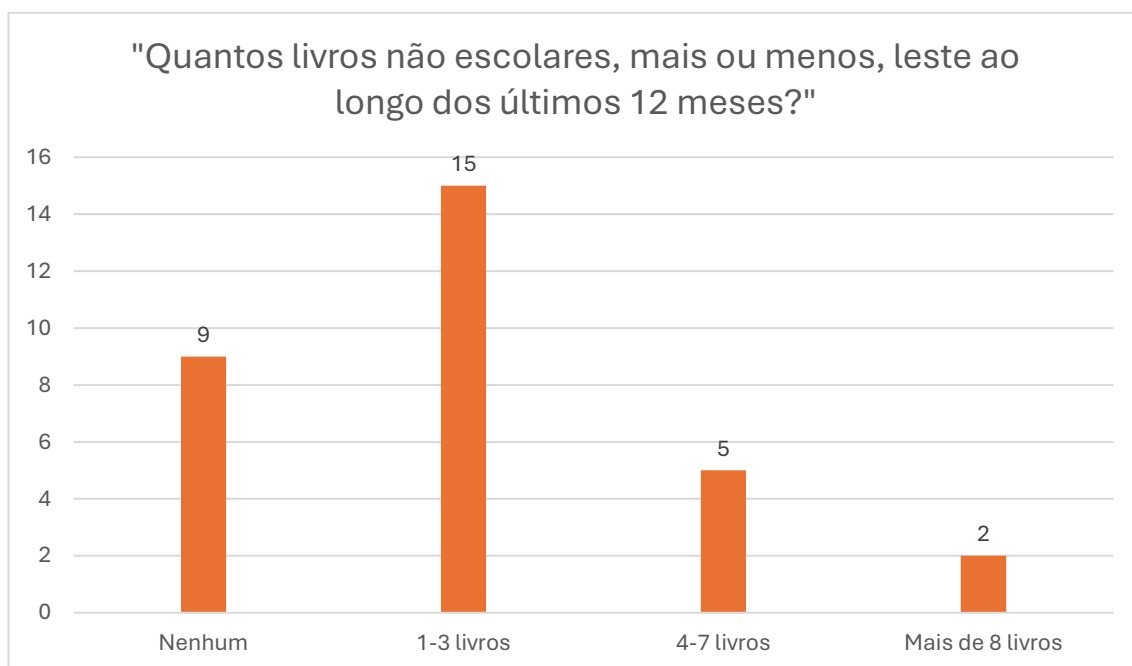


Figura 10: Número de livros não escolares lidos nos últimos meses.

Apesar dos resultados aparentemente desanimadores quanto ao “nenhum” e “1-3 livros”, é importante frisar que é bom ver que, pelo menos, 15 alunos disseram ter lido 1 a 3 livros no ano anterior, na medida em que, quando se fala em hábitos de leitura, deve-se

apelar à leitura de livros, independentemente de a pessoa ler muito ou pouco. No fundo, o mais importante é ler, o que é considerado melhor e mais positivo do que não ler de todo.

Para a nona pergunta, escolheu-se perguntar o que significava, para os alunos, o ato de ler, sendo que poderiam escolher uma de entre três opções: “é uma ferramenta para a vida”; “é divertido”; e “é uma obrigação”. Como poderemos ver na figura 11, cerca de 55% dos participantes selecionou a primeira opção. Já a segunda foi escolhida por cerca de 32% dos alunos. Por fim, quanto à última, foi a opção de 4 jovens:

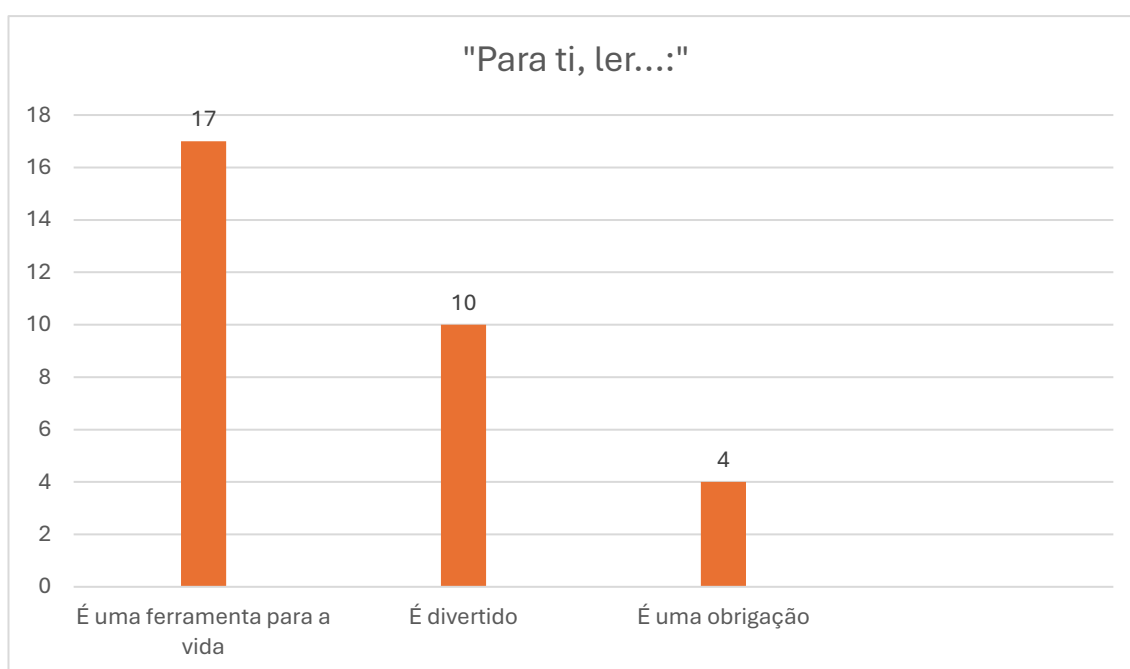


Figura 11: Percepção sobre a leitura.

Estes dados vão ao encontro dos conceitos e ideias referidas no primeiro capítulo do relatório. Tendo em conta estas respostas, já há a noção de que a leitura tem um carácter útil e funcional e, por isso, consequentemente, devem acreditar que é importante saber ler. Contudo, cerca de 55% dos participantes preferiu selecionar a opção funcional em detrimento do carácter divertido, isto é, não parece haver deleite no ato de ler, sendo apenas um ato que deve ser necessariamente realizado. Se a leitura é uma ferramenta para a vida, não há, de certa forma, a crença de que pode ser entretenimento e que algo artístico deve ser saboreado e degustado. Aliás, não nos podemos esquecer dos 4 jovens, deste modo, cerca de 13% dos votos, verem a leitura como obrigação. Não sendo um valor excessivo tendo em conta a população do estudo presente, também não é um valor vazio, na medida

em que, de facto, ainda permanece a visão da leitura como uma obrigação, visão essa que não deveria existir, mas entra e não tão facilmente deixa as mentes dos nossos jovens devido ao que foi dito anteriormente, no início do relatório, ao carácter avaliativo atribuído a este ato. De qualquer forma, temos, ainda, as 10 respostas que afirmam que a leitura é divertida. Apesar de a ideia predominante ser o lado útil da leitura, há trabalho a ser feito, dentro e fora da escola, para que os livros sejam vistos como algo positivo.

Para a décima pergunta, optou-se pelo caminho das escolhas das leituras feitas pelos alunos. Aqui, poderiam escolher até duas respostas, entre as quais: “por me agradar o título e a capa”; “por indicação de amigos e familiares”; “por indicação de um professor”; “porque vi um filme ou uma série de televisão sobre o livro”; e “porque vi na *Internet*”. Houve cinco casos em que os participantes não escolheram nenhuma destas opções. Em relação aos que preencheram esta parte do inquérito, temos os seguintes números, como expostos na figura 12:

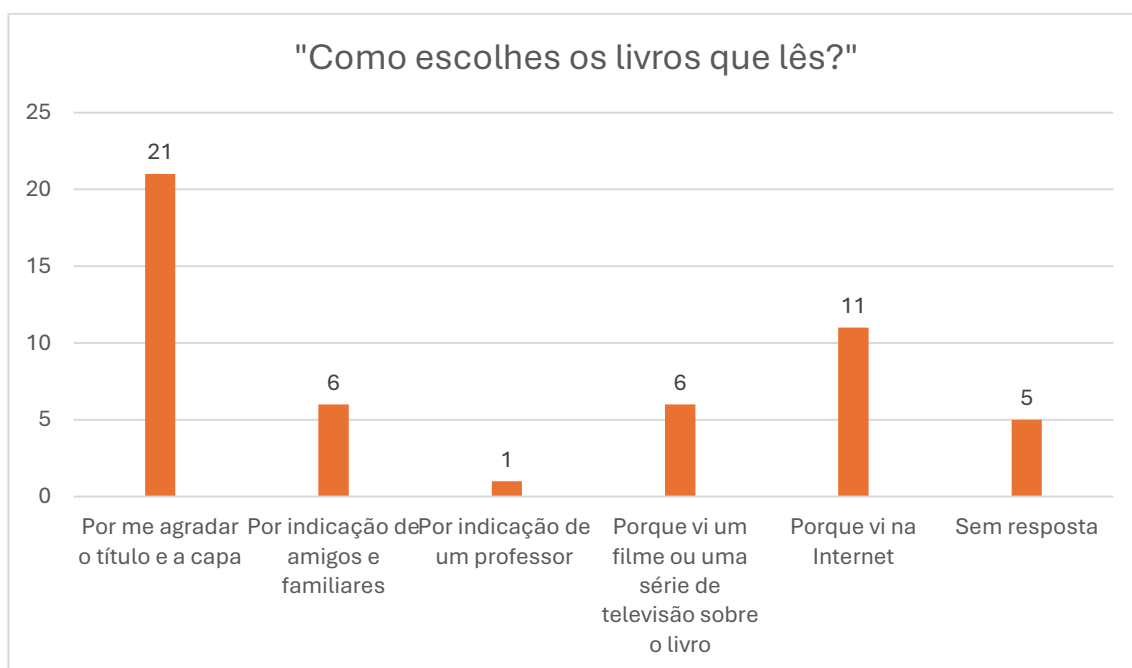


Figura 12: Fatores da escolha dos livros.

Começamos pela resposta com mais adesão. Não é uma surpresa escolherem aquilo que os agrada pelo contacto visual. Como afirmado anteriormente, principalmente no capítulo sobre as redes sociais, esta nova geração de (potenciais) leitores é uma grande adepta do conteúdo visual. Poder-se-á julgar esta perspetiva e dizer que, na atualidade, os jovens são muito superficiais e que “não se deve julgar um livro pela capa”, palavras tão partilhadas como um provérbio velho. Contudo, isto vai, na realidade, ao encontro da ideia do livro como objeto que deve ser admirado e respeitado. Um livro não é somente composto pelas palavras que lemos no seu interior. É também um objeto artístico pela capa que o ornamenta, já para não falar que há muito trabalho e dedicação colocados quer na capa, quer no título, um outro elemento fundamental para, por exemplo, a publicidade do livro. O título também é um trabalho linguístico e literário, tal como o livro em si. Por isso, não devemos estar preocupados com este resultado. É a resposta natural do ser humano, um ser racional capaz de criar e admirar arte.

Relativamente à resposta sobre familiares e amigos, é um número um pouco baixo e que reflete a importância de um jovem leitor ter o apoio e a motivação da família para que goste de ler. No primeiro capítulo, viu-se que a motivação deve ter como um dos seus principais agentes a família e que esta ajuda a formar o jovem como leitor devido aos fatores da proximidade e da intimidade. Também podemos ver este resultado como um dado promissor na perspetiva de partilhas de indicações literárias entre amigos, no sentido em que, atualmente, a leitura não precisa propriamente de ser uma atividade solitária, sendo mais um ato coletivo e de partilha de ideias.

O dado mais preocupante é precisamente o que só obteve uma resposta, portanto, quanto à opção de a indicação da leitura ser feita por um professor. De entre 31 participantes, apenas um escolheu esta resposta, o que poderá levar-nos a imensas teorias. Será que os restantes alunos não têm, ou nunca tiveram, professores que falassem sobre livros? Também podemos colocar como hipótese o facto de os professores terem realmente falado sobre livros, mas não os ideais para os seus alunos, levando a que estes não tivessem interesse. Este resultado poderá querer dizer que há professores que não estão preparados para falar sobre livros, não reunindo as informações e condições necessárias para algo tão importante como incentivar a ler.

A pergunta seguinte, “Achas que lêes bastante?”, apresentou os resultados esperados. Tendo apenas como respostas “sim” ou “não”, apenas cinco participantes afirmaram ler bastante, enquanto os restantes vinte e seis assumem o contrário, como exposto na figura 13:

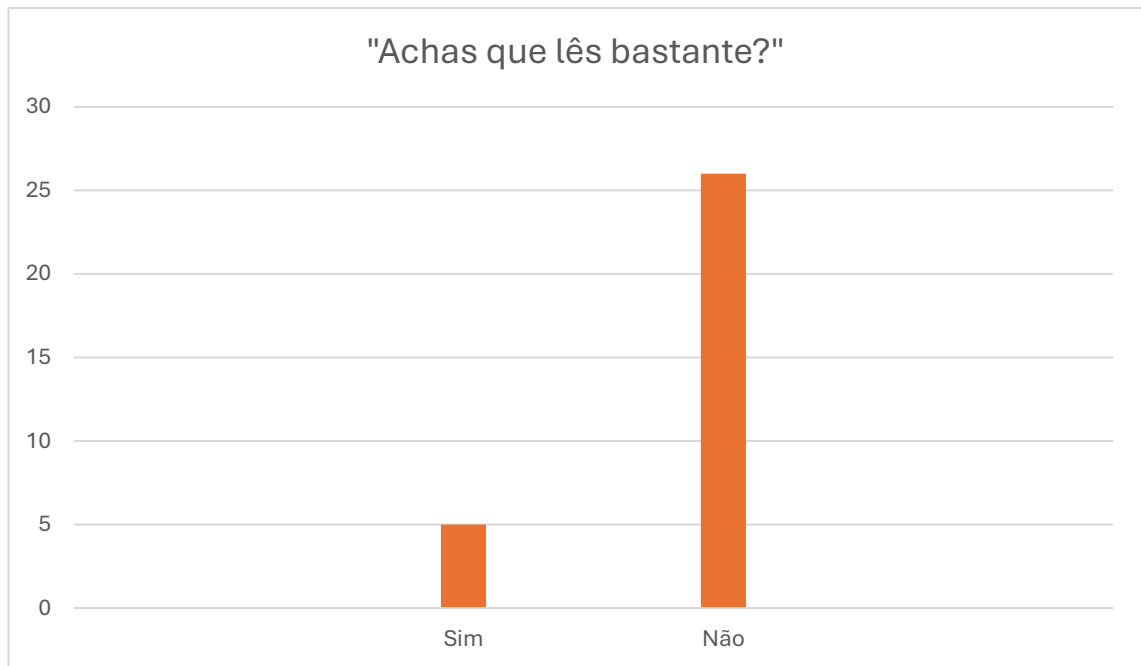


Figura 13: Percepção sobre a quantidade de leitura.

As duas perguntas seguintes estão relacionadas com o capítulo sobre o papel do professor na criação de hábitos de leitura dos seus alunos, começando pela pergunta “os teus professores têm por hábito recomendar livros?”. Esta questão também tem que ver com uma das opções da pergunta número 10 do questionário, sobre como os jovens escolhem os livros que leem. Vimos acima que apenas um participante respondeu que lê (ou já leu) livros por indicação de um professor, o que nos leva a refletir sobre como o professor poderá atuar em sala de aula quando se trata da leitura. Como indicado anteriormente, poder-se-á achar preocupante que tal resposta tenha sido selecionada somente uma vez, mas não poderá ser vista como sinónimo de falta de conversas sobre livros em contexto de sala de aula. Por isso, e tendo em conta o que foi analisado no capítulo sobre esta temática, foi necessário colocar esta questão no inquérito, a fim de tirar conclusões mais aprofundadas e explorar melhor esta noção. Como se pode ver na figura 14, dos 31 participantes, cerca de 48% respondeu que os seus professores costumam recomendar livros, enquanto cerca de 52% negou tal ocorrência.

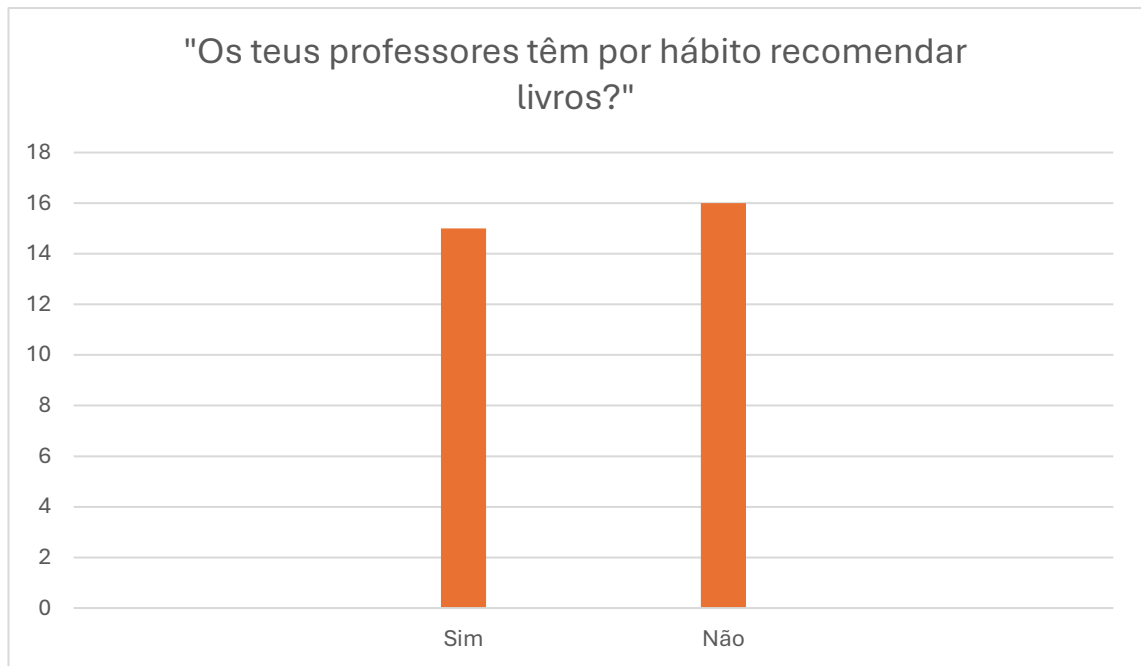


Figura 14: Recomendação de livros pelos professores.

Fica, então, esclarecido que se verifica a tendência de os professores falarem sobre livros nas suas aulas, mas a questão sobre as escolhas de livros vem complementar esta pergunta, na medida em que, embora os professores tenham o cuidado de recomendar leituras nas suas aulas, os alunos acabam por não seguir essas mesmas indicações. Será devido aos títulos sugeridos? Será devido à forma como são recomendados? Ou dependerá tudo da predisposição dos jovens? Foi por isso que foi essencial investigar, em capítulos anteriores, temas como o professor enquanto formador de leitores e as redes sociais como espaços *online* para criar hábitos de leitura. Conclui-se que há diversos fatores em jogo, como a idade dos jovens e as experiências adjacentes, os seus gostos, a maneira de falar sobre livros, entre outros motivos já explorados ao longo do relatório.

A seguinte pergunta é uma espécie de continuação desta anterior, pois foi importante saber, caso tenham respondido que, realmente, os professores recomendam livros, se acabam por ler esses mesmo livros. Na realidade, mesmo os que escolheram “não” na pergunta anterior acabaram por responder a esta questão, tendo havido apenas cinco participantes que cumpriram com o pedido, não respondendo à pergunta. Ainda assim, por sua vez, de 26 participantes, 22 confirmaram que não leram livros recomendados pelos professores, contrastando com os 4 que votaram no sim, como se pode ver na figura 15:

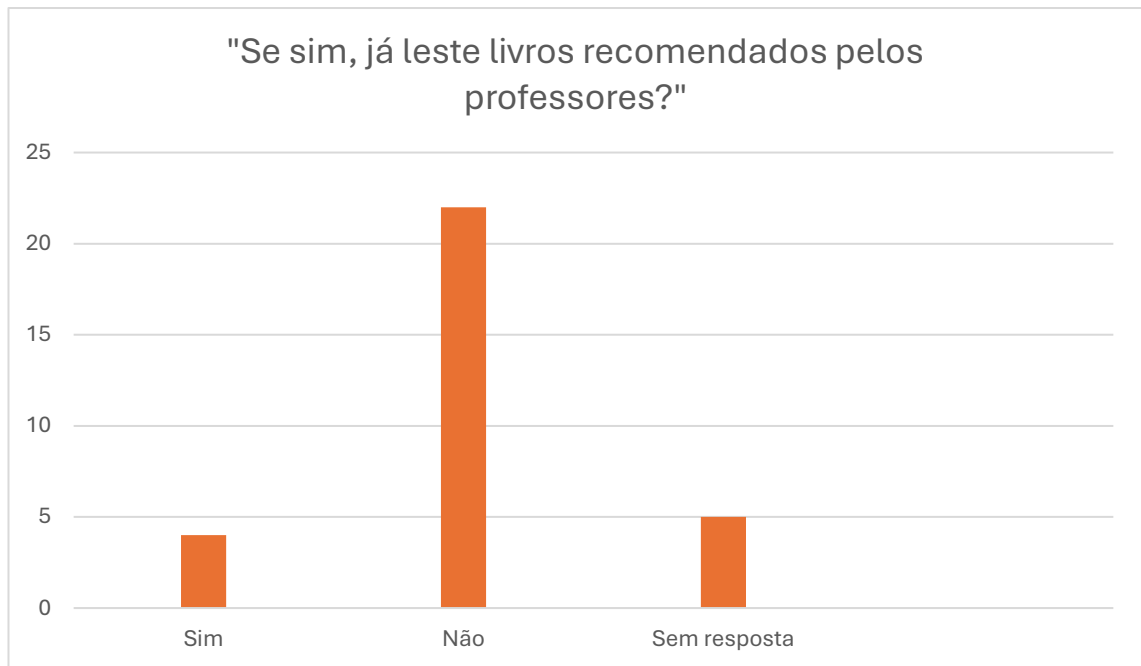


Figura 15: Livros recomendados pelos professores.

Apesar de, na pergunta anterior, dezasseis pessoas terem assumido que os professores não tinham o hábito de lhes recomendar livros, podem ter querido responder a esta pergunta por experiências passadas. Se for esse o caso, pode-se confirmar, talvez, um certo padrão, por exemplo, de inadequação de recomendações literárias, ou seja, embora os professores tenham tido o cuidado de falar sobre livros nas suas aulas, os alunos não ficaram interessados. Ainda assim, 4 alunos responderam que já leram algo recomendado por professores, o que significa que a situação não é tão desanimadora quanto se esperava. No entanto, reconhece-se que os professores devem continuar ou, em certos casos, melhorar a forma como abordam a leitura nas suas aulas. De uma forma não tão idealista ou esperançosa, também se pode reconhecer que, imensas vezes, não há nada a fazer. Os alunos, simplesmente, e apesar de tudo o que os professores possam fazer, não querem ler, ou não estão minimamente interessados nos livros sugeridos, o que é válido e compreensível. Sendo que a literatura faz parte do mundo artístico, poderá ser crucial nos lembrarmos que a arte é subjetiva e, por isso, parece nunca haver certezas quanto a gostos artísticos.

A pergunta 14 é sobre o género de livros que os participantes mais gostam de ler, tendo as seguintes respostas: “banda desenhada”; “romance/novela/conto”; “biografias/diários/história”; “autoajuda”; “outros”. Aqui, poderiam escolher duas

respostas. Também poderiam escrever um género que não estivesse presente na lista. Assim sendo, segundo a tabela 3, 7 gostam de “banda desenhada”, 20 escolheram “romance/novela/conto”, 6 seleccionaram “biografias/diários/história” e 9 optaram pela “autoajuda”.

Géneros de livros que gostam mais de ler	N.º de participantes
Banda desenhada	7
Romance/Novela/Conto	20
Biografias/diários/história	6
Autoajuda	9
Outros	9

Tabela 3: Género de livros preferidos.

Dentro da resposta “outros”, como indicado na tabela 4, 2 escreveram “nenhum”, um escreveu “crime”, um indicou “casos criminais”, dois participantes registaram “terror”, um mencionou “desporto”, um escreveu “fantasia” e, finalmente, uma pessoa referiu “thriller”.

Géneros indicados na opção “outros”	Número respostas
Nenhum	2
Crime	1
Casos criminais	1
Terror	2
Desporto	1
Fantasia	1
Thriller	1

Tabela 4: Outros géneros de livros preferidos.

Podemos concluir que o texto narrativo é o que predomina entre os mais jovens, havendo surpresas como a autoajuda e as biografias, por serem géneros de não-ficção. No entanto, vão, de facto, ao encontro do que foi dito no primeiro capítulo sobre o trabalho, em que se falou sobre como os adolescentes gostam de ler sobre os seus interesses e a sua

mundividência, buscando por livros que sejam mais realistas e próximos das suas experiências de vida. O número de respostas na banda desenhada acompanha a tendência nacional e internacional, isto é, nos últimos, tem-se verificado um aumento de vendas de livros de banda desenhada, assim como de novelas e romances gráficos. Para muitos teóricos literários de uma escola de pensamento mais antiga, este tipo de livros é visto como preguiçoso e “pouco sério”, havendo esta ideia de que o dito “texto corrido” é o melhor tipo de texto. Todavia, estes géneros mais gráficos são tão válidos quanto um texto narrativo e merecem o mesmo respeito, até porque são estes géneros que aliam, de forma harmoniosa, o desenho à palavra, sendo géneros dignos de respeito artístico.

As próximas perguntas são todas baseadas nas redes sociais e nos assuntos abordados no respetivo capítulo do presente trabalho. Assim, a décima quinta pergunta do questionário foi, na realidade, uma maneira de saber que redes sociais os participantes usam, havendo como opções “*TikTok*”, “*Instagram*”, “*Facebook*” e “*Outras*”, havendo espaço para mencionarem as que não estavam presentes nas respostas dadas. Aqui, os alunos poderiam selecionar o número de opções que quisessem. Deste modo, como se pode verificar na figura 17, “*TikTok*” foi escolhida 29 vezes, mas o “*Instagram*” é a aplicação que conta com mais respostas, 31. Já 22 respostas corresponderam ao “*Facebook*”. Na opção “*Outras*”, a aplicação “*WhatsApp*” foi referida três vezes.

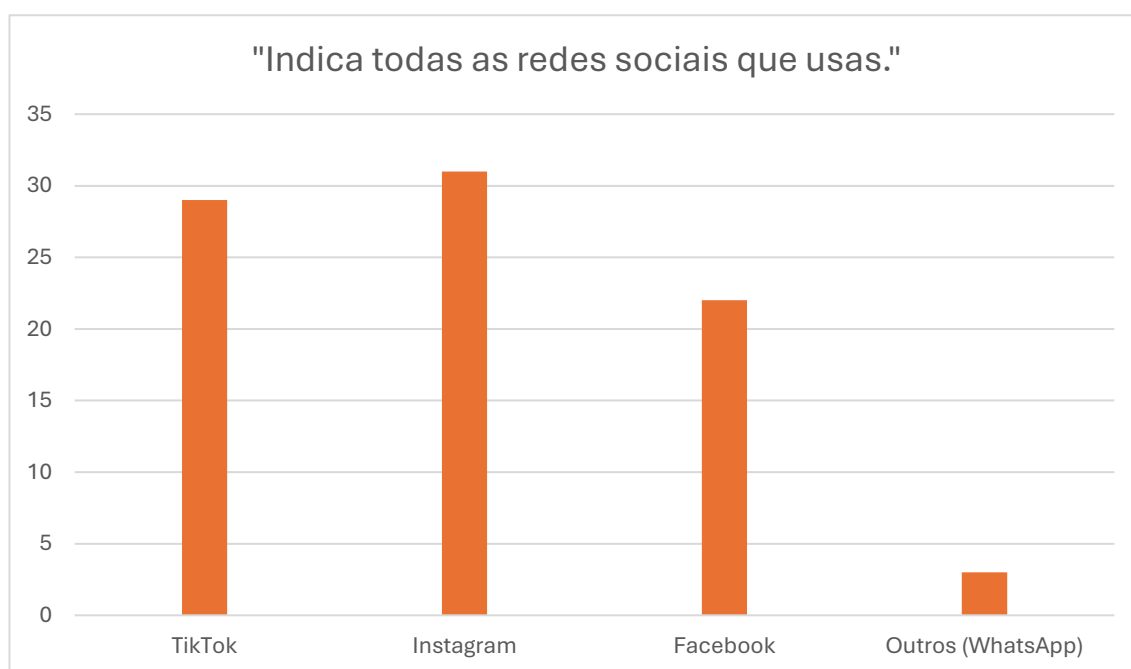


Figura 16: Redes sociais usadas pelos estudantes.

Tendo esta questão como ponto de partida, e depois da leitura da literatura existente sobre as redes sociais e o papel que desempenham na promoção dos hábitos de leitura, presente no capítulo três deste relatório, a pergunta seguinte foi “Destas redes, quais são as que te motivam para a leitura?”. Como exposto na figura 17, 12 pessoas escolheram o “TikTok”, enquanto 13 selecionaram o “Instagram”. Apenas duas pessoas responderam “Facebook” e seis participantes deixaram a questão em branco. No entanto, havia espaço para escolherem novamente “outros” e, aí, uma pessoa escreveu “Youtube”.

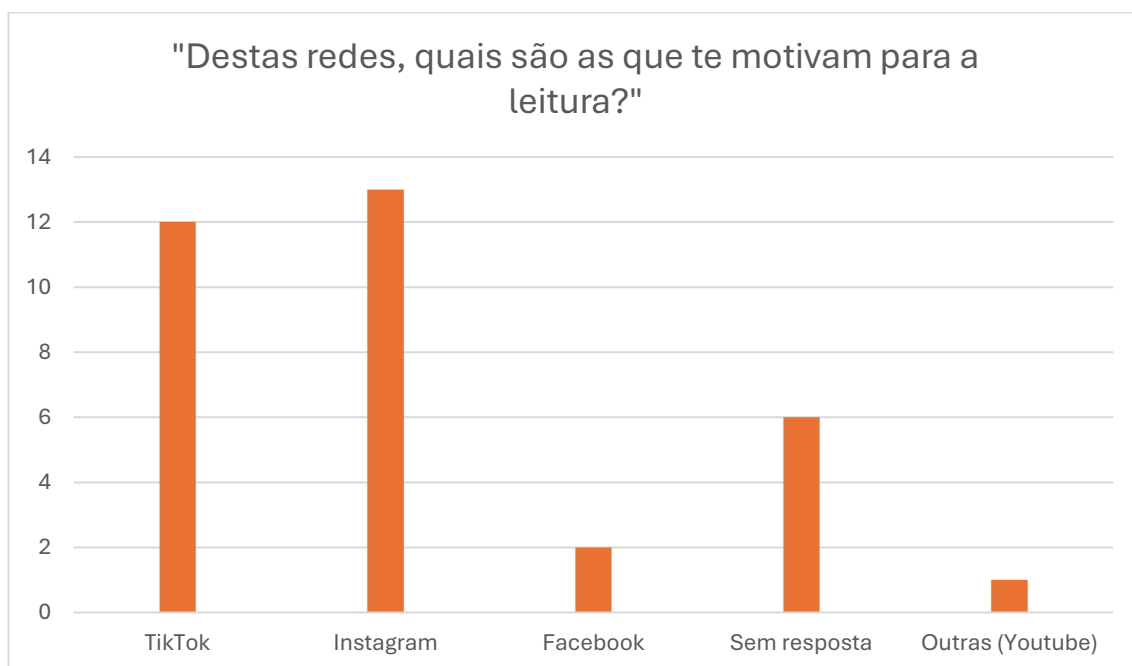


Figura 17: Redes sociais que mais motivam os participantes a ler.

Na décima sétima pergunta do questionário, os alunos tinham de responder se conheciam, ou não, o *Bookstagram* ou o *BookTok*, comunidades literárias *online* exploradas no capítulo focado nas redes sociais. Na figura 18, vemos que, dos 31 participantes, cerca de 26% afirmou conhecer essas comunidades, mas esse número contrasta com os cerca de 71% que disseram não conhecer essas partes das redes sociais.

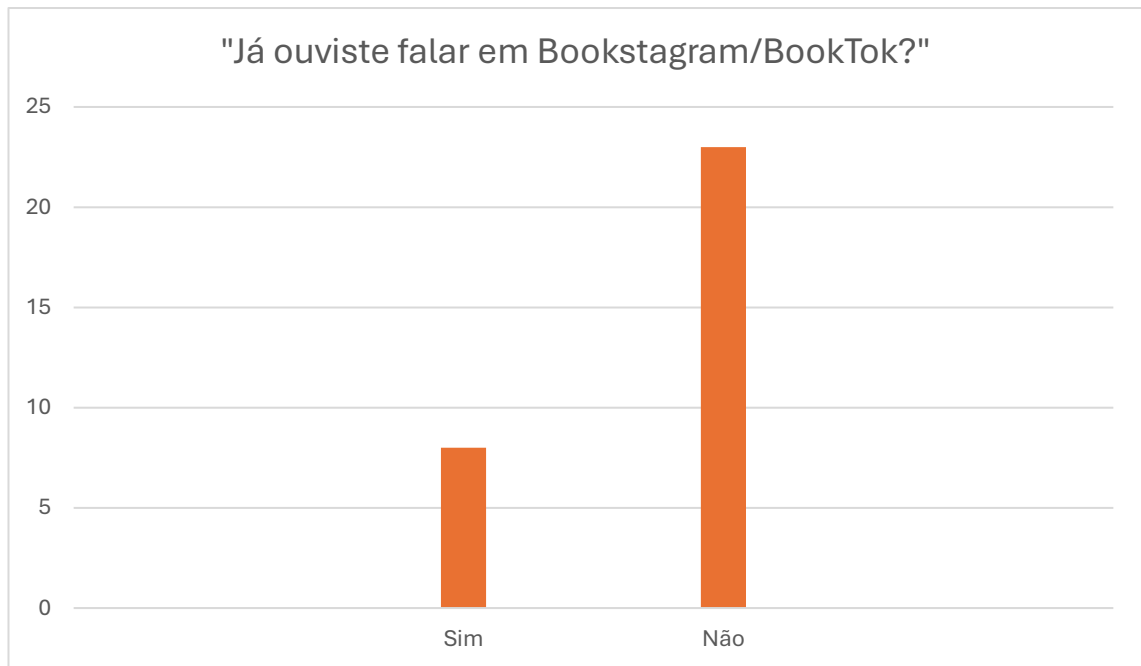


Figura 18: Conhecimento do Bookstagram/BookTok.

Estas comunidades literárias *online*, tal como visto anteriormente, são, de facto, importantes na promoção de hábitos de leitura. Apesar do número elevado na resposta “não”, isto não significa que estes grupos não sejam importantes para passar a mensagem de que é bom ler. A seguir, vamos perceber que, mesmo não conhecendo estas comunidades, os jovens poderão, ainda assim, na *Internet*, encontrar formas de serem incentivados a ler.

Na pergunta 18, com um “sim” ou um “não”, os participantes deveriam indicar se seguem, nas redes sociais, pessoas que leem. Aqui, já vemos números diferentes em relação à pergunta anterior. 17 participantes, de 31, escolheram o “sim”, enquanto 14 seleccionaram o “não”, como exposto na figura 19:

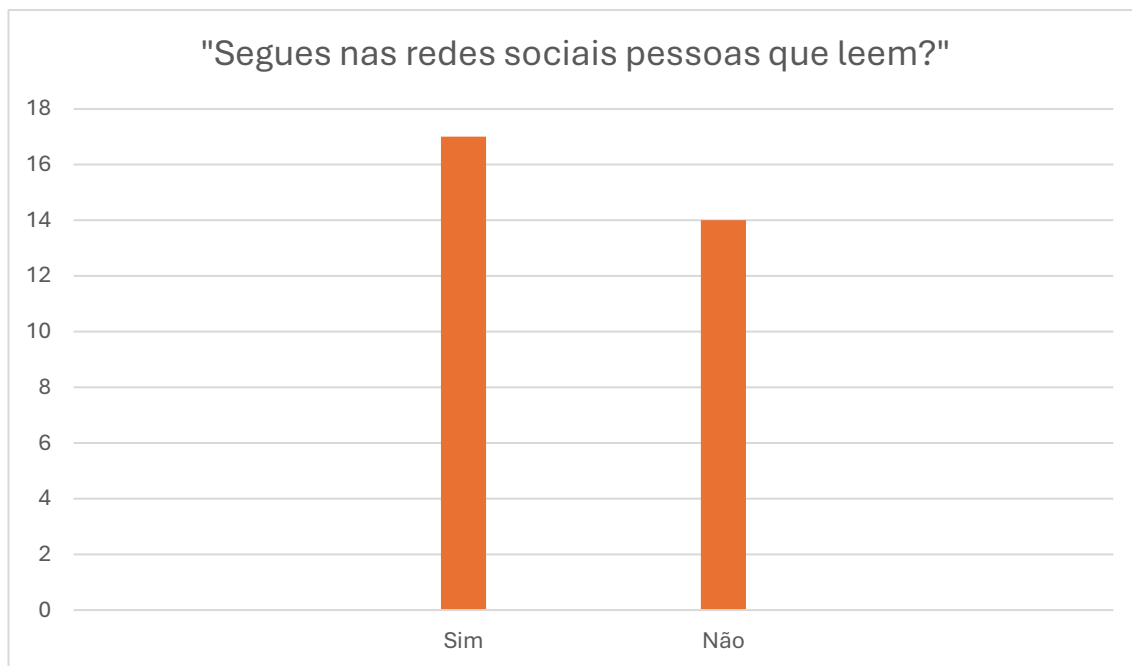


Figura 19: Seguir nas redes sociais pessoas que leem.

Na pergunta 19, como seguimento desta, aos que responderam “sim”, deveriam escrever os nomes das pessoas que leem e seguem nas redes sociais. Na tabela 5, estão os nomes de *influencers*, quer literários, quer de outras áreas, e de amigos dos participantes:

Pessoas que os participantes seguem	Número de participantes
Letícia Pinheiro	1
Professora Daniela Sampaio	1
Letícia Bento e Renata Ventura	1
Os Livros da Lena	1
Raul Minh'Alma	3
Book.vorfreude	1
Chronicles of Mariana	1
Felipe Neto	1
mjreads	1
Enrick	1
Colleen Hoover	1

Tabela 5: Nomes de pessoas seguidas nas redes sociais.

Os dados mais interessantes são as menções a *bookstagrammers* portuguesas, como Os Livros da Lena, Book.vorfreude, Chronicles of Mariana e mjreads, e o facto de cada conta corresponder a públicos e tipos de livros diferentes, desde a ficção literária (principalmente da primeira conta) até aos romances contemporâneos conhecidos nas redes sociais (as restantes contas), passando pelas idades destas criadoras de conteúdo, sendo a criadora da primeira conta a mais velha destas quatro pessoas. Não é possível saber se estas contas foram mencionadas por quem já conhece o conceito de *bookstagram*, ou se por pessoas que desconhecem, mas seguem estas contas na mesma. De qualquer forma, o que importa reter é o facto de os jovens estarem atentados ao que não só é lido em Portugal, como também ao conteúdo relacionado com literatura que é criado por portugueses, o que indica que, afinal, os mais jovens gostam de conhecer e acompanhar o que é feito no nosso país. Isto também vai ao encontro de ideias já postas em prática em Portugal, como a conta de *TikTok* do PNL já mencionada no capítulo três, que convidou *booktokers* portugueses para criar vídeos sobre livros e publicar na página da entidade supramencionada.

A próxima pergunta foi feita com o intuito de perceber se o trabalho realizado nas redes sociais por estes criadores de conteúdo literário *online* influencia mesmo os jovens relativamente aos seus hábitos de leitura. Deste modo, quis-se saber se já tinham lido livros recomendados pelas pessoas que seguem nas redes sociais. Segundo a figura 20, 15 responderam que sim, enquanto 16 negaram essa ideia.



Figura 20: Livros recomendados pelas pessoas que seguem nas redes sociais.

Perto de 51% dos participantes não tem por hábito ler livros que sejam mencionadas pelas pessoas que seguem nas redes sociais, mas estes números não apagam o 49% correspondente aos alunos que acabam por ler o que veem recomendado nas redes sociais das pessoas que seguem, provando que as redes sociais estão, atualmente, a contribuir para o incentivo da leitura entre os mais novos. Ainda assim, é importante conhecer se os alunos gostaram dessas recomendações, ou seja, se nem gostaram das leituras, qual será a utilidade deste tipo de conteúdos para a fomentação de hábitos de leitura?

Logo, na pergunta 22, se disseram que já leram livros recomendados por pessoas que seguem nas redes sociais, deveriam indicar se tinham, ou não, gostado dessas leituras. Como 16 responderam de forma negativa à pergunta anterior, não responderam a esta, mas os 15 que indicaram “sim” anteriormente também selecionaram a resposta “sim” quanto a esta pergunta, como se pode ver na figura 21:



Figura 21: Manifestação do gosto de livros lidos por recomendação nas redes sociais.

Estes dados podem querer dizer que, a partir do momento em que os jovens estão em contacto com algo dentro dos seus interesses e gostos, terão melhores resultados e gostarão mais daquilo que fazem, ou, neste caso, leem. Também ajuda que tenham uma ligação forte e confiante com a outra pessoa, isto é, por acreditarem e respeitarem essas pessoas que seguem nas redes sociais, acabam por explorar o que elas recomendam, como as leituras, e, por sua vez, gostam dessas mesmas leituras. Portanto, o carácter humano da literatura, aquela parte que nos une a todos por sermos seres de contacto verbal e amantes de arte, é uma parte fundamental para que os jovens possam criar uma ligação comovente com os livros.

Por fim, temos a última parte do questionário, que consistiu numa tabela de escala numérica com afirmações sobre as quais os participantes poderiam votar em “1-Discordo totalmente”; “2-Discordo”; “3-Não concordo, nem discordo”; “4-Concordo”; e “5-Concordo totalmente”. As afirmações vêm no seguimento das perguntas sobre as redes sociais, unindo-as a questões já exploradas no primeiro capítulo do trabalho, nomeadamente sobre a leitura e os seus formatos, em papel e em digital, em que a leitura consiste em termos neurológicos, psicológicos, etc. Para melhor analisarmos os dados desta secção do questionário, os mesmos estão presentes na tabela 6:

Leitura em papel ou em formato digital	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem resposta
Ler em formato de papel é mais fácil.	1	0	4	11	15	-
Ler em formato digital é mais confuso.	3	3	12	6	7	-
A leitura em formato digital é mais apelativa.	7	6	11	3	3	1
Leia mais se as bibliotecas tivessem livros em formato digital.	11	6	7	3	4	-
Ler em papel ou em formato digital é a mesma coisa.	11	4	12	2	2	-

Tabela 6: Opiniões dos participantes sobre a leitura em papel ou em formato digital.

Com estes números, podemos concluir que, para os jovens, a leitura em papel é mais prazerosa e fácil do que em formato digital, havendo números que apoiam que a leitura digital é mais confusa para, pelo menos, 42% dos participantes. É verdade que 39% não vê diferenças entre os dois formatos, mas apenas perto de 20% discorda com a ideia de que a leitura digital é confusa. Por isso, podemos assegurar que o formato em papel ainda tem uma certa primazia nesta era digital repleta de *tablets* e computadores em plenas salas de aulas. Até mesmo em termos de interesses, ou seja, se o formato digital é, ou não, mais apelativo, temos números que apoiam a ideia de que não é a leitura digital que torna a leitura, no geral, mais interessante, sendo que apenas cerca de 19% dos participantes concordou com a afirmação “Ler em formato digital é mais apelativa”, contrastando com os cerca de 42% que discordam com esta mesma frase. Estes números acabam por coincidir com os apresentados relativamente à confusão, ou falta da mesma, no que toca à leitura digital.

Há a tendência de os teóricos pensarem que por os jovens viverem num mundo tecnológico sentirão mais interesse e gostar mais de algo que seja digital, mas, neste estudo, apenas cerca de 23% dos participantes iria ler um livro se o mesmo estivesse disponível em formato digital nas bibliotecas. Além disso, cerca de 48% dos participantes discorda da ideia de que ler em papel ou ler em formato digital são processos iguais.

Em conclusão, os inquéritos foram úteis para entender as perspetivas e opiniões dos mais jovens, neste caso, alunos do Ensino Secundário, quer do ensino regular, quer do Ensino Profissional, sobre a leitura, passando pelas suas experiências com a leitura, a forma como as redes sociais poderão estar a influenciar as suas leituras e como veem os livros em formato digital e físico. Pode-se afirmar que há um certo gosto pela leitura, mas reconhecem, principalmente, o carácter utilitário da leitura, bem como a leitura como ponte para o conhecimento. Há, no entanto, o reconhecimento de que não têm hábitos de leitura,

o que poderá estar relacionado com dados como a falta de livros em casa, na medida em que grande parte dos participantes tem menos de 20 livros nas suas habitações, levando-nos a que pensemos em como é fundamental que os jovens criem uma ligação afetiva e de proximidade com o livro enquanto objeto para que possam, então, desenvolver tais hábitos.

Os dados sobre os livros não escolares também nos remetem para a noção de que o professor, enquanto profissional da educação, curriculares e culturais, deve estar atento aos livros que não façam parte do currículo, ou de órgãos associados à educação literária, como o PNL e os próprios manuais escolares, sendo fulcral conhecer o que os jovens, no geral, têm lido. Deste modo, deverá haver o cuidado de verificar e acompanhar tendências e novidades, até porque os jovens estão atentos ao que é divulgado nas redes sociais, mesmo que não estejam dentro de comunidades literárias *online*, ou não tenham conhecimento das mesmas.

Por sua vez, o professor, para além de se focar no texto narrativo, também deverá conhecer outros formatos e géneros literários, como a banda desenhada e géneros mais focados na realidade, uma vez que, como indicado em capítulos anteriores, o adolescente procura imenso por textos focados na sua própria experiência ou nas suas emoções, passando por livros mais gráficos e visualmente apelativos.

O professor pode ter auxílio ao conhecer, ainda, as pessoas que os jovens respeitam e seguem nas redes sociais, principalmente se elas próprias partilharem recomendações literárias, pois os jovens veem-nas como figuras com autoridade e cujos passos querem seguir e imitar. Isto não quer dizer que o professor é obrigado a estar, por exemplo, presente no *TikTok* ou no *Instagram*. Contudo, pode, por exemplo, acompanhar o trabalho realizado nessas redes sociais ao abordar os alunos sobre o assunto, ou seguindo o que os órgãos sociais dizem sobre os mesmos.

Por fim, apesar de os estudantes parecerem preferir mais a leitura em formato físico em detrimento do digital, estes dois formatos não devem ser colocados em posições inimigas, até porque sempre haverá jovens que preferem o digital ao papel, interessando mais se eles conseguem ou não reter o que leem.

Posto isto, o estudo efetuado com os inquéritos revela dados interessantes e úteis para que o professor, ao longo da sua carreira, tenha noção de que é importante continuar a investigar e estar atento aos melhores materiais pedagógicos e estratégias a adotar para que tenha alunos com um gosto e respeito pela leitura enquanto não só como um ato útil

para os estudos e o lado funcional da vida, mas também para a parte prazerosa da sua mundividência.

5.2. Análise da entrevista

Como já explicado anteriormente, a entrevista foi realizada a uma aluna do oitavo ano, contando com um formato semiestruturado/semidiretivo, isto é, com perguntas previamente preparadas e com uma ordem lógica conforme os assuntos a serem abordados com a entrevistada, havendo, ainda, espaço de manobra no momento das respostas, que poderiam ir mais além do que o que estava exposto nas perguntas.

A entrevistada foi uma aluna da turma de Inglês que apresentava um perfil de leitora com hábitos de leitura razoavelmente enraizados. Como a turma da entrevistada não respondeu aos inquéritos, decidiu-se que se falaria com um aluno deste grupo sobre a leitura e as redes sociais, tendo sido selecionada uma aluna que frequenta a biblioteca escolar com alguma regularidade e, algumas vezes, falou sobre as suas leituras em sala de aula.

Tal como aconteceu com os inquéritos, esta entrevista seguiu as regras éticas que lhe são inerentes, previamente referidos, nomeadamente a questão da participação voluntária e da confidencialidade dos dados.

Antes de passarmos para a entrevista propriamente dita, em primeiro lugar, importa conhecer os passos dados até à sua realização. Começou-se pela elaboração de um guião, que foi baseado na revisão da literatura exposta nos primeiros capítulos do presente relatório. Assim sendo, foram criadas perguntas que foram ao encontro não só da revisão da literatura feita, mas também dos inquéritos aos quais as turmas do Ensino Secundário responderam.

A entrevista incluiu perguntas sobre o gosto pela leitura, as influências dos amigos e da família, o papel da escola e das redes sociais na promoção de hábitos de leitura, entre outras que serão, de seguida, analisadas (ver anexo 10).

Partindo para a sua análise, a entrevista divide-se em duas grandes categorias, sendo estas os hábitos de leitura, como a primeira, e as redes sociais, como a segunda. Como é possível averiguar na tabela 7, na primeira categoria, verificam-se as seguintes subcategorias: a atitude do leitor; o gosto pela leitura; os contextos promotores da leitura (família e amigos); os tipos de livros lidos, o papel da escola e o papel do professor.

Categoria Principal	Subcategoria	Descrição	Resposta
1. Hábitos de leitura	1.1. Atitude	Fala sobre o que se acha da leitura.	“Eu acho a leitura muito interessante e relaxante.”
	1.2. Gosto	Afirma que gosta de ler e explica o porquê.	“Sim, pois o meu avô e a minha avó sempre me incentivaram e acho que a leitura é importante.”
	1.3. Contextos promotores da leitura	Confirma que a família e os amigos são importantes quanto ao seu gosto pela leitura.	“Sim, eles sempre me incentivaram.”
	1.4. Tipos de livros	Indica os gêneros de livros que gosta de ler e porquê.	“Gosto de ler livros de terror e romance, pois são temas que me interessam muito.”
	1.5. O papel da escola	Sugere o que a escola poderia fazer para incentivar os restantes alunos a gostar de ler.	“Posso usar o termo ‘obrigar’ os alunos pelo menos uma vez no mês ler um livro.”
	1.6. O papel do professor	Menciona uma atividade literária realizada com professores que gosta e explica porquê. Indica uma professora que a incentivou a ler e, ainda, deixou sugestões quanto ao que os professores poderiam fazer para promover a leitura em sala de aula.	“Obrigam os alunos a ler um livro por semestre. Gosto desta atividade porque ajuda o aluno a concentrar-se e a perceber a importância da leitura.” “Sim. A minha professora da primária [...]” “Incentivar os alunos a ler, pelo menos, um livro por mês ou mesmo promover a leitura em sala de aula.”

Tabela 7: Hábitos de leitura como a primeira categoria principal da entrevista.

Estas respostas provam que a leitura pode, efetivamente, conter diversos significados enquanto conceito. Nos inquéritos, os dados com maior número de respostas incidiam no caráter utilitário e na ausência de hábitos de leitura. Contudo, este caso, embora particular, é um exemplo de como é importante a presença da literatura na vida de uma pessoa, principalmente de jovens, que estão a conhecer-se e ao mundo. Por sua vez, não podem estar sozinhos em tal descoberta, sendo essencial a presença e o incentivo da família e dos amigos. Usando a resposta desta entrevistada, a família mais próxima, como os avós, são grandes influências na vida dos jovens portugueses e podem, de facto, conseguir passar a ideia de como a leitura é “interessante e relaxante”, segundo a própria entrevistada.

Novamente, vemos, ainda, o foco que os jovens dão aos seus próprios interesses, no sentido em que estarão mais aptos a ler determinados livros (e, assim, a desenvolver o gosto pela leitura) se forem ao encontro de temas que gostem de explorar e que os deixe curiosos. No caso desta aluna, as histórias românticas e de terror são o que ela mais gosta de ler e precisamente por serem do seu interesse. Por isso, é importante enfatizar esta noção de que o professor deve, então, conhecer os seus alunos, a fim de lhes dar as melhores recomendações literárias possíveis, para que eles possam gostar de ler, ou desenvolvam esse gosto caso já o tenham.

Um aspeto curioso desta entrevista é o facto de a aluna indicar a ideia da obrigação como uma forma de a escola e o professor fazerem os alunos gostar de ler. De facto, havia uma certa relutância no uso do termo, pois a obrigação é, como vimos nos inquéritos, uma palavra já muito associada à leitura, precisamente às atividades que a entrevistada menciona, como o facto de os alunos terem de ler um livro por semestre, provavelmente para os projetos de leitura, atividades subjacentes à disciplina de Português. Todavia, percebe-se que o que a aluna quer dizer é que é importante motivar os alunos a ler. Dar-lhes espaço, tempo e força para lerem algo. Como afirmado no primeiro capítulo, a vida escolar depende muito de documentos curriculares e avaliações agendadas, fazendo com que as aulas sejam muito baseadas naquilo que é preciso o aluno reter para uma determinada prova. Falta, portanto, espaço e tempo para os alunos realmente conhecerem os livros e, além disso, é fulcral terem alguém de confiança a seu lado para que não percam a atenção e o interesse. Aliás, a própria entrevistada, relativamente ao papel do professor na promoção da leitura, sugere mesmo a leitura em sala de aula como uma forma de incentivar os alunos a gostar de ler, algo que foi aplicado, como visto anteriormente, na turma do décimo segundo ano do Ensino Profissional. Repetindo, os

alunos, com os tais dez ou quinze minutos de leitura na sala, acabaram por se sentir motivados e ganharam um maior interesse pelos livros. Por isso, estas respostas sobre os hábitos de leitura são valiosas para que se possa entender, de uma forma mais direta e pessoal, como poderemos dar a conhecer o mundo da leitura aos alunos portugueses.

Já na categoria dois, na tabela 8, verifica-se o papel dos *influencers* e das redes sociais. Afere-se, ainda, nesta segunda subcategoria, as diferenças entre os suportes digital e físico e a promoção da leitura nas redes sociais.

Categoria Principal	Subcategoria	Descrição	Resposta
2. Redes Sociais	2.1. <i>Influencers</i>	Nega ler livros recomendados por <i>influencers</i> .	“Não, porque costumo ser recomendada pela minha avó.”
	2.2. Redes sociais	Não respondeu à pergunta sobre as redes sociais de influencers que recomendam livros, até porque respondeu negativamente à pergunta anterior, mencionando a sua avó como a pessoa que lhe recomenda livros.	-
	2.2.1. Suportes digital e físico	Defende que ler nas redes sociais não é o mesmo que ler um livro, pois são uma distração, preferindo ler um livro.	“Nas redes sociais, nunca vai ser a mesma coisa que ler um livro, pois, na leitura, nós ‘nunca’ temos uma distração. Nas redes sociais, sempre temos alguma coisa para nos distrair. Afirmo eu que ler um livro, muitas das vezes, é melhor do que estar nas redes sociais.”

	2.2.2. Promoção de livros	Afirma que, por vezes, as redes sociais incentivam os jovens a ler.	“Às vezes, incentiva alguns jovens a ler.”
--	---------------------------	---	--

Tabela 8: Redes sociais como a segunda categoria principal da entrevista.

Para a entrevistada, as comunidades literárias *online* não lhe são muito importantes, preferindo obter recomendações de livros da avó. Para saber mais sobre a sua visão quanto às redes sociais, perguntou-se se ela achava que ler nas redes sociais seria o mesmo que ler um livro, ou seja, era interessante entender como ela via os dois modos de entretenimento. Respondeu que, para si, ler nas redes sociais é muito diferente de ler um livro, pois há distrações na *Internet* e acabou por afirmar que ler um livro é melhor do que estar nas redes sociais. Apesar disso, concorda com a ideia de que as redes sociais poderão ajudar incentivar os jovens a ler.

Estas respostas são interessantes, já que mostram que não é por alguém ser jovem que vai adorar as redes sociais e ver a leitura de forma negativa. Na realidade, esta entrevistada prova que ainda há adolescentes capazes de gostar de ler livros, mas isso veio, como vimos acima, da motivação da parte da família e de professores. Logo, embora se reconheça que as redes sociais podem ajudar, e muito, a levar a que os jovens se interessem pela literatura, a motivação maior está noutras pessoas, no contacto humano que o gosto comum pelos livros proporciona.

Resumindo, os alunos portugueses precisam de uma motivação afetiva, como os pais, mas, sem ser isso, também fora do meio familiar, como os professores, para aprenderem a gostar de ler e ver os livros não só como uma fonte de conhecimento, mas também como entretenimento prazeroso. As redes sociais podem ser grandes ajudas nesse desafio, mas atividades em sala de aula e o apoio da escola, no geral, e do professor, em particular, são tão ou mais importantes.

Conclusão

Após um logo percurso no qual abordamos conceitos sobre a leitura, o papel do professor enquanto motivador dos jovens para a leitura, o papel das redes sociais na promoção dos hábitos de leitura e a análise de inquéritos e uma entrevista focados nos hábitos de leitura e nos espaços literários *online*, é seguro concluir que o cenário da leitura entre os jovens portugueses está a mudar, havendo aspetos positivos e negativos nessa luta.

A leitura não só tem um carácter funcional, útil, sendo indispensável para a decifração e compreensão de textos e no dia a dia por motivos de comunicação e passagem de informação, mas também tem um outro aspeto igualmente importante e que acaba por ficar esquecido entre a importância da interpretação quotidiana, isto é, o aspeto prazeroso, opondo-se à ideia da obrigação. A leitura não é um ato associado à palavra “obrigar”, mas sim “viver”. A leitura é necessária e, ao mesmo tempo, cheia de vida e usada em todos os aspetos da vida racional. O problema está no facto de os alunos associarem o ato de ler à obrigação e à avaliação.

Neste aspeto, o professor tem, portanto, o dever de desmistificar esta ideia negativa que os alunos têm da leitura, tendo de mostrar às suas turmas as múltiplas facetas da leitura e, por sua vez, da literatura. Porém, o professor não pode estar sozinho nesta tarefa tão nobre, mas também complicada, precisando do apoio do sistema educativo. Apesar disso o professor deve, ao longo da sua carreira, apostar na sua formação, bem como no acompanhamento do que é feito nas redes sociais pelos mais jovens, arranjando planos, ideias e projetos que ajudem a introduzir a leitura na vida dos seus alunos.

Relativamente às redes sociais, e ao que o docente poderá fazer quanto a estas ferramentas tecnológicas fortemente presentes nas vidas dos seus estudantes, o professor deve ter consciência de que estas plataformas não são inimigas dos hábitos de leitura. Pelo contrário, poderão ser grandes aliadas nesta missão de fazer os alunos ganhar, ou desenvolver, hábitos de leitura. Essas plataformas, com o devido cuidado investigativo e exploratório do professor, poderão servir como inspiração para os alunos, podendo fazer com que queiram pegar num livro e/ou falar sobre ele. Neste aspeto, também é importante ouvir o que os alunos têm para dizer acerca do assunto das redes sociais, sendo possível criar com eles projetos interessantes como blogues, *bookstagram*s ou *booktok*s a cargo da turma. A partir daí, não só irá motivar os alunos a ler, como, ainda, fará com que eles

coloquem em prática, num contexto mais real, o que aprendem nas aulas sobre textos, imagens, etc.

De facto, a criação de contas sobre livros nas redes sociais podem ser atividades interessantes a realizar com os alunos, mas há mais ideias a explorar, como atividades de escrita, momentos de leitura em sala de aula, apresentações de livros feitas por autores e o simples uso de materiais didáticos associados quer à leitura, quer à mundividência dos alunos. Efetivamente, não faltam ideias para pôr os alunos a gostar de ler, principalmente quando as mesmas assentam no respeito mútuo entre o professor e a turma. Contudo, reconhece-se que há problemas materiais e burocráticos no que toca a determinadas atividades, mas não deixa de ser possível conceber planos apelativos e que façam com que os jovens se interessem pela leitura, desde que tais planos tenham em conta a opinião dos alunos.

Nesse sentido, os inquéritos e a entrevista foram fundamentais para percebermos que há, de facto, esperança em conquistar mais jovens para o mundo da leitura, mesmo que eles tenham ideias negativas sobre o ato de ler, como a noção de obrigação e a crença de que a leitura apenas serve um propósito funcional. Além disso, mesmo que nunca tenham tido grande contacto com livros, como em casa, no seio familiar, isso não significa que não estejam aptos para, ao longo do seu percurso escolar, passarem a gostar de ler. Como verificado através dos inquéritos, 23 dos 31 participantes responderam ter menos de 20 livros em casas. Todavia, perante a pergunta sobre as leituras de livros não escolares feitas nos últimos doze meses (relativamente à altura em que responderam aos inquéritos), 15 afirmaram ter lido entre 1 a 3 livros. Embora sejam poucos livros, o que importa é que ganhem o hábito e o gosto de ler, independentemente de apreciarem livros dos documentos curriculares ou obras que tenham sido mencionadas nas redes sociais que eles utilizam.

Logo, o professor, embora tenha um longo e labiríntico caminho a percorrer para chegar à meta de ter alunos com hábitos de leitura, deve ter em atenção que o seu papel não reside apenas na partilha de conhecimentos pedagógicos, mas também ouvir, acompanhar e ajudar os alunos na sua caminhada enquanto estudantes. Essa ajuda poderá passar pela transmissão de um gosto pela leitura que poderá enraizar nos alunos e permanecer nas suas vidas, tornando-as mais belas e prazerosas. Afinal, a leitura é mais do que conhecimento. É também entretenimento e arte, portanto, o que o ser humano tem de mais bonito.

Toda esta revisão de literatura e estes dados analisados a partir dos inquéritos e da entrevista, assim como o estágio e as atividades de leitura realizadas no seu âmbito, serão úteis e ferramentas a usar ao longo do meu percurso profissional. Foi importante ver até que ponto a literatura existente, bem como as respostas dos alunos, foram ao encontro das minhas observações enquanto leitora e, claro, como professora no início da sua carreira. Por exemplo, os inquéritos e as atividades fizeram-me ver que, apesar das opiniões pessimistas de determinados teóricos sobre os hábitos de leitura entre os jovens portugueses, ainda há trabalho a fazer e que o mesmo não será realizado em vão, na medida em que temos alunos que, de facto, querem dar oportunidades aos livros e, quando experimentam ler algo, acabam por ficar interessados, querendo continuar a explorar o mundo da literatura.

As atividades realizadas em prol da leitura sempre fizeram parte da minha imaginação como leitora que quer passar a paixão pelos livros a outras pessoas, principalmente aos mais novos. Agora que foram finalmente postas em prática, foi possível ver os seus pontos altos, como a importância do diálogo entre professor e aluno na realização de atividades, e os aspetos a melhorar, como, no caso da leitura em sala de aula, a falta de registos dessas leituras para a posteridade.

Já os inquéritos e a entrevista foram os aspetos mais complicados do presente trabalho, uma vez que nem sempre foi fácil conciliar o tempo dedicado à revisão da literatura com a elaboração de inquéritos e guiões de entrevistas, assim como com a preparação de aulas e a lecionação. Mesmo quanto às atividades, não foram poucos os momentos em que se sentiu alguma desmotivação por parte dos alunos, o que, por vezes, era transferido para mim. No entanto, graças ao amor genuíno pelo tema abordado e, principalmente, pelos livros, amor esse que existe desde tenra idade, chegou-se ao fim desta jornada com a ideia final de que, e parafraseando um dos grandes poetas da nossa língua, tudo vale a pena desde que haja força de vontade e se coloque todo o nosso ser, a nossa alma, num projeto como este, em que se espera que seja útil para que outros possam acreditar que, sim, ainda é possível conquistar a atenção e o tempo dos nossos jovens para o mundo brilhante da literatura.

Referências Bibliográficas

- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J. P., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, D. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Alves, R. (2020, 22 de setembro). “A relação de influência recíproca entre leitura e escrita”. Projeto Ler. <https://www.projetoer.pt/texto/relacao-de-influencia-reciproca-entre-leitura-e-escrita>.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2013). A entrevista na investigação educacional. In Amado J. (Coord.) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 207-232). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andrade, C. (2019). *A Leitura na Biblioteca Escolar – Atouguia da Baleia*. Edições Colibri.
- Azevedo, F. J. F. D. (2014). Literatura infantil e juvenil, leitores e competência literária.
- Cadório, L. (2001). *O Gosto pela Leitura*. Livros Horizonte.
- Carpenter, C. (2021, 22 de janeiro). “The StoryGraph enjoys upwards trajectory and prepares premium subscription model”. The Bookseller. <https://www.thebookseller.com/features/storygraph-enjoys-upwards-trajectory-and-prepares-premium-subscription-model-1234191>.
- Costa, M. J. (2023, 9 de junho). “Ninguém estava à espera”. Há mais jovens a ler livros à boleia dos “tiktokers”. Rádio Renascença. <https://rr.sapo.pt/especial/vida/2023/06/09/ninguem-estava-a-espera-ha-mais-jovens-a-ler-livros-a-boleia-dos-tiktokers/334613/>.
- Crispo, N. (s/d). “TikTok Brain: Can We Save Children’s Attention Spans?”. Richmond Journal of Law and Technology. <https://jolt.richmond.edu/2024/03/06/tiktok-brain-can-we-save-childrens-attention-spans/>.
- Dickerson, K. (2015). Reimagining Reading: Creating a Classroom Culture That Embraces Independent Choice Reading. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 12(1), n1.
- Egan, K. (2005). *An Imaginative Approach to Teaching*. Jossey-Bass.

- Eustáquio, A. M. C. (2020). *Promoção da leitura no ensino secundário: os projetos de leitura em Literatura Portuguesa*. [Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação e Ensino à Distância – Universidade Aberta]. Universidade Aberta, Repositório Aberto. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9858>.
- Ferreira, G. C. (2011). Redes sociais de informação: uma história e um estudo de caso. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 16, 208-231.
- Galvão, A. L. M., & Silva, A. C. D. (2017). A motivação para a leitura na escola: contribuições do ensino de literatura [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/52808>
- Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard educational review*, 81(4), 710-744.
- Jones, I. (2023, 16 de novembro). “Goodreads Awards Category Removal Sparks” Outcry”. Publishers Weekly. <https://www.publishersweekly.com/pw/by-topic/childrens/childrens-industry-news/article/93762-goodreads-category-removal-sparks-outcry.html>
- Lima, S. C. (2023). *Promoção e Divulgação da Literatura: Alguns Contributos no Meio Digital* (Master's thesis, Universidade do Porto).
- Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Editora Pedagógica Universitária.
- Machado, L. D. C. (2018). *Uma paixão bibliográfica no século XXI: o colecionismo bibliográfico no Instagram* [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio de Janeiro]. Universidade Federal do Rio de Janeiro. <http://hdl.handle.net/11422/11851>.
- Mãe. V. H. (2017). *Contos de Cães e Maus Lobos*. Porto Editora.
- Moreira, M. F. F. (2015). *Estratégias de motivação para a leitura em contexto de sala de aula*. [Relatório de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Universidade do Porto, Repositório Aberto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/82199>.

- Nascimento, L. F. D., & Cavalcante, M. M. D. (2018). Abordagem Quantitativa na Pesquisa em Educação: Investigações no Cotidiano Escolar. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 11(25), 249–260. <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i25.7075>.
- Pereira, J. C. S. (2012). *Os hábitos de leitura dos estudantes do Ensino Básico da Região Autónoma dos Açores*. [Dissertação de Doutoramento]. Universidade dos Açores.
- Petit, M. (2020). *Ler o Mundo*. Fatoria K de Livros.
- PNL (s/d). “Escolas apoiadas 2023-24 Projetos 10 Minutos a Ler e Clubes de leitura”. Plano Nacional de Leitura. <https://www.pnl2027.gov.pt/np4/home>.
- Portela, E. N., & Santana, I. P. da C. (2019). A Leitura Como Prática Social e Aquisição da Cultura na Escola. *Revista JRG De Estudos Acadêmicos*, 2(4), 25–48. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4321971>.
- Costa, M. J. (2023, 9 de junho). “Ninguém estava à espera”. *Há mais jovens a ler livros à boleia dos “tiktokers”*. Rádio Renascença. <https://rr.sapo.pt/especial/vida/2023/06/09/ninguem-estava-a-espera-ha-mais-jovens-a-ler-livros-a-boleia-dos-tiktokers/334613/>.
- Probst, R. (2024, 27 de junho). “BookTok Made Reading Cool Again. Has It Also Made It Less Fun?”. *Elite Daily*. <https://www.elitedaily.com/entertainment/booktok-reading-accessible-gamified-viral-trends>.
- Reddan, B. (2022). Social reading cultures on BookTube, Bookstagram, and BookTok. *Synergy*, 20(1).
- Rodrigues, F. J. D. (2012). *Para o desenvolvimento da compreensão da leitura: Um estudo de caso entre os alunos do 4.º ano de escolaridade no Agrupamento de Escolas Silva Gaio*. [Relatório de Mestrado, Escola Superior de Educação no Instituto Politécnico de Coimbra]. Instituto Politécnico de Coimbra, Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/12155?locale=en>.
- Santiago, R. A. (1997). Imagination in the teaching of reading: A descriptive analysis. Coreil, Clyde, Ed.; Napoliello, Mihri, Ed. *The Journal of the Imagination in Language Learning*, 1997. Jersey City State Coll., NJ. Center for the Imagination in, 79.

- Silva, A.C. (2024, 2 de fevereiro). Formar professores leitores é a base para se formar jovens leitores. *Diário de Notícias*. <https://www.dn.pt/6592377150/formar-professores-leitores-e-a-base-para-se-formar-jovens-leitores/>.
- Silva, D. F. R. (2022). *Motivar para a leitura-uma experiência no Ensino Secundário através do projeto Booktubers* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/147019>.
- Silva, E. (2020, 30 de setembro). *Jovens portugueses leem cada vez menos e hábitos das famílias influenciam*. Observador. <https://observador.pt/2020/09/30/jovens-portugueses-leem-cada-vez-menos-e-habitos-das-familias-influenciam/>
- Silva, M. (2009). *O Prazer da Leitura na Adolescência*. Coisas de Ler.
- Silva, M. J. G. P. (2024). *O impacto do booktok na decisão de compra do consumidor da geração Z* (Dissertação de Mestrado, Instituto Português de Administração de Marketing). Instituto Português de Administração de Marketing. <http://hdl.handle.net/10400.26/50150>.
- Soares, M. (2003). *Como Motivar para a Leitura*. Editorial Presença.

Anexos

Anexos 1, 2 e 3: Contos escritos pelos alunos baseados na primeira frase do conto “Querido monstro”, de Valter Hugo Mãe

As básicas lições de vida

Debaixo da minha cama vivia um monstro triste e um lobo velho - disse a Margarida.

As suas amigas perguntaram- E como eles foram lá parar?

Então, numa bela noite de Natal, com a neve a cair lá fora e o relógio a dar a meia-noite, a Margarida e o Manuel foram abrir os seus presentes e, no meio de tanto embrulho, chamou a atenção deles duas caixas douradas. Sem mais demora, cada um abriu a sua caixa. Na da Margarida, tinha um monstrinho rosa de peluche e, na caixa do Manuel, tinha um lobo sábio, também de peluche. Depois de abrirem todos os presentes, as crianças foram dormir. E nesta mesma noite, os peluches ganharam vida. O lobo acordou sobressaltado, pois ouviu um choro e pensava que era a sua criança. Mas ao levantar a cabeça, reparou que o choro vinha debaixo da cama da Margarida. Com os seus pezinhos leves, sem acordar as crianças, foi até ao monstrinho e perguntou-lhe o que se passava. O monstrinho, soluçando, disse-lhe que sentia saudades da sua casa e da sua família. Então, o lobo, para o confortar, abraça o monstrinho e diz-lhe:

-Vou contar-te a minha história para que te sintas melhor e percebas que nada está perdido. Era uma vez um lobinho de doze anos que perdeu a sua mãe e ficou muito frágil. A sua alcateia deixou-o de lado, pois queria lobos ferozes e maus e não um lobo frágil. Desde então, ele teve de orientar a sua vida sozinho e fez de tudo para conseguir viver, até que, depois de muitos anos, o lobo estava a andar pela floresta e sente entre os arbustos algo a mexer-se. Viu que a situação era complicada e acelerou o seu passo. Quando deu por si, eram caçadores que disparavam por todo o lado, com a intenção de o matar. O lobo mais esperto escondeu-se dos caçadores até estes irem embora. Sozinho, no escuro daquela gruta, só se lembrava da sua querida mãe e da falta que ela lhe fazia, mas mesmo assim não deixou abalar-se, ganhando força para combater tudo e todos. Com isto, querido monstrinho, deves pensar que nada na tua vida está perdido, simplesmente tens de lutar pela tua felicidade e pelos teus objetivos. Depois desta história e de o monstrinho já estar mais calmo, este adormeceu e o lobo regressou para debaixo da cama do Manuel, voltando a recordar da sua mãe e agradecendo-lhe por toda a força que ela lhe transmite.





AS CAIXINHAS MÁGICAS

Debaixo da minha cama viviam um monstro triste e um lobo velhinho, que incrivelmente, são os meus amigos e estão a tentar fazer-me acreditar no Natal.

Eu sou o António, tenho 12 anos e odeio muito o Natal.

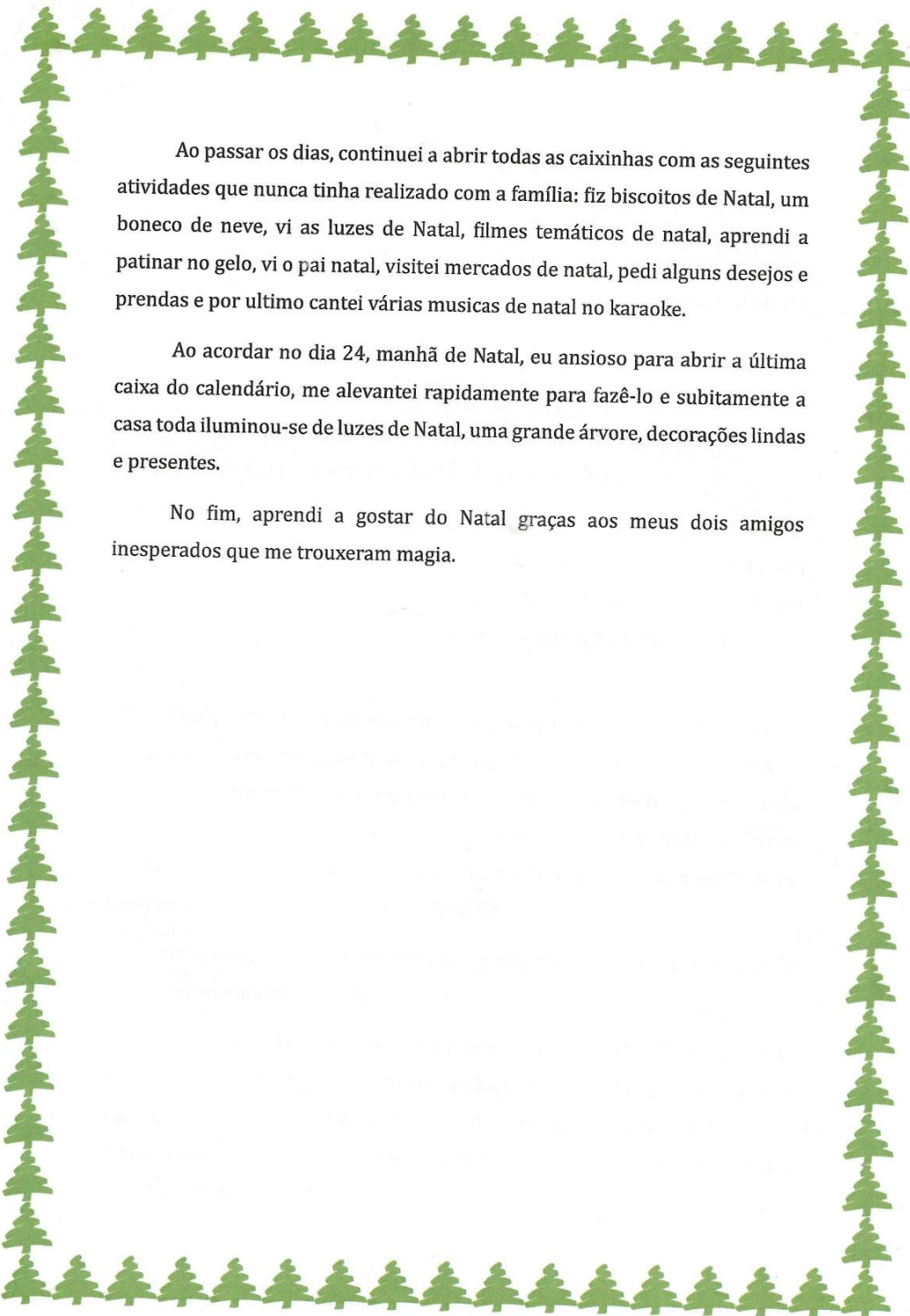
Vivo num bairro muito pobre com três irmãozinhos e a minha tia, que por sua vez nunca para em casa, devido à época natalícia.

Eu nunca vivi um Natal depois do falecimento dos meus queridos pais. Após este acontecimento eu e os meus irmãos fomos colocados em vários lares de crianças abandonados até encontrarmos um parente que nos acolhesse. Infelizmente, o que nos restou foi a nossa tia Irene, que nos trata muito mal.

Numa certa noite de inverno com muita trovoadas e neve, estava eu prestes a adormecer, quando de repente, ouço uns barulhos estranhos. A pensar que poderia ser os meus irmãos ignorei pela primeira vez, mas pela segunda vez que ouço, associo, que este barulho vem debaixo da minha cama. Eu muito curioso decido espreitar, quando, deparei-me com um monstrinho a chorar e um lobo já de idade a reconfortá-lo.

Os mesmos convidaram-me para juntar-me a eles com o intuito de conversarmos até a tempestade passar.

Com isto, o Lobo revelou que a tristeza do monstrinho se devia ao recente falecimento da sua família e este identificou-se comigo, então, com o incentivo de nascer um feliz espírito de Natal, ofereceu-me um calendário com dez caixinhas com eventos diários para que eu conseguir realmente viver o espírito de Natal.



Ao passar os dias, continuei a abrir todas as caixinhas com as seguintes atividades que nunca tinha realizado com a família: fiz biscoitos de Natal, um boneco de neve, vi as luzes de Natal, filmes temáticos de natal, aprendi a patinar no gelo, vi o pai natal, visitei mercados de natal, pedi alguns desejos e prendas e por ultimo cantei várias musicas de natal no karaoke.

Ao acordar no dia 24, manhã de Natal, eu ansioso para abrir a última caixa do calendário, me levantei rapidamente para fazê-lo e subitamente a casa toda iluminou-se de luzes de Natal, uma grande árvore, decorações lindas e presentes.

No fim, aprendi a gostar do Natal graças aos meus dois amigos inesperados que me trouxeram magia.

Debaixo da minha cama viviam um monstro triste e um lobo velho.

Amigos inesperados

Todos os anos, na véspera de Natal avia barrinhos estranhos debaixo da minha cama eu era muito pequeno e tinha medo, todas as vezes fugia para o quarto da mamã e do papá.

No ano 2020 com 9 anos, decidi que estava já grandinho para enfrentar o medo, ganhei coragem e olhei para debaixo da cama, no entanto não tinha nada, tentava dormir mas sempre avia chonos de tristeza porém continuava não fiavendo nada debaixo da cama.

Dias passaram e chegou o Natal, jantei com a mamã e com o papá e abri os presentes, já era meia noite e mãe era costume ficar acordado até a essas horas, entretanto tinha que ir para a cama pois tinha que acordar cedo para ajudar a preparar o almoço para os meus avós, só que mãe estava a conseguir dormir novamente devido aos barrinhos constantes, ouvia uma vez velhinho rindo às gargalhadas e alguém chonando. Decidi pela ultima vez olhar debaixo da cama e fiquei surpreso com o que estava observando, era um monstinho tão fofo e verde que chonava desesperadamente, mãe ficou com medo e perguntei o porque de ele estar chonando.

O lobo a tir-se debaixo da cama disse:

- Ainda perguntas, ele só tem um olho que estranho é feio.

O monstro chonava cada vez mais, decidi ajudar-lhe e chamei a mamã.

- Então filho o que se passa?

- Então mamã este lobinho velhinho está a gozar e a zir-se do monstinho devido ao seu aspeto físico.

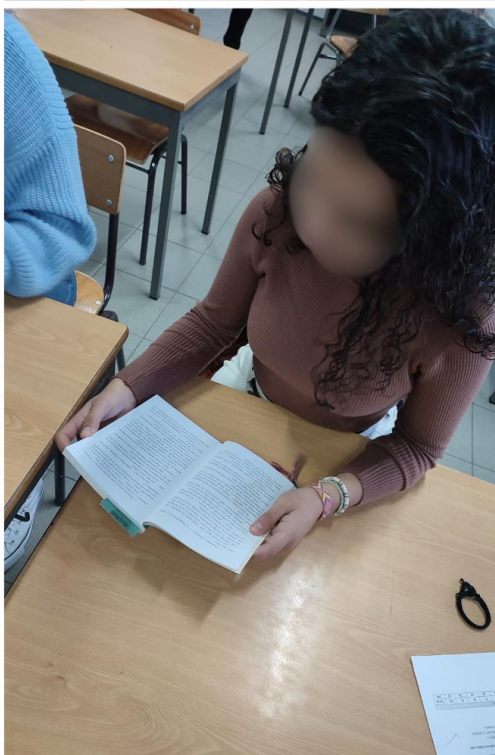
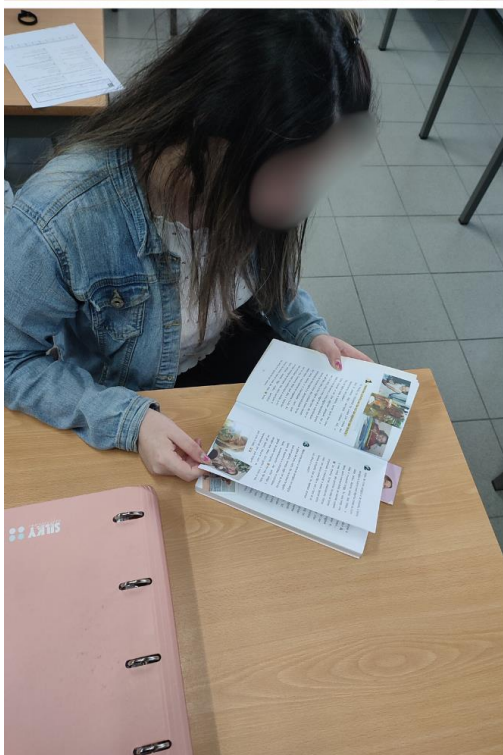
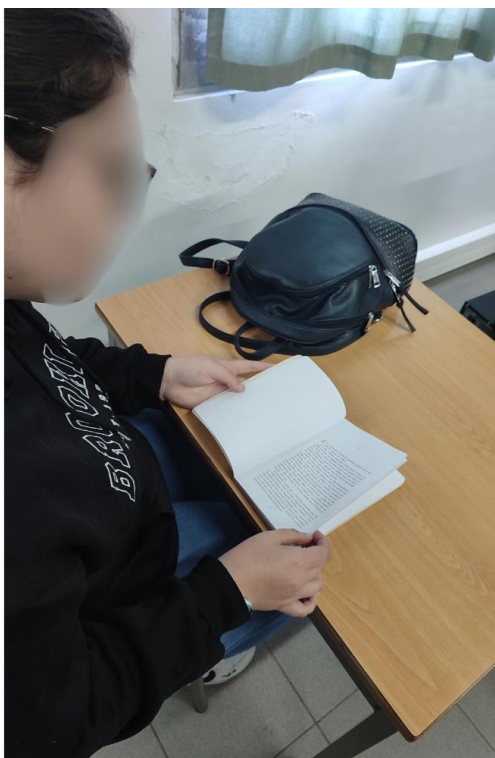
- Meus queridos, vocês têm de aprender a gostar de si próprios e a respeitar/aceitar como os outros são, ninguém é perfeito todos nós temos as nossas qualidades e defeitos por isso não devemos julgar as outras pessoas.

O lobo ouviu a mamã com muita atenção e percebeu que a sua atitude não estava correta e decidiu pedir desculpa:

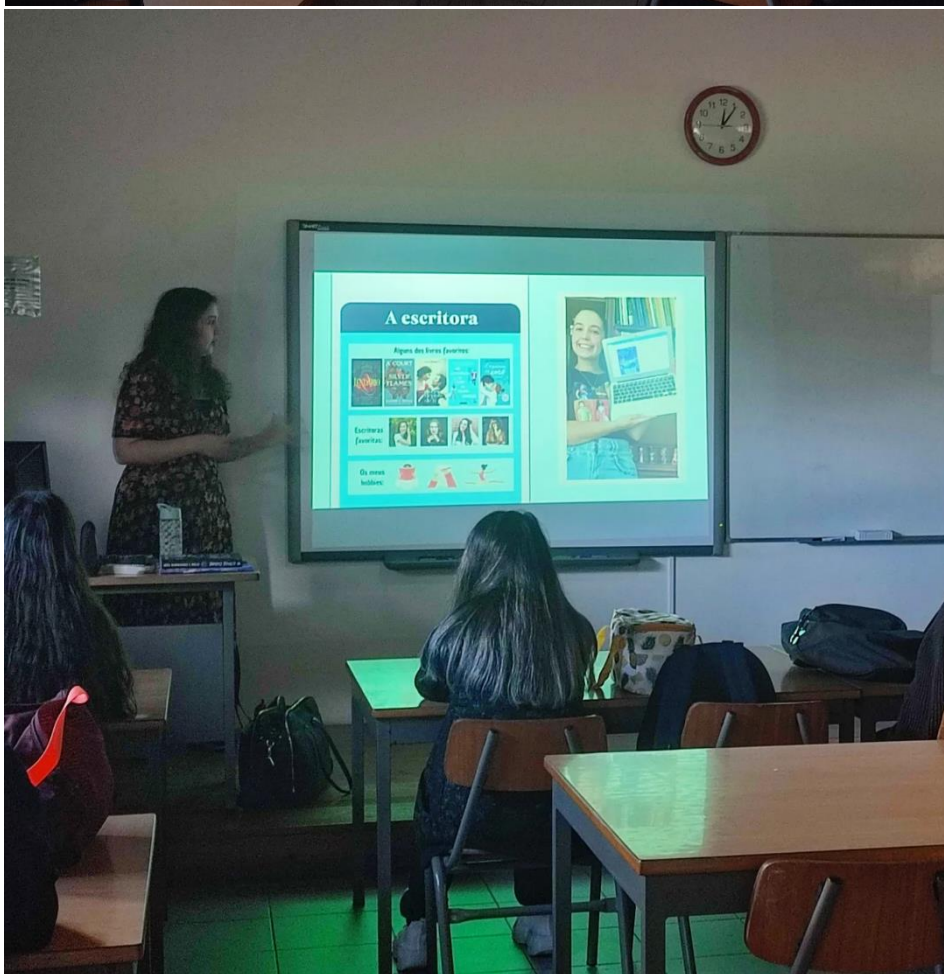
- Desculpa monstinho já percebi que cada um é como é e devemos aceitar a aparência de qualquer um, assim sendo gostavas de ser meu amigo?

O monstinho muito animado aceitou a amizade do lobo, ficamos todos amigos e desde aí passamos a celebrar esta época tão mágica todos juntos e com o ensinamento que não devemos julgar ninguém.

Anexo 4: Montagem de fotografias de alunas a ler na sala de aula



Anexos 5 e 6: Fotografias da apresentação da autora Inês Rodrigues e Melo



Anexos 7 e 8: Consentimentos para assinar quanto ao inquérito e à entrevista

Declaração de Consentimento Informado de participação em questionário para Estudo de Investigação

Caros Pais e Encarregados de Educação,

Venho, por este meio, solicitar a vossa colaboração no estudo acima referido, através do consentimento expresso de participação dos(as) vossos(as) filhos(as)/educandos(as) num questionário presencial em sala de aula, na disciplina de português, na Escola, no dia 10 de abril, entre as 12h e as 13h30.

Sou aluna do Mestrado em Ensino de Português e Inglês no 3.º CEB e no Ensino Secundário, na Universidade dos Açores. No âmbito da Unidade Curricular de Relatório de Estágio, estou a desenvolver um estudo onde se pretende analisar a potencialidade das redes sociais e a importância do acompanhamento do professor na promoção de hábitos de leitura no terceiro ciclo do Ensino Básico e no Ensino Básico.

O questionário terá **uma duração média de 10 minutos** e todos os dados recolhidos serão tratados de forma segura e confidencial, sendo apenas guardados durante a análise e realização do estudo e, posteriormente, destruídos.

Agradeço, antecipadamente, pela vossa autorização à participação.

Aceito de livre vontade a participação daquele que legalmente represento neste estudo.

Aceito igualmente a divulgação dos resultados obtidos no meio científico.

Permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação.

*

(O/A Encarregado/a de Educação)



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Educação
Mestrado em Ensino de Português e Inglês no 3.º Ciclo do Básico e no Ensino Secundário

Termo de consentimento informado e de permissão para a participação numa entrevista

Convidamos a participar de um estudo sobre hábitos de leitura conduzido pela aluna Daniela Sampaio, em colaboração com o professor José Carlos Pereira.

A participação no projeto exige a participação numa entrevista por parte da entrevistada. Esta entrevista será sobre experiências e questões relacionadas com o tema referido acima. As respostas sobre os diferentes projetos e ações que envolvam a entrevistada, assim como as suas opiniões e experiências pessoais, são opcionais, isto é, qualquer pergunta pode ser recusada.

Não há riscos associados à participação nesta pesquisa, pois os dados serão tratados de forma anónima. Qualquer resposta pode ser anulada e sem efeito de publicação de dados mediante pedido da entrevistada. Sendo assim, as informações que obtivermos serão rigorosamente confidenciais, o nome real será substituído por outro em qualquer apresentação ou publicação baseada no nosso estudo e a participação no estudo é totalmente voluntária.

Assinaturas da aluna Daniela Sampaio

Daniela Mabo Sampaio

Assinatura do encarregado de educação da entrevistada

X

Junho de 2024

Anexo 9: Inquérito sobre os hábitos de leitura e as redes sociais

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

Este questionário destina-se à recolha de dados para um estudo sobre leitura no 3.º CEB e Secundário. A tua opinião é muito importante, por isso, responde, com sinceridade, às perguntas que te são colocadas. Agradecemos, desde já, a tua preciosa colaboração.

Idade _____ Ano de escolaridade _____ Género: Masculino _____ Feminino _____

Assinala com um X a opção com a qual te identificas relativamente aos teus hábitos de leitura.

1. Gostas de ler? Sim ___ Não ___
2. Que é que te leva a ler? (PODES ESCOLHER 2 RESPOSTAS)
 - O desejo de conhecer coisas novas
 - O exemplo dos pais e familiares
 - A diversão que encontro na leitura
 - A influência dos professores
 - O exemplo dos amigos
 - A necessidade de ter boa notas
 - A influência das redes sociaisOutra: _____
3. Porque é que não gostas? (PODES ESCOLHER 2 RESPOSTAS)
 - É aborrecido
 - Cansa a vista
 - Faz-me dores de cabeça
 - Leva muito tempo
 - Não se aprende nada de novo
 - Ninguém me incentiva a lerOutra: _____
4. Tens hábitos de leitura? Sim ___ Não ___
5. Quantos livros, mais ou menos, existem em tua casa?
 - Menos de 20
 - 21 e 40 livros
 - 41 a 80 livros
 - 81 a 100 livros
 - Mais de 100 livros
6. Quantos livros já leste, sem contar com os escolares?
 - Nenhum
 - Menos de 20 livros
 - Mais de 20 livros

Este questionário foi baseado em Lages et al. (2007), Silva (2009) e Pereira (2012).

7. Estás a ler neste momento algum livro não escolar?

Sim Não (SE SIM) Que título tem? _____

8. Quantos livros não escolares, mais ou menos, leste ao longo dos últimos 12 meses?

- Nenhum
- 1-3 livros
- 4-7 livros
- Mais de 8 livros

9. Para ti, ler...:

- é uma ferramenta para a vida.
- é divertido.
- é uma obrigação.

10. Como escolhes os livros que lês? (PODES ESCOLHER 2 RESPOSTAS)

- Por me agradar o título e a capa
- Por indicação de amigos e familiares
- Por indicação de um professor
- Porque vi um filme ou uma série de televisão sobre o livro
- Porque vi na Internet

11. Achas que lês bastante?

Sim Não

12. Os teus professores têm por hábito recomendar livros?

Sim Não

13. Se sim, já leste livros recomendados pelos professores?

Sim Não

14. Que género de livros mais gostas de ler? (PODES ESCOLHER 2 RESPOSTAS)

- Banda Desenhada
- Romance/Novela/Conto
- Biografias / diários / história
- Autoajuda

Este questionário foi baseado em Lages et al. (2007), Silva (2009) e Pereira (2012).

Outros. Quais? _____

15. Indica todas as redes sociais usas?

- TikTok
- Instagram
- Facebook
- Outras. Quais? _____

16. Destas redes, quais são as que te motivam para a leitura?

- Tik Tok
- Instagram
- Facebook
- Outras. Quais? _____

17. Já ouviste falar em Bookstagram/BookTok?

- Sim Não

18. Segues nas redes sociais pessoas que leem?

- Sim Não

19. Se sim, indica os nomes/usernames. _____

20. Já leste livros recomendados pelas pessoas que segues nas redes sociais?

- Sim Não

21. Se sim, gostaste dos livros?

- Sim Não

22. Assinala com um **X** a opção com a qual te identificas, utilizando a seguinte escala numérica: 1 - Discordo totalmente, 2 – Discordo, 3 - Não concordo, nem discordo, 4 - Concordo, 5- Concordo totalmente.

		1	2	3	4	5
22.1	Ler em formato de papel é mais fácil.					
22.2	Ler em formato digital é mais confuso.					
22.3	A leitura em formato digital é mais apelativa.					
22.4	Se as bibliotecas tivessem livros em formato digital, lerias.					
22.5	Ler em papel ou em formato digital é a mesma coisa.					

Muito obrigado pela tua colaboração!

Este questionário foi baseado em Lages et al. (2007), Silva (2009) e Pereira (2012).

Anexo 10: Entrevista à aluna

O que achas da leitura? Do ato de ler?

Gostas de ler? Porquê?

Achas que a família e os amigos são importantes para o teu gosto pela leitura?

Que tipos de livros gostas de ler? Porquê?

O que poderia ser feito na escola para incentivar os restantes alunos a ler?

Há alguma atividade relacionada com os livros que tenha sido feita na escola e que tenhas gostado? Qual? Porquê?

Costumas ler livros recomendados por influencers? Se sim, quais são as redes sociais deles? Gostaste de ler esses livros?

Achas que estar nas redes sociais é o mesmo que ler?

Achas que as redes sociais ajudam os mais jovens a gostar de ler?

Houve algum professor que te incentivou a ler?

O que achas que os professores poderiam fazer para promover a leitura em sala de aula?

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e
Humanas

Rua da Mãe de Deus
9500-321 Ponta Delgada
Açores, Portugal