

Formar leitores no Ensino Básico: a mais-valia da implementação de um Clube de Leitura

Fernando Azevedo & Jorge Martins

CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho

Resumo: Não nascemos leitores, nem tão pouco não leitores. Tornamo-nos leitores ou não, em função das experiências motivadoras ou das experiências desmotivadoras que vivemos, ao longo da nossa vida.

Este artigo apresenta uma experiência de promoção leitora através da actividade do clube de leitura. Esta actividade foi realizada entre os anos de 2007-2008, com uma metodologia de investigação-acção, tendo sido implementada em quatro turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e duas do 2.º Ciclo do Ensino Básico, representativas do universo de um agrupamento de escolas. Pretendia-se constatar em que medida os clubes de leitura potenciavam o desenvolvimento da competência literária e da literacia dos alunos envolvidos. Os resultados obtidos indicaram que o clube de leitura permitiu um contacto mais dinâmico dos alunos com obras de literatura infantil e juvenil, potenciando a fruição leitora, a competência literária e um incremento nas actividades de natureza literária.

Palavras-chave: Leitura, Fruição, Competência literária.

Abstract: We are not born readers, nor are we born non-readers. We become readers or non-readers, depending on the motivating or demotivating experiences we live throughout our life.

This paper presents an experiment to promote reading through the activity of a book club. The activity was conducted between 2007 and 2008, using a research-action methodology and implemented in four classes of the first basic education cycle and in two classes of the second basic education cycle. All classes belonged to and were representative of a consortium of schools.

The aim of the activity was to ascertain to what extent book clubs would promote the development of literary competence and literacy in the students taking part. The results gathered showed that the book club led to greater involvement of students with children's literature, enhanced the enjoyment of reading and increased literary competence and activities focusing on literacy.

Key words: Reading, pleasure, literary competence.



Fernando Azevedo & Jorge Martins (2011). Formar leitores no Ensino Básico: a mais-valia da implementação de um Clube de Leitura. *Da Investigação às Práticas*, 1 (1), 24-35.

Contacto: Fernando Azevedo, Departamento de Estudos Integrados de Literacia, Didáctica e Supervisão, Universidade do Minho, Portugal / fraga@ie.uminho.pt

Résumé: Nous ne naissons pas lecteurs, ni non lecteurs. Nous devenons lecteurs ou non lecteurs, en fonction des bonnes expériences ou des mauvaises expériences que nous vivons, au long de notre vie. Cet article présente une expérience de promotion de la lecture à travers l'activité du club de lecture. Cette activité a été réalisée entre les années de 2007-2008, avec une méthodologie de recherche-action, et a été mise en œuvre dans quatre groupes du 1.^{er} Cycle et deux du 2.^{ème} Cycle de l'Enseignement Basique portugais, représentatives de l'univers d'un regroupement d'écoles. Nous voulions constater dans quelle mesure les clubs de lecture permettaient le développement de la compétence littéraire et les apprentissages en lecture et écriture des élèves engagés. Les résultats obtenus ont prouvé que le club de lecture a permis un contact plus dynamique des élèves avec des œuvres de littérature de jeunesse, développant leur plaisir lecteur, la compétence littéraire et un accroissement dans les activités de lecture et d'écriture.

Mots-clés : Lecture, Plaisir, Compétence littéraire.

I. O Clube de Leitura na promoção da competência literária e da literacia

Formar leitores capazes de ler em quantidade e em qualidade, leitores com capacidade para ler o mundo de uma forma não ingénua e sofisticada, leitores que voluntariamente o são ao longo de toda a vida (Moss & Young, 2010), constitui hoje um dos grandes desafios para a instituição escolar.

Vivemos num mundo complexo e exigente, que requer, da parte do sujeito participante na polis, uma postura proactiva de modo a poder, com eficácia e produtividade, responder aos desafios que se colocam. Saber ler, como pertinentemente explicitou Sim-Sim (2007: 7), “é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional.” Daqui decorre que a escola tem necessidade imperiosa de encontrar nos seus profissionais e nas suas formas de organização e de operacionalização dos currícula meios para proporcionar aos alunos o desenvolvimento de uma série de competências: o ser capaz de ler, compreender e interpretar textos, o ser capaz de, reflexivamente, construir o próprio conhecimento, o ser capaz de exercitar, com proficiência, uma palavra autónoma, numa multiplicidade de contextos de ocorrência, de modo a poder responder aos desafios de uma sociedade que, a todos os títulos, se apresenta cada vez mais complexa, sofisticada e exigente.

A literacia, como afirmámos noutro lugar (Azevedo, 2009), refere-se a um conceito complexo e abrangente, com um largo espectro semântico. Com efeito, ele inclui não só a capacidade para ler e escrever, como também a motivação para o fazer de forma autónoma e voluntária e em contextos adequados às múltiplas situações de uso. Potenciando a interação social (Monaghan & Hartman, 2002; Dillon, O'Brien & Heilman, 2004; Azevedo, 2009; Pereira, 2009) e estimulando o raciocínio crítico e a comunicação abstracta, a literacia constitui um meio para desenvolver o conhecimento e a compreensão e para assegurar a formação efectiva e integral da pessoa. Além disso, como explicitou Searle (1993: 169-170), o termo inclui, no seu espectro semântico, processos de transformação social e política, muito para além da mera aprendizagem e domínio das técnicas de leitura e de escrita.

Lidamos todos os dias com textos vários e, de entre estes, há alguns que, apelando fortemente aos leitores, apresentam todavia um grau de complexidade que exige da sua parte um conhecimento adequado acerca dos processos eficientes para a concretização da comunicação. Falamos dos textos literários e da necessidade de todos os alunos adquirirem, precocemente, uma competência literária (Colomer, 1995). É este saber-fazer de natureza cultural, importante na capacidade de ler os textos literários de forma adequada¹, em particular naquilo que respeita ao conhecimento dos quadros de referência intertextuais, que habilitará os alunos a poderem aceder, de modo textualmente feliz, a um património gnoseológico, que é comum a toda a humanidade (Galda & Beach, 2001). A competência literária adquire-se, com efeito, com a aprendizagem (Cerrillo, 2007: 23), no contacto e interacção partilhada com obras de qualidade literária².

¹ No entender de Lluch (2003: 72), quanto maior for a competência literária da criança, mais adequadamente se concretizará a leitura, caso contrário, pode declinar numa leitura sem sentido ou ingénua.

² Sipe (2000) apresenta uma experiência sobre as aprendizagens literárias decorrentes da audição de um álbum narrativo em contexto de primeiros anos de escolaridade. Os resultados indicaram que as crianças puderam desenvolver cinco tipos de compreensão literária: (1) análise textual, (2) capacidade de estabelecer conexões intertextuais e (3) conexões pessoais com o texto, (4) adesão e comprometimento com a narrativa e (5) utilização do texto como plataforma para a expressão criativa.

Não nascemos leitores, nem tão pouco não leitores. Fazemo-nos leitores ou não leitores, em função das experiências motivadoras ou das experiências desmotivadoras que vivemos, ao longo da nossa vida.

Se, em contexto escolar, predominam as leituras obrigatórias, usualmente objecto de avaliação e de natureza prescritiva – ler é, neste âmbito, um dever e a actividade encontra-se fortemente associada a uma visão instrumental –, fora da escola (ou, pelo menos, num tempo e/ou num espaço que se exime a esse enquadramento institucional), a leitura é, frequentemente, individual e independente e, sendo entendida como não prescritiva (e não objecto de avaliação), é, pelos sujeitos que a praticam, assumida como um direito: lê-se por prazer e porque se quer (Cerrillo, 2006: 40-43).

O Clube de Leitura constitui um instrumento capaz de fomentar nos participantes a leitura e o debate (Jean, 2000) de assuntos relacionados com a literatura (Poslaniec & Houyel, 2000; Tauveron, 2002), aspecto que Yoop & Yoop (2006: 62) enfatizam como uma mais-valia, dado que possibilita respostas pessoais em interacção com os conhecimentos escolares e informais de todos os leitores.

Esta actividade, a ser realizada em pequenos grupos, tem por base uma série de princípios orientadores (Raphael, Pardo & Highfield, 2002: 3-4) que a afirmam como A Literature-Based Curriculum:

- **A linguagem é fundamental para reflectir**

O acto de comunicar pela linguagem oral é fundamental para desenvolver a competência linguística (Richgels, 2004). O confronto de conceitos e o recurso a estratégias linguísticas argumentativas é crucial no âmbito do Clube de Leitura, uma vez que permite desenvolver a literacia e estabelecer uma relação, com graus variáveis de aproximação, entre a vida da criança e o conteúdo do texto.

- **A literatura é a base do programa de leitura**

A promoção da literacia faz-se, para além de outros suportes, através da leitura e diálogo acerca de textos literários, motivando-se, deste modo, os alunos para as actividades de interpretação e de escrita (Rosenblatt, 2004). A literatura possui um lugar importante no Clube de Leitura porque é a base deste programa educacional no sentido de permitir explorar quem somos como pessoas, como cultura e como sociedade (Raphael, Pardo & Highfield, 2002: 4).

- **A escola deve preparar os alunos para viverem e trabalharem em sociedade**

Sendo um reflexo da evolução da sociedade nas vertentes social e cultural, num contexto local e num determinado espaço temporal, da qual o indivíduo poderá não ter uma experiência directa, a literacia, promovida através do currículo, é um poderoso instrumento capaz de formar pessoas e cidadãos, susceptíveis de ler e de agir sobre o mundo de uma forma crítica, autónoma e reflexiva.

Raphael, Pardo & Highfield (2002) sublinham que o Clube de Leitura está aberto a toda a comunidade. Realizando-se em contexto de sala de aula, ele pode envolver toda a turma. Neste caso, a turma deverá ser organizada em pequenos grupos, entre quatro a cinco crianças, de modo a que todas possam participar activamente, que se reúne durante cinco a quinze minutos, sob a orientação do professor, em actividades de leitura e de escrita, cujas estratégias estão associadas com o debate sobre o texto ou o livro em questão.

Esta filosofia de promoção leitora, mais flexível e passível de adaptação aos interesses e

motivações dos alunos (Raphael, Florio-Ruane, George, Hasty & Highfield, 2004), afasta-se de outros modelos mais tradicionais, em particular daqueles em que o professor trabalhava com os alunos uma selecção de textos e orientava toda a aula, não concedendo autonomia aos alunos para explorarem, por si próprios, o texto (Strickland, 2003: 131).

Uma nota que deve ser realçada relativamente à actividade dos clubes de leitura é a da necessidade de os alunos se familiarizarem com a sua filosofia de operacionalização. De facto, quando se realizam pela primeira vez, ou o grupo tem alunos com reduzida apetência para a leitura, o professor deve iniciar as actividades com a leitura de textos em voz alta (Read Aloud), permitindo a fruição da musicalidade e do ritmo (Trelease, 1982: 62-63), ou com uma breve apresentação da obra em questão (Book Talk), referindo, nomeadamente o título, o autor ou uma pequena sinopse da mesma para, deste modo, motivar os alunos. Como enfatizam Moss & Young (2010: 70), a actividade de Book Talk pode envolver a leitura de pequenos extractos ou a partilha de citações estimuladoras, com vista a cativar o interesse dos alunos, a activar horizontes de expectativa e a suscitar respostas pessoais. No caso de se tratar de um grupo já motivado ou experiente nesta actividade, a sessão pode iniciar-se com a leitura individual.

Nestas actividades, o diálogo sobre a obra ou o texto tem sempre o seu espaço, após o qual pode surgir a possibilidade dos alunos registarem, por exemplo, opiniões, críticas ou resenhas, de forma interactiva (Moss & Young, 2010).

Uma das funções do professor, no âmbito do Clube de Leitura, será, pois, a de estimular a selecção independente ou autónoma dos textos pelo aluno/leitor, desenvolvendo de modo consciente e sistemático uma actividade de mediação leitora (Cerrillo, 2006).

Outra das suas funções será a de, assumindo uma orientação predominantemente tutorial, estimular a comunicação entre pares, assegurando não só a valorização das actividades verbais dos alunos, como também colocando-os em situação de múltiplas aprendizagens: o aprender a ouvir e a escutar o outro, o aprender a respeitar a existência de opiniões ou de pontos de vista diversos permite, para além da dimensão intrínseca de socialização, entre outros aspectos, estimular e desenvolver a capacidade de argumentação, a capacidade de utilização, em situação, de um discurso linguístico adequado e contextualizado, bem como a capacidade de emitir juízos de valor fundamentados (Azevedo, 2007a; Azevedo, 2007b; Azevedo, 2008). A orientação explícita na leitura, na escrita, na audição e no diálogo permitirá desenvolver, nos alunos, competências importantes para outras áreas disciplinares, favorecendo, deste modo, o sucesso em várias áreas do currículo³.

No Clube de Leitura qualquer suporte que seja relevante e significativo para os vários participantes e que permita partilhar informação pode originar o diálogo: o livro que se está a ler ou de que se fala, o documento áudio ou vídeo, o artigo de jornal, etc. Esta actividade assegura à criança a possibilidade de participar activamente na pertinência dos documentos existentes na biblioteca e, naturalmente, na sua existência nesse espaço.

Poslaniec (2005: 43-48) utiliza o termo “banho de leitura”, aludindo ao contacto maciço dos alunos com diversos géneros de textos, em vários suportes, com o objectivo de os motivar para o prazer de ler, introduzindo actividades especiais, que não são da experiência normal do leitor.

Esta estratégia deve ter início com os alunos dos primeiros anos de escolaridade, apelando para um tema motivador e significativo, como a “nossa história de vida”, para organizar e desenvolver novos desafios que se colocam aos alunos na sala de aula.

³ Wilfong (2009: 164) salienta que a leitura de textos não literários como de história, de ciência e tecnologia ou de biografias assume particular importância nesse processo.

A investigação tem demonstrado (Guthrie & Greaney, 1996: 70) que indivíduos informados potenciarão hábitos de leitura e poderão tornar-se consumidores de informação artística e cultural de significativo valor estético.

2. O campo de investigação

Esta investigação realizou-se sob a forma de um estudo de caso etnográfico, num primeiro momento, após o qual se efectuou o procedimento metodológico de investigação-acção, no ano lectivo 2007/2008, no Agrupamento de Escolas de Vila Verde (distrito de Braga), com um universo de 1161 alunos do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico.

A amostra representativa foi constituída por:

- Quatro turmas do 1.º Ciclo: uma do 1.º ano, uma do 2.º ano, uma do 3.º ano e outra do 4.º ano, num total de 88 alunos, pertencentes à escola EBI de Sede - Vila Verde.
- Duas turmas do 2.º Ciclo: uma do 5.º ano e outra do 6.º ano, num total de 47 alunos, pertencentes à escola EB 2/3 de Vila Verde.

3. Implementação do programa de leitura fundamentado na literatura: Formação de Clubes de Leitura

Foram realizadas quatro sessões do Clube de Leitura com o espaço temporal de um mês, tendo sido precedidas de formação, junto dos professores titulares de turma, abordando as competências que se esperava que os alunos atingissem no final de cada sessão.

Os professores, após a intervenção efectuada, com o objectivo de os sensibilizar para os temas de cada sessão, orientaram as sessões dos Clubes de Leitura, segundo as seguintes indicações:

1.ª Sessão - Estimular a activação de um determinado horizonte de expectativas, pela atenção concedida aos elementos paratextuais das obras (título, autor, ilustrador, ano de edição, biografia do autor e comentários sobre a obra).

2.ª Sessão - Sensibilizar para a importância da ilustração tanto nas obras literárias como nas obras de carácter não literário (a interacção semiótica imagem/texto e a sua vertente polifónica).

3.ª Sessão - Promover o debate crítico e reflexivo, entre os alunos, sobre os textos na vertente semântico-pragmática: aspectos que mais os afectaram (em termos positivos e negativos) durante a leitura, apreciação global, etc.

Houve uma particular atenção, por parte dos professores, relativamente às formas de interrogar o texto potenciadoras do desenvolvimento metacognitivo dos alunos, com particular destaque para questões susceptíveis de evidenciar os processos integrativos, elaborativos e metacognitivos na compreensão do significado (Irwin, 1986).

4.ª Sessão - Promover o debate crítico e reflexivo, entre os alunos, referente a todos os aspectos evidenciados nas sessões anteriores sobre as obras lidas.

As várias sessões do Clube de Leitura foram permanentemente monitorizadas com vista a recolher possíveis informações que, através da reflexão e da planificação conjunta com os

professores titulares, pudessem ajudar a melhorar as sessões seguintes.

As sessões realizaram-se com sensivelmente metade da turma (mais ou menos 10 alunos, dependendo do número total), enquanto a outra metade assistia, tendo decorrido nas salas de aula, durante 15-20 minutos.

Quadro I – Esquema geral da implementação do Clube de Leitura

Duração	Actividades
15-20 minutos	Book talk Leitura em voz alta Leitura silenciosa de textos Partilha de citações estimuladoras Partilha e diálogo sobre os textos lidos Elaboração de materiais/escrita/pesquisa

Importa sublinhar que nem todas as actividades aqui referidas ocorreram em todas as sessões, na ordem apresentada, já que foi concedida flexibilidade ao professor tutor para orientar as várias sessões do Clube de Leitura do modo que, contextualmente, fosse considerado como mais estimulante e produtivo visando a adesão voluntária dos participantes à leitura e à partilha de textos.

As obras lidas e discutidas pertenciam à biblioteca da escola, tanto pela diversidade disponível, como pela qualidade, e dado que os participantes eram alunos que regularmente requisitavam obras desse espaço, com maior à vontade partilharam as suas reflexões sobre as mesmas.

Após cada sessão do Clube de Leitura, os alunos foram convidados a lerem obras, passíveis de debate na sessão seguinte. Para o efeito, foram colocadas regularmente, no blogue da biblioteca, informações de obras susceptíveis de motivar os alunos para a sua leitura. A presença do blogue justifica-se pois, como explicitou Scharber (2009: 443), ele permite promover o prazer da leitura, além de assegurar um fórum estimulante e divertido para a discussão e a partilha de ideias, com a possibilidade de recurso a uma pluralidade de ferramentas multimédia. No fundo, o blogue, em profunda articulação com o Clube de Leitura, procurava não apenas estimular a curiosidade e o trabalho de pesquisa, como igualmente fomentar práticas eficientes e contextualizadas de literacia (Pereira & Pimentel, 2009).

4. Monitorização da actividade

- **No 1.º Ciclo**

Relativamente ao 1.º Ciclo, verificaram-se os seguintes aspectos mais significativos:

a) Cada turma elaborou um cartaz que identificava o seu Clube de Leitura, o qual foi, posteriormente, exposto no átrio da escola, também como meio de informação e de motivação para os outros alunos e membros da comunidade escolar.

b) A participação dos alunos no Clube de Leitura só se tornou verdadeiramente dinâmica a partir da terceira sessão, com uma produção metatextual significativa, uma vez

que, não estando familiarizados com o modelo de trabalho, nas duas primeiras sessões, grande parte dos alunos se limitou a assistir e a assimilar a mecânica da actividade.

c) Em cada turma realizaram-se outras sessões do Clube de Leitura, fora do âmbito das programadas na investigação, a pedido dos alunos, por um lado, e por iniciativa de alguns professores. A incidência foi maior nas turmas do 2.º e 3.º anos.

d) Os alunos realizaram diversos trabalhos plásticos, escritos e dramáticos, que foram publicados no blogue da Biblioteca da escola, *A Arca da Fantasia*⁴.

e) A utilização do blogue como plataforma de comunicação revelou-se um sucesso porque estimulou uma maior interacção entre os participantes, nomeadamente graças à possibilidade de deixar comentários após a publicação de cada artigo. Frequentemente publicaram-se diversos tipos de trabalhos realizados pelos alunos que participavam na investigação.

Assim, a implementação desta actividade de Clubes de Leitura originou:

- a) A criação de outros Clubes de Leitura em outras turmas da escola.
- b) Um aumento considerável do número de alunos que requisitavam livros para poderem comentar a história ou a ilustração.
- c) Um aumento importante do número de alunos que desejavam publicar, no blogue da biblioteca, diversos trabalhos relacionados com o livro e a leitura.
- d) Um interesse, por parte da comunidade escolar e da comunidade familiar, pela actividade desenvolvida: os trabalhos foram comentados por vários alunos da escola e por familiares, nomeadamente, por pais, tios, avós, primos, irmãos, etc.
- e) Uma maior participação e interacção, em larga medida, pelo recurso à plataforma tecnológica: o blogue serviu de plataforma de comunicação entre familiares dos alunos que tinham trabalhos publicados, mas que estavam espacialmente distantes (num dos casos 300 km).
- f) Elevado empenho dos alunos envolvidos:
 1. os alunos do 1.º ano dramatizaram uma história no âmbito do Plano Nacional de Leitura, que também fora discutida no Clube de Leitura. Mostraram a dramatização a várias turmas da escola e realizaram uma sessão específica para os pais, que assistiram em grande número;
 2. alguns alunos da turma do 4.º ano de escolaridade, com alguns conhecimentos de informática, inseriram trabalhos no blogue, acompanhados do professor responsável da biblioteca da escola;
 3. alunos do 2.º, 3.º e 4.º ano passaram a visitar, de modo mais amiúde, a biblioteca, solicitando ajuda do professor responsável pelo espaço, para escreverem o seu comentário, no blogue da Biblioteca, sobre os trabalhos do Clube de Leitura.
- g) Maior visibilidade das actividades de desempenho literário manifestadas pelos alunos: alguns trabalhos realizados, no âmbito do Clube de Leitura, foram publicados no jornal do agrupamento de escolas.

⁴ Cf. *A Arca da Fantasia*. Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos do Centro Escolar de Vila Verde (versão em linha consultada em 11/05/2010 em <http://www.bel-agvv.blogspot.com>).

- **No 2.º Ciclo**

Relativamente ao 2º Ciclo, verificaram-se os seguintes aspectos mais significativos:

- a) Os alunos do 2.º Ciclo realizaram trabalhos escritos e plásticos sobre as obras lidas, mas não as publicaram em nenhum blogue.
- b) Os alunos do 5.º ano de escolaridade, em colaboração com a professora titular da turma, criaram um canto próprio onde os trabalhos foram afixados num painel. Quanto aos alunos do 6.º ano, não elaboraram nenhum cartaz do seu Clube de Leitura.
- c) Os alunos das duas turmas não colocaram os seus trabalhos em nenhum blogue da EB 2 e 3, pelo facto de o professor responsável (professor titular de turma) não dominar adequadamente as ferramentas necessárias a esse procedimento, ora por não ter conhecimentos ora por ter alegado não ter tempo, em sala de aula, para ajudar os alunos a efectuar essa tarefa no blogue que cada turma possuía.
- d) Os alunos das duas turmas do 2º Ciclo aumentaram exponencialmente as actividades de natureza literária, com uma série de trabalhos escritos e de alguns trabalhos plásticos, nomeadamente pesquisas sobre outras obras com temática similar às lidas e comentadas nos respectivos Clubes de Leitura.
- e) Os alunos das duas turmas do 2º Ciclo passaram a frequentar, com maior regularidade, a biblioteca da escola, requisitando amiúde obras para leitura independente e voluntária.

5. Conclusão

Os resultados indicam que a implementação da actividade do Clube de Leitura na promoção do gosto pela leitura e pela exercitação de outras actividades de natureza literária. Para além do prazer sentido e das aprendizagens realizadas, a motivação para a actividade fez com que a mesma tenha sido explorada noutras turmas do agrupamento de escolas.

Contextualizado em *curricula* desafiadores e fundamentados nos conhecimentos prévios dos alunos (Fuhler, Farris, & Nelson, 2006; Stevens, 2006; Boyd & Kneller, 2009), o Clube de Leitura pode, pois, privilegiar um diálogo profícuo e interactivo de aprendizagens.

Importa igualmente realçar que a existência de um contexto pedagógico em que a comunidade educativa e, especificamente os professores, manifestam declaradas expectativas (Poole, 2008: 244) quanto ao sucesso dos alunos é relevante, porque reconhecendo as suas capacidades, propiciam uma escola de aprendizagens significativas e motivadoras (Gambrell & Marinak, 1997; Guthrie & McCann, 1997), como salientam Guthrie & Knowles (2001: 162).

Importa também salientar que os professores envolvidos devem dominar adequadamente as técnicas e as ferramentas necessárias para a consecução, com sucesso, desta actividade. Aliás, Au (2009), presidente da direcção da International Reading Association afirma explicitamente que a promoção da apropriação, pelos alunos, da literacia começa no professor e nos gestos que ele exhibe perante os alunos: *“The teacher must be a reader and writer, and share his or her life as a reader and writer, to help students take ownership of their literacy.”* (Au, 2009: 16).

Formar leitores, que lêem voluntariamente uma pluralidade de textos com objectivos e funções muito diversificadas é uma tarefa que compete a todos. Infelizmente, não existe uma fórmula que permita garantir, com eficácia, o sucesso deste empreendimento.

Apresentámos aqui os resultados de uma actividade levada a cabo através da estratégia do Clube de Leitura. Temos consciência que esta actividade não esgota tudo o que pode ser feito para replicar, num outro contexto, o prazer que cada um de nós sente quando, sem exigir nada em troca, se entrega aos passeios nos chamados bosques da ficção e, embrenhando-se por veredas múltiplas e, por vezes, sinuosas, enceta uma viagem que nos faz transcender as

limitações do tempo e do espaço. Temos igualmente consciência que há ainda muito a fazer e que só através de um comprometimento colectivo de todos os actores envolvidos no projecto educativo este empreendimento poderá ser alcançado.

Referências bibliográficas

- Au, K. H. (2009). Promoting ownership of literacy. *Reading today*, 26(6), 16.
- Azevedo, F. (2007a). Construir e consolidar comunidades leitoras em contextos não escolares. In F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores. Das teorias às práticas* (pp. 149-164). Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F. (2007b). Práticas estimuladoras da formação de leitores críticos e comprometidos. *Desenredo. Revista do programa de pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, vol. 3 nº 1, Janeiro/Junho, 27-34.
- Azevedo, F. (2008). Desenvolver a aprendizagem activa de competências através da literatura. In O. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver competências em Língua Portuguesa* (pp.75-88). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Azevedo, F. (2009). Literacias: Contextos e práticas. In F. Azevedo & M. G. Sardinha (Coords.), *Modelos e práticas em literacia* (pp. 1-16). Lisboa: Lidel.
- Boyd, M. & Kneller, S. (2009). The 42nd crochet: Getting students hooked into a literacy community. *The Reading teacher*, 62 (5), 434-441.
- Cerrillo, P. (2006). Literatura infantil e mediação leitora. In F. Azevedo (Coord.), *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp. 33-46). Lisboa: Lidel.
- Cerrillo, P. (2007). Literatura infantil y juvenil y educación literaria. *Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona-Buenos Aires-México: Octaedro.
- Colomer, T. (1995). La adquisición de la competencia literaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 8-22), 4, Barcelona: Grao Educación.
- Dillon, D. R., O'Brien, D. G. & Heilman, E. E. (2004). Literacy research in the next millennium: From paradigms to pragmatism and practicality. In B. R. Ruddell & J. N. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1530-1556). Newark: International Reading Association.
- Fuhler, C., Farris, P. & Nelson, P. (2006). Reaching across the curriculum: Opening the doorway to the past through artifacts. *The Reading teacher*, 59 (7), 646-659.

- Galda, L., & Beach, R. (2001). Response to literature as a cultural activity. *Reading research quarterly*, 36(1), 64-73.
- Gambrell, L. B. & Marinak, B.A. (1997). Incentives and intrinsic motivation to read. In J.T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Motivating readers through integrated instruction* (pp. 205-216). Newark: International Reading Association.
- Guthrie, J.T & Knowles, K. T. (2001). Promoting reading motivation. In L. Verhoeven & C. Snow (Eds.), *Literacy and motivation. Reading engagement in individuals and groups* (pp. 159-176). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Guthrie, J. T. & Greaney, V. (1996). Literacy acts. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*. (Vol. II, pp. 68-96). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Guthrie, J. T. & Mccann, A. D. (1997). Characteristics of classrooms that promote motivations and strategies for learning. In J. T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Motivating readers through integrated instruction* (pp. 128-148). Newark: International Reading Association.
- Irwin, J.W. (1986). *Teaching reading comprehension processes*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Jean, G. (2000). *A leitura em voz alta*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lluch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Monaghan, E. J. & Hartman, D. K. (2002). Undertaking historical research in literacy. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Methods of literacy research. The methodology chapters from the handbook of reading research*. (Vol. III, pp. 33-45). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Moss, B. & Young, T. A. (2010) *Creating lifelong readers through independent reading*. Newark: International Reading Association.
- Pereira, I. S. P. (2009). Literacia crítica: Concepções teóricas e práticas pedagógicas nos níveis iniciais de escolaridade. In F. Azevedo & M. G. Sardinha (Coords.), *Modelos e práticas em literacia* (pp. 17-34). Lisboa: Lidel.
- Pereira, João & Pimentel, Jorge (2009). O blogue em contexto escolar. In F. Azevedo & M. G. Sardinha (Coords.), *Modelos e práticas em literacia* (pp. 169-177). Lisboa: Lidel.
- Poole, D. (2008). Interactional differentiation in the mixed-ability group: A situated view of two struggling readers. *Reading research quarterly*, 43 (3), 228–250.
- Poslaniec, C. (2005). *Incentivar o prazer de ler. Actividades de leitura para jovens*. Lisboa: Asa.
- Poslaniec, C. & Houyel, C. (2000). *Activités de lecture a partir de la littérature de jeunesse*. Paris: Hachette Éducation.
- Raphael, T.E., Florio-Ruane, S., George, M., Hasty, N.L., & Highfield, K. (2004). *Book club. A literacy framework for the primary grades*. Lawrence, MA: Small Planet Communications.

- Raphael, T.E., Pardo, L.S. & Higfield, K. (2002). *Book club. A literature-based curriculum*. Massachusetts: Small Planet Communications.
- Richgels, D.J. (2004). Paying attention to language. *Reading research quarterly*, 39(4), 470-477.
- Rosenblatt, L. M. (2004). The transactional theory of reading and writing. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1363-1398). Newark, DE: International Reading Association.
- Scharber, C. (2009). Digital literacies. Online book clubs: Bridges between old and new literacies practices. *Journal of adolescent & adult literacy*, 52 (5), 433-437.
- Searle, C. (1993). Words to a life-land: Literacy, the imagination and palestine. In C. Lankshear, M. Greene & P. McLaren (Ed.), *Critical literacy: Politics, praxis and the postmodern* (pp.167-192). Albany, NY: State University of New York Press.
- Sim-Sim, Inês (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sipe, L. R. (2000). The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read-alouds. *Reading research quarterly*, 35(2), 252-275.
- Stevens, R. (2006). Integrated Middle School Literacy Instruction. *Middle Scholl Journal*, 38 (1), 13-19.
- Strickland, D. S. (2003). Cómo organizar un programa de lectura basado en la literatura. In Cullinan, B. E. (Coord.), *La lectura en el aula: Ideas y estrategias de enseñanza para la formación de lectores* (pp. 125-143). México: Trillas.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi e comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM*. Paris: Hatier.
- Trelease, J. (1982). *The read-aloud handbook*. Harmondsworth, England: Penguin.
- Wilfong, L. G. (2009). Textmasters: Bringing literature circles to textbook reading across the curriculum. *Journal of adolescent & adult literacy*, 53 (2), 164-171.
- Yopp, R. & Yopp, H. (2006). *Literature-based reading activities*. Ma: Allyn & Bacon.