

**Ler com jovens com perturbação de hiperatividade /
défice de atenção o papel do clube de leitura
– Ler mais, ser mais**

Relatório de projeto

Ana Maria de Jesus Domingos

Trabalho realizado sob a orientação de:

Professora Doutora Maria José Gamboa

Leiria, março de 2022

Mestrado em Educação Especial- Domínio Cognitivo e Motor

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

“Ninguém escapa ao sonho de voar, de ultrapassar os limites do espaço onde nasceu, de ver nascer lugares e novas gentes.

Mas saber ver em cada coisa aquele algo que a define como especial, um objeto especial, um amigo, é fundamental. Navegar é preciso, reconhecer o valor das coisas e das pessoas mais ainda.”

Antoine de Saint-Exupéry

AGRADECIMENTOS

Chegado este momento, importa agradecer a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para este trabalho de investigação fosse possível e para a minha autoformação.

Assim, em primeiro lugar, quero agradecer aos meus utentes pela confiança que depositaram em mim para juntos fazermos esta caminhada.

À Diretora do colégio, Rita Cabral, pela autorização para realizar o presente trabalho.

À professora Doutora Maria José Gamboa por todo o apoio e partilha de conhecimentos.

À minha colega de curso, Leonilda Pereira, pelas palavras de incentivo.

À minha família e amigos pelo constante apoio.

A todos bem-hajam.

RESUMO

Este projeto surgiu da necessidade de auxiliar jovens na sua formação acadêmica e autoestima fato detetado pela investigadora no exercício das suas funções, numa casa de acolhimento que recebe crianças e jovens em risco de exclusão social. Neste sentido, este projeto ambiciona determinar quais as potencialidades formativas da dinamização de um clube de leitura com jovens com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, a partir de agora PHDA. Assim, selecionou-se uma amostra de conveniência - 7 utentes com idades compreendidas entre os 15 anos e os 18 anos de idade. Neste estudo recorreu-se à metodologia científica de investigação-ação. O processo de recolha e análise de dados baseou-se nas entrevistas realizadas aos utentes, nos diários de bordo e nas sessões de dinamização do clube de leitura.

Os resultados revelam que a dinamização do clube de leituras se apresenta como um recurso eficaz para promover a motivação e compreensão para a leitura, estimular o prazer de ler, possibilitar o diálogo e o fomento do espírito crítico e reflexivo, bem como contribuir para a autoestima e consolidação das relações interpessoais.

Os dados recolhidos nas entrevistas iniciais e finais, relativamente à motivação para a leitura, evidenciaram falta de incentivo por parte dos educadores ou familiares à leitura.

Palavras-Chave: Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção; Motivação e compreensão da leitura. Clubes de Leitura.

ABSTRACT

This project arose from the need to assist young people in their academic training and self-esteem fact found by the researcher in the exercise of her duties, in a foster home that receives children and young people at risk of social exclusion. In this sense, this project aims to determine the formative potentialities of the dynamic of a reading club with young people with PHDA. Thus, a convenience sample was selected - 7 users aged between 15 years and 18 years of age. This study used the scientific methodology of action research. The data collection and analysis process were based on interviews with users, logbooks and reading club dynamic sessions.

The results reveal that the promotion of the reading club is an effective resource to promote motivation and understanding for reading, stimulate the pleasure of reading, enable dialogue, and foster critical and reflective spirit, as well as contribute to self-esteem and consolidation of interpersonal relationships.

The data collected in the initial and final interviews regarding the motivation for reading showed a lack of encouragement on the part of educators or family members to read.

Keywords: Hyperactivity Disorder and Attention Deficit; Motivation and comprehension of reading, Reading Clubs.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	ii
RESUMO	iii
ABSTRACT	v
ÍNDICE GERAL	vi
INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	11
1. Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção	11
1.1. Sinais de alerta e características	12
1.2. Diagnóstico.....	15
1.3. Repercussões da PHDA na aprendizagem, no trabalho e na vida das pessoas com PHDA	19
2. Terapêutica farmacológica.....	21
3. Programas de treino de competências parentais	23
4. (Re) aprender a ler - os valores da leitura	28
4.1 Leitura, importância e compreensão	28
4.2. Modelo Interativo da leitura.....	32
4.3. Motivação e hábitos de leitura	37
4.4 Mediadores e formação de leitores.....	39
4.5. Clubes de Leitura – potencialidades e desafios.....	40
CAPÍTULO II- METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	46
1.Opções Metodológicas.....	46

1.1. Métodos de recolha de Dados	47
1.2-Análise de Dados	48
1.3 Pergunta de partida e objetivos do estudo.....	49
2. Procedimentos.....	50
CAPÍTULO III- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	56
CAPÍTULO IV- CONCLUSÕES.....	74
Limitações do estudo	75
BIBLIOGRAFIA	76
ANEXOS	79
ANEXO I- Pedido de autorização para realização de investigação.....	80
ANEXO II- Guião da 1ª Entrevista.....	81
ANEXO III - Guião da Entrevista Final – Avaliação de projeto.....	82
ANEXO IV – Transcrição das Entrevistas	83
ANEXO V – Transcrição das Entrevistas Finais	91
ANEXO VI - Diário Atividades Dispositivo Clube de Leitura.....	100
ANEXO VII- Apresentação.....	108

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura nº1- Modelo Interativo da leitura

Figura nº2 - Mesa de trabalho

Figura nº3 - Início de uma Sessão

Figura nº4 - Sessão no exterior

Figura nº5- Ilustração passagem do livro -marcador frente

Figura nº6 - Frases que os participantes elegeram -marcador verso

Figura nº7 – Participante A1 – Posicionamento Crítico Face ao livro lido

Figura nº8- Participante A4 – Posicionamento Crítico Face ao livro lido.

Figura nº9 – Participante A4- Compreender/recontar / ilustrar e ou falar sobre a narrativa.

Figura nº10– Participante A1- Posicionamento crítico face ao livro

Figura nº11 -Participante A2- Posicionamento crítico face ao livro

Figura nº12- Participante A5- Proposta de Logótipo Clube de Leitura

INTRODUÇÃO

O presente projeto é realizado no âmbito do Mestrado em Educação Especial Domínio Cognitivo Motor, lecionado pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. A motivação para realizar um estudo sobre o tema da PHDA surge do interesse da investigadora em compreender mais sobre a temática e no facto de exercer funções numa casa de acolhimento, onde existe um elevado número de crianças e jovens diagnosticados com a perturbação em estudo.

São crianças e jovens que apresentam uma instabilidade emocional e uma baixa autoestima marcadas por histórias de vida pautadas por negligência e maus-tratos, que frequentemente são estigmatizadas na escola e em casa, trazendo-lhes ainda mais frustração, levando cada vez mais a um desinvestimento e, por consequência, são conduzidos a situações de exclusão.

Freitas e Pereira (2020) questionam “(...) será esta perturbação um problema recente de neurodesenvolvimento? ou apenas o resultado da complexidade e sobre estimulação que parece marcar o mundo atual? Ou ainda a consequência de uma educação desajustada, marcada pela falta de disponibilidade ou de imposição de regras pelos cuidadores.” (p.1)

Face ao exposto, a minha prática profissional permite-me refletir acerca do meu contributo, no que concerne à inclusão e ao futuro destas crianças e jovens: dotá-los de ferramentas que lhes permitam ser cidadãos ativos e com espírito de solidariedade, entreajuda e que consigam ser felizes num mundo, onde os valores são cada vez mais desvalorizados.

Assim, torna-se pertinente realizar um estudo onde se pretende avaliar as potencialidades formativas da dinamização de clube de leitura em jovens com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção. Sendo esta a questão que a investigadora irá procurar dar resposta.

Este estudo, inicia-se com a introdução e posteriormente encontra-se dividido em quatro capítulos.

O primeiro capítulo tem a finalidade de enquadrar os conceitos teóricos essenciais para este estudo. Assim, inicia-se com o conceito da PHDA, posteriormente apresentam-se os sinais de alerta e as características, seguido do diagnóstico, repercussões nos diversos domínios da vida do indivíduo, faz-se referência à terapêutica farmacológica e por último apresentam-se alguns programas de treino de competências parentais. Ainda neste quadro teórico procura-se definir o conceito de leitura, como motivar para a leitura, mediadores e formação de leitores, clubes de leitura e apresenta-se ainda a medida política de promoção da leitura-Plano Nacional de Leitura (PNL).

No segundo capítulo II, apresenta-se a metodologia privilegiada para levar a cabo o presente estudo, assim como os objetivos e questão de partida. É apresentada a caracterização da amostra. Importa ainda referir que se recorreu ao paradigma qualitativo. As técnicas de recolha e análise de dados foram as entrevistas, os diários e as sessões de dinamização do dispositivo clube de leitura.

Posteriormente, no capítulo III, apresentam-se e discutem-se os resultados, tendo em conta as categorias de análise selecionadas a saber: perfil do leitor; relação dos jovens com os livros e opinião dos jovens em relação ao livro e à leitura. Não esquecendo ainda a análise das entrevistas iniciais e finais.

Por último, no capítulo IV, apresentam-se as principais conclusões do presente estudo, as limitações e sugestões.

CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

Segundo Antunes (2021), a PHDA é uma perturbação do neurodesenvolvimento mais frequente na infância. Geralmente, é diagnosticada nas crianças, podendo prolongar-se até à idade adulta em cerca de 50% dos casos. São crianças que apresentam dificuldade em se concentrar, são excessivamente ativas e não conseguem controlar os seus comportamentos impulsivos. (p.17)

Por sua vez, Antunes (2018) refere que: embora pais, professores e os *media* coloquem a tónica na questão da hiperatividade

“(…) isto é, na agitação motora. Este é um problema essencial e, muitas vezes a face mais visível da disfunção. Contudo é bom sublinhar que, com frequência, a agitação resulta da incapacidade de a criança se focar ou concentrar numa atividade” (p.220)

De igual forma, a Associação Portuguesa de Pediatria citada em Freitas & Pereira (2000) relativamente à caracterização da perturbação refere o seguinte:

“(…) a PHDA pode caracterizar-se por alterações significativas ao nível da impulsividade, hiperatividade e / ou atenção, sendo estas alterações mais graves, mais frequentes e mais intensas do que seria expectável para indivíduos com mesmo nível de desenvolvimento, sendo tão frequentes e intensas que interferem com o funcionamento da criança na escola e na vida diária.” (p.30)

Freitas e Pereira (2020) apontam o século XVIII como os primórdios da descrição desta perturbação. No ano de 1775, o médico alemão Melchior Adam Weikard publicou um livro intitulado *Der philosophische arzt*, em que defendia o papel de fatores médicos e fisiológicos na origem das Perturbações Emocionais e Comportamentais, por oposição às ideias predominantes à época como a astrologia e a bruxaria.

O contributo do autor acima citado para a história da PHDA prende-se sobretudo com um capítulo referente à atenção inconstante, no qual o Weikard, menciona a existência de indivíduos “imprudentes, descuidados, volúveis” referindo ainda que:

“(…) uma pessoa desatenta tem de se concentrar no seu tópico por um período maior e de modo mais insistente que outras (...). Cada mosca zumbido, cada sombra, cada som, a memória de histórias antigas desviam-se da sua tarefa para outras imaginações. Até mesmo a sua imaginação, se e quando é abundante, a entretém com mil assuntos menores (...). Estas pessoas só ouvem metade de tudo, elas memorizam ou informam apenas metade ou fazem-no de maneira confusa.” (Weikard, 1775, citado por Freitas & Pereira, 2020, p.2 e 3)

Na atualidade, têm-se realizado diversos estudos no que concerne a problemática, no sentido de conseguir compreender melhor a sua natureza, mecanismos envolvidos, as estratégias terapêuticas mais adequadas, assim como determinar o impacto que a perturbação tem no funcionamento do indivíduo.

Assim, existem sinais e características a considerar, que serão apresentados no ponto seguinte.

1.1. Sinais de alerta e características

Segundo Afonso (2014), citado por Freitas & Pereira (2020), os sinais de alerta em idade pré-escolar são uma atividade motora excessiva, períodos de sono curtos e distração fácil com estímulos externos. Devido à dificuldade em distinguir o padrão de funcionamento da criança do padrão normativo para a sua faixa etária, o diagnóstico costuma ser realizado a partir da entrada no ensino básico.

Relativamente às características, Barkley (2006), citado em Freitas & Pereira (2020), refere que nesta perturbação podem diferenciar-se características primárias e secundárias. As primárias, podendo ser consideradas as características nucleares, referem-se às dificuldades ao nível da atenção, à impulsividade e à hiperatividade. As secundárias incluem diferentes aspetos como, por exemplo: problemas no desenvolvimento cognitivo, da linguagem, motor, no funcionamento adaptativo, na internalização do discurso, na memória e capacidades de organização e planeamento, na flexibilidade cognitiva e perseveração, dificuldades no desempenho académico, na autorregulação das emoções, na persistência e motivação, problemas de sono e maior e maior probabilidade de ter problemas de saúde ou acidentes.

Na linha do que foi acima referido, Freitas & Pereira (2020) citam Asherson et al. (Barkley, 2006; Biederman & Faraone, 2005; Coghill et al., 2008; Ostergaard, Dalsgaard, Faraone, Munk-Olsen, & Laursen, 2017; Peasgood et al., 2016; Rief, 2016; Stefanatos & Baron, 2007), no sentido em que estes defendem que as várias características clínicas associadas a esta perturbação podem afetar significativamente o funcionamento do indivíduo em vários contextos, tendo assim um grande impacto na sua vida e na vida dos que lhe são próximos. Segundo os autores acima citados, pode referir-se o impacto nos seguintes níveis:

Académico e profissional - maior risco de insucesso escolar, abandono escolar precoce, retenção, suspensão e / ou expulsão da escola, necessidade de medidas educativas especiais, dificuldades na leitura e escrita, oralidade, cálculo mental, raciocínio abstrato;

Comportamental – maior probabilidade de se envolver em comportamentos de risco, de sofrer acidentes e / ou lesões traumáticas;

Social – baixas competências sociais, rejeição pelos pares, atividades antissociais, maior tendência para gravidezes indesejadas na adolescência;

Psicológico – dificuldade em expressar ideias e emoções, elevado grau de imaturidade, dificuldade em controlar a raiva e a agressividade, baixa tolerância à frustração, irritabilidade, baixa autoestima, dificuldades na análise e resolução de problemas;

Familiar- maior prevalência de sintomas depressivos nos pais, principalmente na figura materna, elevados níveis de stress dos elementos da família.

Na ótica de Freitas & Pereira (2020), no que concerne a etiologia, existe um consentimento de que se trata de uma patologia multifatorial, que pode dever-se a uma interação complexa entre fatores genéticos, hereditários, neurológicos, ambientais e psicossociais. (American Psychiatric Association, 2014; Barkley, 2006; Mash & Barkley, 2014; Rief, 2016; Singh, Yeh, Verma, & Das, 2015 idem p.32). Esta interação complexa pode ser responsável pela grande variabilidade e heterogeneidade, nomeadamente no que concerne o nível da severidade, patologias associadas, evolução e resposta à terapêutica.

Relativamente aos fatores neurológicos, importa salientar que foram sustentados em estudos neuropsicológicos, neuroquímicos e de neuroimagem. Destacam alterações estruturais e funcionais verificadas principalmente ao nível do córtex frontal, temporal e parietal, de áreas do corpo estriado, dos gânglios basais e do cerebelo, verificando-se ainda uma desregulação no sistema de transmissores (Castellanos et al., 1996, citado por Barkley, 2006; Falardeau, 1997; Singh et al., Zametkin et al., 1990 cit idem p.32).

Na linha do que é acima exposto é também referida uma menor concentração de neurotransmissores como a dopamina, a noradrenalina e a serotonina, de modo particular, no córtex pré-frontal, contribuindo para a redução da atividade de uma área que é responsável pela atenção, organização, planeamento, motivação, cognição e atividade motora. (Falardeau, 1997; Curatolo, 2005; Glaser & Gerhardt, 2012 cit in p.33)

Diamond et al., (2012 citado por Freitas & Pereira 2020), mencionam também comprometimentos ao nível da atenção (nos seus diferentes domínios: sustentada, dividida e seletiva), das funções executivas (responsáveis por um conjunto de processos como o planeamento e a organização das tarefas, a resolução de problemas, autocontrolo, a flexibilidade mental, a inibição de resposta e a memória de trabalho).

As crianças com PHDA podem ainda apresentar:

- “Memória visuoespacial (Barkley, 2006 idem p.33)
- Memória de trabalho verbal e /ou visuoespacial (Alloway, 2011, Mash & Barkley, 2014 idem p.33)
- Recuperação de informação visuoespacial e verbal, devido a problemas na codificação da informação (Andersen, Egeland, & Oie, 2012 idem p.33)
- Motricidade (nomeadamente da motricidade fina e ampla, da velocidade e da destreza manual e da coordenação olho-mão) (Flapper, Houwen, & Schoemaker, 2006, Neto, Goulardins, Rigoli, Piek, & Oliveira, 2015 cit idem p.33)
- Linguagem (atraso na aquisição da linguagem, défice na compreensão de instruções, dificuldades na leitura, escrita e pragmática).” (Andreou & Trott, 2013; Barkley, 2006; Geurts & Embrechts, 2008 idem p.33).

1.2. Diagnóstico

No que concerne ao diagnóstico, segundo o American Psychiatric Association (DSM-5), atrasos ligeiros no desenvolvimento da linguagem, motor ou social não são específicos da PHDA, mas sustentam o diagnóstico e ocorrem com frequência. As características associadas podem passar por baixa tolerância à frustração, irritabilidade ou labilidade do humor. Mesmo na ausência de uma perturbação da aprendizagem específica, o desempenho académico ou laboral está muitas vezes comprometido.

De acordo com Caye et al.; (2020) o diagnóstico da PHDA é principalmente clínico, podendo ser realizado apenas através da anamnese psiquiátrica comum. Porém, a tendência é, cada vez mais, o clínico juntar ferramentas mais objetivas para auxiliar e validar o diagnóstico e para obter dados de informantes mais distantes, como os professores.

Por sua vez, Antunes (2018) refere que, muitas vezes, os pais o procuram para obter respostas imediatas, “(...) viemos aqui para que o doutor nos diga se o nosso filho é hiperativo!” contudo, o autor refere que é “(...) algo que ele não consegue afirmar no momento pelo facto de a PHDA não apresentar um marcador biológico, um parâmetro facilmente mensurável, como o açúcar na diabetes, que nos permite afirmar com segurança, a presença de disfunção.” (p.221)

Não obstante ainda que “(...) a própria observação no gabinete de consulta é enganadora, já que o comportamento da criança pode ser, e muito, distinto do manifesto em casa ou na sala de aula. (p.221)

Ainda em relação ao diagnóstico, Strecht (2018), refere que é preciso olhar de forma crítica para o que considera ser uma vulgaridade diagnosticada de PHDA.

Na ótica do autor é preciso perceber:

“(...) até que ponto o número de rapazes e raparigas diagnosticadas com PHDA sofrem realmente de um quadro de hiperatividade e défice de atenção? Parece existir uma pergunta imensa de situações em que a mesma queixa corresponde a origens e evoluções bem diversas, umas de carácter reativo e outras de traço estrutural.” (p.29)

Como exemplo é apresentado o caso de criança que após a perda de um familiar ou de uma separação parental vivida como traumática “(...) se agita corporalmente, fazendo dessa linguagem a expressão do seu sofrimento que se originou em causa bem definida e, muitas vezes, terá evolução delimitada.” (p.29)

Em jeito de conclusão, o autor refere que a PHDA é uma situação de causa psicossocial “(...) uma manifestação reativa de muitos jovens à forma como são ajudados (ou não) a crescer ao longo de diferentes etapas do desenvolvimento perante o mundo em que hoje se inscrevem.” (p.34)

Para Freitas & Pereira (2020) os critérios de Diagnóstico da PHDA, segundo o DSMS-5 são os seguintes:

“a) Padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere com o funcionamento ou desenvolvimento, caracterizada por (1) e/ou (2):

1. Desatenção: Seis (ou mais) dos seguintes sintomas que persistem há, pelo menos, seis meses, de uma forma que é inconsistente com o nível de desenvolvimento e que tem influência direta nas atividades sociais e ocupacionais/académicas.

Nota: para adolescentes mais velhos e adultos (> 17 anos), apenas são necessários quatro sintomas. Os sintomas não são devido a comportamentos de oposição, provocação, hostilidade ou a uma falha na compreensão das tarefas ou instruções.

- a. Frequentemente, não dá importância aos detalhes ou comete erros por descuido nos trabalhos de casa, no emprego, ou durante outras atividades (p. ex., negligência ou ignora detalhes, o trabalho é vago);
- b. Frequentemente, tem dificuldade em manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas (p. ex., tem dificuldade em permanecer atento durante a leitura, conversas ou em ler textos longos);
- c. Frequentemente, parece não ouvir quando se lhe dirige a palavra (p. ex., parece estar a pensar noutra coisa, mesmo na ausência de qualquer distração óbvia);
- d. Frequentemente, não segue instruções (p. ex., inicia a tarefa, mas rapidamente perde o foco e é facilmente distraído, não consegue terminar o trabalho de casa, tarefas domésticas ou tarefas no emprego);

- e. Frequentemente, tem dificuldade em organizar tarefas e atividades (p. ex., tem dificuldade em gerir sequências de tarefas e em manter materiais e pertences em ordem; o trabalho é confuso e desorganizado; a administração do tempo é má e tende a deixar de cumprir prazos);
- f. Caracteristicamente, evita, parece não gostar, ou é relutante em envolver-se em tarefas que exijam esforço mental continuado (como trabalhos na escola ou em casa, ou, para adolescentes mais velhos e adultos, elaboração de relatórios, preencher formulários, ou rever trabalhos longos);
- g. Frequentemente perde objetos necessários para as tarefas ou atividades (p. ex., trabalhos de casa, lápis, livros, ferramentas, carteiras, chaves, documentos, óculos ou telemóveis);
- h. Distrai-se facilmente por via de estímulos irrelevantes e alheios à tarefa (para adolescentes mais velhos e adultos pode incluir alheamento);
- i. É frequentemente desleixado em atividades diárias, tarefas e recados em execução (para adolescentes mais velhos e adultos, em responder a chamadas, pagar contas, e manter compromissos).

2. Hiperatividade e Impulsividade: Seis (ou mais) dos seguintes sintomas que persistem há, pelo menos, seis meses para um grau que é inconsistente com o nível de desenvolvimento e que tem influência direta nas atividades sociais e ocupacionais/académicas.

- a) Frequentemente, agita ou bate com as mãos e os pés ou remexe-se quando está sentado;
- b) Frequentemente, levanta-se em situações em que se espera que esteja sentado (pode levantar-se do seu lugar na sala de aula, no escritório ou outro local de trabalho, ou noutros contextos onde seja necessário permanecer sentado);
- c) Frequentemente, corre ou salta em situações em que é inapropriado fazê-lo;
- d) Frequentemente é incapaz de jogar ou de se envolver em atividades de lazer;
- e) Está frequentemente “em movimento”, agindo como se estivesse ligado a um motor. Está desconfortável quando quieto por um longo período de tempo como em restaurantes ou reuniões. É visto pelos outros como agitado e difícil de acompanhar;
- f) Frequentemente, fala em excesso;

- g) Frequentemente, precipita as respostas antes que as perguntas tenham acabado;
- h) Frequentemente, tem dificuldade em esperar pela sua vez;
- i) Frequentemente, interrompe ou interfere nas atividades dos outros.

B. Vários dos sintomas de desatenção ou hiperatividade-impulsividade surgiram antes dos 12 anos.

C. Vários dos sintomas de desatenção ou hiperatividade-impulsividade ocorrem em dois ou mais contextos.

D. Existem provas evidentes de que os sintomas interferem com ou reduzem a qualidade do funcionamento social, acadêmico ou ocupacional.

E. Os sintomas não ocorrem exclusivamente durante o curso de Esquizofrenia ou outra Perturbação Psicótica e não são mais bem explicados por outra Perturbação Mental.

De acordo com a frequência e a intensidade dos comportamentos de desatenção e / ou hiperatividade-impulsividade exibidos, existem três tipos de apresentação da PHDA:

Apresentação Combinada: se ambos os critérios, A1 (Desatenção) e A2 (Hiperatividade- Impulsividade), estão preenchidos;

Apresentação Predominantemente de Desatenção – se o critério A1 (Desatenção) está preenchido, mas não o critério A2 (Hiperatividade- Impulsividade);

Apresentação Predominantemente de Hiperatividade- Impulsividade – se o critério A2 (Hiperatividade- Impulsividade) está preenchido, mas não o critério A1 (Desatenção).

Gravidade atual:

Ligeira: Presença de poucos, ou mesmo nenhum, sintomas para além dos necessários ao diagnóstico; compromisso social ou ocupacional ligeiro.

Moderada: Sintomas e compromisso funcional entre o “ligeiro” e o “grave”.

Grave: muitos sintomas presentes para além dos necessários ao diagnóstico, ou vários sintomas com particular gravidade ou ainda a presença de um compromisso marcado do funcionamento social ou ocupacional.” (Freitas &Pereira, 2020; p.23)

1.3. Repercussões da PHDA na aprendizagem, no trabalho e na vida das pessoas com PHDA

De acordo com a revisão da literatura, as crianças e jovens portadores da perturbação em estudo são mais propícios a ter dificuldades no que respeita às aprendizagens, no trabalho, nos relacionamentos e tendem também a ter consumos de substâncias ilícitas.

Segundo Fonseca (2020), as crianças com PHDA apresentam dificuldades suscetíveis de afetar o seu processo de aprendizagem, na medida em que apresentam uma tendência para responder sem pensar, a quase impossibilidade de se manterem concentradas por períodos longos na mesma atividade, o esquecimento frequente das suas tarefas ou a necessidade de supervisão e controlo constantes na execução dos seus trabalhos. Sendo que, algumas delas, apresentam também um fraco sentido de tempo e dificuldades de coordenação, bem como défices das funções executivas e da regulação emocional.

O autor refere também que os alunos com PHDA acumulam, em geral, mais reprovações, apresentam resultados escolares mais baixos, têm mais dificuldades na leitura ou na matemática e ficam frequentemente com um nível de escolaridade inferior.

Ainda relativamente à escola, Fonseca (2020), ressalva que quando comparadas com os seus pares, as crianças com PHDA distinguem-se também por chegarem mais atrasadas às aulas, falharem na preparação dos trabalhos de casa, terem mais dificuldades em respeitar a disciplina na sala de aula ou serem mais frequentemente rejeitadas pelos colegas. (Biederman et al.,2012; Kent et al.,2011; Sasser, Kalvin, & Bierman,2016; Tervo, Michelsson, Launes, & Hokkanen,2017 citado por Fonseca 2020)

Só uma pequena percentagem das crianças com PHDA frequenta cursos superiores, sendo ainda menor a percentagem que os conclui. (Gordon & Fabiano,2019; Kuriyan et al.2013 citado por Fonseca,2020)

No que concerne ao trabalho, Fonseca (2020), dada a estreita relação entre o desempenho académico e a subsequente adaptação ao mundo laboral refere que seria expetável que

estas crianças apresentassem um desempenho profissional mais pobre. Refere ainda um estudo de Kuriyan e al., que analisaram o percurso vocacional de indivíduos com PHDA, entre os 23 e 32 anos, com essa condição, comparando-os com os seus pares de um grupo de controlo. Os resultados evidenciaram que os membros do primeiro grupo tinham uma probabilidade considerável mais elevada de se encontrarem desempregados, ocuparem postos de trabalho menos qualificados, receberem salários mais baixos e ainda serem despedidos na idade adulta. (p.124)

Ainda relativamente às repercussões da PHDA, Fonseca (2020), refere que os indivíduos com esta perturbação apresentam também por comparação com os seus pares, uma menor qualidade de vida, tendo em conta a saúde, bem-estar emocional e adaptação social. “Têm mais dificuldade em fazer amigos, e manter essas amizades, reportam uma autoestima mais baixa e apresentam menos satisfação com a vida no geral.” (Barber, Grubbs, & Cottrell,2005; Barkley et al.,2006; Hoza et al., 2004; Kaplan,2007; Rucklidge, Brown, Crawford, & Kaplan, 2007 citado por Fonseca 2020 p.125)

O autor refere ainda que estes indivíduos apresentam dificuldade em gerir um orçamento ou pagar as suas contas, “(...) tendem a fazer compras impulsivas e reportam mais separações e divórcios, bem como outras dificuldades no funcionamento da família.” (Biederman et al., 2006; Eakin et al., 2004; Moyá et al.; 2014; Wymbs, Dawson, Suhr, Bunford, & Gidycz,2017 idem 2020 p.125 e 126)

Para além do que acima já foi referido, Fonseca (2020), com base em estudos sobre o impacto da PHDA relativamente ao consumo de drogas diz o seguinte:

“(...) correm maiores riscos de se iniciarem mais cedo nesse tipo de consumo, de terem uma escalada mais rápida, de consumirem uma maior variedade de drogas, de apresentarem taxas mais elevadas de dependência e de experimentarem maiores dificuldades no abandono desse consumo.” (Arias et al.,2008, Charach, Yeung, Climans, &Lillie,2011; Kollins,2008; Lee et al.,2013; Merrill et al., 2020; Molina et al.,2013 citados por Fonseca 2020; p.130)

Ainda nesta linha Strecht (2018) corrobora com o facto de:

“(…) muitos dos casos rotulados com PHDA contém assim a base emocional futura para o eclodir de situações de maior risco evolutivo, no seio das quais é possível destacar os consumos de substâncias aditivas.” (p.56 e 57)

Colocando a tónica nos jovens que crescem em Lares de infância e juventude o autor refere que:

“(…) o que acontece é que para um determinado jovem que cresce num funcionamento diário totalmente desregrado, impulsivo ou violento, com baixa tolerância à contrariedade e à frustração, recorrer a consumos excessivos de substâncias aditivas é conseguir atingir ou prolongar estados oníricos de plenitude e bem-estar, de corte com aspectos normativos do dia-a-dia ou de omissão de sentimentos de falha ou de descontinuidade reais , para os quais nunca adquiriu outros mecanismos de defesa ou de resposta saudável. Conseguir pará-las fisicamente é permitir-se um nível de reorganização psíquica de que sempre fugiu; tê-las presentes é, nessa circunstância, levar-se a pensar o impensável: as múltiplas falhas e ausências que foi até então conhecendo e das quais sistematicamente fugiu em círculos de desampara e dor.” (p.57)

Antunes (2014) refere que o facto de muitas vezes, estas crianças apresentarem baixa resistência à frustração, a recompensa deve ser imediata, “(…) zangam-se com facilidade, exageram nas respostas emocionais e afastam quem os poderá ajudar. É também frequente recorrer à mentira, dizerem palavrões, culpar os outros pelos seus erros, discutir com os adultos e realizar pequenos furtos.” (p.75)

Face ao exposto, Fonseca (2020), refere que “(…) é necessário compreender que falamos de uma disfunção muito séria (...) a questão está associada a insucesso escolar, acidentes, depressão, uso de substâncias ilícitas e muito sofrimento.” (p.239)

2. Terapêutica farmacológica

Segundo Boavida et al., (2020) a PHDA apresenta:

“(…) uma base neurológica, não é, primariamente, um problema de origem psicológica e está relacionada com alterações estruturais e funcionais ao nível do sistema nervoso central. A capacidade de reverter as alterações químicas cerebrais associadas aos problemas de atenção, confere à medicação terapêutica resultados rápidos e significativos.” (p.281)

Contudo, Boavida et al. (2018), citados por Boavida et al., (2020) ressaltam que, antes de se passar à abordagem farmacológica, na base da intervenção, deve estar um diagnóstico fundamentado em critérios rigorosos, uma avaliação cuidadosa, uma planificação terapêutica ajustada a cada caso e um seguimento clínico adequado. O plano terapêutico deve ter em consideração as mais recentes evidências no que concerne a eficácia das diferentes abordagens, ter ainda em consideração que a PHDA é uma doença crónica, não esquecendo as preocupações e preferências da criança ou do jovem e da sua família.

Ainda nesta linha, Pliszka, 2007 citado por Boavida et al., (2020), salienta que “(...) apesar de nas situações de PHDA clinicamente significativa, a medicação ser indubitavelmente mais eficaz do que a terapêutica não farmacológica, raramente deve ser a primeira e única opção.” (p.285)

Assim, Boavida et al., (2020) relembra que o primeiro aspeto da abordagem inicial é a psicoeducação, onde deve constar uma informação completa à criança, aos pais e aos agentes educativos no que concerne ao diagnóstico, as causas, a disfunção neuropsicológica, os desafios comportamentais, as complicações que podem surgir e ainda as diferentes opções terapêuticas disponíveis.

Caso a medicação seja a opção escolhida, os autores referem que:

“(...) deve deixar-se bem claro que esta não cura como um antibiótico, sendo a sua função corrigir um desequilíbrio químico cerebral da mesma forma que os óculos não curam o défice visual, mas corrigem um erro de refração. Esta correção pode modificar, de forma muito significativa, em bem mais de 80% dos casos, o desempenho académico, social e funcional.” (Brown ,2017 citado por Boavida et al.,2020 p.282)

Para Boavida et al., (2020), os fármacos aprovados para a PHDA pertencem a dois grandes grupos: os psicostimulantes e os fármacos não estimulantes do sistema nervoso central.

Em Portugal, no que diz respeito os psicostimulantes é possível encontrar o metilfenidato, em formulações de curta, média e longa ação, com os nomes comerciais de Rubifen, Rubifen Retard, Ritalina LA e Concerta. Recentemente, foi aprovada a comercialização

do dimesilato de lisdexanfetamina (LDX), com o nome comercial de Elvanse, a primeira e única anfetamina disponível no nosso País.

Relativamente aos fármacos não estimulantes é apenas apresentada a atomoxetina.

3. Programas de treino de competências parentais

De acordo com Costa e Simões (2020), o treino de competências parentais apresenta-se como fulcral no que respeita o tratamento multimodal da PHDA, em crianças e adolescentes “(...) reconhecendo o papel de participante ativo e de coterapeuta dos pais e ou dos demais cuidadores, valorizando-os como agentes significativos no desenvolvimento dos seus filhos.” (p.349).

Quando se fala em tratamento e manutenção eficaz do comportamento funcional em crianças e adolescentes diagnosticadas com PHDA é preciso ter em conta que a abordagem deve ser centrada no contexto familiar e escolar (DuPaul et al., 2018 citado por Costa e Simões 2020), não esquecendo os restantes elementos envolvidos desde a família, aos professores e técnicos especializados, Shapiro (2013 citado por Costa e Simões 2020).

Os autores reforçam ainda a importância de, em simultâneo, ocorrer uma intervenção de cariz cognitivo-comportamental, no sentido de esta incidir no próprio sujeito que apresenta comportamentos de oposição, impulsividade e défices de autorregulação emocional, desobediência e negativismo, dotando-o de competências e estratégias de controlo do seu comportamento Shapiro (2010; Sonuga-Barke et al., 2013 idem Costa e Simões 2020).

Costa & Simões (2020) referem que:

“(...) os sintomas nucleares da PHDA, tais como a desatenção, a hiperatividade e a impulsividade, não afetam somente a rotina diária do funcionamento da criança/adolescente, mas perturbam, simultaneamente, a relação pais-criança, intensificando também os níveis de stress familiar e as dificuldades entre todos os adultos / educadores que interagem com a criança na escola ou noutros contextos educativos.” (p.351)

O treino de competências parentais é um procedimento terapêutico onde os pais são ensinados a promover a conduta desejável, reduzindo assim o comportamento disfuncional das crianças, melhorando as interações pais-filhos favorecendo assim um ambiente familiar positivo.

Segundo os autores anteriormente citados, o treino de competências parentais é uma intervenção que auxilia os pais a diminuir os padrões disfuncionais na dinâmica relacional com os seus filhos.

“Na sua essência, enfatiza as contingências sociais nas quais os pais fornecem reforços positivos aos comportamentos pró-ativos da criança e ignoram ou punem os comportamentos negativos através de técnicas de disciplina não física, como a retirada de privilégios ou o tempo-limite-definido como um intervalo temporal existente entre a atribuição de recompensas e a atenção prestada.” (idem, p.352)

Costa e Simões (2020) destacam, como métodos mais utilizados para ensinar e promover as competências de regulação comportamental e emocional em crianças com PHDA, a instrução verbal, a utilização de registos em vídeo e as demonstrações ao vivo do uso de competências a potencial.

Os autores referem ainda que existem programas de treino de competências parentais que incluem a possibilidade de as crianças participarem ativamente nas sessões, fornecendo assim oportunidades adicionais de aprendizagem mediada pelos terapeutas e por outros pais na prática e consolidação dessas competências (Cunningham 2006; Robin,2006 citado por Costa e Simões 2020).

Costa e Simões (2020), na linha do que tem sido dito acerca destes programas, reforçam que a literatura confirma que os programas de treino de competências parentais promovem nos pais estratégias, que lhes permitem uma gestão mais eficiente no que concerne ao comportamento dos seus filhos, aumentando o sentimento de competência face ao desempenho da sua função parental e ainda reduzindo os níveis de stress e fortalecendo os vínculos de convivência entre todos os elementos da família (Barkley,2006;Ciesielski,Loren,&Tamm, 2019; Reedtz Klest, 2016 idem Costa e Simões 2020).

Costa e Simões (2020), traçam por ordem cronológica de desenvolvimento alguns dos programas mais citados na literatura. Iniciam com os *Incredible Years Programmes* (Programas Anos Incríveis) (Webster-Stratton, 2010 idem Costa e Simões 2020). Este programa conta com mais de 30 anos de desenvolvimento e constitui uma intervenção multimodal realizada em diferentes contextos, com programas para pais, educadores e crianças. Apresenta-se como uma metodologia genérica de intervenção comportamental (não especificamente direcionada aos sintomas de PHDA) e afasta-se das intervenções parentais mais tradicionais. Implica uma abordagem desenvolvimental, centrada na promoção de interações positivas entre pais e filhos (Pidano & Allen, 2015 cit Costa e Simões 2020), com recurso a uma metodologia baseada no modelamento por vídeo e na prática de estratégias com base na dinamização de *role-plays*.

O programa *A Parent Child Interaction Therapy*, foi desenvolvido por Eyberg, Boges e Algina (1995), é apresentado como uma intervenção eficaz nas crianças com Perturbação da Linguagem, abuso físico e sexual e com problemas de comportamento (Allen & Marshall, 2011; Eyberg et al., 2001; Thomas & Zimmer-Gembeck, 2011 idem Costa e Simões 2020). O programa é intensivo e pressupõe uma mudança comportamental nos progenitores a ocorrer em dois tempos distintos: primeiro, por intermédio do *feedback* do terapeuta, que tem como função mediar a interação pais-criança. Posteriormente, por via *coaching*. A revisão da literatura sustenta melhorias nos sintomas da hiperatividade relatados pelos pais, que se mantiveram ao longo de dois anos, a par da diminuição dos sintomas da PHDA reportados pelos professores até 1 ano após a intervenção (Azevedo, 2013 idem Costa e Simões 2020).

O *Parent Training Programme* foi criado por Barkley em 1997. É um programa desenvolvido especificamente para a orientação e o treino de pais e crianças com PHDA. Estrutura-se nos fundamentos da terapia familiar sistémica e da terapia cognitivo-comportamental e apresenta três objetivos:

- “Aceitação do diagnóstico de PHDA e das suas implicações clínicas e comportamentais;
- Auxílio no restabelecimento da capacidade de manuseamento e gestão de comportamentos em crianças e adolescentes;

- Recuperação da capacidade de os pais reporem e restabelecerem o controlo das suas próprias emoções.” (Costa e Simões;2020, p.359)

Em relação à frequência e duração, o autor defende que deverá ser estabelecida uma periodicidade semanal de uma hora e meia, num total de 8 a 12 sessões em formato individual ou em grupo, que envolvam o cumprimento de uma sequência de 10 passos, tais como:

- 1.“Apresentação do programa e visão geral da PHDA.
- 2.Compreender as relações pais-filhos.
- 3.Melhorar as competências de ajuda e atenção positivas.
- 4.Desenvolver as competências de ajuda positiva e melhorar a resposta do filho.
- 5.Estabelecer um sistema de reforço por pontos (sistema token).
- 6.Introduzir o custo-resposta na análise do comportamento.
- 7.Utilizar o tempo-limite na regulação de comportamentos disruptivos.
- 8.Orientar o comportamento em locais públicos.
- 9.Assuntos relativos à escola e preparar para a finalização do programa.
- 10.Sessão de revisão e conclusão do programa.” (Costa e Simões, 2000; p.359)

O Triple-P- Positive Parenting Programme, criado por Sanders em 1999, é um programa de intervenção parental clássico, apoiado nas teorias da aprendizagem social. O seu objetivo é potenciar as aptidões da criança e o seu desenvolvimento, por intermédio de estratégias parentais eficientes, para lidar com as condutas disfuncionais. O programa é aplicado individualmente a cada família, ao longo de 10 a 12 sessões. As principais técnicas usadas são o modelamento e o *role-play*.

O New Forest Parenting Programme foi desenvolvido para intervir nos comportamentos nucleares da PHDA e nos défices neurocognitivo que lhe estão associados.

Envolve quatro importantes componentes:

“Psicoeducação;

Interação pais-filhos, que compreende o brincar, as estratégias de parentalidade positiva e o incremento das competências de linguagem da criança como forma de promover a autorregulação emocional;

Treino comportamental para o estabelecimento efetivo de limites e gestão dos comportamentos de PHDA;

Treino da atenção para ajudar os pais a melhorar estas competências nos seus filhos.” (p.360)

O programa acima descrito é aplicado individualmente, em contexto familiar, ao longo de oito sessões semanais (Daley & O’ Brien, 2013 citado por Costa e Simões 2020).

Por último, é apresentado o programa “Juntos no Desafio” (Costa, Heleno, & Pinhal, 2010 citados por Costa e Simões 2020). Este programa é atualmente recomendado e indexado no repositório dos programas de prevenção e promoção de competências da Ordem dos Psicólogos Portugueses, seguindo a generalidade dos pressupostos, objetivos e estratégias dos programas para pais, criados com o intuito de intervir nas problemáticas do comportamento e da PHDA.

Os objetivos gerais que o autor propõe são:

- “Modificar comportamentos pouco adequados dos pais e que marcam as interações familiares;
- Promover a aquisição de competências que tornem, as interações mais adequadas;
- Modificar as práticas parentais coercivas e hostis para controlar o comportamento dos filhos e promover a adoção de normas consistentes face à sua conduta;
- Fornecer informações sobre os princípios que regulam o comportamento; e as estratégias específicas de observação dos comportamentos dos filhos;
- Dar ordens eficazes, estabelecer limites e colocar em prática procedimentos que que reforcem comportamentos desejáveis, eliminando condutas problemáticas.” (p.361)

O programa assenta nos pressupostos da teoria da aprendizagem social (Brandura, 1989) mediante os quais, a criança aprende a adotar uma conduta socialmente mais aceitável, pela via do ensino e da monitorização sistémica da família. Os pais aprendem a identificar e a manipular os antecedentes e as consequências do comportamento da criança, a monotonizar os comportamentos disfuncionais, a utilizar o reforço social com recurso ao elogio, atenção positiva e recompensas tangíveis ou consistentes com o comportamento apresentado pela criança. (Costa et al., 2010 citados por Costa e Simões 2020)

Segundo um estudo realizado por Pereira (2017), os resultados demonstram que a intervenção parental implementada permite melhorar e / ou aumentar a competência

maternal, dado que se verificam melhorias significativas dos conhecimentos sobre a PHDA e das práticas educativas parentais mais ajustadas a adotar em função do comportamento da criança. Verificou-se, ainda, uma diminuição nos níveis de stress parental, a par de melhorias na perceção dos sintomas associados à PHDA em dimensões como os sintomas emocionais, os problemas de comportamento, a hiperatividade/distração e o relacionamento com os pares.

4. (Re) aprender a ler - os valores da leitura

4.1 Leitura, importância e compreensão

Pereira, (2014 citado por Viana et al., 2014), a leitura é um processo de construção de significados que faz uso de dimensões especializadas da linguagem verbal.

Carvalho e Tomé (2014 citado por Viana et al., 2014) referem que:

“(...) a leitura é, incontestavelmente, uma competência básica para qualquer cidadão na atual sociedade da informação e conhecimento, condicionando o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos. (...) grande parte da nossa vida depende da leitura e da escrita e as pessoas que leem e escrevem mais depressa têm vantagem clara em relação às outras.” (Morais, 1997, citado por Carvalho e Tomé 2014, p.239)

Reforçando a importância da leitura, os autores atestam que esta “(...) é fruto e motor do desenvolvimento do indivíduo, possibilitando e potenciando muitas outras aprendizagens.” (p.25)

De igual forma, Antão (2000), refere que a leitura é, e continuará a ser, o grande suporte da aprendizagem escolar, desde as línguas à matemática. Ressalva ainda que “(...) a aptidão da leitura será no futuro uma condição básica para aceder ao mercado de trabalho num mundo cada vez mais especializado, informatizado e hermético.” Assim, “(...) os cidadãos incapazes de decifrar mensagens serão necessariamente relegados para tarefas onde o profissionalismo será praticamente inexistente e acabarão por ser elementos amorfos de um sistema para eles totalmente incompreensível, constituindo peças baratas e facilmente substituíveis.” (p12)

Para que a leitura seja sinónimo de prazer, segundo Pennac (1995), precisa de ser reenquadrada num contexto de prazer. Nas suas palavras “(...) o verbo ler não suporta o imperativo. É uma adversão que compartilha com os outros: o verbo “amar” ... e o verbo “sonhar”.”

De acordo com Carvalho e Tomé, (2014 citado por Viana et al. 2014) é impossível imaginarmos a nossa vida sem sabermos ler, até porque a leitura está presente na nossa existência desde muito cedo, sendo ainda uma ferramenta imprescindível para realizar diversas tarefas. Contudo, ressaltam que “(...) ler não é apenas pegar num livro e decifrar o que lá está escrito, a compreensão da leitura é indispensável para executar as instruções de uma refeição quase pronta a comer (...) assim como para acompanhar um filme legendado na televisão ou no cinema.” (p.237)

Nesta linha, Ribeiro et al. (2009), referem que a leitura pode ser de carácter funcional, informativa e recreativa. A primeira corresponde a necessidades de resposta às solicitações do quotidiano, sendo que a leitura recreativa visa o prazer e a fruição estética.

Face ao exposto torna-se pertinente falar da importância da leitura.

Cruz (2020), colocando a tónica na importância da leitura, refere que:

“(...) um domínio da linguagem é, hoje, e sempre o foi, um dos maiores preditores de sucesso pessoal, social, académico e profissional. Uma mestria na linguagem oral é, sabe-se um dos maiores indicadores de sucesso em termos de uma aprendizagem da leitura e da escrita realizadas com sucesso. Como tal, nunca será demais recordar a importância de que se reveste o saber ler.” (p.XIII)

Neste sentido, pelas vantagens pessoais e sociais que enumera, refere-se que a leitura deve fazer parte das grandes prioridades da escola, da família e dos governos.

Relembra-se também que:

“(...) ninguém nasce leitor, aprendemos a ler e a gostar de ler se as nossas aprendizagens e experiências o permitirem. É um processo que leva tempo e que requer esforço e disponibilidade. A única forma de se desenvolver é através da prática: aprende-se a ler, lendo.” (p.XIII).

Cruz (2007), defende que a leitura é a base de todas as aprendizagens escolares. O autor assume que:

“(…) a leitura hábil é mesmo a mais fundamental habilidade acadêmica para todas as aprendizagens escolares, profissionais e sociais, pois o saber funciona como a principal avenida para aprender as ciências, a matemática, a história, bem como o conhecimento acerca da arte ou de outras culturas e sociedades.” (Cruz, 2007, p.1)

O autor identifica a compreensão como o motivo da leitura, ou seja, o objetivo último da leitura é a compreensão ou a reconstrução do significado. “Se os leitores puderem ler as palavras, mas não compreenderem o que estão a ler, então eles não estão realmente a ler.” (Armbruster, & Osborn, 2001 citado por Cruz ;2020 p.143)

Assim, a compreensão da leitura pode ser definida como o ato de perceber e interpretar a informação contida num texto. A compreensão bem-sucedida requer que o leitor interaja de modo profundo com o texto, pois ela é mais a construção de significado do que uma mera memorização passiva. Neste sentido, a compreensão é uma forma de pensamento ativo e dinâmico, que pressupõe a interpretação da informação através do filtro do conhecimento e das crenças do próprio leitor, que utiliza o plano organizacional do autor para pensar sobre a informação (ou impor a sua própria estrutura às ideias daquele), inferindo, conectando, analisando o que o autor não diz explicitamente. (Shanahan, 2005 citado por Cruz 2020)

Face ao exposto, o autor refere que, para alcançar o significado dos textos lidos, “(…) é requerida a capacidade para orquestrar um conjunto complexo de componentes”. Neste sentido, a compreensão da leitura requer uma complexa interligação de elementos, que permite às crianças tornarem-se leitores hábeis. (National Reading Panel- NRP, 2000; Shanahan, 2005 cit Cruz 2020)

Ainda assim, importa referir que “(…) não obstante a descodificação fluente e o vocabulário serem competências necessárias para uma compreensão bem-sucedida, sozinhas podem ser insuficientes para os níveis de compreensão da leitura exigidos nas atividades escolares.” (Hempenstall, 2016 citado por Cruz 2020)

De facto, os autores supracitados referem que para uma efetiva compreensão da leitura, precisamos de:

- “Ser capazes de agregar as palavras lidas em frases, atendendo também à síntese e à morfologia, para que a compreensão das frases seja possível;
- Reter a informação alcançada enquanto damos atenção às frases subsequentes, atualizando continuamente o nosso entendimento do texto;
- Utilizar o nosso conhecimento do mundo para enquadrar o que é lido.”
(p.144)

Segundo Armbruster et al., 2001 citado por Cruz (2020), a investigação tem demonstrado que o ensino da compreensão da leitura pode auxiliar as crianças a entenderem, recordarem, lerem e comunicarem com os outros o que leem.

Nesta linha, Shanahan, 2005 citado por Cruz (2020) menciona que no passado era

“(...) aceite que bastava ler as palavras para que a compreensão da leitura surgisse automaticamente” (...) “contudo nas últimas 4 décadas, a investigação tem demonstrado que os leitores podem ser ensinados a ler de modo a melhoraram a sua compreensão da leitura, de uma maneira que vai além do que ocorre quando existe apenas uma leitura fluente do texto.” (p.144)

Face ao exposto, os autores referem que uma vez que a compreensão plena do texto representa o objetivo da instrução da compreensão, também se torna fulcral proporcionar instruções que ajudem os leitores a utilizarem as estratégias de compreensão de modo “(...) flexível e combinado à medida que progredem na escolaridade, pois a compreensão é essencial para todas as disciplinas e de várias maneiras.” (p.145) b

Segundo Martins e Calçada (2014 citado em Ribeiro et al. 2014) a condição para se realizarem aprendizagens da leitura e a sua posterior aquisição dos diferentes níveis passa por ler, com frequência e regularidade. “(...) ler é compreender e interpretar, é através da prática continuada que se adquire não só o gosto de ler, mas uma maior proficiência da leitura.” (p.282)

As autoras afirmam ainda que:

“(...) a capacidade para ler, interpretar e produzir informação oral, escrita e visual, em suporte analógico e / ou digital, tornou-se central. As competências necessárias atualmente para sobreviver, tanto no trabalho como nas atividades de

lazer, para um exercício de uma cidadania plena, para a participação na vida da comunidade, para o crescimento pessoal e expressão cultural (...)" (p.292)

Vale, (2014 citado em Ribeiro et al. 2014) refere que a aprendizagem da leitura "(...) é complexa pois envolve, da parte do aprendiz, muitos mecanismos preceptivos, cognitivos, linguísticos, motivacionais e até o conhecimento do mundo." (p.34)

Assim, torna-se pertinente perceber o modelo interativo da leitura que a seguir se apresenta:

4.2. Modelo Interativo da leitura

Giasson (1993), enumera dois aspetos principais que distinguem os modelos tradicionais de compreensão dos modelos mais recentes. Assim,

"(...) o primeiro diz respeito à hierarquização das habilidades: a conceção da compreensão na leitura de um modelo centrado em listas sequenciais de habilidades para um modelo mais global orientado para a integração das habilidades. O segundo aspecto diz respeito à participação do leitor na compreensão: a ideia de receção passiva da mensagem deu lugar à noção de interação texto-leitor." (p.17)

Embora os investigadores já tenham considerado a compreensão na leitura como um conjunto de sub-habilidades a ensinar sucessivamente de forma hierarquizada, sendo o domínio destas habilidades sinónimo de domínio da leitura, a autora refere que "(...) parece difícil limitar a leitura a um conjunto de sub-habilidades específicas, visto que nunca se conseguiu elaborar uma lista das sub-habilidades que contribuem para a compreensão." (Irwin,1986 citado por Giasson, 1993; p.17)

Na linha do que é acima escrito, a autora reforça que uma vez que qualquer habilidade está em constante interação com as outras no processo de leitura, "(...) exerce um efeito sobre as restantes que, por sua vez a modificam." (Giasson, 1993; p.18) Assim, uma habilidade de leitura separada do seu contexto perderá uma grande parte do seu significado. A autora clarifica a ideia acima, com um exemplo de uma criança que ao aprender separadamente a segurar um guiador, a travar e a pedalar, não sabe forçosamente

andar de bicicleta, pois é a interação de todas as habilidades que constitui a capacidade de guiar.

Ainda nesta dimensão clarifica que:

“Cada vez se põe mais a questão que a leitura seja um mosaico de habilidades isoladas, a compreensão na leitura é antes encarada hoje como um processo holístico ou unitário. As habilidades de leitura ensinadas antes não são necessariamente desprezadas, mas é cada vez mais evidente que uma habilidade aprendida isoladamente não contribuirá automaticamente para uma atividade real de leitura.” (Giasson, 1993; p.18)

Relativamente às diferenças entre a antiga e a nova concepção da leitura, destaca-se o papel do leitor na compreensão. Neste sentido, na antiga concepção, “(...) julgava-se que o sentido se encontrava no texto e que o leitor devia “pescá-lo”, assumia-se que o leitor apenas transpunha para a sua memória um sentido preciso determinado pelo autor.” Atualmente, “(...) concebe-se que o leitor cria o sentido do texto, servindo-se simultaneamente dele, dos seus próprios conhecimentos e da sua intenção de leitura.” (Giasson, 1993; p.18)

Segundo Pagé,1985; Mosenthal,1989, citado por Giasson (1993), é consensual os investigadores entenderem a leitura como um processo interativo. “Existe igualmente consenso quanto às grandes componentes do modelo de compreensão na leitura, isto é, o texto, o leitor e o contexto.” Neste sentido, o modelo interativo que se segue abaixo, figura nº1, espelha “(...) a corrente mais marcante atualmente nas pesquisas sobre a leitura.” (p.21)



Figuraº1 Modelo Interativo da leitura

O modelo interativo da leitura que se apresenta integra três componentes: leitor, texto e contexto.

Relativamente à componente *leitor* Dehière, (1985) citado por Giasson (1993), refere que a “(...) parte leitor do modelo de compreensão compreende as estruturas do sujeito e os processos de leitura que ele utiliza”. (p.21)

Giasson (1993), ainda no que concerne à componente leitor, refere que este constitui certamente a “(...) variável mais complexa do modelo de compreensão. O leitor aborda a atividade de leitura com as estruturas cognitivas e afectivas que lhe são próprias.” Recorre ainda a diferentes processos que lhe permitem compreender o texto.

A autora destaca ainda as características que o leitor possui independentemente das situações da leitura. “(...) distinguem-se habitualmente as estruturas cognitivas e as estruturas afectivas.”

Importa ainda salientar, que fora de qualquer ato de leitura, o indivíduo engloba conhecimentos que utiliza em diversas situações e interesses que manifesta em diferentes domínios. Neste sentido, uma parte destes conhecimentos e interesses “(...) dará o seu contributo no decurso de uma determinada leitura, numa outra leitura, outros conhecimentos ou interesses serão solicitados.” (p.25)

No que concerne às estruturas cognitivas, estas dizem respeito aos conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo que o leitor possui.

Assim, os conhecimentos que o leitor possui sobre a língua “(...) ser-lhe-ão de grande utilidade na compreensão da leitura.” Neste sentido, destacam-se quatro conhecimentos sobre a língua que a criança desenvolve de modo natural no seu meio familiar, mesmo antes de abordar a aprendizagem da leitura, a saber: conhecimentos fonológicos; conhecimentos sintáticos; conhecimentos semânticos e conhecimentos pragmáticos.

Será o conjunto destes conhecimentos que irão permitir ao jovem leitor levantar hipóteses, de outra forma, no que diz respeito à relação entre oral e escrito, e sobre o sentido do texto.

Relativamente à componente *Texto* do modelo interativo da leitura Giasson (1993), refere que, no que “(...) diz respeito ao material a ler e pode ser considerada sob três aspectos

principais: a intenção do autor, a estrutura do texto e o conteúdo.” (p.22). Salienta-se ainda a intenção do autor, que determina a interação dos outros dois elementos. A estrutura diz respeito ao modo como o autor organiza as ideias no texto e, por sua vez, o conteúdo remete para os conceitos, conhecimentos e vocabulário que o autor selecionou para transmitir.

Viana & Martins (2009), referem que é necessário “(...) distinguir entre textos a selecionar para promover o desejo de ler e textos para formar leitores.” Nesta ótica, o primeiro objetivo é conquistar os leitores e, só posteriormente, formá-los.

Assim,

“(...) a seleção de textos com a finalidade de motivar para leitura terá de vincular informações que vão ao encontro dos interesses e das preferências do leitor, ser adaptada à sua realidade à sua competência linguística e ter em conta os seus padrões culturais. (...) Quando os livros e os textos a ler estão relacionados com atividades estimulantes e com projetos significativos, a motivação para ler aumenta, essencialmente porque esta relação fornece objetivos e expectativas à leitura.” (p.32)

As autoras referem ainda que ler envolve esforço e escolha. “Escolha entre alternativas à leitura e escolha das leituras.” Neste sentido, superada a primeira escolha é preciso determinar o que ler e em que suporte. Salientam ainda que, mais importante do que adequar livros à idade é “atender aos gostos, aos interesses, à personalidade, acima de tudo, às experiências anteriores de leitura e aos tipos e níveis de leitura.” (p.33)

Segundo Magalhães e Alçada (1993), quando se procura incutir no outro o gosto da leitura,

“(...) é indispensável saber com segurança quais os livros a que aderem espontaneamente. Esses são os únicos pontos de partida válidos para despertar o prazer da leitura. Forçar crianças e jovens a lerem obras que não gostem pode ser a maneira mais eficaz de lhes barrar o caminho.” (p.41)

Nesta linha, as autoras reforçam que é preciso tomar conhecimento das preferências das crianças e dos jovens para promover o gosto pela leitura.

Segundo as autoras, as características dos livros devem corresponder às características psicológicas das crianças e dos pré-adolescentes.” (p.44)

Poslaniec (2005), refere que se queremos incutir nos jovens o prazer de ler devemos seguir os seguintes conselhos:

- “Propor-lhes uma escolha muito variada de livros, porque nenhum de nós sabe, de antemão, que livro pode permitir a uma determinada criança ter um encontro decisivo;
- propor-lhes livros que se dirijam ao imaginário. Sem esquecer que os livros documentais podem muito bem dirigir-se ao imaginário, que se pode sonhar, quer a partir da realidade cujos mistérios se descobrem quer a partir da ficção;
- não os obrigar a ler, mesmo se sabemos que ler é necessário para o sucesso social. Obrigá-los é deixá-los interiorizar a ideia de que a motivação não pode vir deles próprios, que é exterior que vem dos adultos, o que contraria a implicação necessária da criança na leitura;
- não os obrigar a dar conta da leitura a não ser para saber se eles efetivamente leram ou compreenderam. (...) se o livro respondeu às suas expectativas, elas leram-no;
- não censurar as leituras deles nem lhes dar a impressão, através das nossas atitudes, de que reprovamos este ou aquele livro;
- não impor a uma criança um sentido canónico para um texto.” (p.11)

No que concerne à componente *Contexto*, este “(...) compreende elementos que literalmente não fazem parte do texto e que não dizem respeito diretamente às estruturas ou processos de leitura, mas que influenciam na compreensão do texto.” (p.22)

Segundo Viana et al., (2010), relativamente à componente acima, refere que existem fatores tais como “(...) as condições psicológicas, sociais e físicas do leitor afetam a compreensão do que lido.” (p.6)

Curto e al., (2000 citado em Viana et al., 2010), defendem que é fundamental estabelecer objetivos para a leitura. “Para quê ler? O que procura o leitor quando lê? Informação?

Conhecimento? Respostas a dúvidas? Orientações? Ou simplesmente fruir e encantar-se com as palavras lidas?” Adverte-se ainda que não importa qual o objetivo, o importante é que ele exista e tenha significado para o leitor.

Ainda neste âmbito, Gibson e Levin (1985, citado por Viana 2010), referem que a leitura constitui um processo adaptativo e flexível de acordo com os tipos de texto e os objetivos do leitor, no sentido em que não existe apenas um processo de leitura, logo, também não pode existir apenas um modelo de leitura.

No que concerne às condições físicas e psicológicas do leitor, estas influenciam também o tipo de leitura que é feito. Assim, por exemplo, nas férias quando se assume que “(...) só leremos revistas e jornais, ou livros leves, ou só romance tal opção pode revelar que a nossa condição física ou psicológica não permite integrar conteúdos que exijam uma leitura mais profunda.” (p.6)

Segundo Pina (2010), ainda relativamente às três componentes acima mencionadas, refere que a leitura de um texto literário ou não,

“(...) pode tornar-se numa tarefa agradável e enriquecedora ou num verdadeiro suplício, que bloqueia a compreensão do leitor e o afasta dos prazeres da leitura. É da interação entre as três componentes já referidas (...) “que o leitor retira sentidos dos textos, interação da qual está dependente o grau de proficiência de compreensão na leitura.” (p.75)

O modelo interativo da leitura, ao explicar a relevância dos três fatores (leitor, texto e contexto) potenciadores do envolvimento do leitor e da compreensão do texto, constitui-se um recurso orientador de práticas de leitura para os diferentes mediadores.

4.3. Motivação e hábitos de leitura

Segundo Lopes & Lemos, (2014 citado em Viana et al.,2014) o conceito de motivação para a leitura apesar da sua constante utilização, levanta alguma controvérsia nomeadamente no que concerne à definição na literatura especializada.

Os autores referem ainda que “(...) o conceito de motivação atual (no presente) para a leitura deverá ser distinguido do conceito de motivação habitual para a leitura.” O primeiro tem a ver com a disposição que o sujeito apresenta num determinado momento

para ler um texto específico. Por sua vez, a motivação habitual para a leitura está relacionada com a predisposição do sujeito para ler de forma permanente. “(...) deste modo, uma pessoa que repetidamente demonstre motivação atual para a leitura, deverá ser considerada como alguém com motivação habitual para a leitura.” (p.121)

Consideram ainda que as definições de motivação para a leitura estão mais perto do conceito de motivação habitual do que conceito de motivação atual. Assim,

“(...) situacional não constitui propriamente uma forma de motivação para a leitura, podendo antes ser denominado curiosidade, motivação leitora orientada para um objeto ou leitura por interesse. Neste tipo de leitura, o sujeito lê não pelo prazer ou usufruto do ato de ler, mas para satisfazer um interesse particular. Neste caso será possível supor que a leitura funciona como um meio, mas não constitui um fim em si.” (p.122)

Ainda no que diz respeito à motivação para a leitura, os autores defendem uma classificação em duas categorias, “(a) construtos motivacionais genuínos e (b) antecedentes da motivação para a leitura”. Assim, a primeira categoria contempla o conceito de motivação intrínseca, a atitude face à leitura, o valor intrínseco e o valor da leitura. A segunda categoria, refere-se à motivação extrínseca, sendo que as componentes básicas são o autoconceito de competência em leitura e a autoeficácia leitora.

Lopes & Lemos, (2014 citado em Viana et al.,2014) clarificam ainda que motivação intrínseca para a leitura, tem a ver com o facto de uma pessoa querer ler pelo prazer implícito no ato.

Os autores referem ainda que a literatura na área da motivação para a leitura identificou dois construtos que espelham o papel da motivação intrínseca na leitura, sendo eles: a atitude face à leitura e as crenças no valor das tarefas relacionadas com a leitura. Assim:

“(...) a *atitude face à leitura* é vista como “(...) um construto afetivo que se refere ao sentimento do sujeito face à leitura e que o leva a aproximar-se ou a afastar-se do objeto da leitura.

as crenças no valor das tarefas relacionadas com a leitura “(...) consideram que o valor intrínseco e a importância da leitura constituem aspectos diferenciados do valor da leitura.” (p.124)

Lopes & Lemos (2014 citado em Viana et al.,) afirmam “(...) ser indiscutível que a motivação para a leitura é fulcral para a construção de leitores.” (p.139)

Johnson, (2015 citado por Cruz 2020), refere que motivação está relacionada com o desejo de ler e com os fatores afetivos ou emocionais que envolvem a leitura.

Por sua vez, Santos (1993, citado por Cruz 2020), refere que “(...) a aprendizagem da leitura, tal como qualquer outra aprendizagem, é um processo ativo, motivado e participado por parte da criança, motivo pelo qual resulta principalmente do esforço que o leitor faz e de como se envolve nessa aprendizagem.” (p.15)

Ao assegurarem a motivação das crianças e jovens para ler, e ao criarem condições de desejo para o fazerem com múltiplos objetivos, os mediadores contribuem para o desenvolvimento de hábitos de leitura.

4.4 Mediadores e formação de leitores

Silva et al., (2011) citam Cerrillo (2006), no sentido de clarificar a importância do papel do mediador na formação de leitores. Para este último, “(...) o mediador é alguém que funciona como ponte ou elo de ligação entre os livros e os leitores, propiciando e facilitando o encontro, a descoberta e o diálogo entre ambos.” (p.35) Não obstante o que foi acima referido ainda tem como principais funções:

“(...) criar e incentivar hábitos de leitura, seduzir os leitores, facilitar a tarefa de compreender, orientar a leitura, selecionar ou ajudar a selecionar os livros adequados ao leitor ou leitores, preparar, implementar e avaliar projetos de animação da leitura e de promoção/divulgação do livro.” (p.35)

Ainda na ótica de Cerrillo (2006), citado por Silva et al., (2011), os mediadores devem reunir um conjunto de características para conseguirem realizar com eficácia a sua tarefa, sendo elas:

- “Ser um leitor habitual que gosta de ler e que gosta de livros;
- Compartilhar e transmitir o prazer pela leitura;
- Conhecer o grupo e as capacidades para promover a sua participação;
- Ter uma boa dose de imaginação, criatividade;
- Acreditar no trabalho de mediador e realizá-lo com sentido de

responsabilidade entusiasmo;

- Ter capacidade para aceder continuamente a informação suficiente e renovada.
- Possuir uma formação que abarque as áreas de literatura (incluindo a literatura para crianças e jovens, psicologia e didática.” (p.3)

Assim, parece claro o papel do mediador na formação do desejo e da capacidade de ler. Considerando o modelo interativo de leitura, atrás referido, importa destacar também, no âmbito deste estudo, a importância de um mediador capacitado para conhecer os seus aprendizes de leitor, de os motivar e envolver através da escolha adequada de recursos de leitura e da criação de ambientes e de dispositivos didáticos potenciadores do envolvimento com a cultura escrita. O dispositivo didático, que a seguir se apresenta, integra essa linha de ação de um mediador atento à necessidade de contextualmente pensar estratégias e recursos que envolvam os alunos em práticas de cultura escrita.

4.5. Clubes de Leitura – potencialidades e desafios

Gamboa e Barbeiro (2014), num estudo sobre o papel dos clubes de leitura, apontam a constante transformação das sociedades atuais, assim como os desafios de promoção de práticas de leitura como fatores para repensar, no campo da educação, condições de possibilidade de formação de leitores ao longo da vida.

Segundo os autores, a investigação focalizada em programas de promoção da leitura, corrobora a importância de se considerar e discutir as razões para formar leitores, e os modos de os formar para além da automatização leitora, colocando ênfase na necessidade de pensar programas, que assentem em conceções de leitura não redutoras do papel do leitor e do contexto social na construção de significados.

Nesta linha, os autores apresentam os clubes de leitura como um modo de formar leitores.

“Clubes de leitura, círculos de leitura e grupos de leitura são algumas formas de nomear espaços de leitura e de discussão e construção individual e coletiva de significados em torno de livros.” (Gamboa e Barbeiro;2014, p.5)

Relativamente às regras de funcionamento, os autores referem que estas são variáveis em função dos contextos em que surgem e estão dependentes das perspetivas teóricas que os,

atravessam particularmente no que diz respeito às concepções e objetivos de leitura, tipos de livros a ler, papel do educador/mediador e dos alunos/participantes.

Na ótica dos autores, este dispositivo distingue-se dos modos mais tradicionais de promoção de leitura, no sentido em que favorecem e diversificam oportunidades de interação dos alunos ou participantes a partir da leitura de livros.

“Centram-se na diversificação de modos de encontro e de participação com uma multiplicidade de textos e variedade de suportes, facilitadores de uma construção pessoal e coletiva de significados por parte de participantes, membros de uma comunidade de leitores, através do domínio progressivo dos mecanismos utilizados na construção dos textos.” (Gamboa e Barbeiro;2014, p.5)

Nesta linha, os autores assumem que as reuniões de leitores, que habitualmente são designadas de clubes de leitura, estão associadas não só ao desenvolvimento de competências de leitura, como à intensificação de práticas leitoras e à promoção do desejo de ler, resultantes do que os autores considerem ser o alargamento de oportunidades de ler, escrever e discutir sobre os livros.

Ainda no que concerne às vantagens deste dispositivo, os autores referem a perspetiva vygotskyana, perspetiva sociocultural e perspetiva teórica transacional da leitura.

Assim, a perspetiva vygotskyana assume-se como uma mais-valia no sentido em que:

“(…) a linguagem desenvolve o pensamento e a construção de significados através de interações com os outros, ; a construção da aprendizagem far-se-á tanto melhor quanto se apoiar o aprendiz com tarefas adequadas, na zona de desenvolvimento proximal; a participação em contextos sociais favorece a construção de um autoconceito por parte do aprendiz leitor, através do desempenho de papéis individuais no grupo de leitura; os indivíduos constroem significados em torno da linguagem, partindo das suas experiências pessoais.” (Gamboa e Barbeiro;2014, p.5)

Os autores reforçam que “(…) o foco é colocado na partilha individual e na construção coletiva feita numa comunidade de leitores.” (Gamboa e Barbeiro;2014, p.5)

Para além dos clubes de leitura, importa destacar outros dispositivos que assentam em princípios teóricos e metodológicos semelhantes aos do clube de leitura. Assim, segundo Terwagne (2003), um círculo de leitura:

“(...) é um dispositivo didático que permite aos alunos, em pequenos grupos heterogéneos, aprender em conjunto a interpretar e construir conhecimentos a partir de textos literários e textos informativos. As interações construídas entre os leitores favorecem a construção coletiva de significados e a interiorização de estratégias finas de interpretação por cada aluno”. (2003, p.7)

Em relação ao método de funcionamento, existem regras a saber: o participante seleciona o livro que quer ler; os grupos são formados em função dos livros selecionados; os círculos têm a duração do tempo de leitura, previamente definida; os encontros são regulares e calendarizados; o diário de leitura é um instrumento que auxilia a discussão; a discussão fica a cargo dos participantes que escolhem os temas da discussão ou assumem rotativamente diferentes papéis em cada sessão de leitura.

Relativamente à discussão, sendo este o ponto fulcral do dispositivo, deve desenvolver o contributo de cada participante na partilha produtiva de saberes e de emoções.

Os círculos de leitura são também um dispositivo potenciador de leitura individual e de partilha entre pares.

Silva et al., (2011), ainda sobre os círculos de leitura, reforça uma outra modalidade de clube de leitura, desta vez colocando a tónica na estratégia da dinamização. Citam Giasson (2005) e Sousa (2007), em que o círculo de leitura consiste na leitura do mesmo texto por todos os elementos de um determinado grupo. Dentro do grupo, cada elemento terá um determinado papel, que o obriga a realizar uma tarefa diferente. Após o término da leitura, cada elemento apresenta o produto da tarefa que lhe coube à turma. Os papéis a atribuir são os seguintes:

“a) o apresentador pronuncia-se sobre o livro

b) o animador coloca questões sobre o livro aos colegas de grupo que leram o mesmo livro;

- c) o detetive (escolhe uma ou mais personagens e descobre coisas sobre elas: os pensamentos, os desejos, as emoções, as motivações, para depois as apresentar);
- d) o investigador (estabelece relações, ligações, faz evocações entre a obra e as suas experiências);
- e) o descobridor (deve descobrir palavras que, por qualquer razão, ache interessantes: palavras novas, bonitas, difíceis, etc.);
- f) o ilustrador (reage graficamente ao texto, ilustrando uma cena, desenhando uma personagem, etc.).” (Silva et al 2011; p.33)

De acordo com o número de elementos do grupo, os papéis serão todos atribuídos ou não, dependendo da dificuldade da tarefa. Caso se trate de um livro muito extenso, para ser lido todo de uma só vez, pode-se delimitar o número de páginas a ler. Todos os elementos devem ser anteriormente esclarecidos sobre o papel que vão desempenhar, para que possam fazer a pesquisa e preparar a apresentação.

Sousa (2007 citado por Pina 2010), refere que a atribuição papéis, deve ser pensada em função das características dos alunos, nomeadamente da fase de leitura em que se encontram. Os círculos de leitura podem ser dinamizados em qualquer grau de ensino, havendo apenas a necessidade de adaptar os papéis que os alunos vão assumir às capacidades de leitura. Salienta-se ainda, a importância de se ter em conta na preparação deste tipo de atividades, qual a finalidade da leitura. Sendo esta a questão que irá nortear toda a programação das atividades.

Assim, depois de todos terem lido e preparado a tarefa, faz -se a apresentação. O primeiro elemento do grupo a apresentar deverá ser sempre o apresentador.

Sousa (2007 citado por Pina 2010), refere que os círculos de leitura são uma forma de motivar à leitura e de promover o leitor literário.

Ainda nesta linha, Pina (2010 cita Giasson 2005), onde este refere:

“(...) criação de comunidades de leitura, em sala de aula, proporciona situações de aprendizagem social, na medida em que cada aluno é implicado numa tarefa de

leitura que deverá partilhar, o que lhe permite também clarificar sentidos, refletir e tecer opiniões, em interação com os colegas.” (p.71)

Assim, o livro escolhido, é lido individualmente e com a partilha de cada uma destas funções/papéis que são assumidos pelo grupo de leitores de forma rotativa. A partilha e socialização das leituras individuais entre pares constitui uma das grandes potencialidades formativas deste dispositivo, que favorece, individualmente e em colaboração, a leitura com prazer.

Dada a importância de que se reveste o saber ler, é necessário que exista uma medida política pública para formar leitores. Neste sentido, foi criado o Plano Nacional de Leitura, cujas linhas principais passamos a apresentar seguidamente. O Plano Nacional de Leitura (PNL) foi divulgado no ano de 2006, e constitui uma resposta institucional à preocupação com os níveis de literacia dos portugueses em geral e, em particular, dos jovens. Ao longo de 10 anos, concretizou um conjunto de medidas com o objetivo de desenvolver as competências e os hábitos de leitura da população portuguesa, com especial enfoque no público escolar.

Reconhecendo a necessidade de elevação dos níveis de literacia da sociedade portuguesa, o XXI Governo Constitucional lançou uma nova etapa do PNL para 2017-2027.

Pretende-se assim, por um lado, reforçar o trabalho realizado e aumentar o investimento em todos os segmentos da população e apostar numa dinâmica de intervenção mais integradora, e que envolva as áreas da educação, da cultura, da ciência, tecnologia e ensino superior e das autarquias locais, no sentido de fazer aos diversos desafios que atualmente condicionam e determinam o ato de ler e escrever.

“A leitura é considerada, neste contexto, uma condição básica transversal a todo o conhecimento, uma competência multimodal de literacia que combina diferentes linguagens, textos e formatos, e um direito humano com impacto direto no crescimento pessoal dos indivíduos, no desenvolvimento económico, social e cultural do país e na qualidade da nossa democracia, inclusão e cidadania.”

(PNL, p.4)

Deste modo, a implementação desta política pública como uma prioridade e um desígnio nacional, pressupõe a leitura e a literacia como instrumentos de um conjunto de propósitos mais vastos, plasmados, a nível internacional, nas grandes metas para o desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 das Nações Unidas, na Estratégia 2020 da União Europeia e traduzidos nos objetivos do Portugal 2020 para os quais deseja contribuir apoiando:

- “(...) o crescimento sustentável da produtividade, da inovação e da competitividade da economia;
- o progresso científico e tecnológico;
- o sucesso educativo associado à universalização do pré-escolar;
- à diminuição continuada do abandono- dono escolar;
- à melhoria das aprendizagens e à conclusão da escolaridade obrigatória aos 18 anos de idade;
- a melhoria das qualificações e competências da população e o conseqüente combate à pobreza, às desigualdades;
- ao desemprego e à exclusão social”. (PNL, p.5)

O PNL, na sua visão refere que:

“Num país como Portugal, marcado até aos nossos dias por graves problemas de analfabetismo e iliteracia, a criação de uma política pública visando a promoção dos níveis e competências de leitura constituiu indubitavelmente um marco, que os resultados alcançados e a prosseguir certamente registarão.” (p.6)

Assim, saber ler, implica atualmente saber ler bem, com fluência, em todos os suportes e formatos “(...) daí a importância vital de uma política inovadora e capaz de impulsionar o acesso crítico e competente à leitura à informação e ao conhecimento, condição do desenvolvimento do próprio país e de uma cidadania, que se exige mais livre, consciente e esclarecida.” (PNL p.6)

O investimento político na promoção da leitura enquanto atividade potenciadora do desenvolvimento dos jovens e da construção de uma cidadania consciente e participativa, desafia os educadores e técnicos, que trabalham com jovens, a pensarem estratégias de construção de leitores em geral e, em particular, de leitores com PHDA. É como resposta a esse desafio que surge o estudo que a seguir se apresenta.

CAPÍTULO II- METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Nesta parte da dissertação, pretende-se expor a metodologia na qual assenta este trabalho de investigação-ação. Assim, neste capítulo, encontram-se as opções metodológicas, pergunta de partida, objetivos, caracterização da amostra e procedimentos.

1. Opções Metodológicas

Fortin et al., (2009), apresentam o método de investigação qualitativa, como estando ligado ao paradigma naturalista ou interpretativo, na qual a realidade é múltipla e surge gradualmente através de um processo dinâmico que consiste em comunicar com os indivíduos num determinado meio.

Atendendo a que se ambiciona uma mudança de atitude/ comportamento com o trabalho de investigação, optou-se pela investigação-ação, no sentido em que esta é:

“(...) investigação deliberada e orientada -para -a -solução e que é realizada e conduzida pelo grupo ou por uma pessoa. É caracterizada por ciclos espirais de identificação dos problemas, recolha sistemática de dados, reflexão, análise, ações orientadas em função dos dados obtidos e, finalmente, redefinições do problema. A ligação entre os termos ‘ação’ e ‘investigação’ ilustra as características essenciais deste método: obter ideias a partir da prática como um meio de incrementar o conhecimento acerca dessa prática ou para melhorar o currículo, o ensino e a aprendizagem”. (Amado e Cardoso;2014, p.188)

Assim, os autores assumem que durante o processo há produção do saber, através da reflexão sobre a ação, possibilitando desta forma um aumento do conhecimento dos pesquisadores e das pessoas consideradas na situação e contexto investigado.

1.1. Métodos de recolha de Dados

Como método de recolha de dados, elegeu-se a entrevista semiestruturada, em dois momentos: início e fim do projeto e diário da investigadora.

Entrevista semiestruturada

Segundo Amado et al., (2014), “(...) entrevista na investigação em educação representa um poderoso meio para chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos. Em termos gerais, pode dizer-se que uma entrevista é:

- “(...) um meio potencial de transferência de uma pessoa (o informante), para outra (o entrevistador) de pura informação; um método, por excelência, de recolha de dados;
- uma transação que possui inevitáveis pressupostos que devem ser reconhecidos e controlados a partir de um bom plano de investigação. (Inclui-se aqui as emoções, necessidades inconscientes, influências interpessoais)
- uma conversa intencional orientada por objetivos precisos.” (p.2007)

Ainda relativamente às entrevistas, os autores referem que estas se podem classificar-se da seguinte forma:

“(...) em relação à estrutura: entrevistas estruturadas ou diretiva, nestas o investigador já detém um conhecimento prévio, as entrevistas semiestruturada ou semidiretiva, neste caso existe um guião que obedece a uma ordem lógica para o entrevistador embora na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado. de grande complexidade do comportamento humano, pelo que procura entendê-lo sem que para isso avance categorias prévias e delimitadoras da investigação as perguntas derivam da interação, não existindo, portanto, qualquer grelha prévia de questões, respeitando-se, pelo contrário, a lógica do discurso do entrevistado” (...) e por último a entrevista informal que tem um papel relevante na investigação etnográfica. (2007)

Diário

Amado et al., (2014), relativamente a este instrumento, citam Bolívar et al., onde estes referem que: “(...) diário é um registo reflexivo de experiências (pessoais e profissionais) e de observações ao longo de um determinado período. Inclui opiniões, sentimentos, interpretações, etc.”

Nesta linha, os autores no âmbito educacional citam Holly, na medida em que este considera que os diários “(...) podem ainda ter um efeito catártico e terapêutico e levar a aprender sobre o que se faz e sente, e para quem os usa como instrumento de investigação.” (idem p.281)

Importa salientar que, em cada sessão a investigadora se apoiou neste instrumento, diário, sendo nele que constam as observações e reflexões possíveis após cada atividade e ainda a atitude/comportamento dos participantes no seu dia-a-dia. (Anexo VI)

1.2-Análise de Dados

Amado et al., (2014), referem que a análise de dados é algo muito importante na investigação. “Não bastando recolher dados é preciso saber analisá-los e interpretá-los, não sendo possível fazer uma coisa sem a outra.”

Nesta linha, os autores supracitados citam Bogdan e Biklen para quem a:

“(...) a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros.” (p.299)

Relativamente à análise *de conteúdo*, os autores supracitados referem que esta é uma técnica flexível e adaptável às estratégias e técnicas de recolha de dados. Acrescentam ainda que esta se pauta por ser uma técnica que aposta na possibilidade de fazer deduções interpretativas a “(...) partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em categorias tendo em conta as condições de produção desses mesmos conteúdos, com vista à explicação e compreensão dos mesmos.” (p.300)

1.3 Pergunta de partida e objetivos do estudo

Como já foi mencionado, na introdução, este estudo surgiu de uma ambição para colmatar uma necessidade de um grupo de jovens com quem a investigadora trabalha. Assim, pretende-se perceber: Quais as potencialidades formativas da dinamização de um clube de leitura com jovens com PHDA? Esta é, então, a pergunta de partida do presente estudo.

Objetivos

- 1) Caracterizar práticas de leitura dos participantes;
- 2) Criar momentos de diálogo e partilha que permitam aos jovens desenvolver competências de leitura, que lhes possibilitem gostar de ler, posicionarem-se criticamente sobre as diferentes visões do mundo que atravessam os textos.;
- 3) Avaliar o envolvimento dos participantes no clube de leitura;
- 4) Refletir sobre as potencialidades do dispositivo didático – Clube de leitura.

Caracterização da amostra

Para realizar o presente estudo, selecionou-se uma amostra de conveniência, com idades compreendidas entre os 15 aos 18 anos. Dentro destas idades encontravam-se 7 jovens que cumpriam as condições necessárias, ou seja, serem portadores da perturbação em estudo. Contudo, dado o ano atípico, a aplicação do projeto só foi possível em junho, data que coincidiu com o final de duas medidas de acolhimento. Assim, a amostra ficou com 5 elementos, que serão posteriormente designados de A1, A2, A3, A4 e A5 para salvaguardar as suas identidades.

Em relação à recolha de dados, esta foi feita numa instituição escolar de leiria.

A breve caraterização dos participantes resulta da atividade profissional da investigadora.

A1 admitido em 2018. Tem 16 anos. Toma o *Rubifen* 20mg. Frequenta o 8º ano de escolaridade. Frequentemente revela oscilações de humor, assim como se envolve em situações que o prejudicam por ser bastante influenciável. Revela baixa tolerância à

frustração e contrariedade. Apresenta comprometimento ao nível das relações interpessoais.

A2 admitido na instituição no ano de 2019. Tem 18 anos. Toma o *concerta 36mg* e o *Invega 3mg*. Revela excesso de atividade motora e dificuldade de autorregulação comportamental.

A3 admitido no ano de 2011. Tem 15 anos. Avaliação cognitiva, segundo a escala (WISC-III)¹: revela resultados de nível inferior. Apresenta um vocabulário pobre e demonstra dificuldades na construção frásica. É lhe administrado o *Concerta 36 mg*.

A4 admitido na instituição em 2005, tem 17 anos. Revela dificuldades de aprendizagem ao nível da leitura e da escrita. Beneficia na escola das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Importa ainda salientar a avaliação cognitiva, segundo a escala (WISC-III)²: revela resultados de nível inferior. Apresenta um vocabulário pobre e demonstra dificuldades na construção frásica.

Apresenta como comorbidade perturbação do comportamento.

A5 foi admitido na instituição em 2019, tem 15 anos. No que diz respeito à terapêutica, toma *Atomoxetina 40 mg*. É muito introvertido, estando quase sempre no quarto. Frequenta o 7º ano de escolaridade.

Importa ainda salientar que todos revelam baixa tolerância à frustração e contrariedade.

2. Procedimentos

No sentido de perceber a receptividade da instituição para se implementar um clube de leitura, foi feita uma reunião com a diretora da instituição, onde se apresentou o projeto e objetivos (Anexo I). Após a diretora dar o seu parecer positivo, foi feita uma reunião com a amostra selecionada para explicar os objetivos do projeto. Aos participantes foi explicado o estudo e seus objetivos e o dispositivo didático criado, tendo-lhe sido referida

¹A WISC-III é a terceira edição da Escala de Inteligência para Crianças da autoria de David Wechsler.

a natureza da sua livre participação. Realizou-se também uma entrevista semiestruturada com o objetivo de perceber o perfil do leitor, a relação com os livros e a opinião dos jovens em relação ao livro e à leitura. (Anexo IV)

Dado o ano atípico, o projeto apenas pode começar a ser implementado em junho. Até esta data, dois elementos regressaram às famílias, ficando o grupo reduzido a cinco elementos. Uma vez que o projeto passou para as férias de verão, houve necessidade de uma grande flexibilidade da investigadora, para que as sessões do clube de leitura não coincidisse com as atividades agendadas pela equipa educativa, e com os períodos de férias de todos os elementos.

Assim, as sessões foram dinamizadas de acordo com a disponibilidade de todos os participantes. Procurou-se dividir as sessões em dois momentos. O primeiro momento, acontecia numa sala de estudo do colégio. Privilegiava-se a leitura e o reconto, e posteriormente a apresentação dos papéis atribuídos, considerando as regras do círculo de leituras, anteriormente apresentadas. Relativamente à distribuição de papéis a investigadora procurou que todos tivessem oportunidade de experimentar vários momentos.

Os Papéis a distribuir foram: *apresentador*, era pedido ao participante, para expor as razões da escolha do livro, a história, quem escreveu, etc.

O *animador*, que ia colocando questões sobre o livro. O *senhor das ligações*, que tinha como função estabelecer ligações entre o texto e a realidade. E por último, o *ilustrador* que tinha como função expressar graficamente o que leu e sentiu durante a leitura do livro.

Dado que a investigadora conhece a resistência dos elementos no que toca à motivação para a leitura, optou por iniciar este projeto, com um encontro com os livros. Neste sentido, propôs uma visita a uma livraria da cidade, que dispõe de um espaço cativante e moderno, com constantes dinamizações.

Para além desta visita, também houve uma ida à biblioteca municipal, um espaço que podem usufruir futuramente.

Foram realizadas 10 sessões, fora do horário de trabalho da investigadora, condição exigida pela Direção da Instituição.

A primeira sessão serviu para apresentar o projeto aos participantes e a última tinha como objetivo avaliar o envolvimento dos mesmos. Foram trabalhados quatro livros e um conto, que serviram de mote para a motivação na leitura e reflexões. Exceto o primeiro livro e o conto, as restantes escolhas ficaram a cargo dos jovens.

Os livros escolhidos foram: *O príncipezinho*, (escolha da investigadora), seguido de *O rapaz do pijama às riscas*, (escolha do participante A5), *Os filhos da droga* (escolha do participante A1) e o *Diário de Anne Frank* (escolha do participante A4). O conto selecionado foi, *As mãos dos pretos* de *Luís Bernardo Honwana*, escolha da investigadora.

No primeiro livro lido, uma vez que a escolha deste foi da investigadora, coube-lhe falar das motivações para a sua escolha. Neste sentido, contextualizou, falou da história e destacou ainda algumas mensagens e personagens. Com o intuito de “provocar” reflexões nos participantes, destacou, entre outros, a capacidade de questionar, fazendo a ligação com a personagem, o ascender de candeeiros.

Uma vez que os participantes apresentam dificuldades em manter a atenção e a concentração durante muito tempo, foi necessário ir gerindo o tempo de forma a ir aumentando os níveis de atenção dos participantes. As sessões nunca excediam no primeiro momento mais de 45 minutos. A investigadora, estando a acompanhar e auxiliar, funcionava também como um incentivo para se manterem na tarefa, sempre com auxílio do recurso ao reforço.

Nas palavras de Antunes (2021), o reforço positivo para o jovem com PHDA é um combustível essencial, “(...) os adolescentes com PHDA, acabam por ser frequentemente penalizados pelas suas dificuldades em termos de desempenho e capacidade de ritmo de trabalho.” A autora clarifica ainda que o reforço deve ser:

- “Contingente: deve sempre seguir-se a um comportamento desejado.
- Imediato: deve ser dado imediatamente após o comportamento desejado.
- Específico: deve descrever o comportamento positivo realizado e dar ênfase à competência usada na interação.” (p.288)

Num segundo momento, privilegiou-se o diálogo e a reflexão, não esquecendo também os sentimentos provocados pelas leituras. Estes últimos foram também tidos em conta, na medida em que segundo a revisão da leitura, os jovens com PHDA apresentam dificuldade no que diz respeito à autorregulação.

Antunes (2021), nesta linha refere que

“(…) a autorregulação é a função que permite identificar as nossas emoções, atrasar e inibir as reações e, conseqüentemente, adaptar os impulsos, a motivação e o comportamento. Passa por conseguirmos sentir, identificar, regular, conter, responder, exprimir e exteriorizar as nossas emoções.” (p.21)

Na sessão dedicada aos livros *O Rapaz do pijama às riscas* e *Os filhos da droga foram igualmente visionados os filmes: O rapaz do pijama às riscas*, do realizador Mark Herman, no ano de 2008 e *Christiane F.* do realizador Uli Edel, no ano de 1981.

Calendarização:

23.10.21													*
18.10.21													*
23.09.21											*		
9.09.21									*				
20.08.21							*						
16.08.21						*							
28.07.21						*							
21.07.21					*								
14.07.21				*									
7.07.21				*									
23.06.21			*										
16.06.21		*											
09.03.21	*												
	Reunião com a Direção	Apresentação do projeto aos participantes	Encontro com os livros	Sessão nº3- livro o príncipezinho	Sessão nº4-livro os filhos da droga	Filme Cristiane F.	Sessão nº5 (cont.) -livro os filhos da droga	Sessão nº6- Conto as mãos dos pretos de Luís Honwana	Sessão nº7- Livro-O rapaz do pijama às riscas	Filme o rapaz do pijama às riscas	Sessão n8- Livro-Diário de Anne Frank	Sessão nº9-(cont.) Livro-Diário de Anne Frank	Sessão nº10- Avaliação

Na sessão em que lemos o conto *As Mãos dos pretos* de *Luís Bernardo Honwana*, fizemos, em conjunto, uma pesquisa sobre os “Direitos Humanos e Direitos das crianças”, criando assim, a possibilidade de os leitores mais facilmente se posicionarem sobre a visão do mundo que atravessa este conto.

O livro *Diário de Anne Frank* e *Os filhos da droga*, por serem mais extensos, houve necessidade de os repartir em duas sessões.

Partindo do livro *Os filhos da droga*, fizemos também uma apresentação (Anexo V) onde se explorou o que leva os jovens aos consumos, os tipos de drogas e suas consequências.

Importa salientar que em todos os momentos que houve necessidade de realizar pesquisa os participantes contaram com a ajuda da investigadora pois como referem:

Martins & Calçada, (2014 citado em Viana et al., 2014)

“(...) apesar da sua apetência quase natural para a tecnologia, as crianças e jovens não possuem conhecimentos adequados à pesquisa, seleção, organização e produção da informação, leem rapidamente, o que lhes permite uma correta avaliação da relevância ou pertinência dos resultados e têm pouco consciência das suas necessidades de informação.”
(p.285)

As autoras acrescentam ainda que, “(...) apesar da destreza tecnológica, os jovens têm grandes limitações na utilização significativa da Internet e dificilmente a utilizam de forma estratégica e eficaz.” (p.285)

Nas sessões de motivação para a leitura, seguimos o proposto por Rodrigues e Antunes (2014) no que concerne ao reforço da situação “(...) quanto mais imediato e frequente melhor a execução da tarefa. (...) quando as crianças estão perante situações muito estimulantes e altamente reforçadas, parece que são capazes de manter mais eficazmente a sua atenção.” (p.60) Assim, em todas as sessões, os participantes eram reforçados. A sala onde decorriam os encontros era anteriormente preparada, retirando o máximo de elementos que os distraíssem, e sobre a mesa de trabalho era colocado um chocolate ou outra guloseima.



Figura nº2 Mesa de trabalho



Figura nº 3 Início de uma Sessão

Segundo Dionizio e Fontana (2015), estabelecer uma relação com a literatura, é necessário que esta seja envolta por um cenário de liberdade. Esta liberdade começa mesmo nos ambientes onde se realizam os encontros. A investigadora optou também por realizar atividades ao ar livre, em sítios escolhidos pelos participantes. A figura abaixo ilustra um desses momentos.



Figura nº4 Sessão no exterior

Relativamente à comunicação, a investigadora procurou comunicar de forma eficaz, o que segundo Rodrigues e Antunes (2014), se traduz em dizer o que se pretende, não acentuando o que não tem interesse, utilizando uma linguagem clara, simples e afirmativa, conquistando a atenção antes de dar uma instrução, pedindo para repetir e fornecendo instruções curtas.

A apresentação de dados, que a seguir se faz, decorre da prévia definição de categorias de análise de dados. Assim, foram definidas as seguintes categorias de análise:

1. Perfil do leitor com as seguintes Sub-categorias: (1 - Ter / não ter hábitos de leitura;2- Gostar / não gostar de ler livros ou outros textos;3-Importância dos espaços para ler.

2. Relação dos jovens com os livros do clube. Sub-categorias: 1 ler ou não ler a narrativa, 2 compreender, recontar, ilustrar e ou falar sobre a narrativa lida;3 sentimentos face à leitura do livro, 4 posicionamento crítico face ao livro.

3. Opinião dos jovens em relação ao livro e à leitura.

Capítulo III – Apresentação e discussão dos dados

Sessão nº1 *Perfil* à primeira categoria: **Perfil do leitor**, os dados recolhidos relativamente à questão: *Imagina que tens de te apresentar a um amigo. Como te apresentarias?* Permitem constatar que os jovens declaram alguma timidez e dificuldade em esboçar um retrato de si: (...) “Tenho 15 anos, nasci em França, sou fixe e normalmente fico mais no meu canto” (A5), (...)” Tenho 17anos, sou um bocado tímido, gosto de jogar à bola, andar de bicicleta e também sou brincalhão (sorriso)” (A4) (...) “Gosto de jogar futebol, sou um bom amigo” (A3) “Gosto de jogar futebol, sou boa pessoa, simpático e tenho um bom coração” (A2) “Sou tímido, sou desconfiado, gosto de ajudar os outros” (A1)

De facto, as transcrições que se apresentam, confirmam que os participantes se consideram tímidos.

Em relação à sub-categoria: **ter ou não hábitos de leitura** foi questionado aos participantes o seguinte: *Estás a ler neste momento algum livro não escolar?*

Todos os elementos afirmaram que não estavam a ler nenhum livro, o que revela que, de facto não existe uma relação com o livro, não há hábitos de leitura.

Relativamente à sub-categoria: **gostar ou não gostar de livros ou outros textos**. A questão que colocamos foi a seguinte: *Porque é que gostas, ou não gostas de ler?*

Com exceção do participante A1 que respondeu “Se forem coisas que me interessem até leio. Quando estou no telemóvel, nem sempre estou a jogar, às vezes também estou a ver coisas das minhas séries.” Todos os restantes responderam que não gostavam de ler. A seguir transcrevem-se as respostas dos participantes:

A2 “Não gosto de ler, na escola até hoje nunca li nenhum livro até ao fim, às vezes até tenho vontade, mas depois não consigo concentrar me e acabo por desistir.”

A3 “Eu não gosto de ler, tu sabes, eu só aceitei participar neste projeto porque és tu, mas até na escola os professores já sabem que quando é para ler eu digo logo que não faço.

A4 “Eu não gosto de ler, é uma seca estar agarrado a um livro.” Por último A5 “Não gosto muito de ler, só se for banda desenhada.”

As transcrições permitem-nos constatar que nenhum jovem gosta de ler, contudo há dados pertinentes, o participante A1 revela que se forem coisas que ele goste, que lhe interessem ele lê. Por sua vez A2 assume nunca ter conseguido ler um livro até ao fim, assume dificuldade em se concentrar e por consequente acaba por desistir.

Segundo Rodrigues e Nunes (2014), no que concerne as tarefas que exigem mais esforço mental estas crianças e jovens acabam por desistir, por sentirem que o seu esforço não é visível aos olhos dos outros por consequentemente recompensados.

No que concerne à sub-categoria: **Importância dos espaços para ler**. Questionamos o seguinte: *Costumas usar a biblioteca da tua escola? Se sim em que situações?*

Todos os jovens afirmaram que não costumam usar este espaço, havendo inclusive um elemento, A4 que nem sabe se existe na sua escola. “Não, nem sei se há alguma biblioteca na minha escola.”

Importa ainda salientar que se denota uma imagem negativa deste espaço, pois os participantes não conseguem associar-lhe algo bom. A1 “Não, nunca, então já estou na escola e ainda tenho de ir para a biblioteca? claro que não.” A2 “Não, nunca, se não estou em aula é para estar com os meus amigos.”

Martins & Calçada, (2014 citado por Viana et al.,2014) em relação às bibliotecas escolares referem que estas:

“(…) porque integradas no sistema universal de ensino, garantem, a todas as crianças e jovens, o acesso ao livro e a outros suportes de leitura, atenuando desigualdades prévias e permitindo, desde o início da escolaridade, uma relação próxima com os livros e a (s) leituras, determinante para o desenvolvimento do desejo e da apetência por ler.” (p.282)

As autoras reforçam ainda que “(…) a biblioteca e a sua utilidade são tanto maiores quanto a capacidade para produzir conteúdos e oferecer serviços adaptados às novas exigências de professores e alunos.” (p.283) Pelo que para estes jovens é importante ressignificar a relevância da biblioteca, criando condições para que desejem frequentá-la.

Relativamente à **Sessão nº 2**, esta corresponde ao encontro com os livros. Neste sentido, não foi realizada esta estratégia, podendo apenas ser analisada a categoria que se segue;

Em relação à segunda categoria: **Relação dos jovens com os livros** tínhamos como objetivos proporcionar um primeiro encontro com o livro de uma forma mais prazerosa, começando assim a contrariar a imagem negativa que os jovens associam aos livros, e a espaços com livros.

Ao informar os participantes que iríamos visitar uma biblioteca e uma livraria, com exceção de A1, que afirmou logo “oh! ir a uma biblioteca, que seca, não vou! aquilo é só livros velhos e cheira a mofo”, os restantes não levantaram obstáculos.

Todos os elementos demonstraram entusiasmo com o espaço, embora também se denotasse pouco à vontade, sendo necessário incentivá-los a explorar. Salienta-se A3 com o seguinte comentário: “olha bem fixe, já estou a gostar mais! até tem café e tudo.”

De seguida, fomos à biblioteca municipal. Para além dos objetivos acima mencionados para a sessão, pretendíamos ainda aproveitar a visita para os elementos escolherem o primeiro livro.

Esta visita permitiu perceber, que na generalidade, os participantes se sentiram bem, confirmando que o espaço é um elemento relevante para a construção positiva com a leitura. Tornar esta prática uma rotina é um desafio para os educadores/cuidadores, mas necessária para que os jovens possam sentir as bibliotecas como espaços confortáveis e desejados.

Nenhum reconheceu algum autor ou demonstrou interesse em levar qualquer livro. No final, fomos a uma parte da biblioteca para bebermos café, auscultar o feedback dos participantes e selecionar a primeira leitura/ reflexão.

Numa mesa, coloquei 8 livros, e expliquei-lhes que não tinham de ser necessariamente aqueles, que podíamos ir buscar outros.

Dado que nenhum participante tomava iniciativa, foi-lhes proposto que a primeira leitura fosse do livro, *O príncipezinho de Antoine de Saint-Exupéry*.

A escolha recaiu neste livro, por ser pequeno, algo que nesta fase para os participantes é importante, e pela beleza e ensinamento das mensagens.

Uma vez que já tinha realizado o primeiro objetivo, reservei a parte final para os ouvir.

O participante A1 referiu, “olha no início nem estava muito motivado, mas ainda bem que vim, fez-me bem. Olha, até vai ser bom ter um livro agora que não vou ter o telemóvel” (na sequência do seu comportamento desajustado o jovem como medida reparadora ficou sem telemóvel).

O participante A3 mencionou: “olha já te disse que não gosto de ler”, mas gostei de estar aqui a falar e isso, até sou capaz de cá voltar, olha o A2, fez mal não vir, isto até é fixe.”

Não posso considerar que o objetivo desta primeira sessão tenha sido conseguido, uma vez que não estiveram presentes todos os participantes. Contudo, esta visita permitiu perceber que na generalidade os participantes se sentiram bem, confirmando que o espaço é um elemento relevante para a construção positiva com a leitura. Tornar esta prática uma rotina é um desafio para os educadores/cuidadores, mas necessária para que os jovens possam sentir as bibliotecas como espaços confortáveis e desejados.

Sessão nº3-Relação dos Jovens com os livros- O *príncipezinho de Antoine de Saint-Exupéry*

Confirma-se que relativamente à sub-categoria: ler ou não ler a narrativa, e tendo por base o primeiro livro lido, O *príncipezinho de Antoine de Saint-Exupéry* os participantes na generalidade leram o livro.

Relativamente à sub-categoria: compreender / recontar/ ilustrar e ou falar sobre a narrativa lida, embora houvesse muita inercia para iniciar a leitura, os participantes acabaram por conseguir fazê-lo. O reconto foi feito de forma oral e ficou a cargo do participante A4. Foi necessário a investigadora auxiliar na sua tarefa pois o participante revela dificuldade em se expressar, em argumentar e na escrita. Nesta sessão, o participante A5, mostrava-se triste e revelou não querer falar, apenas partilhou que não teve dificuldade na leitura nem compreensão. Ilustrou uma passagem do livro (Figura nº5) e os restantes participantes elegeram a frase que mais gostaram e, todos juntos, com a ilustração e as frases, fizeram um marcador. Este momento serviu para começar a consolidar a relação entre os participantes, que embora partilhem a mesma casa, não mantêm laços entre si.

Na entrevista final, quando perguntámos se reconheciam vantagens na sua participação, o participante A1 referiu uma mudança no que concerne às relações interpessoais “aproximei-me por exemplo de A5 com quem quase nunca falava.”



Figura nº5 (ilustração passagem do livro -marcador frente)

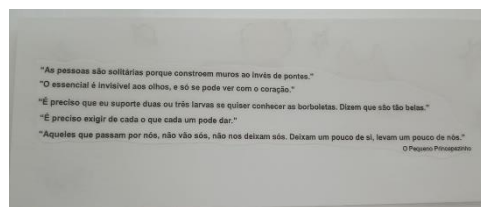


Figura nº6 (frases que os participantes elegeram - marcador verso)

No que concerne à sub-categoria: Sentimentos face à leitura do livro. Todos os elementos mostraram dificuldades em escrever sobre o que leram e o que sentiram.

Relativamente à sub-categoria: Posicionamento crítico face ao livro lido. Apenas A1 e A4 fazem duas partilhas. A1 afirma ter refletido sobre a importância de não desistir dos seus sonhos, de cuidar das suas relações e ainda “questionar o que fazemos sem deixar que os outros nos mandem fazer tarefas que para nós não fazem sentido ou porque não percebemos porque as estamos a fazer.” A figura nº 6 ilustra a reflexão do jovem.

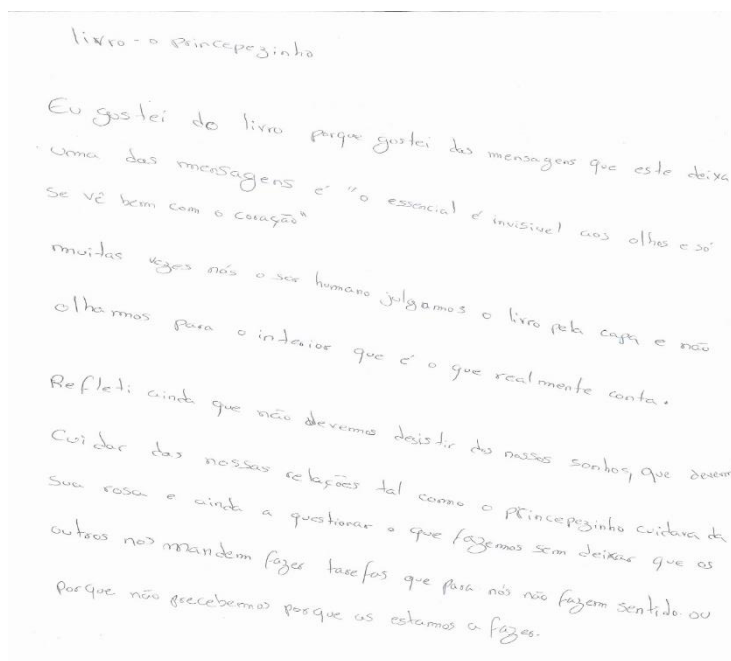
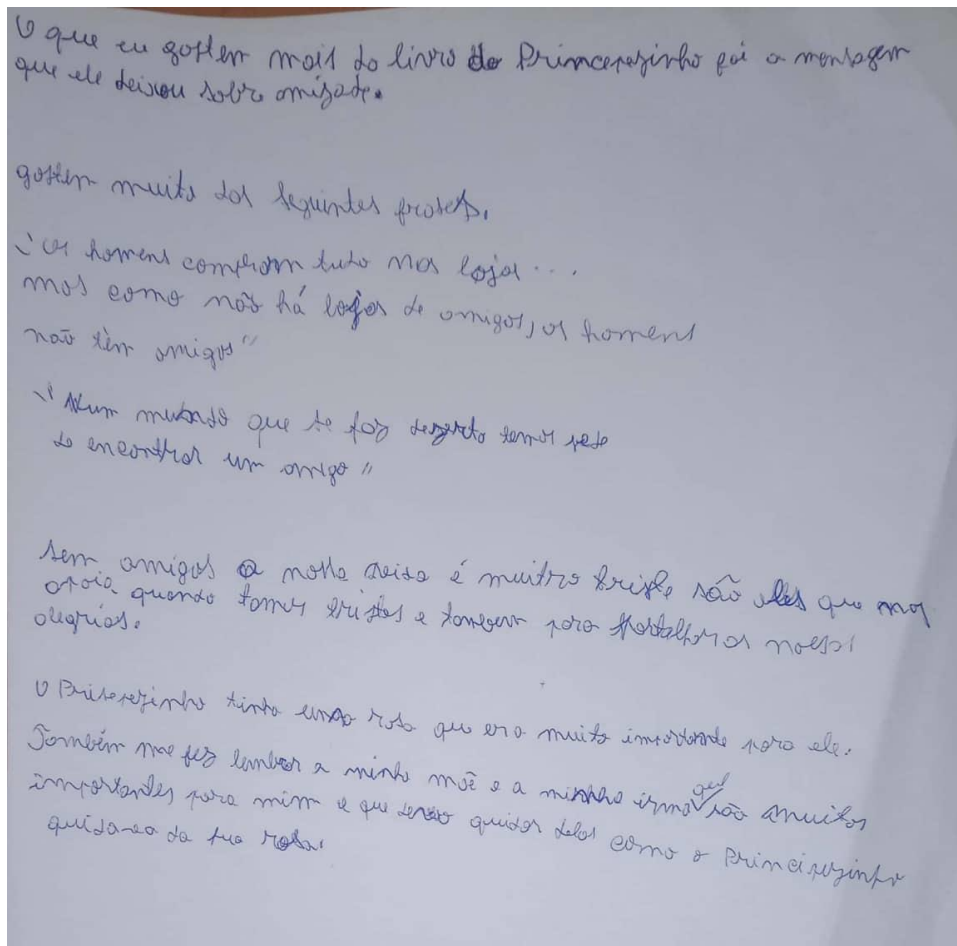


Figura nº7- Participante A1 - Posicionamento crítico face ao livro lido

Por sua vez, o participante A4 faz também duas reflexões, ilustradas na figura nº7, sobre a importância da amizade onde constata que “sem amigos a nossa vida é muito triste, são eles que nos apoiam quando estamos tristes e também para partilhar as nossas alegrias” e outra sobre a importância de cuidar das pessoas que se gosta “O príncipezinho tinha uma rosa que era muito importante para ele, também me fez lembrar a minha mãe e a minha irmã que são muito importantes para mim e que devo cuidar delas como o príncipezinho cuidava da sua rosa.”



O que eu gostei mais do livro do Príncipezinho foi a mensagem que ele deixou sobre amigos.

Gostei muito dos seguintes pontos:

- Os homens comemem tudo nos lojas...
- Mas como não há lojas de amigos, os homens não têm amigos.
- "Nem mudado que se foi deixado sem um pelo de encontrar um amigo."

sem amigos a minha vida é muito triste não eles que me ajudam quando estou triste e também para partilhar as nossas alegrias.

O Príncipezinho tinha uma rosa que era muito importante para ele. Também me fez lembrar a minha mãe e a minha irmã ^{que} são muito importantes para mim e que devo cuidar delas como o Príncipezinho cuidava da sua rosa.

Figura nº 8 - Participante A4 – Posicionamento Crítico Face ao livro lido.

O participante A3 destacou a personagem da rosa, onde considerou que esta era muito importante, “porque diz-nos que a sermos mimados demais podemos nos transformar numa pessoa ou num ser egoísta e vaidoso.”

Acrescentou ainda outra reflexão “quando me disseram que não podia voltar a jogar futebol, revoltei – me, mas depois pensei que não podia desistir” e ainda bem que o fiz, e o autor devia ter feito o mesmo, não devia ter desistido dos seus sonhos.”

Estes dados revelam como o livro potenciou uma relação pessoal com o universo textual narrado e favoreceu a projeção e identificação com as problemáticas do livro lido.

Sessão nº4 e nº5 - Relação dos jovens com os livros -*Os filhos da droga* de Cristiane F.

Relativamente à categoria: **Relação dos jovens com os livros;**

Os dados recolhidos sobre a leitura do livro *Os filhos da droga*.

Confirma-se que relativamente à **sub-categoria ler ou não ler a narrativa**, os participantes na generalidade leram o livro. E associam algum prazer a essa leitura. Salienta-se o participante A3 “Olha tenho levado o livro para os treinos e no caminho aproveito para ler” revelou que o fato que o fez motivar para ler “é ser um caso real.”

No que concerne à sub-categoria: **compreender, recontar, ilustrar, e ou falar sobre a narrativa lida.**

Destaca-se o participante A2, que se mostrou-se sempre muito motivado e completamente envolvido na história. Assim, na primeira sessão, ficou responsável pela apresentação do livro, começou por dizer que era um livro que falava muito do mundo atual e sobre os jovens se drogarem e o que fazem para conseguir dinheiro. Referiu que o motivo dos jovens se iniciarem em consumos é um escape para fugirem à realidade. Voltou ao livro para argumentar que neste caso em concreto, a personagem principal não tinha pais presentes e atentos fazendo com que ela tivesse muita liberdade.

Importa aqui salientar que a atribuição deste papel foi também pensada para aumentar a autoconfiança deste elemento e, por sua vez, dar ao resto do grupo a oportunidade de desconstruir a ideia negativa que lhe associam. O papel foi desempenhado com empenho. No diálogo que é feito no final das apresentações, o jovem refere que se está a identificar

muito com a personagem principal, pois esta era “uma miúda que não confiava, teimosa e respondia a todos”

Por sua vez, os participantes A3 e A2, referem que não gostaram da personagem. A3 salienta “(...) ela era muito influenciável, os meus pais também se divorciaram e não é por isso que me vou meter nas drogas.”

Relativamente à sub-categoria **sentimentos face à leitura do livro**.

O participante A2 revelou alguma nostalgia, no sentido em que personagem principal o fez refletir naquilo que é a sua história de vida. Também os seus pais se separaram sendo a partir desse momento que considera que “(...) sentia-me sozinho sem apoio dos meus pais, parecia que para eles eu não existia, tinha comportamentos desadequados, o que acabou por acontecer é que entrei numa instituição”. Termina com a afirmação “hoje em dia se soubesse os danos que isto podia causar nunca me tinha metido nisto.”

O participante A3 transmitiu a sua revolta por sentir que tal como é referido numa passagem da personagem principal em que esta menciona que na “(...) escola ninguém ajuda ninguém todos querem ser os melhores”, na sua escola assim como na instituição também sente que é assim que as pessoas se comportam.

O participante A5 demonstrou alguma revolta sobre o papel da mãe tendo referido “(...) foi horrível, fez-me pensar que muitas vezes os adolescentes só querem atenção, pois a falta de atenção pode levar os mesmos a seguir o mesmo caminho que está no livro lido”.

Com base no discurso de A3 a investigadora procurou que todos os elementos fizessem uma reflexão no sentido de pensarem nas suas atitudes. Procurou-se também fomentar o espírito de empatia, entreajuda e solidariedade com o outro.

No que concerne à sub-categoria posicionamento crítico face ao livro.

Destacam-se as seguintes reflexões:

Participante A1 “Com este livro aprendi que não vale a pena irmos para caminhos que nos destruirá a nossa vida e a nossa relação social” e ainda “vai por ti se tu mesmo e não vás pelos outros.”

Participante A4 “Esta personagem também me faz pensar na importância de não nos deixarmos influenciar e falar com os mais velhos sobre coisas que não conhecemos, para nos ajudarem e não correremos riscos desnecessários.”

Sessão nº6 - Relação dos jovens com os livros – conto *As mãos dos pretos* de Luís Bernardo Honwana.

Nesta sessão lemos o conto *as mãos dos pretos* de Luís Bernardo Honwana.

Relativamente à sub-categoria: ler ou não ler a narrativa, todos os elementos leram e afirmaram ter gostado do conto.

No que concerne à **sub-categoria: compreender/recontar / ilustrar e ou falar sobre a narrativa** destacam-se os seguintes comentários e reflexões:

O participante A4 dá a sua opinião e ainda estabelece uma comparação entre o conto e o livro *O principezinho*. A figura abaixo ilustra este pensamento.

conto: As mãos dos pretos

Eu gostei de ler este conto, porque a personagem da mãe me fez lembrar no *Bobeco*. Porque ela ao contrário dos outros sabe por com o coração e percebe que mais do que brincar (ou) se divertir como todos os outros, nós somos todos seres humanos. (Ela)

Este conto fez-me lembrar do livro *O principezinho* na frase o (principal) essencial é invisível aos olhos e se se não (se) ler com o coração.

Figura nº 9- Participante A4- compreender/recontar / ilustrar e ou falar sobre a narrativa

A5 destacou a curiosidade da personagem principal identificando-se com ela “(...) identifico-me com a personalidade da personagem principal, pois também tenho o hábito de contestar o que me dizem.”

Relativamente à sub-categoria **sentimentos face à leitura do livro**.

Destacam-se os seguintes comentários do participante A1 que assume que já se sentiu discriminado: “eu já me senti discriminado quando me chamam de algo que não sou” e A2 que se mostra triste pelas “desigualdades entre os homens”.

No que concerne à sub-categoria posicionamento crítico face ao livro, todos os jovens assumiram que é preciso manterem -se informados, pois, só assim podem contestar e refletir sobre o mundo que os rodeia. A1 evidencia a ideia de que “quanto mais informados sobre os nossos direitos mais temos capacidade para refletir e questionar”.

A2 assumiu que “(...) refleti na minha atitude para com os outros, não devo discriminar ninguém.”

Sessão nº7 - O Livro trabalhado foi *O rapaz do pijama às riscas de John Boyne*

Em relação à **sub-categoria: ler ou não ler a narrativa**, todos os participantes revelaram capacidade para recontar a narrativa, foi um livro que agradou a todos. Importa salientar que a escolha deste livro foi do participante A5.

No que concerne à sub-categoria: **compreender, recontar, ilustrar, e ou falar sobre a narrativa lida**.

Destacam-se os seguintes comentários: A1 “(...) gostei do livro porque conta de uma forma simples um acontecimento marcante da nossa história, que foi a 2ª guerra mundial” acrescenta também (...) “gostei do laço inocente que se estabeleceu entre duas crianças que se ajudavam e que se apoiavam.”

No que concerne à **sub-categoria sentimentos face à leitura do livro**, todos os participantes se mostraram revoltados e tristes com o desfecho da narrativa. Destaca-se o participante A5 que revelou que o livro lhe trouxe um sentimento “(...) mistura de raiva e tristeza, pois sei bem que o preconceito ainda existe”

Relativamente à sub-categoria posicionamento crítico face ao livro, o participante A1 começou por lembrar uma frase em que o pai do menino, referindo-se aos que estavam do outro da rede, referindo que eles não são pessoas, e considera que “(...) enquanto o pai deveria era dar o exemplo e tendo poder devia ser alguém com respeito e que respeite

os outros”. Refere também não se deve julgar nem criticar outros, mas sim respeitar todos como pessoas.”

Termina com a importância do voto para um País Democrático. (...) “para que cada pessoa se sinta bem.” A figura abaixo ilustra este pensamento

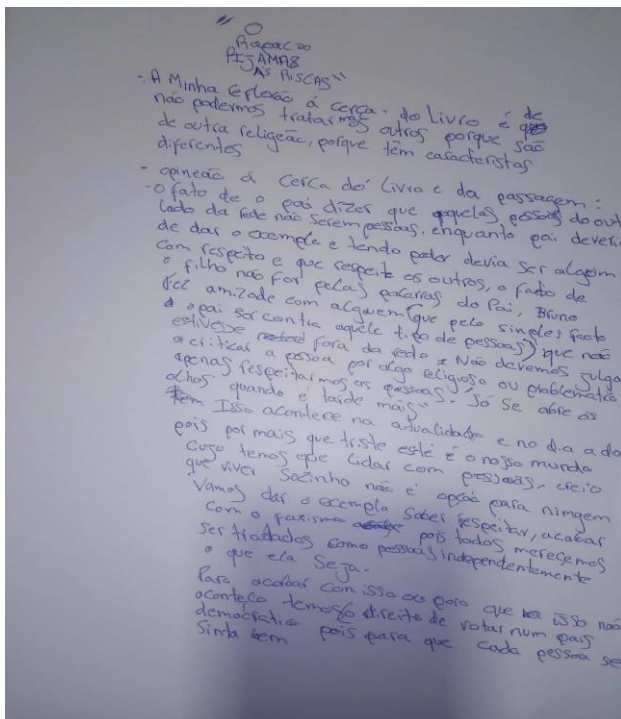


Figura nº 10 -Participante A1- Posicionamento crítico face ao livro

Por sua vez, o participante A2, estabelece uma comparação entre a narrativa, e o momento de opressão que Portugal viveu antes do 25 de Abril. “(...) cabe a todos nós fazer com que a revolução do 25 de abril tenha valido apenas.” “(...) devemos e temos obrigação de exercer os nossos direitos e deveres enquanto cidadãos. Eu hoje tenho 18 anos e quero ir votar.”

Termina com a importância do voto para um País Democrático. democrático (...) “para que cada pessoa se sinta bem.” A figura abaixo corresponde a este pensamento.

Livro O Diário de Anne Frank
 Gostei do livro porque conta de uma forma simples um acontecimento marcante da nossa história, que foi a Segunda guerra mundial.
 Gostei também de saber inocente que se estabeleceu entre duas crianças que se ajudavam e que se apoiavam mas que de forma muito religiosa e triste acabou pela internação dos judeus com morte forçada e opressão.
 (Essas pessoas... bom, nem sequer são pessoas, Devem)
 O livro termina com a reflexão que o que foi contado, não pode voltar a acontecer.
 Com Portugal na periferia do mundo não também se viveu a época de opressão com que a história começa a falar nos fogos sempre a revolução do 25 de abril, tenta voltar a falar.
 De vezes a ler obrigatório escrever os nossos sentimentos e desejos enquanto se lê.
 Eu hoje tenho 18 anos e quero ler mais.

Figura nº11 -Participante A2- Posicionamento crítico face ao livro

A4: afirmou que não se lembrava dos factos históricos que foram falados. Contudo sentiu à-vontade para o assumir porque ninguém gozou com ele, o que nem sempre acontece, pois muitas vezes sente que é criticado e chamado de “Burro”. Retira ainda duas frases que lhe fizeram mais sentido a saber: “É a errar que se aprende” e “temos de aprender a tirar o melhor partido das más situações.” Com esta frase refletiu que sempre que lhe acontece algo menos bom, fala mal com os outros, isola-se e não ouve ninguém.”

Sessão nº8 e sessão nº9 - Relação dos jovens com os livros - Livro O Diário de Anne Frank de Anne Frank de Anne Frank

Confirma-se que relativamente à **sub-categoria ler ou não ler a narrativa** nem todos os participantes leram. Contudo os que o fizeram revelaram capacidade para recontar a narrativa e denota-se entusiasmo nas suas narrações.

No que concerne à **sub-categoria: compreender/recontar / ilustrar e ou falar sobre a narrativa** destacam-se os seguintes comentários e reflexões:

O participante A5 começou por revelar que na escola dele, tinha visto uma rapariga a ler o mesmo livro, mas em BD, algo que o deixou muito entusiasmado, comprometeu-se com

a investigadora, em ir à biblioteca da escola para ver se encontrava esta versão e trazer para a segunda sessão para mostrar aos restantes elementos. A investigadora considerou esta partilha importante no sentido em que este participante passou a ter uma atitude mais ativa no clube. Até ilustrou um logótipo para o mesmo. Como é possível ver na figura nº11. na primeira sessão o seu papel era o animador fez duas questões ao grupo a saber: qual foi a grande mudança na vida de Anne F. e o que estão a achar da personagem principal.

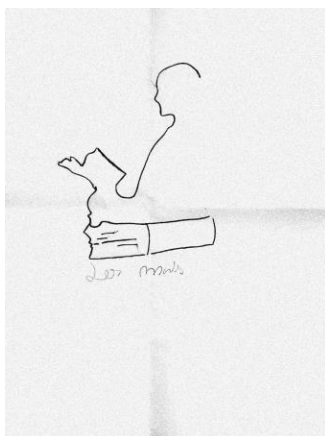


Figura nº12 – Proposta de Logótipo

A2 Revelou que através do livro conseguiu perceber o sofrimento humano durante a 2ª Guerra Mundial “(...) ajudou-me a compreender melhor o terror que aqueles seres humanos viveram.” Confessou ainda que “(...) no 7º ano a sua turma já tinha lido o livro e que ele na altura não o fez “era calão” e que o livro ter sido escolhido agora foi bom porque foi uma oportunidade para ele poder hoje reconhecer esta grande obra.”

Relativamente à sub-categoria **sentimentos face à leitura do livro**, no geral todos os participantes se sentiram tristes, pois estavam envolvidos na história e queriam outro desfecho para a personagem principal. O participante A3 referiu que se sentiu “triste pois a luta que Anne teve” “e não conseguiu sair dali viva.”

No que concerne à sub-categoria posicionamento crítico face ao livro, o participante A2 faz uma reflexão sobre ler e escrever onde assume que “escrever e ler entendo agora que nos ajuda a entender melhor o mundo ou até para ser uma companhia quando estamos sós. A Anne embora isolada do mundo, continuava através das leituras a sua aprendizagem.

Categoria- Opinião dos jovens em relação ao livro e à leitura

Em jeito de síntese e colocando agora a tónica na 3ª e última categoria em análise acima menciona –**Opinião dos jovens em relação ao livro e à leitura** e analisando as primeiras entrevistas e últimas, cujos dados a seguir apresentamos, é possível afirmar que houve uma alteração de comportamento e de atitude face ao livro e à leitura.

De facto, quando questionados na primeira entrevista (Anexo II) com a pergunta, quando pensas em leitura que palavras te vêm à mente o participante A1 respondeu “(...) seca e informação”, A2 “Obrigação e conhecimento”, A3 “Seca e tédio”, por sua vez A4 “Seca, chatice” e por último A5 “Seca, trabalho”.

Por sua vez, na última entrevista todos os jovens descrevem de forma positiva a sua participação e, reconhecem ainda, que este tipo de atividades é importante na escola e na sua vida.

Assim, no que concerne à sua participação o participante A1 referiu “Foi uma experiência muito boa, descobri que quando gosto de um livro até me consigo concentrar”. O participante A2 mencionou que “Foi altamente, nunca pensei que pudesse vir a gostar tanto de ler, foi bem fixe tu soubeste cativar me.”

Por sua vez A3 alegou que “Foi bem fixe, gostei muito. Eu tinha a ideia que ler era uma seca, que era mau porque o que tenho de ler na escola é uma seca.” O A4 afirma: “Boa gostei de ter participado e aprendi que ler não é seca. Temos é de ler um livro que a gente goste.” Por último A5, revelou que ler o ajudou a estar em casa.

Neste sentido, nas palavras de Ribeiro e Viana (2009) cabe a todos os que interferem neste processo de motivação na leitura criar condições que permitam leituras significativas. “(...) só a leitura com sentido pode desenvolver ou manter níveis de motivação elevados.”

Na mesma linha Sim-Sim (2008) citado por Ribeiro e Viana (2009) referem que:

“(...) o entusiasmo por ler esvai-se, muitas vezes, à medida que a aprendizagem da leitura se processa. A desmotivação e o conseqüente desinteresse por ler radicam, em muitos casos, no desencantamento provocado pela não consonância

entre o que era esperado obter com a leitura e a roupagem mecanicista de que o ensino se revestiu.” (p.19)

Assim,

"(...) o aprendiz de leitor esperava poder entrar numa floresta em que o encanto penetraria num mundo de maravilhas e tesouros escondidos e é empurrado para um beco em que séries arrumadas de letras apenas lhe dão passagem para as sílabas que, de forma espartilhada, se transformam em palavras isoladas, pouco atraentes e estimulantes.” (p.19)

Ainda nesta linha Frank Smith citado por Viana e Ribeiro (2009) relembra que “(...) o desejo de aprender a ler com que crianças entram na escola é a nossa oportunidade. A falta dele à saída é da nossa responsabilização.”

Pegando nas palavras de Smith, a família, os professores ou qualquer agente educativo devem assumir a sua responsabilidade na criação de bons leitores. Assim, quando iniciamos este projeto quisemos perceber se alguém na instituição, na escola ou na família os incentiva a ler. Perguntámos assim: Alguém te incentivou ou incentiva a ler? Apenas o participante A4 referiu “a minha irmã ela gosta muito de ler”.

Podemos assim afirmar que não há envolvimento com a literacia. Uma vez que estes jovens se encontram institucionalizados, o papel de pais passa a ser delegado nos educadores e restante equipa técnica, que assumindo este modelo, devem funcionar como “(...) exemplos e modelos de leitores e o livro e a leitura devem surgir habitualmente em casa, associados a momentos de prazer, de encontro e afetividade.” (Viana et al.,2009, p.151)

Ainda nesta linha questionamos: Qual foi o último livro que te ofereceram?

Apenas os participantes A4 e A5 referem ter sido presenteados com livros, ainda que não tenham sido ofertas recentes: O participante A4 mencionou “A minha irmã numa altura deu-me um livro, mas não me lembro como se chamava, tinha para aí uns 10 anos. Por sua vez A5 afirmou: “Já foi há algum tempo, a minha avó ofereceu-me um livro de banda desenhada.”

Avaliação- Sessão nº10

Perante a pergunta: Como descreves a tua experiência ao participar no Clube de Leitura? Todos os elementos respondem de forma positiva. O participante A1 salienta “A minha experiência foi bastante evolutiva, fez-me gostar de ler, aprendi a argumentar melhor e isso é algo vantajoso para o meu dia-a-dia.” O participante A2 evidencia a ideia de que aprendeu a ter motivação e hábitos de leitura. “Foi altamente, nunca pensei conseguir concentrar-me e gostar de ler.” O participante A3 refere que. “Foi bem fixe, gostei muito. Eu tinha a ideia que ler era mau porque o que tenho de ler na escola é uma seca.!!Os livros que lemos eram porreiros só tive mais dificuldade nos grandes, mas como íamos falando e também ia falando da história com os outros não me perdia.” Por sua vez, o participante A4 menciona “Boa gostei de ter participado e aprendi que ler não é seca. Temos é de ler um livro que nós gostemos” (...) Por último o participante A5 revelou “Foi muito boa, até me ajudou a passar por esta fase e a conseguir estar mais tempo aqui. Enquanto estou a ler, estou na minha ajuda a passar o tempo.”

As entrevistas iniciais e finais permitiram-nos recolher ainda dados que consideramos importantes no sentido em que evidenciam uma crescente motivação face ao livro e à leitura.

Na tentativa de perceber o impacto do projeto na vida destes participantes, continuámos a tentar conhecer a sua opinião através da formulação da questão: Achas que na casa devia haver mais atividades deste género?

Todos os participantes responderam de forma afirmativa assim:

A1 mencionou “Oh claro que sim! as atividades que temos são sempre a mesma coisa, e nós também precisamos de atividades assim que de para nós aprendermos coisas novas, falar do que pensamos. Até para nos conhecermos uns aos outros.”

A2 referiu “Claro que sim, até porque é bom para todos, se não fazemos sempre as mesmas coisas ou ficamos agarrados ao telemóvel, ou a jogar.

Por sua vez, A3 indicou “Sim, agora na escola temos menos tempo, mas podíamos ler só ao fim de semana e fazer os encontros também ao fim de semana que é quando estamos todos mais disponíveis”.

A4 atestou que “Sim é bom para nos pôr a pensar, o futebol e isso é fixe, mas atividades assim também são importantes para a nossa vida e o nosso futuro.

Por último, o participante A5 mencionou “Foi muito boa, até me ajudou a passar por esta fase e a conseguir estar mais tempo em casa. Enquanto estou a ler, estou na minha ajuda a passar o tempo.

Os dados acima permitem-nos afirmar que os jovens se mostram motivados para continuar a ler, assim como assumem a importância deste tipo de atividades no que concerne o diálogo e pensamento crítico.

Salienta-se ainda o papel do clube de leitura no domínio das aprendizagens.

Assim, quando questionados se acham que estas experiências os podem ajudar nas aprendizagens. Todos os participantes referiram que sim. Apresenta-se de seguida as transcrições:

O participante A1 referiu “Claro que sim no facto de argumentar com os professores até a ler na escola e não só também argumentar com outras pessoas, encontrar palavras novas onde muitos não as usam, hoje em dia a maior parte dos jovens e das pessoas não conseguem expressar se e usam palavras repetitivas.”

O participante A2 evidencia. “Sim nas sessões aprendi a fazer apresentações, a falar em público e sei que me vão ser úteis no curso, e até estou a gostar de pesquisar sobre coisas que estão a acontecer e depois falar com o pessoal disso.”

O participante A3 refere “Na escola acabava sempre por me chatear quando me obrigavam a ler, e depois não conseguia perceber nada. Os livros que nós lemos, mesmo o da Christiane sendo grande eu consegui ler, se eu gostar do livro até vou ler na boa. Os meus stores até vão ficar admirados. Ler não é assim tão mau, se for um caso real ou isso eu fico curioso para ler mais. E nas sessões também aprendi mais coisas, havia palavras que já nem me lembrava como se escreviam.”

O participante A4 assumiu “Acho que me pode ajudar nas duas porque, aprendi coisas novas, treinei a escrever, falar em público, apresentar. A minha letra já se percebe melhor (sorriso) e dou menos erros.”

Através das transcrições é possível verificar que todos os jovens conseguiram enumerar vantagens na sua participação ao nível das aprendizagens da escrita, comunicação argumentação. Nas sessões foram ilustrados exemplos que demonstram que os jovens conseguem refletir sobre diversas temáticas, direitos e deveres de cidadania.

Relativamente à pertinência das atividades desenvolvidas, no sentido de perceber a opinião dos participantes questionamos o seguinte: Achas que na casa, deveria haver mais atividades deste género? Obtivemos que de facto, na generalidade todos os participantes consideram ser importantes e para manter.

Apresentam-se de seguida as transcrições:

O participante A1 “(...) e nós também precisamos de atividades assim diferentes e de aprender coisas novas, falar do que pensamos. E até para nos conhecermos melhor uns aos outros.”, o participante A2 evidenciou que (...) “(...) nos nossos encontros não era só ler, também falávamos e aprendíamos coisas importantes para a nossa vida. Às vezes há coisas que pensamos que sabemos e não é bem assim.”, o participante A3 referiu que “(...) Sim, agora na escola temos menos tempo, mas podíamos ler só ao fim de semana e fazer os encontros também ao fim de semana que é quando estamos todos mais disponíveis, por sua vez o participante A4 mencionou “Sim é bom para nos pôr a pensar, o futebol e isso é fixe, mas atividades assim também são importantes para a nossa vida e o nosso futuro.

Especificamente os participantes A3 e A5 referem que gostariam de manter as sessões, sendo que A4 sugere que se mantenham ao fim de semana. “Sim, agora na escola temos menos tempo, mas podíamos ler só ao fim de semana e fazer os encontros também ao fim de semana que é quando estamos todos mais disponíveis, por sua vez A5 Sim, quero continuar estes encontros, e até para os outros também é fixe, mas tem de ser um grupo pequeno.

CAPÍTULO IV- CONCLUSÕES

O nosso estudo procurou responder à seguinte questão, “Quais as potencialidades formativas da dinamização de um clube de leitura com jovens com PHDA”, tendo como objetivos: 1) caracterizar práticas de leitura dos participantes; 2) criar momentos de diálogo e partilha que permitam aos jovens desenvolver competências de leitura, e lhes possibilitem gostar de ler, posicionarem-se criticamente sobre as diferentes visões do mundo que atravessam os textos.; 3) avaliar o envolvimento dos participantes no clube de leitura e também refletir sobre as potencialidades do dispositivo didático – Clube de leitura.

Relativamente ao objetivo- 1) Caracterizar práticas de leitura dos participantes, verificámos que na globalidade os intervenientes mostram inicialmente uma relação muito difícil com o livro e a leitura e no final manifestam já gosto pela prática da leitura.

No que diz respeito ao objetivo-2) Criar momentos de diálogo e partilha que permitam aos jovens desenvolver competências de leitura, que lhes possibilitem gostar de ler, posicionarem-se criticamente sobre as diferentes visões do mundo que atravessam os textos – foi pensada uma sequência de atividades de leitura individual e social que favoreceu o envolvimento dos alunos com os livros também selecionados.

Sobre o objetivo – 3) Avaliar o envolvimento dos participantes no clube de leitura – podemos afirmar que se inicialmente predominava a resistência e em alguns casos a timidez na participação e no envolvimento com as atividades leitoras, no final os participantes manifestam claramente uma adesão às propostas, tendo manifestado de forma clara o seu entusiasmo pela participação nas atividades.

Por fim, quanto ao último objetivo –4) Refletir sobre as potencialidades do dispositivo didático – Clube de leitura -podemos afirmar que não seguimos exclusivamente as regras de um clube de leitura e procurámos uma articulação com as de um círculo de leituras, no entanto a dinâmica construída em torno da escolha dos livros e das conversas, da escrita e da expressão gráfica em torno dos livros lidos ajudou ao envolvimento ativo dos participantes. De facto, a dinâmica construída parece ter potenciado a participação dos alunos, com PHDA, e favorecido um outro modo de viver a leitura, já não como uma atividade exclusivamente penosa de que urge fugir. Os dados parecem confirmar que as

propostas dinamizadas permitiram aos participantes falar, de forma agradável, das suas vidas na relação com os textos lidos. Ler com os pares pode assim ser um caminho para estes alunos se concentrarem e desejarem continuar a ser leitores.

Face ao exposto considero que os objetivos que traçamos no início do projeto foram alcançados, assim como o meu contributo no que concerne a obtenção de mais conhecimentos para melhor intervir em específico nesta perturbação.

Permitiu-me ainda perceber com a criação do novo clube de leitura, projeto que como já foi anteriormente mencionado nasceu do término do projeto que agora se apresenta, em que os participantes apresentam ou não alguma perturbação, pode funcionar como um recurso que contribui para a inclusão social.

Limitações do estudo

A realização deste estudo foi um desafio a vários níveis, começando pelo ano atípico que fez com que o projeto só pudesse começar a ser implementado no final do mês de junho, à resistência inicial dos participantes, e ainda ao pouco tempo para concretizar as leituras de forma mais prazerosa e poder explorar mais

Contudo é com enorme orgulho que agora vejo brotar algumas sementes que plantei. Na casa vai nascer um novo projeto, um novo clube de leitura, desta vez dinamizado pelos participantes A4 e A1 e envolvendo todos os que a ele se queiram ir juntado, porque incluir é sinónimo de apoiar na educação para todos e para cada um.

Apesar das conquistas referidas, importa dar conta das contingências inerentes à alteração da calendarização de atividades prevista e da dificuldade em implementar o estudo e pela inexperiência pessoal enquanto investigadora. Contudo, o clima de envolvimento construído constitui uma conquista grande para estes alunos.

No que concerne às sugestões, uma vez que a Instituição, representada pela Dr^a. Rita Cabral, considerou importante para os jovens dar continuidade a este projeto, e que estes também expressam esta vontade, consideramos que seria pertinente realizar e aprofundar o conhecimento sobre os modos como que um clube de leitura pode potenciar a inclusão.

BIBLIOGRAFIA

Amado, J. (2014). Manual de Investigação Qualitativa em Educação. Disponível em: [http:// dx.doi.org 10.14195/978-989-26-0879-2](http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2). Acedido em 12.09.21

American Psychiatric Association, (2014), DSM-5- Manual de Diagnóstico e Estatística dos Distúrbios Mentais. Lisboa: Climepsi.

Antão, J. (2000). Elogio da Leitura. Edições Asa. (2ªed)

Antunes, N. (2018). *Sentidos*. Lua de papel. (5ª ed.)

Antunes, R. (2021). *Hiperatividade e défice de atenção- da teoria à prática*. Lisboa: Livros Horizonte. (1.ª Edição).

Barbeiro, L. & Gamboa, M. J. (2014). *Leitura: Descoberta e partilha – o papel dos clubes de leitura*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais — Instituto Politécnico de Leiria.

Boyne, J. (2009). *O rapaz do pijama às riscas* (6ª ed.) Alfragide: Asa.

Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.

Cruz, V. (2020). *Do aprender a ler ao ler para aprender*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.

Dionizio, A., Fontana. (2005) *Círculo de leitura: uma proposta para a formação de leitores e mediadores literários*. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/pedaleta/article/viewFile/231854/26036>

Felscherinow, C. (2016). *Os filhos da droga* (7^a ed.). Lisboa: Bizâncio.

Fortin, Marie, Fabienne (). *O processo de investigação: Da conceção à realização*. Brasil.

Frank, A. (2015). *Diário de Anne Frank* (1^aed.) Porto: Porto Editora

Freitas, M., Pereira, M., Caye, A., Fonseca, A., Costa, Simões., L. (2020). *Perturbação de hiperatividade /défice de atenção*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas, Lda.

Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa.

Magalhães, A.M., & Alçada. (1994). *Os jovens e a leitura nas vésperas do século XXI*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Escola Superior de Educação de Lisboa, Caminho.

Pennac, D. (1993). *Como um Romance*. Alfragide: Edições Asa.

Poslaniec, C. (2005). *Incentivar o Prazer de ler Actividades de Leitura para Jovens*. Edições Asa (1^a ed)

Viana, F. L. & Martins, M. (2009). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos*. Coimbra: Almedina.

Viana, F. L. Ribeiro, I. & Baptista, A. (2014). Introdução. In F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista (Coords.). *Ler para ser. Os caminhos antes, durante e... depois e aprender a ler*. Coimbra: Almedina

Rodrigues, A. & Antunes, L. (2014). *Mais Forte do Que Eu*. Alfragide: Lua de Papel

Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Disponível em:

<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/leituraoriginal.pdf>.

Acedido em 04.03.2021

Sim-Sim, I. (2008). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Asa.

Strecht, P. (2018). *Hiperatividade e défice de atenção*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos santos.

Terwagne, S., Vanhulle, S., & Lafontaine, A. (2003). *Les cercles de lecture: Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.

Viana, F., Ribeiro, Iolanda., Fernandes, L., Ferreira, A., Leitão, C. Gomes, S. (2010). O Ensino da Compreensão Leitora. *Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.

ANEXOS

ANEXO I- Pedido de autorização para realização de investigação

Exma. Senhora Diretora Do Colégio D. Dinis

Assunto: Pedido de autorização para realização de investigação

Leiria, 09 de março de 2021

Eu, Ana Maria de Jesus Domingos, aluna do 2º ano de Mestrado em Educação Especial Domínio Cognitivo-Motor, do Instituto Politécnico de leiria, encontro-me e a realizar a dissertação de mestrado, sob orientação da Professora Dr.^a Maria José Gamboa.

O meu estudo tem como objetivo perceber, como é que um clube de leitura pode fomentar o pensamento crítico em jovens com Perturbação de Hiperatividade e Défice de atenção.

Venho por este meio solicitar a Vossa Excelência, autorização para realizar a recolha da amostra necessária para a investigação.

Os dados recolhidos serão confidenciais e em momento algum os participantes serão identificados.

Agradeço, desde já, a sua cooperação e a atenção dispensada.

Com os meus melhores cumprimentos,

Ana Domingos

ANEXO II- Guião da 1ª Entrevista

Imagina que tens de te apresentar a um amigo. Como te apresentarias? Quais as tuas principais características?

No teu grupo de amigos costumam falar sobre livros?

Na instituição, Colégio Dinis, tens à disposição livros, jornais ou revistas? Se sim usufruis?

Costumas usar a biblioteca da tua escola? Se sim em que situações?

Quando pensas em leitura que palavras te vem à mente?

Porque é que gostas, ou não gostas de ler?

Alguém te incentivou ou incentiva a ler?

Qual foi o último livro que te ofereceram?

Estás a ler neste momento algum livro não escolar?

Tens algum amigo que goste de ler?

Porque é que achas que as pessoas da tua idade estão a ler menos?

ANEXO III - Guião da Entrevista Final – Avaliação de projeto

Como descreves a tua experiência ao participar no Círculo de Leitura?

O que sentis te?

Dos livros, e conto que leste, qual o que mais gostaste? Porquê

Achas que esta experiência te pode auxiliar na tua vida pessoal ou na escola? Se sim, como?

Achas que na casa, deveria haver mais atividades deste género.

ANEXO IV – Transcrição das Entrevistas

Transcrição da Entrevista

Código - A1

Observações:

Data: 10 de maio de 2021

Local: Colégio D. Dinis – Internato Masculino de Leiria

Tempo de gravação: 10 minutos

Investigadora (I) – Imagina que tens de te apresentar a um amigo. Como te apresentarias? Quais as tuas principais características?

A1: Gosto de jogar futebol, sou um bocado tímido, nem sempre estou bem disposto, mas sou boa pessoa e tenho bom coração.

(I) No teu grupo de amigos costumam falar sobre livros?

A1: Não, achas! (sorriso)

(I) Na instituição, Colégio Dinis, tens à disposição livros, jornais ou revistas? Se sim usufruis?

A1: Há livros da escola, jornais e revistas não.

(I) Costumas usar a biblioteca da tua escola? Se sim em que situações?

A1: Não, nunca, então já estou na escola e ainda tenho de ir para a biblioteca? claro que não.

(I) Quando pensas em leitura que palavras te vem à mente?

A1: Seca e informação.

(I) Porque é que gostas, ou não gostas de ler?

A1: Não gosto de ler, na escola até hoje nunca li nenhum livro até ao fim, às vezes até tenho vontade, mas depois não consigo concentrar-me e acabo por desistir.

(I) Alguém te incentivou ou incentiva a ler?

A1: Olha tu (sorriso)

(I) Qual foi o último livro que te ofereceram?

A1: Quem costuma-me dar prendas são os meus pais e por norma eu peço o que quero, roupa, telemóvel e isso, da última vez a minha mãe deu-me uma cadeira para jogar.

(I) Estás a ler neste momento algum livro não escolar?

A1: Não

(I) Vês alguma vantagem em ler?

A1: Sim, eu reconheço que se lesse, tinha mais conhecimento.

(I) Tens algum amigo que goste de ler?

A1: Não

(I) Porque é que achas que as pessoas da tua idade estão a ler menos?

Porque nos obrigam na escola, a ler coisas que não gostamos, qual é o sentido de eu em português analisar poemas? Não entendo, e depois porque a minha geração é mais de internet e isso.

Transcrição da Entrevista

Código – A2

Observações:

Data: 10 de maio de 2021

Local: Colégio D. Dinis – Internato Masculino de Leiria

Tempo de gravação: 15 minutos

Investigadora (I) – Imagina que tens de te apresentar a um amigo. Como te apresentarias? Quais as tuas principais características?

(A2) Sou tímido, sou desconfiado, gosto de ajudar os outros

(I) No teu grupo de amigos costumam falar sobre livros?

A2 Não

(I) Na instituição, Colégio Dinis, tens à disposição livros, jornais ou revistas? Se sim usufruis?

A2 Sim há livros, jornais e revistas não, mas nunca uso, gosto mais de estar na minha no computador ou no telemóvel.

(I) Costumas usar a biblioteca da tua escola? Se sim em que situações?

A2 Não, nunca, se não estou em aula é para estar com os meus amigos.

(I) Quando pensas em leitura que palavras te vem à mente?

A2 Obrigação e conhecimento

(I) Porque é que gostas, ou não gostas de ler?

A2 Se forem coisas que me interessem até leio. Quando estou no telemóvel, nem sempre estou a jogar, também estou a ver coisas das minhas séries.

(I) Algem te incentivou ou incentiva a ler?

A2 Só tu.

(I) Qual foi o último livro que te ofereceram?

A2: Não me costumam dar livros eu peço o que quero à minha mãe.

(I) Estás a ler neste momento algum livro não escolar?

A2Não

(I) Vês alguma vantagem em ler?

A1: Sim mais conhecimento, é bom para estar ocupado.

(I) Tens algum amigo que goste de ler?

A2Não

(I) Porque é que achas que as pessoas da tua idade estão a ler menos?

A2 Porque acham que é aborrecido, a gente gosta mais de jogar, de se divertir. E depois porque já temos de ler na escola, e pior obrigam-nos a ler coisas que não fazem sentido nenhum. Sem utilidade.

Transcrição da Entrevista

Código – A3

Observações:

Data: 10 de maio de 2021

Local: Colégio D. Dinis – Internato Masculino de Leiria

Tempo de gravação:

Investigadora (I) – Imagina que tens de te apresentar a um amigo. Como te apresentarias? Quais as tuas principais características?

A3: Gosto de jogar futebol, de andar de mota, de ajudar o meu avô com os animais sou um bom amigo.

(I) No teu grupo de amigos costumam falar sobre livros?

A3: Não

(I) Na instituição, Colégio Dinis, tens à disposição livros, jornais ou revistas? Se sim usufruis?

A3: Na sala de estudo há uns livros, mas nunca vi do que são. Jornais e revistas não há nada.

(I) Costumas usar a biblioteca da tua escola? Se sim em que situações?

A3: Não nunca fui lá sequer.

(I) Quando pensas em leitura que palavras te vem à mente?

A3: Seca e tédio.

(I) Porque é que gostas, ou não gostas de ler?

A3: Eu não gosto de ler, tu sabes, eu só aceitei participar neste projeto porque és tu, mas até na escola os professores já sabem que quando é para ler eu digo logo que não faço.

(I) Algem te incentivou ou incentiva a ler?

A3: Não, só tu.

(I) Qual foi o último livro que te ofereceram?

A3: Ninguém me dá livros, sabem que não gosto.

(I) Estás a ler neste momento algum livro não escolar?

A3: Não

(I) Vês alguma vantagem em ler?

A3: Não é uma seca

(I) Tens algum amigo que goste de ler?

A3: Sim

(I) Porque é que achas que as pessoas da tua idade estão a ler menos?

A3: Oh então a gente quer é divertir-se, estar na net, falar uns com os outros das nossas cenas.

Transcrição da Entrevista

Código – A4

Observações:

Data: 10 de maio de 2021

Local: Colégio D. Dinis – Internato Masculino de Leiria

Tempo de gravação:

Investigadora (I) – Imagina que tens de te apresentar a um amigo. Como te apresentarias? Quais as tuas principais características?

A4: Tenho 17anos, sou um bocado tímido, gosto de jogar à bola, andar de bicicleta e também sou brincalhão (sorriso)

(I) No teu grupo de amigos costumam falar sobre livros?

A4: Nunca, falamos de miúdas, do que fizemos no fim de semana e cenas assim.

(I) Na instituição, Colégio Dinis, tens à disposição livros, jornais ou revistas? Se sim usufruis?

A4: Não, acho que não há nada, eu também nunca vou à sala de estudo não sei.

(I) Costumas usar a biblioteca da tua escola? Se sim em que situações?

A4: Não, nem sei se há alguma biblioteca na minha escola.

(I) Quando pensas em leitura que palavras te vem à mente?

A4: Seca, chatice.

(I) Porque é que gostas, ou não gostas de ler?

A4: Eu não gosto de ler, é uma seca estar agarrado a um livro.

(I) Algem te incentivou ou incentiva a ler?

A4: A minha irmã, ela gosta muita de ler, e tu.

(I) Qual foi o último livro que te ofereceram?

A4: A minha irmã numa altura deu-me um livro, mas não me lembro como se chamava, tinha para aí uns 10 anos.

(I) Estás a ler neste momento algum livro não escolar?

A4: Não.

(I) Vês alguma vantagem em ler?

A4: Sim, eu posso não gostar de ler, mas sei que é bom para praticar a linguagem e por a cabeça a funcionar.

(I) Tens algum amigo que goste de ler?

A1: Sim a minha irmã e um amigo, o Miguel.

(I) Porque é que achas que as pessoas da tua idade estão a ler menos?

Porque preferem divertir-se, estar juntos a falar de outras coisas do que estar a ler.

Transcrição da Entrevista

Código – A5

Observações:

Data: 10 de maio de 2021

Local: Colégio D. Dinis – Internato Masculino de Leiria

Tempo de gravação:

Investigadora (I) – Imagina que tens de te apresentar a um amigo. Como te apresentarias? Quais as tuas principais características?

A5: Tenho 15 anos, nasci em França, sou fixe e normalmente fico mais no meu canto.

(I) No teu grupo de amigos costumam falar sobre livros?

A5: Não, olha por acaso não. Falamos mais das nossas coisas e do que fazemos.

(I) Na instituição, Colégio Dinis, tens à disposição livros, jornais ou revistas? Se sim usufruis?

A5: Sei que há livros, porque estão na sala de estudo, mas nunca usei nenhum sem ser os para a escola. Revistas e jornais nunca vi.

(I) Costumas usar a biblioteca da tua escola? Se sim em que situações?

A5: Não, nunca fui lá.

(I) Quando pensas em leitura que palavras te vem à mente?

A5: Seca, trabalho.

(I) Porque é que gostas, ou não gostas de ler?

A5: Não gosto muito de ler, só se for banda desenhada.

(I) Algem te incentivou ou incentiva a ler?

A5: Só tu.

(I) Qual foi o último livro que te ofereceram?

A5: Já foi há algum tempo, a minha avó ofereceu-me um livro de banda desenhada.

(I) Estás a ler neste momento algum livro não escolar?

A5: Não

(I) Vês alguma vantagem em ler?

A5: sinceramente não estou a ver nenhuma.

(I) Tens algum amigo que goste de ler?

A5: Não

(I) Porque é que achas que as pessoas da tua idade estão a ler menos?

Porque já nos obrigam a ler na escola.

ANEXO V – Transcrição das Entrevistas Finais

Transcrição da Entrevista

Código – A1

Observações:

Data: 24 de outubro de 2021

Local: Colégio D. Dinis – Internato Masculino de Leiria

Tempo de gravação: 15 minutos

Investigadora (I) – Como descreves a tua experiência ao participar no Clube de Leitura?

A1: A minha experiência foi bastante evolutiva, fez-me gostar de ler, aprendi a argumentar melhor e isso é algo vantajoso para o meu dia-a-dia.

(I) O que sentis te?

A1: Senti-me bem, pois foi algo novo, foi algo diferente.

(I) Dos livros, e conto que leste, qual o que mais gostaste. Porquê

A1: Sinceramente gostei mais dos filhos da droga foi um livro que me emocionou pela história. A maneira como o livro está escrito, adorei !! até as imagens que ajudam a entrar melhor no ambiente das personagens. Vou até levar o livro para a escola para fazer lá um trabalho. E há umas colegas minhas que até já me pediram para lhes emprestar para lerem.

(I) Achas que esta experiência te pode auxiliar na tua vida pessoal ou na escola? Se sim, como?

A1: Claro que sim no facto de argumentar com os professores até a ler na escola e não só também argumentar com outras pessoas, encontrar palavras novas onde muitos não as usam, hoje em dia a maior parte dos jovens e das pessoas não conseguem expressar-se e usam palavras repetitivas.

(I) Este ano letivo, consideras usar a biblioteca da tua escola ou outras?

A1: olha e sorri ...aquela que fomos visitar sim, um dia destes vou lá buscar alguma coisa para ler. Até podíamos combinar num fim de semana e íamos lá outra vez, o A2 da outra vez não foi coma gente era fixe.

(I) Achas que na casa, deveria haver mais atividades deste género?

A1: Oh claro que sim! as atividades que temos são sempre a mesma coisa, e nós também precisamos de atividades assim diferentes e de aprender coisas novas, falar do que pensamos. E até para nos conhecermos melhor uns aos outros.

Aqui em casa, aproximei-me por exemplo de A5 com quem quase nunca falava. Na escola eu no ano passado andava com um grupo que éramos um bocado “mal vistos”, também não gosto muito da minha turma e nunca participava. Este ano (eu contei-te, lembras te?), a professora de ciências fez uma pergunta e eu respondi, a professora disse que estava bem a maneira como eu estava a pensar, e os outros da turma ficaram todos a olhar para mim. E também vou entrar num projeto que a escola tem de luta contra a pobreza.

Transcrição da Entrevista

Código – A2

Observações:

Data: 24 de outubro de 2021

Local: Colégio D. Dinis – Internato Masculino de Leiria

Tempo de gravação: 10 minutos

Investigadora (I) – Como descreves a tua experiência ao participar no Clube de Leitura?

A2: Foi altamente, nunca pensei conseguir concentrar-me e gostar de ler. Descobri que quando gosto de um livro até me consigo concentrar, e ler. Aprendi coisas novas, como

fazer apresentações, treinei a falar em público e este ano no curso vai ser importante para mim, e até a falar. (sorriso)

Também foi bom porque descobri que quando gosto de um livro até me consigo concentrar, e ler. Aprendi coisas novas, como fazer apresentações, treinei a falar em público e este ano no curso vai ser importante para mim, e até a falar. (sorriso) eu sei falar, mas vezes tenho dificuldade em pôr em palavras o que sinto, até porque eu não sou de falar muito.

(I) O que sentis te?

A2: Senti-me muito bem, as sessões eram como escapes. Às vezes quando estava sem o telemóvel era a minha companhia, ficava no meu canto a ler sem ninguém me chatear, e às vezes mesmo quando tinha o telemóvel era bom estar a ler, para não estar sempre no telemóvel.

(I) Dos livros, e conto que leste, qual o que mais gostaste. Porquê

A2: Então, fácil! Os filhos da droga.

(I) Achas que esta experiência te pode auxiliar na tua vida pessoal ou na escola? Se sim, como?

A2: Sim nas sessões aprendi a fazer apresentações, a falar em público e sei que me vão ser úteis no curso, e até estou a gostar de pesquisar sobre coisas que estão a acontecer e depois falar com o pessoal disso.

(I) Este ano letivo, consideras usar a biblioteca da tua escola ou outras?

A2: Até posso ir lá aquela que vocês foram. Eu sou preguiçoso, (sorriso) mas depois vejo isso.

(I) Achas que na casa, deveria haver mais atividades deste género?

A2: Claro que sim, até porque é bom para todos, se não fazemos sempre as mesmas coisas ou ficamos agarrados ao telemóvel, ou a jogar. E nos nossos encontros não era só ler, também falávamos e aprendíamos coisas importantes para a nossa vida. Às vezes á coisas que pensamos que sabemos e não é bem assim.

Transcrição da Entrevista

Código – A3

Observações:

Data: 24 de outubro de 2021

Local: Colégio D. Dinis – Internato Masculino de Leiria

Tempo de gravação: 10 Minutos

Investigadora (I) – Como descreves a tua experiência ao participar no Clube de Leitura?

A3: Foi bem fixe, gostei muito. Eu tinha a ideia que ler era mau porque o que tenho de ler na escola é uma seca!!Os livros que lemos eram porreiros só tive mais dificuldade nos grandes, mas como íamos falando e também ia falando da história com os outros não me perdia

(I) O que sentis te?

A1: Senti-me bem, podia ter sido mais tempo, mas também agora com a escola e os treinos é mais complicado.

(I) Dos livros, e conto que leste, qual o que mais gostaste. Porquê

A3: Gostei de dois em especial, o principezinho e o rapaz do pijama às riscas. Mas assim mais foi o rapaz do pijama às riscas, gostei da história e era bué fácil de ler.

(I) Achas que esta experiência te pode auxiliar na tua vida pessoal ou na escola? Se sim, como?

A3: Na escola acabava sempre por me chatear quando me obrigavam a ler, e depois não conseguia perceber nada. Os livros que nós lemos, mesmo o da Christiane sendo grande eu consegui ler, se eu gostar do livro até vou ler na boa. Os meus stores até vão ficar admirados. Ler não é assim tão mau, se for um caso real ou isso eu fico curioso para ler mais. E nas sessões também aprendi mais coisas, havia palavras que já nem me lembrava como se escreviam.

(I) Este ano letivo, consideras usar a biblioteca da tua escola ou outras?

A3: A da minha escola deve ser uma seca, e eu já passo tanto tempo lá que quando não tenho aulas quero é ir embora! Mas aquelas que vimos, são porreiras.

(I) Achas que na casa, deveria haver mais atividades deste género?

A3: Sim, agora na escola temos menos tempo, mas podíamos ler só ao fim de semana e fazer os encontros também ao fim de semana que é quando estamos todos mais disponíveis.

Transcrição da Entrevista

Código – A4

Observações:

Data: 24 de outubro de 2021

Local: Colégio D. Dinis – Internato Masculino de Leiria

Tempo de gravação: 15 minutos

Investigadora (I) – Como descreves a tua experiência ao participar no Clube de Leitura?

A4: Boa gostei de ter participado e aprendi que ler não é seca. Temos é de ler um livro que nós gostemos. Eu por exemplo gosto de casos reais.

(I) O que sentis te?

A4: Senti-bem porque, podia falar à vontade que não gozavam comigo.

(I) Dos livros, e conto que leste, qual o que mais gostaste. Porquê

A4: O que gostei mais foi do príncipezinho, porque nós lemos aquele livro e as mensagens ficam na nossa cabeça.

(I) Achas que esta experiência te pode auxiliar na tua vida pessoal ou na escola? Se sim, como?

A4: Acho que me pode ajudar nas duas porque, aprendi coisas novas, treinei a escrever, falar em público, apresentar. A minha letra já se percebe melhor (sorriso) e dou menos erros.

(I) Este ano letivo, consideras usar a biblioteca da tua escola ou outras?

A4: Ainda não fui ver onde é, mas até posso ir lá. E quando vou de fim de semana levar um livro.

(I) Achas que na casa, deveria haver mais atividades deste género?

A4: Sim é bom para nos pôr a pensar, o futebol e isso é fixe, mas atividades assim também são importantes para a nossa vida e o nosso futuro.

Transcrição da Entrevista

Código – A5

Observações:

Data: 24 de outubro de 2021

Local: Colégio D. Dinis – Internato Masculino de Leiria

Tempo de gravação: 10 minutos

Investigadora (I) – Como descreves a tua experiência ao participar no Clube de Leitura?

A5: Foi muito boa, até me ajudou a passar por esta fase e a conseguir estar mais tempo em casa. Enquanto estou a ler, estou na minha ajuda a passar o tempo.

(I) O que sentis te?

A5: Senti me bem.

(I) **Dos livros, e conto que leste, qual o que mais gostaste. Porquê**

A1: Príncipezinho, é o meu livro preferido.

(I) **Achas que esta experiência te pode auxiliar na tua vida pessoal ou na escola? Se sim, como?**

A1: Sim nas duas, a ser mais culto.

(I) Este ano letivo, consideras usar a biblioteca da tua escola ou outras?

A1: Já usei, tenho gostado cada vez mais de ler.

(I) **Achas que na casa, deveria haver mais atividades deste género?**

A1: Sim, quero continuar estes encontros, e até para os outros também é fixe, mas tem de ser um grupo pequeno.

ANEXO VI - Diário Atividades Dispositivo Clube de Leitura

1ª sessão -16.06.21

Para dar início ao projeto, reuni com todos os participantes e expliquei-lhes no que consistia. Nenhum elemento se mostrou motivado. A3 revelou logo “já sabes que não gosto de ler” A investigadora aproveitou ainda para marcar já a próximo encontro.

2ª Sessão - Encontro com os Livros -23.06.21

Pelas 16h00, como combinado anteriormente com os participantes que haviam aceito o convite e compromisso de participação e com a diretora, estava nas instalações do Internato para seguir para a atividade, de visita a uma livraria e à biblioteca municipal.

De salientar que os participantes A1 e A2, estavam agitados. O participante A2 tinha inclusive momentos antes estado envolvido num conflito verbal, que culminou com agressão física.

Ainda assim, todos se mostraram motivados para a saída, expeto A1 que se recusou, a sair, alegando “oh ir a uma biblioteca, que seca, não vou! aquilo é só livros velhos cheira a mofo”

Procurei motivar o participante, contudo este mostrou-se irredutível, acabando por alegar que não estava num dia bom. Assim, respeitei a sua decisão com o compromisso do jovem que iria comigo num outro dia.

Pelas 17h00, sai do Internato com os restantes participantes. Fizemos uma primeira paragem, na livraria. Os jovens não se mostravam muito à vontade, apenas A2 e posteriormente A5 começaram a dar uma olhadela nos livros. Contudo mostraram-se fascinados pelo espaço em si.

A3 comentou logo “olha bem fixe, já estou a gostar mais”

Aproveitei para reforçar que podemos juntar as duas coisas, estar num espaço agradável, até beber um café e ao mesmo tempo ler um livro, ou um jornal

A1 identificou um autor pela capa, Luís Sepúlveda, referindo que a professora já tinha falado dele numa aula. Embora demonstrasse pouco interesse.

Seguimos para a biblioteca municipal.

O A5 começou a apreciar algumas obras de arte e até as identificou logo como pertencentes à sua escola. O A1 mal explorou o espaço, quis logo saber como podia encontrar um livro, que tinha visto na net. Aproveitei para explicar a todos como podem fazer para encontrar um livro que procuram, ou fazer simplesmente uma pesquisa.

Nenhum reconheceu algum autor ou demonstrou interesse em levar algum livro. No final levei-os a uma parte da biblioteca para bebermos café, auscultar o feedback dos participantes e selecionar a primeira leitura/ reflexão.

Numa mesa coloquei 8 livros, e expliquei que não tinham de ser necessariamente aqueles, que podíamos ir selecionar outros.

Dado que nenhum participante tomava iniciativa, propus-lhes que a primeira leitura fosse do livro, o Príncipezinho.

A escolha recaiu neste livro, por seu pequeno, algo que nesta fase para os participantes é importante, e pela beleza e ensinamento das mensagens.

Uma vez que já tinha realizado o primeiro objetivo, reservei a parte final para os ouvir:

A2 referiu, “olha no início nem estava muito motivado, mas ainda bem que vi, fez me bem”, olha até vai ser bom ter um livro agora que não vou ter o telemóvel (na sequência do seu comportamento desajustado o jovem como medida reparadora ficou sem telemóvel)

A3, mencionou, “olha já te disse que não gosto de ler”, mas gostei de estar aqui a falar e isso, até sou capaz de cá voltar, olha o A1, fez mal não vir, isto até é fixe”

Não posso considerar que o objetivo desta primeira sessão, tenha sido conseguido uma vez que não estiveram presentes todos os participantes.

Ainda assim, considero importante esta saída porque houve a possibilidade de estabelecer um primeiro contacto com os livros. E de dar a conhecer espaços agradáveis, nomeadamente a biblioteca municipal, que os participantes podem usufruir futuramente.

3ª Sessão – Livro o *princezinho*- 7.07.21

Iniciamos esta sessão com todos os jovens presentes. Comecei por tentar perceber as dificuldades que os participantes sentiram nas leituras.

A1 revelou logo “não li tudo, eu até vou para o quarto e penso. vou ler um bocado, mas depois não me apetece” O A3 também referiu dificuldade em se concentrar. “Já te tinha dito que não gosto de ler, nem escrever.”

A2 não revelou dificuldade na leitura, contudo quando falei em escrever verbalizou logo “sério? escrever, mas assim não tem piada nenhuma”

A4 não revelou dificuldade e disse ter gostado do livro. Incentivei-o a partilhar com os restantes.

Considerei esta partilha muito importante porque o jovem falou das personagens e fez uma associação entre o cuidado que o princezinho tinha com a sua rosa, e duas pessoas importantes na sua vida, revelando que tem consciência que nem sempre se porta muito bem, mas que quer cuidar delas. Falou ainda da importância dos amigos.

A5 mostrou-se atento, mas não quis partilhar.

Considero assim que apesar da resistência à leitura, os objetivos foram alcançados.

Sessão nº4 - Livro *os filhos da droga*- 14.07.21

Logo no início da sessão, A1 verbalizou “olha estou a adorar o livro” e questionou a investigadora da sua disponibilidade para todos assistirem ao filme *Christiane F*. Revelou também que já tinha falado com outros jovens da casa do livro e que lhes fez também o convite para assistirem ao filme.

Considerei esta atitude importante pois infelizmente há muitos jovens na casa que tem consumos regulares e ver o filme, pode ser também uma chamada de atenção para as consequências do mundo da droga, e despertar o interesse pela leitura.

Prosseguimos a sessão com a distribuição de papéis. Assim, A1, ficou responsável pelo papel de apresentador, A2 animador, A3 investigador, A4 detetive e A5 descobridor.

A2, revelou dificuldade em se concentrar. As questões que colocou ao grupo foram: o que estavam a achar da personagem principal e se sabiam o que era LSD.

A4 só com ajuda é que conseguiu fazer uma pesquisa para depois apresentar. Revelando também dificuldade em resumir as principais informações. Contudo com ajuda conseguiu terminar a sua tarefa.

A5 retirou duas frases que lhe tinham chamado mais atenção. (uma relacionada com o facto de a personagem principal no seu grupo de amigos não falarem dos seus problemas e outra relacionada com a relação da personagem principal com a mãe)

No momento de apresentar o livro, A1 fê-lo com empenho, notava-se que estava envolvido na história. Começou por fazer o reconto do que tinha lido, e depois disse que era um livro que falava muito do mundo atual e sobre os jovens se drogarem e o que fazem para conseguir o dinheiro. Disse também que por vezes é um escape para fugir à realidade. E que na história, a personagem principal não tinha pais presentes o que fazia com que ela tivesse muita liberdade.

A3 e A5 disseram que ela era uma jovem muito influenciável, A1 identificou-se com este pensamento.

A2 discordou, disse que ela era uma rapariga inteligente “ela não estava bem, que o pai era um homem violento em casa era só discussões”

A5 Revelou ainda que não estava a achar o livro muito interessante, contudo que este espelhava a realidade de muitos jovens.

Fez ainda uma consideração desta vez sobre o papel da mãe “foi horrível, fez-me pensar que muitas vezes os adolescentes só querem atenção, pois a falta de atenção pode levar os mesmos a seguir o mesmo caminho que está no livro lido”

Em relação à segunda questão colocada, todos os jovens responderam que era um tipo de droga. E a partir daqui iniciou-se um pequeno debate sobre outras drogas e o que é o THC e o CBD. Os jovens apresentam aqui algumas dúvidas.

A2 referiu que a personagem principal o fez refletir naquilo que é a sua história de vida. Também os seus pais se separaram sendo a partir desse momento que considera que “sentia-me sozinho sem apoio dos meus pais, parecia que para eles eu não existia”, “tinha comportamentos desadequados, o que acabou por acontecer é que entrei numa instituição”. Termina com a afirmação “hoje em dia se soubesse os danos que isto podia causar não me tinha metido nessas vidas.”

A3 revelou estar a gostar do livro “olha tenho levado o livro para os treinos e no caminho aproveito para ler” revelou que o que o motiva mais “é ser um caso real”, mas que lhe faz alguma confusão a personagem principal ser tão influenciável. Revelou ainda que também o fez pensar nas suas escolhas enquanto adolescente.

Voltando ao livro, houve uma frase da personagem principal que lhe tinha chamado atenção, onde esta refere que na escola ninguém ajudava ninguém, que todos queriam ser os melhores. Menciona que na escola dele e em casa também é assim e que não entende porque é que as pessoas não se ajudam umas às outras. Este discurso levou a uma reflexão de todos os elementos no sentido de pensarem nas suas atitudes fomentando o espírito de empatia, entajuda e solidariedade com o outro.

Sessão nº5- Livro os filhos da droga- 28.07.21

Iniciámos a sessão com um diálogo sobre o filme *Christiane F.*

Todos se mostraram satisfeitos, havendo até elementos que referiram que foi mais motivador ver o filme, para continuar a leitura. Foi o caso por exemplo de A2 que referiu que estava a ter dificuldade em se concentrar, que no início não gostou do livro, porque não achou interessante, a parte da acusação, da sentença etc. Contudo A2 argumentou logo “ó pá não vês que isso tinha de aparecer para se perceber melhor toda a história”

A2 revelou que ver o filme o motivou a ler e que tinha finalmente conseguido se concentrar e ler “ olha tenho lido uma data de páginas seguidas na boa” Importa ainda salientar que este destacou que “por vezes os pais dão liberdade a mais e isso também é mau porque fazem com que os filhos se sintam perdidos por não terem regras nem limites” Afirmou ainda “gostei de ler o livro, porque o testemunho de Christiane F. é uma chamada

de atenção para todos os jovens que entram no mundo das drogas sem pensar nas consequências.

A sessão foi dividida em duas partes, na primeira os jovens fizeram o relato do que leram, o balanço do que gostaram mais ou menos no livro.

Na segunda parte foi feita em conjunto uma apresentação em PowerPoint, sobre o que leva os jovens a se iniciarem neste mundo das drogas, os principais tipos de drogas e as suas consequências.

Sessão nº6 *Conto As Mãos dos pretos- 17.08.21*

Quando cheguei à instituição para dar início à sessão, os elementos A1 e A5 mostravam-se chateados com os restantes porque, a sessão já estava combinada anteriormente e os restantes elementos tinham se comprometido também para irem jogar futebol, na

hora da sessão. Assim a investigadora reuniu com todos os elementos e em conjunto conseguiu-se encontrar uma alternativa que não, interferir-se na dinâmica da instituição e permite-se aos jovens que queriam poder jogar também futebol. Uma vez que os jovens se encontram de férias é importante que eles consigam conciliar as duas coisas, até porque considere que se eles viessem primeiro para a sessão e não pudessem ir ao futebol não iam fluir na sessão.

Já com todos os elementos presentes. A investigadora apresentou o conto, e todos iniciaram a leitura em silêncio. A3 referiu que teve de ler duas vezes para perceber.

No que concerne os papéis a investigadora optou por A1 fazer o relato, A2 ilustrar, A3 animador, A4 leitura em voz alta e A5 relato.

No decorrer do diálogo sobre a leitura e o que suscitou na altura a escrita deste conto, surgiram muitas dúvidas sobre direitos humanos, cidadania entre outros. Assim, no segundo em conjunto fizemos uma pesquisa sobre os direitos.

No segundo momento da sessão

Sessão nº7 – *Livro o rapaz do pijama às riscas- 09.09.21*

À semelhança das outras sessões, a investigadora começou por auscultar os participantes. Nenhum elemento referiu dificuldades na leitura nem na compreensão. Destaco a participação de A5 que se mostra mais comunicativo. Expressou-se de forma clara e objetiva, falou das motivações da escolha do livro. “já tinha falado deste livro na escola e gostei” questionou os restantes participantes sobre o que sabiam da 2ª guerra mundial. O A4 não se lembrava deste período da história e os restantes aproveitaram para o esclarecer.

A1 demonstrou a sua revolta pela atitude do pai que segundo ele dia dar o exemplo e não o faz.

Sessão nº8 – Livro *Diário de Anne Frank* -23.09.21

Hoje começamos a sessão apenas com 4 elementos, quando cheguei à instituição fui informada de que A5 tinha tido uma discussão com o educador e que tinha acabado por sair sem autorização. Como os restantes elementos demonstraram vontade para reunir iniciei a sessão, optei por não fazer a distribuição de papéis. A3 começou por referir que está a gostar de ler o livro e demonstra interesse na personagem principal que descreve como uma guerreira. A1 está hoje mais calado, nota-se que a fuga de A5 o incomodou. Ainda assim faz um comentário em relação à personagem que mesmo a passar por uma situação tão difícil consegue manter a esperança.

Entretanto A5 regressou e quis juntar-se ao grupo. Mostrava-se calmo e até partilhou com o grupo que estava a gostar do livro, mas não estava a gostar da personagem principal, considera que ela é egocêntrica.

Sessão nº9 – Livro *Diário de Anne Frank* -18.10.21

No início da sessão A5 revelou que tinha encontrado na sua escola uma rapariga que também estava a ler o mesmo livro, mas em BD. A investigadora aproveitou para lhe propor que fosse à biblioteca da sua escola ou a outra procurar o livro. Todos os participantes referiram que tinham conseguido terminar as leituras. A2 referiu que a leitura do livro, através da personagem principal o ajudou a compreender melhor o terror que “aqueles seres humanos viveram.” Revelou também que quando estava no 7ºano a turma dele tinha lido o livro e que ele “por ser calão” não o tinha feito. Mas que hoje o

consegui fazer e desta forma “hoje consigo reconhecer esta grande obra.” Acrescenta também que percebeu que ler e escrever é uma maneira de entender melhor o mundo.

Sessão nº10- Avaliação-23-10-21

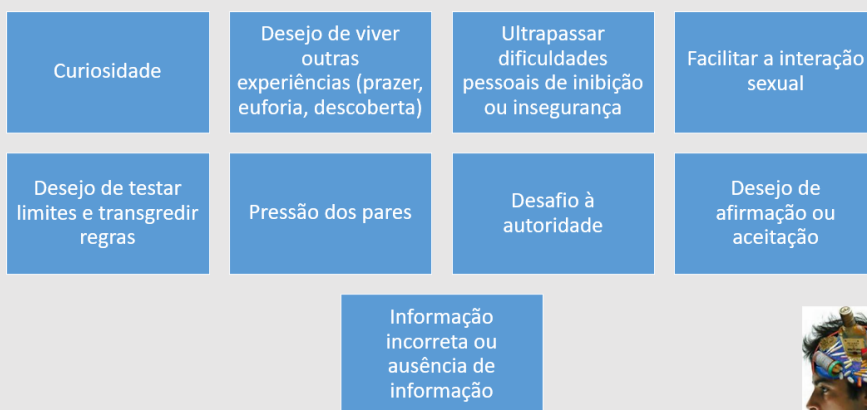
Reuni hoje com todos os elementos para fazer a avaliação. Iniciei com as entrevistas e posteriormente houve tempo para falarmos. Todos os elementos demostram vontade em continuar as leituras e fazer num novo clube de leitura. A5 inclusive ilustrou um logotipo para este novo grupo e A1 referiu que tinha gostado muito da experiência, voltou a referir um livro que o marcou, os *filhos da droga*, agradeceu à investigadora ter comprado os livros que foram necessários para as leituras e pediu para a investigadora assinar um livro como recordação que levava da experiência.

ANEXO VII- Apresentação

Drogas o que são ?

- Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), droga é qualquer substância não produzida pelo organismo que pode atuar sobre o Sistema Nervoso Central (SNC) provocando alterações no seu funcionamento.
- Essas alterações podem variar de um estímulo leve, como o provocado por uma chávena de café, aos mais intensos, com a mudança na percepção de tempo, de espaço ou do próprio corpo, provocados pelas drogas alucinógenas.

Motivos que levam os jovens a interessar-se por drogas:



Tipos de Droga

- As drogas são classificadas em depressoras, de acordo com a sua ação no Sistema

Nervoso Central (SNC) em :

- Depressoras
- Estimulantes
- Pertubadoras

As drogas actuam sobre o cérebro e podem alterar:

a percepção,

a cognição,

a atenção,

o equilíbrio,

a coordenação

Cannabis

(haxixe, boi, merda, marijuana, ganza, erva)



Cannabis usada em três formas principais



Resina (bocados ou blocos de cor escura)
Folhas e caules da planta (marijuana ou erva)
Oléo de cannabis

A cannabis é normalmente enrolada com tabaco num 'charro' ou 'em cachimbo' e fumada, mas também pode ser cozinhada e ingerida.

Efeitos – Ficar 'pedrado' com cannabis fá-lo sentir relaxado, falador e feliz.

Algumas pessoas sentem que o tempo abranda e dizem também apreciar melhor as cores, os sons e os sabores.

Pode-se ficar com grande vontade de comer, chamado de 'apetite voraz'.

Efeitos secundários



Memória e Concentração

Se não estiver habituado à cannabis ou usar um tipo mais forte do habitual pode sentir ansiedade, pânico ou confusão.

Pode ter delírios ou alucinações.



LSD (ácido)



O LSD vem normalmente como pequenas pastilhas conhecidas como 'cápsulas' ou 'barras', em pequenos quadrados de papel ou de cartão.

As barras têm normalmente imagens ou logótipos.

Engole-se as barras.

Álcool

Os efeitos do álcool sobre o organismo pode causar graves sequelas ou lesões irreversíveis, principalmente no fígado e nas áreas cerebrais responsáveis pelo controle da motricidade.

O vício em álcool também afeta a memória, a capacidade de raciocínio e de concentração.



Constituição de um Cigarro

