

AGRADECIMENTOS

A todos os participantes neste estudo que prontamente acederam em colaborar com o nosso trabalho.

À minha família que acompanhou e apoiou todo este percurso, principalmente às minhas filhas, Rita e Mariana, pelo estímulo e carinho com que me ajudaram a encarar este desafio. Aos meus pais e irmãos, Madalena, Ana Maria e Pedro que sempre acreditaram em mim. Ao José Carlos, uma palavra especial de agradecimento por nunca ter duvidado da minha capacidade de concluir este trabalho.

À Fatinha que me acompanhou de perto ao longo desta jornada, pela sua disponibilidade, apoio e permanente incentivo.

À Alexandra Paula pelo seu sorriso e estímulo constantes.

À Margarida e à Paula Carlão pela sua ajuda e apoio tão preciosos.

Ao Professor Doutor José Saro a minha gratidão, pela confiança, pelas palavras de incentivo, encorajamento e sábias orientações, pela disponibilidade e atenção com que foi seguindo e (re)direccionando o meu trabalho.

A todos, o meu bem haja.

RESUMO

Este estudo tem como principal objetivo refletir sobre o contributo da Biblioteca Escolar na implementação dos novos *Programas de Português do Ensino Básico* e no processo de ensino e aprendizagem, tendo como base um estudo empírico sobre o trabalho colaborativo entre a Biblioteca Escolar e os professores de Português, realizado em três agrupamentos de escolas do distrito de Viseu.

A Biblioteca Escolar é um meio facilitador do processo de ensino e aprendizagem, através da dinamização de todos os recursos nela existentes, da promoção de atividades conducentes ao desenvolvimento da competência leitora dos discentes, da formação para as diferentes literacias e uso das tecnologias de informação e comunicação, com vista à formação de leitores competentes e críticos e de forma a facultar a necessária aprendizagem ao longo da vida.

O trabalho colaborativo, concretizado na articulação curricular entre a Biblioteca Escolar e os professores de Português, de acordo com a nossa opinião, poderá desempenhar um papel preponderante nas mudanças de que o ensino do Português exige, sobretudo ao nível da leitura e das linhas orientadoras relativas a este domínio consignadas nos *Programas de Português do Ensino Básico*, sendo a aprendizagem leitora uma área de abordagem essencial comum aos docentes de Português e às equipas dinamizadoras das bibliotecas escolares.

Procuramos que o presente trabalho de investigação seja o reflexo do caminho a percorrer para aprofundar a compreensão da problemática da integração da Biblioteca Escolar na área curricular disciplinar, por meio de um trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os professores de Português, numa altura em que a implementação de um novo programa constitui um desafio na escola atual.

PALAVRAS-CHAVE: Biblioteca Escolar, Programa de Português, aprendizagem, trabalho colaborativo, articulação curricular

ABSTRACT

This study has as its main purpose thinking over the contribute of the School Library in the implementation of the new Basic Education Portuguese Programmes and in the process of teaching and learning, having as a basis an empirical work about the collaborative work between the School Library and the teachers of Portuguese, taking place in three School Clusters located in the central zone of the country (Viseu county).

The School Library is a facilitating means of the process of teaching and learning, through the promotion of whole its existing resources, the development of activities leading to the students' reading competence, the formation for the different literacies and the use of the information and communication technologies, in order to create competent and critic readers and in such a way as to promote the necessary apprenticeship throughout life.

In our opinion, collaborative work, embodied in the curricular articulation between the School Library and the teachers of Portuguese, can play an important role in the changes that the teaching of Portuguese demands, especially in the reading and in the guidelines related to this domain contained in the new Basic Education Portuguese Programmes, in which the reading apprenticeship is an essential approach area common to all the teachers of Portuguese and to the promoting teams of the school libraries.

Our purpose is that the present research work becomes a reflection of the way to go into a deeper understanding of the problem of integrating the School Library in the Portuguese curriculum subject through a collaborative work between the librarian teacher and the teachers of Portuguese, at a time when the implementation of a new programme is a challenge for today's school.

KEYWORDS: School library, the Portuguese programme, learning, collaborative work and curricular articulation

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	IV
ABSTRACT	V
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	VIII
ÍNDICE DE TABELAS	IX
I - ENQUADRAMENTO / MARCO TEÓRICO E CONCEPTUAL	1
1. INTRODUÇÃO	1
2. Fundamentação do estudo	3
3. Biblioteca Escolar e desenvolvimento curricular	7
4. A relação entre a Biblioteca Escolar e a sala de aula: contextos e recursos de aprendizagem..	14
4.1 Biblioteca Escolar: trabalho colaborativo e articulação curricular	15
4.2 Biblioteca Escolar: centro de recursos ao serviço da aprendizagem.....	20
5. A Biblioteca Escolar e a aprendizagem da língua materna.....	24
5.1 Transversalidade: Biblioteca e disciplina de Português.....	26
5.2 A promoção da leitura: conceitos e práticas.....	29
5.3 A formação para as diferentes literacias: a literacia da informação	38
5.4 A Biblioteca Escolar e a dimensão social e cultural das práticas linguísticas.....	45
II – ESTUDO EMPÍRICO.....	49
6. Apresentação do estudo empírico	49
6.1 Questões de investigação.....	49
6.2 Objetivos do estudo	50
7. Procedimentos metodológicos.....	51
7.1 Caracterização do contexto do estudo	53
7.2 Estratégias de investigação.....	59
7.3 Instrumentos de recolha de dados.....	61
7.3.1 O inquérito por entrevista	61
7.3.1.1 Entrevista ao Coordenador de Departamento de Línguas	64

7.3.1.2 Entrevista ao Professor Bibliotecário	65
7.3.2 Análise documental.....	65
7.3.2.1 Programas de Português do Ensino Básico	65
7.3.2.2 Metas Curriculares de Português - Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º Ciclos)	83
7.3.2.3 Planos de atividades das bibliotecas escolares	93
7.3.2.3.1 Agrupamento 1	93
7.3.2.3.2 Agrupamento 2	96
7.3.2.3.3 Agrupamento 3	99
8. Interpretação e análise de dados.....	101
9. CONCLUSÕES	118
BIBLIOGRAFIA	126
ANEXOS.....	Volume II

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A – Agrupamento

APA - American Psychological Association

BE – Biblioteca Escolar

CD – Coordenador de Departamento

CD/A1 – Coordenador de Departamento de Línguas do Agrupamento 1

CD/A2 – Coordenador de Departamento de Línguas do Agrupamento 2

CD/A3 – Coordenador de Departamento de Línguas do Agrupamento 3

CNL – Concurso Nacional de Leitura

IASL - International Association of School Librarianship

IFLA – International Federation of Library Associations and Institutions

LI – Literacia da informação

MABE – Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar

MCP - Metas Curriculares de Português

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PB – Professor Bibliotecário

PB/A1 – Professor Bibliotecário do Agrupamento 1

PB/A2 – Professor Bibliotecário do Agrupamento 2

PB/A3 – Professor Bibliotecário do Agrupamento 3

PE – Projeto Educativo

PNL – Plano Nacional de Leitura

PPEB – Programas de Português do Ensino Básico

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

SL – Semana da Leitura

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO – United Nations Education Scientific and Cultural Organization

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização do Agrupamento 1 (fonte: PE 2009-2013)	55
Tabela 2 - Caracterização do Agrupamento 2 (fonte: PE 2012).....	56
Tabela 3 - Caracterização do Agrupamento 3 (fonte: PE 2009-2013)	57
Tabela 4 - Caracterização dos entrevistados.....	59
Tabela 5 - PPEB - Resultados esperados para o 1.º e 2.º anos: «Leitura» (p.25)	69
Tabela 6 - PPEB - Resultados esperados para o 3.º e 4.º anos: «Leitura» (p.26)	69
Tabela 7 - PPEB - Referencial de textos - 1.º ciclo (p.65)	71
Tabela 8 - PPEB - Resultados esperados para o 2.º ciclo: «Leitura» (p.76).....	73
Tabela 9 - PPEB - Referencial de textos - 2º ciclo (p.104)	75
Tabela 10 - PPEB - Textos literários para atividades ou projetos de leitura em contexto escolar 2º ciclo (p.106).....	75
Tabela 11 - PPEB - Resultados esperados para o 3.º ciclo: «Leitura» (p.116)	78
Tabela 12 - PPEB - Referencial de textos - 3º ciclo (p.141).....	79
Tabela 13 - Comparação entre PPEB e MCP	84
Tabela 14 - MCP - 1.ºciclo – Domínio de referência: «Leitura e Escrita»	87
Tabela 15 - MCP - 1.º ciclo – Domínio de referência: «Iniciação à Educação Literária»	88
Tabela 16 - MCP - 2º ciclo - Domínio de referência: «Leitura e Escrita»	88
Tabela 17 - MCP - 2.º ciclo – Domínio de referência: «Educação Literária»	90
Tabela 18 - MCP - 3.º ciclo – Domínio de referência: «Leitura».....	90
Tabela 19 - MCP - 3º ciclo - Domínio de referência: «Educação Literária»	92
Tabela 20 - Análise de conteúdo das entrevistas: matriz de categorização	103

I - ENQUADRAMENTO/MARCO TEÓRICO E CONCEPTUAL

1. INTRODUÇÃO

A Biblioteca Escolar (BE) enquanto inserida no contexto escolar, possui como um dos seus principais objetivos ser uma ferramenta que auxilie e facilite o processo de ensino e aprendizagem, devendo integrar práticas colaborativas que promovam a interdisciplinaridade e contribuam para o sucesso educativo dos alunos.

Os *Programas de Português do Ensino Básico* (PPEB) cuja implementação se iniciou no ano letivo de 2011/2012 e que se concluirá no ano letivo de 2013/2014, contemplam a BE, aludindo ao papel que a mesma poderá desempenhar no ensino do Português. Com efeito, ao longo do documento estão presentes, de forma implícita ou explícita, várias referências à BE e ao contributo que a mesma poderá facultar na aprendizagem da língua materna.

Este trabalho de investigação surge precisamente numa altura em que a implementação dos *Programas de Português do Ensino Básico* está em fase de generalização, pretendendo-se, com o presente projeto, abordar a inserção da BE no ambiente escolar através do estabelecimento de trabalho colaborativo e de articulação curricular entre professor bibliotecário e professores de Português, de forma a perceber o nível de articulação entre as aprendizagens feitas na sala de aula e /com as que se efetuam na e através da biblioteca, enquanto centro difusor da informação e cultura na escola e local de aprendizagem e de formação de leitores que, efetivamente, deve ser.

Acreditamos que as práticas de trabalho colaborativo são facilitadoras da consecução de objetivos comuns à área transdisciplinar de Português e à Biblioteca Escolar, tais como a formação para as diferentes literacias, a necessidade de desenvolver competências no uso das tecnologias de informação e comunicação ou a formação de leitores competentes e críticos. Na verdade, o desenvolvimento das competências referidas e a mestria da língua materna são duas grandes preocupações comuns aos professores de Português e às equipas dinamizadoras das bibliotecas escolares.

A seleção da temática deste trabalho de investigação possibilitou, igualmente, conciliar duas áreas de interesse pessoal: as bibliotecas escolares e o ensino do Português, aproveitando a dupla condição de professora bibliotecária e de docente de Português do 3.º ciclo.

O presente estudo de investigação está dividido em duas partes: Enquadramento / Marco teórico e conceptual e Estudo empírico.

Na primeira parte deste trabalho, procedemos ao enquadramento teórico e conceptual da problemática que nos propomos estudar. Começamos por relembrar o papel da BE no desenvolvimento curricular e enquanto contexto e recurso de aprendizagem. De seguida, debruçamo-nos sobre os conceitos e práticas de trabalho colaborativo e articulação curricular e apresentamos as perspetivas de diferentes autores. Reportando-nos à aprendizagem da língua materna, focamos os objetivos comuns à área transdisciplinar de Português e à BE, detendo-nos na promoção da leitura e na formação para as diferentes literacias, particularmente na literacia da informação. Referimos, ainda, o contributo da BE na dimensão social e cultural das práticas linguísticas.

Nesta parte, procuramos sintetizar a pesquisa bibliográfica e a revisão da literatura que, não esgotando todos os títulos possíveis, teve em linha de conta textos referenciados por vários estudos e autores relativamente recentes. A pesquisa realizada baseou-se em livros sobre as temáticas abordadas ou sobre metodologia da investigação, em bases de dados eletrónicas e repositórios institucionais. A bibliografia indicada no final deste trabalho é apresentada de acordo com a *American Psychological Association* (APA).

Na segunda parte desta dissertação, apresentamos o estudo empírico realizado no distrito de Viseu em três agrupamentos de escolas.

Começamos por enumerar as questões de investigação e os objetivos do projeto. Assim, no âmbito do nosso estudo, definimos como objetivos conhecer as práticas de trabalho colaborativo dos professores de Português com a BE; compreender a importância que os professores de Português atribuem à BE enquanto recurso educativo e ao trabalho colaborativo enquanto estratégia de ensino e aprendizagem; identificar práticas de trabalho colaborativo entre os professores de Português e a BE bem sucedidas e suscetíveis de serem disseminadas; analisar as perceções dos professores de Português e dos professores bibliotecários relativas ao trabalho colaborativo com a BE na promoção e desenvolvimento das aprendizagens dos alunos; identificar obstáculos ao estabelecimento de articulação /colaboração entre o trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito da disciplina de Português e a BE.

Seguidamente, e após efetuarmos uma breve referência às principais características dos agrupamentos de escolas envolvidos no estudo, justificamos a opção metodológica adotada, as estratégias de investigação e os instrumentos de recolha de

informações a que recorreremos, assim como as técnicas utilizadas para o tratamento dos dados.

Decorridos estes capítulos, procedemos à apresentação, análise e discussão dos resultados. Finalmente, apresentamos as conclusões finais do estudo, tendo como referência as questões de investigação colocadas, o estado da arte e os dados recolhidos no âmbito do nosso trabalho investigativo.

Sugerimos, ainda, algumas propostas de melhoria e definimos também futuras linhas de investigação.

2. Fundamentação do estudo

As bibliotecas escolares assumem-se, hoje, como centros de recursos básicos no processo educativo, sendo-lhes atribuído um papel importante, quer no domínio do desenvolvimento das várias literacias, quer no domínio do uso das tecnologias de informação e comunicação, quer na promoção e animação da leitura, na aquisição e desenvolvimento de hábitos de leitura e do prazer de ler.

No *Manifesto da Biblioteca Escolar* da IFLA/UNESCO (1999), encontramos as seguintes afirmações:

«A biblioteca escolar disponibiliza serviços de aprendizagem, livros e recursos que permitem a todos os membros da comunidade escolar tornarem-se pensadores críticos e utilizadores efetivos da informação em todos os suportes e meios de comunicação...A biblioteca escolar é essencial a qualquer estratégia de longo prazo nos domínios da literacia, educação, informação e desenvolvimento económico, social e cultural...A biblioteca escolar é um parceiro essencial das redes local, regional e nacional de bibliotecas e de informação...A biblioteca escolar é parte integrante do processo educativo.»

Evidencia-se, assim, a função de apoio institucional e pedagógico da Biblioteca Escolar através de uma ação mediadora junto à escola, ao docente e ao discente, como também fica clara a necessidade do estabelecimento de uma parceria entre biblioteca e escola para a otimização do processo de ensino e aprendizagem.

A necessidade de uma parceria professor /professor bibliotecário através de um trabalho conjunto, visando o fortalecimento da Biblioteca Escolar e a construção de novos caminhos para o sucesso educativo dos alunos, está também evidenciada no excerto do referido manifesto sobre a Biblioteca Escolar: «está comprovado que quando os bibliotecários e os professores trabalham em conjunto, os estudantes alcançam níveis

mais elevados de literacia, leitura, aprendizagem, resolução de problemas e competências no domínio das tecnologias de informação e comunicação».

A implementação dos novos *Programas de Português do Ensino Básico* constitui um desafio exigente no momento presente. De acordo com a Portaria nº 266/2011 de 14 de setembro, a aplicação dos novos *Programas de Português do Ensino Básico*, far-se-á de forma faseada:

«O programa de Língua Portuguesa do ensino básico, homologado em 31 de março de 2009, é aplicado a partir do ano letivo de 2011-2012, de acordo com o seguinte calendário:
Ano letivo de 2011-2012 — 1.º, 2.º, 5.º e 7.º anos; Ano letivo de 2012-2013 — 3.º, 6.º e 8.º anos; Ano letivo de 2013-2014 — 4.º e 9.º anos.»

Acreditamos que o contributo da BE na implementação dos novos programas e o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre os professores de Português e o professor bibliotecário reveste-se de grande importância na otimização do processo de ensino e aprendizagem. Aqueles que são objetivos da BE são também objetivos transversais às várias disciplinas, nomeadamente à língua materna. Tais objetivos giram em torno da aprendizagem da literacia integrada no currículo, do desenvolvimento concertado de hábitos de leitura e do desenvolvimento global do indivíduo como cidadão.

Nos *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis *et al.*, 2009, p.63) refere-se que “Convém ter em conta que a existência de novos cenários, linguagens e suportes para o acesso à informação exige o domínio de literacias múltiplas, nomeadamente, a literacia informacional (associada às tecnologias de informação e comunicação) e a literacia visual (leitura de imagens).

No mesmo documento salienta-se que:

«Nesse sentido um dos recursos a potencializar é a biblioteca escolar, atualmente inserida em centros de recursos equipados com as tecnologias de informação e comunicação (TIC). Estes espaços devem constituir-se como polos dinamizadores de atividades que envolvam toda a escola, esperando-se que desempenhem um papel relevante no que respeita à promoção da leitura, resultando em mais e melhores leitores.» (p.67)

A colaboração entre a BE e os professores de Português, poderá, assim, desenvolver competências em literacia da informação facilitadoras da necessária aprendizagem ao longo da vida, ao mesmo tempo que otimizará o incremento de programas de formação de leitores. No que diz respeito à língua materna, acreditamos dever dar-se ênfase a um ensino que assente no recurso à leitura como principal fonte de informação, como meio desencadeador do uso oral da língua, e da comunicação de um saber ou opinião construída. Essa leitura, feita em suporte de papel ou digital, com função informativa ou literária, pode potenciar o desenvolvimento de tarefas de

autoaprendizagem, permitindo aos alunos uma facilidade progressiva de selecionar, avaliar, usar e comunicar a informação, bem como, com base nela, exprimir as suas próprias ideias e desenvolver o prazer de ler. Para tal, as práticas docentes terão de basear-se em metodologias ativas de ensino e aprendizagem, sendo indispensável que a Biblioteca Escolar disponibilize recursos adequados, interessantes e motivadores, devendo também contar com um professor bibliotecário proativo, que planifique com os professores de Português modos de levar os alunos a apreciar e valorizar a leitura e a avaliar criticamente o que leem.

Nos *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis *et al.*, 2009, p.16), em fase de generalização, apresenta-se a competência de leitura, como sendo:

«o processo interativo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo. A leitura exige vários processos de atuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc.); em termos translatos, a leitura pode ainda ser entendida como atividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal.»

Reis *et al.* (2009), relativamente à leitura, definiram um conjunto de descritores de desempenho para os alunos do 1.º ciclo – *Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento)* e *Ler para apreciar textos variados* – e para os alunos dos 2.º e 3.º ciclos – *Ler para construir conhecimento(s)*; *Ler para apreciar textos variados* e *Ler textos literários*.

No que concerne a esta competência do programa de Português, como refere Bastos (1999, p. 295), a Biblioteca Escolar pode ser «o grande motor do fomento da leitura e de atividades com ela relacionadas». Tal só será possível se for traçado um plano sistemático, adequado, em que os mediadores acreditem que podem colaborar na formação de leitores proficientes, ativos, reflexivos: «ensinar a ler, motivar para a leitura terá que ser algo em que se acredita. Nenhuma estratégia terá o resultado desejado se não houver crença no seu valor.» (Sardinha, 2007, p.6). Para além disso, é importante que o material disponibilizado vá ao encontro dos interesses do público-alvo, que seja acessível e que o próprio ambiente seja convidativo à prática da leitura.

O recurso à Biblioteca Escolar é extremamente importante, uma vez que «reúne condições que facilitam a consecução de objetivos de um programa educativo que dê privilégio e operacionalize os princípios da transversalidade que se pretende sustentem o currículo» (Sousa, 2000, p.28). Assim, a Biblioteca Escolar deve ser um espaço aberto, onde o acesso aos livros seja facilitado e o ambiente convide à leitura.

De acordo com Sousa (1999, p. 23), «a biblioteca escolar, encarada como espaço plural de aprendizagens, como centro de recursos, poderá contribuir para a satisfação de necessidades dos alunos, conquistando-os, seduzindo-os para a leitura, como ato de prazer, mas também fonte de conhecimento e de saber, proporcionando-lhes o fascínio da descoberta, da aprendizagem, do conhecimento.»

O documento *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis *et al.*, 2009, p. 110) prevê que:

«Um recurso importante a potenciar é a biblioteca escolar ou o centro de recursos. Este espaço deve constituir-se como polo dinamizador de atividades, enquadradas pelo PCT ou pelo PEE, como espaço ideal de leitura e de outras atividades. Espera-se sobretudo (mas não só) que desempenhe um papel relevante no que toca à promoção da leitura e que sirva para fomentar o desenvolvimento das competências de saber fazer.»

Assim, é importante que a BE se constitua como um polo dinamizador de atividades relacionadas com o mundo do livro e da leitura, um espaço ideal para conquistar e formar leitores para toda a vida, entendendo-se a leitura como uma competência fundamental para o desenvolvimento do conhecimento e como prática social e socializadora.

A BE, em colaboração com os professores de Português, terá de explorar estratégias que promovam a leitura, uma leitura que proporcione prazer, que liberte a imaginação, que estimule o desejo de saber mais e mais, procurando o equilíbrio entre os vários tipos de leitura, para deleite ou para estudo, de modo a levar os discentes a descobrirem, na leitura, as respostas aos seus sonhos, desejos, dúvidas e inquietações.

Mas o papel dos espaços na promoção da leitura não se reduz a uma dimensão estritamente física ou material. As novas tecnologias constituem todo um leque de oportunidades e de desafios capazes de tornar o novo milénio o momento histórico para uma cidadania mais consciente, participativa e efetiva.

Relativamente ao papel da biblioteca no que diz respeito à utilização das tecnologias de informação e comunicação, nomeadamente os recursos multimédia, a *Internet*, as ferramentas da *Web 2.0*, defendemos que a biblioteca deve promover a sua utilização pelos alunos, contribuindo para o desenvolvimento das diferentes literacias. A este respeito, nos novos programas de Português salienta-se a importância da integração das tecnologias de informação e comunicação nas aprendizagens:

«Outra área onde se espera que a biblioteca – como a escola em geral – desempenhe um papel relevante é a da implementação do uso das TIC, tendo em vista a criação de hábitos de pesquisa e o desenvolvimento de competências que permitam a todos aceder à informação em diferentes suportes e linguagens» (Reis *et al.*, 2009, p.67).

Sem dúvida, as novas tecnologias potenciam-se largamente como ferramentas de aprendizagem, desenvolvendo capacidades intelectuais e cognitivas, bem como competências essenciais para a vida dos indivíduos, enquanto futuros cidadãos preparados para aprenderem de forma autónoma ao longo da vida.

Em última instância, a biblioteca deverá ser entendida como espaço dinâmico e interativo para a produção e favorecimento da criação cultural, aberta a todos e promovendo o exercício pleno da cidadania:

«O entendimento da língua como herança cultural e como prática que se vive em cada momento está presente na aula de Português e aprofunda-se através da interação com *agentes e eventos culturais*, traduzida no acesso a lugares de cultura e a experiências ilustrativas das múltiplas facetas da prática da língua e da sua dimensão social e cultural.» (Reis *et al.*, 2009, p.153).

Finalmente, queremos salientar que este trabalho de investigação, para além de abordar uma temática pertinente, no momento atual, relacionada com a implementação dos novos *Programas de Português do Ensino Básico*, ganha também particular relevância face à aposta de melhoria das bibliotecas escolares que tem sido encetada nos últimos anos, ao nível da gestão e organização, do enriquecimento documental e igualmente da formação de pessoal qualificado, no âmbito da ação da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) e do Plano Nacional de Leitura (PNL).

3. Biblioteca Escolar e desenvolvimento curricular

No quadro das atuais correntes pedagógicas, assentes na valorização de uma perspetiva construtivista da aprendizagem, tem-se assistido, já desde o século passado, a uma contestação do ensino tradicional, transmissivo, estando a ênfase agora centrada numa escola que implica ativamente todos os intervenientes no ato educativo, no sentido de se tornar um centro de aprendizagem, uma comunidade de aprendizagem.

Com efeito, numa sociedade caracterizada por um crescimento ilimitado de informação, possibilitada pelas modernas tecnologias, é solicitado à escola que desempenhe um papel privilegiado na construção de conhecimentos e na promoção de competências, atitudes e valores suscetíveis de assegurar aos futuros cidadãos um papel consciente e interventivo na sociedade. A informação aparece agora «como o elemento fundamental que participa destes processos de mudança» (Canário, Barroso, Oliveira & Pessoa, 1994, p.13).

Nesta sociedade da informação, a modificação dos paradigmas de ensino têm vindo a contribuir para um maior reconhecimento do papel das bibliotecas escolares enquanto centros de recursos e espaços inovadores de aprendizagem no interior dos estabelecimentos de ensino.

De acordo com Silva e Filipe (2008, p.2),

«integrar a biblioteca nas práticas letivas, articulando-a com o currículo e colocando-a ao serviço do processo formativo e das aprendizagens dos alunos é o grande passo em frente que se espera das bibliotecas escolares neste momento em que estão já resolvidas questões como o espaço e os recursos e se perspetiva a existência de recursos humanos em número suficiente [...]».

Tendo em conta a definição de currículo segundo Zabalza que considera o currículo «um espaço decisional em que, a partir do programa e pela programação, a comunidade escolar, a nível de escola, e o professor, a nível da aula, articulam os seus respetivos marcos de intervenção» (citado por Freire, 2007, p. 25), é fundamental que as bibliotecas escolares se constituam como um grande centro disseminador da informação, de produção em diferentes suportes, de cultura e de formação, colaborando com os professores na planificação das suas atividades de ensino e na diversificação de situações de aprendizagem. Assim, a BE deverá tornar-se «um centro de iniciativas, inseridas na vida pedagógica da escola e aberto à comunidade local» (Veiga *et al.* 1996, p.16) em que os alunos «se habituem a selecionar e gerir informação para realizarem atividades curriculares» (*Idem*, p.17).

Nesta perspetiva, a BE deve assumir, pois, uma função facilitadora do sucesso educativo dos alunos, lançando mão de estratégias variadas, as quais deverão integrar práticas colaborativas de ensino e de aprendizagem que promovam a interdisciplinaridade e integrem metodologias ativas, no incentivo a uma apropriação autónoma do saber por parte dos alunos.

Uma das medidas da política educativa nacional, com os olhos postos nos exemplos de outros países que, possuindo tradições neste domínio, apresentam maiores hábitos de leitura e, conseqüentemente, índices de desenvolvimento cultural e científico mais elevados, que envolveu o Ministério da Educação em parceria com o Ministério da Cultura, foi a criação do Programa de Rede de Bibliotecas Escolares, em 1996, tendo como objetivo principal a instalação de bibliotecas escolares nas escolas de todos os níveis de ensino. A mudança é anunciada através do relatório «Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares», onde se expõem os princípios, as linhas orientadoras e o programa e se clarifica o significado de BE. Neste documento em que sobressai a perspetiva da inovação e mudança, as bibliotecas escolares surgem como

«[...] recursos básicos do processo educativo, sendo-lhes atribuído papel central em domínios tão importantes como: (i) a aprendizagem da leitura; (ii) o domínio dessa competência (literacia); (iii) a criação e o desenvolvimento do prazer de ler e a aquisição de hábitos de leitura; (iv) a capacidade de selecionar informação e atuar criticamente perante a quantidade e diversidade de fundos e suportes que hoje são postos à disposição das pessoas; (v) o desenvolvimento de métodos de estudo, de investigação autónoma; (vi) o aprofundamento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística [...]» (Veiga *et al.* 1996, p.15).

A integração na Rede de Bibliotecas Escolares tem dado, sem dúvida, um grande contributo e identidade às bibliotecas escolares do ensino básico e secundário, sobretudo através da consolidação de uma premissa central: o de que a Biblioteca Escolar constitui um contributo essencial para o sucesso educativo, sendo um recurso fundamental para o ensino e para a aprendizagem. Porém, acreditamos que a vontade política expressa nos documentos com origem no Ministério da Educação e no Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares de nada serve se não houver intervenções a partir do interior das escolas. Defendemos, com efeito, que é aqui que reside a principal preocupação em implicar todos os intervenientes, a necessidade de um envolvimento efetivo da comunidade educativa: alunos, professores, funcionários, pais, encarregados de educação.

Para objetivar a forma como se tem vindo a concretizar o trabalho das bibliotecas escolares, conhecer o impacto que as atividades realizadas por elas e com elas vão tendo no processo de ensino e aprendizagem, bem com o grau de eficiência dos serviços prestados e da satisfação dos utilizadores, surgiu, em 2008, o *Modelo de Autoavaliação da Biblioteca Escolar*.

Segundo a RBE, o aparecimento do *Modelo de Autoavaliação da Biblioteca Escolar* enquadra-se na estratégia global de desenvolvimento das bibliotecas escolares portuguesas, com o objetivo de facultar um instrumento pedagógico e de melhoria contínua que permita, na escola, avaliar o trabalho da Biblioteca Escolar e o impacto desse trabalho no seu funcionamento global e nas aprendizagens dos alunos. Este modelo apoia-se em «estudos internacionais» que identificaram os fatores decisivos para o sucesso da missão que tanto o Manifesto da *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA)/UNESCO como a Declaração da *International Association of School Librarianship* (IASL) apontam para a Biblioteca Escolar. Entre esses fatores destacam-se os níveis de colaboração entre o professor bibliotecário e os restantes docentes «na identificação de recursos e no desenvolvimento de atividades conjuntas orientadas para o sucesso do aluno; a acessibilidade e a qualidade dos

serviços prestados; a adequação da coleção e dos recursos tecnológicos» (Conde, Martins & Bastos, 2011, p.9).

O apoio da BE ao desenvolvimento do currículo e tendo também em conta a extinção das áreas curriculares não disciplinares (Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica) é atualmente uma área chave para que esta cumpra de forma cabal os objetivos que suportam a sua ação no processo educativo. O seu desenvolvimento é de tal forma considerado essencial que constitui um dos quatro domínios a observar no *Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar*. Este domínio prevê dois níveis de execução do desenvolvimento curricular: a articulação curricular da BE com as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e os docentes e a promoção das literacias da informação, tecnológica e digital. O documento enumera diversos fatores críticos de sucesso para concretizar este domínio e entre eles destacamos os que nos parecem mais relevantes:

«[...]a utilização da BE é rentabilizada pelos docentes no âmbito das suas atividades letivas, desenvolvidas em parceria com a BE ou de forma autónoma; a equipa da BE auxilia no acompanhamento dos alunos/turmas/grupos em trabalho orientado na BE; a Equipa da BE participa com os docentes em atividades de sala de aula, quando planificado; a BE produz ou colabora com os docentes na elaboração de materiais didáticos, guiões de pesquisa, *webquests* [...] e divulga-os.» (Conde, Martins, & Bastos, 2011, pp. 18-20).

Um outro nível de apoio ao desenvolvimento curricular é aquele que prevê que na BE se incluam atividades de formação de utilizadores com as turmas /grupos /alunos e com docentes, tendentes a motivar a sua utilização e compreender a forma como está organizada. Na verdade, pretende-se que a BE tenha impacto efetivo na melhoria das competências tecnológicas, digitais e de informação dos alunos.

A propósito da função da BE como um dos principais recursos para o desenvolvimento do currículo, evocamos o documento *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares* onde se refere que

«[...]a biblioteca escolar, entendida como centro multimédia onde a informação com fins educativos é tratada, integrada, disponibilizada e produzida em diferentes suportes (livros, jornais, vídeo, filmes, diapositivos, programas informáticos, informação on-line, etc.), constitui, por isso mesmo, um dos principais recursos para o desenvolvimento curricular. Constitui igualmente um recurso privilegiado na promoção da leitura lúdica, nomeadamente de obras literárias e de ficção ajustadas à idade dos alunos.» (Veiga *et al.*, 1996, p.29)

Ainda a este respeito, lembramos que segundo as diretrizes da IFLA são objetivos da BE «apoiar e promover os objetivos educativos definidos de acordo com as finalidades e currículo da escola; criar e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura, da aprendizagem e da utilização das bibliotecas ao longo da vida» (1999, p.2).

De acordo com Todd (2002) um dos maiores desafios que enfrentam as bibliotecas escolares no futuro e que segundo o autor podem mesmo ser decisivas para a sua sobrevivência reside na necessidade de constantemente se interrogarem sobre o impacto que as suas iniciativas têm na aprendizagem dos alunos. A demonstração dos benefícios nas aprendizagens dos alunos constitui uma estratégia fundamental para envolver a escola. Segundo Todd (2002), a maioria dos educadores não reconhece a ligação direta entre as atividades diárias do PB e o sucesso dos alunos. Interessa, pois, saber como é que os discentes beneficiam do serviço da biblioteca. A solução para o problema reside em reunir e mostrar evidências significativas do impacto da BE sobre os resultados dos alunos obtendo-se, por esta via, o reconhecimento junto da gestão e dos professores. Este é, sem dúvida, o conceito-chave defendido por Todd - *evidence-based practice* - que é essencial para provar o impacto da BE nas aprendizagens dos alunos e obter, assim, mais aliados no estabelecimento de trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os demais professores.

Salientamos, ainda, que segundo Todd, «uma filosofia educativa partilhada, centrada na aprendizagem através da pesquisa, fornece um clima adequado e comum para envolver os professores bibliotecários e docentes da escola em oportunidades de aprendizagem colaborativas e integradas» (Todd, 2011, p.12).

Não podemos deixar de concordar com Todd e da nossa experiência profissional sabemos que só muito recentemente a urgência dessa prática se tornou clara para muitos dos professores bibliotecários, que no entanto se deparam ainda com muitas reservas por parte dos restantes professores. No estudo de *Avaliação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares* (2009) esse aspeto ficou muito claro a partir das entrevistas aos coordenadores das BE os quais referem que

«[...] nem sempre é fácil sensibilizar os professores para a integração da BE nas suas práticas letivas” e ainda “ os próprios professores não sentem a necessidade de recorrer à BE, não estão sensibilizados para o recurso a outras fontes de informação e para as potencialidades que os recursos da BE podem trazer ao seu trabalho.» (Costa *et al.* 2009, p. 97).

Concordamos que este é um aspeto que tem de ser potenciado, até porque a experiência de trabalhos de investigação em bibliotecas aponta para a importância de haver um trabalho colaborativo entre Professor Bibliotecário (PB) e professores curriculares, pois para uma melhor compreensão da realidade, esta deve surgir aos alunos interligada e a biblioteca e os seus recursos são o local da escola mais apropriado para fazer esta ponte:

«Una biblioteca que forma parte del proyecto educativo del centro es un recurso pedagógico de primera magnitud y se convierte así en uno de los verdaderos motores de la escuela alrededor del cual gira el desarrollo curricular.» e “no tiene mucho sentido plantear acciones puntuales o aisladas. La tarea educativa de la biblioteca debe ser responsabilidad del profesorado porque el proyecto está estrechamente ligado a todas las áreas.» (Centelles, 2007, pp. 101-102)

Diga-se em abono da verdade que para que se inverta esta situação, o professor bibliotecário tem um papel preponderante e de liderança: é a ele que cabe o papel de chamar também os professores à BE, criando materiais, recursos, atividades e outros serviços relevantes, que efetivamente atraiam os professores e os façam sentir que a biblioteca é um local com recursos interessantes também para eles.

De resto, as BE são por natureza «Cross-curriculum» (Todd, 2006) e todos os documentos emanados da IFLA se referem à importância da BE neste aspeto; também as experiências partilhadas pelos técnicos e pelos investigadores nas suas conferências apontam para o papel central que a BE tem no desenvolvimento do currículo.

Acreditamos que o trabalho a desenvolver para que a BE tenha um papel fundamental no desenvolvimento curricular passa não só pela criação de condições físicas para a existência e alargamento de bibliotecas escolares, pelo seu enriquecimento e apetrechamento com material mais atual e adequado, pela existência de programas normalizados de gestão da base de dados, mas, essencialmente, pela integração natural da BE nas práticas letivas dos docentes, pela dinamização, pela formação, e pela implementação de uma cultura de práticas de monitorização e avaliação do trabalho.

Lonsdale (2003), numa revisão da literatura em contexto internacional, que realizou sobre o impacto das bibliotecas escolares no desempenho dos alunos, recolheu um conjunto de evidências que apoiam a contribuição da Biblioteca Escolar nos resultados dos alunos, quando existe um enorme nível de cooperação entre aquela, os docentes e os alunos e quando o professor bibliotecário tem formação, uma atitude forte de liderança e uma atitude pró-ativa. Também Hannesdóttir (1995) identifica três fatores gerais essenciais para que os bibliotecários escolares sejam capazes de desenvolver e pôr a funcionar programas efetivos de bibliotecas escolares: possuir formação em bibliotecas, em gestão e ensino que, aqui, «significa o interface com os professores nos seus papéis de educadores a fim de desenvolverem utilizadores efetivos de informação» (p.13). Segundo o mesmo autor, citado por Calixto (2009, p.47), as competências do bibliotecário escolar passam pela

«capacidade de planear e desenhar em cooperação com o professor e estudantes, atividades e trabalhos baseados na informação que apoiem o projeto educativo da escola, incluindo as tecnologias de informação e as fontes disponíveis através de canais eletrónicos.»

Refira-se, a este propósito que a Portaria n.º 756/2009 de 14 de julho, no art.3º, ponto 2, alínea b, considera a articulação curricular como uma das funções do professor bibliotecário, devendo este «promover a articulação das atividades da biblioteca com os objetivos do Projeto Educativo, do Projeto Curricular de Agrupamento /Escola e dos Projetos Curriculares de Turma». (Ministério da Educação, 2009).

Canário (1998) aponta a via do Projeto Educativo para operacionalizar esta articulação. No entanto, o mesmo autor refere, igualmente, que é na forma de se concretizar essa articulação que reside uma das principais dificuldades identificadas nas experiências portuguesas.

Cada vez mais, no contexto da autonomia das escolas, estão criadas condições que responsabilizam as próprias escolas pela efetiva e real apropriação e utilização plena da BE. O Diretor do agrupamento, enquanto “líder educativo” e elemento crucial na construção de enquadramento e ambiente para o desenvolvimento do *currículum*, deve estar ciente da importância de um serviço eficaz de Biblioteca Escolar, encorajar a sua utilização e assegurar uma equipa para a biblioteca, de acordo com os documentos orientadores da RBE:

«O(a) diretor(a) deve trabalhar de perto com a biblioteca na elaboração dos planos de desenvolvimento da escola, especialmente nas áreas da literacia da informação e dos programas de promoção da leitura. No momento da concretização das planificações, o diretor deve garantir uma gestão flexível do tempo e dos recursos para permitir aos docentes e aos alunos o acesso à biblioteca e aos seus serviços (...) e ainda assegurar a cooperação entre a equipa docente e a equipa da biblioteca» (IFLA/UNESCO, 2002, p.16).

Os coordenadores de departamento, como elementos responsáveis pela gestão dos departamentos, devem cooperar com a Biblioteca Escolar, de forma a assegurar que ela contenha os recursos de informação e serviços necessários e específicos das suas áreas disciplinares e envolver a BE no desenvolvimento do currículo através das suas planificações. Os professores devem cooperar com os professores bibliotecários para que, em conjunto, otimizem o potencial dos serviços da biblioteca, tais como:

- «desenvolver, instruir e avaliar a aprendizagem dos alunos ao longo do *currículum*;
- desenvolver e avaliar as competências dos alunos em literacia da informação e em conhecimento da informação;
- desenvolver planificações de atividades letivas;
- preparar e conduzir programas de leitura e eventos culturais;
- integrar tecnologias de informação no *currículum*;
- explicar aos pais a importância da biblioteca escolar» (IFLA/UNESCO, 2002, p.12).

A BE só conseguirá cumprir plenamente as suas funções quando houver uma verdadeira interação entre a biblioteca e a sala de aula, pois, como refere Kuhlthau

(2002), «o professor é a peça fundamental na relação que será estabelecida entre aluno e biblioteca».

Esta é uma relação necessária, essencialmente, como forma de se utilizar um serviço que existe na escola e que é necessário rentabilizar, de modo a apoiar-se o desenvolvimento curricular, como uma possibilidade de se diversificar práticas num contexto cada vez mais direcionado para uma auto construção do conhecimento, como para a necessidade de se criar na escola um polo dinamizador de uma cultura de leitura e da compreensão leitora, essencial para a consolidação das aprendizagens dos alunos e para o sucesso educativo.

4. A relação entre a Biblioteca Escolar e a sala de aula: contextos e recursos de aprendizagem

A escola tornou-se, hoje, uma nova realidade, um espaço de construção e apropriação do conhecimento de forma interativa e colaborativa, rumo à desejável construção de uma comunidade de aprendizagem. Deverá ser encarada como um espaço de mudança que exige novos processos de aprendizagem baseados no trabalho colaborativo, no desenvolvimento de competências, na estruturação de novas aptidões e destrezas.

Neste sentido, a BE assume um novo papel no seio da comunidade escolar/educativa, constituindo-se como um centro de recursos da escola por excelência, sendo-lhe atribuído um papel importante, quer no domínio do desenvolvimento das várias literacias, quer no domínio do uso das tecnologias de informação e comunicação, quer na promoção e animação da leitura, na criação e desenvolvimento do prazer de ler e na aquisição /desenvolvimento de hábitos de leitura.

No *Manifesto da Biblioteca Escolar* da IFLA/UNESCO, evidencia-se a função de apoio institucional e pedagógico da BE através de uma ação mediadora junto à escola, ao docente e ao discente. A necessidade de uma parceria professor /professor bibliotecário através de um trabalho colaborativo, visando o fortalecimento da BE e a construção de novos caminhos para o sucesso educativo dos alunos, está também evidenciada no excerto do referido manifesto sobre a Biblioteca Escolar: «está comprovado que quando os bibliotecários e os professores trabalham em conjunto, os alunos atingem níveis mais elevados de literacia, de leitura, de aprendizagem, de resolução de problemas e competências no domínio das tecnologias de informação e comunicação» (1999, p.1).

Para Amato e Garcia (1989 pp. 9-23), a biblioteca, inserida no processo educativo, deverá servir de suporte a programas educacionais, integrando-se na escola como parte dinamizadora de toda a ação educacional.

Também Kuhlthau (2002) ressalta a importância da integração do programa da BE com as atividades desenvolvidas na sala de aula e enfatiza a necessidade de envolvimento entre professores e bibliotecários no sentido de garantir o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem.

Constatamos, porém, que na maioria das vezes não existe um trabalho de colaboração entre professores bibliotecários e demais professores que permita a consecução de objetivos comuns e a otimização dos processos de ensino e de aprendizagem. As práticas frequentemente observadas caracterizam-se por serem pontuais e direcionadas, com relativa participação e variedade disciplinar, sem que esteja garantida a articulação com os departamentos e os *currícula*.

Acreditamos que o recurso à BE é extremamente importante, uma vez que «reúne condições que facilitam a consecução de objetivos de um programa educativo que dê privilégio e operacionalize os princípios da transversalidade que se pretende sustentem o currículo» (Sousa, 2000, p.28). A Biblioteca Escolar, encarada como espaço plural de aprendizagens, como centro de recursos, poderá contribuir para a satisfação de necessidades dos alunos, conquistando-os, seduzindo-os para a leitura, como ato de prazer, mas também fonte de conhecimento e de saber, proporcionando-lhes o fascínio da descoberta, da aprendizagem, do conhecimento (Sousa, 1999).

Assim sendo, sublinhamos que a BE constitui, simultaneamente, um contexto e um recurso, um espaço rico em informação e tecnologia, essencial para o desenvolvimento da competência leitora, das competências em literacia e para a promoção de experiências de aprendizagem mediadas pela parceria entre o professor bibliotecário e os professores de sala de aula.

4.1 Biblioteca Escolar: trabalho colaborativo e articulação curricular

A ligação da BE ao currículo exige o estabelecimento de práticas de trabalho colaborativo e, por isso, procederemos a uma breve abordagem sobre a investigação mais recente efetuada nesta área.

São inúmeros os trabalhos e as investigações realizadas, principalmente a nível internacional, sobre o trabalho colaborativo na escola, sobretudo a partir da década de 90 do século XX, sendo a literatura de referência sobre a colaboração praticamente toda internacional. Torna-se necessário, pois, clarificar o conceito de colaboração, atendendo a que a literatura sobre a colaboração na escola em geral e em particular entre o professor bibliotecário e os professores se caracteriza pela diversidade terminológica e semântica.

Encetando-se por um processo de colaboração é importante que haja um entendimento consensual sobre este conceito. Apresentamos, de seguida, o contributo de vários investigadores para a definição de “colaboração”, numa tentativa de clarificar as várias facetas envolvidas neste conceito.

Segundo Lima, o conceito de colaboração não é recente, mas tem vindo a adquirir um novo destaque, sendo entendida, no ensino, como «o meio ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem» (Lima, 2003, p.7). O mesmo autor reitera que a colaboração deverá constituir «um meio para atingir um fim mais nobre: uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos». (*Idem, Ibidem*, p.8)

De acordo com Loerstcher (2000), a colaboração é um *continuum* que vai desde a função de suporte e apoio à prática pedagógica que o professor bibliotecário e a equipa da Biblioteca Escolar faculta aos professores, aos alunos e gestores da escola, até à intervenção direta na prática pedagógica, considerando-se o nível mais elevado de colaboração, quando o professor bibliotecário assume um papel interventivo no processo de ensino e aprendizagem.

Loertscher (2000) considera que a BE deve desenvolver um programa assente em três grandes pilares: uma infraestrutura de informação, proporcionando acesso fácil e eficaz a todos os seus recursos e equipamentos, em qualquer espaço da escola e fora dela; serviços diretos para professores e alunos e um programa de ação, cuja principal orientação assenta em quatro áreas fulcrais – colaboração, leitura, tecnologias ao serviço da aprendizagem e literacia da informação. Este autor apresenta uma taxonomia para os principais agentes do trabalho colaborativo na escola: o professor bibliotecário, os professores, os alunos e o diretor. O autor considera que o professor bibliotecário, independentemente das infraestruturas que tem e dos recursos de que dispõe, deve trabalhar para colocar em ação um programa com base nas quatro áreas identificadas e acima supracitadas. O professor bibliotecário começará no topo da taxonomia e deve

procurar, com a sua ação, fazer a diferença na prática pedagógica dos professores e nas aprendizagens dos alunos.

Doll (2005, p.4) defende também que a colaboração é uma parceria e um trabalho em equipa, para o qual cada elemento contribui com os seus conhecimentos particulares no sentido da concretização de um objetivo comum. O professor tem o conhecimento da sua área científica específica, conhecimentos de educação e didática e dos seus alunos em contexto de aprendizagem. O professor bibliotecário tem o conhecimento dos alunos em contexto de biblioteca, bem como conhecimentos em literacia, dos currículos e também de educação e didática. Para Doll, a colaboração entre o professor bibliotecário e os professores significa que planificam, lecionam e avaliam, juntos, unidades de ensino.

Por seu lado, Montiel-Overall (2005, p.5) considera, igualmente, que a colaboração acontece quando os professores e o professor bibliotecário trabalham em conjunto, planificando, lecionando e avaliando os alunos.

As duas autoras, Doll e Montiel-Overall, sublinham a importância de se conciliar nesse trabalho conjunto conteúdos curriculares e de literacia da informação, potenciando competências quer do professor bibliotecário, quer dos professores. Montiel-Overall (2005) reforça também a importância da confiança que se estabelece entre os parceiros da colaboração com o objetivo de melhorar o desempenho e as competências dos alunos em todas as áreas.

Assumindo que o processo de colaboração é complexo, Montiel-Overall, com base na taxonomia de Loertscher e na literatura da especialidade apresenta, exemplificando, quatro modelos de colaboração. Para descrever os seus quatro modelos de relação entre o professor bibliotecário e os restantes docentes, Montiel-Overall (2005) fez uma adaptação da taxonomia de Loertscher e estabeleceu quatro modelos de envolvimento entre o professor bibliotecário e o professor de sala de aula, levando em linha de conta as razões do trabalho conjunto, a intensidade do envolvimento entre os parceiros e o interesse da colaboração para o sucesso académico dos estudantes. Por ordem crescente de influência nas aprendizagens dos alunos, a autora distingue: a “coordenação”, em que existe troca de informação e há produção conjunta de materiais para os alunos; a “cooperação”, que se desenvolve entre parceiros e exige maior envolvimento que a coordenação; a “aprendizagem integrada”, em que o professor bibliotecário e o professor de sala de aula se envolvem na planificação e criação de situações de aprendizagem de conteúdos disciplinares e do currículo da Biblioteca Escolar; e o “currículo integrado”, que acontece quando o modelo anterior é estendido a toda a escola.

Pelo exposto, e de acordo com os investigadores referidos, fica claro que a colaboração pode ocorrer em vários graus, existindo, pois, uma gradação ao nível do trabalho colaborativo que se pode verificar entre o professor bibliotecário e os outros docentes. Para chegar aos níveis mais plenos da colaboração, é preciso calcorrear algum caminho.

A nossa perceção de trabalho colaborativo aproxima-se mais dos modelos descritos por Montiel-Overall, atendendo a que na conceção desta investigadora, as responsabilidades são distribuídas equitativamente entre professor curricular e professor bibliotecário. Loertscher, por sua vez, coloca a tónica do trabalho colaborativo na ação do professor bibliotecário.

Do conhecimento empírico que possuímos acerca das relações entre professor curricular e professor bibliotecário, constatamos que se verifica alguma resistência ao estabelecimento de trabalho colaborativo, muitas vezes por desconhecimento do que pode ser realizado em conjunto ou por não se reconhecer o professor bibliotecário como um parceiro efetivo no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Roldão (2007, p. 29), um dos constrangimentos para o estabelecimento do trabalho colaborativo é «o individualismo atribuído à atividade docente e a lógica normativa dominante no nível *macro* da administração tanto quanto ao nível *meso* do sistema de governo das escolas». A autora salienta outro constrangimento que se prende com a “normatividade, quer curricular quer organizacional, que induz uma lógica de cumprimento mais do que uma lógica de qualidade e eficácia». (*Idem, Ibidem*).

Reportando-nos ao conceito de articulação curricular, de acordo com a nossa pesquisa, a articulação curricular pressupõe «uma interligação de saberes oriundos de distintos campos do conhecimento com vista a facilitar a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento global, integrador e integrado.» (Morgado & Tomaz, 2009, p. 3)

Contudo, Serra (2004, pp. 87-89) adota uma perspetiva diferente quando reflete sobre os tipos de articulação existentes. Para esta autora, podem identificar-se quatro tipos de articulação: “a articulação curricular espontânea” que surge quando o professor sente a necessidade de um trabalho colaborativo, ainda que nos documentos oficiais tal não seja mencionado; “a articulação curricular regulamentada” que advém de imperativos legais e consta dos documentos normativos das escolas; “a articulação curricular efetiva”, que acontece de modo consciente e assumido entre docentes, podendo, no entanto, ser ativa, reservada ou passiva; e a chamada “não articulação”, identificável com o individualismo e a crença na autossuficiência, denunciando a não existência de articulação.

A propósito dos conceitos de transversalidade e especificidade no currículo, Roldão (2002) defende que o conhecimento deve ser ministrado segundo uma visão holística do mundo e do saber e não de forma compartimentada. De acordo com a autora, em vez de uma escola “disciplinar” deveríamos contar com uma escola que proporcione um ensino “interdisciplinar”, isto é, com um currículo abrangente e integrador das aprendizagens.

Nas leituras efetuadas, encontrámos alguns entraves ao estabelecimento de articulação curricular, dos quais se destacam: o facto de os agrupamentos serem uma realidade recente; os aspetos burocráticos inerentes a muitas das atividades escolares; a urgência em cumprir os programas; os aspetos formais (tempo e espaço); as relações afetivas (Serra, 2004, pp. 107-111).

Num trabalho de investigação realizado por docentes da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto em seis agrupamentos escolares da mesma cidade sobre a articulação curricular entre ciclos, foram detetados alguns constrangimentos nas práticas de articulação curricular. Na verdade, de acordo com esta investigação (UP, 2009, p.4), vários são os impedimentos para que nas escolas se desenvolva uma efetiva cultura de articulação curricular: desde os fatores de índole burocrática, passando pelas dificuldades inerentes a incompatibilidades de horários, aos quais se juntam os problemas de índole espacial (espaços físicos inadequados) e também fatores de cariz pessoal, tais como a desmotivação e características de personalidade, a cultura colaborativa encontra muitos entraves que não parecem fáceis de resolver.

O conceito de articulação curricular implica necessariamente a cooperação entre os vários docentes. De facto, para haver integração curricular, troca de saberes, comunhão de estratégias, de objetivos e de critérios e para se estabelecer uma verdadeira ligação ao nível dos conteúdos, valores e capacidades entre as várias áreas disciplinares ou mesmo entre as atividades curriculares e extracurriculares, torna-se imprescindível que os professores dos agrupamentos trabalhem em conjunto.

A cultura colaborativa, essencial numa escola que se pretende inteligente, implica reuniões formais mas não só. Exige, acima de tudo, um bom relacionamento entre os vários agentes de uma escola. Esta dimensão humana torna-se essencial para as boas práticas curriculares. A propósito desta temática, Morgado e Tomaz (2009, p.5) referem, de forma bastante elucidativa, as principais vantagens do trabalho colaborativo:

- «- a promoção da diversidade de perspetivas e opiniões para resolver problemas complexos;
- o incremento da confiança nas relações entre os vários agentes educativos;

- a manifestação de ansiedade, necessária para a tomada de decisões mas, ao mesmo tempo geradora de compromissos entre os vários membros da escola;
- a criação de conhecimento tácito e sua utilização pelos membros da organização;
- a procura de novas ideias e conhecimentos no mundo exterior;
- a melhoria das interações e da abertura necessária para prosperar em meios adversos.»

Esta perspetiva favorece a junção de diferentes visões do mundo, no sentido do conhecimento global. Já não se pretende um conhecimento isolado, práticas individualistas, disciplinas estanques e estéreis, currículos estáticos, a ausência ou pouca importância da parte atitudinal com a valorização apenas da parte cognitiva.

De forma a que a articulação curricular assuma uma importância significativa, é fundamental que se encontre associada a um conjunto de práticas como o trabalho colaborativo, o professor reflexivo, a flexibilidade curricular, a sequencialidade, a transversalidade, a interdisciplinaridade, a cultura de projeto, o currículo como uma realidade dinâmica e outros fatores que potenciam o saber integrador e integrado no sentido do sucesso educativo. Articular implica mudar, reestruturar, relacionar, interligar, sintetizar, conhecer.

O desenvolvimento da colaboração a partir da Biblioteca Escolar exige, pois, grandes mudanças no modo de organização da escola e nas práticas pedagógicas instituídas. A este propósito, Freire (2007, p.54) salienta que «a proclamada autonomia das escolas e a melhoria da qualidade do ensino [...] terá, pois, de basear-se em relações de colaboração e de colegialidade positivas, espontâneas e convictas como expressão de uma responsabilidade partilhada pelo coletivo de professores de uma escola em relação ao currículo».

Concluimos, pois, que o trabalho colaborativo a partir da BE pressupõe uma alteração da lógica curricular, tradicionalmente segmentada, entendendo-se a BE como local privilegiado de aprendizagens transdisciplinares, mediadas pela parceria entre professor bibliotecário e demais professores, conferindo aos alunos a autonomia e as ferramentas necessárias para a construção de novos saberes.

4.2 Biblioteca Escolar: centro de recursos ao serviço da aprendizagem

A recente legislação sobre a gestão das escolas, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, contempla, explicitamente, as bibliotecas escolares. Assim, de acordo com o DL 75/2008, art. 46, os agrupamentos de escolas

«dispõem de serviços administrativos, técnicos e técnico pedagógicos que funcionam na dependência do diretor» e os serviços técnico-pedagógicos «[...] podem compreender as áreas de apoio socioeducativo, orientação vocacional e biblioteca [...] assegurados por pessoal técnico especializado ou por pessoal docente, sendo a sua organização e funcionamento estabelecido no regulamento interno [...]».

Através dos serviços que disponibiliza, a Biblioteca Escolar fomenta a aquisição de competências indispensáveis ao longo da vida, em especial relacionadas com o desenvolvimento de capacidades de leitura e literacia(s). Acresce que, tal como a *Internacional Federation of Library Associations* (IFLA) salienta, embora os principais utilizadores sejam os alunos e os professores, a biblioteca é um serviço dirigido a toda a instituição escolar, incluindo gestores, pessoal auxiliar e administrativo, bem como famílias e outros membros da comunidade educativa.

No Manifesto da BE da IFLA/UNESCO encontram-se as seguintes afirmações: «A biblioteca escolar disponibiliza serviços de aprendizagem, livros e recursos que permitem a todos os membros da comunidade escolar tornarem-se pensadores críticos e utilizadores efetivos da informação em todos os suportes e meios de comunicação [...]»; «A biblioteca escolar é essencial a qualquer estratégia a longo prazo nos domínios da literacia, educação, informação e desenvolvimento económico, social e cultural»; «A biblioteca escolar é um parceiro essencial das redes local, regional e nacional de bibliotecas e de informação»; «A biblioteca escolar é parte integrante do processo educativo» (1999, pp.1-2).

A BE assume, assim, um estatuto de centro de recursos (humanos, materiais e multimediáticos) essencial à aprendizagem nos dias de hoje. A biblioteca é, sem dúvida, enquanto unidade de informação, uma mais valia no crescimento cognitivo dos seus utilizadores. As aprendizagens revestem-se de múltiplos aspetos que passam pela localização, interpretação e utilização da informação, desenvolvem saberes e possibilitam a adequação de decisões e opções mais ajustadas ao contexto específico de cada um.

Numa sociedade da informação, as múltiplas vertentes em que esta se processa e transmite permitem uma disponibilidade quase ilimitada das fontes de informação através não só do suporte material e escrito, como através do suporte virtual e multimédia, tecnologias em que assenta o novo paradigma social.

Neste âmbito, a biblioteca pode assumir-se como a ponte que permite utilizar a informação para produzir conhecimento. Ao apresentar-se como um espaço com inúmeras possibilidades de aceder e utilizar a informação, disponibilizando múltiplos recursos e meios, a BE assume-se como um local privilegiado para dotar os utilizadores

de competências fundamentais como o saber ler, saber procurar e saber selecionar informação. Calixto afirma que «à biblioteca de uma escola já não pode ser atribuído um papel marginal, secundário, de adorno ou puro entretenimento. Ela será um verdadeiro centro de informação e documentação bem no centro de uma prática pedagógica baseada na pesquisa para a autonomia» (1996, p.27).

A BE introduz a pluralidade de documentos e suportes na vida escolar sendo um vetor fundamental no contacto com a atual sociedade de informação, permitindo inovar no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, é necessário que a BE seja um espaço aberto, de fácil acesso aos mais diferentes suportes e devendo conter textos dos mais variados géneros: livros de contos, romances, poesia, enciclopédias, obras de referência, dicionários, livros técnicos, livros de consulta das diversas áreas do conhecimento, jornais, revistas, textos gravados em áudio e em vídeo, entre outros, permitindo também o empréstimo de materiais para leitura domiciliária.

A pluralidade de suportes seduz e atrai os utilizadores, contribuindo para a criação de hábitos de leitura, para o desenvolvimento do espírito de curiosidade e da capacidade de pesquisa de informação, para a aquisição de saberes que lhes permitem assumir-se como seres críticos e autónomos, quer no manuseamento da informação, quer na capacidade de seleção, compreensão e espírito crítico face à galopante invasão informativa que acontece nos dias de hoje.

Local de educação, de cultura e de lazer, a BE afirma-se como um polo aglutinador de recursos adequados ao desenvolvimento de um conjunto de práticas e promotora de novos contextos de aprendizagem e de preparação para os desafios de uma sociedade onde a competitividade e os níveis de exigência são desafios constantes.

Enquadrada num conceito evolutivo de escola e do processo de ensino e aprendizagem, assumindo-se como parceira das várias estruturas escolares, à BE é atribuído um papel fundamental na organização pedagógica da escola, nas vertentes das atividades culturais e informativas o que se revelará essencial ao nível do desempenho dos alunos. De facto, o acesso a múltiplas formas de conhecimento em distintas formas de acesso e a possibilidade de praticar a leitura através das mais variadas ferramentas permitem aos indivíduos familiarizar-se, interessar-se, adquirir e produzir informação.

O próprio Plano Nacional de Leitura (PNL) prevê a recorrência «às novas tecnologias de comunicação para promover o acesso ao livro, estimular a diversificação das atividades de leitura e a informação sobre livros e autores» (2006, p.4), tal como a RBE ao indicar a possibilidade das bibliotecas escolares permitirem aos alunos a

descoberta do «prazer de ler e de se informarem recorrendo a fontes documentais disponíveis nos mais variados tipos de suportes» (Veiga *et al.*, 1996, p.17).

Neste sentido, a qualidade do fundo documental, livro e não livro, ajustado às necessidades dos utilizadores, é um fator determinante do contributo da biblioteca para a concretização dos objetivos da escola /agrupamento. Assim, para que a Biblioteca Escolar possa cumprir cabalmente a sua missão, terá que existir uma política documental claramente definida e assumida pelo agrupamento, que tenha em conta o currículo de cada nível educativo e as especificidades das diversas escolas e dos seus alunos. O PB tem, sem dúvida, um papel fundamental nos critérios de seleção do material e na definição da Política de Desenvolvimento da Coleção, sendo que a definição de objetivos e critérios de aquisição e seleção documental deve constituir um aspeto essencial desta política, bem como a adoção de metodologias que orientem e viabilizem o processo de aquisição. O conhecimento da coleção existente, incluindo os seus pontos fortes e fracos, e das necessidades dos utilizadores em cada momento é, por isso, essencial.

A existência de um catálogo coletivo, automatizado, abrangendo a totalidade dos documentos disponíveis nas diferentes escolas do agrupamento deve ser também um objetivo prioritário. Por outro lado, a circulação de fundos, bem como o empréstimo interescolar contribui para ampliar e diversificar os títulos disponíveis.

Todos os aspetos acima referidos, claramente definidos e integrando uma política documental coerente, contribuem para a utilização efetiva da BE como centro de recursos por toda a comunidade educativa.

A disponibilização de recursos humanos qualificados, com perfil profissional adequado, é por isso imprescindível. Medidas legislativas muito recentes, emanadas do Ministério da Educação, nomeadamente a Portaria n.º 756/2009 de 14 de julho constituem o garante da afetação daqueles recursos às bibliotecas, o que lhes permitirá uma ação eficaz no âmbito do novo modelo organizacional das escolas /agrupamentos, funcionando no interior da organização escolar e para fora dela. Uma estrutura capaz de acompanhar e impulsionar as mudanças exigidas pela sociedade atual.

Outorgamos que a BE tem um papel preponderante na concretização da missão atual da escola. Segundo Bárrios, Melo e Vitorino (2006), ela deve privilegiar as componentes educacionais, isto é, o desenvolvimento das competências dos alunos, pois estas são o cerne da finalidade da BE, no seu conceito mais atual. Neste sentido, a Biblioteca Escolar é um polo mediador e dinamizador, um recurso educativo propício à formação global dos alunos e um local privilegiado de aprendizagens transdisciplinares. Ou seja, a biblioteca é, na escola, um espaço de abordagens curriculares integradas que

requer processos de gestão e dinamização adequados. A concretização de tais processos está associada ao seu reconhecimento e à sua aceitação, por parte de toda a comunidade escolar, especialmente dos órgãos de gestão da escola, bem como ao reconhecimento do valor da leitura na formação do jovem e no sucesso escolar e educativo de que as escolas são os principais intervenientes (Sequeira, 2000).

Nesta perspetiva, sendo um dos recursos básicos do sistema educativo, com papel reconhecido no desenvolvimento de competências relacionadas com leitura, literacia(s), pesquisa da informação e uso das TIC, assim como no aprofundamento da cultura no seu todo, a BE será edificadora de leitores atentos, críticos e informados.

Por outro lado, assumindo um plano de ação eficaz para o desenvolvimento daquelas competências, a Biblioteca Escolar contribui para a integração efetiva dos jovens na sociedade atual, da informação e do conhecimento.

5. A Biblioteca Escolar e a aprendizagem da língua materna

A Biblioteca Escolar enquanto recurso básico do processo educativo tem um papel preponderante em domínios tão importantes como a aprendizagem da leitura, a literacia, o desenvolvimento do prazer de ler, as competências da informação e o aprofundamento da cultura cívica, tecnológica e artística. Como referido amplamente nos capítulos anteriores, a BE deve, assim, assumir-se como núcleo de organização pedagógica da escola, vocacionada para atividades culturais e para a informação, constituindo um instrumento essencial do desenvolvimento do currículo escolar.

A este propósito, lembramos que a função da BE enquanto recurso e contexto de aprendizagem está consignada no novo Programa de Português (Reis *et al.*, 2009, p. 110):

«Um recurso importante a potenciar é a biblioteca escolar ou o centro de recursos. Este espaço deve constituir-se como polo dinamizador de atividades, enquadradas pelo PCT ou pelo PEE, como espaço ideal de leitura e de outras atividades. Espera-se sobretudo (mas não só) que desempenhe um papel relevante no que toca à promoção da leitura e que sirva para fomentar o desenvolvimento das competências de saber fazer».

Com efeito, nos novos *Programas de Português do Ensino Básico*, implementados no ano letivo de 2011/2012, por decisão do Ministério da Educação e Ciência, como determinado pela Portaria n.º 266/2011, de 14 de setembro, encontramos várias referências à Biblioteca Escolar e ao contributo que a mesma poderá facultar na aprendizagem da língua materna.

A formação para as diferentes literacias, a necessidade de desenvolver competências no uso das tecnologias de informação e comunicação ou a formação de leitores competentes e críticos são objetivos comuns à área disciplinar de Português e à BE. O desenvolvimento das competências referidas e a mestria da língua materna constituem, pois, duas grandes preocupações comuns aos professores de Português e às equipas dinamizadoras das bibliotecas escolares em relação às quais, em nosso entender, a existência de um trabalho de colaboração entre o professor bibliotecário e os seus colegas de sala de aula permitirá um grau mais satisfatório de consecução dos objetivos comuns.

Estamos, então, perante o repto de ajudar os nossos alunos a desenvolver competências de leitura e de escrita, competências que são constantemente solicitadas e atualizadas nos mais variados contextos da sua vida atual e futura, ao nível pessoal, social e profissional. Importa que os sujeitos aprendentes de Português saibam comunicar e agir, com sucesso, em diferentes situações, orais ou escritas, interagindo com diferentes sujeitos, de forma adequada às finalidades da interação e ao contexto em que decorre.

O contributo para o desenvolvimento de capacidades literárias, baseadas em conhecimentos sólidos e fundamentados da língua, literatura e cultura portuguesas estará, pois, sempre no horizonte do professor que procura preparar os seus alunos para uma plena, funcional e crítica integração na sociedade, e que sabe que, fazendo-o, tais competências estarão permanentemente em desenvolvimento ao longo da vida dos sujeitos.

Pensamos que cabe ao professor lidar com a realidade – dos sujeitos e das situações – e traduzir nela as orientações de modo a formar cidadãos competentes para comunicar, para fazer uso da língua, da leitura e da escrita com vista a uma plena integração na sociedade. Mas também lhe cabe contribuir para o desenvolvimento de um espírito crítico e interventivo, que leve os seus alunos a serem ativos construtores dessa sociedade. Isto significa, cremos, que o professor de Português deverá conhecer bem os documentos reguladores da sua prática, para melhor poder orientar os alunos no desenvolvimento da competência comunicativa, em sentido lato, da capacidade para serem eficazes e até criativos no uso que fazem da língua nas suas diversas vertentes e situações, para os ajudar, enfim, a atingir níveis elevados de literacia.

O professor não poderá, pois, em nosso entender, utilizar mecânica e acriticamente, em particular, os Programas e as Metas, mas precisa compreendê-los em profundidade para melhor planificar as suas propostas educativas, de modo consciente e

fundamentado, em função dos alunos e contextos concretos em que atua. Assim sendo, propomos um olhar, no capítulo 7 do nosso estudo, sobre os Programas de Português e as Metas de Aprendizagem que atualmente orientam a ação do professor de Português.

As medidas mais recentes de política linguística e educativa, no âmbito do ensino do Português, consubstanciadas nos novos Programas do Português e nas Metas de Aprendizagem, salientam a importância da língua no âmbito da aprendizagem formal e conferem ao professor de Português uma responsabilidade acrescida no desenvolvimento das competências linguísticas e comunicacionais dos alunos.

Neste contexto de profunda transformação, torna-se imperioso refletir não só sobre o impacto destas medidas na (re)organização dos processos de ensino e aprendizagem, como, a montante, na sua exequibilidade, tendo em conta o alcance, o rigor e a exigência da Metas de Aprendizagem definidas.

A investigação realizada e a literatura científica que consultámos, assim como o conhecimento empírico da realidade observada nas escolas, reforçam a nossa convicção de que, para a concretização dos objetivos visados, haverá que incentivar o trabalho colaborativo, em que prevaleça o espírito de inovação e a partilha de práticas de ensino da língua, numa ótica interdisciplinar, de modo a potenciar o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicacionais dos alunos. Tendo como horizonte não só a melhoria do desempenho linguístico, mas também a melhoria dos resultados escolares, em todas as disciplinas, preconiza-se que só a convergência de esforços e a partilha de responsabilidades, entre todos os professores, nomeadamente com o PB, permitirão trilhar um caminho de sucesso na implementação dos novos Programas de Português.

5.1 Transversalidade: Biblioteca e disciplina de Português

Nos PPEB é apresentada uma reflexão sobre o quadro nacional da aprendizagem da língua portuguesa, referindo-se especificamente que

«[...] a aprendizagem da língua condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afetivas e valorativas que são determinantes para a referida relação com o mundo e com aqueles que o povoam [...]» (Reis *et al.*, 2009, p.12).

Ora esta aprendizagem não se limita à aula de Português; é muito mais abrangente, extrapolando para as diversas áreas do processo de ensino e aprendizagem. Compreende o processo educativo como um processo transversal, multidisciplinar, constituindo a língua materna um «fundamental instrumento de acesso a todos os

saberes; e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados [...]» (Reis *et al.*, 2009, p.6).

Crítérios de exigência e rigor na correção linguística são ainda apontados como elementos fundamentais em todo o processo de ensino e de aprendizagem, em todas as áreas curriculares. Para se atingir um nível de proficiência aceitável e desejável no uso da Língua Portuguesa, é inegável a importância da leitura e respetivas estratégias na formação de utilizadores eficazes. Através da leitura desenvolve-se a capacidade de interpretação e questionamento, acede-se à informação e constrói-se saberes. Na linha de pensamento de Viana e Teixeira, ler «é um processo gradual de aquisição de competências» (2002, p.123), algo que deve ser perspectivado como «meio de formação geral, tornando o indivíduo capaz de funcionar adequadamente como cidadão, compreendendo as mudanças no mundo, e os seus efeitos em cada um de nós» (*Idem, Ibidem*, p.121).

O novo Programa de Português que entrou em vigor nos três ciclos do ensino básico traz um conjunto de novidades que implicam grandes mudanças na forma como a escola se relaciona com os *curricula*. Estamos perante um novo programa repleto de exigências para o professor no que respeita tanto ao plano da atualização científico-pedagógica, como ao da autonomia na gestão curricular, ou ainda ao da capacidade de trabalho colaborativo com os colegas de uma mesma escola. É neste sentido que Carlos Reis se refere ao professor de Português como «*agente* do desenvolvimento curricular» (2009, p.9).

Os PPEB apresentam duas linhas orientadoras: a aquisição de um nível satisfatório de literacia que responda às exigências da sociedade atual e o desenvolvimento do gosto pela leitura e da capacidade de ler, de interpretar e de criticar textos ou obras dos diferentes períodos, obtendo, assim, uma visão global da literatura.

Acreditamos que através do estabelecimento de relações colaborativas entre os professores de Português e o professor bibliotecário se poderá conduzir a uma maior eficácia na aprendizagem da língua materna, sobretudo ao nível do desenvolvimento da competência leitora. Torna-se, pois, necessária a existência de um esforço de interação e cooperação entre professores de Português e professores bibliotecários de forma a articular as aprendizagens feitas na sala de aula com as que se efetuam na e através da biblioteca, enquanto centro difusor da informação e cultura na escola, enquanto local de aprendizagem e de formação de leitores que, efetivamente, deve ser.

A colaboração entre a Biblioteca Escolar e os professores de Português, poderá, assim, desenvolver competências facilitadoras da necessária aprendizagem ao longo da

vida, ao mesmo tempo que otimizará o incremento de programas de formação de leitores. No que diz respeito à língua materna, acreditamos, como advoga Freire (2007, p. 71),

«[...] dever dar-se ênfase a um ensino que assente no recurso à leitura como principal fonte de informação, como meio desencadeador do uso oral da língua, e da comunicação de um saber ou opinião construída[...] feita em suporte de papel ou digital, com função informativa ou literária, pode potenciar o desenvolvimento de tarefas de autoaprendizagem, permitindo aos alunos uma facilidade progressiva de selecionar, avaliar, usar e comunicar a informação[...] exprimir as suas próprias ideias e desenvolver o prazer de ler [...] as práticas docentes terão de basear-se em metodologias ativas de ensino e aprendizagem, sendo indispensável que a Biblioteca Escolar disponibilize recursos [...] também contar com um professor bibliotecário proativo, que planifique com os professores modos de levar os alunos a apreciar e valorizar a leitura [...]».

Como refere Bastos (1999, p. 295), a Biblioteca Escolar pode ser «o grande motor do fomento da leitura e de atividades com ela relacionadas». Tal só será possível se for traçado um plano sistemático, adequado, em que os mediadores acreditem que podem colaborar na formação de leitores proficientes, ativos e reflexivos (Sardinha, 2007). Para além disso, é importante que os recursos disponibilizados sejam do interesse do público-alvo, que sejam acessíveis e que o próprio ambiente seja convidativo à prática da leitura.

Assim sendo, é fundamental que a BE se constitua como um polo dinamizador de atividades relacionadas com o mundo do livro e da leitura, um espaço ideal para conquistar e formar leitores, entendendo-se a leitura como uma competência essencial para o desenvolvimento do conhecimento e como prática social e socializadora. A BE, em colaboração com os professores de Português, terá de explorar estratégias que promovam a leitura, uma leitura que proporcione prazer e que estimule o desejo de saber mais e mais, procurando o equilíbrio entre os vários tipos de leitura, para deleite ou para estudo.

Em última instância, a biblioteca deverá ser entendida como espaço dinâmico e interativo para a produção e favorecimento da criação cultural, aberta a todos e promovendo o exercício pleno da cidadania:

«O entendimento da língua como herança cultural e como prática que se vive em cada momento está presente na aula de Português e aprofunda-se através da interação com *agentes e eventos culturais*, traduzida no acesso a lugares de cultura e a experiências ilustrativas das múltiplas facetas da prática da língua e da sua dimensão social e cultural.» (Reis *et al.*, 2009, p.153).

Assim, fica claro que a ensino da língua materna, enquanto instrumento de aquisição de aprendizagens, congregador de todo o processo educativo, beneficiará com o contributo da BE, enquanto contexto /recurso de aprendizagens, também ele transversal, de aquisição de competências várias imprescindíveis ao sucesso educativo.

5.2 A promoção da leitura: conceitos e práticas

O conceito de promoção da leitura é um conceito amplo, relacionado com as políticas culturais e que pode incluir diversas estratégias e técnicas que permitem fazer leitores.

Se atentarmos na definição apresentada por Neves, Lima e Borges, no estudo realizado no nosso país, *Práticas de Promoção da Leitura nos Países da OCDE*, constatamos que esse conceito se refere, de facto, a políticas culturais, cujos objetivos se relacionam, nomeadamente:

«[...] com a criação, junto de uma dada população, de competências de compreensão do código escrito (alfabetização), com a elevação dos níveis de leitura em geral ou relativamente a um suporte em particular (designadamente o livro), em quantidade e/ou em qualidade, com a elevação dos níveis de compreensão do texto escrito e da sua utilização quotidiana (literacia) ou ainda com o enraizamento dos hábitos e do gosto pela leitura [...]» (2008, p.10).

Porém, os mesmos autores não excluem das práticas de promoção da leitura, ou seja, do objetivo de formar e fidelizar leitores, a proximidade do leitor com o suporte de leitura e o envolvimento deste no próprio processo, subentendendo-se nesta definição a inclusão de práticas de animação da leitura:

«Consideram-se ainda práticas que, de um modo continuado, pretendem aproximar os potenciais leitores dos diversos suportes de leitura, criando uma relação entre as ações a desenvolver e o público-alvo, transformando-o em sujeito ativo, numa tentativa de, assim, formar leitores e diminuir, a médio e longo prazo, os níveis de iliteracia [...]» (*Idem, Ibidem*).

Tendo por base estes pressupostos, consideramos, pois, que promover a leitura equivale a um conjunto de esforços que podem ser abrangentes e definidos a nível macro através de políticas nacionais, operacionalizados com o apoio de práticas de animação da leitura, realizadas de forma sistemática e que deverão ter como objetivo o envolvimento ativo do leitor no próprio ato de leitura.

A escola, sendo um local de socialização, onde os jovens leitores podem adquirir hábitos que os acompanham ao longo da vida é, pois, um espaço privilegiado para operacionalizar as iniciativas de carácter mais amplo, que têm como fim último a formação de leitores e a consolidação de hábitos de leitura. É de salientar que para aproximar o leitor do texto, torna-se necessário que a operacionalização dessas iniciativas seja feita de forma sistemática, independentemente do formato em que o texto se apresenta. Para esta aproximação podem concorrer diversas técnicas de animação de leitura que vários autores elencam e garantem ter efeito positivo, sendo o contexto

escolar o espaço, por excelência, para a dinamização das mesmas, já que é no seu seio que se encontram os profissionais mais habilitados para o fazer.

Não podemos, porém, no nosso ponto de vista, dissociar o conceito de práticas de promoção de leitura do ato de leitura em si mesmo, uma atividade individual, um ato voluntário, silencioso, que exige esforço, atenção e concentração (Bastos, 1999). A animação da leitura, caracterizada por ser uma atividade coletiva, um ato dirigido, de carácter lúdico e festivo, será, portanto, uma vertente da promoção da leitura, mas «que por si só não forma leitores, ou seja, não conduz necessariamente ao primeiro campo apontado [leitura]» (*Idem, Ibidem*). Promover a leitura deve incluir, pois, atividades de animação da leitura que, preferencialmente, exijam o envolvimento ativo do leitor com o texto, mas também estratégias diversas que prevejam tempo e condições potenciadoras para que o ato voluntário da leitura possa acontecer e converter-se numa boa prática.

Reiterando a ideia de que promover a leitura equivale a criar e a fidelizar leitores, importa referir, novamente, que as práticas de promoção e de animação da leitura devem, de acordo com determinados autores como Bastos (1999), Cerrillo *et al.* (2002) e Poslaniec (2005) ser realizadas de forma sistemática para terem um efeito duradouro, não prescindindo da figura do mediador.

Nos últimos anos, várias estratégias foram postas em prática a nível governamental determinantes para a promoção de hábitos de leitura na população em geral e na população escolar, como o caso da implementação da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas (RNBP) e da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), tendo sido canalizadas verbas diretamente para as escolas e autarquias para o seu equipamento e apetrechamento.

Podemos verificar que as práticas de promoção da leitura têm sido operacionalizadas nas escolas portuguesas, e em especial nas bibliotecas escolares, com o apoio de três programas de cariz nacional: do Plano Nacional de Promoção da Leitura (PNPL), criado em 1997, da responsabilidade do Ministério da Cultura, através do Instituto Português do Livro e das Bibliotecas, posteriormente sucedido pela Direção-Geral do Livro e das Bibliotecas (DGLB); do projeto da Fundação Calouste Gulbenkian intitulado «Casa da Leitura» e, a partir de 2006, do Plano Nacional de Leitura (PNL).

Reportando-nos ao PNL, em 2006, para dar resposta aos baixos níveis de literacia que os jovens portugueses apresentavam, quando comparados com os seus pares nos países da OCDE, com implicações no mercado de trabalho e, conseqüentemente, no seu nível de vida e para promover hábitos de leitura e a formação de públicos leitores, o Ministério da Educação em articulação com o Ministério da Cultura avançou com um

Plano Nacional de Leitura, estratégia já implementada em países da União Europeia e por alguns estados sul-americanos. A ação do PNL, segundo Santos, Neves, Lima e Carvalho (2007, p.35) «concretiza-se num conjunto de medidas destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar».

Neste sentido, propõe-se o PNL, entre outros objetivos, «inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras atividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos», contemplando neste domínio o reforço da «cooperação e a conjugação de esforços entre a escola, a família, as bibliotecas e outras organizações sociais», além de prever a utilização das «novas tecnologias de comunicação para promover o acesso ao livro, estimular a diversificação das atividades de leitura e a informação sobre livros e autores» (PNL, 2006, pp.3-4).

A ação prioritária do PNL centrou-se, desde então, na população escolar do ensino básico, incidindo em áreas como a promoção da leitura em sala de aula, a promoção da leitura autónoma e o desenvolvimento de projetos de leitura envolvendo a comunidade educativa.

Para que melhor se compreenda o projeto e a sua interligação com as atividades da biblioteca, salientamos as principais estratégias que concorreram para a sua execução:

- Desenvolvimento de programas nucleares de continuidade para promoção da leitura em sala de aula, em cada nível de escolaridade;
- Lançamento de iniciativas para motivar os docentes e os discentes, envolvendo a comunidade educativa, como por exemplo, o projeto *aLeR+*, lançado no ano letivo de 2008-2009, a *Semana da Leitura*, o *Concurso Nacional de Leitura* e vários outros concursos de leitura e escrita. Em relação ao projeto *aLeR+*, trata-se de um “projeto-piloto destinado a criar nas escolas uma *cultura integral de leitura*, lançado em parceria com o *National Literacy Trust – UK*” (PNL, 2009, p.20) e que envolveu, inicialmente, 32 agrupamentos de escolas e uma escola não agrupada, tendo sido alargado, entretanto, a 100 escolas sede de agrupamento.
- Divulgação de listas de livros recomendados para cada nível educativo, nas modalidades de leitura orientada e leitura autónoma;
- Financiamento para a aquisição de livros por todos os agrupamentos com alunos do público-alvo prioritário do plano, financiamento que tem permitido uma considerável renovação dos fundos documentais das BE;

- Criação da Biblioteca de Livros Digitais cujos livros são apresentados de modo a que as crianças os possam ler ou ouvir *online*, vendo também as ilustrações.

Os programas centrais do PNL pretendem assegurar a prática da leitura e a escrita de forma sistemática e continuada, pelo que, inicialmente, a execução do projeto correspondeu a um período de cinco anos. Cumprida, em 2011, a primeira fase, divulgados os resultados dos estudos, incluindo a avaliação do projeto, passou-se a uma outra etapa, a partir de 2012, com a definição de novas metas, novos estudos e novos programas. Estes programas, quer na primeira, quer na segunda fase do plano, têm sido postos em prática recorrendo à utilização dos recursos e serviços da BE, em todas as atividades.

Paralelamente, os órgãos de gestão e os coordenadores das BE /PB receberam um conjunto de sugestões para organizarem a seleção e gestão dos livros obtidos com os recursos do PNL.

As BE têm contribuído de forma muito significativa para a concretização do PNL, sustentando a sua ação. Na verdade, o PNL surge na continuidade de uma dinâmica que já existia nas BE e que vinha sendo desenvolvida pela RBE. De facto, o programa da RBE, no terreno há dezasseis anos, e que assegura na quase totalidade das escolas do país uma biblioteca ou serviço de biblioteca, tem facilitado, senão permitido, a implementação de muitos projetos delineados, principalmente no âmbito do PNL. A promoção da leitura tem sido uma área de intervenção prioritária das bibliotecas escolares portuguesas, espelhada de forma clara nos planos de ação e nos planos anuais de atividades, dando, desse modo, cumprimento às orientações, tanto a nível internacional como nacional. Lembramos, a este propósito, a Portaria nº 756/2009, de 14 de julho, que define como uma das competências funcionais do PB o apoio ao desenvolvimento de hábitos e competências de leitura, apontando para o trabalho colaborativo que o PB deve encetar com os restantes professores da escola ou agrupamento de escolas e com outras instituições, como as bibliotecas públicas ou outros parceiros, como as famílias. Lages, Liz, António e Correia afirmam mesmo que

«[...]não seria possível falar da escola sem mencionar a biblioteca e o seu contributo para a formação do gosto pela leitura. É entre os frequentadores mais assíduos da biblioteca da escola que encontramos os alunos que dizem mais gostar de ler ou que dedicam mais tempo diário a esta atividade. Estes alunos deslocam-se a este local sobretudo para ler livros sobre matérias de estudo, para procurar livros para ler nos tempos livres, para preparar trabalhos escolares ou para requisitar livros.» (2007, p. 362)

Lembramos, ainda, que no estudo *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: os primeiros cinco anos*, Costa *et al.* salientam que «o PNL terá contribuído para integrar a

BE nos processos de ensino e aprendizagem e nas atividades de sala de aula. O Plano fomentou uma maior utilização nas aulas dos recursos disponíveis nas bibliotecas escolares e os professores tomaram um maior conhecimento do catálogo da BE». (2011, p.49)

É certo que a implementação do PNL em 2006 forneceu um pretexto de aproximação entre a biblioteca e a sala de aula /professor, em termos de atividades relacionadas com a leitura e incentivou a própria circulação das obras entretanto adquiridas ao abrigo desse programa. A este respeito, no estudo supracitado, refere-se que «a perceção dos professores acerca dos impactos do PNL nos alunos é muito favorável e expressa-se desde logo na intensificação das práticas de leitura, especialmente no âmbito da sala de aula, mas também noutros tempos e espaços da vida escolar» (Costa *et al.*, 2011, p.54). Os mesmos autores realçam que

«[...]também o interesse e o gosto dos alunos pela leitura foram reforçados com a implementação do PNL. O aumento do interesse e gosto pela leitura de livros foi referido, na aplicação do inquérito de 2010, como bastante ou muito significativo por mais de 96% dos agrupamentos/escolas em relação ao pré-escolar, 1º e 2º ciclos e por 80% relativamente ao 3º ciclo». (*Idem, Ibidem*, p.56)

No estudo de *Avaliação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares* pode ler-se, também, a seguinte conclusão: «Sobressai, também, o facto de o papel de promoção da leitura da BE passar pela cooperação com os docentes, cooperação essa que parece estar a evoluir positivamente» (Costa *et al.*, 2009, p. 81). Do conhecimento empírico que possuímos, podemos afirmar que se verifica cooperação entre a BE e sobretudo os professores de Português, mas que faltará calcorrear algum caminho no sentido de se estabelecer um trabalho colaborativo efetivo, na aceção de Montiel-Overall (2005).

Para além de todos os argumentos a favor da colaboração entre os PB e os professores do currículo, será acima de tudo importante que estes tenham consciência da importância do uso adequado dos recursos da biblioteca no combate ao insucesso escolar.

Acreditamos que apesar de se verificarem algumas práticas de trabalho colaborativo, existe ainda um longo caminho a percorrer no sentido de uma cooperação mais ampla entre PB e professores curriculares. Esta premissa tem, de resto, encontrado eco entre a comunidade científica portuguesa, que alerta para a necessidade de se desenvolverem práticas de leitura de forma continuada, articulando o trabalho realizado em contexto de sala de aula com outro de carácter mais amplo.

Neste sentido, os PPEB sugerem perspetivas muito variadas sobre atividades de leitura, apontando concretamente para a ligação com a Biblioteca Escolar:

«Um recurso importante a potenciar é a biblioteca escolar ou o centro de recursos. Este espaço deve constituir-se como polo dinamizador de atividades, enquadradas pelo PCT ou pelo PEE, como espaço ideal de leitura e de outras atividades. Espera-se sobretudo (mas não só) que desempenhe um papel relevante no que toca à promoção da leitura e que sirva para fomentar o desenvolvimento das competências de saber fazer» (Reis et al., 2009, p. 110).

Pese embora o facto de os autores do estudo referido no início deste capítulo - *Práticas de Promoção da Leitura nos Países da OCDE* -, terem um conceito de literacia e de promoção da leitura muito associado ao “livro”, ao “código escrito” e ao “texto escrito”, como referimos, os mesmos salientam também práticas que aproximam os leitores dos diversos suportes de leitura, como os jornais e as revistas, em suporte papel ou digital, e incluem no âmbito dos estudos «iniciativas que visam promover a leitura na perspetiva das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC)» (Neves, Lima & Borges, 2008, p.10). Com efeito, na sociedade contemporânea que se caracteriza pelo avanço permanente das TIC, é fundamental equacionar e promover a leitura nos diversos suportes, pois acreditamos que o futuro da escola e da aprendizagem é algo que não pode ser feito sem se considerar a influência das tecnologias digitais.

Também Lages, Liz, António e Correia (2007, p. 360) têm consciência de que o livro passa por transformações profundas e que a aproximação do leitor ao ato de leitura deverá ter em conta esta nova realidade:

«O livro e a leitura vivem, nesta primeira década do século XXI, num contexto competitivo muito relevante, e com uma forte dinâmica, constituído pelas tecnologias de informação. Os conteúdos que aí são apresentados correm num registo de interatividade e mobilidade muito sugestivo para os jovens, alargando, muito provavelmente de forma significativa, o seu campo de imaginação. Para o livro trata-se de recriar o seu lugar no novo mundo da sociedade em rede, experimentando novas compatibilidades com outras plataformas de comunicação [...]»

Os PPEB apontam, igualmente e de forma muito clara, para a necessidade de a Biblioteca Escolar facultar o acesso a um leque variado de recursos, incluindo os recursos digitais:

«O referencial de textos proposto neste programa requer a existência, na biblioteca escolar, de uma variedade de livros nos diferentes tipos e géneros apontados, bem como de documentos em suportes variados, nomeadamente registos audiovisuais e recursos digitais de apoio às atividades de sala de aula ou orientadas a partir dela.» (Reis et al., 2009, p.152)

Esta tomada de consciência está diretamente relacionada com algumas práticas de promoção da leitura com recursos às novas tecnologias e a todas as suas potencialidades, sugeridas, principalmente, pelo PNL para serem operacionalizadas em

articulação com a BE, mas também da autoria da Casa da Leitura. São disso exemplo os seguintes projetos: a Biblioteca de Livros Digitais, o Clube de Leituras, o Concurso Inês de Castro, a iniciativa Bibliofilmes e, mais recentemente, o projeto da Casa da Leitura *Cata Livros*. Sublinhamos, ainda, o número considerável de blogues e sítios criados por muitas das bibliotecas escolares portuguesas e que constituem bons exemplos de promoção da leitura a este nível.

Detendo-nos de uma forma mais detalhada sobre os PPEB, passaremos a apresentar, de seguida, o conceito de leitura e as práticas subjacentes ao novo Programa de Português relativamente a esta competência. Assim, a leitura, segundo Reis *et al.* é apresentada como sendo:

«[...]o processo interativo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo. A leitura exige vários processos de atuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc.); em termos translatos, a leitura pode ainda ser entendida como atividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal [...]» (2009, p.16).

É de salientar que o modelo de compreensão da leitura subjacente ao novo programa baseia-se em Giasson (1993, p.21), que concebe a leitura como um processo interativo e que apresenta um modelo com três componentes: leitor, texto e contexto. O leitor compreende as estruturas cognitivas do sujeito e os processos de leitura que ele utiliza. As estruturas têm a ver com o que o leitor é, com os seus conhecimentos e atitudes; os processos estão relacionados com o que ele faz durante a leitura, isto é, com as habilidades a que recorre. O texto refere-se ao material a ler e pode ser considerado sob três aspetos: a intenção do autor (que determina a orientação dos outros dois elementos), a estrutura do texto (modo como o autor organiza as ideias no texto) e o conteúdo (conceitos, conhecimentos e vocabulário usados pelo autor). O contexto inclui elementos que literalmente não fazem parte do texto, não dizem respeito nem às estruturas nem aos processos, no entanto, influenciam a compreensão do texto. São três os contextos: o psicológico, que diz respeito à intenção de leitura, ao interesse pelo texto; o social, que se refere às intervenções dos participantes; o físico, que está relacionado com o tempo disponível, com o barulho, entre outros.

Assim sendo, segundo Giasson (1993), ler é um processo assente na relação entre o leitor, o texto e o contexto e a sua aprendizagem só será conseguida se o leitor possuir os conhecimentos necessários, o texto for adequado às competências do leitor e o contexto psicológico, social e físico favorecer a compreensão. A compreensão da leitura

depende, pois, das três componentes supracitadas e quanto maior for a concordância entre elas, maior será a compreensão.

A este propósito, Sim-Sim (2007) afirma que a compreensão da leitura é um processo complexo que envolve os conhecimentos do leitor sobre a língua, a vida, a natureza dos textos e sobre as estratégias próprias para obter significado da informação a partir da escrita. Sim-Sim considera que o grande objetivo da compreensão da leitura é desenvolver a capacidade para ler um texto de forma fluente, o que implica precisão, rapidez e expressividade na leitura. A falta de fluência na leitura contribui para desmotivar a criança ou o jovem para o ato de ler, pois a compreensão da mensagem é afetada.

A escola terá como tarefa transdisciplinar alargar a competência leitora dos alunos, através de estratégias que possibilitem a progressão dos discentes para níveis sucessivos em termos de maior complexidade e eficácia leitora.

Sim-Sim (2007) corrobora esta ideia e apresenta um conjunto de estratégias para serem usadas pelo professor antes, durante e depois da leitura dos textos, consoante a tipologia textual, no sentido de desenvolver nos alunos a compreensão da leitura. Assim, sugere que antes da leitura é necessário explicar o objetivo da leitura de certo texto, avivar conhecimentos prévios sobre o tema, antecipar conteúdos partindo do título, do índice, das imagens, descobrir chaves contextuais do texto. Durante a leitura, o professor deve fazer uma leitura seletiva, produzir uma imagem mental do que foi lido, resumir à medida que se vai lendo, predizer o significado das palavras desconhecidas, usar dicionários, enciclopédias, parafrasear excertos do texto, sublinhar e fazer apontamentos durante o ato de ler. Após a leitura, Sim-Sim aconselha as seguintes estratégias: formular e responder a questões sobre o texto lido, comparar as previsões feitas com o conteúdo do texto, discutir o que foi lido, voltar a ler o texto.

A este respeito, defendemos que os professores devem desenvolver estratégias que facilitem a leitura e a sua compreensão, promover atividades interativas, inferindo a construção de significados do texto e coadjuvar o aluno, ensinando-lhe técnicas de apoio à leitura. Em suma, deverão auxiliar o aluno a construir um repertório de estratégias para melhorar a compreensão e que lhe permitam ter consciência dos mecanismos envolvidos na leitura para a seguir selecionar e aplicar as estratégias mais adequadas perante um determinado texto e um determinado objetivo. Pretende-se, pois, promover a autonomia do aluno que poderá usar essas estratégias na compreensão de textos noutras áreas disciplinares e em novas situações sejam elas literárias ou utilitárias.

Sintetizando, importa salientar que os mecanismos de incorporação leitora são constituídos por processos complexos que cruzam a instrução escolar com a formação

ao longo da vida, pressupondo vontade, esforço e incentivo. Manter viva a vontade de querer ler exige que as experiências de leitura sejam significativas, gratificantes e desafiadoras. Nesse sentido, o professor desempenha um papel primordial neste processo, pois dele se espera que ensine a ler, que faça emergir a vontade de querer ler, como experiência voluntária, e que mantenha viva essa atitude ao longo de todo o percurso escolar e para além dele.

Como referimos anteriormente, a escola, através da BE, deve assumir o papel que lhe cabe na formação de leitores, num trabalho desenvolvido em colaboração entre os professores de Português e o PB, mas também com outros intervenientes ligados à leitura, nomeadamente as famílias dos alunos. Com efeito, e de acordo com Viana e Teixeira (2002, p.121), «aprender a ler começa muito antes da entrada para a escola e envolve quer a criança, quer as pessoas significativas com quem interage». Familiares, professores e bibliotecários desempenham, em contextos diferentes, papéis complementares e seria desejável que entre eles houvesse articulação e colaboração, pois, apesar das especificidades, todos trabalham para o mesmo fim, na medida em que «a família e os educadores têm um papel crucial no desenvolvimento da literacia, servindo de modelos, fornecendo materiais, demonstrando o seu uso [...] comunicando desejos e expectativas.» (Viana & Teixeira, 2002, p.122)

Esta missão conjunta só se considera cumprida quando a leitura se torna um hábito para o aluno, hábito esse que deve contemplar a leitura para fins informativos e instrumentais e a leitura recreativa como forma de evasão e libertação do imaginário. O trabalho colaborativo, neste âmbito, pode ajudar a criar leitores que se posicionem de modo estável face aos hábitos de leitura, não a encarando apenas como uma necessidade ou prazer esporádicos.

Não menos importante é a existência, nos PPEB, de um *corpus* textual que, não sendo impositivo, se revela, a nosso ver, numa mais-valia para os docentes, uma vez que oferece uma panóplia de referências a obras literárias, para-literárias, a textos não-literários e a autores de diferentes nacionalidades que podem ser abordados nas aulas de Português.

De acordo com Reis *et al.*, (2009, p.100) *corpus* textual «engloba o conjunto alargado de objetos textuais [...] em diversos suportes, destinados ao desenvolvimento das competências específicas quer no modo oral, quer no modo escrito». A escolha do *corpus* textual deve conjugar fatores inerentes aos textos, aos alunos e ao enquadramento didático visado, tendo em conta a inserção do aluno na vida real e social,

o reforço de mecanismos de consciência estética e a capacidade de problematizar o mundo.

Em relação aos critérios para a constituição dos *corpora* textuais, o novo programa salienta que a seleção de textos deverá assentar em cinco critérios prioritários: a representatividade e qualidade dos textos, a integridade das obras, a diversidade textual, a progressão e a intertextualidade. Sublinha-se a consideração, enquanto referente de leitor e de leituras, que é imputada ao professor, desde que seja garantida a aplicação dos critérios supracitados e se mantenham os pressupostos didáticos.

É de salientar que Reis *et al.* (2009) relativamente à leitura, definiram um conjunto de descritores de desempenho para os alunos do 1.º ciclo – *Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento)* e *Ler para apreciar textos variados* – e para os alunos dos 2.º e 3.º ciclos – *Ler para construir conhecimento(s)*; *Ler para apreciar textos variados* e *Ler textos literários*. Neste sentido, o professor deve criar oportunidades para que, na aula, os alunos tenham acesso a diferentes e significativas experiências de contacto com os textos e as ilustrações, considerando um programa alargado de leituras, que inclua as que se realizam em sala de aula ou orientadas, a partir dela, e as leituras por interesse pessoal.

Neste âmbito, e como já referido anteriormente, outorgamos o estabelecimento de práticas de trabalho colaborativo entre os professores de Português e o PB, através da criação e desenvolvimento de um programa eficiente de leitura na escola, de forma a tornar possível a plena utilização dos recursos pedagógicos existentes na BE, estimulando nos alunos o prazer de ler, planificando em conjunto atividades de ensino e diversificando situações de aprendizagem.

Com a criação de oportunidades de aprendizagem variadas, tendo em conta a leitura no âmbito do literário e do não-literário, pretende-se desenvolver práticas interpretativas que articulem a atividade compreensiva, de análise e de apreciação, com a dimensão social e cultural dos textos, favorecendo, deste modo, a formação dos alunos enquanto leitores autónomos, competentes e críticos.

5.3 A formação para as diferentes literacias: a literacia da informação

O conceito de literacia é um conceito aberto, que se encontra em constante mutação; a comprovar essa mutabilidade existem já vários estudos históricos que documentam as mudanças da conceção de literacia ao longo do tempo e estudos

antropológicos e etnográficos que evidenciam os diferentes usos da literacia, dependendo das crenças, valores, práticas culturais e da história de cada grupo social.

Na verdade, o conceito de literacia tem vindo a desenvolver-se com os tempos, em parte porque as inovações e transformações provocadas pelas novas tecnologias da informação facilitaram o acesso à informação, proporcionando novas fontes e a utilização de métodos diversos de busca da mesma, exigindo pois, de cada indivíduo, novas capacidades e competências para o domínio dos conhecimentos que permitam enfrentar os desafios que o contexto tecnológico atual impõe.

Esta opinião é corroborada ao analisarmos a definição de literacia selecionada pela equipa que coordenou o estudo *A Leitura em Portugal*, realizado em 2007. De facto, os autores do estudo (Santos, Neves, Lima & Carvalho, 2007, p.25) baseiam-se na definição já com uma década na altura, apresentada por Benavente, Rosa, Costa e Ávila (1996), segundo a qual a literacia é entendida como «as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana. Trata-se das capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal)».

No mesmo sentido, Sim-Sim e Ramalho sustentam que:

«O conceito de literacia, entendido como a capacidade de compreender e usar todas as formas e tipos de material escrito requeridos pela sociedade e usados pelos indivíduos que a integram ultrapassa de longe a mera capacidade de descodificação em que assenta a dicotomia de alfabetizado/não alfabetizado. Com efeito, nele estão contidas competências, práticas e, até mesmo, hábitos de leitura que se desenrolam num *continuum* que vai desde a identificação de sinais gráficos de uso quotidiano à decifração de textos filosóficos e literários.» (1993, p. 7)

Embora o significado de literacia nos remeta, num primeiro momento, para um conjunto de competências na área da leitura e da escrita, os vários conceitos que descreve foram sofrendo alterações ao longo do tempo de forma a ir incluindo as competências necessárias para um bom desempenho de cada indivíduo na sociedade. Com efeito, a leitura, a escrita e a aritmética continuam a ser as competências básicas presentes no conceito de literacia, mas as transformações sociais e tecnológicas exigem, agora, muito mais de cada cidadão e, conseqüentemente, do significado do termo literacia.

De facto, dominar as literacias tradicionais (ler, escrever e contar) parece não ser suficiente para se ser bem sucedido na sociedade do século XXI, marcada pelo constante devir.

Atualmente, como indica a literatura estrangeira, sobretudo a anglo-saxónica e a espanhola, não podemos restringir o conceito de literacia e de leitura apenas ao código escrito e ao suporte impresso. Com efeito, o desenvolvimento de outras literacias paralelas é igualmente importante para podermos afirmar que uma pessoa consegue resolver os seus problemas de forma eficaz nesta sociedade caracterizada pela mudança constante no que respeita à forma como é apresentada e acedida a informação e, por conseguinte, transformada em conhecimento.

Falar de literacia e de leitura atualmente significa falar de literacias múltiplas, ou seja, do domínio de várias competências que permitem ler de formas diferentes, descodificar textos em suporte impresso, mas também em suporte eletrónico ou ao vivo e significa também falar da competência estratégica que permite analisar o contexto e decidir qual a prática de literacia que melhor responde à resolução de determinada situação.

A sociedade do século XXI exige o desenvolvimento de literacias múltiplas, entre as quais a literacia da informação e a literacia digital, a literacia visual e a tecnológica, a literacia multicultural, o desenvolvimento do espírito crítico, a capacidade de adaptação, a autonomia, a predisposição para a formação ao longo da vida.

A este propósito, evocamos Stripling (1992) que sustenta que

«[...] Ser capaz de ler não define a literacia no complexo mundo de hoje. O conceito de literacia inclui a literacia informática, a literacia do consumidor, a literacia da informação e a literacia visual. Por outras palavras, os adultos letrados devem ser capazes de olhar e perceber a informação em diferentes suportes. Além do mais, compreender é a chave. Literacia significa ser capaz de perceber bem ideias novas para as usar quando necessárias. Literacia significa saber como aprender».

O domínio destas literacias múltiplas por parte dos alunos, futuros cidadãos ativos, implica que as estruturas sociais, entre as quais os governos e as lideranças associadas ao mundo cultural e da economia, definam modos de operacionalização capazes de desenvolver as competências necessárias para responder aos desafios colocados pela constante mudança. A par das competências e conhecimentos tradicionais, associados ao saber académico nas diferentes áreas disciplinares, a escola deverá também desenvolver competências que preparem para a vida do século XXI.

Assim, neste contexto exigente de mudança, acreditamos que a BE, enquanto estrutura pedagógica de relevo na escola, coordenada por profissionais com formação especializada na área das literacias e das tecnologias, desempenha um papel preponderante na preparação de cidadãos mais capazes de enfrentar as exigências crescentes da sociedade em pleno devir.

Um dos sentidos da mudança que pode ser um eixo transversal na escola enquanto organização e que exige o compromisso de todos os agentes educativos é o ensino das competências, não só em literacia de informação (LI), mas também em todas as literacias, que só terá efeitos na aprendizagem dos alunos se a escola trabalhar em conjunto e como um todo, envolvendo a liderança escolar, os professores, o professor bibliotecário, alunos e pais/Encarregados de Educação.

Salientamos, a este respeito, que os PPEB apontam a necessidade de ter em conta

«a existência de novos cenários, linguagens e suportes para o acesso à informação exige o domínio de literacias múltiplas, nomeadamente, a literacia informacional (associada às tecnologias de informação e comunicação) e a literacia visual (leitura de imagens). Este facto torna imprescindível, desde cedo, a convivência com diferentes suportes e com diferentes linguagens.» (Reis *et al.*, p. 63)

Ainda a este propósito, nos PPEB encontramos a afirmação «Pretende-se criar condições para o desenvolvimento amplo das diferentes competências, em particular da leitura em diferentes suportes e da literacia da informação.» (Reis *et al.*, p. 152).

Detendo-nos sobre o conceito de literacia de informação, de acordo com as *CTAP Information Literacy Guidelines K-12* (Stripling & Eric, 1992) traduzida e apresentada pela RBE, a LI é «um processo de aprendizagem pelo qual se identifica uma necessidade ou se define um problema; procura recursos eficazes; reúne e consome informação; analisa e interpreta a informação: sintetiza e comunica com eficácia a informação e avalia o processo».

Doyle (1994) refere que, ao contrário de outras literacias (*computer, cultural, scientific, technical, global e mathematical*) que focalizam um aspeto comportamental da literacia, a LI é uma expressão inclusiva, uma vez que através da literacia da informação as outras literacias podem ser alcançadas.

A LI constitui-se, pois, essencialmente como uma nova literacia surgida das literacias existentes para enfrentar os desafios da era da informação (Langford, 1998), ou seja, pode afirmar-se que ela é o prolongamento natural do conceito de literacia na nossa sociedade da informação que tendo surgido em pleno advento das TIC, cresceu, ganhou força e tornou-se a literacia crucial para o século XXI (Bruce, 2002).

Neste sentido, defendemos que a BE assume no paradigma educacional do século XXI uma missão crucial: apoiar alunos e professores no desenvolvimento de competências fulcrais, disponibilizando informação em diferentes suportes e formatos, promovendo a sua utilização na sala de aula, colaborando na planificação e dinamização de atividades de aprendizagem centradas no aluno e nas suas necessidades. No

contexto das competências a desenvolver, destacam-se, pela importância e premência, as competências em informação que possibilitarão aos alunos o exercício pleno da cidadania, a sua realização pessoal, profissional e social, em suma, a sua integração com êxito na Sociedade da Informação.

Da mesma forma, enquanto responsável pela BE, o professor bibliotecário deve contribuir para a mudança educacional, promovendo, em colaboração com os professores das diferentes áreas curriculares, atividades e estratégias de aprendizagem centradas no aluno, otimizando todas as possibilidades oferecidas pelas TIC, com vista ao desenvolvimento da LI que preparará os alunos para viverem vidas realizadas na era da informação (Kuhlthau, 1999).

Segundo Hannesdóttir (1995) são competências do PB:

«A capacidade de apoiar alunos e professores no uso eficaz de vários recursos de informação, tanto os materiais como o equipamento, por exemplo através de formação sistemática em competências de informação.»

«A capacidade de planear e desenhar em cooperação com professores e estudantes, atividades e trabalhos baseados na informação que apoiem o projeto educativo da escola, incluindo as tecnologias de informação e as fontes disponíveis através de canais eletrónicos»

Assim, o PB ao sensibilizar na escola os professores para a realidade crucial da LI, promovendo-a, tomando iniciativas e tecendo sinergias numa rede de colaboração com vista ao desenvolvimento nos alunos das competências em informação, promove a inclusão social, contribuindo para o combate da infoexclusão.

As bibliotecas escolares, como refere o *Relatório Síntese - Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares* (Veiga et al., 1996), enquanto recursos básicos do processo educativo, devem promover a capacidade de selecionar informação e atuar criticamente perante a quantidade e diversidade de fundos e suportes possibilitados pelas novas tecnologias de informação e comunicação, assim como o desenvolvimento de métodos de estudo, de investigação autónoma, em suma, a literacia da informação.

Com efeito, é inquestionável que a BE, centro nevrálgico ao serviço do processo de ensino e aprendizagem, reveste-se de crucial importância para a construção de uma nova forma de aprendizagem. Como se pode ler em IFLA (2006), a BE constitui um repositório de conhecimento, um reservatório de informação em múltiplos formatos, um centro de recursos com um professor bibliotecário especialista em informação, um departamento com espaços de aprendizagem, um espaço para interagir com os pares, um local onde se pode aceder às TIC, processar e comunicar conhecimento e um portal para a Internet, um imenso mundo de informação.

Com efeito, uma das grandes metas da BE é proporcionar o acesso à informação através de atividades integradas no currículo e ajudar todos os alunos a tornarem-se literatos em informação pelo desenvolvimento de estratégias cognitivas efetivas de seleção, recuperação, análise, avaliação, síntese, criação e comunicação de informação em todos os formatos e em todas as áreas curriculares, através de um trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e o professor curricular, da otimização de todas as possibilidades oferecidas pelas TIC e da implementação de atividades de aprendizagem baseadas em recursos.

Como refere Hannesdóttir (1995), «A Biblioteca Escolar desempenha um papel essencial ao auxiliar os estudantes a desenvolver os conceitos de recuperação de informação e ao auxiliá-los a adquirir destreza para utilizar e gerir fontes de informação» (p.10).

Um estudo realizado no Reino Unido (*Department of National Heritage*, 1995, p.53) acerca da importância das bibliotecas para a educação conclui que «a biblioteca escolar [...] é a base natural para o ensino das competências de informação.»

A importância desta função é também reforçada no *Manifesto da Biblioteca Escolar da IFLA/UNESCO* (1999, p.2) que defende como missões essenciais: «proporcionar oportunidades de produção e utilização de informação para o conhecimento, compreensão, imaginação e divertimento; apoiar os estudantes na aprendizagem e prática de capacidades de avaliação e utilização da informação, independentemente da natureza, suporte ou meio, usando de sensibilidade relativamente aos modos de comunicação de cada comunidade».

A *Declaração Política da IASL* sobre bibliotecas escolares (1993, p.1) estabelece ainda que «um programa planeado de ensino de competências de informação em parceria com os professores da escola e outros educadores é uma parte essencial do programa das bibliotecas escolares.»

Esta preocupação é reforçada pelas Diretrizes da IFLA/UNESCO (2002) para as bibliotecas escolares, que considera a cooperação entre professores curriculares e professor bibliotecário essencial para otimizar o potencial dos serviços da Biblioteca Escolar e crucial para desenvolver e avaliar as competências dos alunos em literacia da informação.

De acordo com Stripling e Eric (1992),

«as competências da informação constituem ferramentas de aprendizagem ao longo da vida, induzindo o desenvolvimento cognitivo do aluno. A literacia da informação deve ser integrada transversalmente no currículo. As aprendizagens tomam-se mais significativas quando

operacionalizadas de forma interdisciplinar e/ou ligadas a necessidades ou problemas da vida real».

Também *The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning* da UNESCO (2005, p.1) sustenta que a LI «é um direito humano básico num mundo digital e promove a inclusão social em todas as nações» e que «a literacia da informação e a aprendizagem ao longo da vida são os faróis da Sociedade da Informação, iluminando os caminhos para o desenvolvimento, a prosperidade e a liberdade.» (IFLA/UNESCO, 2005)

A biblioteca pode ser o espaço privilegiado para a concretização desta escola do século XXI que forma futuros adultos leitores e consumidores críticos de informação. Podemos afirmar, apesar de todas as falhas que ainda existem a vários níveis, que o acesso à informação é hoje cada vez mais facilitado, graças aos computadores e em particular à Internet. Hoje em dia, para além da leitura tradicional, podemos considerar uma nova dimensão na leitura e da literacia, a literacia digital que surgiu com o aparecimento das novas tecnologias e está cada vez mais a ser utilizada. Vivemos numa sociedade informatizada, sob a égide do paradigma digital e, como já referimos, é necessário que os responsáveis pela biblioteca sejam capazes de colocar os suportes de informação, gerados pelas novas tecnologias, ao serviço da criação de conhecimento, da aprendizagem e da inovação.

O futuro das bibliotecas escolares tem de caminhar necessariamente no sentido de incluir e serem incluídas nas novas ferramentas digitais, nomeadamente na denominada *Web 2.0* ou a *Web Social*, que deverá ser vista como uma janela de oportunidades e não como uma inevitabilidade.

Ao proporcionar uma nova forma de relacionamento entre as bibliotecas e os seus utentes, a *Web 2.0* constitui um estímulo e simultaneamente um desafio para as bibliotecas e para os profissionais que nelas trabalham. Abrindo novas oportunidades de comunicação, tanto com os utilizadores reais como com os utilizadores potenciais, permite um *feedback* mais eficiente, o que força o surgimento de novos serviços na biblioteca e a aproximação desta às necessidades sentidas pelos utilizadores.

À Internet colaborativa está associado, portanto, um novo conceito de biblioteca e a este uma nova postura por parte dos responsáveis envolvidos que necessitam agora, mais do que nunca, de acolher e dar a devida resposta ao envolvimento da comunidade que serve. Todavia, a chegada destas novas oportunidades implica alterações profundas não só ao nível da organização da estrutura, mas também ao nível das atitudes dos responsáveis, exigindo-lhes um conjunto de novas competências.

Ao falar da aplicação das ferramentas da *Web 2.0* em bibliotecas escolares, não podemos perder de vista o papel que a biblioteca tem ou que queremos que tenha na Escola e na Educação. Perceber de que forma as ferramentas da *Web 2.0* podem ser colocadas ao serviço do processo de ensino e aprendizagem será fundamental para articular a biblioteca e os seus serviços com o currículo.

A sociedade contemporânea caracteriza-se pelo avanço permanente das tecnologias de informação e comunicação. Importa realçar que as tecnologias de informação e comunicação contemplam não só os computadores e a Internet, incluem «um conjunto cada vez mais vasto de tecnologias de pequena escala: portáteis, *tablets*, *netbooks*, mas também telemóveis, *iPads*, *iPods* e *iPhones*, além de dispositivos de reconhecimento e ativação por voz, TV móvel, etc.» (Ramos, 2011, p.11)

A sociedade em geral, as escolas e o processo de ensino e aprendizagem em particular aparecem cada vez mais associados a esta nova realidade. Costa (2011, p.36) refere que «equacionar hoje o futuro da escola e da aprendizagem é algo que não pode ser feito sem se considerar a influência das tecnologias digitais.»

De acordo com Carvalho (2011, p.45) as TIC são hoje transversais e proporcionam inúmeras vantagens ao ensino, «permitem práticas colaborativas e a partilha em tempo real de experiências e recursos, nomeadamente pedagógicos», mas é fundamental que os docentes «transformem estratégias e adequem metodologias.»

Especificamente, no que diz respeito à leitura e escrita, Carvalho (2011, p.40) defende que «faz sentido repensar o excessivo protagonismo do manual e perspetivar o ensino [...] contando com os dispositivos que as tecnologias disponibilizam e que podem ser meios para incrementar o domínio de competências na área.»

Defendemos que a BE constitui a base natural para o desenvolvimento das competências literárias ao longo do percurso escolar dos alunos, permitindo o trilhar consciente de todo o processo e contribuindo para apetrechar os alunos com os meios – competências - que lhes possibilitam adaptar-se a uma variedade de situações e a estimular a educação permanente ao longo da vida, de forma autónoma.

5.4 A Biblioteca Escolar e a dimensão social e cultural das práticas linguísticas

A educação é hoje o pilar fundamental em que assenta o progresso das sociedades modernas, representado pela escola, enquanto sistema onde a prática

pedagógica está na base da construção das subjetividades, o espaço primeiro onde se exige que se eduque para os desafios da modernidade. Na sua obra *Educação Ou Barbárie*, Martins (1998, nota de abertura) reafirma, na linha de Kant, que «o homem só consegue ser homem através da educação» e acrescenta: «Conhecer, compreender, aprender o respeito mútuo e a responsabilidade, cultivar o método, a experiência, o rigor científico, o espírito crítico e a capacidade de trabalho – eis as tarefas da escola e de uma educação para todos e em toda a vida.»

A importância dada à escola na formação afetiva, intelectual e cívica dos indivíduos vem confirmar e acentuar o valor da leitura e da cultura escrita, enquanto tecnologias essenciais na formação da pessoa humana, na modernização das sociedades e, obviamente, no combate à pobreza e à exclusão social.

A competência de leitura é o alicerce básico da Educação nos estados modernos. Ela é transversal a todas as áreas disciplinares e determinante na preparação para a vida ativa. No quadro referencial político das sociedades modernas é hoje mundialmente aceite que a competência de leitura tem uma função estratégica no desenvolvimento dos povos e na erradicação da pobreza.

Pessoas letradas terão maior facilidade em se adaptarem às exigências do mundo contemporâneo do que pessoas que apresentem *deficits* de proficiência na leitura e na escrita. A grande verdade que todos os agentes educativos deverão ter em mente, a de que o caminho da inclusão passa obrigatoriamente por uma aprendizagem sólida do valor da leitura.

A Educação alicerça-se na escolarização e esta na cultura escrita, a qual tem como suporte o livro e os textos escritos, o que coloca a competência de leitura no centro da formação para o exercício da cidadania.

A leitura é uma prática comunitária, que aproxima os leitores da realidade e dos problemas do mundo (Colomer, 1999; Giasson, 2005), ao contrário daquilo que se pensou durante séculos, que a leitura seria uma prática solitária, que isolava os leitores do mundo. É certo que durante a atividade de leitura o leitor se afasta da realidade circundante, para interagir com o mundo do texto, porém, na escrita representamos o mundo e é essa representação que é oferecida ao leitor, transportando-o à realidade dos outros, onde ele tem oportunidade de se posicionar numa perspectiva crítica e criativa.

A comunidade científica é hoje unânime na defesa da leitura logo nos primeiros anos de vida, como forma de reinvenção do mundo e de desenvolver o potencial cultural que há em cada ser humano e de preparar para as aprendizagens seguintes (Colomer, 1999; Giasson, 2005).

Crianças que tiveram oportunidades de desenvolver hábitos de leitura na infância terão maiores probabilidades de se tornarem bons leitores e leitores de prazer (Barthes, 1973; Bloom, 2001; Sousa, 2007) e por isso leitores literários, do que crianças que nunca contactaram com o universo dos livros.

A literatura infanto-juvenil constitui a porta de entrada das crianças e jovens no mundo dos adultos. Nela podemos encontrar as funções básicas que favorecem a construção da personalidade das crianças e dos jovens: o acesso ao imaginário coletivo e ao simbólico que lhes permite representar a realidade e ao mesmo tempo distanciarem-se dela; e a socialização, pela apropriação de valores e de modelos socioculturais representados nos livros (Colomer, 1999; Giasson, 2005).

O texto literário surge assim como uma fonte de recursos educativos, pelo facto de permitir ao leitor novos olhares sobre o mundo e o questionamento sobre a natureza humana, a partir da reinvenção de mundos possíveis, através do encontro mágico entre o mundo do texto e o mundo do leitor. O contacto com as formas narrativas, poéticas e dramáticas desperta o imaginário das crianças, facilitando-lhes formas de socialização, pela apropriação de padrões, princípios e valores representados nos livros (Colomer, 1999; Sousa, 2007).

Os textos literários impõem-se na sua função de representação da realidade e de aprendizagem do mundo representado, permitindo às crianças e jovens o contacto com situações e personagens inspiradas na vida real e através das quais o leitor poderá sonhar, imaginar, refletir, sentir-se projetado e, por isso compreendido, aprender sobre o mundo que o rodeia, posicionar-se criticamente em relação a comportamentos de personagens, temas, princípios e valores veiculados.

A literatura, pelo seu carácter de representatividade, oferece-se ao leitor como um imenso celeiro (Magalhães, 2008) ou reservatório (Giasson, 2005) que ajuda a construir e a expandir a linguagem e o conhecimento sobre o mundo.

A leitura deve ser incentivada. Os livros devem surpreender pela novidade das histórias e pela relação que estabelecem com a realidade. Aquilo que falta na realidade, no mundo real, entre famílias, pode ser encontrado no universo das personagens que os livros nos apresentam, como portas mágicas que se abrem à reflexão e ao diálogo, ao convívio com os outros e, por consequência, à compreensão e ao crescimento, na relação consigo próprio e com os outros, numa simbiose eu /mundo. Se as leituras transportam os leitores a mundos desconhecidos, elas permitem contactar com a novidade, viajar pelas terras dos outros, na aventura do conhecimento. Por isso, ler é também conhecer, contactar com a realidade que lhe é exterior e é nessa relação com os

textos que o leitor se vai construindo, porque os livros abrem esse caminho ao diálogo e à construção de si (Colomer, 1999; Giasson, 2005).

Neste sentido, a BE assume um papel de capital importância ao promover práticas de aproximação ao conhecimento e de contacto com múltiplas formas de adquirir vários saberes. Local privilegiado de encontro e centro de partilha, a BE possibilita aprendizagens direcionadas aos interesses dos seus utilizadores, que de uma forma voluntária e interessada vão à descoberta de assuntos e temáticas relacionadas com as suas necessidades de aprendizagem. Espaço de liberdade e de autonomia permite o desenvolvimento pleno dos seus utilizadores, enquanto cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários.

Perspetivando o ensino como o exercício de liberdade no ato de se formar e informar, a BE surge como um meio potencializador de aprendizagens multidisciplinares, um espaço onde os interesses dos alunos se podem manifestar, desenvolver e expandir, balizando a capacidade de aquisição, assimilação e aplicação de conteúdos disciplinares.

As bibliotecas alargam os horizontes dos alunos, oferecem uma visão mais ampla do mundo onde vivem e do futuro no qual terão de se integrar. As BE são fatores de democratização e igualdade de oportunidade, pois proporcionam a todos, independentemente das suas origens e possibilidades, os meios para aprender a dar a sua contribuição ao mundo, dando assim uma nova dimensão às suas vidas e permitindo-lhes desenvolver ao máximo o seu potencial. A BE será, assim, o local privilegiado para estimular nos alunos o prazer da leitura e da aprendizagem.

É inegável a função da biblioteca na abolição das desigualdades de acesso ao livro e a outros bens culturais: «As bibliotecas escolares são um recurso privilegiado de educação, sem o qual o sistema educativo não pode cumprir os seus objetivos, concretamente, a criação de condições para que todos, sem exceção, possam, em igualdade, aceder ao saber e aos bens culturais.» (Dionísio, 2000, p. 33),

A BE deve ter uma dinâmica em que seja capaz de fazer face os objetivos defendidos pelo Manifesto da UNESCO, tais como tornar possível a plena utilização dos recursos pedagógicos existentes e dotar a escola de um fundo documental adequado às necessidades das diferentes disciplinas e projetos de trabalho; estimular nos alunos o prazer de ler e o interesse pela ciência, a arte e a cultura; ajudar os professores a planificarem as suas atividades de ensino e a diversificarem as situações de aprendizagem. Deve, acima de tudo, servir de motor cultural à escola.

A BE pode revelar-se fundamental na mudança de posturas e atitudes ao manifestar-se como um espaço de otimização de conhecimentos, um espaço conciliador

entre os divergentes saberes dos indivíduos e a interiorização de novos conhecimentos e práticas promotoras do sucesso, da transformação e aperfeiçoamento social e aprendizagem ao longo da vida.

II – ESTUDO EMPÍRICO

6. Apresentação do estudo empírico

Na esteira de Quivy e Campenhoudt (2008, p.31), consideramos que «uma investigação é, por definição, algo que se procura». Segundo estes autores, o investigador deve começar por enunciar o projeto, procurando expressar o mais fielmente possível o que pretende saber, elucidar ou compreender. Revela-se, então, crucial a explicitação daquilo que se intenta saber, quais as respostas claras que se procuram encontrar, assim como a definição dos objetivos da investigação em curso.

Neste sentido, começámos por formular o problema que seria alvo do nosso estudo e, como argumenta Bruno Deshaies (1997), procurámos delimitá-lo com toda a clareza possível e, sobretudo, tendo presente que de acordo com a informação que se pretende recolher, assim se privilegiam determinados rumos que em termos metodológicos corporizam o processo de investigação.

Considerando a importância desta etapa no processo de investigação, formulámos a questão da investigação e os objetivos do estudo.

6.1 Questões de investigação

Neste estudo, interessou-nos dar resposta à questão que passamos a enunciar:

De que forma a Biblioteca Escolar poderá apoiar os professores de Português na implementação do novo Programa de Português?

Para melhor operacionalizar este problema, e em articulação com os objetivos que a seguir definimos, subdividimos a pergunta de partida nas seguintes questões de investigação:

- Os professores de Português integram nas suas práticas pedagógicas o desenvolvimento de trabalho colaborativo com a Biblioteca Escolar? De que modo?

- Que posicionamento assumem os professores de Português face à Biblioteca Escolar enquanto recurso educativo e ao trabalho colaborativo enquanto estratégia de ensino e aprendizagem?

- Que uso fazem os professores de Português dos recursos da Biblioteca Escolar na sua atividade educativa?

- Que características assumem as eventuais iniciativas de trabalho colaborativo entre os professores de Português e a Biblioteca Escolar?

- De que forma o trabalho colaborativo entre os professores de Português e a Biblioteca Escolar é fator positivo na promoção e desenvolvimento das aprendizagens dos alunos?

- Quais os principais obstáculos ao estabelecimento de articulação/ colaboração entre o trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito da disciplina de Português e a Biblioteca Escolar?

Uma vez que pretendemos sobretudo analisar e conhecer a realidade, não definimos nenhuma hipótese para esta investigação, que procurará sobretudo compreender o fenómeno através do estudo detalhado dos elementos que o constituem, seguindo alguns dos preceitos da teoria fundamentada nos dados.

6. 2 Objetivos do estudo

No âmbito da nossa investigação, definimos os seguintes objetivos:

- conhecer as práticas de trabalho colaborativo dos professores de Português com a Biblioteca Escolar;

- compreender a importância que os professores de Português atribuem à Biblioteca Escolar enquanto recurso educativo e ao trabalho colaborativo enquanto estratégia de ensino e aprendizagem;

- identificar práticas de trabalho colaborativo entre os professores de Português e a Biblioteca Escolar bem sucedidas e suscetíveis de serem disseminadas;

- analisar as perceções dos professores de Português e dos professores bibliotecários relativas ao trabalho colaborativo com a Biblioteca Escolar na promoção e desenvolvimento das aprendizagens dos alunos;

- identificar obstáculos ao estabelecimento de articulação/colaboração entre o trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito da disciplina de Português e a Biblioteca Escolar.

7. Procedimentos metodológicos

Procurando saber como é que acontece nas bibliotecas escolares portuguesas o trabalho colaborativo com os professores e centrando o nosso estudo na questão fundamental acerca do modo como a Biblioteca Escolar pode apoiar o professor de Português na implementação dos novos *Programas de Português do Ensino Básico*, entendemos que a melhor forma de o fazer é através do estudo direto da realidade, isto é, das pessoas e das respetivas práticas em contexto.

Deste modo, o estudo de caso pareceu-nos ser a metodologia mais adequada à natureza do problema, pois o investigador tem a possibilidade de estudar um aspeto de um problema num curto espaço de tempo (Bell, 2002) e por permitir, de acordo com Yin (1989), obter um conhecimento mais profundo sobre o objeto da investigação. Assim, o investigador capta e interpreta as vivências e as perspetivas dos intervenientes no estudo, procurando compreender os significados das suas ações e pontos de vista, resultando o produto final numa «descrição rica do fenómeno que está a ser estudado» (Carmo & Ferreira, 1998, pp. 216-217). A este propósito, salientamos que no estudo realizado se optou, pois, pela entrevista semiestruturada ao Professor Bibliotecário Coordenador das BE e ao Coordenador de Departamento de Línguas dos três agrupamentos sobre os quais incidiu o nosso estudo, de forma a conhecer as suas perspetivas e práticas em relação à problemática da nossa investigação.

Por outro lado, um estudo de caso interessa-se sobretudo pela interação de fatores e acontecimentos e, a este propósito, Nisbet e Watt (1980) salientam «por vezes, apenas tomando em consideração um caso prático pode obter-se uma ideia completa desta interação». A este respeito, Bassey citado por Judith Bell refere que

«um critério importante para avaliar o mérito de um estudo de caso é considerar até que ponto os pormenores são suficientes e apropriados para um professor que trabalhe numa situação semelhante, de forma a poder relacionar a sua tomada de decisão com a descrita no estudo. O facto de um estudo poder ser relatado é mais importante do que a possibilidade de ser generalizado.» (Bassey, 1981, p.85)

Este autor (p. 86) refere ainda que, se os estudos de casos

«forem prosseguidos sistemática e criticamente, se visarem o melhoramento da educação, se forem relatáveis e se, através da publicação das suas conclusões, alargarem os limites do conhecimento existente, então podem ser consideradas formas válidas de pesquisa educacional.»

Ao equacionar um trabalho de investigação que se caracteriza por incidir no estudo de sujeitos e das suas interações em situações não controladas pelo investigador, a opção por um método qualitativo parece-nos ser a mais adequada.

Assim sendo, a metodologia usada neste estudo insere-se numa investigação de cariz qualitativo, pretendendo-se estudar um determinado fenómeno, num contexto particular e específico. Esta metodologia pareceu-nos como sendo a mais adequada, podendo dar resultados mais ricos para a compreensão da realidade, de forma a atingir um conhecimento mais profundo da problemática que nos propomos investigar e que trará a esta temática conhecimento que esperamos possibilite a reflexão, o debate e o enriquecimento da prática dos profissionais das bibliotecas escolares, assim como dos professores de Português. Daí entendermos que para além do inquérito por entrevista, deveríamos utilizar outros instrumentos de recolha de dados - a análise documental dos *Programas de Português do Ensino Básico*, das *Metas Curriculares de Português - Ensino Básico*, e dos planos de atividades das BE dos três agrupamentos em que desenvolvemos a nossa investigação -, através dos quais é possível realizar uma triangulação de dados que nos permita chegar a conclusões credíveis.

Não pretendendo obter princípios universais, importa a esta investigação o conhecimento particular e idiossincrático dos fenómenos, fornecendo pistas para eventuais estudos posteriores.

Segundo Bogdan e Biklen (2000, p 11), a investigação qualitativa tem na sua essência cinco características: i) a fonte direta dos dados reside no ambiente natural, sendo o investigador o agente principal na recolha desses mesmos dados; ii) os dados recolhidos pelo investigador são fundamentalmente de natureza descritiva; iii) os investigadores que optam pelas metodologias qualitativas visam sobretudo o processo em detrimento dos resultados; iv) a análise dos dados é realizada de forma indutiva; v) o objetivo do investigador centra-se essencialmente em procurar entender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

De acordo com Miles e Huberman (1994), a investigação qualitativa é conduzida por um intenso ou prolongado contacto entre o investigador e a situação a estudar. Essa situação, normalmente, reflete o dia-a-dia do indivíduo, da sociedade, de grupos ou de organizações. Para além do referido, a investigação privilegia uma perspetiva holística da situação a estudar, de forma a possibilitar uma compreensão mais completa dos contextos, da sua lógica, das suas regras implícitas e explícitas.

A investigação qualitativa é continuamente criativa e interpretativa. Essa orientação interpretativa é construída e não existe apenas uma única interpretação

verdadeira, uma vez que existem muitas comunidades interpretativas, cada uma com os seus critérios de avaliação e interpretação (Denzin & Lincoln, 1998). Em educação, uma investigação interpretativa constitui um instrumento importantíssimo para encorajar os participantes a refletir e construir o seu próprio conhecimento. O conhecimento é construído pelo indivíduo com base na interpretação das suas próprias experiências e interações com o meio envolvente (Carlson, Humphrey & Reinhardt, 2003).

De acordo com Langveld, entendemos que «os estudos em educação [...] constituem uma “ciência prática”, na medida em que não queremos apenas conhecer factos e compreender as relações em nome do saber, mas também pretendemos conhecer e compreender com o objetivo de sermos capazes de agir e de agir “melhor” que anteriormente» (*apud* Bell, 2002, p.36).

A abordagem metodológica, como é o estudo de caso, não privilegia uma amostragem aleatória e numerosa, mas sim criteriosa ou intencional, ou seja, a seleção da amostra está sujeita a determinados critérios que permitam ao investigador aprender o máximo sobre o fenómeno em estudo (Vale, 2000).

No subcapítulo seguinte apresentaremos o universo do nosso estudo e procederemos à caracterização do mesmo.

7.1 Caracterização do contexto do estudo

A amostra deste estudo é uma amostra não probabilística selecionada por conveniência. A seleção da amostra guiou-se por critérios que têm diretamente a ver com o espaço geográfico onde exercemos a nossa atividade como professora bibliotecária, assim como pelo facto de a investigadora ter um conhecimento prévio do contexto escolar da mesma, o que é facilitador de um contacto mais direto e eficaz. Todavia, procurou-se sempre ressaltar o cumprimento das normas éticas e que a validade do trabalho investigativo nunca ficasse comprometida.

Assim sendo, o estudo incidiu em três agrupamentos de escolas do distrito de Viseu, em que a autora do estudo exerce funções, próximos da zona de residência da investigadora, de modo a facilitar a recolha da informação necessária ao desenvolvimento da investigação, pretendendo-se levar a cabo um estudo em contextos semelhantes e realidades educativas próximas. Salientamos, a este respeito, que os três agrupamentos de escolas possuem características semelhantes, nomeadamente no que diz respeito ao contexto socioeconómico em que estão inseridos, o que nos parece fundamental para as conclusões da nossa investigação.

A opção por uma região geográfica específica justifica-se, da mesma maneira, pela intenção de conhecer melhor, no contexto da problemática em análise, algumas escolas da região onde a investigadora vive e desenvolve a sua atividade profissional. Estamos cientes, no entanto, que com esta opção, em rigor, como sublinham Hill e Hill (2002), os resultados e as conclusões só se aplicam à amostra, não podendo ser extrapolados para o universo de todas as bibliotecas escolares.

Refira-se que o distrito de Viseu, situado na região Norte-Centro de Portugal, é constituído por vinte e quatro municípios que, no seu conjunto, ocupam uma superfície geográfica de 5.007 Km². Este distrito tem como marca alguma heterogeneidade entre os diversos concelhos que o constituem, resultante da diversidade territorial. O distrito divide-se, segundo a Nomenclatura das Unidades Territoriais (NUT), de nível III, em três sub-regiões: Dão-Lafões, Douro e Tâmega. Fazem parte do distrito de Viseu vinte e quatro concelhos, entre eles o concelho de Viseu. O distrito de Viseu faz ponte entre o litoral e o interior, oferecendo, por isso, diversidade em termos de características sociais e económicas.

Com base nos Projetos Educativos (PE) relativos ao triénio de 2009 a 2013, intentou-se caracterizar o contexto no qual esta investigação teve lugar, os Agrupamentos 1, 2 e 3 que passamos a caracterizar, de seguida.

Agrupamento de Escolas 1

Localizado no distrito de Viseu, na região centro de Portugal, o Agrupamento de Escolas 1 situa-se num concelho que se estende numa área aproximada de 200 km². O concelho está inscrito na sub-região Dão Lafões, correspondendo à NUT III, unidade estatística que compreende os concelhos do Agrupamento de Viseu.

O concelho onde se situa o Agrupamento de Escolas 1, pela Lei nº 11-A/2013, de 28 de janeiro que instituiu a nova reorganização administrativa do território das freguesias, integra nove freguesias, de onde são oriundos os alunos do Agrupamento. O município tem uma população de 12 444 habitantes, de acordo com o Censos de 2011, e registou uma perda de 5,5%, na última década, consequência da baixa da natalidade e do aumento do fluxo de emigração. Esta situação de desertificação, agravada nos concelhos limítrofes, contrasta com o aumento em 6,5% da concentração da população no município de Viseu. A dimensão média das famílias do município é de 2,7% e a população infantil e jovem têm diminuído. A estrutura etária da população acentuou os desequilíbrios já evidenciados anteriormente, tendo a percentagem de jovens regredido

para 15% e de idosos aumentado para 19%, o que resulta no envelhecimento da população no concelho.

Compõem este agrupamento treze jardins de infância; cinco escolas do 1º ciclo; uma escola básica integrada com 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico; uma escola básica com 2º e 3º ciclos do ensino básico e uma escola secundária com 3º ciclo e secundário.

O agrupamento conta com a participação da comunidade envolvente na vida do mesmo, que se traduz na celebração de protocolos, apoios e colaboração mútua. O agrupamento dispõe de recursos técnico-pedagógicos e equipamentos fundamentais que proporcionam a qualidade das aprendizagens dos alunos, bem como a formação contínua e a aprendizagem ao longo da vida dos seus agentes educativos.

Segundo o PE do Agrupamento 1, o agrupamento conta, ainda, com quatro bibliotecas integradas na Rede de Bibliotecas Escolares, constituindo um dos pontos fortes deste agrupamento as iniciativas promovidas pelas bibliotecas escolares na aquisição de hábitos de leitura e no desenvolvimento de competências digitais e de literacia da informação.

Apresentamos, na tabela 1, o nº de alunos e de docentes por ciclo de ensino, assim como o nº relativo ao Pessoal Não Docente deste agrupamento.

Ciclos	Alunos	Pessoal Docente	Educação Especial	Pessoal Não Docente
Pré-Escolar	247	18	17	113
1º Ciclo	390	29		
2º Ciclo	230	37		
3º Ciclo	406	107		
Secundário	261			
Total	1534	227	17	113

Tabela 1 – Caracterização do Agrupamento 1 (fonte: PE 2009-2013)

Dos alunos que frequentam o 3º ciclo, 29 frequentam um curso de educação e formação, tipo 2 (CEF). Dos alunos matriculados no ensino secundário, 90 frequentam o ensino profissional.

Do ponto de vista socioeconómico, o agrupamento integra alunos de estratos sociais diferenciados, sendo significativa a proveniência de famílias com baixos recursos e baixa escolaridade. É de salientar, também, um aumento de pais desempregados, perspetivando-se que a crise económica e social vivida se prolongue nos próximos anos e que esta situação se agrave.

Agrupamento de Escolas 2

O Agrupamento de Escolas 2 situa-se num concelho do distrito de Viseu com 18 freguesias que se estendem por uma área de 219.3 Km². Em 2011, a população residente atingiu o valor de 19 879 habitantes (9552 – Homens e 10327 – Mulheres). Numa década, a variação foi de – 5,3%, ou seja, diminuiu 1111 habitantes. A dimensão média das famílias é de 2, 6 pessoas (Censos de 2011). A densidade populacional é de 90,07 hab./Km².

O Agrupamento de Escolas 2 foi criado em 2010 e é a junção de dois agrupamentos de escolas e de uma escola secundária. Apresentamos, na tabela 2, os dados relativos a este agrupamento.

Ciclos	Alunos	Pessoal Docente	Educação Especial
Pré-Escolar	295	21	18
1º Ciclo	752	51	
2º Ciclo	423	51	
3º Ciclo	693	76	
Secundário	536	58	
EFA	44	6	
Total	2743	263	18

Tabela 2 - Caracterização do Agrupamento 2 (fonte: PE 2012)

A oferta educativa do Agrupamento 2 é diversa: educação pré-escolar, ensino básico e secundário. A rede da educação pré-escolar cobre todo o concelho e o 1º ciclo do ensino básico espelha o reordenamento da rede escolar efetuado nos últimos anos. A maior parte das turmas existentes é constituída por alunos de um só ano de escolaridade.

A par do desenho curricular subjacente ao ensino regular, os 2º e 3 ciclos são matizados com o ensino articulado da Música em todos os anos de escolaridade. Complementarmente, no 3º ciclo organizam-se cursos de educação e formação de nível 2 e 3.

No ensino secundário, existem os cursos gerais do ensino secundário científico – humanísticos nas áreas das ciências e tecnologia, artes visuais, línguas e humanidades e ciências-económicas, a par, registe-se, de um conjunto diversificado e significativamente frequentado de cursos profissionais de nível 3.

O PE deste agrupamento salienta como um dos pontos fortes o facto das três bibliotecas escolares existentes estarem organizadas para o reforço do processo educativo.

Agrupamento de Escolas 3

O Agrupamento de Escolas 3 constituiu-se no ano letivo de 2003/2004 e, atualmente, é formado pela escola-sede (2.º e 3.º ciclos), por 10 escolas básicas do 1.º ciclo e 10 jardins de infância. Na tabela 3, apresentam-se os dados referentes a este agrupamento.

Ciclos	Alunos	Pessoal Docente	Educação Especial	Pessoal Não Docente
Pré-Escolar	248	19	9	59
1º Ciclo	650	54		
2º Ciclo	290	44		
3º Ciclo	404	55		
Total	1592	172	9	59

Tabela 3 – Caracterização do Agrupamento 3 (fonte: PE 2009-2013)

Este agrupamento de escolas situa-se no concelho de Viseu e recebe alunos de diversas freguesias, umas de carácter eminentemente rural, outras de carácter suburbano, com problemas socioeconómicos graves e, outras, embora em minoria, de carácter urbano. De acordo com o seu PE, procura ser reconhecido como um agrupamento escolar de qualidade pela sua atuação eficaz na prestação do serviço público de educação e de ensino, assim como pela sua capacidade de promover e vivenciar os valores da cidadania e da inclusão, fomentando a introdução e dinamização da inovação pedagógica e organizacional.

Ainda segundo o PE, as três bibliotecas escolares constituem-se como uma área prioritária de intervenção, pretendendo-se: valorizar e potenciar o papel da biblioteca/centro de recursos como espaço privilegiado para o desenvolvimento de atividades de natureza pedagógica, bem como de ocupação de tempos livres e de lazer, geradoras de competências potenciadoras de cidadãos críticos e interventivos na sociedade da informação e do conhecimento; utilizar o fundo documental existente para as diferentes disciplinas e projetos; desenvolver nos utilizadores competências e hábitos de trabalho na consulta, tratamento, produção e difusão de informação, em diferentes suportes; cooperar

com os docentes na planificação e diversificação das suas atividades de ensino/aprendizagem e associar a leitura, em suportes diversificados, à ocupação lúdica dos tempos livres.

Elegemos como participantes para o nosso estudo os três professores bibliotecários coordenadores das bibliotecas dos agrupamentos sobre os quais incidiu o nosso estudo, assim como os coordenadores de Departamento de Línguas dos agrupamentos em causa.

Procedendo à caracterização dos entrevistados e de acordo com a tabela 4, verificamos que todos os inquiridos são do género feminino. Em relação à média de idades, esta situa-se nos 49 anos. Quanto às habilitações académicas, 4 dos entrevistados são licenciados e 2 são mestres. Constatamos que as professoras bibliotecárias entrevistadas possuem formação especializada na área das bibliotecas, sendo que a PB do Agrupamento 1 possui mestrado também nesta área.

Relativamente aos dados profissionais, verificamos que todos os inquiridos pertencem ao Departamento de Línguas ou ao Departamento de Ciências Sociais e Humanas no caso da PB do Agrupamento 3, à exceção da PB do Agrupamento 2 que pertence ao grupo de Educação Tecnológica. O tempo total de anos de serviço dos indivíduos entrevistados varia entre os 22 e os 29 anos, perfazendo uma média de 25,3 anos de docência.

No atinente à experiência na função desempenhada como Coordenador de Departamento (CD) ou PB, os inquiridos apresentam algumas diferenças que interessa destacar. Assim, no caso das PB entrevistadas, verifica-se que a Professora Bibliotecária do Agrupamento 1 (PB/A1) e a Professora Bibliotecária do Agrupamento 2 (PB/A2) têm uma larga experiência como coordenadoras da BE ou como PB, respetivamente, 14 e 15 anos, sendo que a Professora Bibliotecária do Agrupamento 3 (PB/A3) apresenta 5 anos de experiência nos cargos de coordenadora da BE e PB. É de salientar que as 3 PB inquiridas já exerceram também o cargo de diretoras de turma.

Quanto às CD que participaram neste estudo, verificamos que existe alguma variação no que diz respeito ao nº de anos de experiência na função. Assim, a Coordenadora de Departamento de Línguas do Agrupamento 1 (CD/A1) já desempenhou este cargo durante 7 anos, para além das funções de delegada de disciplina e de diretora de turma. A Coordenadora de Departamento de Línguas do Agrupamento 2 (CD/A2) tem apenas 1 ano de experiência no cargo, apesar de ter exercido também as funções de diretora de turma, de orientadora de estágio e de delegada de disciplina. A Coordenadora de Departamento de Línguas do Agrupamento 3 (CD/A3) tem uma ampla experiência no

desempenho do cargo de Coordenadora de Departamento de Línguas, 12 anos, tendo exercido igualmente as funções de diretora de turma, de delegada de disciplina e de Presidente do Conselho Executivo.

Entrevistado	Idade	Género	Habilitações Académicas/ Formação Especializada	Grupo de Recrutamento	Anos de docência	Experiência na função (anos)	Outras funções exercidas
PB/A1	44	F	Licenciatura/ Mestrado em BE	Português/ Francês	22	- 2 como PB - 12 como Coordenadora da BE	- Diretora de turma
CD/A1	53	F	Licenciatura	Português	26	7	- Diretora de turma - Delegada de disciplina
PB/A2	49	F	Licenciatura/ Especialização em BE	Educação Tecnológica	27	- 2 como PB - 13 como Coordenadora da BE	- Diretora de turma
CD/A2	50	F	Licenciatura	Português/ Latim/Grego	25	1	- Diretora de turma - Orientadora de estágio - Delegada de disciplina
PB/A3	47	F	Licenciatura/ Especialização em BE	Português/ História	23	- 2 como PB - 3 como Coordenadora da BE	- Diretora de turma
CD/A3	51	F	Licenciatura/ Mestrado	Português/ Latim/Grego	29	12	- Diretora de turma - Delegada de disciplina - Presidente do Conselho Executivo

Tabela 4 – Caracterização dos entrevistados

Legenda

F – Feminino

PB/A1 – Professora Bibliotecária do Agrupamento 1

CD/A1 – Coordenadora de Departamento de Línguas do Agrupamento 1

PB/A2 – Professora Bibliotecária do Agrupamento 2

CD/A2 – Coordenadora de Departamento de Línguas do Agrupamento 2

PB/A3 – Professora Bibliotecária do Agrupamento 3

CD/A3 – Coordenadora de Departamento de Línguas do Agrupamento 3

7.2 Estratégias de investigação

No que tange a um trabalho de natureza científica, este ocorre num *continuum* de etapas interligadas que, na opinião de Quivy e Campenhoudt (2008), assenta em pressupostos filosóficos e epistemológicos que o antecedem e influenciam. De acordo com a informação que se pretende recolher, assim se privilegiam determinados rumos que em termos metodológicos corporizam o processo de investigação.

Para a consecução deste projeto, começámos por recolher fontes de informação e elaborar um quadro de referência, com base no estado da arte. Seguidamente a esta fase, procedemos à elaboração do desenho de investigação, definindo um conjunto de estratégias e ações para a operacionalização da mesma. Deste modo, centrámos a nossa atenção no desenho da investigação, definimos o contexto e a amostra do nosso estudo, assim como as técnicas e os instrumentos de recolha e análise dos dados.

Na fase seguinte, relativa à parte empírica propriamente dita, procedemos à operacionalização do plano de investigação. Para nos inteirarmos do contexto do nosso estudo, procedemos à leitura e análise de documentos orientadores das práticas escolares dos 3 agrupamentos que constituem a amostra do nosso estudo, nomeadamente, os respetivos projetos educativos e planos de atividades das bibliotecas escolares. Em simultâneo, procedemos à análise documental dos *Programas de Português do Ensino Básico*, análise que considerámos imprescindível realizar nesta fase, para um melhor conhecimento da problemática em causa.

Convém salientar que durante a fase de inquirição, técnica de investigação que nos permitiu a recolha de informação diretamente dos intervenientes no nosso estudo, os participantes foram corretamente informados acerca dos objetivos e procedimentos deste trabalho investigativo, no respeito pelos procedimentos éticos de proteção e confidencialidade. Procedeu-se à legitimação das entrevistas e à motivação dos inquiridos, deixando-os à vontade para se exprimirem.

Foi também solicitada autorização para a gravação das respetivas entrevistas e, após a sua transcrição, foram disponibilizadas aos entrevistados para seu conhecimento e eventual clarificação de opinião.

Aquando da fase de análise de conteúdo, os dados dos sujeitos entrevistados foram codificados, tendo-lhes sido atribuído um código e um número, com vista à proteção, anonimato e confidencialidade das suas informações.

O nosso trabalho encerra com a fase da organização, tratamento e interpretação dos dados, consubstanciado na revisão da literatura e de acordo com os objetivos delineados.

É de salientar que tendo em conta que durante o período em que decorreu a nossa investigação foi homologado o documento *Metas Curriculares de Português - Ensino Básico*, pelo Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto de 2012, Série II, e considerando-se este documento como um referencial para o ensino e aprendizagem do Português, decidimos proceder à análise documental do mesmo, de forma a atualizar os conhecimentos necessários à presente investigação.

7.3 Instrumentos de recolha de dados

Neste estudo, optou-se, pois, pela entrevista semiestruturada ao Professor Bibliotecário Coordenador das BE e ao Coordenador de Departamento de Línguas dos três agrupamentos que constituem a amostra do nosso estudo.

A entrevista constitui um instrumento de recolha de dados que nos permite obter a informação desejada com algum grau de profundidade, ao mesmo tempo que o facto de trabalharmos com uma amostra de dimensões reduzidas nos possibilitará fazer face à habitual morosidade na obtenção de informação sistemática.

No que respeita à fiabilidade do nosso estudo, tentaremos que esta seja garantida «através de uma descrição pormenorizada e rigorosa da forma como o estudo foi realizado, (...) mas também uma descrição do processo de recolha de dados e da forma como se obtiveram os resultados» (Carmo & Ferreira, 1998, p. 218).

Para além do inquérito por entrevista, utilizámos outros instrumentos de recolha de dados - a análise documental dos *Programas de Português do Ensino Básico*, das *Metas Curriculares de Português - Ensino Básico*, e dos planos de atividades da Biblioteca Escolar dos três agrupamentos em que desenvolvemos a nossa investigação -, através dos quais é possível realizar uma triangulação de dados que nos permita chegar a conclusões credíveis.

7.3.1 O inquérito por entrevista

A investigação centrou-se no estudo de indivíduos em contexto, na sua forma de interagir, daí entendermos que o inquérito por entrevista constitui o instrumento adequado para recolha de dados. Pretendeu-se, justamente, obter os pontos de vista dos professores bibliotecários e dos professores de Português, explicitar facetas do seu trabalho relacionadas com a temática em estudo acerca do trabalho colaborativo no âmbito da implementação dos novos *Programas de Português do Ensino Básico*.

Enquanto modo de comunicação verbal e presencial entre o entrevistador que coloca as questões e o entrevistado que fornece os dados, a entrevista revela-se como um instrumento fulcral na recolha de informações quando se trata de abordagens qualitativas. O contacto direto que se estabelece entre o entrevistado e o investigador possibilita uma relação de proximidade que permitirá ao entrevistado expressar as suas

opiniões e as informações «fluirão de maneira notável e autêntica» (Ludke & André, 1986).

Quivy e Campenhoudt (2008, pp.191-192) observam que «[...] os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana. Corretamente valorizados, estes processos permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados».

Patton (1990) citado por Tuckman (2005, p.517) refere a existência de três tipos de entrevistas que variam entre as que são totalmente informais ou de conversação e as que são altamente estruturadas e fechadas. Bogdan e Biklen (2000, p.135) salientam que as entrevistas variam quanto ao grau de estruturação, desde as entrevistas estruturadas até às não estruturadas. No entanto, Tuckman (2005) defende, ainda, que as entrevistas semiestruturadas têm a vantagem de permitir ao investigador a obtenção de dados comparáveis entre os vários sujeitos participantes.

Movidos pela intencionalidade de se captarem representações, atitudes, opiniões, valores e significados atribuídos ao objeto de análise pelo entrevistado, optámos pela entrevista semiestruturada como instrumento de recolha de informação, por se entender ser mais adequada ao contexto e por permitir um maior grau de segurança ao investigador.

Como refere Quivy e Campenhoudt (2008, p.192), a entrevista semiestruturada ou semidiretiva possibilita ao interlocutor do investigador exprimir «as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências». Para estes autores, a entrevista semiestruturada é especialmente indicada para conhecer o «sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados». (*Idem*, p.193). Quivy e Campenhoudt identificam duas vantagens neste tipo de entrevistas:

«O grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos. A flexibilidade e a fraca diretividade do dispositivo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais» (*Idem*, p.194).

De acordo com a terminologia ligeiramente diferente de Lessard-Hébert (2005, p.162), trata-se de «uma entrevista orientada para a resposta», caracterizada «pelo facto de o entrevistador manter o controlo no decurso de todo o processo. Ela é, na maioria das vezes, estruturada ou, pelo menos, semiestruturada e é referenciada a um quadro pré-estabelecido».

Também Bogdan e Biklen (2000, p.134) salientam que este tipo de entrevista proporciona «ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo», potenciando a relação entre entrevistador e entrevistado, em prol da recolha de dados.

Por sua vez, Ketele e Roegiers (1993, p.193) identificam outras duas grandes vantagens nas entrevistas semiestruturadas:

«As informações que se pretende recolher refletem melhor as representações do que numa entrevista dirigida, dado que a pessoa entrevistada tem mais liberdade na maneira de se exprimir;

As informações que se deseja recolher são-no num tempo muito mais curto do que numa entrevista livre, que nunca oferece a garantia de que vão ser fornecidas informações pertinentes.»

A entrevista semiestruturada, embora permita um maior grau de liberdade, não prescinde da elaboração de um guião. No nosso caso, combinámos o modelo proposto por Albano Estrela (1986) com alguma terminologia aconselhada por Quivy e Campenhoudt (2008). Tendo em conta os objetivos do nosso estudo e a informação que pretendíamos recolher, elaborámos dois guiões diferentes, mas com estrutura semelhante, para aplicar na entrevista ao Coordenador de Departamento de Línguas e ao Professor Bibliotecário Coordenador das BE dos três agrupamentos em que se realizou o nosso estudo.

Os guiões foram divididos em duas partes. Na primeira, define-se a calendarização, o tempo previsto de duração da entrevista, o grupo de entrevistados, o tema e os objetivos gerais. A segunda parte apresenta uma tabela em que se divide a entrevista em quatro blocos temáticos diferentes: o primeiro bloco é destinado à legitimação da entrevista e à garantia de anonimato e confidencialidade; o segundo dedicado à recolha de dados biográficos e profissionais do entrevistado; o terceiro constitui o desenvolvimento da entrevista propriamente dita, pretendendo-se a recolha de informação sobre os temas em análise (Biblioteca Escolar, trabalho colaborativo, leitura, TIC, literacia da informação) e o quarto bloco dá liberdade aos entrevistados para complementar algumas das suas ideias ou fazer um comentário adicional, contemplando ainda os agradecimentos por parte da entrevistadora. Para cada um dos blocos foram estabelecidos objetivos específicos e pistas para a formulação de perguntas-guia. (*vide* Anexos A e B).

Numa fase inicial, as entrevistas foram realizadas a um grupo-piloto que, não fazendo parte da amostra do estudo, possuía características semelhantes às dos participantes. Estas pré-entrevistas tiveram como objetivo avaliar o conteúdo das

questões no respeitante à clareza, compreensão, adequação das perguntas e extensão das entrevistas. Esta experiência teve o duplo propósito de, por um lado, validar os guiões das entrevistas e, por outro, treinar as competências da investigadora, decorrendo da mesma a revisão dos guiões e a realização de pequenos ajustes nas perguntas-guia com vista a «eliminar todas as possíveis ambiguidades nas perguntas formuladas e prever as respostas importantes» (Fox, 1987, p. 629).

Antes da realização das entrevistas aos participantes no estudo, os guiões foram enviados aos entrevistados, via correio eletrónico, com o objetivo de os mesmos se familiarizarem com o conteúdo das temáticas a serem abordadas.

A partir dos guiões orientadores das entrevistas, elaborámos um esquema preparatório da entrevista no sentido de garantir que era fornecida a mesma informação sobre este estudo a todos os entrevistados e que estes respondiam às mesmas perguntas sem, no entanto, seguir rigidamente a ordem ou a formulação apresentada.

Os docentes participantes nesta investigação foram submetidos individualmente às entrevistas semiestruturadas, nas instalações da escola-sede dos agrupamentos envolvidos na investigação e, conforme o previsto nos guiões, as entrevistas foram gravadas em sistema áudio. As entrevistas decorreram conforme o estabelecido nos guiões, tendo o tempo de duração variado um pouco conforme o fluir do pensamento dos nossos entrevistados que apenas foram interrompidos quando se pretendeu precisar uma opinião ou um dado ou reencaminhar a conversa para os objetivos da entrevista.

Como já referido anteriormente, após a realização das entrevistas e com o intuito de as mesmas serem validadas pelos inquiridos, procedeu-se à devolução das transcrições efetuadas, no sentido de ser facultada aos entrevistados a possibilidade de clarificarem, explicitarem, retificarem ou desenvolverem alguns dos itens que considerassem pertinentes.

As entrevistas foram sujeitas a uma análise de conteúdo que apresentaremos no capítulo dedicado à interpretação e análise de dados e através da qual demonstraremos as perceções dos docentes em relação aos vários temas abordados.

7.3.1.1 Entrevista ao Coordenador de Departamento de Línguas

Para a entrevista ao Coordenador do Departamento de Línguas, procedemos à elaboração de um guião (Anexo A) orientador da mesma e que teve como principal objetivo compreender o modo como, nas escolas/agrupamentos de Viseu, se promove o trabalho colaborativo /a articulação curricular entre a Biblioteca Escolar e os professores

de Língua Portuguesa. Considerou-se que este instrumento seria aquele que oferecia mais condições para que os Coordenadores de Departamento explicitassem livremente as várias facetas do trabalho dos professores de Português relacionadas com a temática do nosso estudo.

7.3.1.2 Entrevista ao Professor Bibliotecário

Quanto à entrevista ao PB, atendendo a que nos três agrupamentos em estudo existem várias bibliotecas e, como tal, exercem funções nesses agrupamentos vários professores bibliotecários, decidimos inquirir o PB que desempenha as funções de coordenador das várias bibliotecas existentes no agrupamento. Para isso, construímos um guião que se apresenta no Anexo B.

7.3.2 Análise documental

A análise documental, segundo Carmo e Ferreira (1998) é um processo que envolve seleção, tratamento e interpretação da informação existente em documentos (escrito, áudio ou vídeo) com o objetivo de deduzir algum sentido. Esta técnica caracteriza-se por ser um processo dinâmico ao permitir representar o conteúdo de um documento de uma forma distinta da original, gerando assim um novo documento (Peña Vera & Morillo, 2007).

Com o intuito de obter informações, assim como complementar as informações obtidas e cruzar dados, visando uma maior validade do estudo, foram analisados os documentos:

- *Programas de Português do Ensino Básico.*
- *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico.*
- Plano anual de atividades das bibliotecas escolares dos três agrupamentos em estudo.

7.3.2.1 Programas de Português do Ensino Básico

Os *Programas de Português do Ensino Básico (PPEB)* entraram em vigor no ano letivo de 2011/2012, para os 1.º, 2.º, 5.º e 7.º anos de escolaridade, de acordo com o

disposto na Portaria n.º 266/2011, de 14 de setembro. Em 2012/13 foi a vez do 3.º, 6.º e 8.º. Por fim, em 2013/14, entrarão em vigor para o 4.º e 9.º anos de escolaridade.

Os documentos de referência, com caráter normativo, que a partir do presente ano letivo, orientam o ensino da disciplina de Português em todos os ciclos do ensino básico, são:

- *Programas de Português do Ensino Básico (PPEB)*.
- [Dicionário Terminológico](http://dt.dgidec.min-edu.pt/) (DT- <http://dt.dgidec.min-edu.pt/>). O DT fornece aos professores os termos e definições que explicitam a conceptualização e a descrição da estrutura e do uso da língua, constituindo assim, um instrumento de regulação e uma ferramenta de apoio ao ensino da gramática e ao estudo dos textos.
- *Metas Curriculares de Português - Ensino Básico* que constituirá um referencial a seguir, num primeiro ano – 2012-2013 –, a título indicativo, após o que assumirá um caráter obrigatório, articulando-se com as avaliações a realizar. «O primeiro ano, em que é fortemente recomendado o seguimento das metas, sem que haja, ainda, uma obrigatoriedade do seu cumprimento, permitirá não apenas uma familiarização, por parte dos professores, como também uma aferição e uma posterior concretização decorrente da experiência.» (DGE, 2012)

Este programa de Português nasce «porque a cena educativa é dinâmica e permeável a realidades sociais e culturais em permanente mudança» (Reis et al., 2009, p. 3) e, também, por um conjunto de expectativas e circunstâncias que tinham necessariamente de se ter em conta. Convirá, a este propósito, salientar que no texto preambular do PPEB são enunciadas as razões para a substituição do programa que vigorava desde 1991 e que estiveram na base da construção deste documento aglutinador:

- a necessidade de o ensino e a aprendizagem da língua acompanharem as exigências da Sociedade do Conhecimento, associadas à presença incontornável das ferramentas e linguagens das TIC e à disseminação das comunicações em rede;
- imprescindibilidade da integração inequívoca e culturalmente consequente dos textos literários no ensino da língua;
- a necessidade de se acentuar, no ensino do Português, uma componente de reflexão expressa sobre a língua, sistematizada em processos de conhecimento explícito da sua estrutura e funcionamento (Reis et al., 2009, p.5).

Os *Programas de Português do Ensino Básico* foram organizados de acordo com uma matriz comum aos três ciclos, através da qual se valoriza o princípio da progressão,

pressupondo, pois, que os conteúdos programáticos sejam retomados em níveis crescentes de dificuldade ao longo dos ciclos.

Subjaz a este programa um princípio fundamental: progressão no interior de cada ciclo mas, principalmente, nos sucessivos e mais exigentes estádios de aprendizagem que a passagem de ciclo para ciclo evidencia. O processo de aprendizagem progride por patamares sucessivamente consolidados.

Definem-se orientações curriculares organizadas por competências, salvaguardando o princípio fundamental da progressão que a operacionalização do programa exige.

Insiste-se na ideia da língua materna como «fundamental instrumento de acesso a todos os saberes» (Reis et al., 2009, p.6) e considera-se o princípio da progressão vertical (aprendizagens significativas, mobilização de conhecimentos prévios, níveis crescentes de complexidade), tendo como ponto de partida a noção de *ciclo* entendida como unidade alargada, eixo estruturante do desenvolvimento curricular, no qual o professor de Português é tido como «agente do desenvolvimento curricular» (*Idem, Ibidem*, p.9), que toma decisões conscientes e fundamentadas na operacionalização do currículo, adaptando-as à sua realidade educativa.

À luz dos novos Programas de Português, a aprendizagem é uma atividade em «movimento» apoiada em aprendizagens anteriores e o desenvolvimento curricular faz-se progressivamente, acompanhando o saber que «se alarga, especifica, complexifica e sistematiza» (*Idem, Ibidem*, p.10).

Reitera-se a transversalidade do Português como língua de escolarização, determinante para o sucesso escolar no ensino básico, e enfatiza-se a sua interdisciplinaridade:

«a aprendizagem do Português define-se como componente fundamental da formação escolar [...], a aprendizagem da língua condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afetivas e valorativas que são determinantes para a referida relação com o mundo e com aqueles que o povoam» (*Idem, Ibidem*, p. 12).

Os programas elaborados adotam determinadas orientações curriculares organizadas em torno de cinco competências específicas, a saber: *a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a escrita e o conhecimento explícito da língua* (CEL). A cada uma das competências estão associados descritores de desempenho organizados por ciclo.

O PPEB organiza-se, pois, em torno de uma estrutura comum aos três ciclos, ou seja, para cada ciclo são apresentados: i) a sua caracterização; ii) os resultados

esperados; iii) os descritores de desempenho; iv) o *corpus* textual; v) orientações de gestão.

Segundo Reis *et al*

«o *descriptor de desempenho* apresenta-se como um enunciado sintético, preciso e objetivo, indicando o que se espera que o aluno seja capaz de fazer. [...] cruza conteúdos programáticos com operações de diversa natureza (da ordem do saber-fazer; do saber-ser, do saber-estar, do saber-aprender e do saber declarativo)» (2009, p.17).

Os «*conteúdos* são de natureza conceptual e descritiva e ativam competências metalinguísticas, metatextuais e metadiscursivas, como resultado de uma reflexão pedagogicamente orientada sobre situações e usos particulares da língua e visando o conhecimento sistematizado da estrutura e das práticas do português-padrão». (*Idem, ibidem*, pp.16-17).

No que diz respeito ao 1.º ciclo, e pela sua especificidade, tanto os resultados esperados como os descritores de desempenho foram definidos para o final do 2.º e do 4.º anos, e não apenas no final do ciclo como acontece com o 2.º e 3.º ciclos.

Efeturemos, de seguida, uma análise do documento PPEB, debruçando-nos particularmente sobre o domínio «Leitura» nos três ciclos do ensino básico e tendo em conta as referências, no corpo do texto, de forma explícita ou implícita à BE. A opção pelo tipo de análise referida, prende-se com a natureza do nosso estudo, interessando-nos analisar a presença e valorização da BE nos novos Programas de Português e, em última instância, de que forma o contributo da BE poderá constituir uma mais valia na aprendizagem da língua materna, nomeadamente ao nível da «Leitura». Lembramos, a propósito desta competência, que a mesma já foi objeto de análise no subcapítulo 5.2 que denominámos «A promoção da leitura: conceitos e práticas», momento em que nos debruçámos sobre o conceito de leitura e as práticas subjacentes ao novo Programa de Português.

O 1.º ciclo constitui uma etapa determinante de todo o percurso escolar dos alunos e, num primeiro momento, «assumem particular importância o trabalho ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica e o ensino explícito e sistemático da decifração, como condições básicas para a aprendizagem da leitura e da escrita.» (Reis *et al.*, 2009, p. 22).

Num segundo momento e após a interiorização das principais relações entre os sistemas fonológico e ortográfico, e no que diz respeito à competência «Leitura», «deve processar-se a aprendizagem gradual de procedimentos de compreensão e de interpretação textual, associados à promoção do desenvolvimento linguístico dos alunos,

à sua formação como leitores e à ampliação do conhecimento experiencial sobre a vida e sobre o mundo.» (*Idem, Ibidem*, p.22).

Apresentamos, na tabela 5, os resultados esperados para o 1.º e 2.º anos relativamente à competência da «Leitura», assim como para o 3.º e 4.º anos (tabela 6).

1.º e 2.º Anos

Leitura	<ul style="list-style-type: none">• Ler com clareza textos variados com extensão e vocabulário adequados.• Compreender o essencial dos textos lidos.• Ler textos variados com fins recreativos.
----------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabela 5- PPEB - Resultados esperados para o 1.º e 2.º anos: «Leitura» (p.25)

3.º e 4.º Anos

Leitura	<ul style="list-style-type: none">• Ler diferentes tipos de textos e em suportes variados para obter informação e organizar conhecimento.• Ler para formular apreciações de textos variados.• Distinguir entre facto e opinião, informação implícita e explícita, essencial e acessória.• Ler em voz alta com fluência textos com extensão e vocabulário adequados.
----------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabela 6- PPEB - Resultados esperados para o 3.º e 4.º anos: «Leitura» (p.26)

Relativamente ao 1.º ciclo, de acordo com Reis *et al.*, «O convívio frequente com textos literários adequados à faixa etária dos alunos assume uma importância fundamental neste ciclo, tal como a descoberta de diversas modalidades de texto, escritos e multimodais.» (2009, p. 22). Na verdade, neste ciclo de ensino, os alunos deverão conviver com uma diversidade de textos escritos, de forma a interiorizar múltiplas estruturas textuais, alargando a sua competência discursiva e textual. Reveste-se, pois, de crucial relevância a constituição de um *corpus* textual que contemple textos escritos e, em atividades que visem o desenvolvimento de competências do modo oral, pode também recorrer-se a textos orais gravados.

Segundo Reis *et al.*, (2009, pp.61-62) na constituição de um *corpus* textual, o professor deve ter em conta um conjunto de critérios que a seguir se elencam:

i) Representatividade e qualidade dos textos - A qualidade dos conteúdos, estimulando a capacidade para despertar emoções, obrigar a refletir, fazer sonhar, divertir e aprender deve aliar-se à qualidade literária, linguística, de grafismo e de imagem.

ii) Integridade dos textos - O trabalho a desenvolver em sala de aula deverá ter em conta o texto integral, devendo-se evitar o recurso a cortes e a adaptações abusivas dos textos, já que isso dificulta a reconstrução do sentido.

iii) Progressão - A escolha e a forma de abordagem dos textos deverá ter em conta a progressiva complexidade dos mesmos, de acordo com o nível de desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos. A seleção realizada deverá, por um lado, possibilitar o convívio com textos que apresentem características que são familiares e geradoras de empatia imediata, permitindo, por outro lado, o acesso à novidade e ao insólito, para despertar curiosidade e entusiasmo.

iv) Diversidade textual - Os alunos devem contactar com múltiplos textos em diferentes suportes e formatos, de diferentes tipos e com finalidades distintas, considerando o domínio do literário e o do não literário. Pretende-se, por um lado, a construção de uma cultura literária partilhada por todos os alunos e, por outro lado, preparar os alunos para a construção e organização do conhecimento.

Reis *et al.* evidenciam ainda que

«Convém ter em conta que a existência de novos cenários, linguagens e suportes para o acesso à informação exige o domínio de literacias múltiplas, nomeadamente, a literacia informacional (associada às tecnologias de informação e comunicação) e a literacia visual (leitura de imagens). Este facto torna imprescindível, desde cedo, a convivência com diferentes suportes e com diferentes linguagens. [...] as bibliotecas deverão integrar material áudio e vídeo[...]» (2009,p.63).

Assim sendo, no domínio do “oral”, os professores poderão recorrer a textos orais gravados, entrevistas, debates, bons modelos de dicção de textos poéticos e contos narrados oralmente.

Neste excerto do PPEB é clara a referência à BE, como centro de recursos em diferentes suportes, devendo disponibilizar aos professores de Português material áudio e vídeo, estando evidente que a BE desempenha um função importante no desenvolvimento das várias literacias, nomeadamente a literacia informacional e a literacia visual.

É referenciado, ainda, que os espaços de leitura, dentro e fora da sala de aula, «com particular relevância para a biblioteca escolar devem ser utilizados como lugares onde se vivem experiências gratificantes de contacto com os livros e com a leitura.» (*Idem, Ibidem*, p.64).

Quanto à diversidade dos textos a contemplar neste ciclo de ensino, apresenta-se o quadro-síntese:

TEXTOS LITERÁRIOS E PARALITERÁRIOS	TEXTOS NÃO LITERÁRIOS
<ul style="list-style-type: none"> • narrativas da literatura portuguesa clássica e contemporânea (originais ou adaptações) • narrativas de literaturas de países de língua oficial portuguesa • narrativas da literatura universal, clássica e contemporânea (originais ou adaptações) • textos da literatura popular e tradicional (cancioneiro, contos, mitos, fábulas, lendas ...) • narrativas de literatura para a infância, portuguesas e estrangeiras: <ul style="list-style-type: none"> - de aventuras - fantásticas - com forte ligação ao real • textos dramáticos • poemas, canções • biografias; autobiografias • descrições, retratos, autorretratos • banda desenhada • diários; memórias • relatos de viagem • relato histórico • adaptações para filmes e séries de televisão de obras de literatura para a infância ou outras adequadas a esta faixa etária. 	<ul style="list-style-type: none"> • textos dos <i>media</i> (notícia, reportagem, entrevista, publicidade) • textos de manuais escolares; textos científicos; textos de enciclopédias, de glossários, de dicionários... • cartas, correio eletrónico, SMS, convites, avisos, recados • blogue, fórum • textos instrucionais: regulamentos, receitas, regras, normas • índices, ficheiros, catálogos • roteiros, mapas, legendas • planos, agendas, esquemas, gráficos

Tabela 7– PPEB - Referencial de textos - 1.º ciclo (p.65)

Ainda em relação aos recursos a utilizar, nos PPEB enfatiza-se que «a escola deverá dar ao material escrito um estatuto de especial relevo, não apenas no que diz respeito à sua quantidade e variedade, mas também no que toca à sua visibilidade [...] Nesse sentido um dos recursos a potencializar é a biblioteca escolar, atualmente inserida em centros de recursos equipados com as tecnologias de informação e comunicação (TIC).» (Reis *et al.*, p.67)

É de realçar que nos PPEB, a BE para além de centro de recursos, surge como um espaço que deve constituir-se como polo dinamizador de atividades que envolvam toda a escola, esperando-se que desempenhe «um papel relevante no que respeita à promoção da leitura, resultando em mais e melhores leitores. Tendo em conta a idade dos alunos, o envolvimento das famílias neste tipo de projetos ajuda a fomentar a criação de hábitos de leitura.» (*Idem, Ibidem*).

A propósito da dinamização da biblioteca, salienta-se, no PPEB, que as informações disponibilizadas pelo Plano Nacional de Leitura podem ser de grande utilidade.

Reis *et al.* referenciam, ainda, que outra área onde se espera que a biblioteca desempenhe um papel relevante é

«a da implementação do uso das TIC, tendo em vista a criação de hábitos de pesquisa e o desenvolvimento de competências que permitam a todos aceder à informação em diferentes suportes e linguagens. No que respeita ao acesso à Internet, os alunos terão de aprender, desde cedo, regras básicas de segurança e de comportamento ético, principalmente no que diz respeito às questões de autoria da informação.»

A função da BE enquanto contexto promotor de cultura está também presente nos PPEB, aludindo-se à necessidade de se criarem «oportunidades de aprendizagem através de um conjunto de ações que possibilitem a todos os alunos o acesso aos bens culturais [...] fazendo acontecer dentro da escola eventos significativos e enriquecedores neste domínio com o envolvimento da comunidade» (*Idem, Ibidem*), o que contribuirá para esbater dificuldades no acesso à cultura e para a construção de referências culturais partilhadas.

Relativamente à caracterização do 2.º ciclo de ensino, Reis *et al.* (2009, pp.73-74) apontam algumas características que convém ter em conta neste ciclo de ensino:

- A comunicação oral adquire uma função relevante na organização do trabalho na sala de aula, na execução das tarefas, na divulgação e partilha dos resultados.
- O aprofundamento da relação com o texto escrito e com o texto multimodal torna-se particularmente relevante.
- É essencial que os alunos se constituam como produtores de textos com crescente autonomia.
- O conhecimento explícito da língua é reinvestido na melhoria dos desempenhos nas outras competências.
- Estabilizam-se e consolidam-se aprendizagens que garantam a adequação de comportamentos verbais e não verbais em situações de comunicação informais e com algum grau de formalização.

Quanto ao nível global de desempenho esperado num aluno que conclua o 2.º ciclo, de acordo com os PPEB, o aluno deve demonstrar um raciocínio mais formal baseado na atividade experimental, em princípios lógicos e em generalizações, revelando um domínio progressivo do português padrão. Pretende-se que a complexificação dos conteúdos seja igualmente acompanhada por um desenvolvimento progressivo da

autonomia e capacidade crescente de utilização de recursos variados, nomeadamente as TIC. (Reis et al. 2009, p.73).

Segundo os PPEB, a focalização do trabalho a desenvolver com os alunos, no 2º ciclo, deverá incidir no alargamento do repertório lexical; na consolidação das estruturas gramaticais complexas; na distinção clara entre modalidades discursivas formais e informais; no treino da manipulação de dados e tipologias textuais em diferentes suportes; num maior investimento na planificação, textualização e revisão de textos; no desenvolvimento da educação cultural e literária dos alunos.

No que concerne aos resultados esperados, nomeadamente em relação à «Leitura», os PPEB apresentam um conjunto de objetivos sintetizados na tabela que a seguir transcrevemos.

Leitura	<ul style="list-style-type: none">• Ler textos variados em diferentes suportes, com precisão, rapidez e alguma expressividade.• Ler para entretenimento, concretização de tarefas, recolha e organização de informação, construção de conhecimento e fruição estética.• Posicionar-se quanto à pertinência e validade da informação lida e quanto aos efeitos produzidos pelos recursos verbais e não verbais utilizados.• Fazer apreciações pessoais de textos de diferentes tipos, descobrindo significados implícitos e relacionando intenção, forma e conteúdo.• Ler textos literários, tomando consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados.
----------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabela 8 - PPEB - Resultados esperados para o 2.º ciclo: «Leitura» (p.76)

Quanto ao *corpus* textual, o programa prevê uma grande flexibilidade na escolha dos textos a tratar, neste 2.º ciclo, devendo a seleção dos mesmos obedecer a cinco critérios, a saber: (Reis et al., 2009, pp.100-102)

i) Representatividade e qualidade dos textos -, quer no que toca ao valor intrínseco de cada texto, quer quanto à sua pertinência e adequação às situações concretas de ensino e aprendizagem, quer ainda no que diz respeito aos aspetos substantivos que o distinguem dos demais.

ii) Integridade das obras - É crucial que se respeitem a autoria, a fonte e outros dados de identificação e origem dos textos. Convém evitar cortes, adaptações ou qualquer outro tipo de manipulações que desvirtuem a integridade e a autenticidade dos textos originais.

iii) Diversidade textual - É fundamental experimentar diferentes tipos de textos com finalidades e funcionalidades distintas, não literários e literários utilizando vários recursos, nomeadamente as TIC, de forma a que os alunos desenvolvam as múltiplas literacias.

iv) Progressão - A seleção dos textos deve acompanhar uma dinâmica de progressão, pretendendo-se passar do que os alunos já conhecem para um patamar gerador de curiosidade, de interesse e entusiasmo pelo que descobrem e mobilizam.

v) Intertextualidade - Os alunos devem ser sensibilizados para as relações e dispositivos de intertextualidade, de forma a perceberem que o texto não vive por si só, alertando-se para a existência de redes transtextuais em que se processa a citação, a absorção e a transformação de textos.

Em suma, considera-se, pois, fundamental que neste ciclo se dê continuidade a práticas que contribuam para que os alunos consigam constituir-se como uma comunidade de leitores, de intérpretes e de divulgadores de textos, com recurso frequente aos meios tecnológicos e informáticos disponíveis.

Apresenta-se, de seguida, um quadro-síntese que constitui um referencial de textos a utilizar no 2.º ciclo:

TEXTOS LITERÁRIOS E PARALITERÁRIOS	TEXTOS NÃO LITERÁRIOS
<ul style="list-style-type: none"> • narrativas da literatura portuguesa • narrativas de literaturas de países de língua oficial portuguesa • narrativas de literaturas estrangeiras • literatura popular e tradicional (cancioneiro, contos, mitos, fábulas, lendas ...) • biografias; autobiografia • diários; memórias • relato histórico • relatos de viagem 	<ul style="list-style-type: none"> • textos dos <i>media</i> (notícia, reportagem, texto de opinião, crítica, entrevista, publicidade) • textos de manuais escolares • textos científicos, de enciclopédias, glossários, dicionários... • descrições, retratos, autorretratos • cartas, correio eletrónico, SMS, convites, avisos, recados • blogue, fórum

TEXTOS LITERÁRIOS E PARALITERÁRIOS	TEXTOS NÃO LITERÁRIOS
<ul style="list-style-type: none"> • narrativas infanto-juvenis • textos para teatro • poemas, poemas musicados, letras de canção... • banda desenhada • adaptações de obras literárias para cinema e para televisão 	<ul style="list-style-type: none"> • textos instrucionais: regulamentos, receitas, regras, normas • índices, ficheiros, catálogos, • roteiros, mapas, legendas • planos, agendas, esquemas, gráficos

Tabela 9 - PPEB - Referencial de textos - 2º ciclo (p.104)

De acordo com o quadro apresentado, valoriza-se a leitura de textos literários, bem como a de textos não literários e, especificamente, de textos de carácter científico, que possibilitem o desenvolvimento da literacia científica dos alunos, fundamental para a aprendizagem das outras disciplinas do currículo.

No que toca a textos literários, «consideram-se os elencos de autores e de textos para leitura orientada na sala de aula, no 5.º e 6.º anos do 2.º ciclo, aqueles que são apresentados no Plano Nacional de Leitura como obras recomendadas.» (Reis *et al.*, 2009, p. 105)

Quanto ao conjunto de textos literários a seleccionar para atividades ou projetos de leitura em contexto escolar, sugere-se um plano de leituras que apresentamos no quadro seguinte.

	5.º ano	6.º ano
Texto Poético	quadras populares; poemas lúdicos; letras de canções; poemas de diferentes temas, épocas e autores de expressão portuguesa	poemas musicados; poemas de diferentes temas, épocas e autores de expressão portuguesa
Texto Narrativo	fábula, lenda ou mito diário, relato histórico ou biografia narrativa da literatura portuguesa	conto fantástico, policial, de ficção-científica... narrativa de aventuras ou de viagens narrativa épica adaptada
Texto Dramático	texto dramático da literatura infanto-juvenil	texto dramático da literatura juvenil

Tabela 10 - PPEB - Textos literários para atividades ou projetos de leitura em contexto escolar - 2º ciclo (p.106)

Aludindo-se aos contextos e recursos de apoio à aprendizagem, neste ciclo de ensino, salienta-se que os resultados esperados «pressupõem um trabalho organizado e sistemático do oral, da leitura, da escrita e do conhecimento explícito da língua, envolvendo múltiplas literacias, bem como o uso efetivo das tecnologias de informação e comunicação (TIC)». (Reis *et al.*, 2009, pp. 108-109). Assim, recomenda-se que o professor de Português crie momentos específicos de trabalho de oficina de escrita ou de laboratório de língua, com recurso aos meios informáticos e a materiais de apoio diversificados: ficheiros, formulários, dicionários, prontuários, gramáticas, etc.

O português oral, na sala de aula, deverá constituir-se não só como língua de trabalho, mas como um domínio programado de conteúdos. São evidentes as vantagens em utilizar os recursos das TIC, para incluir na aula uma grande variedade de discursos e de textos orais e multimodais.

No que diz respeito às TIC, devem estas ser utilizadas como ferramentas de apoio ao trabalho a realizar nas competências específicas. Deste modo, importa dar ao aluno oportunidades para:

- «i) Utilizar criticamente a Internet na busca e no tratamento de informação multimodal, em função de diferentes objetivos de estudo;
- ii) Utilizar programas informáticos tendo em vista uma apresentação cuidada de trabalhos;
- iii) Utilizar programas de processamento e edição de texto para as tarefas de revisão da escrita;
- iv) Trocar e partilhar informação por via eletrónica, respeitando regras de comportamento no uso da Internet;
- v) Ser crítico, relativamente ao uso das TIC no acesso à informação, na resolução de problemas ou na produção de trabalho criativo.» (*Idem, Ibidem*, p.109)

De acordo com os PPEB, um recurso importante a potenciar também neste ciclo de ensino é a Biblioteca Escolar ou o centro de recursos: «Este espaço deve constituir-se como polo dinamizador de atividades, enquadradas pelo PCT ou pelo PEE, como espaço ideal de leitura e de outras atividades. Espera-se sobretudo (mas não só) que desempenhe um papel relevante no que toca à promoção da leitura e que sirva para fomentar o desenvolvimento das competências de saber fazer.» (Reis *et al.*, 2009, p. 110)

Está ainda patente o papel e a responsabilidade que o professor de Português tem na criação de acesso dos alunos a bens culturais: «visitas a museus, a exposições e a bibliotecas, idas ao teatro e a outros espetáculos de natureza cultural. Alguns eventos culturais significativos e enriquecedores podem acontecer dentro da escola, com o envolvimento da comunidade.» (*Idem, Ibidem*)

Quanto ao 3.º ciclo, e procedendo-se a uma breve caracterização deste ciclo de ensino, segundo os PPEB, os alunos experimentaram já «um *continuum* de situações

que lhes terão permitido não apenas utilizar a linguagem oral e a escrita em contextos muito diversos, com diferentes graus de formalidade, mas também desenvolver a consciência de que esses diferentes usos permitem alcançar efeitos específicos.» (*Idem, Ibidem*, p.112) Os alunos trabalharam, pois, anteriormente, textos de diferentes tipos (textos pessoais, textos escolares, textos dos *media*, textos literários), distinguindo as funções sociais próprias de cada um.

Neste momento de escolaridade, convém analisar as experiências anteriores, partindo das representações, dos conhecimentos e atitudes dos alunos para dar continuidade ao trabalho realizado. Importa igualmente desenvolver as capacidades de pesquisa, de análise e de síntese, com vista a um pensamento cada vez mais formal, assegurando-se, assim, o alargamento e a complexificação de formas de raciocínio, de organização e de comunicação de saberes e pontos de vista pessoais.

Assim sendo, há que proporcionar aos alunos «oportunidades de utilização da linguagem oral e escrita em experiências de aprendizagem e projetos cada vez mais alargados e exigentes, que visem o aprofundamento de um olhar crítico sobre o real e o desenvolvimento de uma educação cultural e literária.» (*Idem, Ibidem*, p.113). Para a concretização destes percursos torna-se crucial consolidar a apropriação de estratégias e o domínio dos instrumentos de acesso à informação, tendo em vista uma utilização autónoma e criteriosa das TIC.

Relativamente à «Leitura», Reis *et al.* salientam que no 3.^o ciclo,

«os alunos possuem já um elenco pessoal de leituras, relacionado quer com os seus interesses pessoais quer com as atividades e leituras escolares realizadas anteriormente. O seu perfil de leitores alarga-se e as suas competências aprofundam-se, procurando-se atingir uma desenvoltura progressiva nas formas de ler e de interpretar textos.» (*Ibidem* p.113)

Este processo alarga-se a textos de diferentes tipologias e em diversos suportes, com graus de complexidade crescente.

No tocante aos resultados esperados para este ciclo de ensino e no que concerne à «Leitura», reproduzimos o quadro-síntese (tabela 11) que sintetiza os objetivos a atingir neste domínio.

Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Ler de forma fluente, apreendendo o sentido global de textos com diferentes intencionalidades e registos. • Ler textos de diferentes tipos e em suportes variados para obter informação, organizar o conhecimento ou para aceder a universos no plano do imaginário, adequando as estratégias de leitura às finalidades visadas. • Posicionar-se criticamente quanto à validade da informação, selecionando os dados necessários à concretização de tarefas específicas e mobilizando a informação de acordo com os princípios éticos do trabalho intelectual. • Apreciar textos de diferentes tipos, analisando o modo como a utilização intencional de recursos verbais e não verbais permite alcançar efeitos específicos. • Posicionar-se enquanto leitor de obras literárias, situando-as em função de grandes marcos temporais e geográfico-culturais e reconhecendo aspetos relevantes da linguagem literária. • Estabelecer relações entre a experiência pessoal e textos de diferentes épocas e culturas, tomando consciência do modo como as ideias, as experiências e os valores são diferentemente representados e aprofundando a construção de referentes culturais.
----------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabela 11- PPEB - Resultados esperados para o 3.º ciclo: «Leitura» (p.116)

No 3.º ciclo, espera-se que os alunos aprofundem o estudo refletido dos textos, devendo ser promovidas oportunidades de aprendizagem que alarguem e consolidem os processos de compreensão, produção e fruição. Esses textos de diferente natureza e complexidade integram-se no campo da literatura, nos textos do quotidiano e dos *media*, pretendendo-se ampliar conhecimentos e a construção e partilha de uma cultura literária.

Quanto à constituição do *corpus* textual para este ciclo de ensino, é amplo e abarca um conjunto alargado de textos de vários tipos e em diversos suportes, sendo determinante que os alunos tenham «diferentes e significativas experiências de contacto com os textos» (Reis et al, 2009, p.136). Por essa razão, a listagem dos critérios globais para a seleção de textos, à semelhança do que acontece com os outros ciclos de ensino, é clara e revela a mesma preocupação. Constituem critérios, a representatividade e qualidade dos textos (escritos, orais e visuais) e adequação destes aos diferentes contextos da sala de aula; a integridade das obras que deverá ser respeitada através de uma pertinente contextualização dos excertos textuais; a diversidade textual que permitirá ao aluno o contacto com «textos de diferentes tipos e com funcionalidades e finalidades distintas» (*Idem, Ibidem*, p.137); a progressão em termos da leitura literária e de textos não literários.

Na tipificação dos textos de cariz literário, paraliterário e não literário, verifica-se uma grande diversidade de textos de ambos os géneros e, essencialmente nos literários, um certo cuidado em equilibrar obras clássicas e contemporâneas nas diferentes literaturas (portuguesa, dos países de língua oficial portuguesa e universal).

São também enunciados autores e obras de referência devidamente classificados: autores reconhecidos pela história literária e representativos da língua e da produção literária nacional; autores e textos dos PALOP, representativos da diversidade da escrita literária em língua portuguesa; autores e textos da literatura universal, representando diferentes mundividências literárias; autores e textos nacionais do campo da literatura para jovens (Reis *et al.*, 2009).

No domínio da «Leitura» pretende-se, assim, o desenvolvimento da autonomia progressiva do aluno, ampliando e consolidando as suas competências de leitor. No campo da educação literária, reitera-se que se deve promover a leitura de textos de qualidade que abarquem a variedade que a literatura apresenta, bem como a diversidade cultural e de experiências que ela elabora. O professor deve, pois, considerar um programa alargado de leituras, que inclua as que se realizam em sala de aula ou orientadas a partir dela e as leituras por interesse pessoal.

Apresentamos, de seguida, um quadro-síntese que constitui um referencial de textos para o 3.º ciclo (literários e paraliterários; não literários) que, de acordo com o PPEB, favorece o desenvolvimento do domínio da «Leitura».

LEITURA	
TEXTOS LITERÁRIOS E PARALITERÁRIOS	TEXTOS NÃO LITERÁRIOS
<ul style="list-style-type: none"> • narrativas da literatura portuguesa, clássica e contemporânea • narrativas da literatura dos países de língua oficial portuguesa • narrativas da literatura universal, clássica e contemporânea • literatura popular e tradicional (cancioneiro, contos, mitos, fábulas, lendas, ...) • narrativas juvenis de aventura, históricas, policiais, de ficção científica e fantásticas... • narrativas juvenis de carácter realista, com registo intimista, de reflexão social... • textos dramáticos, espetáculos de teatro • poemas • crónicas • relatos de viagem • biografias; autobiografias • diários; memórias • narrativa historiográfica • banda desenhada • adaptações para filme e séries de televisão de obras literárias 	<ul style="list-style-type: none"> • ensaios; discursos • descrições; retratos; autorretratos • textos científicos; textos de enciclopédias, de dicionários, etc.; textos de manuais escolares • notícia; reportagem; entrevista • texto de opinião; crítica; comentário • textos de blogues e fóruns de discussão • propaganda; material de publicidade • cartas; correio eletrónico; SMS; convites; avisos; recados • regulamentos; normas • roteiros, sumários, notas, esquemas, planos • índices; ficheiros; catálogos; glossários • currículo; carta de apresentação

Tabela 12 - PPEB - Referencial de textos - 3º ciclo (p.141)

Quanto às orientações de gestão relativamente ao 3.º ciclo, nomeadamente em relação ao domínio da «Leitura», o enfoque do trabalho a realizar deverá ter em vista o

desenvolvimento da competência narrativa; o aprofundamento do conhecimento dos recursos usados na poesia; a consolidação dos conhecimentos inerentes ao texto dramático; o desenvolvimento de práticas interpretativas – compreensão, análise e apreciação dos textos; a mobilização de saberes e de estratégias de leitura para a assunção de um papel crítico face aos textos.

Para que os alunos atinjam os desempenhos descritos no domínio da «Leitura» no âmbito do literário e do não literário é necessário criar oportunidades de aprendizagem variadas, de que se destacamos (Reis *et al.*, pp.147-148):

- «i) Realização de modalidades diversas de leitura: leitura integral, leitura em profundidade de excertos selecionados, leitura cursiva fora do espaço da aula;
- ii) Utilização de processos de leitura diversificados: estabelecer focalizações antes de ler, durante a leitura e depois de ler; ler agrupamentos de textos, para comparar e contrastar (em função de determinado critério: temático, formal, etc.); procurar um equilíbrio entre a leitura de textos “familiares” e a leitura de textos “resistentes”;
- iii) Utilização recorrente de técnicas e de estratégias de leitura para diversos fins: recolher, reproduzir, condensar, esquematizar a informação;
- iv) Criações de contextos variados que permitam aos alunos expressarem-se (oralmente ou por escrito) sobre as leituras realizadas em sala de aula, elaborando de forma autónoma e fundamentada as suas apreciações e reflexões críticas;
- vi) Envolvimento em atividades relacionadas com o mundo do livro e da leitura, que incentivem a autonomia leitora e o interesse pela leitura como fonte de prazer e de conhecimento do mundo: p. ex., diálogo livre sobre leituras realizadas; encontros com personalidades do mundo da escrita; criação de círculos e fóruns de leitura (na aula ou na biblioteca escolar; com recurso a meios eletrónicos, etc.);
- vii) Envolvimento em atividades de carácter expressivo e lúdico, a partir das leituras realizadas: recitação, improvisações, dramatizações, recriações de textos em diferentes linguagens (nomeadamente em articulação com outras áreas disciplinares ou com atividades extracurriculares);
- viii) Realização de práticas de leitura oral, designadamente incidindo sobre textos literários e entendidas como processo de apropriação individual conducente à valorização interpretativa daqueles textos.»

Neste excerto dos PPEB é clara a referência à BE enquanto polo mediador e dinamizador de atividades relacionadas com o livro e a leitura, que incentivem a autonomia leitora e suscitem o interesse pela leitura como fonte de prazer e de conhecimento do mundo.

Na definição das prioridades de trabalho, nos PPEB salienta-se que importa considerar a relação indissociável entre escrita e leitura, sendo necessário criar oportunidades de aprendizagem variadas, como a «instituição de circuitos de comunicação que assegurem a circulação dos escritos produzidos (rotinas de leitura de

textos à turma, intercâmbio com outras turmas, página ou blogue da turma ou da biblioteca escolar)» (Reis *et al.*, p.150).

Em relação aos contextos e recursos de apoio à aprendizagem neste ciclo de ensino, nos PPEB sublinha-se

«pela sua particular relevância, a referência a instrumentos de apoio à aprendizagem, à biblioteca escolar e à utilização das tecnologias de informação e comunicação, bem como aos elementos que no contexto local, regional e nacional permitam o estabelecimento de âncoras e de relações produtivas entre a língua, a sociedade e a cultura.» (*Idem, Ibidem*, p.151)

É referido, ainda, que em relação aos instrumentos de apoio à aprendizagem tendo em vista o desenvolvimento das diferentes competências, «importa promover o uso regular e autónomo de gramáticas, dicionários, prouários, enciclopédias e outros instrumentos auxiliares de trabalho, em suporte convencional ou digital.» (*Idem, Ibidem*), constituindo a BE um centro de recursos com uma variedade alargada de materiais e meios fundamentais para o apoio do trabalho a realizar com os alunos. Reis *et al.* sublinham a este propósito que

«o trabalho em sala de aula beneficiará grandemente de uma relação estreita com a biblioteca escolar, devendo esta possibilitar o acesso a uma variedade alargada de recursos [...]. O referencial de textos proposto neste programa requer a existência, na biblioteca escolar, de uma variedade de livros nos diferentes tipos e géneros apontados, bem como de documentos em suportes variados, nomeadamente registos audiovisuais e recursos digitais de apoio às atividades de sala de aula ou orientadas a partir dela.» (*Idem, Ibidem* p.152)

Nestes novos programas, refere-se ainda a importância da frequência da BE, cuja prática deverá ser integrada e articulada com a disciplina de Português. Esta parceria contribuirá para fomentar a autonomia e a predisposição dos alunos para a aprendizagem ao longo da vida, com especial relevo para a leitura em diferentes suportes, para a literacia da informação e para o uso indispensável das TIC:

«O recurso à biblioteca escolar, tanto em articulação com o trabalho da sala de aula como livremente utilizada pelos alunos, integra-se numa prática inclusiva, que fomenta a autonomia e a disponibilidade para a aprendizagem ao longo da vida. Pretende-se criar condições para o desenvolvimento amplo das diferentes competências, em particular da leitura em diferentes suportes e da literacia da informação.» (*Idem, Ibidem*)

Neste âmbito, as atividades e projetos realizados deverão contemplar:

- «i) O uso da biblioteca escolar para realizar trabalhos de pesquisa, com base em diferentes suportes de informação;
- ii) O uso da biblioteca escolar para desenvolver a leitura por interesse pessoal;

- iii) O uso da biblioteca para completar e aprofundar conhecimentos;
- iv) A articulação com atividades e com programas desenvolvidos pela biblioteca escolar, em várias áreas do saber.» (*Idem, Ibidem*, p.152)

A utilização das TIC deve ser favorecida como ferramenta de aprendizagem, recurso documental para acesso à informação, instrumento para a resolução de problemas, auxiliar na elaboração de trabalhos, sendo que as atividades e projetos realizados deverão ter em conta:

- «i) O uso crítico das TIC na seleção e na avaliação da informação obtida;
- ii) O respeito pelas regras éticas no uso da informação pesquisada;
- iii) A utilização crítica e criativa das potencialidades das TIC na produção, revisão, correção e comunicação de trabalhos.» (*Idem, Ibidem*, p.153)

Os PPEB realçam, ainda, o entendimento da língua como herança cultural e como prática que se vive em cada momento e que está presente na aula de Português, aprofundando-se «através da interação com *agentes e eventos culturais*, traduzida no acesso a lugares de cultura e a experiências ilustrativas das múltiplas facetas da prática da língua e da sua dimensão social e cultural.» (*Idem, Ibidem*). Esta dimensão contribui para a fruição e apreciação da língua e das artes, para o desenvolvimento cultural do aluno, assim como para o favorecimento do diálogo com a cultura do outro. Neste contexto, será de ter em consideração:

- «i) A organização de encontros orientados com escritores, ilustradores, editores, jornalistas, atores, etc.
- ii) A organização de deslocações orientadas a espetáculos de teatro, recitais de poesia, etc.
- iii) A frequência guiada de museus, exposições, biblioteca municipal, feiras do livro, etc.» (*Idem, Ibidem* p.153)

Concluindo, realçamos que ao longo do documento dos PPEB perpassa o princípio da transversalidade da língua materna e a ideia de que a aprendizagem do Português está diretamente relacionada com a questão do sucesso escolar, em todo o cenário curricular do ensino básico.

Os PPEB têm também presente que o ensino do Português deve ter em conta todas as alterações sociais dos nossos tempos, com destaque para as novas literacias que apelam para novas tecnologias e novas metodologias de ensino e aprendizagem, referindo-se à BE como centro de recursos fundamental para o apoio às aprendizagens e como polo dinamizador de atividades promotoras da leitura e do desenvolvimento das múltiplas literacias, integrando-se numa prática inclusiva, que fomenta a autonomia e a aprendizagem ao longo da vida.

Ao longo do documento estimula-se, ainda, uma atitude de exigência no que respeita ao domínio do Português enquanto língua de escolarização, com reforço de saberes e de competências considerados essenciais.

7.3.2.2 Metas Curriculares de Português - Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º Ciclos)

As Metas Curriculares são uma iniciativa do Ministério da Educação e Ciência, surgindo na sequência da revogação do documento «Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais». Ao abrigo do consignado no Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro de 2011, as metas são «documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas».

Conjuntamente com os atuais programas de cada disciplina, as metas constituem as referências fundamentais para o desenvolvimento do ensino: nelas se clarifica o que nos programas se deve eleger como prioridade, definindo os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos alunos nos diferentes anos de escolaridade. De acordo com o Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril de 2012, o desenvolvimento do ensino será orientado por Metas Curriculares cuja definição «organiza e facilita o ensino, pois fornece uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permite que os professores se concentrem no que é essencial e ajuda a delinear as melhores estratégias de ensino».

As *Metas Curriculares de Português - Ensino Básico*, (MCP) homologadas pelo Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto de 2012, Série II, constituem-se como referência da aprendizagem essencial a realizar na disciplina de Português, por ano de escolaridade; realçam o que nos programas se deve eleger como prioridade, identificando, de forma clara, os conhecimentos e as capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos, considerando-se este documento como o referencial para o ensino e aprendizagem do Português e para a avaliação interna e externa da disciplina.

As *Metas Curriculares de Português - Ensino Básico*, documento homologado na data anteriormente indicada, serão aplicadas obrigatoriamente a partir do ano letivo de 2013-2014, de acordo com o calendário a seguir apresentado, consignado no Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro de 2012, Série II:

Ano letivo de 2013-2014 — 1.º, 3.º, 4.º, 5.º, 7.º e 9.º anos;

Ano letivo de 2014-2015 — 2.º, 6.º e 8.º anos.

Este documento foi elaborado tendo como texto de referência o PPEB, homologado em março de 2009 e veio consubstanciar aquilo que se considera essencial

que o aluno retenha em cada ano de escolaridade. A primeira versão das metas que esteve em discussão pública era complexa, porém, o documento final veio clarificar aquilo que no programa era difuso, lato, fornecendo uma visão mais objetiva do que se pretende alcançar e permitindo aos professores de Português centrar-se no que é essencial.

O documento das *Metas Curriculares de Português - Ensino Básico* foi elaborado segundo os seguintes princípios orientadores: «definição dos conteúdos fundamentais que devem ser ensinados aos alunos; ordenação sequencial e hierárquica dos conteúdos ao longo dos anos de escolaridade; definição dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos; estabelecimento de descritores de desempenho dos alunos que permitem avaliar a consecução dos objetivos». (Buescu *et al.*, 2012, p.4)

Como já salientámos, as *Metas Curriculares de Português - Ensino Básico* têm como texto de referência o PPEB de 2009, centrando-se no que desse programa é considerado essencial, sendo definidas por ano de escolaridade. No que concerne aos domínios de referência, verifica-se que no 1.º e 2.º ciclos são quatro os domínios estabelecidos, no 3.º ciclo, são apresentados cinco, sendo indicados, para cada domínio de referência, os objetivos pretendidos e respetivos descritores de desempenho dos alunos.

De acordo com a tabela 13, conclui-se que foram globalmente respeitados os domínios existentes no PPEB, tendo sido criado o domínio da «Educação Literária». Este domínio de referência que foi incluído no documento das Metas Curriculares surge, congregando vários descritores que estavam dispersos nos PPEB por diferentes domínios, pretendendo-se valorizar a Literatura como constituindo parte integrante do património nacional. A «Educação Literária» assoma como necessária à expressão de uma cidadania mais complexa e consciente, sendo considerada fundamental para a apreensão dos valores nacionais.

PPEB	Metas
Organização por ciclos .	Organização por anos de escolaridade .
Estruturação por competências . <ul style="list-style-type: none"> • 1.º e 2.º ciclos - Compreensão do Oral e Expressão do Oral, Leitura, Escrita, Conhecimento Explícito da Língua. • 3.º ciclo: Compreensão/Expressão do Oral, Leitura, Escrita e Conhecimento Explícito da Língua. 	Estruturação por domínios de referência . <ul style="list-style-type: none"> • 1.º e 2.º ciclos: Oralidade, Leitura e Escrita, Iniciação à Educação Literária e Gramática. • 3.º ciclo: Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática.

Tabela 13 – Comparação entre PPEB e MCP

Segundo o documento em análise, a definição das metas por ano de escolaridade teve em vista clarificar os conteúdos a lecionar em cada ano, apontando-se para a valorização da continuidade e da progressão entre os diferentes anos de um ciclo e também entre os vários ciclos, defendendo-se a não compartimentação dos domínios de referência e colocando-se em relevância o trabalho em oficina. O ensino da Gramática deverá ocorrer em sintonia com a consecução dos objetivos dos diferentes domínios.

Em relação aos objetivos e descritores de desempenho indicados em cada ano de escolaridade são todos eles obrigatórios. Sempre que necessário, deverão continuar a ser mobilizados em anos subsequentes.

É de salientar que a «Leitura» no documento das *Metas Curriculares de Português - Ensino Básico* surge duplamente, no domínio de referência «Leitura» e também no domínio da «Educação Literária» relativo aos textos específicos, literários. Com efeito, valoriza-se a «Leitura» nas metas, evidenciando-se um esforço para investir na diversidade textual. De acordo com o documento em análise, a tipologia de textos tende a complexificar-se de ano de escolaridade para ano de escolaridade, pretendendo-se o alargamento do perfil leitor do aluno.

Relativamente ao *corpus* textual, no documento das Metas Curriculares e especificamente para o domínio da «Educação Literária», defende-se um currículo mínimo, apontando-se um núcleo comum para todos os alunos que frequentam o ensino básico e sugestões com carácter opcional para minimizar diferenças socioculturais. No que diz respeito à promoção da leitura autónoma, mantêm-se as listagens do PNL.

A este respeito, defendemos a opinião de que se deverá conciliar a leitura das obras que constam do documento das metas com a leitura das obras que integram as listagens do PNL, essenciais para a promoção do gosto e prazer de ler. Esta harmonização, entre as obras que constam do referido documento e que fazem parte do cânone literário, obras de referência e que deverão ser conhecidas por todos os alunos e as obras relativas ao PNL, revela-se essencial para a valorização, pelos alunos, das obras literárias enquanto objetos simbólicos, no plano do imaginário individual e coletivo e, simultaneamente, para a fruição da leitura como gosto pessoal, esperando-se que os alunos consigam constituir-se como uma comunidade de leitores, de intérpretes e de divulgadores de textos.

Procederemos, de seguida, a uma análise dos domínios de referência «Leitura e Escrita» e «Iniciação à Educação Literária», relativos ao 1.º ciclo, assim como dos domínios «Leitura e Escrita» e «Educação Literária», referentes ao 2.º ciclo e ainda dos domínios «Leitura» e «Educação Literária» alusivos ao 3.º ciclo.

A opção pela análise dos domínios acima referenciados prende-se com a natureza do nosso estudo, interessando-nos analisar de que forma o trabalho colaborativo, de articulação curricular entre os professores de Português e a BE poderá constituir uma mais valia na consecução dos objetivos a atingir nos domínios em causa. Assim, para cada domínio de referência, seleccionámos os descritores de desempenho que consideramos essenciais no estabelecimento de trabalho colaborativo entre os professores de Português e a BE, de forma a atingir os objetivos pré-definidos.

Na tabela 14 relativa ao domínio «Leitura e Escrita» – 1.º ciclo, e em relação ao objetivo «Ler textos diversos», evidencia-se, ao longo do ciclo, uma complexificação dos múltiplos textos com os quais os alunos devem contactar, textos de diferentes tipologias e com finalidades distintas, o que se justifica com a aprendizagem gradual de procedimentos de compreensão e de interpretação textual, associados à promoção do desenvolvimento linguístico dos alunos e à sua formação como leitores.

Em relação aos objetivos «Elaborar e aprofundar conhecimentos» e «Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos», a partir do 2.º ano, valoriza-se a apropriação de procedimentos e instrumentos de acesso à informação e de construção do conhecimento, nomeadamente a utilização das TIC e a frequência da BE. Acreditamos, sem dúvida, que a BE desempenha um papel crucial no apoio pedagógico aos diferentes domínios, constituindo-se um construtor de percursos formativos.

Reconhece-se, igualmente, desde cedo, a importância da convivência com textos em diferentes suportes e com diferentes linguagens. De uma fase de leitura mais centrada no ler para aprender a ler, evolui-se para uma fase em que o ler para extrair e organizar conhecimentos é privilegiada.

Objetivos	Metas Curriculares – 1.º Ciclo			
	Domínio de Referência: Leitura e Escrita			
	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano
Ler textos diversos	Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, poemas e banda desenhada.		Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, notícias, cartas, convites e banda desenhada.	Ler textos narrativos, descrições, retratos, notícias, cartas, convites, avisos, textos de enciclopédias e de dicionários, e banda desenhada.
Elaborar e aprofundar conhecimentos	Procurar informação sobre temas predeterminados através da consulta de livros da biblioteca.			
	Procurar informação na internet, a partir de palavras-chave fornecidas pelo professor ou em sítios selecionados por este, para preencher, com a informação pretendida, grelhas previamente elaboradas.			
Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos			Estabelecer uma lista de fontes pertinentes de informação relativas a um tema, através de pesquisas na biblioteca e pela internet.	Procurar informação em suportes de escrita variados, segundo princípios e objetivos de pesquisa previamente definidos.
			Procurar informação na internet para preencher esquemas anteriormente elaborados ou para responder a questões elaboradas em grupo.	

Tabela 14 – MCP - 1.º ciclo – Domínio de referência: «Leitura e Escrita»

No que concerne ao domínio de referência «Iniciação à Educação Literária», salientamos que os objetivos «Ouvir ler e ler textos literários /Ler e ouvir ler textos literários» e «Ler para apreciar textos literários» apontam para o convívio, desde o 1.º ano, com obras de literatura para a infância e textos da tradição oral. Em relação ao objetivo «Ler em termos pessoais», é clara a referência à BE e ao incentivo à frequência da mesma, por iniciativa própria ou por aconselhamento /orientação do professor. A partir do 3.º ano, valoriza-se a partilha com a turma de leituras realizadas pelos alunos, justificando a sua escolha e recomendando a sua leitura (4.º ano), conforme se pode constatar na tabela 15.

Objetivos	Metas Curriculares – 1.º Ciclo			
	Domínio de Referência: Iniciação à Educação Literária			
	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano
Ouvir ler e ler textos literários / Ler e ouvir ler textos literários	Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.		Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.	
Ler para apreciar textos literários				
Ler em termos pessoais	Ler, por iniciativa própria, textos disponibilizados na Biblioteca Escolar.		Ler, por iniciativa própria ou com orientação do professor, textos diversos, nomeadamente os disponibilizados na Biblioteca Escolar.	
	Escolher, com orientação do professor, textos de acordo com interesses pessoais.		Apresentar à turma livros lidos, justificando a escolha.	Apresentar à turma livros lidos, justificando a escolha e recomendando a sua leitura.

Tabela 15 - MCP - 1.º ciclo – Domínio de referência: «Iniciação à Educação Literária»

No que diz respeito ao domínio de referência «Leitura e Escrita» – 2º ciclo, e quanto ao objetivo «Ler textos diversos», refere-se uma grande diversidade de textos a ter em conta, com finalidades e funcionalidades diferentes, utilizando vários recursos. Em relação a este domínio, são evidentes as vantagens em utilizar os recursos das TIC, para incluir na aula uma grande variedade de discursos e de textos orais e multimodais. A tabela 16 sintetiza os textos a privilegiar neste domínio de referência durante este ciclo de ensino.

Objetivos	Metas Curriculares – 2.º Ciclo	
	Domínio de Referência: Leitura e Escrita	
	5.º Ano	6.º Ano
Ler textos diversos	Ler textos narrativos, descritivos, retratos, cartas, textos de enciclopédias e de dicionários, notícias, entrevistas, roteiros, sumários e texto publicitário.	

Tabela 16 - MCP - 2º ciclo - Domínio de referência: «Leitura e Escrita»

No domínio «Educação Literária» - 2.º ciclo, e relativamente ao objetivo «Ler e interpretar textos literários», são referenciados os textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos. Quanto ao objetivo «Tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários», valoriza-se, no 5.º ano, a intertextualidade, pretendendo-se levar os

alunos a perceber que o texto não vive por si só e a estabelecer relações, formais ou de sentido, entre vários textos. No 6.º ano e ainda no que concerne a este objetivo, espera-se que os alunos consigam identificar os contextos a que o texto se reporta, designadamente os diferentes contextos históricos e a representação de mundos imaginários e pretende-se relacionar a literatura com outras formas de ficção (cinema, teatro).

Relativamente ao objetivo «Ler e escrever para fruição estética», para além da referência à leitura de textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos, os descritores de desempenho apontam para a valorização da leitura autónoma de obras, por iniciativa própria, com vista ao desenvolvimento da educação cultural e literária dos alunos, esperando-se que consigam constituir-se como uma comunidade de leitores, de intérpretes e de divulgadores de textos.

Na tabela 17, podemos observar os aspetos mais importantes relativamente ao domínio de referência «Educação Literária» neste ciclo de ensino.

Objetivos	Metas Curriculares – 2.º Ciclo Domínio de Referência: Educação Literária	
	5.º Ano	6.º Ano
Ler e interpretar textos literários	Ler e ouvir ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos.	Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos
Tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários	Identificar relações, formais ou de sentido, entre vários textos, estabelecendo semelhanças ou contrastes.	
		Identificar os contextos a que o texto se reporta, designadamente os diferentes contextos históricos, e a representação de mundos imaginários.
		Relacionar a literatura com outras formas de ficção (cinema, teatro).
Ler e escrever para fruição estética	Ler e ouvir ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos.	Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos.
	Ler, memorizar e recitar poemas, com ritmo e entoação adequados.	
	Expressar sentimentos, ideias e pontos de vista provocados pela leitura do texto literário.	Expressar, oralmente ou por escrito, ideias e sentimentos provocados pela leitura do texto literário.
	Selecionar e fazer a leitura autónoma de obras, por iniciativa própria.	

Ler e escrever para fruição estética	Metas Curriculares – 2.º Ciclo	
	Domínio de Referência: Educação Literária	
	5.º Ano	6.º Ano
	Compor textos (por exemplo, poemas, histórias), por imitação criativa, para expressar sensibilidade e imaginação.	.
		Fazer leitura dramatizada de textos literários.
		Fazer uma breve apresentação oral (máximo de 3 minutos) de um texto lido.

Tabela 17 – MCP - 2.º ciclo – Domínio de referência: «Educação Literária»

Já no 3.º ciclo e no domínio de referência «Leitura», (tabela18) designadamente em relação aos objetivos «Ler textos diversos» e «Ler para apreciar textos variados», refere-se uma diversidade de textos de diferente natureza e complexidade – literatura, quotidiano e *media* -, procurando-se que os alunos atinjam uma desenvoltura progressiva nas formas de ler e de interpretar textos. Este processo estende-se a textos de diferentes tipos e apresentados em diversos suportes, com graus de complexidade que vão tornando a leitura mais exigente. Está patente, neste domínio, o alargamento do perfil de leitores, assim como a mobilização de saberes e de estratégias de leitura para a assunção de um papel crítico por parte dos alunos face aos textos, o aprofundamento das suas competências enquanto leitores competentes e críticos. No 8.º e 9.º anos, valoriza-se o reconhecimento, por parte dos alunos, do papel de diferentes suportes (papel, digital, visual) e espaços de circulação (jornal, internet...) na estruturação e receção dos textos.

Objetivos	Metas Curriculares – 3.º Ciclo		
	Domínio de Referência: Leitura		
	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
Ler textos diversos	Ler textos narrativos, textos biográficos, retratos e autorretratos, textos informativos, textos expositivos, textos de opinião, críticas, comentários, descrições, cartas, reportagens, entrevistas, roteiros, texto publicitário.	Ler textos narrativos, textos biográficos, páginas de um diário e de memórias, textos expositivos, textos de opinião, críticas, comentários, descrições, cartas de apresentação, currículos, reportagens, entrevistas, roteiros.	Ler textos narrativos, textos expositivos, textos de opinião, textos argumentativos, textos científicos, críticas, recensões de livros, comentários, entrevistas.
Ler para apreciar textos variados	Expressar, de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista e apreciações críticas suscitados pelos textos lidos em diferentes suportes.		
		Reconhecer o papel de diferentes suportes (papel, digital, visual) e espaços de circulação (jornal, internet...) na estruturação e receção dos textos.	

Tabela 18 – MCP - 3.º ciclo – Domínio de referência: «Leitura»

Debruçando-nos sobre o domínio «Educação Literária» – 3.º ciclo (tabela 19), para os objetivos «Ler e interpretar textos literários» e «Apreciar textos literários» salientam-se textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e de géneros diversos. Ainda em relação a este último objetivo, pretende-se desenvolver práticas interpretativas que articulem a atividade compreensiva, de análise e de apreciação, com a dimensão cultural dos textos (7.º ano), com o reconhecimento de valores culturais e éticos presentes no texto (8.º ano) ou valores culturais, éticos, estéticos, políticos e religiosos manifestados nos textos (9.º ano). Valoriza-se, neste objetivo, a criação de contextos variados que permitam aos alunos expressarem-se (oralmente ou por escrito) sobre a audição de textos, assim como sobre leituras realizadas, elaborando de forma autónoma e fundamentada as suas apreciações, pontos de vista e reflexões críticas suscitadas pelos textos lidos.

Pretende-se que, ao longo dos três anos que constituem este ciclo, os alunos se tornem progressivamente mais conscientes dos saberes e estratégias de leitura que já possuem e de como podem mobilizá-los para aumentar a sua eficácia enquanto leitores críticos.

Quanto ao objetivo «Ler e escrever para fruição estética», salienta-se a leitura por iniciativa e gosto pessoal, aumentando gradualmente a extensão e complexidade dos textos selecionados. Para este objetivo, refere-se também a realização de práticas de leitura oral (individualmente ou em grupo), recitação e dramatização de textos lidos (7.º e 8.º anos). Valoriza-se, igualmente, a escrita de textos diversos por iniciativa e gosto pessoal (7.º e 8.º anos), assim como a mobilização da reflexão sobre textos literários e sobre as suas especificidades, para a escrita de textos variados, por iniciativa própria e gosto pessoal, de forma autónoma e fluente. Salientamos, também, um outro descritor de desempenho patente neste objetivo e que diz respeito à recriação de obras literárias com recurso a diferentes linguagens: música, cinema, teatro, adaptações a séries de TV (8.º ano). É destacada, ainda, a implementação de projetos e circuitos de comunicação que assegurem a circulação dos escritos produzidos (8.º ano).

É de realçar que o objetivo «Situar obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais» surge apenas no 9.º ano de escolaridade, pretendendo-se que os alunos enquanto leitores de obras literárias, reconheçam relações que as mesmas estabelecem com o contexto social, histórico e cultural no qual foram escritas. Um outro descritor relativo a este objetivo diz respeito ao estabelecimento de comparações entre textos de autores contemporâneos com textos de diferentes épocas e culturas, pretendendo-se que os alunos tomem consciência do modo como as ideias e os valores

são diferentemente representados, assim como o aprofundar da construção de referentes culturais.

Finalmente, destacamos o descritor, também específico do 9.º ano, que remete para a valorização, pelos alunos, das obras literárias enquanto objetos simbólicos, no plano do imaginário individual e coletivo.

Objetivos	Metas Curriculares – 3.º Ciclo		
	Domínio de Referência: Educação Literária		
	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
Ler e interpretar textos literários	Ler textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e de géneros diversos.		
Apreciar textos literários	Ler textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e de géneros diversos.		
	Reconhecer valores culturais presentes nos textos.	Reconhecer valores culturais e éticos presentes nos textos.	Reconhecer valores culturais, éticos, estéticos, políticos e religiosos manifestados nos textos.
	Expressar, oralmente e por escrito, ideias pessoais sobre os textos lidos ou ouvidos.	Expressar opiniões e problematizar sentidos, oralmente e por escrito, como reação pessoal à audição ou leitura de um texto ou de uma obra.	Expressar, oralmente e por escrito, e de forma fundamentada, pontos de vista e apreciações críticas suscitados pelos textos lidos.
Ler e escrever para fruição estética	Ler por iniciativa e gosto pessoal, aumentando progressivamente a extensão e complexidade dos textos selecionados.		
	Fazer leitura oral (individualmente ou em grupo), recitação e dramatização de textos lidos.		
	Escrever, por iniciativa e gosto pessoal, textos diversos.		Mobilizar a reflexão sobre textos literários e sobre as suas especificidades, para escrever textos variados, por iniciativa e gosto pessoal, de forma autónoma e fluente.
		Analisar recriações de obras literárias com recurso a diferentes linguagens (por exemplo: música, teatro, cinema, adaptações a séries de TV). Desenvolver projetos e circuitos de comunicação escrita.	
Situar obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais			Reconhecer relações que as obras estabelecem com o contexto social, histórico e cultural no qual foram escritas.
			Comparar ideias e valores expressos em diferentes textos de autores contemporâneos com os de textos de outras épocas e culturas.
			Valorizar uma obra enquanto objeto simbólico, no plano do imaginário individual e coletivo.

Tabela 19 - MCP - 3º ciclo - Domínio de referência: «Educação Literária»

Do documento em análise, concluímos que a aprendizagem do Português se define como componente fundamental da formação e do sucesso escolar dos alunos, em todo o cenário curricular do ensino básico.

A aprendizagem da língua condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afetivas e valorativas que são determinantes para a referida relação com o mundo e com os outros.

O recurso à BE, tanto em articulação com o trabalho da sala de aula como livremente utilizada pelos alunos, enquanto centro de recursos da escola por excelência está bem patente neste documento de referência, com carácter normativo que, a partir do presente ano letivo, orienta o ensino da disciplina de Português em todos os ciclos do ensino básico.

Acreditamos que a BE desempenha um papel crucial no apoio pedagógico aos diferentes domínios de referência definidos no documento *Metas Curriculares de Português - Ensino Básico*, em particular a «Leitura» e a «Educação Literária», contribuindo para o desenvolvimento das várias literacias, designadamente a literacia da informação, para a aquisição de hábitos de leitura e desenvolvimento do prazer de ler, integrando-se numa prática inclusiva, que fomenta a autonomia e a disponibilidade para a aprendizagem ao longo da vida.

7.3.2.3 Planos de atividades das bibliotecas escolares

Procederemos, de seguida, à análise documental dos planos de atividades das bibliotecas escolares dos três agrupamentos sobre os quais incidiu o nosso estudo, relativos ao ano letivo de 2011 / 2012.

7.3.2.3.1 Agrupamento 1

O Plano Anual de Atividades da BE do Agrupamento 1 constitui um documento organizado por domínios que a seguir apresentamos: «Gestão e organização da Biblioteca»; «Difusão da informação»; «Formação de utilizadores»; «Dinamização/ animação da BE» e «Avaliação». O domínio «Dinamização/ animação da BE» constitui grande parte do documento, subdividindo-se nos itens «Promoção da leitura /escrita»; «Apoio ao desenvolvimento curricular» e «Comemoração de datas festivas /efemérides», ocupando o primeiro item referido um maior relevo em todo o documento.

Na área «Gestão e organização da Biblioteca», destacamos as metodologias «Colaboração com os Departamentos para a definição das necessidades de reforço documental» e «Estabelecimento de parcerias de colaboração com os Departamentos, para concretização de projetos», estando, pois, explícito o trabalho colaborativo a desenvolver com os diversos departamentos curriculares.

No campo da «Difusão da informação», refere-se a atualização da página *Web* e dos blogues, assim como a dinamização dos placares informativos das bibliotecas, pretendendo-se informar os utilizadores das BE acerca das atividades programadas e fazer a divulgação das mesmas.

No domínio «Formação de utilizadores», realçam-se as visitas guiadas às bibliotecas para os alunos em início de ciclo (1.º, 5.º, 7.º e 10.º anos) com o objetivo de proporcionar o contacto com o fundo documental da BE, desenvolver métodos e hábitos de trabalho e pesquisa e fomentar hábitos corretos de utilização da biblioteca.

Na área destinada à «Dinamização /animação da BE», como já referimos, é contemplada, sobretudo, a «Promoção da leitura /escrita» que se destaca no documento, integrando um conjunto muito variado de projetos e atividades relacionados com a leitura e escrita. Assim, é referido o projeto «Todos a Ler+» que tem como objetivos promover o gosto pela leitura, incentivar o gosto pela leitura como forma de apropriação da escrita e divulgar livros e autores diversos. Este projeto contempla a organização de baús de livros e outro material didático para circularem pelas escolas do 1.º ciclo do agrupamento, possibilitando a requisição domiciliária. Inclui, também, a distribuição de maletas com livros do PNL pelas escolas do 1.º ciclo e pré-escolar para leitura orientada, a dinamização de sessões de leitura orientada com os alunos dos 2.º e 3.º ciclos, no âmbito do PNL e a articulação de atividades com os professores de Português, no desenvolvimento de projetos de leitura nos 10.º e 11.º anos. Para a dinamização deste projeto são referidos os educadores, professores do 1.º ciclo, professores do Departamento de Línguas e professores de Português, Estudo Acompanhado e Formação Cívica, para além da equipa da BE.

Ainda em relação à «Promoção da leitura /escrita» é referida igualmente a atividade «Autor do Mês» com a qual se pretende a divulgação da vida e obra de autores diversificados, através da exposição das suas obras e ainda a realização de biografias dos autores em destaque, com a participação das turmas, atividade que conta com a colaboração dos professores de Português em colaboração com a equipa da BE.

Também a «Hora do conto», com a participação eventual de grupos de alunos e a exposição /apresentação de trabalhos elaborados no âmbito dos projetos de leitura,

assim como a dinamização de concursos de leitura e de escrita e a participação em concursos de âmbito nacional são referenciados como atividades cujo objetivo é incentivar o gosto pela leitura como forma de apropriação da escrita, valorizar o património literário e divulgar livros e autores diversos, atividades que são igualmente dinamizadas pela equipa da BE em colaboração com os docentes de Português.

Prevê-se, ainda, ao longo do ano, a dinamização da atividade «Os pontos da leitura» que consiste na implementação do «Cartão do Leitor», leitura integral e individual de obras, preenchimento de fichas de leitura e eleição do «Melhor leitor do período», a partir da análise das fichas de leitura e do número de pontos obtidos.

Relacionado ainda com a «Promoção da leitura /escrita» é referido o «Clube de leituras», destacando-se a realização de atividades de leitura em articulação com os professores de Português, sessões de leitura, concursos de leitura, a atividade mensal «Conversas com livros» que consiste na partilha de leituras e apresentação de livros dos contratos de leitura. A divulgação dos trabalhos realizados no âmbito deste clube é feita através do blogue, do jornal da escola e dos placares existentes para esse efeito. A equipa da BE colabora também com o clube «Pequenos artistas» que tem a seu cargo a criação e elaboração de personagens, cenários e adereços para a dramatização de histórias, pretendendo-se produzir e adaptar textos para serem dramatizados e realizar dramatizações.

Integra-se, ainda, neste subdomínio o projeto «Leitura e literacia na biblioteca do futuro» que tem como objetivos fomentar a leitura e a escrita em suportes digitais, estimular a utilização pedagógica das TIC, melhorar os índices das literacias de informação, tecnológicas e digitais dos alunos e produzir recursos digitais educativos na BE para serem usados na sala de aula. Este projeto envolve a equipa da BE, os professores de Português das turmas do 10.º ano, os professores de TIC e a equipa PTE e concretiza-se através da dinamização de estratégias inovadoras, recorrendo às possibilidades da *Web 2.0*, ao vídeo e a outros meios audiovisuais e digitais com vista à produção de pequenos filmes, áudio-livros e *e-books*. Associado a este projeto, está prevista a dinamização de um *workshop* de escrita criativa.

Ainda neste subdomínio, salienta-se a «Semana da Leitura», sendo referido que dada a especificidade e o âmbito nacional desta atividade, será elaborada uma planificação própria para a mesma, o que corrobora a importância atribuída a esta atividade.

Integrado na área da «Dinamização /animação da BE», o «Apoio ao desenvolvimento curricular» surge como um subdomínio em que é apontada a

continuação da implementação do modelo de pesquisa da informação *The Big6*, a realização de trabalhos de pesquisa com turmas, em articulação com os grupos disciplinares /professor disciplinar. Neste subdomínio, evidencia-se, também, a elaboração de materiais de apoio à literacia da informação (grelhas de orientação de pesquisas, de avaliação de sítios da Internet, normas de referências bibliográficas).

De referenciar, ainda, a organização de pacotes de livros e outros documentos, de acordo com as unidades temáticas em abordagem, consoante solicitação das disciplinas, assim como a colaboração com os professores no desenvolvimento curricular, com planificação antecipada. O apoio ao estudo nas várias disciplinas e na elaboração de trabalhos, a articulação da equipa da BE com elementos de várias áreas curriculares para prestar apoio /esclarecimento de dúvidas aos alunos surgem como outras atividades incluídas neste subdomínio denominado «Apoio ao desenvolvimento curricular».

Ainda no campo da «Dinamização /animação da BE», na «Comemoração de datas festivas /efemérides» destaca-se a celebração do «Dia Internacional das Bibliotecas Escolares», a comemoração do «Dia da Poesia», do «Dia Mundial do Livro e dos direitos do autor», atividades que, para além de terem como objetivo motivar a comunidade escolar para a utilização da BE, através de visitas guiadas à biblioteca pretendem promover a partilha de leituras realizadas, o gosto pela poesia, divulgar o valor do livro e sensibilizar para os direitos de autor.

Em relação ao domínio da «Avaliação» e com o objetivo de melhorar as práticas estabelecidas, prevê-se a recolha das opiniões dos utilizadores, após a participação nas atividades dinamizadas, a elaboração de relatórios das atividades que vão sendo desenvolvidas, a recolha de evidências através da avaliação das atividades realizadas e a elaboração de um relatório final.

7.3.2.3.2 Agrupamento 2

No que concerne ao documento relativo ao Plano de Atividades da BE do Agrupamento 2, o mesmo foi elaborado de acordo com os 4 domínios que constam do *Modelo de avaliação da biblioteca escolar*.

Assim, no que diz respeito ao Domínio A – Apoio ao Desenvolvimento Curricular – Subdomínio A1 - Articulação curricular da BE com as estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e com os docentes -, salientamos a implementação de atividades/projetos de articulação curricular ao nível dos vários ciclos de ensino, assim como a disponibilização de espaços, equipamentos, recursos e apoio na realização de atividades,

no âmbito do processo de ensino/aprendizagem e da formação integral dos alunos: em situação de sala de aula; na ocupação de tempos escolares; em atividades de complemento e enriquecimento curricular; na educação especial.

Quanto ao Subdomínio A2 - Promoção das literacias da informação, tecnológica e digital -, destaca-se a organização de atividades de formação de utilizadores no sentido de promover o valor da BE na escola e motivar para a sua utilização; o apoio regular às solicitações e necessidades dos alunos, no contexto da BE, de modo a promover as suas competências de informação, tecnológicas e digitais; a realização de sessões com alunos tendo em vista a aquisição de normas de apresentação de trabalhos orais e escritos e sobre como fazer referências bibliográficas; sessões com alunos, em articulação com os docentes, para promoção de competências de informação (pesquisa e produção de trabalhos); o aumento /reforço do nível de incorporação das TIC nos serviços informativos e educativos oferecidos pela BE; a disponibilização de guiões e outros materiais de apoio à pesquisa e utilização da informação; o reforço da articulação entre a BE e o trabalho de sala de aula; a celebração de dias comemorativos e efemérides curricularmente relevantes; o desenvolvimento de ações informais no sentido de educar para a segurança na Internet e para a ética da informação.

No Domínio B – Leitura e Literacia –, evidenciamos as atividades que a seguir se elencam, no âmbito da implementação e acompanhamento do PNL no agrupamento: planificação e aquisição de livros com a verba disponibilizada; levantamento, junto dos docentes, dos interesses e necessidades; distribuição trimestral dos livros realizada em todo o agrupamento; disponibilização /sugestão de atividades e materiais diversificados para apoio na abordagem às obras selecionadas para a leitura orientada; promoção e apoio na realização dos concursos promovidos pelo PNL, com destaque para o Concurso Nacional de Leitura.

Ainda em relação a este domínio, realçam-se as seguintes atividades de promoção e desenvolvimento da competência da leitura /escrita: sessões de leitura dirigidas aos alunos do agrupamento; concursos de leitura e escrita (internos e externos); comemoração de efemérides relacionadas com o livro e a leitura; exposição de trabalhos realizados pelos alunos; feiras do livro (novos e usados); Semana da Leitura; promoção de Encontros com escritores/ ilustradores/ contadores de histórias.

No tocante ainda ao domínio da Leitura e Literacia, sublinhamos a implementação do projeto «Leituras em Linha», a desenvolver em parceria com 4 escolas e que tem como objetivo a promoção da leitura e da escrita com recurso a *tablets* e *ebooks*.

Para o pré-escolar e 1.º ciclo destaca-se a realização de sessões periódicas de leitura e dramatização de histórias /produção de trabalhos com base nas histórias lidas e incentivo à requisição domiciliária, assim como a recolha de histórias (*powerpoints, audiobooks, podcasts...*) dirigidas ao pré-escolar e 1.º ciclo, disponibilizando-as no *moodle* da BE.

A dinamização dos blogues das bibliotecas para divulgar, de forma regular, sugestões de leitura, excertos de textos, novidades editoriais e aquisições de livros e o incentivo à participação dos alunos em atividades livres no âmbito da leitura e da escrita constituem outras das atividades a promover no domínio em causa.

No que concerne ao Domínio C - Projetos e Parcerias e atividades livres e de abertura à comunidade e ao Subdomínio - C.1- Apoio a atividades livres, extracurriculares e de enriquecimento curricular -, salientamos o apoio na realização de atividades livres de leitura, pesquisa, estudo e execução de tarefas escolares; o apoio à aquisição de métodos de trabalho e estudo autónomos, através da disponibilização de recursos educativos *online*; a dinamização de atividades de carácter lúdico e cultural (comemoração de efemérides; divulgação e lançamento de concursos; exposições) e a divulgação periódica do fundo documental e das atividades da BE (cartazes, blogue, *newsletter, facebook...*).

Quanto ao Subdomínio C.2. - Projetos e Parcerias -, sublinhamos a colaboração e/ou dinamização de atividades e projetos do agrupamento: Dia Internacional da Tolerância; Dia dos Direitos do Homem; Semana da Leitura; Dia da Poesia; Dia da Árvore/ Dia da Natureza; Plano Nacional de Leitura; projeto «História com histórias» dirigido ao pré - escolar e 1.º ciclo; incentivo à participação dos pais/encarregados de educação em atividades de promoção da leitura (Feira do Livro, Semana da Leitura).

Finalmente, no respeitante ao Domínio D – Gestão da BE e ao Subdomínio D.1. - Articulação da BE com a Escola. Acesso e serviços prestados pela biblioteca, destaca-se a sugestão de projetos e atividades junto da Direção, dos Departamentos/ Grupos e docentes; a utilização dos diferentes meios e ambientes, incluindo os facultados pela *Web* para promover os recursos da BE e as atividades que realiza (placares, blogue, *newsletter, email...*); o apoio aos utilizadores no acesso e na procura e produção da informação, incentivando uma cultura de acesso e uso da BE e dos seus recursos.

No Subdomínio D.2. - Condições humanas e materiais para a prestação dos serviços -, assinala-se o reforço da ação da BE no apoio ao funcionamento da escola e às atividades de ensino /aprendizagem. Quanto ao Subdomínio D.3. - Gestão da coleção/ da informação -, salienta-se a auscultação aos departamentos curriculares e aos

professores acerca da coleção e dos fundos a adquirir; a exploração e difusão do uso de recursos *online* e incentivo ao recurso de dispositivos da *Web* para produzir e difundir informação; a atualização dos recursos na conta do *Delicious* da biblioteca; o prosseguimento do apoio da BM no que diz respeito ao tratamento do fundo documental; a organização e difusão de listagens de recursos de informação; a utilização de diferentes meios e ambientes, incluindo aqueles que a *Web* faculta para promover os recursos da BE e as atividades que realiza (Placares, blogue, *newsletter*, *facebook*, *e-mail* ...).

7.3.2.3.3 Agrupamento 3

No atinente ao documento relativo ao Plano de Atividades da BE do Agrupamento 3, realça-se o facto do mesmo integrar o Plano Anual de Atividades geral do agrupamento, pelo que apenas iremos analisar o excerto do documento relativo às atividades da BE.

Neste excerto, são elencadas as atividades a realizar ao longo do ano pela BE. Assim, a atividade «Outubro: Mês das Bibliotecas» que se destina aos alunos do 5.º ano da escola-sede e aos alunos das escolas básicas do 1.º ciclo com BE tem como objetivos formar o utilizador para o uso da biblioteca /centro de recursos e dar a conhecer o regulamento da biblioteca e o guia do utilizador.

Quanto à atividade «Semana da Alimentação /Feira» que tem como destinatários os alunos das escolas básicas do 1.º ciclo com BE e outros alunos da escola-sede, a definir em articulação com os vários departamentos curriculares, pretende promover hábitos de colaboração com os departamentos e valorizar e potenciar o papel da biblioteca/centro de recursos como espaço privilegiado para o desenvolvimento de atividades de natureza pedagógica.

Com o objetivo de promover o gosto pela escrita, promover hábitos de articulação/cooperação com os departamentos e intervenção da comunidade e comemorar efemérides, será celebrada a «Semana do Amor», em fevereiro, sendo dinamizado um concurso literário sobre a temática do amor aberto a toda a comunidade escolar.

A «Semana da Leitura» será realizada em março e tem como objetivos promover atividades de animação /dinamização em torno da leitura e dos livros e contactar com um escritor e/ou contadores de histórias, envolvendo toda a comunidade escolar.

Será dinamizada, igualmente, a «Semana da Cidadania - Atitudes e Valores» tendo como destinatários toda a comunidade escolar e pretendendo-se promover hábitos de cooperação e intervenção da comunidade e valorizar e potenciar o papel da biblioteca/

centro de recursos como espaço privilegiado para o desenvolvimento de atividades de natureza pedagógica.

Em relação às atividades do PNL dirigidas a todos os alunos do agrupamento, pretende-se desenvolver competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como a criação de hábitos de leitura e elevar os níveis de aprendizagem e o sucesso educativo. É de referir que o documento em análise não especifica as atividades a desenvolver no âmbito do PNL, salientando apenas que estas atividades serão promovidas ao longo do ano.

Com o objetivo de divulgar o fundo documental da BE, fazer sugestões de leitura e divulgar as atividades desenvolvidas junto da comunidade será divulgado o boletim informativo da BE e dinamizado o blogue.

Em suma e no tocante aos planos de atividades analisados, concluímos que as BE dos três agrupamentos contemplam, sobretudo, atividades e projetos relacionados com a promoção da leitura e da escrita, nomeadamente atividades desenvolvidas no âmbito do PNL. Destacam-se, igualmente, as atividades a realizar no domínio da formação de utilizadores, no sentido de promover o valor da BE na escola e motivar para a sua utilização. São, ainda, mencionados nos três documentos analisados, a comemoração de várias efemérides, assim como a utilização de diferentes meios e ambientes, incluindo aqueles que a *Web* faculta para promover os recursos da BE e as atividades realizadas.

Analisando os planos anuais de atividades segundo os domínios que constam do documento *Modelo de avaliação da biblioteca escolar* e nomeadamente no que diz respeito ao domínio A – Apoio ao desenvolvimento curricular e subdomínio A1 - Articulação curricular da BE com as estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e com os docentes -, constatamos que no documento referente ao Agrupamento 1 encontramos referências explícitas à articulação curricular e ao trabalho colaborativo nos itens seguintes: «Estabelecimento de parcerias de colaboração com os departamentos para concretização de projetos»; «Colaboração /articulação de atividades com os professores de Português»; «Realização de atividades de leitura em articulação com os professores de Português» e ainda «Colaboração com os professores no desenvolvimento curricular».

Em relação ao plano de atividades da BE do Agrupamento 2, também estão presentes referências como «Implementação de atividades /projetos de articulação curricular ao nível dos vários ciclos de ensino»; «Sessões com alunos, em articulação

com os docentes, para promoção de competências de informação» e «Reforço da articulação entre a BE e o trabalho de sala de aula».

No que concerne ao documento relativo ao Agrupamento 3, salientamos apenas a existência das expressões «Promover hábitos de colaboração com os departamentos curriculares» e «Promover hábitos de articulação /cooperação com os departamentos e intervenção da comunidade», podendo-se concluir que o trabalho colaborativo constitui um aspeto com pouca relevância no documento analisado, o que, segundo a nossa opinião, não se coaduna com o facto de no PE do Agrupamento 1 as três bibliotecas escolares surgirem como uma área prioritária de intervenção, pretendendo-se valorizar e potenciar o papel da BE como espaço privilegiado para o desenvolvimento de atividades de natureza pedagógica.

8. Interpretação e análise de dados

A fase de interpretação e análise dos dados, de modo a tornarmos compreensíveis as informações recolhidas, afigura-se-nos uma etapa árdua, se bem que crucial, pois tal como defende Bruno Deshaies, «entre o material bruto da pesquisa e a síntese, a distância é tanta como entre desejar qualquer coisa e conseguir alcançá-la» (1997, p.136).

Neste capítulo, analisaremos a informação recolhida no nosso estudo através da análise de conteúdo e, simultaneamente, procuraremos apresentar a nossa interpretação dessa análise.

As entrevistas efetuadas foram, pois, submetidas a uma análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2011, p. 44), a análise de conteúdo constitui:

«um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens».

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008) o lugar da análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, porque possibilita tratar de forma metódica informações que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade e satisfazer de forma harmoniosa as exigências de rigor metodológico e da profundidade inventiva.

Para Laurence Bardin (2011, p.121), a análise de conteúdo pressupõe três fases: 1.^a- a pré-análise; 2.^a- a exploração do material; 3.^a- o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos resultados.

É propósito deste estudo a descrição das diferentes fases desenvolvidas aquando da aplicação desta técnica. Assim sendo, far-se-á uma alusão ao tratamento concebido dos dados recolhidos, anexando os diversos documentos de registo e análise construídos para o efeito. Numa primeira fase, realizámos leituras diversas das transcrições (Anexos C, D, E, F, G e H) das entrevistas efetuadas. A leitura «flutuante» (Bardin, 2011) das transcrições das entrevistas permitiu-nos obter uma visão global do conteúdo dos documentos, refletir sobre as nossas questões de investigação e identificar unidades de análise.

Após esta pré-análise, procedemos à categorização do nosso *corpus*. Citando Bardin, a categorização é «uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos.» (2011, p.145). A construção de uma matriz de categorização das entrevistas teve em linha de conta o quadro conceptual proposto nos guiões das entrevistas, sendo que a maior parte das categorias e subcategorias estavam já nele determinadas. Porém, a análise dos documentos levou a ligeiras alterações no que estava determinado e fez emergir outras subcategorias.

É de salientar que o critério de categorização por nós utilizado foi semântico, pois pretendíamos realizar uma análise temática das entrevistas efetuadas que nos permitiu conhecer as perceções dos Coordenadores de Departamento de Línguas e dos PB em relação aos vários temas abordados. As respostas às questões foram objeto de uma análise qualitativa, na qual se procurou seguir os procedimentos para uma boa categorização sustentada por Bardin (2011): a exclusão mútua, a homogeneidade, a exaustividade, a pertinência e a objetividade.

A categorização por nós concebida está sintetizada no quadro global que a seguir se apresenta:

Tema	Categorias	Subcategorias
Biblioteca Escolar (BE)	Serviços	Utilização
		Frequência
	Valências	Centro de recursos
		Divulgação
		Utilização pelos docentes de Português
	Contributo	Aprendizagem da língua materna
		Aprendizagem nas outras disciplinas
Trabalho colaborativo	Importância	Comunidade escolar
		Grupo de Português
	Práticas entre a BE e os docentes de Português	Planificação
		Estratégias
		Avaliação
	Condições	Papel do PB
		Contribuição da equipa da BE
		Apoio das estruturas da escola
	Constrangimentos	Grupo de Português
		Outros ao nível da escola
	Benefícios	Aprendizagem da língua materna
Sucesso escolar dos alunos		
Leitura	Contributo	Aprendizagem da língua materna
		Aprendizagem nas diferentes disciplinas
	Dinamização de atividades	No âmbito do PNL
		Pela BE e pelos docentes de Português
Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	Utilização das TIC	BE
		Como ferramenta de aprendizagem da língua materna
	Papel das TIC	No ensino do Português
		No processo de ensino e aprendizagem
Literacia da informação	Desenvolvimento de competências	Aprendizagem da língua materna
		Sucesso global dos alunos
	Contributo	BE
		Docentes de Português

Tabela 20 – Análise de conteúdo das entrevistas: matriz de categorização

Cada depoimento foi considerado como uma unidade de contexto e foi-lhe atribuído um código que permitia reconhecer mais facilmente a qual dos agrupamentos pertencia o entrevistado (Agrupamento 1, 2, ou 3) e qual a função que desempenhava: CD = Coordenador de Departamento de Línguas; PB = Professor Bibliotecário.

De acordo com o tema, para cada uma das categorias e subcategorias apresentadas recolhemos, em cada entrevista, os respetivos indicadores /unidades de registo, traduzidos em unidades de contexto, assim como o nº de verbalizações que sistematizámos em tabelas de análise de conteúdo (Anexos I, J, K, L, M e N).

Procuraremos a seguir explicitar os resultados da análise feita às entrevistas. O suporte para esta exegese são as tabelas acima referidas, onde se encontram organizadas, de acordo com as categorias e subcategorias criadas, as unidades de registo relevantes que identificámos nas entrevistas. A análise a realizar terá em conta os temas apresentados na matriz de categorização anteriormente apresentada: «Biblioteca Escolar»; «Trabalho colaborativo»; «Leitura»; «TIC» e «Literacia da informação».

- Biblioteca Escolar

Da nossa investigação, apresentando as conclusões relativas ao tema «Biblioteca Escolar», salientamos que as CD consideram que a BE passou a ter uma dinâmica diferente, inclusivamente propondo um conjunto de ações para a comunidade escolar e que a cultura da BE tem-se aprofundado bastante mais:

«Depois também a tal dinâmica que entretanto se começou a verificar nas bibliotecas [...] Fazem-se determinadas atividades, há entrevistas, há a hora do conto, as tertúlias... Os alunos já vão.... Para além disto, não só o fazem para os alunos, como também se disponibilizam e têm feito ações de formação para os professores.» (CD/A1);

«A cultura de biblioteca, nem todas as escolas a têm, não é? Aqui, julgo eu que, como na maioria das escolas, tem-se estado a aprofundar bastante mais. É a dinâmica das próprias bibliotecas.» (CD/A3).

Ainda relativamente a este aspeto, as CD inquiridas são unânimes em considerar que atualmente a BE tem uma maior frequência: «Neste momento, já há uma outra motivação para ir à biblioteca, já vão muito mais à biblioteca [...] (CD/A1); «No básico, no 3º ciclo, [...] eles ainda vêm assim com aquele gosto de irem até lá» (CD/A2); «[...] eu não sinto necessidade de estar sistematicamente a lembrar que existe a biblioteca, surge naturalmente.» (CD/A3).

Quanto aos recursos da BE, as CD sublinham que a BE tem recursos que estão ao dispor dos alunos e professores (material livro e não livro) e que existem materiais de apoio ao ensino do Português (gramáticas, dicionários...):

«[...] há material [...] a nível áudio e vídeo [...]. A biblioteca tem bons recursos.» (CD/A1);

«[...] há recursos que a biblioteca tem, que põe ao dispor do aluno. E nós, professores de Português, temos um papel preponderante nisso, somos nós que os podemos levar a ir até lá a procurar [...]a despertarem o gosto pela leitura [...] Não me refiro só aos recursos da parte da tecnologia, é também o prazer de ir ao livro [...] Em relação a materiais de apoio ao ensino do Português, gramáticas, dicionários [...] CD/A2);

«Lembrar aos alunos que a biblioteca tem recursos, que nós temos que aproveitar e que nós temos que explorar ao máximo [...].» (CD/A3)

Quando questionadas acerca da utilização dos recursos existentes na BE pelos professores de Português, as CD inquiridas referem que os professores não recorrem muito aos materiais existentes na BE, para além das obras do PNL, do CNL, dos dicionários, das gramáticas, defendendo a opinião de que os recursos da BE poderiam ser mais rentabilizados: «[...] eu acho que nem os professores de Português, nem os outros professores recorrem muito aos materiais da biblioteca» (CD/A1); «Acho que ainda falhamos um bocadinho, ir à biblioteca, procurar e prepararmo-nos através do que há na biblioteca.» (CD/A2); «[...] julgo que até não se faz muito e nem tanto se calhar como a biblioteca desejaria.» (CD/A3).

Em relação ao contributo da BE para a aprendizagem da língua materna e das restantes disciplinas, as docentes salientam que a BE traz muitos benefícios para as aprendizagens ao nível da disciplina de Português e para todas as outras disciplinas em geral:

«[...] há um trabalho bastante positivo com muitos benefícios depois para as aprendizagens dos alunos, tanto ao nível da Língua Portuguesa [...] »(CD/A1);

«É fundamental não só para a Língua Portuguesa [...] também para as outras aprendizagens.» (CD/A2);

«[...] a biblioteca tem o seu papel e deve dar o seu contributo para as aprendizagens ao nível da disciplina de Português. [...]a própria biblioteca deveria assumir um rosto através de todos os departamentos, de todos os professores [...].» (CD/A3)

Reportando-nos à análise das entrevistas às PB relativamente ao tema em causa, «BE», as PB sublinham que se verifica um aumento da taxa de frequência da BE e das requisições domiciliárias, sendo que, segundo a opinião da PB/A1 e da PB/A2, tal facto se deve à implementação do PNL: «Temos uma taxa elevada de requisições dos livros do PNL [...]» (PB/A1); «Eu sei que de alguns anos para cá ao nível da requisição

domiciliária, há números muito díspares [...] tem sido muito uma consequência da implementação do PNL [...].» (PB/A2).

Segundo a PB/A1, a BE «é fundamental, porque é na biblioteca que está a cultura.», constituindo-se como um centro de recursos (material livro e não livro) fundamental para a aprendizagem e para a lecionação dos *curricula*. Por seu lado, a PB/A2 salienta que «nos novos programas há referências à coleção que a biblioteca deve disponibilizar, indicações ao tipo de livros, nos vários suportes.» Também a PB/A3 menciona a importância do fundo documental existente na BE, desde a literatura infanto-juvenil, aos materiais relacionados com a didática do Português: dicionários, gramáticas, prontuários.

Aludindo à divulgação dos recursos existentes na BE, as PB mencionam o blogue da BE, o *moodle*, o *facebook*, a *newsletter*, o *email*, os boletins informativos e os placares existentes na BE como forma de divulgação.

Inquiridas acerca da utilização dos recursos da BE pelos docentes de Português, a PB/A1 considera que a maior parte dos professores de Português não conhece o fundo documental da BE, não tirando partido de outros recursos existentes para além da literatura. Por seu lado, a PB/A3 refere que «as obras do PNL, selecionadas para cada ano, são os recursos mais utilizados pelos professores de Língua Portuguesa.». Em relação a este aspeto, a PB/A3 sublinha que «a Biblioteca Escolar será ou poderá ser um recurso potenciador das aprendizagens. Nos novos programas há a referência, o incentivo à utilização da Biblioteca Escolar pelos professores de Português.»

No tocante ao contributo da BE na aprendizagem da língua materna, a PB/A1 salienta que a promoção da leitura é o ponto mais importante da BE, referindo que o PPEB alude especialmente este aspeto. Também a PB/A2 sublinha que uma das áreas fulcrais da BE é o desenvolvimento das literacias e a promoção da leitura, fundamentais na formação de leitores competentes: «Estas duas áreas cruzam-se obviamente com o programa de Língua Portuguesa, são objetivos que o currículo da Língua Portuguesa pretende trabalhar.» A mesma inquirida sustenta que o novo PPEB valoriza a BE e nele estão presentes várias referências à biblioteca, referindo ainda que com a implementação deste novo programa, espera-se que se estabeleçam alguns pontos com a BE que até ao momento não foi possível fazer, e que se possam realizar, possivelmente, «de uma forma muito mais consistente, agora».

A PB/A3 defende, igualmente, que a BE constitui uma mais valia para a aprendizagem e desenvolvimento das várias competências ao nível da língua materna e para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Quanto ao contributo da BE para a aprendizagem das restantes disciplinas, a PB/A1 sustenta que o papel da BE como local de aprendizagem, cultura e lazer tem sido reconhecido progressivamente. Em relação a este aspeto, a PB/A2 refere que a BE é um recurso pedagógico importante para todas as disciplinas.

- Trabalho colaborativo

No atinente ao trabalho colaborativo, a CD/A1 salienta que o mesmo é valorizado pela comunidade escolar, tendo-se intensificado com a integração da biblioteca na RBE. A este respeito, a CD/A2 considera que a BE «faz por mostrar e estar presente e apoiar [...] gosta de colaborar nesta atividade e naquela [...]». Por sua vez, a CD/A3 sublinha que «existiu sempre a articulação, muito embora [...] há sempre mais disponibilidade nas escolas a nível do 2º ciclo do que no 3º ou no secundário.» A mesma inquirida menciona que deve ser a BE a ter a iniciativa e a abertura à escola, promovendo uma dinâmica de aproximação de todos os departamentos, em especial do Departamento de Línguas: «tem que ser mais do ponto de vista da abertura da biblioteca à escola do que da turma em si a ir à biblioteca [...]».

Relativamente à importância conferida pelos docentes de Português ao trabalho colaborativo, a CD/A1 salienta que os professores de Português colaboram com a BE, correspondendo às suas solicitações e contribuindo para uma maior motivação dos alunos para a frequência da BE. A CD/A2 realça, a este respeito, que os professores começam a partilhar documentos e materiais, verificando-se algumas dificuldades a este nível. A CD/A3 refere que «talvez pelas características dos próprios programas, torna-se mais fácil e mais atrativo» trabalhar de forma colaborativa no 2º ciclo.

Quando inquiridas sobre as práticas de trabalho colaborativo entre a BE e os docentes de Português, nomeadamente no que diz respeito à planificação das mesmas, a CD/A1 salienta que existe disponibilidade para a realização de reuniões e diálogo entre os docentes. Quanto à CD/A2, apenas se reporta à planificação das atividades da SL que é realizada em articulação com a BE e, por sua vez, a CD/A3 evidencia a programação das atividades que constam do Plano Anual de Atividades.

Em relação às estratégias utilizadas no estabelecimento de trabalho colaborativo, as CD referem sobretudo o envolvimento dos professores de Português em atividades e projetos realizados em articulação com a BE. Relativamente à avaliação das práticas realizadas, as inquiridas mencionam que é feita a avaliação das atividades realizadas em conjunto com a BE.

Reportando-se às condições existentes para o estabelecimento de trabalho colaborativo, a CD/A1 salienta que a PB tem formação na área das BE e que a equipa é constituída sobretudo por professores do Departamento de Línguas. A equipa funciona bem e «[...]tem dado o seu contributo ao departamento, disponibilizando-se a dar formação em determinadas áreas das TIC.» (CD/A1). Também a CD/A2 sublinha que estabelece uma ligação estreita com a PB coordenadora das BE e que em relação à equipa, existem professores que são de Português e do Departamento de Línguas, havendo elementos mais ativos do que outros.

A este respeito, a CD/A3 menciona que as PB não estão presentes nas reuniões de Departamento de Línguas, porque pertencem a outro departamento. Existem professores de Português com horas na BE que vão transmitindo a informação, fazendo a ponte entre a BE e o Departamento de Línguas. A mesma docente refere que no início, as PB iam às reuniões, mas como há elementos do departamento que estão na BE, não sente que «haja necessidade de formalizar as coisas quase com um carácter de exigência e obrigatoriedade quando a informação circula dentro do sistema, normalmente.» (CD/A3)

Sobre o apoio das estruturas da escola/ do agrupamento, as CD sublinham que contam com o apoio da Direção. A CD/A1 salienta também o apoio do Conselho Pedagógico, assim como do Departamento de Línguas, referindo que ela própria está disponível para dinamizar, colaborar e divulgar as atividades da BE.

Relativamente aos constrangimentos existentes, a CD/A1 salienta que a falta de tempo, assim como a carga burocrática da atividade docente e a dispersão das atividades desenvolvidas pelos professores constituem «entraves ao desenvolvimento do trabalho colaborativo.» (CD/A1). Por sua vez, a CD/A2 sublinha que o trabalho colaborativo só se pode verificar «se primeiro existir dentro do próprio grupo [...]» e tal prática nem sempre acontece, apesar de haver professores que começam a ter uma perspetiva diferente. A mesma CD sustenta que a articulação com a BE poderia ser muito mais rica. No agrupamento existem escolas com culturas diferentes, o que dificulta o trabalho colaborativo, mas começa a verificar-se alguma mudança. A avaliação de desempenho docente é outro fator de constrangimento apontado pela CD/A2.

A CD/A3 sublinha que «a obrigatoriedade do cumprimento dos programas [...] ainda está na cultura que os próprios professores têm», constituindo, por vezes, um impedimento em relação ao estabelecimento de trabalho colaborativo. A ligação com a BE poderia ser maior, mas ainda não existe experiência na gestão dos novos programas, verificando-se uma preocupação excessiva «em fazer as coisas bem e, em detrimento,

alguma coisa vai ficando para trás». A mesma CD salienta ainda o facto das escolas do 1.º ciclo se encontrarem dispersas, o que, em termos logísticos, coloca alguns obstáculos. Reportando-se ainda aos constrangimentos sentidos, a CD/A3 refere que «os professores já têm tanta coisa para abranger que, de facto, mais esta, às vezes, é um bocado complicado [...]». Sublinha, ainda, que «tem de ser uma transformação relativamente lenta, não tão rápida quanto se desejava.»

Sobre os benefícios do trabalho colaborativo, as CD entrevistadas sublinham que contribui para a melhoria das aprendizagens dos alunos ao nível do Português, o que, na opinião da CD/A3 é indiscutível, «até pelo próprio perfil do programa». A este respeito, a mesma CD refere que os novos programas permitem uma maior «possibilidade de trabalhar de uma forma mais colaborativa com a biblioteca.»

No tocante ao trabalho colaborativo, a PB/A1 refere que a colaboração da BE na escola tem sido realizada sobretudo na já extinta Área de Projeto, na Formação Cívica e Estudo Acompanhado. A mesma PB salienta ainda que o trabalho colaborativo e de articulação da BE com os vários departamentos e grupos disciplinares tem-se vindo a valorizar. Por sua vez, a PB/A1 sustenta que ainda não existe, por parte da comunidade escolar, o entendimento da BE como parceira da aprendizagem, nem sequer ao nível da própria Direção. Relativamente a este aspeto, a PB/A3 sublinha que «o 2º ciclo é mais aberto ao trabalho colaborativo efetivo.»

A PB/A1 sustenta que o trabalho colaborativo da BE envolve muito os professores de Português e que a maior parte das atividades que se realiza na BE passa pelo grupo de Português. A PB/A2 sublinha que «no novo programa de Português existem orientações, referências muito concretas ao trabalho da biblioteca. Há mesmo referências ao facto de que o trabalho em sala de aula poderá beneficiar em muito da articulação com a Biblioteca Escolar.» Também a PB/A3 reforça a ideia de que «o grupo de Língua Portuguesa é o grupo privilegiado para fazer este trabalho colaborativo com a biblioteca.»

Sobre a planificação do trabalho colaborativo, as PB/A1 e PB/A2 referem sobretudo a planificação de atividades e projetos elaborados em articulação com os professores de Português, sublinhando que a planificação é realizada de forma informal e que «não tem sido feita como se devia, isto é, não tem sido feita de uma forma sistematizada» (PB/A2). A PB/A3 alude sobretudo a planificação que se realiza no início do ano «para se trabalharem determinadas obras em colaboração com a biblioteca» e a planificação das atividades que fazem parte do Plano Anual de Atividades.

Reportando-se, ainda, às estratégias utilizadas no estabelecimento de articulação, as PB inquiridas sublinham que o trabalho realizado incide sobretudo ao nível da

promoção da leitura e tem maior incidência no 2º ciclo de ensino. A coleção de aulas pelas PB e pelos docentes de Português é referida pelas três inquiridas como sendo uma prática que acontece pontualmente, que se verifica, mas é uma prática «inconsistente, realizada apenas com alguns colegas» (PB/A2), não existindo um trabalho sistematizado.

Quanto à avaliação do trabalho colaborativo realizado, a PB/A1 sublinha que não se verifica uma avaliação formal, tal como não se realiza uma planificação formal e a PB/A2 sustenta que «avaliação é feita em algumas reuniões [...]», não há instrumentos produzidos de avaliação sistematizada das atividades, porque também não há essa planificação (PB/A2). A PB/A2 refere, ainda, que a avaliação das atividades é realizada geralmente em reunião, através da elaboração de um relatório.

Ainda sobre o estabelecimento de trabalho colaborativo, a PB/A1 salienta que está presente nas reuniões de grupo de Português e estabelece a ligação com o mesmo. A mesma docente menciona que começa a existir «alguma abertura» e que os professores já vão solicitando a sua presença nas aulas. A equipa da BE do A/1 tem-se mantido fixa nos últimos anos e é constituída sobretudo por professores do Departamento de Línguas que são os mais interessados em colaborar com a BE. A BE deste agrupamento tem o apoio por parte da Direção e está contemplada no PE e nos documentos institucionais, verificando-se «alguma partilha de obras» entre as várias bibliotecas.

A PB/A2 considera que as equipas da BE «deviam ter sempre docentes de Língua Portuguesa. São eles que [...] têm os alunos onde essas áreas mais se trabalham» e quando existem professores de Português nas equipas, o «conhecimento ao grupo de Português é muito melhor.» Esta docente sublinha que mantém um bom relacionamento com a comunidade escolar, o que constitui um fator «muito facilitador», porém, tem dificuldades em desenvolver um trabalho mais consolidado, mais sistematizado, sentindo que anda a “pedir” aos colegas para trabalharem com a BE. Salienta, também, que como PB conta com o apoio do Conselho Pedagógico e da Direção do agrupamento.

Por sua vez, a PB/A3 refere que está disponível para colaborar, planificar, reunir, elaborar materiais e que a equipa da BE «está sempre pronta para colaborar». Sublinha que a Coordenadora de Grupo de Língua Portuguesa do 2.º ciclo é membro da equipa da BE e que nas reuniões de Português faz a ponte, representando a BE. Tal como as restantes PB inquiridas, refere o apoio do Conselho Pedagógico e da Direção do agrupamento.

Questionadas sobre os constrangimentos existentes no estabelecimento de trabalho colaborativo, as PB são unânimes em considerar que muitas vezes os professores de Português não são muito recetivos à articulação com a BE e que se

verificam algumas dificuldades, nomeadamente ao nível do 3.º ciclo. No 2º ciclo verifica-se uma maior disponibilidade para o trabalho colaborativo. A equipa da BE vai colaborando com os professores de Português, mas não se verifica uma articulação e colaboração institucionalizada em termos de apoio ao currículo.

A PB/A1 salienta como constrangimentos o facto de a BE ter deixado de ter assento no Conselho Pedagógico, a dimensão do agrupamento que integra quatro BE, contando apenas com duas PB, o facto de ter passado a lecionar uma turma e, em termos culturais, de mentalidade, o facto de os docentes não estarem recetivos à partilha, à colaboração. A este propósito sublinha: «isto é um processo complicado e não é de um dia para o outro que se mudam mentalidades» e «agora, se calhar, poderia haver outro tipo de colaboração, mas daqui para a frente as coisas, se calhar, ainda se vão complicar... ».

A propósito dos obstáculos sentidos, a PB/A2 salienta também que nos ciclos mais avançados há «um agarrar muito ao cumprimento do programa que, às vezes, até me parece um bocadinho exagerado.» Esta PB refere outro tipo de condicionalismos como os horários que nem sempre permitem estabelecer articulação, o facto de ainda serem colocados na BE professores que vão completar os horários com horas na biblioteca, o desconhecimento do trabalho que se poderá realizar com a BE e ainda o facto de os professores estarem muito ocupados e preocupados com outras tarefas. A PB/A2 considera que a BE ainda não é encarada como parceira ao nível do desenvolvimento das aprendizagens e que «falta o grande salto para uma articulação como deve ser, pensada... portanto, se calhar, um dos obstáculos é a falta de hábito nesse sentido.» A docente reconhece que a falha também poderá ser da própria PB: «se calhar a culpa também é nossa, não nos impomos como devíamos...».

Ainda em relação aos constrangimentos verificados, a PB/A3 sublinha as dificuldades sentidas sobretudo no 3º ciclo, pois alguns professores consideram o currículo como algo «estanque», sustentando «que perdem tempo com outros trabalhos, digamos assim paralelos [...]». A mesma docente refere que «terá que haver da parte deles alguma disponibilidade para a mudança. São professores já com uma longa carreira que estão habituados a um determinado esquema de trabalho [...]». A este propósito, a docente sublinha que aquando da avaliação externa do agrupamento, um dos pontos fracos identificados foi precisamente na área do trabalho colaborativo.

Em relação ao contributo do trabalho colaborativo na aprendizagem da língua materna, as PB inquiridas apresentam perceções idênticas, referindo que a articulação da BE com os professores de Português traz um impacto positivo em vários aspetos,

nomeadamente ao nível da promoção da leitura e que o impacto que daí advém em termos de aprendizagem e sucesso escolar é grande. A PB/A2 sublinha que «o novo programa de Português acaba por vir legitimar o nosso trabalho, o que não acontecia antes», pois neste documento são dadas orientações «sobre o trabalho a desenvolver com a Biblioteca Escolar».

- Leitura

Explicitando os resultados da análise feita às entrevistas realizadas às três CD e reportando-nos ao contributo da leitura na aprendizagem da língua materna, as três respondentes consideram que a leitura de obras diversificadas, assim como a leitura de jornais e revistas que os alunos têm à sua disposição na BE é uma mais valia para as aprendizagens da Língua Portuguesa:

«Evitamos repetir obras, repetir textos para não prejudicar os alunos, para não os cansar e para os enriquecer, pois quando existe mais diversidade maior é a riqueza.» (CD/A3);

«Isso vai-se refletir, porque eles aprendem a ir procurar livros, a procurar e a ler revistas, a procurar e a ler jornais e portanto, de certa forma, isso é uma mais-valia, como agora está tão na moda, é uma mais-valia ao nível da leitura e das aprendizagens na língua materna.» (CD/A1).

Segundo as entrevistadas, os alunos reconhecem a importância e o valor da leitura e, na perspetiva de uma docente, a partilha de leituras entre turmas é uma atividade que tem como objetivo motivar para a leitura, para o prazer de ler:

«Ler é tornar o livro vivo, dar-lhe vida... Esta apresentação, esta reflexão feita entre várias turmas com um moderador tem também como objetivo despertar para a leitura do livro x porque os alunos o ouviram, retiveram...» (CD/A2)

Quando inquiridas acerca do contributo da leitura na aprendizagem das diferentes disciplinas, as docentes são unânimes em considerar que a leitura contribui para uma maior facilidade na apreensão de todos os outros conhecimentos ao nível das várias disciplinas, havendo uma respondente que afirma que «os melhores leitores são os melhores alunos [...]. Isto já pertence ao nosso património em termos de conhecimento.» (CD/A3)

No que concerne à dinamização de atividades no âmbito do PNL, as docentes referem essencialmente as atividades da Semana da Leitura que envolve toda a comunidade educativa e que decorre em articulação com a BE:

«A Semana da Leitura é sempre uma atividade do departamento em colaboração com a biblioteca e há imensas atividades.» (CD/A3);

«[...] portanto, estas leituras não se limitam só aos professores, aos alunos, eu tento envolver toda a comunidade e vejo que eles gostam. [...] É lindo, é lindo esta partilha e isso pode suscitar novos leitores.» (CD/A2)

A propósito da Semana da Leitura, uma das docentes salienta que as atividades são partilhadas com as várias escolas do agrupamento e que são dadas a conhecer à comunidade:

«Os pequeninos do 1º ciclo também vêm ler aqui aos alunos mais velhos... Lembro-me de uma aluna do 1º ciclo que trouxe um livro que não era assim tão pequeno e foi ler numa turma de 29 alunos. [...] Na Semana da Leitura uma das atividades a ser realizada tem como base precisamente as apreciações que também estão a ser feitas nas turmas acerca dos livros que os alunos vão lendo e essas apreciações vão ser dadas a conhecer à comunidade de uma forma escrita.» (CD/A2)

Em relação às obras do PNL, uma docente salienta que os alunos do 1º e do 2º ciclos recorrem à biblioteca de uma forma quase massiva e que no 3º ciclo a situação e o contexto são diferentes:

«Em relação ao PNL, recorre-se à biblioteca de uma forma quase massiva no 2º ciclo e no 1º ciclo, julgo eu, no 3º, não tanto porque a situação e o contexto é diferente ainda... Não tanto, indiscutivelmente, mas vai-se fazendo, agora em relação às obras [...] há várias formas de irem lendo as obras. Há o acesso e a abertura constantes.» (CD/A3)

No atinente à dinamização conjunta de atividades pela BE e pelos docentes de Língua Portuguesa, as entrevistadas salientam a Hora do Conto, os concursos, a Feira do Livro, atividades que têm como objetivo essencial divulgar o livro e convidar à leitura:

«Existem horas para o conto que podem ser desenvolvidas pelos alunos, pelos familiares dos alunos, por elementos da comunidade. [...] Para além disso, há os concursos que também obrigam a leituras de obras determinadas. [...] Depois também temos a feira do livro que também tem como objetivo essencial divulgar o livro, convidar à leitura.» (CD/A1);

«Faz-se, por exemplo, a feira do livro e os alunos... os professores estão com os alunos, orientam os alunos... São visitas orientadas com o aconselhamento em termos de obras.» (CD/A3).

Uma docente salienta também que são realizadas apreciações de livros pelos alunos, atividade apresentada na biblioteca com o objetivo de despertar a atenção para a leitura, para a descoberta do livro:

«[...] já fiz várias vezes, por exemplo, em termos da leitura e do livro, os alunos fazerem uma apreciação de um livro, não só mensalmente, mas até quinzenalmente... Era uma apresentação na biblioteca.» (CD/A2)

É de salientar que relativamente a esta temática, duas docentes salientam o facto de existirem professores que ainda não estão muito envolvidos na promoção da leitura, alegando falta de tempo, havendo um caminho a percorrer nesse sentido:

«A nível da promoção da leitura, nós ainda podemos ir muito mais longe, mas isto tem que ser aos poucos, nós temos que estar mesmo envolvidos, porque se não estivermos, não vamos lá... [...] há colegas que não fazem porque dizem que não têm tempo... mas nós não podemos dobrar os braços, temos que ir em frente..., insistir neste tipo de atividades...» (CD/A2);

«Agora julgo que tem sido feito, também não tanto quanto se desejava, mas isso é um caminho que nós vamos fazendo.» (CD/A3).

Em termos globais e na sequência da análise das entrevistas, relativamente ao tema “Leitura”, parece-nos evidente que as CD envolvidas no nosso estudo valorizam a leitura, salientando o seu contributo na aprendizagem da língua materna, assim como em todas as áreas disciplinares. São referidas, pelas entrevistadas, um conjunto de atividades desenvolvidas nos três agrupamentos, que constituem a amostra do nosso estudo, e que têm como objetivo promover a leitura e valorizar o livro. O que constatamos é que as inquiridas se rendem à situação de que existe ainda um caminho a calcorrear no âmbito da promoção da leitura, sobretudo por parte de alguns professores de Português.

Acrescentamos que as CD quando questionadas sobre as práticas de trabalho colaborativo entre a BE e os docentes de Língua Portuguesa, salientam que essa articulação poderia ser muito mais rica, devendo existir primeiramente ao nível do próprio grupo de Português, verificando-se alguns constrangimentos ao estabelecimento da colaboração e da articulação curricular. Ressaltamos, porém, o facto de uma das entrevistadas salientar que os novos Programas de Português possibilitam trabalhar de uma forma mais colaborativa com a BE:

«Com os novos programas é um pouco diferente. As metas são já diferentes em termos de tempo, de *timings*. Talvez agora já haja mais possibilidade de trabalhar de uma forma mais colaborativa com a biblioteca. Os novos programas já permitem mais, há mais flexibilidade. A gestão está do lado do professor e, portanto, torna-se mais fácil estreitar este contacto, esta parceria que deve ser constante, indiscutivelmente.» (CD/A3)

No atinente à perceção das PB sobre o tema «Leitura», as inquiridas consideram que um dos objetivos da disciplina de Português é promover a leitura e criar hábitos regulares de leitura. A articulação da BE com os professores de Português, nomeadamente ao nível da leitura, é fundamental, contribuindo para o sucesso dos alunos nas restantes disciplinas. A este propósito, a PB/A2 sustenta que «com as referências tão explícitas à Biblioteca Escolar nos novos Programas de Português, o nosso trabalho e funções, sobretudo ao nível da promoção da leitura, ficam mais legitimados. Mesmo em termos pedagógicos.»

No tocante às atividades desenvolvidas no âmbito do PNL, as PB salientam sobretudo a constituição e distribuição de pacotes de livros para sessões de leitura

orientada em sala de aula, a realização da Semana da Leitura, a participação nos concursos nacionais do PNL («Faça lá um poema», «Concurso Nacional de Leitura»). Em relação às atividades de promoção da leitura dinamizadas pela BE e pelos docentes de Português, são referidas atividades como a Feira do Livro, o Encontro com escritores e ilustradores e a realização de concursos ao nível do agrupamento. A PB/A1 salienta ainda os contratos de leitura com todas as turmas do 2.º e 3.º ciclo, que funcionam ao nível da sala de aula com o professor de Português e com o qual a BE colabora, dando sugestões de leitura. Esta PB menciona também a atividade “Pontos de Leitura” e o “Clube de Leitura”, em que as turmas mostram, na BE, os resultados dos contratos de leitura que elaboraram, apresentando os livros lidos. Por sua vez, a PB/A2 refere o projeto quinzenal “Conta-me uma história” dirigido aos alunos do 1.º e do 2.º ciclo e que pretende promover a leitura e a capacidade de interpretação de textos.

- Tecnologias da Informação e Comunicação

No atinente ao tema «TIC», as CD são unânimes em considerar que a equipa da BE tem desempenhado um papel importante nesta área, incentivando ao seu uso:

«[...] é de salientar o papel importante que a equipa da biblioteca tem desempenhado relativamente às TIC.» (CD/A1); «[...]em relação a recursos de apoio a determinadas leituras, já recorri à biblioteca e a PB conseguiu determinado material, sugestões de *links* para os alunos acederem.» (CD/A2); «Sei que a biblioteca incentiva o uso das TIC e sei que os professores da equipa colaboram também nesta área.» (CD/A3).

Em relação à utilização das TIC como ferramenta de aprendizagem da língua materna, a CD/A1 refere que a lecionação de determinados conteúdos é feita com recurso às TIC. A CD/A2 salienta que existem professores do Departamento de Línguas que utilizam as TIC, realizando «atividades muito mais interessantes» para os alunos, destacando também o blogue da BE que constitui uma ferramenta importante para a divulgação de textos dos alunos. Por sua vez, a CD/A3 considera que «os manuais do 5.º e 7.º anos de Português têm muito material interativo e a esse nível os professores têm dado uso aos materiais disponíveis», referindo que a plataforma *moodle* é também utilizada para a publicação de trabalhos dos alunos.

Quando inquiridas sobre o papel das TIC no ensino do Português, as CD apresentam perceções diferentes. Com efeito, a CD/A1 refere que a utilização das TIC no ensino do Português permite a utilização de documentos autênticos no domínio da compreensão do oral: «Naquela fase em que estamos a desenvolver a capacidade do aluno compreender o que ouve, sirvo-me sempre de documentos áudio para os tornar

mais autênticos [...] sempre que é possível recorro a esse tipo de materiais porque penso que é importante.» A este respeito, a CD/A2 sublinha que os professores utilizam sobretudo os materiais que já têm ou que são cedidos pelos colegas. Há professores de Português que utilizam as TIC, sobretudo para a leitura em formato digital. O ideal seria que as TIC fossem mais utilizadas: «Não posso dizer que não se faz e o ideal seria que se fizesse mais.» (CD/A2)

Reportando-se ao papel das TIC no processo de ensino e aprendizagem, a CD/A1 salienta que a utilização das novas tecnologias permite aos alunos melhorar as suas aprendizagens. A mesma opinião defende a CD/A3 que refere que «as TIC são importantes e constituem um recurso potenciador das aprendizagens.» A CD/A2 sublinha que no 2º ciclo os professores estão mais disponíveis para a utilização das TIC e para a realização de um trabalho partilhado: «No 2º ciclo [...] estão mais disponíveis para se encontrarem e fazerem esse tipo de trabalho partilhado.»

As PB entrevistadas indicam que a BE promove o uso das TIC, através da formação de utilizadores, do apoio direto aos alunos na realização de trabalhos e da disponibilização de materiais no *moodle* e no blogue da BE.

As PB/A1 e PB/A2 destacam os projetos «Leitura e Literacia na Biblioteca do Futuro» e «Leituras em Linha», respetivamente, financiados pela Gulbenkian e que envolvem alunos do 10º ano, pretendendo-se promover a leitura em formato digital, através da utilização de dispositivos móveis (*ipads* e *tablets*). Estes projetos estão a ser desenvolvidos em articulação com os professores de Português, mas constituem casos isolados de utilização das TIC como ferramentas de aprendizagem da língua materna. A PB/A2 sublinha, ainda a este respeito, que está a desenvolver «com os professores de Português [...] um trabalho ao nível da produção de *ebooks*.» Esta PB realça que o facto das áreas curriculares não disciplinares terem sido extintas «é inibidor de algum trabalho que se fazia» na área das TIC.

A PB/A3 salienta a realização de uma formação dirigida aos professores do 1.º ciclo e que teve como objetivo esclarecer de que forma os professores poderão rentabilizar a BE no apoio ao currículo.

- Literacia da informação

No que concerne à LI, a CD/A1 salienta que o desenvolvimento de competências ao nível da pesquisa, seleção e organização da informação permite aos alunos desenvolver trabalhos na disciplina de Português e em qualquer outra disciplina. Esta

opinião é corroborada pelas restantes CD que sublinham, para além disso, o facto do programa de Português contemplar aspetos novos em relação ao desenvolvimento destas competências que deverão ser abordadas nas aulas de Português: «[...] acho que é fundamental nós olharmos para o programa... E encontrei aspetos novos [...]» (CD/A2); «E considero que esta área das TIC deve ser abordada nas aulas de Língua Portuguesa.» (CD/A3)

Quando questionadas sobre o contributo da BE no desenvolvimento das competências em LI, as CD são unânimes em referir que é a BE que tem trabalhado esta vertente com os alunos. A CD/A1 salienta que a BE adotou um modelo de pesquisa e que se tem disponibilizado, mesmo em contexto de sala de aula, para dar formação aos alunos, principalmente, em início de ciclo. Em relação ao trabalho desenvolvido pelos professores de Português nesta área, as CD/A2 e CD/A3 referem que vão sendo dadas orientações aos alunos, ao nível da sala de aula, verificando-se algum trabalho de acompanhamento, mas este trabalho não é sistemático, acontece esporadicamente:

«Ao nível da formação para as diferentes literacias, não posso dizer nada em especial, em termos de departamento, eu vou-lhe ser sincera, é algo que ainda não está muito explorado.» (CD/A2);

«Em relação à literacia da informação, aí julgo eu que não tanto... Vão sendo dadas orientações, vai sendo feito um trabalho ao nível da sala de aula sempre que é possível, mas não é um trabalho muito incisivo.» (CD/A3)

As perceções da PB/A1 e da PB/A2 em relação à LI e aos PPEB são muito semelhantes, sendo que a PB/A1 sublinha que o novo PPEB contempla o desenvolvimento de competências ao nível da literacia da informação o que é fundamental sobretudo na aprendizagem da língua materna; por sua vez, a PB/A2 salienta que as referências à BE no novo programa de Português relativamente a esta área «vêm legitimar» o trabalho do PB.

A PB/A1 alude a algumas experiências desenvolvidas na área da LI promovidas pela equipa da BE, nomeadamente a implementação do modelo de pesquisa *BIG 6*, salientando que o apoio aos alunos na realização de trabalhos e o aconselhamento de determinados recursos é sobretudo tarefa da PB e da equipa da BE. Estas deslocam-se à sala de aula quando são solicitadas, nomeadamente pelos professores de Português, para apoiar os alunos na seleção e tratamento da informação, fazendo alguma formação nesta área.

A PB/A2 lembra que a extinta Área de Projeto era uma área vocacionada para se trabalharem as competências da literacia da informação, tão importantes para o sucesso dos alunos. Salienta que a equipa da BE realiza sessões regulares no 2º ciclo, nas áreas

curriculares não disciplinares, para trabalhar as competências de informação, sublinhando que «os professores de Português ainda não estão muito recetivos para trabalharem estas competências.»

Em relação à LI, a PB/A3 refere que existe, na BE, todo um conjunto de fichas, guiões de pesquisa a que os alunos podem recorrer e que estão disponíveis em dossiês. Estas fichas e guiões destinam-se, igualmente, à realização de trabalhos de pesquisa, no âmbito da disciplina de Português. A mesma PB sublinha que em relação à LI, não se verificam iniciativas conjuntas com os professores de Português. O desenvolvimento de trabalho nesta área é sobretudo da iniciativa da equipa da BE. Os alunos recorrem aos professores colaboradores da BE que estão disponíveis para apoiar, presencialmente, os alunos.

9. CONCLUSÕES

O presente estudo, para além de pretender elaborar uma súmula de informação sobre a BE, a problemática do trabalho colaborativo, a aprendizagem da língua materna e os *Programas de Português do Ensino Básico* teve como objetivo conhecer o nível de articulação entre os professores de Português e as bibliotecas escolares de três agrupamentos de escolas do distrito de Viseu no momento em que se enfrenta este desafio exigente da implementação de novos *curricula*.

A questão a partir da qual orientámos a nossa investigação consistia em saber de que forma a BE poderá apoiar os professores de Português na implementação dos novos Programas de Português. Esta questão de partida foi por nós subdividida em questões secundárias de forma a melhor operacionalizar a problemática em estudo.

Debruçando-nos sobre as questões formuladas e de acordo com a nossa investigação, concluímos que em relação ao posicionamento que os docentes de Português assumem face à BE, os professores inquiridos reconhecem a importância da mesma enquanto recurso educativo fundamental para a lecionação dos *curricula* e para a aprendizagem dos alunos, salientando que a cultura da BE se tem aprofundado, apresentando uma dinâmica diferente e registando um aumento da taxa de frequência por parte dos alunos, assim como das requisições domiciliárias.

Em relação ao uso que os professores de Português fazem dos recursos da BE, na sua atividade educativa, as CD inquiridas reconhecem que os professores não recorrem, habitualmente, aos materiais da BE, para além das obras do PNL, do CNL e de

materiais de apoio ao ensino do Português como dicionários, gramáticas, defendendo a opinião de que os recursos da BE poderiam ser mais rentabilizados pelos docentes de Português.

A este propósito, as PB inquiridas sublinham a importância da BE enquanto centro de recursos (material livro e não livro), manifestando a opinião de que os professores de Português não tiram partido de outros recursos existentes na BE para além das obras no âmbito do PNL, havendo inclusivamente uma PB que considera que a maior parte dos docentes de Português não conhece o fundo documental da BE. Saliente-se, no entanto, que todas as PB inquiridas referem a divulgação dos recursos existentes na BE através do blogue, do *moodle*, do *email*, do boletim informativo e dos placares existentes na BE, facto que constatamos pela análise documental dos planos de atividades das três BE. Sublinhamos, ainda, que duas das PB entrevistadas aludem ao facto de nos Programas de Português existirem referências à coleção que a BE deve disponibilizar, indicações do tipo de livros, nos vários suportes, havendo o incentivo à utilização da BE pelos professores de Português, enquanto recurso potenciador de aprendizagens.

Relativamente ao posicionamento que os professores de Português assumem face ao trabalho colaborativo enquanto estratégia de ensino e aprendizagem, as docentes inquiridas referem que o mesmo é valorizado pela comunidade escolar, reconhecem a importância desta prática no processo educativo e os benefícios da mesma para a melhoria das aprendizagens dos alunos nas várias áreas disciplinares e sobretudo no âmbito da disciplina de Português. É realçado que se verifica uma maior disponibilidade para o estabelecimento de trabalho colaborativo nas escolas, ao nível do 2.º ciclo e que pelas características e perfil dos próprios programas, torna-se mais fácil e atrativo trabalhar de forma colaborativa com a BE neste ciclo de ensino.

Quanto à integração, nas práticas pedagógicas dos docentes de Português, do desenvolvimento de trabalho colaborativo com a BE, concluímos que a promoção da leitura é a área fulcral em que se verifica colaboração entre os professores de Português e a BE, o que se comprova pela análise dos planos de atividades das bibliotecas escolares, assim como pelo número de verbalizações proferidas pelas várias docentes inquiridas, no que diz respeito aos indicadores /unidades de registo. Realçamos, assim, a dinamização de atividades no âmbito do PNL, as atividades da SL e a promoção conjunta de atividades pela BE e pelos docentes de Português como sendo a Hora do Conto, os concursos, a feira do livro, o encontro com escritores e ilustradores, atividades que têm como objetivo essencial divulgar o livro e convidar à leitura. São ainda referenciadas a partilha de leituras entre turmas, atividade que decorre na BE, o Clube de Leitura, em que

as turmas mostram, na BE, os resultados dos contratos de leitura que elaboraram, apresentando os livros lidos. A este respeito, sublinhamos o facto de uma PB salientar que com as referências explícitas à BE nos PPEB, o trabalho e funções do PB, sobretudo ao nível da promoção da leitura, ficam mais legitimados, esperando-se que se estabeleçam e reforcem alguns aspetos com a BE que até ao momento não foi possível efetuar, nomeadamente de uma forma muito mais consistente do que até agora.

Todas as atividades acima referidas estão contempladas nos planos anuais das bibliotecas escolares dos agrupamentos sobre os quais incidiu o nosso estudo e, como já amplamente referido, nos capítulos relativos ao enquadramento teórico e conceptual do nosso estudo, assim como aquando da análise dos PPEB e das MCP, consubstanciando o papel da BE enquanto polo mediador e dinamizador de atividades relacionadas com o livro e a leitura, que incentivem a autonomia leitora e suscitem o interesse pela leitura como fonte de prazer e de conhecimento do mundo.

Em relação ao desenvolvimento de trabalho colaborativo entre os professores de Português e a BE, no âmbito das TIC, as CD são unânimes em considerar que é a equipa da BE que tem desempenhado um papel importante nesta área, incentivando ao seu uso. Quanto à utilização das TIC como ferramenta de aprendizagem da língua materna, refere-se que a lecionação de determinados conteúdos é feita com recurso às novas tecnologias, nomeadamente para a utilização de documentos autênticos, no domínio da compreensão oral. Os documentos analisados e as docentes inquiridas referem o blogue da BE e a plataforma *moodle* para publicação e divulgação de textos e trabalhos dos alunos, mencionando, igualmente, a utilização das TIC, sobretudo para a leitura em formato digital. As docentes realçam, no entanto, que o ideal seria que as TIC fossem mais utilizadas pelos docentes de Português e que no 2.º ciclo os professores estão mais disponíveis para a sua utilização e para o desenvolvimento de um trabalho partilhado.

As PB referem que a BE promove o uso das TIC, através da formação de utilizadores, do apoio direto aos alunos na realização de trabalhos, da disponibilização de materiais no *moodle* e no blogue da BE e através da produção de *ebooks*. São referenciados projetos que envolvem alunos do 10.º ano desenvolvidos em articulação com os professores de Português. Porém, da análise dos planos de atividades das bibliotecas escolares dos três agrupamentos em que decorreu o nosso estudo, concluímos tratar-se de projetos pontuais de articulação, constituindo casos isolados de utilização das TIC como ferramenta de aprendizagem da língua materna.

Neste âmbito, estamos bastante distantes de uma prática integrada e articulada entre a BE e os docentes de Português no sentido da utilização das TIC como ferramenta de aprendizagem, recurso documental para acesso à informação, com especial relevo para a leitura em diferentes suportes, de modo a fomentar a autonomia e a predisposição dos alunos para a aprendizagem ao longo da vida.

No respeitante à LI, as docentes inquiridas reconhecem que a formação para as diferentes literacias, nomeadamente a literacia da informação tem um papel importante no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo significativamente para o sucesso dos alunos. Salientam que o desenvolvimento de competências ao nível da pesquisa, seleção e organização da informação permite aos alunos desenvolver trabalhos na disciplina de Português e em qualquer área disciplinar. As CD intervenientes no nosso estudo destacam o facto do programa de Português contemplar aspetos novos em relação ao desenvolvimento de competências em LI que deverão ser abordados nas aulas de Português. Acerca do contributo da BE no desenvolvimento dessas competências, as CD são unânimes em referir que é sobretudo a BE que tem trabalhado esta vertente com os alunos.

A perceção das PB em relação à LI e aos PPEB é muito semelhante, reconhecendo, igualmente, que o novo PPEB contempla o desenvolvimento de competências a este nível, o que é fundamental sobretudo para a aprendizagem da língua materna. As PB entrevistadas consideram que é a BE que tem desenvolvido trabalho nesta área e que «os professores de Português ainda não estão muito recetivos para trabalharem estas competências» (PB/A2).

Resumindo, no que concerne à formação para as múltiplas literacias, nomeadamente a LI, de acordo com as docentes inquiridas e pela análise documental dos planos de atividades das bibliotecas escolares dos três agrupamentos em que desenvolvemos a nossa investigação, concluímos que as iniciativas nesta área se situam num grau ainda incipiente, de acordo com os modelos de trabalho colaborativo descritos por Montiel-Overall (2005). Na verdade, uma das grandes metas da BE é proporcionar o acesso à informação através de atividades integradas no currículo e ajudar todos os alunos a tornarem-se literatos em informação pelo desenvolvimento de estratégias cognitivas efetivas de seleção, recuperação, análise, avaliação, síntese, criação e comunicação de informação em todos os formatos e em todas as áreas curriculares, através de um trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e, neste caso, o professor de Português, de forma a otimizar todas as possibilidades oferecidas pelas TIC e com vista à implementação de atividades de aprendizagem baseada em recursos.

Quanto às características que assumem as iniciativas de trabalho colaborativo entre os professores de Português e a BE, as práticas verificadas, como já referido anteriormente, incidem sobretudo ao nível da promoção da leitura, tendo uma maior incidência no 2.º ciclo. No que diz respeito à planificação dessas iniciativas, as docentes inquiridas referem sobretudo a planificação de atividades e projetos elaborados conjuntamente, nomeadamente as atividades da SL, assim como outras que constam dos planos anuais de atividades das bibliotecas escolares. A este propósito, sublinhamos que as docentes salientam que a planificação é realizada de forma informal, não sendo feita de modo sistematizado e sistemático, havendo uma PB que alude sobretudo a planificação que se verifica no início do ano letivo. A coleção de aulas pelas PB e pelos docentes de Português constitui uma prática pontual e esporádica, não se verificando, a este nível, um trabalho consistente.

Reportando-nos às condições existentes para o estabelecimento de articulação entre os professores de Português e a BE, verificamos que existe disponibilidade para a realização de reuniões e diálogo entre os vários docentes. As PB têm formação na área das BE o que constitui uma mais valia e a equipa da BE é constituída sobretudo por professores do Departamento de Línguas, havendo uma PB que reforça a ideia de que o grupo de Português é o grupo privilegiado para desenvolver articulação e trabalho colaborativo com a BE. Nos agrupamentos em que desenvolvemos o nosso estudo, verifica-se, igualmente, o apoio por parte das direções dos mesmos, assim como do Conselho Pedagógico, estando a BE contemplada nos documentos institucionais reguladores da vida da escola. Todos estes aspetos veiculados nas entrevistas pelas docentes inquiridas foram por nós confirmados pela análise dos documentos: PE e planos de atividades das bibliotecas escolares dos três agrupamentos.

No referente à avaliação do trabalho realizado colaborativamente, a mesma é realizada, geralmente, em reunião, através da elaboração de um relatório, não se verificando uma avaliação formal, com recurso a instrumentos de avaliação produzidos para o efeito.

No tocante à questão sobre o facto do trabalho colaborativo entre os professores de Português e a BE constituir um fator positivo na promoção e desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, e especificamente em relação ao contributo do trabalho colaborativo na aprendizagem da língua materna, as PB questionadas apresentam percepções idênticas, referindo que a articulação da BE com os professores de Português traz um impacto positivo em vários aspetos, nomeadamente ao nível da promoção da leitura e que o impacto que daí advém em termos de aprendizagem e sucesso escolar é

grande. A PB/A2 sublinha que «o novo programa de Português acaba por vir legitimar o nosso trabalho, o que não acontecia antes», pois neste documento são dadas orientações «sobre o trabalho a desenvolver com a Biblioteca Escolar».

As docentes inquiridas sublinham que o trabalho colaborativo e de articulação da BE com os vários departamentos e grupos disciplinares tem-se vindo a valorizar, mas ainda não existe, por parte da comunidade escolar, o entendimento da BE como parceira da aprendizagem, havendo, ainda, um caminho por percorrer.

Relativamente aos principais obstáculos e constrangimentos ao estabelecimento de articulação/colaboração entre o trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito da disciplina de Português e a BE, as docentes inquiridas salientam a falta de tempo, a carga burocrática da atividade docente e a dispersão das atividades desenvolvidas pelos professores, a cultura de escola, a avaliação do desempenho docente, a obrigatoriedade do cumprimento dos programas, a dispersão das escolas do 1.º ciclo.

São ainda apontados pelas PB como entraves ao estabelecimento de trabalho colaborativo, em termos culturais, de mentalidade, a falta de receptividade, por parte de alguns professores de Português relativamente à colaboração e articulação com a BE, a dimensão dos agrupamentos que contêm 4 BE, contando apenas com 2 PB e ainda outros fatores como: o facto de o PB ter passado a lecionar uma turma; a incompatibilidade de horários; professores colocados na BE para completar horários; o desconhecimento do trabalho que se poderá realizar com a BE; o facto de alguns docentes considerarem o currículo como algo “estanque”; enfim, a falta de alguma disponibilidade para a mudança, sobretudo no caso dos docentes com uma longa carreira e que estão habituados a um determinado método de trabalho. Alguns destes aspetos inibidores do estabelecimento de trabalho colaborativo e de articulação curricular foram por nós salientados no capítulo respeitante à temática do trabalho colaborativo.

Em suma, a BE ainda não é encarada como parceira efetiva ao nível do desenvolvimento das aprendizagens, verificando-se algumas dificuldades em levar a cabo um trabalho mais sistematizado em termos de apoio ao currículo, podendo a falha estar do lado do PB, que terá que manifestar uma atitude proativa, no sentido de consolidar essa articulação curricular.

Tendo em vista o estudo desenvolvido, não lhe poderemos atribuir uma validade externa, nem tão pouco garantir que, em situações idênticas, os fenómenos ocorram do mesmo modo. Interessa, pois, a esta investigação o conhecimento particular e único dos fenómenos, fornecendo pistas para eventuais estudos posteriores. Pensamos que o impacto do trabalho colaborativo entre a BE e os professores de Português só pode ser

avaliado com alguma fiabilidade, se for realizado no âmbito de um estudo mais vasto, dinamizado por uma equipa que estude práticas colaborativas em vários agrupamentos do país ou em determinada zona geográfica, num período de tempo mais longo e que avalie comparativamente o impacto das mesmas no sucesso escolar dos alunos.

Todavia, o conhecimento sistematizado com a realização deste estudo empírico, bem como a disseminação de eventuais boas práticas, contribuiu, seguramente, para o enriquecimento da dinâmica da biblioteca onde desenvolvemos o nosso trabalho de professora bibliotecária e poderá também constituir uma mais-valia para outras bibliotecas escolares.

Confiamos ser possível, através das conclusões a que chegámos, motivar os professores de Português para o desenvolvimento de trabalho colaborativo com a equipa da biblioteca, quer com vista à promoção da leitura e à difusão cultural, quer ainda ao ensino integrado e mais efetivo das diversas literacias, nomeadamente a literacia da informação e o uso das tecnologias da informação e comunicação. Com efeito, mesmo tendo em atenção o âmbito restrito deste estudo, colocamos a hipótese de conseguir, de alguma forma, contribuir para aprofundar a reflexão sobre este tema e, conseqüentemente, para a melhoria das práticas colaborativas.

Acreditamos que estas práticas não poderão deixar de beneficiar os nossos alunos, na medida em que eles terão à sua disposição os saberes “periciais” de cada professor envolvido no processo de colaboração, seja numa área do saber específica, neste caso, do professor de Português, seja na área transversal que caracteriza a BE.

Pretendemos, pois, usar o conhecimento produzido para aperfeiçoar as nossas próprias práticas, tentando influenciar outros a uma atitude semelhante, construindo novas perspetivas e abrindo caminho para futuros estudos.

Outorgamos que devemos ser capazes de reinventar o ensino, enfatizando ações educativas que instiguem e promovam experiências de aprendizagem mútua, construída e edificada sobre o trabalho colaborativo. Acreditamos que a BE é um lugar de excelência à aplicação e desenvolvimento do saber construído coletivamente, através da promoção de processos de trabalho colaborativo. É, nesse momento, que o ambiente da BE consolida o seu papel de atuação na formação educacional e social do aluno, definindo de forma mais precisa o seu espaço, sobretudo quando relacionada com o ensino e aprendizagem, tornando-se, por excelência, o espaço de atuação simultânea e colaborativa da escola, dos alunos e dos professores.

Porém, na área do trabalho colaborativo é necessário adotar uma perspetiva de longo prazo, ao mesmo tempo realista e ambiciosa, que nos permita lucidez e exigência

nas práticas de trabalho colaborativo a empreender, tendo sempre presente que a colaboração não é um fim em si mesma, antes almeja os valores mais altos de educar e formar os alunos, proporcionando-lhes experiências de aprendizagem profícuas e importantes, com vista a uma constante (re)construção do conhecimento.

BIBLIOGRAFIA

- Alçada, I., Calçada, T., Martins, J., Madureira, A., & Lorena, A. (2006). *Plano nacional de leitura – Relatório síntese*. Acedido dezembro 7, 2012, em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvtv/uploads/relatoriosintese.pdf>
- Amato, M. & Garcia, N. A. R. (1989). A Biblioteca na Escola. In E. G. Garcia (coord.) *Biblioteca Escolar: estrutura e funcionamento*. São Paulo: Loyola.
- Araújo, L. (2007). A compreensão na leitura: Investigação, avaliação e boas práticas. In F. Azevedo (coord.), *Formar Leitores – das Teorias às Práticas* (pp.1-18). Lisboa: Lidel.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (edição revista e atualizada). Lisboa: Edições 70.
- Barthes, R. (1973). *O Prazer do Texto*. Lisboa: Edições 70.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Buescu, H. C. [et al.] (2012). *Metas Curriculares de Português - Ensino Básico – 1º, 2º e 3º Ciclos*. Lisboa: DGE.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, Ana (coord.). (1996). *A Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bloom, H. (2001). *Como Ler e Porquê*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2000). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora (Trabalho original em inglês publicado em 1991).
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1975). *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Bruce, C. (2002). *Information literacy as a catalyst for educational change*. Acedido setembro 6, 2009, em www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/bruce-fullpaper.pdf
- Calixto, A. (1996). *A Biblioteca Escolar e a Sociedade da Informação*. Lisboa: Caminho.

- Calixto, A. (2009). *A biblioteca escolar e a literacia do século XXI*. Acedido setembro 10, 2009, em <http://www.google.pt/search?hl=ptPT&source=hp&q=A+biblioteca+escolar+e+a+literacia+do+s%C3%A9culo+XXI+Calixto&meta=&aq=f&oq>
- Canário, R., Barroso, C., Oliveira, F. & Pessoa, A. M. (1994). *Mediatecas escolares. Génese e desenvolvimento de uma inovação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Canário, R. (1998). *Desenvolvimento de bibliotecas escolares e formação contínua de professores*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Avaliação, Prospetiva e Planeamento.
- Carlson, L., Humphrey, G., & Reinhardt, K. (2003). *Weaving science inquiry and continuous assessment*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para autoaprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carvalho, A. J. M. (2011). Educação, TIC e língua portuguesa. *Palavras*, 39-40, pp.37-47.
- Centelles, J. (2007). *La biblioteca, el corazón de la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Cerrillo, P. [et al.] (2002). *Libros, Lectores Y Mediadores. La Formación De Los Hábitos Lectores Como Proceso De Aprendizaje*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.
- Chartier, R. (1997). *A Ordem dos Livros*. Lisboa: Editora Vega.
- Colomer, T. (1999). *Introducción A La Literatura Infantil Y Juvenil*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Conde, E. (2006). *A Integração das TIC na Biblioteca Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação : Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Conde, E., Martins, R., & Bastos, G. (2011). *Modelo de avaliação da biblioteca escolar*. Acedido fevereiro 3, 2012, em <http://www.rbe.min.edu.pt/np4/np4/?newsId=83&fileName=mabe.pdf>
- Costa, A. [et al.] (2009). *Avaliação dos 2º e 3º Anos do Plano Nacional de Leitura*. Lisboa: GEPE – ME.
- Costa, A. [et al.] (2009). *Avaliação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: CIES/ ISCTE.

- Costa [et al.] (2011). *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: Os primeiros cinco anos*. Lisboa: CIES / ISCTE.
- Delors, J. (2001). *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI*. Porto: Asa.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). Introduction: entering the field of qualitative research. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp.1 - 34). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Department of National Heritage (1995). *Investing in children: the future of library services for children and young people*. London: HMSO.
- Deshaies, B. (1997). *Metodologia da Investigação Científica em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dionísio, M. de L. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores – leituras do Manual de Português*. Coimbra: Almedina.
- Doll, C. (2005). *Collaboration and The School Media Specialist*. Maryland: Scarecrow Press, Inc.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação.
- Fox, D. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ediciones Universidade de Navarra, S.A.
- Freire, A. (2007). *Biblioteca Escolar e Sala de Aula. Intersecção de duas realidades através do trabalho colaborativo: Estudo numa escola secundária*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta. Lisboa.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Asa.
- Giasson, J. (2005). *Les Textes Littéraires À L'École*. Bruxelas: de Boeck.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentido e formas de uso*. Estoril: Príncipeia.
- Hannesdóttir, S. K. (1995). *Bibliotecários Escolares: Linhas Orientadoras para Requisitos de Competência*. Acedido novembro 14, 2008, em [http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=Comp etencias.pdf](http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=Comp+etencias.pdf)

- Hill, M. & Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- IFLA/UNESCO (1999). *Manifesto da Biblioteca Escolar*. Acedido setembro 4, 2011, em <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portug.pdf>
- IFLA/UNESCO (2002). *Diretrizes da IFLA/UNESCO para Bibliotecas Escolares*. [versão em português (Portugal), 2006, trad. Maria José Vitorino.] Acedido setembro 3, 2012, em <http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-pt.pdf>
- IFLA/UNESCO (2005) Acedido abril 20, 2011, em <http://archive.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc-pt.html>
- International Association of School Librarianship (IASL) (1993). *Declaração Política Sobre Bibliotecas Escolares*. Acedido novembro 1, 2012, em <http://www.oei.es/pdfs/rbe5.pdf>
- Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kuhlthau, C. (1999). Literacy and Learning for the information age. B. K. Stripling, editor, *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and practice* (pp. 3-22). Libraries Unlimited.
- Kuhlthau, C. (2002). *Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lages, M. F.; Liz, C.; António, J. H. C. & Correia, T. S. (2007). *Os Estudantes e a Leitura*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) Acedido dezembro 7, 2012, em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/uploads/ficheiros/estudantes-leitura.pdf>
- Langford, L. (1998). Information literacy? A Clarification. *School Libraries Worldwide* 4(1).
- Lessard-Hébert, M. (2005). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. 2ª. ed. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J. A. (2003). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto: Porto Editora.

- Loertscher, D. (1997). *Brainstorms & blueprints: teaching library research as a thinking process*. Acedido maio 27, 2012, em School of library & information science: <http://slisweb.sjsu.edu/courses/250.loertscher/modelstrip.html>
- Loertscher, D. V. (2000). *Taxonomies of the School Library Media Program*. Salt Lake City: Hi Willow Research & Publishing.
- Lonsdale, M. (2003). Impact of School Libraries on Student Achievement: a Review of the Research. Acedido agosto 1, 2009, em <http://www.asla.org.au/research/Australia-review>.
- Lüdke, M. & André, M. E. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Magalhães, V. F. (2008). A promoção da leitura literária na infância: um mundo de verdura a não perder. In Sousa & Cardoso (ed.). *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: CIED.
- Morgado, J. C. & Tomaz, C. (2009). *Articulação curricular e sucesso educativo: uma parceria de investigação*. Comunicação apresentada no XVII Colóquio da AFIRSE. Lisboa: Universidade de Lisboa (documento policopiado).
- Montiel-Overall, P. (2005). Toward a Theory of Collaboration for Teachers and Librarians. *School Library Media Research, volume 8*. Acedido junho 2, 2011, em American Association of School Librarians: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume82005/theory.cfm>
- Morin, E. (2002). *Repensar a reforma. Reformar o pensamento. A cabeça feita*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Neves, J. S.; Lima, M. J. & Borges, V.(2008). *Práticas de Promoção da Leitura nos Países da OCDE*. Lisboa: Observatório das Atividades Culturais.
- Peña Vera, T. & Morillo, J. (2007). La Complejidad del Análisis Documental. *Información, Cultura y Sociedad* (16), pp. 55 - 81.
- Pennac, D. (1993). *Como um romance*. Porto: Asa.
- Perrenoud, P. (2003) *Porquê construir competências a partir da escola?: Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições Asa. *Cadernos CRIAP: investigação e práticas*; 28.

- Plano Nacional de Leitura (2009). *Relatório de Atividades – 3.º Ano*. Acedido dezembro 7, 2012, em http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnliv/uploads/balancos/relatorio_de_actividades_junho_2009.pdf
- Poslaniec, C. (2005). *Incentivar o prazer de ler: Atividade de leitura para jovens*. Porto: Edições Asa.
- Quivy, R.; & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. 4ª ed. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, M. R. (2011). *As novas tecnologias na biblioteca escolar ao serviço da promoção da leitura recreativa*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta.
- Reis, C. [et al.] (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Roldão, M. C. (2002). *Transversalidade e especificidade no currículo: como se constrói o conhecimento?* Acedido julho 22, 2012, em http://www.ierg.net/GPEI/assets/documents/Curr_ConstrudoConhecimento.pdf.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, pp. 24-29.
- Ruquoy, D. (2005). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Albarello et al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp.84-116). Lisboa: Gradiva.
- Santos, M. L., Neves, J., Lima, M. J., & Carvalho, M. (2007). *A leitura em Portugal*. Lisboa: GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Sardinha, M. G. (2007). A formação de leitores e o papel das bibliotecas. In F. Azevedo (coord.), *Formar Leitores - das Teorias às Práticas* (pp.1-7). Lisboa: Lidel.
- Sequeira, F. (2000). *Formar leitores – o contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Ministério da Educação / Instituto de Inovação Educacional.
- Sequeira, F. & Sim-Sim, I. (1989). *Maturidade linguística e aprendizagem da leitura - volume I*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.

- Silva, L. (2000). *Biblioteca escolar – um contributo para a sua justificação, organização e dinamização*. Braga: Livraria Minho.
- Silva, E.; Bastos, G.; Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico – leitura*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção- Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Silva, L. M. (2002). *Bibliotecas Escolares e construção do sucesso educativo*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.
- Silva, M. & Filipe, M.J. (2008). Aprender com a Biblioteca. *Newsletter n.º 4*. Acedido julho 29, 2009, em <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/408.html>.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A Compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. & Ramalho, G. (1993). *Como leem as nossas crianças: caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- Sousa, M. L. (1999). Condições sociais de produção de leitores. Tijolo com tijolo num desenho (nem sempre) mágico. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), pp.127-148.
- Sousa, M. L. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do manual de Português*. Coimbra: Almedina.
- Sousa, O. C. (2007). O texto literário na escola: uma outra abordagem – círculos de leitura. In F. Azevedo (coord.), *Formar Leitores – das Teorias às Práticas* (pp. 45-68). Lisboa: Lidel.
- Stripling, E. (1992). *CTAP Information Literacy Guidelines*. Learn specific strategies to teach your students to ask great questions. Acedido agosto 11, 2008, em: <http://www.ctap4.org/infolit/>
- Stripling, B., & Eric, K. (1992). *Information literacy guidelines K-12*. New York: CTAP.
- Tavares, C. F. (2007). *Didática do Português - Língua materna e não Materna - no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Serviço e Educação e Bolsas: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Todd, R. (2001). *Transições para futuros desejáveis das bibliotecas escolares*. Auckland, New Zealand: IASL.
- Todd, R. (2002). School librarian as teachers: Learning outcomes and evidence-based practice. *68th IFLA Council and General Conference*. Glasgow.
- Todd, R. (2006). From learning to Read to Reading to Learn: School libraries, literacy and Guided Inquiry. *IASL report 2006 - Selected papers from the 35th Annual Conference of the International Association of school Librarianship*. New Jersey, USA.
- Todd, R. (2011). *O que queremos para o futuro das bibliotecas escolares*. Acedido dezembro 7, 2012, em http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/396/01_bibliotecarbe.pdf
- Todd, R. & Kuhlthau, C. (2004). *Student learning through Ohio school libraries*. Columbus, OH: Ohio Educational Library Media Association.
- UNESCO (2005). *The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning*. Acedido novembro 3, 2012, em http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=20891&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Universidade do Porto (2009). *Articulação curricular vertical*. Acedido junho 22, 2012, em http://www.fpce.up.pt/ciie/obvie/docs/articulacao_curricular.pdf.
- Veiga, I. (coord.), [et al.] (1997). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido agosto 23, 2012, em http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/94/lancar_rbe.pdf
- Violla, A. & Schmitt, M. (1979). *Faire Lire*. Paris: Didier.
- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler - da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.
- Vitorino, M. J. (2001). *Biblioteca escolar, com ou sem bibliotecário?* Acedido julho 29, 2011, em <http://www.apbad.pt/psembibliotecario.htm>
- Yin, R. (1989). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, NJ: Sage Publications.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. *Diário da República n.º 79/2008- I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 10874/2012 de 10 de agosto. *Diário da República n.º 155/2012 - II Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho n.º 17169/2011 de 23 de dezembro. *Diário da República n.º 245/2011 - II Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril. *Diário da República n.º 77/2012 - II Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho n.º 15971/2012 de 14 de dezembro. *Diário da República n.º 242/2012 - II Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho normativo n.º 13-A/2012 de 5 de junho. *Diário da República n.º 109/2012 - II Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Portaria n.º 756/2009, de 14 de julho. *Diário da República n.º 134/2009 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Portaria n.º 266/2011 de 14 de setembro. *Diário da República n.º 177/2011- I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.