

Introdução

Vivemos numa sociedade em que a informação transformada em conhecimento é a chave para o exercício pleno da cidadania. Nesta perspectiva, tendo em conta que a informação é veiculada fundamentalmente pela linguagem escrita, analisar a problemática da leitura parece-nos não só pertinente, mas também fundamental.

Ao mesmo tempo, esta sociedade caracterizada pelo avanço vertiginoso da tecnologia exige que o ser humano se reinvente a cada hora que passa, desenvolvendo um leque cada vez mais vasto de capacidades, exige enfim, que se desenvolvam outras literacias. Consideramos que, se se pretende formar crianças e jovens autónomos, esclarecidos, urge desencadear meios que permitam dotá-los de ferramentas pessoais para responder a esse desígnio. A leitura constitui, indubitavelmente, uma dessas ferramentas essenciais na construção de uma formação sólida que se repercutirá no plano individual, bem como no bem colectivo.

Porque acreditamos neste princípio, consideramos importante reforçar uma vez mais a necessidade de estimular e incentivar a leitura, desde as idades mais precoces, como prática propiciadora de descobertas e como via de acesso ao conhecimento.

É neste enquadramento que surge a biblioteca escolar, como recurso fundamental do sistema educativo, capaz de preparar crianças e jovens para os desafios que temos vindo a enunciar.

Traçadas estas linhas de pensamento, considerando que muito há ainda para fazer, importa conhecer de forma mais aprofundada esta temática, daí que nos tenhamos proposto desenvolver um estudo sobre hábitos de leitura e as implicações da biblioteca escolar nesse processo. Para a aplicação do estudo, escolhemos os alunos a frequentar o sexto ano de escolaridade no concelho de Vouzela, pertencentes a dois agrupamentos de escolas, cujas características enunciaremos em capítulo específico.

Neste sentido, a questão que norteou a investigação que agora apresentamos foi:

- É possível comprovar a existência de uma relação entre as bibliotecas escolares e a consolidação de hábitos de leitura?

Na tentativa de responder a esta questão, o trabalho de pesquisa e de recolha de dados foi ainda suportado pela definição de duas hipóteses:

. Hipótese 1 - A Biblioteca Escolar é um factor de promoção de hábitos de leitura.

. Hipótese 2 - As Bibliotecas escolares inseridas na Rede de Bibliotecas Escolares conseguem atingir melhor os seus objectivos de promoção de hábitos de leitura do que aquelas que funcionam autonomamente.

A investigação que desenvolvemos a partir destes pontos de referência, foi construída com recurso ao método de estudo de casos cujos contornos específicos apresentaremos mais adiante, tendo por base um processo cuidado de revisão da literatura sobre literacia, leitura e bibliotecas escolares.

Sendo assim, são objectivos gerais deste estudo:

1 – Determinar a relação entre as bibliotecas escolares e a promoção de hábitos de leitura;

2 – Avaliar a importância do trabalho em rede para o efectivo funcionamento das bibliotecas escolares, comparando uma biblioteca escolar integrada na Rede Nacional de Bibliotecas Escolares com outra que funciona autonomamente.

São objectivos específicos:

1 – Apresentar o estado da arte dos estudos sobre leitura e literacias no contexto da sociedade actual;

2 – Com base nestes estudos, determinar a importância da leitura no processo do ensino / aprendizagem e na construção de cidadãos;

3 – Analisar o papel da biblioteca escolar na promoção de hábitos de leitura;

4 – Determinar quais os factores mais importantes na construção e desenvolvimento da biblioteca escolar no âmbito da concretização dos seus objectivos.

Descrição do contexto

O concelho de Vouzela, localiza-se na região de Lafões, no distrito de Viseu, zona centro do país. Tem como limites administrativos o concelho de São Pedro do Sul (a Norte), os concelhos de Tondela e de Oliveira de Frades (a Sul), o concelho de Viseu

(a Nascente) e os concelhos de Águeda e Oliveira de Frades (a Oeste e Noroeste). O concelho tem uma localização privilegiada, uma vez que, sendo uma região de interior, se encontra bastante próximo do litoral, distando cerca de 50 km da orla marítima. Esta localização privilegiada estende-se ainda ao nível dos eixos rodoviários: o concelho é atravessado no sentido Poente – Nascente pela A25, o principal eixo de ligação de Portugal com o resto da Europa, e dista cerca de 40 km do Auto-estrada do Norte (Lisboa – Porto).

Ocupa uma área de 193,70 Km², o que corresponde a cerca de 5,5% da área da sub-região, sendo constituído por 12 freguesias: Alcofra, Cambra, Campia, Carvalhal de Vermilhas, Fataunços, Figueiredo das Donas, Fornelo do Monte, Paços de Vilharigues, Queirã, São Miguel do Mato, Ventosa e Vouzela, áreas predominantemente rurais, com excepção de Figueiredo das Donas, São Miguel do Mato e Vouzela, áreas medianamente urbanas.

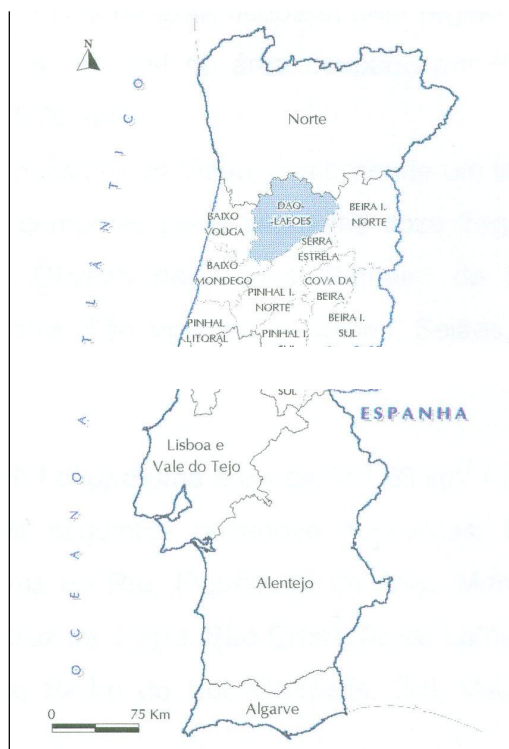
A ruralidade do concelho é bastante acentuada, praticando-se essencialmente uma agricultura de subsistência, cada vez menos rentável. No entanto, o sector secundário e terciário têm aumentado.

Um factor de potencial desenvolvimento é o turismo, pois esta região tem imensos atractivos turísticos, que vão desde o património arqueológico e arquitectónico às suas belezas naturais, passando pelo artesanato e pela gastronomia, nomeadamente a doçaria.

No que concerne à Educação /Ensino, o concelho de Vouzela possui uma boa cobertura: Agrupamento Vertical de Escolas de Campia, Agrupamento Vertical de Escolas de Vouzela, Escola Secundária, Escola Profissional, Jardim-de-infância da Santa Casa da Misericórdia com creche e A.T.L. e ainda um pólo de apoio a deficientes.

Assim, apesar de o concelho estar já dotado de alguns recursos, continuam a denotar-se várias carências e problemas sócio-económicos demonstrados pelo estudo

Figura 1 – Enquadramento da Região Dão Lafões no País



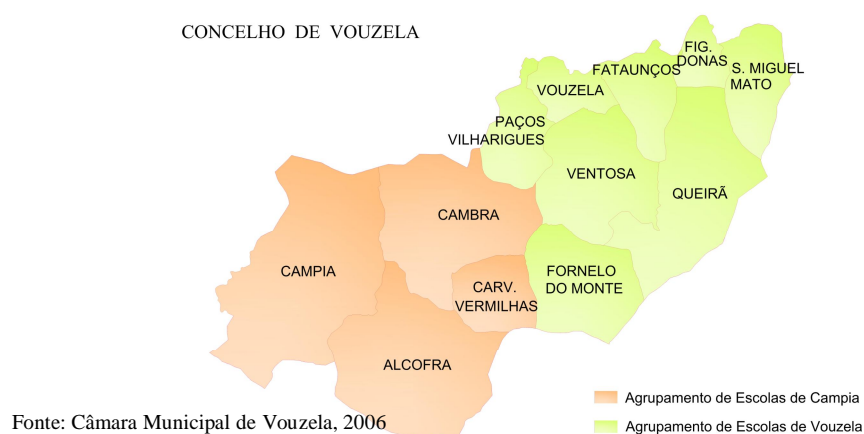
feito pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) em 2001, nomeadamente: taxa de analfabetismo elevada (15,9%); isolamento e envelhecimento da população, mão-de-obra não qualificada, desemprego, emigração, alcoolismo, crianças e jovens em risco (está em funcionamento desde 2003 a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco), baixo nível sócio-cultural.

Quanto à rede escolar, as escolas do concelho de Vouzela encontram-se agrupadas de acordo com o Decreto-lei 115-A/98 de 4 de Maio, que regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Segundo o referido normativo, o Agrupamento de Escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum, com vista à realização das seguintes finalidades:

- Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica;
- Superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social;
- Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos;
- Garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão;
- Valorizar e enquadrar experiências em curso.

Figura 2 – Área de influência dos Agrupamentos de Escolas



A rede escolar pública do concelho de Vouzela é, neste sentido, constituída por dois Agrupamentos: o Agrupamento de Escolas de Campia e o Agrupamento de Escolas de Vouzela. Integra ainda a rede pública uma Escola Secundária, situada na sede do concelho, e que ministra também o 3º Ciclo do Ensino Básico.

Organização do estudo

O presente estudo encontra-se dividido em duas partes: Parte I - Enquadramento Teórico e Parte II - Estudo de Campo.

A primeira parte consiste numa pesquisa e síntese bibliográfica em torno de aspectos que se prendem com a literacia, a leitura e as bibliotecas escolares e está, desta forma, dividida em três grandes capítulos:

- . Capítulo 1 – Literacia;
- . Capítulo 2 – Leitura;
- . Capítulo 3 – Biblioteca Escolar.

No primeiro capítulo fizemos uma retrospectiva sobre a evolução do conceito de literacia desde a sua génese até à actualidade e, com base em estudos internacionais e nacionais, procedemos à análise da situação portuguesa, no que concerne à literacia de leitura.

No segundo capítulo dedicámo-nos às questões em torno da leitura, nomeadamente a definição do que é ler, enunciando alguns dos mais recentes modelos de leitura. Resumimos também as condições necessárias à aprendizagem da leitura e traçámos o percurso da construção de um leitor e as condicionantes que este processo envolve. Para terminar o capítulo, referimo-nos ao valor e funções da leitura em termos gerais, remetendo para importância vital que a leitura assume na chamada Sociedade de Informação em que vivemos.

O terceiro capítulo é dedicado à biblioteca escolar, sendo apresentado um breve historial das bibliotecas escolares em Portugal. As questões da organização e gestão são também referenciadas, dirigindo sempre o nosso discurso para o papel fundamental que este recurso do sistema educativo deve desempenhar em todo o processo de ensino aprendizagem dos seus principais destinatários, que são os alunos. São ainda tecidas algumas considerações sobre a biblioteca escolar e as relações que este recurso deve

estabelecer com a restante comunidade educativa, na perspectiva, uma vez mais, de responder às exigências de formação no âmbito da Sociedade de Informação.

A segunda parte do nosso trabalho, centra-se sobre o estudo de campo, e está dividido em três capítulos:

- . Capítulo 4 – Questões metodológicas;
- . Capítulo 5 – Caracterização do contexto escolar;
- . Capítulo 6 – Apresentação e análise/discussão dos dados recolhidos;

No primeiro capítulo desta parte são apresentados os objectivos da investigação bem como as questões metodológicas envolvidas no processo de recolha e tratamento de dados.

No segundo capítulo é feita a caracterização do Agrupamento de Escolas de Campia e do Agrupamento de Escola de Vouzela bem como as respectivas bibliotecas escolares, nos quais se integram os alunos por nós escolhidos para a aplicação do estudo.

No último capítulo são apresentados os dados e respectiva análise dos questionários dirigidos aos alunos. Neste capítulo é também apresentada a análise das entrevistas dirigidas aos membros dos Conselhos Executivos, professores responsáveis pelas bibliotecas escolares e funcionários das bibliotecas escolhidas. A análise dos dados é acompanhada por comentários e considerações que julgámos pertinente realizar, recorrendo sempre que possível a dados ou estudos já realizados sobre as mesmas questões.

Por fim, apresentamos as conclusões gerais do estudo e são fornecidas algumas pistas que consideramos poder servir de base a novos estudos e, ao mesmo tempo, melhorar os aspectos menos positivos que foram detectados ao longo deste trabalho, em torno da temática por nós abordada.

PARTE 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – Literacia

1.1. - Evolução do conceito de literacia

No nosso mundo, marcado pela facilidade e rapidez de circulação de informação, ter a capacidade de aceder, processar e usar essa informação, transformando-a assim em conhecimento, é a via de acesso à cidadania plena, pois tal como refere Sim-Sim (2004, p.11) “o conhecimento tornou-se a pérola do séc. XXI, o grande objectivo a perseguir e a moeda que nos permite franquear as portas da qualidade de vida, da prosperidade, da saúde”.

Desta forma, no contexto de fluido devir em que a cada segundo que passa a sociedade de informação em que vivemos sofre mutações, o conceito de literacia, encerra em si um papel cada vez mais importante para o indivíduo enquanto ser único, que se repercute no bem comum, na sociedade em que opera e do qual é parte integrante.

O termo literacia, tem sofrido uma evolução e depende sobretudo do contexto histórico e sócio-cultural em que é considerado. Também Benavente (1996, p.74) refere que:

“literacia é um conceito relativo e socialmente construído pelo que as suas competências tem que ser vistas por referência aos níveis de exigência das sociedades num determinado momento e nessa medida, avaliadas as capacidades de uso para o desempenho de funções sociais diversificadas”.

Bhola (cit.por Pessanha, 2001. p.67) afirma que:

“não existe uma única definição mas vários factores e condicionantes para que haja diferentes definições:
- as línguas têm diferentes códigos;
- são possíveis vários níveis de compreensão e capacidades;
- a leitura pode abordar diferentes temas e diferentes assuntos;
- a leitura pode fazer-se com diferentes objectivos”.

No séc. XIX, o início da escolarização de massas, com a explosão do comércio internacional e a industrialização, começa a emergir o conceito de literacia. (Sim-Sim 2004, p.15). Nessa altura, o termo aparecia associado ao conceito de alfabetização e revestido de um cariz meramente utilitário e medido muitas vezes em função da capacidade de fazer somente uma assinatura. A leitura fora durante muito tempo, um privilégio essencialmente dos religiosos e alguns letrados que tinham acesso aos poucos documentos escritos existentes e que transmitiam a sua doutrina através do acto de ler. À generalidade dos cidadãos cabia-lhes o papel de ouvir e memorizar. No entanto, aos

poucos, face às diferentes práticas e princípios, começou a verificar-se uma diferença entre os países católicos e protestantes, denotando-se que nos países protestantes começam a surgir números mais reduzidos de analfabetos (cf. Sim-Sim, 2002, p.15).

Mais tarde, após a 2ª Guerra Mundial e com a obrigatoriedade da escolarização, “a promoção de capacidades literárias passou a ter em vista o desenvolvimento do sujeito e da respectiva comunidade de pertença” (idem, p.16) e o conceito assume agora uma maior importância; as taxas de literacia começam a ser indicadores do desenvolvimento de cada país.

Nos anos 70, países como EUA ou Canadá e mais tarde, nos anos 80 a França e o Reino Unido, realizaram estudos com o intuito de analisar o Sistema Educativo Nacional (Amaro, 2004, p.39). Em 1975, no Simpósio Internacional sobre literacia realizado em Persépolis (Irão), a literacia é afirmada como um Direito Humano Fundamental no que respeita ao desenvolvimento do cidadão enquanto ser único e no que respeita ao desenvolvimento a todos os níveis da sociedade a que pertence. (Macedo, 2005, p.145).

Nos anos 80, Scriber e Cole (cit. por Sim-Sim, 2004, p. 16) definem literacia como “um conjunto de práticas sociais organizadas e cuja reprodução assenta num sistema simbólico, a língua escrita”.

Em 1986, nos Estados Unidos, o projecto *National Assessment of Educational Progress* (NAEP), define literacia como “a capacidade de se utilizar informação impressa e manuscrita para funcionar na sociedade e atingir objectivos desenvolvendo as próprias potencialidades e conhecimentos” (Pessanha, 2001, p.67).

O início da década de noventa coincidiu com o Ano Internacional de Literacia (1990). Desta feita, o conceito de literacia passa a incluir também as competências ligadas à numeracia sendo que, na Conferência Mundial da Educação para Todos, em Joitien (Tailândia) a literacia e a numeracia são considerados “instrumentos de aprendizagem essenciais que se reflectem no saber fazer e no fazer do saber, ligando a educação básica a educação de adultos, num *continuum* de convergência de objectivos, no contexto de educação para todos e ao longo da vida” (Macedo, 2005, p. 145).

Surge também por esta altura, nos EUA e no Canadá uma nova abordagem de literacia, distinguindo claramente as competências supostamente possuídas em função do nível de escolaridade atingido pelos indivíduos e a capacidade de as utilizar no desempenho das tarefas do quotidiano (Benavente e Rosa, 1996, p.75). O conceito de

literacia é entendido como um contínuo de competências, considerando-se que não faz sentido tratar a literacia como uma capacidade dicotómica, isto é, alfabetizado / analfabeto. Verifica-se ao mesmo tempo que o facto de a escolaridade obrigatória ter aumentado e ter havido um maior esforço por parte dos países no sentido de permitir o acesso de todos os cidadãos ao ensino, não significava linearmente que os níveis de literacia estivessem a aumentar (Gomes, 2003, p.64). Desta forma, começam então a surgir novas metodologias de avaliação directa que assentam “num processo que implica por parte dos inquiridos, a demonstração das suas capacidade através da resolução de tarefas específicas [com] que comumente se confrontam no dia-a-dia” (Benavente e Rosa, 1996, p.75). Estes estudos abandonam assim o exclusivo recurso aos indicadores dados pelos Censos ou pelos níveis de escolaridade dos inquiridos.

Em 1997, na Declaração de Hamburgo, a literacia é definida como “o conhecimento e as habilidades fundamentais necessárias a todos no mundo em rápida mudança” (Macedo, 2004, p.146).

Dacar é a cidade escolhida para em 2000 ser realizado o Fórum Mundial de Educação. Constata-se que o mundo dos letrados aumentou, numa década, em dezoito milhões de pessoas, revelando-se estes dados muito aquém do esperado.

Com o advento do séc. XXI, e no contexto de um novo paradigma social dominado pela informação, a literacia passa a ser considerada a chave para encontrar um lugar na sociedade; uma sociedade transformada, marcada por uma:

“cada vez maior impregnação da vida social e profissional por documentos escritos, o esbatimento das fronteiras do espaço físico através da utilização das novas tecnologias da informação e comunicação, o aumento crescente da circulação da informação escrita contida em diferentes suportes (e a necessidade da sua compreensão eficaz), a solicitação do uso da leitura e da escrita na interacção com as instituições e no exercício da cidadania” (Gomes, 2003, p.64).

A ideia de que as aprendizagens tidas com sucesso em contexto escolar (alfabetização) são suficientes para dar respostas à complexidade que exige viver nos nossos dias torna-se obsoleta, imperando a noção de que é necessário saber usar de forma profícua essas competências e aprendizagens e, ao mesmo tempo, interrelacionar todo o conhecimento que circula na “aldeia global” (literacia).

Assim, a Assembleia das Nações Unidas declarou, e a UNESCO divulgou, a década de 2003-2012 como a década da Literacia, adoptando o slogan *Literacy as*

Freedom englobando premissas como “voz para todos”, “aprendizagem para todos”, “literacias criativas e recíprocas”.

Assim, de acordo com publicações recentes, o conceito de literacia

“traduz exactamente, a capacidade de os indivíduos utilizarem as competências básicas – a leitura, e escrita e o cálculo – para o processamento da informação escrita, contida em diferentes suportes nas suas vidas do dia a dia. Pressupõe um *contínuum* de competências que pode ser medido através de proficiência na utilização desse tipo de informação” (Gomes, 2003, p.65).

No estudo PISA (*Programme for International Student Assessment*) o conceito de literacia remete para:

“a capacidade de os alunos aplicarem os seus conhecimentos e analisarem, raciocinarem e comunicarem com eficiência, à medida que colocam, resolvem e interpretam problemas numa variedade de situações. O conceito é mais amplo do que a noção histórica da capacidade de ler e escrever e é medido num *continuum*. Não podendo ser reduzida à dicotomia de ser ou não ser letrado” (GAVE, 2004, p.8).

A cada vez maior abrangência e complexidade do termo literacia reveste-se agora, face a todos os factores já apontados, de duas novas vertentes: a literacia da informação e a literacia crítica.

Em 1974, Paul Zurkowsky, um empresário americano de empresas de serviços e produtos de informação, utilizou o termo literacia da informação pela primeira vez num relatório submetido à *National Commission on Libraries and Information Science*. Neste relatório, tendo em vista fins comerciais, o empresário sugeria ao Governo que a população deveria aprender a utilizar os produtos informacionais disponíveis no mercado podendo depois aplicá-los na solução dos problemas de trabalho e no seu dia a dia.

Mais tarde, em 1976, o termo aparece associado à questão da cidadania, e autores como Owens (cit. por Campello, 2003) afirmam que os “cidadãos competentes no uso da informação teriam melhores condições de tornar decisões relativas à sua responsabilidade social”.

Com o surgimento da estratégia didáctica denominada *resource based learning* (que surgiu no Canadá nos anos 80), ou seja a aprendizagem baseada em recursos que enfatizava a utilização de uma variedade de fontes e de tecnologias da informação, houve um grande impulso nos estudos sobre literacia da informação.

Paralelamente, os bibliotecários, enquanto mentores por excelência da disseminação do conhecimento, vão desenvolvendo iniciativas que culminam com a

publicação, em 1998, pela AASL (*American Association of School Librarians / Association for Educational Communications and Technology*), do documento orientador *Information Power: Building Partnerships for Learning*. Este documento confere ao bibliotecário a tarefa de líder no fomento da literacia da informação em ambiente escolar (idem, ibidem).

A literacia da informação passou assim a ser alvo de estudos, debates e também a ser considerada a chave para sobreviver neste mundo “alterado pela rápida disponibilização de uma abundância de informação, em vários formatos” (AASL, 1998).

A literatura mostra-nos que alguns autores fazem a distinção entre literacia funcional e literacia informacional. O primeiro conceito está ligado à “capacidade de [se] usar a informação escrita e impressa de maneira a garantir uma integração na sociedade, atingir os objectivos pessoais e desenvolver conhecimentos e potenciais próprios” ou seja, mais do que ler e escrever o sujeito deve ser capaz de utilizar essas competências em “tarefas associadas ao trabalho, à casa, e a contextos comunitários”. A literacia informacional por sua vez é entendida como a capacidade de “reconhecer quando existe uma necessidade de informação e elaborar uma sequência de tarefas necessárias para obter essa informação”, pressupondo a capacidade de utilizar eficaz e efectivamente as novas tecnologias da informação ao nosso dispor (Nunes, 2005). No presente trabalho, referimo-nos ao termo literacia da informação como conceito geral que integra estas duas perspectivas. De ressaltar que em Portugal se emprega, desde os anos oitenta, o termo literacia que, em países como a Espanha, continua a ser referenciado como alfabetização (*alfabetización*).

Perante este novo desafio colocado ao cidadão, são vários os autores que investigam sobre esta problemática. A literacia da informação passa a ocupar um lugar de destaque na formação de crianças desde a idade mais precoce até à formação de adultos:

“information literacy is a lifelong process. (...) One never stops processing information and learning. (...) One needs to be information literate to function in society, whether it is learning how to read, going to school or college, or taking a training course, or learning about an illness in old age. We never stop learning and we will always need to process information” (Genco, 2003).

Para Carol Kuhlthau (2001), literacia da informação *“is the ability to use information meaningfully in all aspects of our lives”*. Ou seja, para a autora é preciso educar para viver e aprender num mundo cheio de informação e de meios tecnológicos, dando-lhes significado e adaptabilidade aos desafios do dia a dia. A mesma autora defende que os alunos, para que sejam bem sucedidos na sociedade de informação, devem desenvolver competências para:

- *Learn in dynamic situations where information is constantly changing.*
- *Manage information overload where determining what is enough information is as important as locating and selecting relevant information.*
- *Find meaning in numerous and diverse messages that do not fit together neatly in a pre-digested, prepared text.*
- *Construct a personal understanding from incompatible and inconsistent information.”*

Para Calixto (1996, p.117), “as habilidades de informação isto é, aquelas que permitem ao indivíduo procurar a informação de que precisa, apoderar-se dela manipulá-la e utilizá-la, produzir afinal nova informação, são a verdadeira pedra-de-toque para a literacia dos nossos dias”.

Ross Todd (2003) afirma que a informação veio transformar as pessoas, entendidas não como receptáculos vazios, mas sim como seres operantes que vão transformar ou alterar o conhecimento pré-existente. Estes efeitos estão de acordo com as raízes grega e latina da própria palavra *in* = dentro; *formera*: formas, ou seja formar a partir do interior.

Num contexto de globalização, onde a toda a hora nos apercebemos da abolição de barreiras espacio-temporais no que concerne à informação, surge também associado o conceito de literacia crítica que *“begins, for questioning power relations, discourses, and identities in a world not yet finished, just humane”* (Ira Shor, 1999).

Tendo em conta o poder da “linguagem” e conseqüentemente o poder da informação que dela se serve, cumpre-nos olhar de forma crítica para o que nos rodeia, porque *“when we are critical literate we examine our ongoing development to reveal the subjective positions from which we make sense of the world and act on it (idem, ibidem).*

Para Gawith (cit. por Royce, 2004, p.255) *“the most important attribute of the information literate citizen today (is) the ability to discriminate, to detect nonsense,*

bias, to challenge fact not grounded in evidence, to distinguish between informed opinions and ignorant ranting”.

Por outro lado Barbara Comber (2002) sugere-nos também, numa perspectiva de literacia crítica que *“it’s not reading performance which ultimately counts in children’s lives but what they learn to do with texts”*, atribuindo assim uma primordial importância ao acto de pensar e repensar aquilo que se lê, tendo em conta a sua aplicabilidade no quotidiano.

Novos desafios são lançados à escola e à sociedade em geral, com vista à procura do caminho menos enviesado para viver nesta teia de complexos sub mundos que se cruzam e vivem concomitantemente; *“there is now the particular challenge of teaching them how to judge the credibility of sources and the relative value of different types of information’s they have gathered”* (Leppard cit. por Royce, 2004, p. 255).

Também Carol Kuhlthau (2001) chama a atenção para as mudanças às quais é necessário prestar atenção: *“students need to learn to construct meaning from vast, disparate sources of information through an inquiry process approach to learning”* e ao mesmo tempo, no que respeita à “vida” exterior à escola, *“students need to develop ability to learn from information as they will encounter it in real life situations, information that is not pre-digested, carefully selected, or logically organized”*.

Entendemos assim que, perante a diversidade de informação que circula à nossa volta, importa, para além de a saber procurar, ter a capacidade de saber seleccionar, interiorizar para depois fazer dela um uso efectivo, ou seja, produzir conhecimento. É esse conhecimento, indissociável do acto de ler, que nos faz seres actantes e pensantes nos diversos papéis que desempenhamos no dia-a-dia.

Em jeito de conclusão, aludimos ao termo “multiliteracias” que aponta para *“the many different kinds of literacies needed to access, interpret, criticise, and participate in the emergent new forms of culture and society”* (Kellner cit. por Furtado, 2006, p.19).

Cumpre-nos evocar uma vez mais o papel fundamental que a educação em termos gerais desempenha na formação de cada ser humano, numa perspectiva de educação permanente, cujos actores e palcos de intervenção abordamos detalhadamente nos capítulos seguintes.

1.2. - O “estado” da literacia em Portugal

Tendo em conta a abordagem sucinta do conceito de literacia em permanente mutação, importa agora atentarmos, uma vez que este será o tema por nós abordado com maior detalhe, nos aspectos que dizem respeito à literacia de leitura que, segundo a nossa opinião, sustenta e vai desencadear todos os mecanismos inerentes a todas as outras literacias, algumas delas por nós já assinaladas.

Desta forma, apresentamos alguns dados que nos permitem enquadrar a realidade portuguesa e assim servir de suporte à análise e reflexão sobre a leitura e os hábitos de leitura das crianças em geral e do público-alvo por nós escolhido.

A breve análise que iremos apresentar remete-nos para os estudos internacionais em que Portugal participou, nomeadamente o *Reading Literacy*, realizado pela *International Association of Evaluation of Education Achievement (IEA)* e cujos dados foram conhecidos em 1993 num trabalho publicado por Inês Sim-Sim e Glória Ramalho, *Como lêem as nossas crianças*; o PISA (*Project for International Assessment*) lançado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) em 1997, e cujos dados portugueses foram publicados pelo GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional) em 2001 e, numa segunda recolha, embora o enfoque não tenha sido a literacia de leitura, publicada em Dezembro de 2004. A realização destes estudos permite determinar a situação portuguesa no contexto internacional, comparar os resultados com outros países, e depois aferir os resultados.

Abordaremos também o estudo realizado em 1996 por investigadores portugueses, coordenado por Ana Benavente e que depois veio a ser publicado como *Estudo Nacional de Literacia*.

Os estudos serão apresentados por ordem cronológica, remetendo-nos em seguida para uma reflexão / análise tendo em conta os resultados obtidos.

1.2.1. – O estudo *Reading Literacy*

O teste internacional *Reading Literacy* teve a participação de 32 países e foi divulgado em 18 línguas. Portugal posicionou-se em 25º lugar, na análise de duas populações, uma do 4º e outra do 9º ano. O objectivo foi procurar comparar níveis e

padrões de literacia ordenados e organizados por actividades de leitura. Os testes foram realizados em 1990 e 1991.

O teste incluiu três tipos de texto: exposição (em que domina a descrição), documento e narrativa.

De salientar as seguintes conclusões:

- o grupo mais jovem (4ºano) apresentou resultados muito aquém da média internacional, enquanto que os mais velhos (9º ano) se equiparavam aos demais;
- quanto mais elevada é a faixa etária dentro de cada ano escolar analisado, piores foram os resultados (indicando que a retenção não melhora o desempenho);
- as raparigas no 4º ano obtiveram melhores resultados que os rapazes, ao inverso das do 9º ano;
- os estudantes das zonas urbanas obtiveram melhores resultados que os das áreas rurais.

Outra grande conclusão de teste internacional é que há uma forte correlação entre os indicadores do desenvolvimento económico, da saúde e da escolarização da população adulta, por um lado, e os resultados do teste, por outro. Quanto mais rico era o país, melhor sucedidos foram os seus alunos nos testes (Amaro, 2004, p.40).

No que respeita aos alunos do 9º ano, Portugal foi um dos países em que o sucesso nos testes ultrapassou a expectativa gerada pelos indicadores socio-económicos do país ou seja, os resultados foram melhores do que os que corresponderiam ao grau de desenvolvimento económico. A hipótese levantada por Sim-Sim e Ramalho (1993) para estes dados prende-se com o facto de em 1991 a escolaridade básica se encontrar, na prática, reduzida ao 6º ano e os alunos do 9º ano sujeitos a este teste, eram o resultado duma selecção maior do que seria hoje.

As autoras salientaram ainda as variáveis educacionais que influenciaram os resultados, destacando-se:

- a acessibilidade aos livros por parte dos alunos; nos países que obtiveram melhores resultados são os que têm bibliotecas maiores e bibliotecas de sala de aula bem equipadas (a assinalar o facto de só 40% dos alunos sujeitos aos testes terem mais de 100 livros em casa);
- a prática de leitura silenciosa na sala de aula;
- leitura de livros, em voz alta, pelos professores.

De acordo com o apresentado, a leitura tem de facto um papel preponderante no que concerne, segundo Amaro (2004, p.40) “à avaliação dos recursos disponíveis na escola e na comunidade ou dos hábitos de leitura voluntária do aluno”.

1.2.2. – O estudo nacional *A Literacia em Portugal*

Em 1996, um grupo de investigadores coordenados por Ana Benavente publicou um novo conjunto de dados, resultantes de um teste “de avaliação directa de competências, acompanhado por um inquérito de caracterização sociográfica, de recolha de declarações sobre práticas correntes de leitura, escrita e cálculo e, ainda, de auto-avaliação de capacidades de uso de materiais escritos” (Benavente, 1996, p.22). Estes testes foram aplicados a 2449 pessoas entre os 15 e os 64 anos.

Com os resultados obtidos foram estabelecidos cinco níveis de dificuldade de 0 a 4, que permitiram dar conta das capacidades de processamento de informação escrita nos três domínios da literacia considerados: a prosa, os documentos e o cálculo. A saber:

- nível 0 – ausência de capacidade para resolver as tarefas propostas.
- nível 1 – implica em geral a realização de tarefas simples como por exemplo, a identificação de uma ou mais palavras num texto a partir de documentos simples e pequenos;
- nível 2 – Implica a associação entre palavras ou expressões em suportes escritos, exigindo um processamento de informação um pouco mais elaborado.
- nível 3 – Implica a capacidade de seleccionar e organizar informação, relacionar ideias contidas num texto, fundamentar uma conclusão ou decidir que operações numéricas realizar.
- nível 4 – Implica a capacidade de processamento e integração de informação múltipla em textos complexos, a realização de inferências de grau elevado, a resolução de problemas e a eventual mobilização de conhecimentos próprios

O nível de literacia dos indivíduos foi definido como o resultado “de um processo de ajustamento recíproco entre a escala de dificuldade das tarefas e a aptidão dos indivíduos determinada em função do número de tarefas que resolveram correctamente” (Benavente, 1996, p.118 e 119).

Após a realização dos testes constatou-se que

“o perfil geral da população portuguesa é bastante fraco – quase metade da população portuguesa encontrava-se no nível 0 ou 1 de literacia; que as competências de literacia se distribuem desigualmente pela população adulta bem como quanto mais elevada é a escolaridade, mais elevado tende a ser o nível de literacia apesar de nem todas as pessoas com o mesmo grau de ensino apresentarem um nível de literacia idêntico” (Amaro, 2004, p.40).

Os dados permitem constatar que

“a maior parte dos inquiridos situa-se em níveis de literacia baixos ou muito baixos, sendo bastante reduzidas as percentagens correspondentes aos níveis superiores de literacia. No nível 1 situam-se 10,3% dos inquiridos, cujo posicionamento revela a incapacidade de resolver correctamente qualquer das tarefas. Os níveis 1 e 2 englobam as maiores percentagens (37% e 32,1%, respectivamente). Finalmente, no nível 3 localiza-se 12,7% da população e no nível 4 surge apenas 7,9 %” (Gomes, 2003, p.5).

Tal como Benavente (idem, p.61) afirma: “A literacia da população não é independente das estruturas sociais do país”. Desta forma, são apontadas como factores fundamentais que estiveram na origem dos resultados: os baixos níveis de escolaridade do nosso país (muito aquém de outros países industrializados); a escassez de recursos nas escolas e estratégias pedagógicas com vista à aprendizagem profícua dos alunos; contextos domésticos pobres, caracterizados pela ausência de livros, acesso a bens culturais, incapacidade de acompanhar as crianças nas tarefas escolares e falta de estímulos positivos em relação à escola (Amaro, 2004, p.41).

1.2.3. - O estudo *PISA*

O *PISA* (*Project for International Assessment*) é um estudo Internacional sobre os conhecimentos e as competências dos alunos de 15 anos realizado em vários países. Este estudo tem como objectivo avaliar até que ponto, ao completarem a escolaridade obrigatória, os jovens dominam as competências essenciais que lhes possibilitem a continuação de aprendizagens ao longo da vida e para exercerem uma cidadania consciente, participativa e eficaz. Foram avaliadas competências em três domínios; leitura, matemática e ciências.

O estudo foi organizado em três fases:

- 1998 a 2000 – já concluído – o domínio em foco foi leitura;
- 2001 a 2003 – o domínio em foco foi a Matemática,

- 2004 -2006 - o domínio em foco são as Ciências.

A recolha de informação da 1ª fase envolveu cerca de 265.000 alunos de 32 países, sendo o estudo cuidadosamente desenhado por uma rede internacional de instituições e de especialistas, que constituíram um consórcio internacional. Posteriormente, foi desenvolvida uma avaliação cujos resultados são susceptíveis de comparação em diferentes contextos nacionais e culturais.

O *PISA* foi coordenado pelos governos dos países participantes através da OCDE. O organismo português envolvido em todo o processo de organização e implementação é o GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional).

A definição de literacia de leitura, apresentada no relatório da OCDE (2001), dado a conhecer pelo GAVE (2001, p.5) é a seguinte:

“capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade”.

Aos alunos que tomaram parte no *PISA* foram colocadas questões baseadas numa variedade de textos escritos, que iam desde uma pequena história a uma carta na Internet, a informação contida numa diagrama, textos contínuos em prosa de vários tipos de narrativas expositivas e argumentistas. O *PISA* inclui também listas, formulários, gráficos e diagramas.

Procurou-se ainda introduzir variação quanto ao uso previsto para cada texto: uso privado (cartas pessoais, novelas); uso próprio (documentos oficiais ou anúncios); uso ocupacional (manuais ou relatórios); uso educacional (manuais escolares ou fichas de trabalho).

Os estudantes foram avaliados quanto à capacidade para extrair e recuperar determinada informação, para interpretar aquilo que liam e para reflectir sobre e/ou avaliar o conteúdo e formato do texto com base nos seus conhecimentos.

A cada um destes aspectos da literacia da leitura corresponde uma classificação baseada na dificuldade das tarefas que conseguiram realizar com sucesso. Uma classificação global resume um desempenho global na leitura. Foram definidos cinco níveis:

Nível 1 – tarefas menos complexas, como localizar uma única peça de informação e identificar o tema principal do texto.

Nível 2 – tarefas básicas, como localização simples de informação e compreensão do significado da parte bem definida do texto;

Nível 3 – tarefas de complexidade moderada, como localizar segmentos de informação e estabelecer relações entre as várias partes do texto;

Nível 4 – tarefas difíceis como localizar informação implícita e avaliar criticamente um texto;

Nível 5 – tarefas sofisticadas de leitura, como compreensão detalhada de textos, inferência das informações relevantes, avaliação crítica;

Os testes foram aplicados a jovens de 15 anos em escolas seleccionadas aleatoriamente entre as escolas públicas e privadas portuguesas. Uma vez seleccionadas as escolas procedeu-se à escolha aleatória dos alunos de 15 anos dentro de cada uma delas.

No caso de Portugal foram testadas 4585 jovens provenientes de 149 escolas de todo o país, incluindo as Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores.

O panorama nacional revelou-se preocupante perante os resultados, tal como refere o relatório de OCDE (2001), dado a conhecer pelo GAVE (2001, p.12) pois “o valor da média portuguesa situa-se abaixo da média da OCDE e muito distanciada dos países que obtiveram melhores classificações médias”.

Portugal destaca-se precisamente no que respeita ao nível 1, o mais baixo (17% de alunos situavam-se neste nível enquanto que a média é de 12% no espaço OCDE), 10% dos alunos Portugueses não atingiram sequer o nível 1, revelando sérias dificuldades em usar a leitura como um instrumento efectivo para a extensão de conhecimentos e competências noutras áreas; no nível 2 encontravam-se 25%; no nível 3 encontravam-se 27%; no nível 4 encontravam-se 17%; no nível 5 apenas 4%. Estes valores são considerados ainda mais preocupantes quando comparados com os dos restantes países. Amaro (2004, p.42) refere que “mais de metade destes estudantes portugueses (52%) encontra-se em níveis muito baixos de literacia de leitura – em níveis iguais ou inferiores ao 2 – em contraste com a média de 40% no espaço OCDE”.

1.2.3.1 – O PISA 2003

A escala de leitura e os procedimentos estiveram ancorados nos resultados do PISA 2000. De acordo com o GAVE (2004, p.48): “tal como em 2000, Portugal

continua a ter uma percentagem demasiado elevada de alunos nos níveis inferiores: 48% dos nossos jovens de 15 anos têm nível de proficiência de leitura 2, ou inferior, enquanto essa percentagem, no espaço da OCDE, é de 42%.”

De acordo com a nossa análise dos gráficos apresentados, há a registar o seguinte: 14% encontram-se no nível 1 e 8% não atingem sequer este nível; 26% encontram-se no nível 2; 30% encontram-se no nível 3; 18% encontram-se no nível 4; 4% encontram-se no nível 5.

De referir que se verificou um decréscimo de 4% de alunos situados no nível 2 ou inferior, relativamente à amostra de 2000 (passou de 52% para 48%); o nível 3 passou de 27% para 30%, o nível 4 passou de 17% para 18%: o nível 5 manteve-se nos 4%. Estes resultados mostram que “a pequena diferença positiva que a amostra de 2003 revelou em relação à de 2000 não é significativa” (GAVE, *idem*, p.50).

1.3. – A análise dos dados

A apresentação dos dados relativos aos estudos atrás assinalados, tem como objectivo caracterizar o estado da literacia em Portugal. Temos consciência de que é difícil retratar de forma perfeitamente clara a situação, uma vez que os estudos realizados e disponíveis continuam a construir os seus próprios indicadores e definições não havendo assim uma uniformidade total, o que impede, de certa forma, a obtenção de dados passíveis de serem comparados de forma exacta.

No entanto, obtemos dados concretos que nos permitem reflectir e inferir acerca da situação real do nosso país.

Se atentarmos aos estudos internacionais em que Portugal participou e por nós mencionados, temos a possibilidade de aferir os desempenhos dos nossos alunos com os de outros sistemas educativos.

Em 1991, no *Reading Literacy* (cf. Sim-Sim e Ramalho, 1993) a população correspondente à participante no PISA (9º ano) obteve resultados ligeiramente acima da média internacional, ao contrário do que sucedeu com a população mais jovem (4º ano), que se situou significativamente abaixo da média. A discrepância então observada entre as duas faixas etárias teve como explicação as taxas de escolarização que, no 4º ano se situava acima dos 90% e, no 9º ano, pouco acima dos 50%.

O substancial aumento da taxa de escolarização no 3º ciclo poderá ajudar a explicar a diferença entre os resultados de 1991 e os actuais. Segundo o Ministério da Educação (2001), “os dados de 2000 não podem ser superficialmente interpretados como um mero agravamento do desempenho dos alunos, na medida em que a média foi significativamente afectada pelo alargamento da escolaridade a muitos jovens”. Parece desta forma, ter sido confirmada a hipótese de Sim-Sim e Ramalho (idem) relativamente à análise dos resultados do primeiro estudo. Ambos os estudos demonstram que Portugal apresenta uma situação bastante desfavorável face aos outros países envolvidos nos referidos estudos.

Por outro lado, relativamente ao estudo realizado por investigadores portugueses, os dados apresentados são também um retrato pouco abonatório para a literacia em Portugal. Serão estes o reflexo do atraso sócio-cultural a que Portugal tem estado sujeito?

Volvida mais de uma década após os primeiros estudos e apesar de algumas tentativas de alteração a nível de sistema educativo como a Reforma Curricular (em que foram definidas competências gerais e específicas que os alunos devem possuir no final de cada ciclo), a promoção de debates e reflexões com vista a alertar, desde governantes, professores, pais, cidadãos comuns, há ainda um longo caminho a percorrer. A definição de competências pelo Ministério da Educação não é mais do que a tentativa de mudança no sistema de ensino e na prática pedagógica. O termo “competência” é adoptado como sendo uma noção ampla que integra conhecimentos capacidades, atitudes e que pode ser entendido como “saber em acção ou em “uso”. Neste sentido, a noção de competência aproxima-se do conceito de literacia. A competência diz respeito ao processo de activar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações, o que implica algum grau de autonomia em relação ao uso do saber.

Os dados apresentados podem ser complementados com uma pesquisa elaborada por Sim-Sim e publicada na Revista *Intercompreensão* nº 11, de 2004, em que a autora refere o seguinte: “o consumo de livros e de jornais e o acesso a meios electrónicos de recolha de informação são neste momento as vias usadas para avaliar o peso dos excluídos da literacia e, portanto, do poder do conhecimento. Não se trata já só de ler mas de aceder ao conhecimento”.

A autora prossegue apresentando valores desastrosos revelados por estudos recentes, nomeadamente:

“- de acordo com a Inspeção Geral de Educação (2001), numa amostra nacional de escolas, 21% dos alunos que terminaram com aprovação a escolaridade obrigatória (9ºano), o faz sem sucesso na disciplina de Língua Portuguesa, o que significa que entra no mercado de trabalho ou prossegue estudos sem o domínio necessário de competências básicas para se exprimir oralmente e por escrito;

- de acordo com a *World Association of Newspapers*, a circulação de jornais diários em Portugal no ano 2000 é de uns escassos 82,7 jornais por milhar de habitantes em contraste por exemplo, com 106,4 em Espanha, 408,5 no Reino Unido e 347,1 na Dinamarca;

- a circulação de jornais corresponde, obviamente, aos hábitos de consumo dos mesmos e isso aparece reflectido num estudo de 2001 da Eurostat que aponta que 46% da população europeia que diz ler cinco a sete vezes por semana um jornal diário, havendo, contudo, uma significativa diferença entre 78% dos finlandeses e suecos que o fazem em contraste com apenas 25% dos portugueses, havendo mesmo 26% dos portugueses que diz nunca ler qualquer jornal;

- ainda segundo a Eurostat, 60% dos europeus diz ler, pelo menos um livro por ano, havendo contudo diferenças significativas entre os países do norte da Europa (Suécia 80%, a Finlândia 75%, o Reino Unido 74%) e os países do sul da Europa (a Espanha 47%, a Grécia 45% e Portugal 32%)”.

Estes dados são assim reveladores de um mau estado generalizado em termos de literacia, em que se encontra a sociedade portuguesa. Por outro lado, os baixos níveis de literacia repercutem-se no plano individual, mas também no colectivo: cidadãos esclarecidos e com capacidades de manusear e usar informação serão agentes activos de uma sociedade mais produtiva e mais aberta à mudança e ao conhecimento.

Face a uma sociedade em que informação e conhecimento são a chave para a cidadania plena, “mais do que a prossecução de um nível de escolaridade elevado, obviamente necessário e premente, impõe-se o fim maior de aquisição de capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana” (Amaro, 2004, p.44). Toda esta informação passa, sem dúvida, primeiro pelo domínio da competência da leitura e escrita e, depois, pelo uso efectivo de novos meios tecnológicos os quais, infelizmente não estão ainda ao alcance de todos. Será o “choque tecnológico”, bandeira do nosso actual governo, a porta que falta abrir para haver uma sociedade com igualdade de oportunidades?

Delors (2003, p.163) refere que a introdução das TIC no Sistema Educativo, se trata:

“ de um desafio decisivo e é importante que a escola e a universidade se encontrem no centro desta profunda transformação que afecta o conjunto da sociedade. Não há dúvida que a capacidade individual de ter acesso e de tratar a informação vai ser um factor determinante para a integração da pessoa, não só no mundo do trabalho mas também no seu ambiente social e cultural. É pois indispensável, a fim de não aprofundar ainda mais as desigualdades sociais, que os sistemas educativos ensinem a todos os alunos o domínio e a mestria destas técnicas. Dois objectivos devem, desde já, orientar esta tarefa: assegurar uma melhor difusão de saberes e aumentar a igualdade de oportunidades”

Será que não está a surgir um novo tipo de marginalização? Tal como Aprá (2005) refere: *“No es suficiente la incorporación de computadoras en las escuelas si con ellas los estudiantes realizarán las mismas tareas que antes hacían sin ellas. Si bien constituyen instrumentos poderosos de aprendizaje, interesan como medios y no como un fin en si mismo”*. Importa assim haver um maior esforço conjugado para a inserção de todas estas capacidades de forma profícua na vida de todos os cidadãos. David Harman (cit. por Amaro, 2004, p.45) diz que:

“a importância da literacia se revela no acesso a uma autonomia mais profunda, que é a da liberdade e dos valores democráticos, a da preservação da memória e história humanas, a da capacidade de indagar e aprofundar o conhecimento, a da invenção e inovação, a da troca de pensamentos e ideias através do espaço e do tempo”.

Para finalizar, apresentamos as recomendações contidas no relatório do OCDE (2001) dado a conhecer pelo GAVE (2001, p.10):

“Estes resultados são importantes quanto às implicações pedagógicas que sugerem. Para além da incidência nos conhecimentos e competências a adquirir pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem, é fundamental que a escola proporcione aos estudantes a tomada de consciência da existência de diferentes estratégias de estudo e aprendizagem passíveis de serem utilizadas. É igualmente importante que os alunos se sintam na escola como fazendo parte integrante da instituição e que reconheçam a necessidade do esforço e da perseverança para serem bem sucedidos no processo de conquista do saber.”

Os dados referenciados levam-nos a repensar práticas, atitudes e modos de estar na sociedade para criarmos cidadãos capazes, críticos, activos e essencialmente humanos de forma a construir uma sociedade moderna que acompanhe o progresso a

todos os níveis (social, económico) e que respeite o passado cultural de cada um e de todos.

1.4. – Literacias e leitura

O conceito de literacia tem vindo a sofrer alterações de acordo com o evoluir da própria sociedade. Por outro lado, numa sociedade que se alimenta da circulação da informação e cujos membros se distinguem pelo acesso, domínio e capacidade de uso dessa mesma informação, o uso e produção do texto escrito e conseqüentemente a sua compreensão, assumem cada vez mais importância.

A aprendizagem da leitura *“és un processo cultural y no natural. No deriva directamente de capacidades innatas que pueden ser activadas por el solo contacto com um ambiente letrado. Es un proceso bastante más complejo”* (Aprá, 2005) A leitura resulta assim de uma teia complexa em que se inter-cruzam factores de ordem cognitiva, social e educativa.

Assim, importa que, *uma vez que não se nasce leitor*, começar a introduzir desde bem cedo a leitura como uma referência positiva e agradável para a criança. Rigolet (1997, p.18) define a leitura como *“ uma caça maravilhosa ao tesouro, iniciada desde a mais tenra idade e só tendo por fim os limites impostos pelo próprio caçador”*.

Constatada esta premissa, é necessário accionar todos os mecanismos que permitam que a leitura floresça de forma harmoniosa na criança e que se desenvolva ao longo da vida. São assim chamados à responsabilidade todos os intervenientes que actuam na educação em termos gerais: família, escola, bibliotecas, governantes sem querer apontar nenhuma prioridade, uma vez que todos desempenham diferentes papéis os quais, no entanto, devem operar em convergência de objectivos.

Após o *boom* da escolarização de massas, a leitura deixou de ser uma ferramenta manuseada apenas por uma elite social. Mas será que a democratização é assim tão real? De facto, com a evolução histórica, tecnológica e social, a leitura foi aos poucos elevada a um plano superior e tem-se verificado uma tentativa de permitir o acesso a todos os cidadãos. A escola é por excelência a instituição que tem a função de desencadear meios de aprendizagem desta competência. Se atentarmos no Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (2001, p.31) a função fundamental da escola é: *“fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter*

informação, organizar conhecimentos e usufruir o prazer recreativo”. Está desta forma reconhecido legalmente o poder efectivo desta capacidade. No entanto, paralelamente ao acto de ler - decodificar e extrair significado – são hoje exigidas ao indivíduo competências mais profundas.

É necessário que persista uma consciência plena de que, por um lado, a leitura permite dar asas ao sonho, à fantasia, tornando-nos seres mais criativos e humanos; por outro lado, a leitura permite a inserção efectiva na sociedade, através da participação individual de cada um nas tarefas do dia a dia e da prossecução dos objectivos comuns, incluindo o desenvolvimento económico e social.

No entanto, segundo Sim-Sim (1998)

“a democratização de ensino trouxe para a escola crianças e jovens com níveis de mestria e estratégias de comunicação díspares que se materializaram em padrões específicos de interacção social, em formas particulares de conceptualização do real e uma diferente abordagem na resolução de problemas. Conhecedora desta realidade a escola terá de promover práticas pedagógicas que permitam a todos o acesso ao conhecimento e às capacidades e valores necessários para que, de forma crítica, conheçam e transformem o real em que encontram inseridos”.

A escola confronta-se assim com um desafio cada vez maior e, se considerarmos que, hoje em dia, perante o bombardeamento constante de informações a que somos sujeitos, no que concerne às condições de recepção dos textos, os diferentes suportes e linguagens em que a informação é veiculada, a responsabilidade é ainda mais acrescida. Assim, “talvez faça bem à escola recordar o que Darwin escreveu na *Origem das Espécies*: não sobrevive o mais forte nem o mais inteligente mas aquele que melhor se adapta” (Sim-Sim, 2006, p.15).

Perante as novas formas de leitura que hoje temos ao nosso dispor e que não se reduzem ao mundo da palavra, tais como a leitura de informação visual, sonora, audiovisual, multimédia, e que vão coexistindo em diversos formatos, torna-se necessário que cada cidadão vá desenvolvendo ferramentas pessoais que lhe permitam viver. Se o mundo mudou, a forma como se aprende e como se actua também sofre necessariamente alterações.

Se perspectivarmos o ensino de forma a dar resposta às solicitações da sociedade de informação, é preciso investir seriamente junto dos cidadãos no poderoso capital que a leitura e escrita podem fornecer, a par com o domínio das novas tecnologias. A título de exemplo, no que concerne à *web*, este “ poderoso e mágico dispositivo” verificamos

que “a informação está disponível para todos, mas nem todos poderão aceder-lhe da mesma forma e com os mesmos benefícios” (Sim-Sim, 2006, p.11). À escola, no intuito de promover a igualdade de oportunidades é exigido que facilite esta aproximação.

Por outro lado, “aceder à informação implica, [uma vez que a leitura *em linha* e o acesso à *web* são as formas mais rápidas de aceder à informação] não só dominar um conjunto de técnicas de pesquisa, como proceder à avaliação crítica das fontes, para que a informação se transforme em efectivo conhecimento” (Tavares, 2004, p.29). Subjacente a esta capacidade está uma vez mais a leitura, exigindo da parte do leitor um nível superior de leitura, não só no que respeita à compreensão, mas ainda à rapidez de processamento da informação recolhida.

Este é também um novo desafio para a escola e para a sociedade em geral: o de desenvolver habilidades de informação; trata-se de uma perspectiva de Educação Moderna que indubitavelmente carece de mudanças profundas que esperamos se operem de forma rápida e eficaz. É imperioso que, a par do despertar do gosto pela leitura, não colocando à margem todo o simbolismo e até valor afectivo que o livro enquanto suporte de papel tem, se promova a capacidade de introduzir de forma positiva e em interacção, as novas tecnologias. Tal como Nunes (2004, p.23) sugere:

“os ambientes digitais ou electrónicos de aprendizagem facilitam o ensino de capacidades autónomas de pesquisa e processamento da informação pois permitem armazenar, recuperar e distribuir textos, gráficos, imagens e som, produzir e comunicar nova informação, estimulando o espírito crítico e a colaboração entre alunos e destes com os professores.”

Por outro lado, na Sociedade de Informação saturada de ambientes tecnológicos, *“traditional print literacy takes on increasing importance in the computer-mediated cyber world as people need to critically scrutinize and scroll tremendous amounts of information, putting new emphasis on developing reading and writing abilities”* (Kellner, cit por Furtado, 2006, p 19). Uma vez mais vimos reforçado o poder da linguagem escrita no que concerne ao acesso à informação, cada vez mais relacionado com o recurso às novas tecnologias. Como consequência directa verificamos *“a discrimination between those who can be denizens of the infosphere and those who cannot, between insiders and outsiders, between information rich and information poor”* (Greco e Floridi, cit. por Furtado, 2006, p.3). Criam-se assim novas desigualdades sociais e surge a *“digital divide”*. Cabe à escola em primeira instância o trabalho de tentar minorar o aparecimento deste novo grupo social. Pretende-se assim

inovar, tendo em conta que: “a inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e estar na educação” (Nóvoa, cit. por Tavares, 2004, p. 31).

Paralelamente à necessidade de, desde as idades mais precoces, desenvolver a flexibilidade cognitiva que permita o reajustamento a novas situações, o sentido crítico como forma de clivar o que realmente é importante, urge uma cada vez mais eficiente forma de ensinar, desenvolver e descobrir a leitura como porta-estandarte da literacia. Na realidade, “não se pode obrigar ninguém a ler, mas pelo menos temos obrigação de criar condições e incentivos para que as pessoas leiam” (Nunes, idem, ibidem).

Apesar do investimento financeiro que tem vindo a ser feito, “na medida em que Portugal despende com a educação pública uma percentagem de 5,8% do Produto Interno Bruto (PIB), superior à média europeia dos 25 (5,0%) e só superada pelos países escandinavos” (Sim-Sim, 2006, p.14), somos confrontados com fracos resultados dos nossos alunos em estudos que medem os níveis de literacia (mais concretamente a literacia de leitura) tal como os dados do PISA o demonstram. Ao mesmo tempo, e tal como é mencionado no Relatório Síntese do Plano Nacional de Leitura (2006), “os resultados das provas de aferição, realizadas no final do 1º ciclo, tornaram evidente que a maioria das crianças faz a transição para o 2º ciclo sem ter adquirido competências básicas no domínio da leitura e da escrita”.

No nosso país está a ser lançado o Plano Nacional de Leitura, denominado “*Ler +*”, cujo objectivo central é o de “elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus”. Este plano, à semelhança do que já aconteceu noutros países, pretende envolver todos os intervenientes do processo educativo, devendo os educadores cooperar de forma mais acentuada nesta missão, libertando-os da leitura que ocorre sempre do espaço-aula, direccionada para os conteúdos, limitado aos manuais escolares, às vezes tão desprovidos de significado para as nossas crianças e jovens.

Por outro lado, acresce outro dilema para os pais: se, por um lado, já se viam confrontados com os problemas inerentes à falta de escolarização, agora, que vivem apressados entre um ou dois trabalhos é-lhes pedido também que participem neste projecto global. Somos chamados a equacionar uma vez mais a educação permanente; se aprender a ler e a escrever são competências a adquirir nos primeiros anos da escolaridade, os hábitos e o gosto pela leitura devem ser alimentados diariamente e ao

longo de toda a vida...Estará a escola preparada para criar também, quem sabe, uma escola de pais?

A propósito do *Reading Programme* da Turquia, a catedrática Inci Önal (2004, p.230), na Conferência Anual da IASL (*International Association of School Librarianship*) refere:

“Generally reading programmes have influenced the emergence of: self image, philosophy of life, sensivity to people, intellectual freedom, emotional responses, educational developments, psychological developments, understanding of cultural groups and social problems”.

Estamos confiantes que, se as medidas enunciadas neste plano forem efectivamente accionadas, e com a cooperação de todos, este trará resultados positivos a médio prazo. Cumpre aos educadores disseminar, quer nas aulas, em casa, na biblioteca, nos encontros com amigos, que:

“ler é hoje fundamentalmente aceder ao conhecimento através da reconstrução da informação contida no texto, o que implica um íntima e permanente interacção entre o leitor e o texto. O leitor tornou-se um construtor de significado e a leitura transformou-se na grande porta de acesso ao poder do conhecimento. É essa a base do conceito de literacia plena, uma supracapacidade promotora de transformação pessoal e social” (Sim-Sim, 2004, p.17).

Sobrino (2000, p.34) deixa o seguinte alerta:

“a pessoa que não lê encontra-se numa situação de maior passividade relativamente àquilo que os outros fazem e dizem; dificilmente chegará a uma plena autonomia intelectual, e não poderá desenvolver o seu sentido crítico num mundo invadido por mensagens contraditórias.”

Em suma, ler permite desenvolver a imaginação e penetrar no mundo fantástico das histórias, das lendas do mundo inventado a cada dia...Ler transporta-nos para a realidade e faz-nos despertar para o que se passa à nossa volta. Ler é o trampolim para a literacia nas suas variadas formas e assim para o exercício da cidadania plena.

Capítulo 2 - Leitura

2.1. - Conceito de leitura

A palavra ler, remete-nos para a capacidade que temos de, após o domínio das técnicas de decifração gráfica, interpretar e analisar criticamente o conteúdo de um texto.

No entanto perante as transformações que a sociedade tem sofrido, e que resultam num novo paradigma caracterizado pela circulação veloz da informação por meio dos mais variados suportes, ler torna-se uma capacidade dotada de cada vez maior complexidade. Ler

“is not a one-way process, from writer to reader. Reading involves more than the mere decoding of symbols. Reading involves meaning, it involves understanding. It involves thought, and action, and reaction. A skilled reader will read what is stated but also read what is not stated; a skilled reader will relate what is read to his knowledge and experience, and so be led to decision, or perhaps to indecision as when held beliefs are challenged. Reading is response” (Royce, 2004, p.255).

Ler é assim uma competência que abarca o ser humano no seu todo: inteligência, emoções, atitudes, conhecimento.

A leitura começa por ser uma actividade cognitiva complexa em que há a necessidade de se operarem correspondências entre o texto, o olhar do leitor e a actividade intelectual que permite a compreensão, podendo considerar-se

“um processo complicado que tem origem na simples descodificação grafofonémica e prossegue no seu aspecto mais abrangente de atribuição de um significado (...). Este sentido processa-se da sílaba até à palavra, da palavra à frase e depois ao texto na sua globalidade” (Rigolet, 1997, p.25).

Sendo uma capacidade que se adquire, a leitura é “um acto complexo, simultaneamente linguístico, cognitivo, social e afectivo. A sua essência reside na negociação do significado entre o leitor e os conhecimentos que possui sobre o tema a ler, entre o texto e o respectivo autor” (Sim-Sim, 2006, p.2). Outro dos intervenientes no processo é o *background* cultural, social e afectivo do leitor que, conjugado com o contexto em que decorre o acto de leitura, irá determinar o que é efectivamente esta capacidade tão premente e necessária ao ser humano, pois “o leitor cria o sentido do texto, servindo-se simultaneamente dele, dos seus próprios conhecimentos e da sua intenção de leitura” (Giasson, 1993, p.19).

As investigadoras Teixeira e Viana (2000, p.14) enunciam que aprender a ler envolve três operações cognitivas básicas que se interligam:

“aprender a ler significa aprender a descodificar palavras; aprender a ler significa aprender a identificar palavras e a obter significado; aprender a ler significa trazer significado para o texto, com o fim de obter dele significado. O primeiro ponto de vista supõe que, uma vez as palavras descodificadas, a compreensão virá por si. O segundo prevê que, logo que tenha lugar a compreensão individual das palavras, do sentido das frases ou parágrafos, a compreensão do texto operar-se-á automaticamente. O terceiro defende que a compreensão não resulta somente da descodificação precisa de cada palavra na frase, mas que o nosso conhecimento extra textual dá sentido ao texto, e o texto, por sua vez, é portador de novos sentidos”.

No Currículo Nacional (2001) a leitura é definida como o processo interactivo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo. A extracção do significado e a consequente apropriação da informação veiculada pela escrita são os objectivos fundamentais da leitura, dependendo o nível de compreensão abrangido e o conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e o tipo de texto em presença. Esta definição é partilhada por Ferreras (2001, p.21) pois, segundo o autor, *“la lectura, es un proceso de pensamiento, de solución de problemas en el que están involucrados conocimientos previos, hipótesis, anticipaciones y estrategias para interpretar ideas implícitas y explícitas”*.

Revela-se assim de crucial importância que a criança seja sistematicamente encorajada a utilizar as suas capacidades na aprendizagem da leitura; que utilize a leitura como instrumento de aprendizagem e de descoberta, e que seja incentivada a adoptar uma postura positiva face à leitura e ao prazer de ler.

Não podemos alienar-nos do facto de que “na sua essência, a leitura é simultaneamente um acto individual, no que encerra de processo individual de construção de significado, e um acto social, no que envolve de partilha e de desenvolvimento colectivo”(Sim-Sim, idem, ibidem). Ao mesmo tempo, para responder às solicitações da sociedade que todos integramos e que construímos,

“a capacidade de usar a informação escrita, se não chega a ser uma questão de sobrevivência, é pelo menos factor de maior dificuldade de participação social - leia-se, de facto, exclusão social -, de maior dificuldade no acesso e na partilha de cultura comum, na mobilidade social, na vida de cidadão” (Dionísio, 2000, p.26).

Por outras palavras, a leitura constitui a porta para a literacia, que é a *pedra de toque* da sociedade actual.

2.2. – Níveis de leitura

No processo de leitura, podemos distinguir dois sub-processos fundamentais que são a decifração / descodificação dos símbolos gráficos e, posteriormente, a captação de significado ou seja, a compreensão. “*El primero reposa en factores preceptuales. El segundo se relaciona con factores cognitivos de alto nivel donde interviene la memoria y el razonamiento*” (Ferrerias, idem, p.24).

A literatura sobre esta temática incide sobre

“uma marcada tendência para diferenciar entre funções centradas na percepção, discriminação e combinação dos sinais escritos o que se denomina como decifração; por outro lado, o conjunto de funções centradas mais na compreensão, reflexão, etc., sobre os conteúdos ou mensagens transmitidas através desses sinais” (Rosales, cit. por Santos, 2000, p.23).

Ao mesmo tempo importa salientar que estes sub-processos não ocorrem de forma independente, denotando-se uma sequência de realização: a compreensão necessita do reconhecimento prévio.

Passamos a explicar a forma como estes sub-processos ocorrem.

a) Decifração e descodificação. A decifração implica a tradução dos grafemas os sons correspondentes da fala de uma determinada língua, enquanto que a descodificação além de reconhecer e nomear as letras, exige também aprender a juntá-las e a combiná-las. Este nível pode considerar-se como uma leitura de iniciação, que ultrapassada a fase de soletração, é activado um mecanismo que permite aceder ao significado dos signos escritos. Na verdade,

“para decifrar uma mensagem escrita a criança tem de ser capaz de discriminar as letras e os sons que estão contidos nas palavras e a ordem em que ocorrem, estabelecer a correspondência entre cada elemento gráfico e cada elemento sonoro, comparar os elementos gráficos idênticos e os elementos fonémicos idênticos, relacioná-los entre si, compor (actividade de síntese) e decompor (actividade de análise) palavras, e distinguir o significante do significado. Acrescentaremos ainda que a discriminação dos signos gráficos requer, para chegar ao conceito de letra, a capacidade de seleccionar, de escolher (de acordo com as características distintas) e de classificar. A tradução de signos gráficos em fonéticos requer também a classificação múltipla, isto é, a consideração de mais do

que um aspecto ao mesmo tempo, porque nem sempre a letra corresponde a um só som, e o contrário também e verifica” (Teixeira e Viana, 2000, p. 20).

Depois de dominado este nível, a criança ou o aprendiz de leitor, encontra-se capaz de, após ter mecanizado a actividade de decifração, investir na tarefa de apreender e interpretar o sentido / sentidos do texto, ou seja, inicia o processo de compreensão.

b) Compreensão. Segundo Sim-Sim (2006, p.40) “é entendida como uma construção activa do significado do texto em que a informação de um estímulo se associa com a informação prévia de que o leitor dispõe”.

Existem várias taxonomias de compreensão de leitura em que, independentemente do seu autor, podem ser subentendidos diferentes graus de complexidade que Santos (2000, p.23) resumiu da seguinte forma:

“para compreender o que se lê é necessário dominar um vocabulário e estar familiariza coma estrutura do texto. É conveniente, ainda, ter algum conhecimento sobre o assunto versado, o que permite confrontar a nova informação com a que já possui, assim como exercer uma acção crítica e avaliadora do texto.”

Uma vez que o propósito do nosso trabalho não se orienta predominantemente para esta área, não nos vamos debruçar sobre as diversas teorias subjacentes à compreensão, não negando de forma alguma a sua importância.

2.3. - Modelos de leitura

A leitura, como já referimos, é sem dúvida um processo complexo que tem suscitado inúmeros estudos para desvendar os segredos subjacentes a todas as operações e mecanismos que lhe estão associados. Tendo sempre presente que “*la lectura realiza el cérebro humano*”, (Ferrerias, 2001, p.21) pretende-se explicar a forma de processamento da informação no que concerne à leitura, sendo que foram concebidos modelos que, de acordo com as suas características gerais, se podem agrupar em três grupos: modelos ascendentes, modelos descendentes e modelos interactivos.

Os modelos ascendentes “descrevem o processo de leitura como uma sucessão de estádios, que se inicia com a visão das letras e termina com a integração das palavras em frases. Cada estádio transforma a informação recebida e transfere-a recodificada

para o estágio seguinte” (Santos, 2000, p.24). Inês Sim-Sim (2006, p.38) refere que nestes modelos, apesar de não se verificar *feedback* entre os diversos estádios, há um alerta para a importância do princípio alfabético, base da correspondência entre grafema e fonema que servem de suporte à descodificação fonológica. Nestes modelos, é atribuída uma maior importância às funções de decifração do que à actividade mental que conduz à obtenção de significado.

Os modelos descendentes sublinham o papel da compreensão nas actividades de leitura. Estes modelos tomam como ponto de partida as previsões do leitor sobre o texto; o leitor acede à informação contida no texto tendo em conta os conhecimentos que ele próprio já possui sobre o texto. Ler consiste em confrontar-se com o texto, a fim de verificar e / ou confirmar as hipóteses previamente levantadas. Assim, o domínio da linguagem e os conhecimentos do leitor vão determinar a compreensão da leitura (Santos, 2000, p.24 e 25; Sim-Sim, 2006, p.38 e 39).

Em suma, os modelos ascendentes começam com o estímulo do próprio texto e percorrem um caminho até aos estádios mais elevados, enquanto que os modelos descendentes partem das hipóteses e previsões cuja verificação se faz descendo, depois, até aos dados do texto (Santos; 2000, p.25).

Os modelos interactivos conciliam aspectos dos dois modelos apontados anteriormente, numa tentativa de colmatar as deficiências inerentes a cada um. Estes modelos, segundo Rebelo (cit. por Santos, idem, p.26)

“ pressupõem que, durante a leitura, todas as fontes de informação actuam simultaneamente: tanto a identificação, o reconhecimento de letras, a sua tradução em sons, como a compreensão, formulação de hipóteses e conjecturas para descobrir o seu significado estão intimamente implicados no processo, numa relação de interdependência”.

Ou seja, ocorre um processamento de informação paralela que obriga em simultâneo e em interacção, a activação de processos ascendentes e descendentes. A leitura envolve assim o processamento de texto e o uso das experiências e das expectativas que o leitor transporta para a compreensão do mesmo (Viana e Teixeira, 2000, p.16; Sim-Sim, 2006, p.39). Estes modelos preconizam ainda a existência de duas vias paralelas de processamento das palavras. Se o leitor reconhece visualmente as palavras é activada uma forma de acesso ao significado mas, se isso não acontece, e o leitor não identifica a forma visual, o acesso ao significado é feito de forma indirecta,

recorrendo à forma fonológica das palavras. Desta forma, surgiram autores como Stanovich (1980) que conceberam os chamados modelos interactivos – compensatórios, uma vez que

“ ... não só os estádios do processo de leitura interagem e se influenciam reciprocamente, como também um défice em qualquer fonte de conhecimento pode ser compensado através de fontes melhor desenvolvidas. Na prática, um leitor que tenha, por exemplo, poucos conhecimentos sobre a temática de um texto, mas que seja hábil no reconhecimento das palavras pode compensar aquilo que seria, em princípio, um obstáculo à compreensão. ” (Santos, 2000, p.26)

Baseadas nestes modelos, as concepções sobre o processo de leitura, colocam a tónica na componente compreensão em detrimento das anteriores perspectivas que reduziam a leitura a uma actividade meramente instrumental de decifração através da correspondência letra-som.

Desta forma, o leitor surge como “um construtor de significados o que não exclui, de modo algum, o processo intermédio de decifração, próprio dos processos de cariz ascendente”. Paralelamente, o que acontece é que

“a compreensão em si mesma mobiliza estratégias cognitivas específicas que permitem activar o conhecimento prévio sobre o tema a ler, antecipar o conteúdo com base nesse mesmo conhecimento prévio, organizar a informação nova e questionar-se sobre ela, sintetizá-la e construir uma representação mental do que foi lido. (Sim-Sim, 2006, p.41).

Explanados os processos cognitivos que actuam na leitura, podemos dizer que *“la lectura es, pues, un trabajo que aplica lo sabido y nos enseña lo ignorado”* (Arroyo, 2001, p.18). Em suma, tal como o ser humano, a leitura, tratando-se de uma capacidade extremamente elaborada, é também grandiosa, quer na sua complexidade, quer nas suas implicações.

2.4. - Condições necessárias à aprendizagem da leitura

Aprender a ler envolve vários factores de ordem intrínseca ao aprendiz, bem como de ordem extrínseca, e é a conjugação destes factores que vai determinar o sucesso ou o insucesso na aquisição desta competência.

Carrol (cit. por Teixeira e Viana, 2002, p.52) defende que o processo de leitura exige a intervenção de diversas componentes que implicam aprendizagem e prática. O mesmo autor propõe assim uma série de componentes de que as crianças terão de se apropriar progressivamente, o que consideramos pertinente adoptar:

- Adquirir e dominar a língua em que vai aprender a ler.
- Aprender a segmentar as palavras faladas nos sons que as compõem.
- Aprender a reconhecer e a discriminar as letras do alfabeto nas suas várias formas de apresentação gráfica.
- Aprender o princípio de orientação esquerda / direita, quer na exploração da palavra escrita isolada, quer no *continuum* do texto.
- Aprender que há padrões com grande regularidade de correspondência letra / som e aprender a usar estes padrões no reconhecimento das palavras que já conhece na linguagem oral, e na pronúncia de palavras não familiares.
- Aprender a reconhecer palavras impressas, servindo-se de todas as pistas que possam ajudar: a configuração global, as letras que as compõem, os sons representados por essas letras e / ou o significado sugerido pelo contexto.
- Aprender que as palavras impressas são transcrições das palavras faladas, e que têm significados idênticos aos das palavras faladas. Ao descodificar uma mensagem escrita no seu equivalente falado, a criança tem de ser capaz de apreender o seu significado.
- Aprender a raciocinar e a pensar sobre o que lê, dentro dos limites das suas capacidades e da sua experiência.

Esta série de componentes, adoptando a terminologia do autor, têm implícitas variáveis como a cognição, a linguagem oral, a percepção e o reconhecimento de palavras escritas, entre outras, que vão actuar no processo de aprendizagem da leitura.

Tal como Valdivieso (2003) refere:

“la lectura formal emerge y se configura por la interacción de las habilidades cognitivas con los métodos pedagógicos y las oportunidades que aporta el ambiente familiar, proceso que empiegan cuando aprenden a hablar”.

Por outro lado, já se abandonou há muito tempo a ideia de que a criança ao ingressar no ensino formal não conhece a linguagem escrita pois

“as crianças que, com cinco a seis anos, entram para a escola fizeram já, de um modo informal, aquisições linguísticas muito importantes no meio onde vivem e onde intervêm e (...) construíram já ideias acerca da escrita e da leitura” (Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico, 1990, p.99).

Como a aquisição da leitura não é um processo natural mas sim cultural, consideramos pertinente enunciar alguns dos factores que vão influenciar a aventura que é aprender a ler.

2.4.1. - O desenvolvimento cognitivo

Até à década de 60 os investigadores consideravam que a maturação biológica era a variável determinante para a aprendizagem da leitura. As últimas décadas no entanto, perante os mais diversos estudos realizados, têm revelado que este factor, embora importante, deve ser relegado para outro plano, em favor da avaliação de processos de cariz meta-linguístico e dos processos inerentes à leitura e escrita num sistema alfabético.

No entanto, não podemos alienar-nos do facto de o desenvolvimento global e, mais concretamente, do desenvolvimento cognitivo, ser passivo de contemplar diversas fases, ou como Piaget lhes chamou, estádios.

A criança, desde que nasce, ao ser exposta a uma variedade infinita de estímulos, vai desencadeando mecanismos de “leitura” do meio que a rodeia, aliás processo esse iniciado já na barriga da mãe e, ao mesmo tempo, começa a processar-se o seu desenvolvimento cognitivo. Tal como Rigolet (1997, p.16) afirma:

“sabemos que o recém-nascido só vê nitidamente a uma distância de mais ou menos 30 centímetros, distância esta que corresponde ao espaço que separa a cara do bebé da cara da pessoa que o segura nos braços, posição que assegura ainda a audição simultânea dos batimentos cardíacos quando a cabeça do bebé se situa do lado esquerdo. Esta combinação do elemento visual com o elemento sonoro constitui um estímulo importante para o recém-nascido, criando um ambiente favorável ao seu desenvolvimento psicoafectivo”.

À medida que cresce, a criança comunica inicialmente por gestos, por paraverbais (como apontar com o dedo) e antes de expressar-se oralmente está já dotada

de uma panóplia de conhecimentos, resultado da percepção e análise de mensagens verbais, da imagem que foi construindo de tudo o que está à sua volta (pessoas, objectos, acontecimentos), das interacções que estabeleceu e que lhe permitiram atingir diferentes objectivos. Viana e Teixeira (2002, p.56) referem-nos que:

“ Os detalhados estudos de Piaget (1945, 1966) dão-nos a conhecer que a criança, desde muito cedo, se aplica na árdua tarefa de compreensão do mundo que a rodeia, compreensão que está subjacente a toda a linguagem e a todo o pensamento. A comunicação intencional começa nos últimos sub estádios do período sensorio motor e, para que ela seja possível, a criança terá trabalhado já cerca de um ano, pelo menos, na exploração activa do mundo que a rodeia. Esta exploração do mundo permite que a criança conceba a existência autónoma de pessoas e objectos e a descoberta de que ela própria pode exercer influência sobre estas mesmas pessoas e objectos. A comunicação aparece, portanto, quando a criança percebe que através da linguagem (oral e / ou gestual) chama a atenção do adulto, e que esta funciona como um instrumento para atingir determinados objectivos.”

Neste processo de evolução, as estruturas cognitivas da criança vão reorganizar-se de forma gradual tendo como base os conhecimentos anteriores e, assim, construir novo conhecimento. Paralelamente, para que a criança consiga reter os acontecimentos na mente de forma a poder falar sobre eles na sua ausência e comunicar com os outros efectivamente, a memória e outras estruturas cognitivas terão de atingir um certo nível de maturação.

Relativamente à maior ou menor facilidade em aprender a ler, as autoras (tendo como base os estudos de Arlin (1981); Lunzer, Dolan e Wilkinson (1976); Tunner, Haerriman e Nesdale (1988), afirmaram que um indicador a ter em conta é o desempenho das crianças em tarefas cognitivas básicas de cariz lógico e analítico como a classificação, a seriação e a conservação de quantidade. Por exemplo, Arlin desenvolveu um estudo onde procedeu à avaliação de um grupo de crianças (no início e no fim do ensino pré-escolar) em termos de desempenho em várias tarefas piagetianas como a classificação, a seriação e a conservação de quantidade. No final do 1º ano de escolaridade, estas crianças foram de novo avaliadas e verificou-se que, quanto melhor fora o seu desempenho inicial neste tipo de tarefas, melhor foi o desempenho escolar, quer em leitura quer em matemática.

As autoras referem ainda autores nacionais que atribuem importância às capacidades cognitivas referidas anteriormente e as suas implicações na tarefa de aprender a ler. Por exemplo, citando Sequeira (1989, p.59)

“ a inclusão de classes, que representa uma fase mais avançada da capacidade de classificar, ajuda a criança a ver a parte e o todo em simultâneo. Na leitura, ajudará o leitor a relacionar a letra com a palavra, esta com a frase, e a frase com o texto. Mais tarde será importante na reflexão sobre a gramática, o que implica uma série de relações semânticas, morfológicas, sintácticas e pragmáticas”.

Segundo Micotti uma outra investigadora de influência piagetiana, (cit. por Marques, 1991, p.56), os conhecimentos “de tipo lógico – matemático como seriar, ordenar, comparar e classificar estão na base do domínio da leitura”. A partir dos estudos desta autora foi possível aferir-se que a leitura:

“envolve operações espaciais uma vez que as palavras e sílabas se estruturam pelas relações de proximidade, ordem, localização esquerda - direita, e a configuração das letras por proporções, enlaçamentos, distância, ângulos, rectas, etc.; por outro lado, é preciso considerar que também envolve composição e decomposição codificação e descodificação, as quais compreendem a colocação das partes de um objecto que devem ser seleccionadas entre conjuntos ou classes de elementos.”

Após o exposto, verificamos que a leitura exige várias capacidades cognitivas, as quais ocorrem no período de desenvolvimento mental correspondente à transição entre o estágio da inteligência pré operatória e o das operações concretas de Piaget. Esta questão relativamente ao momento em que a criança está pronta para a iniciação formal da aprendizagem da leitura tem suscitado muitas polémicas, uma vez que se pode falar de crianças com o mesmo nível de desenvolvimento cognitivo, com as mesmas capacidades, dotadas de iguais estímulos desde as idades mais precoces.

O desenvolvimento cognitivo é parte integrante no processo da aprendizagem da leitura, e “a relação entre a cognição e a leitura é esperada, por duas razões. Primeiro porque o objectivo último da leitura é a compreensão da comunicação e a interpretação das ideias do autor. Segundo, porque aprender a ler requer o desenvolvimento de novos conceitos” (Viana e Teixeira, 2002, p.63). As mesmas autoras chamam a atenção para estudos que revelam que, numa primeira fase da aprendizagem da leitura, o desenvolvimento cognitivo não é manifestamente uma variável preponderante, uma vez que uma criança pode ter atingido o domínio das operações mentais subjacentes à aprendizagem da leitura e, posteriormente, com as novas exigências referentes à compreensão, apresentar mais dificuldades. Com efeito, tendo por base os estudos de

Bloom (1981), à medida que a escolaridade avança, o desenvolvimento cognitivo das crianças vai marcar diferenças significativas no domínio desta competência.

Em suma, após a análise da literatura existente parece-nos não haver uma idade exacta, nem um pacote rígido de actividades cognitivas imprescindíveis ou grau de maturidade para se iniciar o processo de aprendizagem da leitura, pois trata-se de uma actividade multifacetada onde se conjugam e interagem diversos factores. No entanto, “parece que a iniciação está em íntima relação com certos factores de entre os quais o nível de conceptualização infantil, o nível de desenvolvimento do pensamento abstracto, o nível de raciocínio, o nível de desenvolvimento social...” (Gonçalves, 1996, p.39).

Atrevemo-nos a partilhar a opinião da autora (ibidem): “o que pretendemos não é tomar em mãos o conceito clássico de maturidade, mas também não deixar de tomar qualquer indicador como referência de orientação pedagógica que optimize as potencialidades de cada criança”. Ou seja, o desenvolvimento cognitivo não é linear nem ocorre de forma igual em todas as crianças e na mesma fase etária, e referimo-nos às ditas crianças normais, o que remete para o adulto a árdua tarefa de facilitar a concretização dessas potencialidades tendo em conta o ritmo de cada criança.

Para terminar, deixamos uma posição que partilhamos e que pode ser alvo de discussão. Downing (cit. por Gonçalves, ibidem) refere: “talvez o conceito de maturidade para a leitura possa ser um conceito perigoso, mas igualmente perigoso é não tê-lo”. Este autor alerta para o ênfase que se deve dar, em todo este processo, para o aprendiz de leitor, enquanto ser humano em construção permanente.

2.4.2. - O desenvolvimento da linguagem

Como já referimos anteriormente, a criança desde que nasce começa a comunicar com tudo o que a rodeia e assim faz leituras de tudo o que vai acontecendo... No entanto, não podemos falar de leitura no sentido linguístico sem que esta assuma uma roupagem verbal, assente num sistema linguístico, que no nosso caso, é o sistema alfabético. Este será então o ponto de partida para a imersão da criança no mundo da comunicação, em que a linguagem, e referimo-nos à linguagem falada ou articulada, é o “passaporte” fundamental.

Cintra e Cunha (1994, p.1) na Gramática Contemporânea de Língua Portuguesa definem linguagem como: “todo o sistema de sinais que serve de meio de comunicação entre os indivíduos. Desde que se atribua valor convencional a determinado sinal, existe uma linguagem”.

A linguagem é também uma fonte inesgotável de estudos que deram origem a diversas teorias, que Marques (1991, p.9) resumiu da seguinte forma:

- Teoria Nativista, desenvolvida por Noam Chomsky, que considera que: “o desenvolvimento da língua é um processo natural que dispensa o ensino e apenas exige tempo e condições normais”; a criança dispõe à partida das estruturas necessárias para o desenvolvimento da linguagem.

- Teoria Behaviorista, desenvolvida por Becker e Engelmann, considera que: “a linguagem é um comportamento verbal que se aprende por imitação de modelos de adultos, graças sobretudo ao reforço”; a linguagem ensina-se e os erros devem ser corrigidos prontamente, colocando as crianças em contacto com as formas correctas.

- Teoria Desenvolvimentista, preconizada por Schater, Brown e Cazden que justificam a sua posição referindo que a questão central do processo de aprendizagem da linguagem envolve descobrir e dominar certas regras abstractas ou gerais e não apenas a imitação dos sons particulares que se ouvem; ou seja, o desenvolvimento da linguagem não se limita à imitação do que se ouve, uma vez as crianças produzem por si só palavras novas e compreendem frases que ouvem pela primeira vez.

O mesmo autor, refere que

“embora não seja possível ensinar directamente a linguagem, a criança aprende a falar bem através de dois processos complementares: construindo as regras de linguagem, ao formular hipóteses que vão sendo alteradas e melhoradas à medida que prossegue a comunicação interpessoal; contactando com modelos correctos de linguagem”.

Assim, os interlocutores que participam na vida familiar e social da criança desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da sua linguagem, que vai reflectir-se nas suas relações com tudo o que a rodeia.

Está comprovado que as primeiras manifestações comunicativas do bebé são

“elementos básicos fundamentais e duradouros que são os gestos, os movimentos globais e finos, os sons, o olhar, e todos os paraverbais, que coexistem intrinsecamente interligados uns aos outros, bem antes das primeiras palavras e irão acompanhar toda e qualquer actividade

linguística posterior. São estes mesmos elementos que permitirão uma primeira ligação ao mundo que rodeia a criança. Eles darão à criança a oportunidade de interpretar o ambiente próximo para, futuramente ter as chaves de entrada num mundo mais longínquo, comunicando totalmente com ele. Ou dito de outra forma, é desta maneira que nascem as premissas dos dois pólos da linguagem: o da compreensão, ou recepção e o da produção ou expressão da linguagem oral” (Rigolet, 1997, p.17).

À medida que cresce, a criança vai adquirindo uma bagagem linguística e os respectivos recursos que lhe permitem interagir com o meio em que se movimenta. Com efeito

“ a criança selecciona desde os primeiros anos de vida, modelos e exemplos particulares de linguagem, a partir dos quais constrói hipóteses e procede a generalizações. Assim, ao contrário do que por vezes se pensa, a criança tem um papel activo na aprendizagem da linguagem, estando muito longe de ser uma cassete onde se gravam as palavras que os adultos entenderem” (Marques, 1991, p.11).

Assim, por volta dos dois anos, a criança já percebeu nitidamente que a linguagem verbal é uma forma eficaz de atingir objectivos. Esta mesma forma de comunicação tornar-se-á progressivamente mais rica através da apropriação de vocabulário, fruto das suas inúmeras vivências, da sua origem social, dos estímulos linguísticos aos quais é exposta.

O vocabulário que a criança conhece e manipula funciona como alavanca para a compreensão de mensagens verbais. Os estudos de Vellutino e Scanlon (1987) e de Aguiar e Brady (1991) relacionaram as diferenças de vocabulário com o desempenho em leitura, verificando que os grupos de crianças com dificuldades de aprendizagem tinham resultados inferiores aos das crianças sem dificuldades em medidas de vocabulário, quer no que respeita à recepção, quer no que respeita à expressão. No encaço destas investigações, anteriormente, Anderson e Freebody (1987) consideraram que os sujeitos que possuem uma maior bagagem lexical estão aptos a conhecer e identificar mais palavras nos textos que encontram e, por outro lado, em circunstâncias culturais idênticas, há sujeitos que conseguem aprender o significado de mais palavras do que outros, o que tem a ver com características cognitivas e vai manifestar-se na maior ou menor compreensão dos textos apresentados. Por outro lado, o conhecimento lexical pressupõe também a aprendizagem de conceitos. O vocabulário reflecte uma aptidão verbal e ao mesmo tempo conhecimento, factores estes que vão determinar a compreensão do texto (Teixeira e Viana, 2002, p.64).

Associada à progressiva aquisição de vocabulário, está a incorporação de outras sub competências por parte da criança, subjacentes à aprendizagem da leitura. As autoras Teixeira e Viana (ibidem) apresentam um conjunto destas sub competências que passamos a apresentar: a) o conhecimento lexical; quanto maior for a diversidade melhor será o desempenho da criança); b) a rapidez de evocação lexical (que pressupõe que a criança possua um léxico interno vasto para que, por exemplo, face a objectos ou animais representados pictoricamente ou reais, ela consiga reconhecê-los e evocá-los); c) a compreensão semântica (que pressupõe a compreensão do significado das palavras); d) o domínio das relações gramaticais (que são a base da compreensão das estruturas do discurso no sistema linguístico); e) a consciência segmental da língua (que pressupõe que a criança entenda que o discurso pode ser segmentado e as várias partes podem ser manipuladas).

Torna-se desta forma imperioso que a linguagem oral seja estimulada o mais possível, falando com a criança, dando-lhe a oportunidade de esta se expressar. Estes comportamentos vão desencadear um processo de reflexão sobre a própria linguagem que ela já utiliza para se relacionar consigo, com os outros e com tudo o que a rodeia. Esta base linguística de que a criança dispõe, sobre a qual se vão apoiar a percepção visual e auditiva, a memória e a integração dos estímulos visuo-espaciais em sequências temporais, vão ser as condicionantes a actuar no processamento linguístico da informação. A investigação levada a cabo por Vellutino (1987) evidencia que os maus leitores apresentam défices de linguagem oral principalmente no que concerne à organização sintáctica e do vocabulário (Teixeira e Viana; 2002, p.67). A este propósito Sim-Sim (2006, p.48) refere o estudo de Leal e Roazzi (1999) que evidenciou uma forte correlação entre a compreensão de leitura e o domínio das estruturas semântico-sintácticas.

A aprendizagem da leitura pode actualizar e desenvolver esta base linguística que a criança vai construindo, havendo assim um processo de reciprocidade. De salientar que ao avançar na escolaridade se evidencia que o domínio sintáctico joga um papel mais importante na compreensão da leitura. Sim-Sim (2006, p.49) apoiada no estudo levado a cabo por Rego (1991) refere que há:

“uma maior facilidade de desenvolvimento do vocabulário ao longo da vida do indivíduo, (...) em relação ao conhecimento sintáctico, caso não seja adquirido precocemente, o seu desenvolvimento não

consegue acompanhar a rápida complexificação dos enunciados verbais com os quais vamos sendo confrontados.”

No entanto, em torno da questão da linguagem oral e as suas implicações na linguagem escrita, Vigotsky (cit. por Gonçalves, 1996, p.44) chama a atenção para o seguinte:

“ A linguagem escrita é uma função linguística distinta, que difere da linguagem oral tanto pela sua estrutura como pela sua função. Até os seus estádios mais elementares de desenvolvimento exigem alto nível de abstracção. É uma linguagem feita apenas de pensamento e imagem, faltando-lhe as qualidades musicais, expressivas e de entoação, características da linguagem oral. Ao aprender a escrever a criança tem de se libertar do aspecto sensorial da linguagem e substituir as palavras por imagens de palavras.”

Sim-Sim (2006, p.47) afirma que a linguagem escrita é mais exigente, no sentido em que é mais complexa, pois numa só frase concentra uma série de unidades de sentido, ao invés da linguagem oral, em que uma unidade frásica representa uma ideia. Por outro lado, não há partilha do mesmo contexto entre o leitor e o escritor e, desta forma, o leitor não pode socorrer-se de pistas não linguísticas e paralinguísticas para compreender o texto. O discurso escrito tem que ser mais elaborado no que concerne à construção sintáctica. Esta autora apresenta ainda um estudo realizado em Portugal por Micaelo (2004) em que uma vez mais foi comprovada a relação entre os níveis de compreensão de leitura e o domínio de estruturas complexas. Verificou-se que a relação é mais forte quando se trata de material impresso, em contraposição com a versão oral de enunciados. A comparação por níveis de leitores (bons, médios e maus) permitiu perceber que há uma maior uniformidade de desempenho no conhecimento semântico – sintáctico nos bons leitores e ao invés, nos maus leitores se verifica uma grande dispersão. Desta forma, poder-se-á falar de causalidade recíproca, pois quanto maior é o desenvolvimento linguístico melhor será a compreensão de leitura e consequentemente, uma maior frequência de leitura que se repercutirá num conhecimento mais aprofundado das estruturas da língua.

Desta forma, a tal base linguística considerada por Teixeira e Viana (2002, p.64) que apontámos anteriormente, torna-se uma ferramenta preciosa para o leitor.

À medida que a criança vai tendo um maior conhecimento da língua, vai progressivamente ganhar alguma capacidade de se distanciar da linguagem com maior grau de abstracção, tornando-a objecto de análise, pensando sobre ele e brincando com

ela. Com efeito, Vigotsky (cit. por Gonçalves, 1996, p.45) associa o desenvolvimento do pensamento ao desenvolvimento da linguagem na medida em que, embora com raízes diferentes, actuam um sobre o outro. O mesmo autor refere que:

“Nos primórdios do discurso exterior, a criança começa por utilizar uma palavra para se exprimir, progressivamente, vai construindo frases muito simples ligando duas ou três palavras; e, a pouco e pouco, vai estruturando o vocabulário conhecido em frases mais complexas. Nesta fase, porém, a relação significante / significado não está estabelecida, a palavra traduz a ideia da criança sob a forma de significante complexo e pouco diferenciado; só mais tarde começa a dominar as unidades semânticas separadas, os significados das palavras e a dividir o seu pensamento primitivamente indiferenciado nessas unidades”.

Por outras palavras, verifica-se que a dimensão fonética e semântica também interagem no processo de desenvolvimento da linguagem, seguindo uma ordem ascendente no que se refere à fonética (partindo da parte para o todo) e uma ordem descendente relativamente à semântica (do todo para as partes). Inicialmente as palavras são para a criança qualidades dos objectos e depois a linguagem escrita obrigá-la-á a representar essas mesmas palavras por signos convencionais.

A consciência de que as palavras, embora correspondam a objectos seus conhecidos, são sons passíveis de serem representados por signos gráficos, constitui uma nova linha de estudos sobre o desenvolvimento da linguagem. A consciência fonológica passa a ser considerada o “motor de arranque” para a codificação, o primeiro nível de leitura que já referimos anteriormente. Tal como Silva (cit. por Sim-Sim, 2006, p.72) afirma: “ a profunda relação entre o oral e o escrito faz com que a sensibilidade infantil à estrutura sonora das palavras desempenhe um papel importante na aquisição da leitura”.

Esta posição, no entanto, não reúne o consenso de todos os investigadores

“ ... apesar de muitos estudos darem como certa a existência de uma relação íntima entre a consciência fonológica e o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, o sentido desta relação é ainda muito controverso. Se para alguns autores a consciência fonológica é condição necessária para o sucesso na aprendizagem da leitura, para outros, pelo contrário, a introdução formal no sistema alfabético é apontada como causa do desenvolvimento da consciência fonológica” (Sim-Sim, *ibidem*)

Para Valdivieso (2003)

“el desarrollo de los procesos que configuran la conciencia fonológica hace que los niños tomen conciencia de los componentes fónicos del lenguaje oral y su relación con el significado de las palabras. También facilita su asociación con el lenguaje escrito. En la medida en que toma conciencia que las palabras están compuestas por sonidos deferentes que contribuyen a su significado, que pueden rimar entre sí, tener inicios y finales semejantes o se pueden segmentar o añadir, empiezan a apropiarse del proceso de decodificación”.

No entanto, ao lidarmos com crianças pequenas podemos verificar que desde bem cedo estas conseguem distinguir palavras “semelhantes” tais como: sumo e fumo ou saca e faca. Parece neste caso, denotar-se um certo conhecimento da língua que utiliza. Os diversos estudos sobre a emergência de comportamentos de leitura vieram comprovar que “discurso oral pode ser segmentado em pedaços, pedaços estes, que por sua vez, podem ser representados por letras [o que] facilita a apreensão das relações sistémicas grafema / fonema” e que “para aprender a ler a criança precisa de compreender que a linguagem é constituída por frases, que estas se decompõem em palavras e que, por sua vez, estas se decompõem em unidades menores”. (Teixeira e Viana, 2002, p.68)

Por sua vez, Sim-Sim (2006, p.63) sintetiza da seguinte forma:

”a aprendizagem formal da linguagem escrita num sistema alfabético requer que os futuros leitores tomem consciência de que a escrita representa uma sucessão de unidades fonológicas, havendo uma correspondência entre essas unidades no uso oral e na respectiva representação escrita”.

À medida que a criança se vai apercebendo da forma como a linguagem é estruturada, toma também consciência de que existe uma correspondência entre unidades sonoras e gráficas e

“ o momento mágico surge quando a criança começa a estabelecer correspondências entre sinais acústicos e formas gráficas, estabelecendo uma lista – sempre em crescimento – de palavras preferidas que começa a reconhecer sempre que aparecem com um tamanho e forma gráfica padronizadas” (Marques, 1991, p.19).

O mesmo autor, tendo por base os estudos de Dulce Rebelo (1985) e Judith Schickedanz (1981, 1985) que apontam para a existência de aquisição de níveis sequenciais de leitura, considera que:

“a criança começa por estabelecer relações entre o que ouve e o que está escrito; de seguida, começa por percepcionar a palavra e a sua leitura é um simples reconhecimento; quando a criança presta atenção aos elementos fónicos e gráficos semelhantes começa a ser capaz de isolar as sílabas apontando-as com o dedo à medida que as pronuncia; num nível mais avançado, a criança passa do isolamento das sílabas para o reconhecimento do fonema”.

De facto, ao adquirir e usar a linguagem oral de forma espontânea, a criança vai-se sensibilizando com as propriedades da língua, o que se manifesta por vezes por auto-correcções ou no discurso dos outros.

Para a autora Inês Sim-Sim (2006, p.65), a consciência fonológica

“implica a capacidade de voluntariamente prestar atenção aos sons da fala, permitindo ao sujeito reconhecer e analisar de forma consciente, as unidades de som de uma determinada língua, bem como manipulá-las de forma deliberada. Estas unidades de som podem ser palavras, sílabas, unidades intra-silábicas e fonemas”.

Alguns autores como Morais et. al (1987), Gombert (1990), Goswamy e Bryant (1990) referenciados pela mesma investigadora, postulam a existência de pelo menos três formas de consciência fonológica: a consciência silábica (a capacidade de analisar as palavras em sílabas); a consciência fonémica (a capacidade de análise das palavras ou sílabas em unidades de som ainda mais pequenas, os fonemas); a consciência das unidades intra-silábicas (capacidade de análise das palavras em unidades de som mais pequenas do que as sílabas mas maiores do que os fonemas, por exemplo a palavra flor é constituída por /fl/ e por /or/).

A consciência fonológica tem vindo a ser analisada à luz de variadas tarefas tendo em conta as diferentes formas focadas anteriormente. Os estudos demonstram que a consciência fonológica parece progredir do nível silábico, passando pelo nível intra-silábico e avançando até ao nível fonémico. Stanovich (cit. por Sim-Sim, idem, p.68)

“aponta para um crescendo de complexidade, em que no nível inferior estão as competências que envolvem poucas capacidades analíticas, tais como a detecção e a produção de rimas, e num nível superior são mobilizadas capacidades de análise e a manipulação de unidades mais pequenas, como é o caso dos fonemas”.

De referir que num dos primeiros estudos realizados por Liberman (1973) que procurava saber a partir de que idade as crianças pequenas têm consciência dos sons da sua língua, este concluiu que:

“os falantes começam a ter consciência da estrutura fonológica das palavras antes do início da instrução formal da leitura e que esse conhecimento se processa gradualmente; nenhuma criança com quatro anos de idade foi capaz de identificar fonemas nas palavras ouvidas, aos cinco anos 17 % dos sujeitos obtiveram sucesso e aos seis anos, a percentagem subiu para os 70 %.” (Sim-Sim, idem, p.69).

Os estudos desenvolvidos por Fox e Routh (1975), Treiman (1985) e Sim-Sim (1997) vieram reiterar a posição de que as crianças têm melhor desempenho quando lidam com tarefas que envolvem sílabas ou partes constituintes da sílaba do que quando lidam com tarefas que envolvem fonemas. Para Alegria (cit. por Teixeira e Viana, 2002, p.75)

“...a diferença de dificuldade que se observa entre fonemas e sílabas provém provavelmente, do facto de que às sílabas corresponde um parâmetro físico simples “ para além de que “...a análise acústica da mensagem oral mostra, com efeito, uma sucessão de picos de intensidade que corresponde quase de forma perfeita aos núcleos vocálicos das sílabas. O sujeito, para isolar uma sílaba, pode utilizar este parâmetro com relativa facilidade”.

Ou seja, é mais fácil separar sílabas devido ao facto de que estas constituem actos articulatorios unitários e apresentam uma maior correspondência com as ondas acústicas e articulatórias. Segundo Cintra e Cunha (1994, p.54)

“a cada vogal ou grupo de sons pronunciados numa só expiração damos o nome de sílaba. A sílaba pode ser formada:
a) por uma vogal, um ditongo ou um tritongo(ex: é ; eu ; uai);
b) por uma vogal, um ditongo ou um tritongo acompanhado de consoantes (ex: a - plau - dir; trans - por; U - ru - guai)”.

Os estudos sobre as unidades intra-silábicas revelaram que as crianças por volta dos quatro ou cinco anos “começam a ter a noção que uma sílaba é passível de ser decomposta em unidades menores” conseguindo assim ter sucesso na realização de tarefas de identificação de componentes intra-silábicas; isto é verificou-se a existência

de um nível intermédio, entre a consciência da sílaba e a consciência do fonema (Silva, cit. por Sim-Sim, 2006. p.70).

Relativamente à consciência fonémica, tendo em conta que os fonemas são as unidades sonoras mínimas, os estudos apontam inequivocamente para o facto de as crianças só se tornarem conscientes da estrutura fonémica das palavras quando começam a dominar o princípio alfabético “denotando-se uma gradação no nível de complexidade de análise nas tarefas de reconstrução, segmentação, identificação e manipulação fonológica.” (Sim-Sim, *ibidem*)

Um estudo realizado em Portugal por Ramos (2003), dirigido a crianças entre os quatro e os seis anos que contemplava provas de identificação, supressão e classificação de fonemas e de sílabas, quer no início, quer no final das palavras, veio a demonstrar que há uma evolução em praticamente todas as tarefas à medida que a idade progride. Os resultados deste estudo vêm também de encontro a o que anteriormente apontámos: as tarefas silábicas são melhor desempenhadas do que as relativas aos fonemas; as crianças tornam-se conscientes da estrutura fonémica das palavras quando começam a dominar o princípio alfabético.

Perfetti e colaboradores (cit. por Teixeira e Viana, 2002, p.77) desenvolveram um estudo com crianças do primeiro ano de escolaridade e aferiram que

“ a aprendizagem da leitura e o domínio fonológico se desenvolvem numa interacção. Isto é, por um lado o domínio de algumas capacidades de análise fonológica facilita a aprendizagem da leitura, e, por sua vez, os progressos nesta aprendizagem manifestam-se também na capacidade de analisar segmentalmente a palavra nos seus diversos elementos”

Em suma, face ao exposto, consideramos que a consciência fonológica é uma variável facilitadora da aprendizagem da leitura e que, ao mesmo tempo esta vai ser “aperfeiçoada” com essa mesma aprendizagem.

Todas as componentes que operam no processo de desenvolvimento da linguagem não podem, no entanto, dissociar-se de outros factores que actuam em simultâneo e em reciprocidade, que fazem do aprendiz de leitor um constante operador de descobertas...

2.4.3. - O ambiente

Como já apontamos anteriormente, antes da criança aprender a ler, já teve uma série de experiências que vão determinar a sua atitude em relação à leitura, aos livros e ao mundo que a rodeia.

O ambiente geral em que a criança cresce vai condicionar o seu desenvolvimento cognitivo bem como o desenvolvimento da linguagem, variáveis que andam de mãos dadas com a aprendizagem da leitura. Segundo Patrício (cit. por Gonçalves, 1996, p.49), “O homem é um ser criador na sua essência. Com efeito, o homem não se limita a receber o mundo que lhe é dado. Nem sequer a si mesmo o homem se recebe como é dado. O homem faz e faz-se”.

O papel dos adultos (pais, professores e outros agentes educativos) é determinante e estes “são sempre os responsáveis pelas crianças que educam. Eles devem proporcionar e estimular a auto-estima, o controlo emocional e a autonomia, de modo a que as crianças se tornem cada vez mais capazes de adquirirem competências por si próprias” (Abreu, Escoval e Sequeira, 1990, p.17).

Desta feita, somos chamados a referir o papel fundamental desempenhado pela família como primeira instituição educativa, que garante o perpetuar do património cultural transmitido de geração em geração, os valores, o afecto ... É na família que a criança estabelece as primeiras relações entre o seu Eu e os outros, desenvolve os seus primeiros actos comunicativos e as suas aprendizagens.

Em termos da linguagem, são conhecidos os estudos de Basil Bernstein (1971) sobre as relações entre o tipo de família (posicionais ou orientadas para a pessoa) e o desenvolvimento linguístico da criança. Bernstein distingue dois tipos de famílias: a família posicional e a família centrada na pessoa. Relativamente ao primeiro tipo, a relação no seio familiar baseia-se na autoridade e a criança não é estimulada a opinar ou emitir julgamentos, não é valorizada enquanto pessoa, o que se repercutirá na sua forma de estar perante si e os outros. O segundo tipo de família, que assenta na reciprocidade de comunicação, na discussão de ideias, a prestação e interacção da criança são valorizadas; isso resultará numa melhor relação da criança consigo própria e com os outros que a rodeiam. De salientar que

“estes sistemas familiares podem encontrar-se em qualquer grupo social, embora o código restrito tenda a manifestar-se mais nas

crianças de famílias pobre. Não é difícil inferir que as crianças que manifestam possuir um código restrito costumam ter mais dificuldades escolares porque não estão preparadas para lidarem com o tipo de linguagem dominante na escola” (Marques, 1991, p.55).

A forma como se estabelecem as relações no contexto familiar vai necessariamente influenciar a estabilidade emocional da criança. No que respeita à aprendizagem da leitura, os primeiros fracassos, podem provocar problemas emocionais que levam a criança a detestar a leitura, a duvidar das suas capacidades e a evitar todas as actividades relacionadas com a escrita. Este ciclo (fracasso na aprendizagem – instabilidade emocional – desinteresse pela leitura) deve ser evitado, visto que o sucesso e o gosto pela leitura dependem, em certa medida, das primeiras relações da criança com essa actividade extremamente complexa (Marques, *ibidem*). Daí que seja decisiva a forma como a família lida com esta situação, pois *“si la lectura es una fuente de ansiedad en los padres y de temores en los niños, la reacción natural es que unos y otros traten de no afrontarla”* (Ferrerias, 1996, p.24).

Esta estabilidade emocional deve ser também considerada no desenvolvimento da criança enquanto ser activo, pensante, comunicador, em suma, na construção da sua identidade que “pode ser entendida como um processo direccionado para a definição de si próprio ou do conhecimento que o sujeito tem de da sua unicidade” (Gonçalves, 1996, p.49). Erikson (1968) desenvolveu um modelo de desenvolvimento social que preconiza a existência de vários estádios, em que a construção do auto-conceito depende da resolução progressiva de sucessivos conflitos que, quando ultrapassados, levam a uma personalidade cada vez mais adaptada. Esta resolução de conflitos, traduzida na construção da sua a auto-estima e auto-confiança vão repercutir-se no sucesso ou não da criança (Gonçalves, *idem*, p.50). Como a leitura exige por parte da criança motivação, interesse, empenho, esforço, esta estabilidade emocional e vontade de ultrapassar obstáculos é também de extrema importância na conquista da aprendizagem da leitura.

Usando o crédito afectivo de que dispõe, a família deverá promover situações que propiciem o diálogo, a procura do conhecimento, encontros felizes com a leitura, a explicitação das constantes solicitações e mensagens tantas vezes contraditórias, às quais a criança está exposta e é incapaz, por si só, de clivar. A família deve também proporcionar à criança experiências que alarguem o seu conhecimento do mundo, desde a frequência de bibliotecas, idas ao teatro e ao cinema, contacto com diversos tipos de

música, a visita a museus, porque “um background de experiências rico e variado tende a melhorar o nível da linguagem oral” (Marques, 1991, p.55).

Infelizmente, devido a factores diversos, as famílias não podem oferecer às suas crianças as mesmas oportunidades e descobertas. Por outro lado, apesar de vivermos numa *aldeia global*, existem ainda muitas assimetrias de ordem regional, cultural e mesmo económicas que se repercutem no acesso a bens culturais.

No que se refere especificamente à leitura, de referir que em Portugal, só em 1984 após anos e anos de adormecimento sob o efeito do regime fascista é que, com o intuito de tentar suavizar estas assimetrias “ pela primeira vez na história portuguesa [se verificou] uma vontade declarada de desenvolver uma política nacional de leitura pública, através da criação de uma rede de bibliotecas que tinha como objectivo a cobertura integral do país através de bibliotecas municipais” (Nunes, 2005, p.27). Não podemos no entanto deixar de mencionar o serviço de Bibliotecas fixas e itinerantes da Fundação Calouste Gulbenkian, criado em 1958 que durante cerca de três décadas, prestou o único apoio às populações, não só no continente mas também incluindo os Açores e a Madeira. Igualmente em 1997, os Ministérios da Cultura e da Educação definiram uma política de criação de uma Rede de Bibliotecas Escolares que começou a desempenhar um papel fulcral, no âmbito da comunidade educativa, no combate à iliteracia.

Volvidos vários anos, após sucessivas medidas governamentais na tentativa de democratizar o acesso à educação e a bens culturais, as diferenças vão persistindo... O acesso a livros é agora mais generalizado bem como as novas tecnologias da informação mas não estão ainda, e da mesma forma, ao alcance de todos.

Paralelamente ao papel desempenhado pela família, as instituições de ensino ocupam um cada vez maior destaque no que concerne à educação, sendo que um dos pilares é a Educação Pré-Escolar. De facto, como a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI sublinhou:

“ para além da iniciação à socialização que os centros e programas de educação pré-escolar facultam, verifica-se que as crianças que beneficiam deste tipo de educação têm uma disposição mais favorável em relação à escola e correm menos riscos de abandonar prematuramente do que as que não tiveram essa oportunidade. Uma escolarização iniciada cedo pode contribuir para a igualdade de oportunidades., ajudando a superar as dificuldades iniciais de pobreza, ou dum meio social ou cultural desfavorecido. Pode facilitar, consideravelmente, a integração social de crianças vindas de famílias de imigrantes, ou de minorias culturais ou linguísticas. Além

disso, a existência de estruturas educativas que acolham as crianças em idade pré-escolar facilita a participação das mulheres na vida social e económica” (Delors et. al, 2003, p.110).

Em Portugal, tal como noutros países, estas instituições começaram por ter objectivos predominantemente sociais e de assistência às famílias, fruto do desenvolvimento social e económico, em que a mãe passou a ter outros papéis na sociedade, deixando de ocupar exclusivamente o papel de dona de casa e o importantíssima tarefa de ser mãe. Progressivamente, face às exigências da sociedade e o estatuto que a criança foi obtendo (um ser em permanente desenvolvimento desde muito cedo), o ensino pré-escolar começou a ser considerado fundamental para o desenvolvimento global da criança. O jardim-de-infância assume então uma maior dimensão, pois,

“de qualquer forma, dum modo geral, vai-se percebendo que, sem querer substituir a educação dos pais, pois são eles os primeiros responsáveis pela educação dos filhos, o jardim-de-infância proporciona à criança: um meio organizado e equipado onde ela pode realizar as suas experiências e e aprende a aprender; uma forma de, mais precocemente, interagir com outras crianças da mesma idade; um lugar onde educadores com formação específica para o efeito podem ajudar as crianças a desenvolver a sua personalidade integral e harmoniosamente” (Có-Brás, cit. por Gonçalves, 1996, p.74).

Por outro lado, a educação pré-escolar é chamada a responder a objectivos educativos muito abrangentes que são transversais a todas as classes sociais, o que pode também contribuir para atenuar as referidas assimetrias relativas à proveniência das crianças; crianças oriundas de países ou etnias diferentes e por isso com culturas ricas em especificidades, crianças de meios sócio-económicos e culturais diversos, crianças com necessidades educativas especiais.

O jardim-de-infância surge, numa fase fantástica de aquisições da criança, como propiciador de um vastíssimo leque de estímulos que preparam para o saber ser e para o saber fazer.

No que respeita à leitura, o jardim-de-infância é também o palco, onde o contacto com o escrito sob diversas formas ocorre, a interacção linguística entre crianças e adultos surge de forma estruturada, o jogo que permite a descoberta e suscita a criatividade é uma constante, a leitura e o despertar dos sonhos são oferecidas. Por outro lado,

“hay un conjunto numeroso de investigaciones nacionales e internacionales que muestran que las características con que los niños llegan desde el kindergarten es determinante para el aprendizaje lector en el primer año, el cual, a su vez, tiene un papel decisivo para el resto de la etapa escolar básica” (Valdivieso, 2003).

A este propósito Barbara Comber (1999) refere que *“there is a sense in which children must be ready for their institutional life, presumably by their families with the preschool (or Kindergarten) functioning as a transitional institution”*.

O jardim-de-infância é assim um patamar entre a educação inicial da família e a escolaridade básica cujo início ocorre sensivelmente por volta dos seis anos. Valdivieso (2003) refere-se aos estudos desenvolvidos por Vellutino e Scanlon (2001) relativos ao desenvolvimento de competências de pré-leitura em crianças em idade pré-escolar e sintetizou os resultados obtidos de seguinte forma:

- “ la mayoría de los niños que presentaban dificultades en el kindergarten pueden llegar a ser lectores funcionales si se les otorga una ayuda temprana, intensiva (diaria) y personalizada a sus fortalezas y debilidades;
- Las estrategias pedagógicas más efectivas fueron aquellas destinadas a desarrollar algunas habilidades fonológicas, tales como el reconocimiento de letras, la decodificación fonológica, la toma de conciencia de los fonemas y la memoria verbal”
- En suma, hay un conjunto numeroso de investigaciones nacionales e internacionales que muestran que las características con que los niños llegan desde el kindergarten es determinante para el aprendizaje lector en el primer año, el cual, a su vez, tiene un papel decisivo para el resto de la etapa escolar básica”

A evolução das sociedades, em que a mobilidade de cidadãos de um país para o outro é uma constante, os meios de comunicação ocupam um papel de destaque na vida de todos nós, a escola (agora escola de massas) depara-se com novos desafios: *“schools and teachers need to make “ready” for children and to make ready for different children in a very different world than that in which many of us grew up” (Barbara Comber, 1999).*

Desta forma, urge encontrar estratégias específicas de aprendizagem pois

“ la lectura es un proceso bastante complejo donde las habilidades y destrezas de orden cognitivo y neuropsicológico de los alumnos necesitan ser activadas por métodos pedagógicos activos y mediadores entre los signos gráficos y su léxico personal. Con su dominio pueden monitorear su propio aprendizaje, con la ayuda de los profesores” (Valdivieso, 2003).

Cientes que a questão dos métodos exerce importância no processo ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, expomos a posição da *International Reading Association* (1999) que é a seguinte:

"There is no single method or single combination of methods that can successfully teach all children to read. Therefore, teachers must have a strong knowledge of multiple methods for teaching reading and a strong knowledge of the children in their care so they can create the appropriate balance of methods needed for the children they teach".

Uma vez mais o enfoque está colocado no aprendiz de leitor. Todas as suas vivências e encontros felizes com a leitura vão determinar a sua relação com a linguagem escrita, abrindo-se assim à sua frente uma infinidade de interações com os outros e consigo próprio. Aos educadores, pais e instituições que interagem com a criança compete um trabalho sério e atento, com vista ao sucesso na aquisição desta competência que é a leitura, bem como na criação, desde as idades mais precoces, de hábitos e gosto pela leitura.

2.5. - Como se faz um leitor

2.5.1. - Definição de leitor

Através da leitura o sujeito pode desvendar aquilo que, sem ela, poderia nunca ter descoberto por si próprio. Descobrir, partilhar com o autor mensagens e sonhos, viagens por itinerários diversos, pode ser uma actividade individual mas também uma experiência partilhada, por exemplo, entre pais e filhos, entre professores e alunos..., enfim, uma imensidade de situações.

Tendo em conta que uma das preocupações centrais da educação de hoje é formar cidadãos, o aprender a ser que compreende o desenvolvimento de uma panóplia de capacidades, assume um lugar de destaque. Este novo paradigma concebe a leitura como a via de acesso ao conhecimento, à reflexão e à compreensão do pluralismo de culturas e saberes; "ao homem singular surge como importância crescente a necessidade de rever-se no itinerário da humanidade. E isso aprende-se e ensina-se na escola também, pelo que a educação tem de forçosamente emergir o conceito de consciência cívica" (Praia, cit. por Gomes, 2004, p.6).

É nesta perspectiva, aliada à complexa teia de interações a que o indivíduo desde que nasce é exposto, que pretendemos traçar o percurso, tantas vezes tortuoso, da construção de um leitor.

Na antiguidade clássica, dava-se o nome de leitor ao escravo que tinha a tarefa de proceder à leitura, em casa ou em cerimónias, dos escassos documentos escritos existentes. Com o acesso progressivo dos cidadãos à alfabetização, o conceito de leitor vai sofrendo alterações; do leitor moderno espera-se que seja capaz, após ter o domínio das técnicas de decifração dos signos, de retirar significado para posteriormente construir novo conhecimento. Assim, ao leitor de hoje é pedido que, para além da leitura de documentos impressos, consiga procurar, aceder, manipular e usar de forma profícua informação, exigindo-se-lhe cada vez mais flexibilidade cognitiva e sentido crítico.

Por outro lado, apesar de todas as manifestações de interesse e de preocupação por parte de governantes, meios de comunicação social, pais e educadores em torno da leitura e dos fracos resultados ventilados por estudos sobre níveis de literacia das populações, continuam a persistir muitas lacunas. Importa reflectir sobre a efectiva preocupação e consciencialização sobre este tema, pois

“la lectura y las prácticas en la que se realiza, las funciones que desempeña, los diversos motivos por los que leemos, los valores que concita el leer, así como todo lo que concierne a esta práctica y a la de escritura en la que se ejercita, son rasgos de un determinado modelo cultural que hemos tenido como valioso” (Sacristán, 2004, p. 30).

Há assim uma correlação directa entre o indivíduo e a sociedade de que faz parte.

Como já referimos anteriormente, e no caso específico português, a leitura nem sempre esteve ao alcance de todos: as primeiras e raríssimas escolas públicas surgiram em 1772 e só na segunda metade do século dezanove é que o ensino primário gratuito foi regulamentado, não se convertendo em prática efectiva. De facto em 1878, 83% da população portuguesa era analfabeta, em 1899 os valores rondavam os 74% e em 1920 assinalavam-se 66%. Em 1940 registavam-se pela primeira vez valores mais elevados de alfabetização (cerca de metade da população) e em 1952, sob o regime fascista foi lançada a primeira campanha nacional de educação de adultos. Em 1960 contávamos com uma taxa de analfabetismo de 34% e foi também nessa altura que a escolaridade básica começou a ser cumprida, vindo a concretizar-se efectivamente após a Revolução

de 25 de Abril de 1974. Nesta altura tínhamos ainda uma taxa de analfabetismo de 26%. Neste momento, apesar de todos os esforços realizados nomeadamente no que concerne à educação para adultos, pode ainda assinalar-se uma taxa de analfabetismo de sensivelmente 10% que corresponde a cerca de um milhão de habitantes. Paralelamente, é interessante assinalar que por exemplo, o primeiro livro impresso que surgiu em Portugal foi em 1487, em hebraico, muito após a primeira Bíblia de Gutenberg (impressa trinta e cinco anos antes) e sensivelmente quinze anos depois de terem surgido na Europa. (cf. Nunes, 2001, p.34)

O contexto sócio-económico influi directamente na questão da alfabetização o que, em consequência vai repercutir-se na criação de leitores. Uma outra questão prende-se com a abrangência do termo alfabetização pois ler, contar e escrever têm implicações profundas no dia-a-dia de cada cidadão, emergindo aquilo a que chamamos de analfabetismo funcional. Como Rigolet (1997, p.30) recorda:

“Infelizmente, visto a cultura das nossas sociedades representar uma transmissão maioritariamente escrita, é-nos dado constatar quanto o não saber ler o mundo de uma forma eficaz faz cruelmente falta à população de pessoas ditas analfabetas funcionais, população em aumento constante a nível mundial”.

Todavia, estes cidadãos a que nos referimos tiveram contacto (às vezes até prolongado) com a escola e, em consequência com a escrita e a sua aprendizagem formal. O facto de o indivíduo possuir uma capacidade, não quer dizer que a use de forma produtiva, nomeadamente no que concerne à leitura e escrita. Além do mais, tal como Dionísio (2000, p.27) constata:

“ter a possibilidade de aceder à informação, ao conhecimento, não significa a eliminação da relação de afastamento que caracteriza alguns grupos sociais. O afastamento será em função do valor atribuído, neste caso, à informação escrita e aos modos de a usar; será em função das formas aprendidas de valorização e relacionamento com os saberes”.

Para Ross Todd, investigador da Rutgers University dos Estados Unidos da América (EUA) e especialista em bibliotecas escolares, os resultados do estudo “*Reading at Risk*” realizado pela agência federal “*The National Endowment for the Arts*” em 2004 nos E. U. A, sobre hábitos de leitura são preocupantes, e vão repercutir-se nas diversas formas de literacia e no domínio de competências essenciais na sociedade de informação. Os fracos hábitos de leitura “*among every segment of the adult population reflects a general collapse in advance literacy. To lose this human*

capacity and all the diverse benefits it fosters – impoverishes both cultural and civic life” (Dana Goia, cit. por Todd, 2001).

Ross Todd alerta ainda para o facto de, *“when reading is at risk it is knowledge that is at risk”*. Alvin Toffer, (cit. por Todd, 2001) faz a caracterização dos letrados do século XXI da seguinte forma: *“The illiterate of the 21st century will not be those who cannot read and write, but those who cannot learn,, unlearn, and relearn”*. Ou seja, está implícita a capacidade do sujeito transformar a informação em conhecimento, de se relacionar consigo e com os outros.

2.5.2. - Evolução do sujeito leitor

O indivíduo é fruto da sociedade em que vive, e é, em simultâneo, construtor dessa mesma sociedade. Ser leitor ou não ser, é resultante de todas as interações a que o sujeito, desde a mais tenra idade, é exposto. Outro dos factores que definem tanto o leitor, como a leitura, é a importância que determinada sociedade, detentora de uma cultura própria, atribui a essas realidades; se a alfabetização não for uma prioridade política e económica de determinado país, nesse caso, não fará sentido falar de leitura ou de leitores.

Orlandi (cit. por Dionísio, 2000, p.27) define leitor como:

“aquele que se assume como tal na prática da leitura, numa ordem social dada, em um lugar específico [pelo que] o leitor (inscrito no social) terá a sua identidade de leitura configurada pelo seu lugar e é em relação a esse “seu” lugar que se define a “sua” leitura.”

Por outro lado, o leitor, bem como o hábito de ler, constroem-se. O leitor que lê por gosto *“el que lee por leer, por el puro gusto de leer, por amar el libro, por ganas de estarse con el y sin ánimo de sacar nada que esté más allá del libro mismo y de su mundo”* (Sallinas cit. por Ballesteros, 2001, p.82) será talvez aquele que é mais difícil de conquistar. Ao mesmo tempo, este gosto e o hábito de ler só se conseguem se forem suscitados por todo um ambiente favorável. Se recordarmos a obra *“Como um Romance”* de Daniel Pennac, assistimos a uma constante preocupação dos educadores, em despertar na criança, o interesse pela leitura. Parafraseando o autor, depois, resta esperar que o amor aconteça entre o aprendiz de leitor e a leitura...

Numa primeira abordagem, este encantamento será proporcionado pela literatura, de forma lúdica com recurso a imagens e modelos de comportamento dos

adultos que fazem parte da esfera familiar e social da criança. Mais tarde, a escola trará o ensino formal e é a esta instituição que cabe o papel fundamental de despertar a criança para outras formas de leitura, com vista a fins diversos, que lhe darão, em última instância, e como iremos abordar ao longo do nosso trabalho, as ferramentas pessoais para se relacionar consigo, com os outros e com a sociedade em geral.

Paralelamente, para que a criança seja conquistada pela leitura, é necessário que participe de um processo constante de exposição e contacto com esta actividade, como refere Ballesteros (2001, p.82):

"el deseo y la aptitud no son, por supuesto, los únicos factores que intervienen en la adquisición de un hábito. También entran en juego el tiempo, ya que los hábitos se van adquiriendo a lo largo de un cierto número de días, meses y años. La manifestación automática de un hábito se adquiere solamente con una larga práctica."

Expostas de forma sucinta as condicionantes que levam à construção do leitor, entendemos ser pertinente traçar este percurso, que, tal como os estudos efectuados indicam, vai sofrendo alterações de acordo com as fases de desenvolvimento global do ser humano. São vários os modelos que têm surgido abordando esta temática. Apresentamos o modelo de Appleyard de 1994, inspirado nas teorias de Piaget, Freud e Erikson, composto por cinco etapas em que a leitura literária assume um lugar de destaque (Cadório, 2001, p.33).

a) A 1ª etapa, do leitor lúdico, corresponde à primeira infância (do nascimento até aos 6 anos); a criança ainda não lê mas ouve histórias e torna-se um jogador confiante num mundo de fantasia (ler funciona como um jogo). Esta é a idade de ler pelas imagens e das poesias infantis. Os livros devem ser resistentes podendo ser de cartão plastificado ou tecido e de um tamanhos diversificados. As ilustrações devem ser bem visíveis, claras, com poucos elementos predominando as cores quentes e contrastadas. As histórias devem referir-se à família, aos meninos ou aos animais e não deverão ser muito extensas. Os conteúdos serão simples com vocabulário familiar. À imagem aparece progressivamente associada a linguagem escrita. Quanto às poesias infantis, estas agradam às crianças devido ao jogo e ao ritmo de sons e palavras (Sobrinho, 2000, p.49).

b) A 2ª etapa, do leitor como herói ou heroína, corresponde à infância tardia (1º ciclo à adolescência); a criança é a figura principal dum romance que ela constantemente reescreve à medida que relaciona com a imagem que tem do mundo e

do modo como as pessoas se comportam. Durante a frequência do primeiro ciclo, a criança detentora de um pensamento intuitivo e pré-lógico começa a dominar a leitura. Nesta fase a criança é particularmente sensível ao maravilhoso e ganham importância os contos de fadas. Inicialmente a criança gosta destas histórias porque se identifica com as personagens sendo que, posteriormente, coloca as personagens num mundo longínquo e afastadas de si, recorrendo à sua imaginação. Durante este período ocorrem grandes mudanças a nível psicológico e na aprendizagem da leitura. Tendo em conta a heterogeneidade das crianças em termos gerais, os livros mais indicados para estas idades devem tratar temas conhecidos pela criança devendo acrescentar-se, por exemplo, o humor.

A entrada no segundo ciclo, é de novo uma fase de adaptação em muitos casos a novos amigos, a uma rotina diária marcada pela presença de diversos professores de acordo com as diferentes disciplinas, a mudanças físicas e psicológicas. A criança torna-se também mais autónoma e os seus interesses vão descentrar-se de si próprio dedicando mais atenção ao mundo que a rodeia. Acentua-se o desejo de saber, que deve ser encorajado em casa e na escola, e os jogos têm cada vez mais importância na sua vida. É por meio do jogo que a criança interioriza mais claramente as regras de convivência e afirma a sua personalidade. Os livros destinados a esta fase etária devem incidir sobre as experiências do dia-a-dia da criança. Por outro lado, a criança gosta de acção e quer que esta lhe seja apresentada de forma simples e directa sendo que as ilustrações deverão continuar a acompanhar o texto para ajudar na compreensão. A partir destas idades os livros para consulta ganham também importância, sendo a ida a bibliotecas uma actividade que pode ser realizada pela criança autonomamente. Nesta fase devem ser também apresentados à criança géneros literários diversificados como, por exemplo, o teatro.

c) A 3ª etapa, do leitor pensador, corresponde à adolescência; o adolescente olha para as histórias para descobrir significados para a vida, valores e crenças, imagens e modelos de imitação. Com a entrada na adolescência (sensivelmente a partir dos doze anos), a criança passa por profundas alterações fisiológicas, ao mesmo tempo que se vão criando condições para o domínio do pensamento hipotético dedutivo; “o jovem adolescente começa a criticar as pessoas, instituições e crenças que o rodeiam. Incluindo-se a si próprio nesse balanço crítico” (Sobrinho, 2000, p.52). Nesta fase aumentam os seus temas de interesse nomeadamente, a aventura e o humor, o mundo

dos animais e o mistério. Os livros devem desta forma cativar o entusiasmo do jovem leitor e até, como neste período ocorrem alterações rápidas no comportamento do adolescente, servir de refúgio quando este se isola. As personagens das histórias podem também servir de termo de comparação e identificação do próprio jovem sendo que as histórias que envolvem grupos de amigos em torno da aventura e mistério, são as que mais adeptos conseguem angariar. Mercedes Gomez del Manzano (cit por Sobrino, 2000, p.53) refere que é nesta fase que as técnicas e métodos de animação de leitura obtêm mais sucesso pois o “jovem deve exteriorizar as emoções e os sentimentos que lhe provocou a leitura, bem como os processos de identificação produzidos pelas personagens”. Esta fase é também decisiva para que o jovem não se despenda da leitura enquanto fonte de prazer, sendo necessário que se envolva, encontre e reveja naquilo que lê; “uma das consequências do envolvimento pode ser a vontade de se envolver noutra experiência de leitura, que não é mais do que subir um degrau na etapa de um melhor leitor” (Cadório, 2001, p.35).

d) A 4ª etapa, do leitor como intérprete, corresponde à idade a partir do ensino secundário até à universidade; o texto é visto como algo feito por alguém (reconhece-se a autoria), como algo problemático e que requer interpretação. Do ponto de vista psicológico, “este é o momento da descoberta do seu próprio mundo interior de egocentrismo crítico, da formação de um plano de vida e de diversas escalas de valores” (Bamberger, 1975, p.18 e 19). Relativamente à leitura, o indivíduo centra-se muito mais na forma e no conteúdo do que propriamente na intriga, denotando-se um maior desinteresse pelo mundo exterior em favor das ideias e dos valores. Os livros tidos como referência passam a ser

“ os livros de aventuras (com um conteúdo intelectualmente mais rico) e de viagens, mas são também os romances históricos, as biografias, as histórias de amor, a literatura *engagée*, bem como obras que tratam assuntos da actualidade ou relacionadas com a profissão que se pretende escolher” (Santos, 2000, p.74).

e) A 5ª etapa, do leitor pragmático que corresponde à fase adulta; o leitor adulto escolhe, consciente e pragmaticamente, os usos das suas leituras. Nesta fase, o leitor fará as suas opções de acordo com as suas necessidades e gostos pessoais.

As etapas de evolução do leitor, paralelamente do desenvolvimento global do indivíduo, têm assim uma relação directa com os interesses literários. Sobrino (2000, p.49) chama-nos no entanto à atenção para o facto de

“ na realidade encontramos crianças que se apaixonam pela leitura e ultrapassam rapidamente estas etapas, traçando um caminho pessoal como leitores, Outras, pelo contrário, sentem uma dificuldade maior na aquisição das técnicas de leitura e vêem-se obrigadas a ler livros mais simples do que os que, em princípio, correspondem à sua idade cronológica, e que por isso mesmo não despertam o seu interesse, pois não estão adaptados aos seus gostos e necessidades. “

Desta forma, urge uma vez mais assinalar a importância da adequação das leituras às diferentes faixas etárias, pois “tornar a criança e o adolescente aptos para o encontro com a literatura, requer um encontro adequado com a literatura escrita para eles” (Manzano cit por Santos, 2000, p.75).

Esboçado o trajecto da construção do sujeito leitor, os mediadores entre o leitor e a leitura que são essencialmente a família e a escola, surgem, sem dúvida como os principais actores nos encontros felizes com a linguagem escrita, condição essencial na formação do gosto e de hábitos de leitura.

Como temos vindo a referir, a leitura é a chave para a cidadania pois para além da construção de um leitor que se apraz diariamente com o encanto que uma história, um romance lhe propiciam, encontramos simultaneamente o leitor que é constantemente solicitado para ler e entender informação, conteúdos diversos que estão presentes no dia a dia de todos.

2.5.3. - O papel da família

Os estudos realizados demonstram que crianças sujeitas a experiências significativas de leitura no seio familiar, reagirão melhor em contexto escolar, à aprendizagem formal da leitura e posteriormente à compreensão e obtenção de significados. A família é a primeira instituição que a criança conhece e “*el papel de los padres es animar al niño a creer que la lectura es algo digno y agradable de hacer, que saber leer y escribir está a su alcance y a proporcionar los medios para su placer y su éxito*” (Margaret Meek cit. por Spink, 1989, p.83).

Bettelheim e Zelan (1983) realizaram estudos que procuravam compreender o papel de alguns dos constituintes envolvidos na aprendizagem da leitura, especialmente as estruturas afectivas dos sujeitos. Os investigadores concluíram que as primeiras manifestações de leitura são feitas no seio familiar e que o uso da linguagem escrita

pode suscitar na criança curiosidade e formulação de hipóteses de leitura, factores que determinam o seu posterior domínio desta capacidade. Na verdade,

“no es un mérito objetivo, sino el alto valor de los padres lo que hace la lectura tan atractiva par el niño. Esta atracción no surge de los finalidades racionales y utilitarias que los padres pueden satisfacer a través de la lectura: más bien el niño responde a la absorción emocional de los padres en la lectura. So que a él le hace atractivo es que le parece que fascina a sus padres. Es su secreto conocimiento que el niño desea compartir. Cuanto más coincida la emoción de los padres hacia la altura y la creencia del niño en sus inclinaciones mágicas, más fácil le será a un niño aprender a leer y la a lectura será para él más importante y más agradable” (Bettelheim e Zelan cit por Spink, p.83).

Entre nós, Ramiro Marques (1997, p.43 e 45) apresenta um conjunto de propostas de actividades que poderão ser facilmente desenvolvidas pelos pais ou familiares que favorecem o contacto precoce com a linguagem escrita, nomeadamente:

a) Contar histórias de diversas formas (ler ou recontar um livro de histórias com gravuras; discutir um livro de gravuras sem palavras; sequenciar um conjunto de cartões que contam uma história, recontar uma pequena história gravada em vídeo.) A este propósito Cazden, Schickedanz e Jensen (cit. por Marques, p.44) referem que

“as crianças habituadas a ouvir ler histórias adquirem as seguintes competências: aprendem a falar com os livros; manifestam conhecer padrões de diálogo ou de tomada de papéis; revelam dominar os padrões para sequenciar os acontecimentos e acções da história; estabelecem relações entre a linguagem falada e a linguagem escrita; tomam consciência de que uma palavra se pode decompor em sílabas e grafismos; tomam conhecimento de fonemas; aprendem a reconhecer algumas palavras e letras”.

Daniel Pennac (1993, p.17) refere mesmo que, através do contar histórias, se ensina à criança “tudo o que se pode ensinar acerca do livro”, numa altura em que ela ainda não sabe ler.

b) Brincar com a linguagem utilizando, por exemplo, as falas de animais ou diferentes tipos de entoação ou ritmos de leitura.

c) Coleccionar embalagens de supermercado, permitindo que a criança identifique pelas imagens ou pelas letras, por exemplo, os iogurtes de que mais gosta. Ao mesmo tempo, a criança vai-se apercebendo que a escrita tem uma função social.

d) Ajudar a fazer listas de compras explicando à criança, à medida que se vai escrevendo o que lá está.

A partir dos 3 anos, quer no Jardim-de-infância quer em casa, o autor propõe actividades mais complexas e que exigem mais autonomia como coleccionar cromos, jogos de computador, cozinhar de acordo com as receitas simples, colocar etiquetas com o nome dos objectos, ir à biblioteca, brincar com letras autocolantes, tudo formas de relacionar os sinais gráficos com a realidade a que estas se referem. Ao mesmo tempo torna-se uma familiarização com a linguagem escrita de forma divertida para a criança, porque participa activamente em todo o processo e desenvolve-se também a sua imaginação e criatividade com o jogo do faz-de-conta. Paralelamente aos livros que abordam a temática da leitura, encontramos também hoje revistas especializadas que propõem sugestões de livros e actividades indicadas para as crianças de acordo com as várias faixas etárias.

Apoiando-nos nas sugestões de Marques, consideramos pertinente fazer uma breve reflexão acerca do papel que a literatura, essa forma tão especial de linguagem escrita, desempenha na construção do “eu” da criança e no desenrolar da aprendizagem da leitura.

Não nos vamos debruçar sobre nenhum género literário em particular, mas sim no geral, porque entendemos que a literatura encerra em si um capital fantástico de aventuras, sonhos, mundos desconhecidos, beleza das palavras que podem certamente transformar o ser humano. Esta construção do ser humano aberto ao sonho, à mudança, pode iniciar-se muito precocemente, basta que lhe sejam dadas as condições e as ferramentas para que essa edificação aconteça.

A propósito da importância da literatura, Gustavo Martín Garzo (2003, p.14), escritor e Prémio Nacional de Literatura na Espanha, escreveu o seguinte:

“la literatura sirve para muchas cosas. Puede que nos ayude a conocer el mundo, a mirar a través de los ojos de los demás, o a despertar en nosotros las mil y una imágenes del gozo, pero por encima de todo debe tener el poder de fascinarnos (...) la literatura siempre se pregunta por el valor de la vida. Tal vez por eso en los cuentos es tan frecuente que los personajes se encuentren con un tesoro, que no es sino algo que siendo valioso permanece oculto y que hay que saber rescatas...”

O leitor é assim considerado, parafraseando Rigolet, um caçador de tesouros.

Para Sobrino (2000, p.32) a literatura é:

“uma arte misteriosa e profunda; é talvez a mais eficaz, influente e universal de todas as manifestações artísticas, ao ultrapassar as fronteiras espaciais e temporais e deste modo poder atingir facilmente qualquer ponto do planeta”.

Rigolet (1997, p.42 a 44) com base nos estudos de Emília Ferrero, propõe a existência de três níveis distintos no que concerne à relação que a criança estabelece com a literatura, nomeadamente:

a) O primeiro estágio é o da confirmação (até aos quatro anos) em que a história é para a criança, a confirmação da sua experiência de vida, do seu conhecimento do mundo que a rodeia. A linguagem apresentada nos livros deve ser simples, com recurso a vocabulário de uso corrente pela criança e construção sintáctica pouco elaborada. Por outro lado a linguagem deve também ser útil e adequada, na medida em que seja dominada pela criança.

b) O segundo estágio é o da informação. Nesta altura, a história poderá representar para a criança o prolongamento das suas experiências e constituir-se-á como uma fonte de procura de vocabulário e novas situações linguísticas. A história levará a criança a uma nova visão do mundo, progressivamente alargada pela aquisição de novos conceitos e novos vocábulos, ou ainda, de vocábulos conhecidos mas redefinidos em função da aquisição de novos traços semânticos.

c) O terceiro estágio é o da invenção. Nesta fase a criança já domina as técnicas de leitura e já busca significados e inferências. A mensagem da história vai ser interpretada pela criança tendo em conta as suas vivências para depois se poder distanciar até ao mundo da fantasia, extrapolando o real, permitindo levar a imaginação até ao infinito; “esta nova informação quando atinge a invenção, o conto de fada, quando faz valer toda a imaginação criativa (do autor), recreativa (de ambos), então ela pode servir não só de informação mas também de um infirmar do mundo real, ou seja, ser o caminho aberto para a extrapolação, a crítica social, o salto para o infinito”(Rigolet, idem, ibidem).

Ao atentarmos na literatura infantil, somos confrontados com uma série de valores afectivos, morais, éticos e sociais importantes para a construção do cidadão, e não devemos esquecer que “se a razão é o que constitui o homem, é o sentimento que o conduz” (Rousseau cit. por Sobrino, 2000, p.37).

Uma das outras facetas importantes da literatura será a possibilidade de auto-descoberta tendo em conta que “o pouco que sabemos de nós próprios é por vezes a personagem de um livro que no-lo sugere em voz baixa” (François Mauriac cit. por Gomes, 2004, p.78).

Embora o fulcro desta nossa reflexão não seja a importância do livro, não podemos deixar de referir que este foi, durante muitos anos, a única via de transmissão de saberes. O livro é também um objecto impregnado de valor afectivo, quer pelo toque, pelo cheiro das suas páginas, pela sua perenidade que urge preservar... Paralelamente, nos nossos dias, temos ao nosso dispor outros suportes que podem e devem ajudar nesta epopeia de criar o gosto e posteriormente o hábito de ler.

Temos também consciência que nem sempre no seio da família esta oportunidade de contactar com livros, com material escrito é dada a desfrutar às crianças. Os profissionais e investigadores da educação e da leitura são unânimes em afirmar que a criança deve dispor desde bem cedo de livros para ver, escutar, conversar, preparando-a para os livros que são para ler. Estes encontros devem ser inicialmente marcados pela presença de um mediador. Na verdade,

“é necessário a intervenção do adulto para dar percepção desse objecto (livro), percepção que é informação orientada, um sentido, o de contar uma história. É também, graças a essas interações em torno do livro que a criança vai adoptando as condutas posturais de leitura, vai-se apropriando dos traços paralinguísticos próprios de quem lê. E, principalmente, começa a relacionar o que é dito com o que está escrito e a familiarizar-se com o registo escrito da língua tão diversa da oral familiar” (Sequeira, 2000, p. 62).

Este mediador deve comunicar o seu amor pelo texto, o prazer que o texto lhe proporciona e que este deseja partilhar com os outros.

Desta forma, e porque um meio cultural e afectivamente favorecido não é realidade para todas as crianças, são o ensino pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico que são chamados a esta tarefa de familiarizar, promover encontros felizes com a leitura cumprindo a sua missão de oferecer iguais oportunidade a todas as crianças.

2.5.4. - O papel da escola

Ao referirmo-nos à escola pretendemos aludir ao ensino pré-escolar, que em Portugal é facultativo, e ao primeiro, segundo e terceiro ciclos que correspondem à escolaridade obrigatória.

Como já nos debruçámos anteriormente sobre ensino pré-escolar, à importância que as actividades desenvolvidas durante essa fase fantástica de aquisições da criança, vão influenciar o seu percurso de aprendiz de leitor, a nossa reflexão vai orientar-se para os outros ciclos, principalmente para o 1º ciclo.

A entrada no primeiro ciclo representa uma nova e importantíssima etapa na vida da criança, que patenteamos com a expressão do pedagogo João de Deus (cit. por Sim-Sim, 2001, p.289) “ser homem é saber ler. E nada mais importante, nada mais essencial que esta modesta e humilde coisa – chamada - primeiras letras”. Assim, espera-se que o ensino formal conduza sistematicamente a criança a dominar o código alfabético, para que a correspondência letra / som seja automatizada e para que reconheça rapidamente e com precisão as palavras escritas, de forma a compreender e recordar o que leu. Em suma, pretende-se que a criança domine todas as componentes do acto da leitura. A escola é

“la segunda estación, por lo general permite el encuentro con la lectura de la palabra. En el colegio se nos enseña a descifrar esas marcas impresas que llamaban nuestra atención desde las paginas de los libros y las revistas que veíamos en el hogar, a vincularlas con nuestra experiencia de vida. Comienza una nueva etapa del viaje en la que nos iniciamos en el manejo del código al cual obedecen esos signos lingüísticos y se nos abren las puertas para entender sus significados” (Sérgio Andricain, 1999).

Aprender a ler não é um processo natural mas sim o resultado da sintonia de objectivos por parte dos principais intervenientes, sendo que a escola, segundo Graziella Bertola (1993, p. 27), como os alunos possuem características singulares, compete agir essencialmente em três domínios:

*« - les sens: lire est comprendre l'écrit ;
- la structuration. Les activités systématiques sont nécessaires pour aider chaque enfant à structurer sa démarche, sans laquelle il n'y a pas d'apprentissage possible ;
- le plaisir, la motivation, l'imaginaire : moteur de la démarche et stimulants pour dépasser le stade d'un lecteur utilitaire ».*

Ao professor, compete ser consistente e sistematizar o que ensina, de acordo com as estratégias pedagógicas mais adequadas à realidade que se lhe apresenta pois

“mais importante que a aplicação de um método é o uso sistemático de estratégias e de actividades dirigidas para a decifração (correspondência letra / som, segmentação e reconstrução silábica, segmentação e reconstrução fonética) e estratégias e actividades de extracção do significado de um texto significativo para a criança”
(Sim-Sim, 2001, p.31).

Por outro lado, ao aprendiz de leitor é pedido o interesse para aprender, a consciencialização de que está a aprender e após dominadas as técnicas, praticar a leitura de forma continuada e experimentar novas situações de leitura, que lhe chegam constantemente através da publicidade, revistas, jogos de computador, sinalética, mensagens de telemóvel, correio electrónico, Internet.

Assim, enquanto que os dois primeiros anos de escolaridade são dedicados às fases da leitura logográfica (reconhecimento visual de um conjunto de palavras de grande frequência e significado para o próprio) e depois leitura ortográfica, o ensino de estratégias de auto-monitorização deverá estar presente durante toda a escolaridade. Ler de forma profícua, e uma vez que à nossa volta tudo implica leitura, é algo que se vai cultivando e aperfeiçoando diariamente, pois é uma necessidade cada vez mais intrínseca do ser humano.

No âmbito do ensino e promoção da leitura, Madalena Contente (2000, p.21) apresenta-nos algumas estratégias do processo de ensino / aprendizagem da leitura com base nos estudos de Francine Cicurel (1991), nomeadamente:

- a) – Ler: O professor diz aos alunos o que é necessário ler.
- b) – Fazer: O professor chama a atenção para um determinado elemento, e pede para o localizar no texto (sublinhar). Esta estratégia deverá ser sempre precedida de uma busca por parte do aluno.
- c) – Dizer: É o momento em que o professor avalia a compreensão do aluno, solicitando que este responda a um questionário ou apenas referindo onde encontrou determinado elemento.
- d) – Reconhecer: O texto fornece sempre elementos que são reconhecidos pelo aluno. Poder-se-á pedir ao aluno para referir o que reconhece através de conhecimentos anteriormente adquiridos.

e) – Antecipar/formular hipóteses: Em relação ao que já conhece e em função do contexto, o aluno faz proposições sobre o sentido de uma palavra, sobre o texto ou sobre a sua função. Nesta actividade, estimula-se a criatividade e a imaginação. O aluno poderá, posteriormente, comparar as hipóteses formuladas com os dados do texto.

f) – Localizar/seleccionar: O aluno procura elementos específicos indicados pelo professor, desdobrando o texto mas também o lê com atenção de maneira a encontrar determinado elemento referido.

g) – Hierarquizar/classificar: O leitor/aluno, ao seleccionar os elementos, agrupa-os e classifica-os.

h) – Estabelecer relações: O texto compreende necessariamente elementos repetidos. O aluno procura encontrar um elo lexical, lógico, argumentativo entre diferentes elementos.

i) – Relacionar/interpretar: Pede-se ao aluno para dar a sua opinião e para atribuir um sentido ao texto lido. Valoriza-se a interacção entre o texto e o leitor mas também entre os próprios leitores, aproveitando a experiência pessoal de cada indivíduo.

j) – Sintetizar: É uma actividade muitas vezes solicitada ao aluno, uma vez que a compreensão passa necessariamente pela síntese. O professor encoraja o aluno/leitor a encontrar a ideia principal, a perguntar do que se trata, e finalmente a resumir o texto.

k) – Observar: Para compreender não é apenas necessário a leitura, é preciso fazê-la com atenção, tentar dar sentido a elementos paralinguísticos dos quais por vezes não nos apercebemos de uma maneira consciente. Observar é uma etapa preparatória, mas também uma actividade que reveste o trabalho de compreensão. O aluno/leitor assume, então, a posição de «observador» do texto.

l) – Verificar a compreensão: Mentalmente, o aluno está constantemente a formular hipóteses sobre a compreensão e recorre a diversas estratégias para verificar se compreendeu bem (tenta encontrar a coerência, o contexto e pede uma explicitação). Certas actividades propostas ao aluno têm por finalidade específica ajudá-lo a observar se ele compreendeu bem o sentido do texto.

A prática veio a revelar que, se não for proposta ao aluno uma linha de leitura, acontece por vezes que este, ao ler, vai parando sistematicamente em cada palavra desconhecida para ele, o que vai entrar necessariamente, as possibilidades de compreensão global do texto. Por outro lado, segundo a mesma autora, a interacção da

leitura facilita o trabalho de grupos; se for proposto a cada grupo uma tarefa específica de leitura, estes grupos, ao apresentá-la, estabelecerão contactos e trocas de informação enriquecedoras. As propostas de trabalho relacionadas com a escrita devem também estar de acordo com os objectivos de leitura previamente estabelecidos.

Com efeito, o que temos vindo a assistir, é que a leitura, após o ensino formal das técnicas, tem sido utilizada como uma ferramenta útil para o aprender e o saber, deixando-se um pouco de lado o factor prazer. Se atentarmos, por exemplo no caso da disciplina de Língua Portuguesa, no ensino de português são tidos como instrumentos base de trabalho selectas, excertos retirados de obras, nem sempre correctamente referenciados, que servem como meio para o estudo das diversas rubricas programáticas e poucas vezes constituem o ponto de partida de um percurso através das obras. Este procedimento, que submete a inserção de textos curtos numa antologia, que, sendo o livro de todo o ano, cedo perde o poder de sedução próprio do que é novo e ainda por conhecer. Certamente que esta forma de abordar os textos, não vai suscitar o interesse pelo livro e pelo prazer de ler. (cf. Herdeiro, 1980)

Para os autores mais críticos dos sistemas educativos, há ainda muito a fazer no que concerne à promoção do gosto pela leitura no âmbito escolar. Sácristan (2004, p.29) enfatiza a sua posição crítica ao referir que:

“ele enemigo de la lectura no reside, como en la actualidad algunos temen, en la cultura audiovisual que domina en los medias de comunicación y en la extensión de las nuevas tecnologías, sino en las desafortunadas prácticas dominantes de leer a les que sometemos a los alumnos durante la escolaridad”.

Existem, por outro lado, estudos que assinalam a existência de leitores que depois de terem sido conquistados pelo prazer e pela vontade de ler na primeira infância, mudaram a sua atitude mais tarde. Magalhães (cit. por Sousa, 1999, p.22) aponta como principal causa o facto de que:

“a leitura que muitas vezes acontece no espaço – aula não surge associada ao desejo, à magia que, em alguns casos, povoou a infância, quando um adulto lia à criança uma história antes de adormecer e rodava a chave da porta dos sonhos, dando-lhes o passaporte para cavalgar mistérios até de manha”.

Como podemos então inverter esta situação? Há que encontrar estratégias de forma a conquistar e alimentar o gosto, e paralelamente, consciencializar para a importância que a leitura tem para cada indivíduo e para a sociedade em geral.

Não sendo a reflexão sobre as práticas exercidas nas escolas o tema do nosso trabalho, somos no entanto tentados a questionar o papel do professor. Sérgio Andricáin (1999) afirma: *“en este sitio, [la escuela] la responsabilidad se encuentra en mano de los docentes, quienes guardan la llave que nos permite acceder a los territorios poblados por la palabra escrita”*. O professor é uma vez mais confrontado com a nobreza e grandiosidade da sua função. O professor deve ser capaz de, numa primeira instância, ter o dom de ensinar as regras, os processos, o caminho para a autonomia da criança na aventura de ler. Posteriormente, compete ao professor a tarefa de encontrar meios de orientar, cooperar, partilhar com os seus alunos o desejo, o prazer, as virtudes da leitura. Uma vez criado o gosto pela leitura, o professor vai ser o responsável por proporcionar o encontro do leitor com a maior variedade de livros que for possível, chamando a atenção para a diversidade de estilos, para a riqueza de vantagens que a leitura oferece, para os diferentes usos que fazemos desta actividade.

Se por um lado este papel se torna cada vez mais exigente, por outro, o professor tem cada vez mais ao seu dispor meios e recursos que o podem e devem auxiliar, como por exemplo as TIC, que provavelmente são a chave para lidar com as gerações actuais, filhos de uma era marcada pela tecnologia; esta será também uma forma de acompanhar as necessidades, a curiosidade natural pelo desconhecido que caracterizam as crianças e jovens com quem trabalha.

Ao professor cabe ainda, a par com todos os outros actores, ajudar crianças e jovens a crescer de forma harmoniosa. Este processo passa pelo desenvolvimento de diversas competências, incluindo a capacidade de procurar informação, ser capaz de interpretá-la de forma crítica, seleccionar e aplicar nas tarefas solicitadas pois, hoje, o “nosso mundo” é dominado pela informação que transformada em conhecimento, constitui a ponte para o desenvolvimento global das sociedades.

Não podemos no entanto esquecer que não se nasce leitor, mas o leitor constrói-se. À escola compete conceber

“um projecto plural de aprendizagens, descoberta e afectos. Um projecto que se preocupa com a formação de cidadãos livres e

solidários, ou seja, com a formação de leitores. Não há liberdade na ignorância. Ler ajuda a saber e a ser” (Sousa, 1999, p.26).

É neste contexto, que a escola deve fornecer ambientes favoráveis à leitura, transportando os alunos para a aventura de pesquisar, descobrir, transformar o que lê e recebe em conhecimento, passível de aplicar nas diversas situações do seu quotidiano. Ao mesmo tempo, a escola deve apoiar uma formação sólida, capaz de tornar as crianças e jovens em seres humanos mais livres, elucidados e críticos. Nesta missão, a escola pode e deve socorrer-se da biblioteca escolar, recurso do sistema educativo ao qual dedicaremos o próximo capítulo.

2.6. - Valor e Funções da leitura

Ao iniciarmos este sub capítulo, somos uma vez mais levados a apontar a infinidade de vantagens que a leitura oferece ao ser humano, uma vez que “ela é uma actividade determinante no processo de maturação do ser humano promovendo o desenvolvimento da autonomia e da liberdade intelectuais” (Sobrino, 2000, p.31). Mais ainda, a leitura “é uma prática que reflecte e determina formas de relacionamento com a experiência dos outros, que é aquilo que, na realidade, nos faz verdadeiramente humanos. (...) Somos o que lemos e como o fazemos” (Sacristán, 2003, p.34).

Na realidade, no mundo de hoje, ler e conseqüentemente escrever, é a forma de responder a todos os desafios para os quais somos constantemente solicitados.

O professor catedrático da Universidade de Salamanca José Gimeno Sacristán (idem, ibidem) aponta alguns aspectos que, na sua opinião, são determinantes para considerar a leitura uma das actividades mais importantes para o ser humano. Para o autor:

“ - Quien lee y escribe transcende los límites de su presencia en el espacio y en el tiempo. Con Hamlet, con La Regenta, podemos entender mejor la naturaleza humana en general, más allá de lo que podríamos comprender si quedamos limitados al espacio vital exclusivo de cada uno. Es posible aprender cómo se han afrontado los grandes interrogantes y problemas de la existencia. Con la lectura el mundo subjetivo individual queda impregnado de mundos cada vez más distantes.

- La galaxia Gutenberg cambia en el ser humano la modalidad de la experiencia dominante, en el sentido de que la vista (la lectura) se impone al predominio que tuvo el oído (el escuchar) en la cultura de la oralidad.

- *La lectura permite distanciarse del texto escrito cuando el lector guste y por el tiempo que desee, haciéndolo respecto de lo que en él se representa: lo cual implica un alejamiento que permite al lector la posibilidad de tomar perspectiva y desarrollar una actitud reflexiva sobre lo que lee, meditarlo y conectarlo con ideas, procesos que no son tan fáciles de experimentar en otras formas de comunicación.*
- *El lenguaje es el instrumento del pensamiento o, mejor dicho, es el pensamiento mismo. Leer es, simplemente, pensar, ejercer esa posibilidad tan elemental para evitar la oxidación de la mente. El lector es alguien que piensa.*
- *La lectura es una forma de aculturación que conforma las mentalidades, lo cual guarda una estrecha relación con algunas de las preocupaciones esenciales en nuestra cultura ante los retos que le plantean las nuevas condiciones de la sociedad. Permite conciliar los valores de la universalidad y de la individualidad de las personas autónomas, favorece la apertura que exige el hecho de la multiculturalidad y la constancia en el esfuerzo por el trabajo intelectual que puede hacerse interesante, en una sociedad que cuida la infancia y avala la juventud, pero que la orienta hacia el consumo y al diletantismo. Leer sirve a fines nucleares de la educación”.*

O autor atribui à actividade de ler, funções capitais para o ser humano como: a possibilidade de este se evadir; de se transpor para uma realidade que não é a sua e levá-lo a reflectir e tomar juízos de valor acerca da sua própria existência, bem como de tudo o que o rodeia. Por outro lado, a língua é o instrumento do pensamento e, sendo assim, o leitor é aquele que é chamado a pensar. Mais ainda, o autor concebe a leitura, como uma forma de conciliação entre diversas culturas e como capacidade nuclear da educação. A leitura é assim, encarada como uma competência transversal em todas as acções do ser humano.

Sobrino (2000, p.30) é peremptório ao afirmar que “o principal valor da leitura é o prazer que proporciona a quem o pratica. Apenas com este objectivo ficaria plenamente justificada a criação de hábitos de leitura. Mas todos estamos conscientes do conjunto de repercussões positivas que deles decorrem”.

De facto, não podemos alienar-nos do facto de vivermos numa sociedade de informação, marcada pelo ritmo veloz da evolução tecnológica e pela circulação permanente de informação... Viver em pleno nesta sociedade implica literacia de leitura, uma vez que ler significa mais do que descodificar símbolos linguísticos; ler é compreender e adoptar uma postura perante o que se lê. Desta forma, a leitura é uma fonte de acesso ao conhecimento, ao pensamento crítico, à criatividade, à imaginação produtora de prazer, emoção e enriquecimento pessoal. Estes são os requisitos básicos necessários à formação de um indivíduo curioso, ávido de saber, capaz de transformar a informação que recebe em conhecimento e aplicá-lo de forma profícua nas diversas

solicitações do seu quotidiano. Segundo Ross Todd (2006) “*reading, knowing and doing are the multiple faces of the future global citizens*” imprimindo à leitura e às competências a ela inerentes, o papel principal na construção de cidadãos do futuro.

Consideramos ter enunciado, em traços gerais, a dimensão e o valor que a leitura ocupa nas nossas vidas, que se repercute na sociedade em geral. A leitura é, como está largamente assumido, uma actividade que está bem presente no nosso quotidiano, podendo, ao mesmo tempo, responder a uma infinidade de motivações, finalidades que podem ser individuais ou colectivas.

Segundo o professor José Gimeno Sacristán (2003, p.42) podemos distinguir vários tipos de leitura, de acordo com as finalidades a que se destinam, a saber:

- A leitura com finalidades recreativas, que tem por base a leitura de literatura com o intuito de entretenimento, evasão e desfrute.

- A leitura de informação e descodificação de mensagens na vida quotidiana, que é a leitura de anúncios publicitários, indicações, manuais de instruções entre outros, que atraem a atenção e nos “obrigam” a ler instintivamente.

- A leitura para o conhecimento da actualidade, que é a leitura que se faz ocasionalmente ou sistematicamente em documentos impressos ou em suporte electrónico, com o intuito de saber o que se passa à nossa volta.

- A leitura como processo de indagação ou procura de informação, ou seja é uma leitura que se faz com um objectivo claramente definido, que pode ter a ver com a pesquisa da opinião de alguém, ou dados relativos a um determinado assunto.

- A leitura de conhecimento geral, que subentende aprender e conhecer mais sobre determinados assuntos ou temas de interesse para quem lê, que normalmente tem cariz voluntário.

- A leitura por obrigação, associada ao estudo das matérias escolares ou relativa a assuntos concretos relacionados com a profissão que se exerce.

O autor explana uma diversidade de tipos de leitura que podem realizar-se em três situações: a leitura voluntária, a leitura por obrigação e a leitura espontânea de acordo com os papéis que desempenhamos no nosso quotidiano.

Leonor Cadório (2001, p.37 a 39) propõe cinco tipos de leitura a que autora atribuiu a denominação de dimensões de leitura, a saber:

- A dimensão informativa: tem um carácter mais funcional, utilitário, pois no dia-a-dia é necessário ler, por exemplo, para preencher formulários, para realizar as

tarefas escolares, para ler o jornal, para usar o computador, para consultar uma lista telefónica, etc.. Na sociedade em que vivemos, que é complexa, tecnologicamente avançada, em que tudo está tão longe e tão perto, a leitura é um dos veículos mais importantes na apropriação das informações e na comunicação humana.

- A dimensão formativa, que está mais associada à leitura literária, repercute-se no aperfeiçoamento intelectual, linguístico e simultaneamente, o aperfeiçoamento do pensamento. A leitura de forma continuada e por prazer vai tornar-se num veículo de enriquecimento do vocabulário, das estruturas das frases, da semântica e ao mesmo tempo trará melhorias na fluência, velocidade, compreensão e sentido crítico da leitura. Este tipo de leitura pode, segundo a autora, levar ao aperfeiçoamento do leitor como pessoa, salientando que a leitura do texto literário ajuda a construção da personalidade.

- A dimensão socializadora, na medida que é através da leitura que se pode conhecer outras mentalidades, o registo do passado, permitindo reflectir sobre tudo o que nos rodeia e fazer a ligação com a memória colectiva tornando o sujeito mais enraizado na cultura em que está inserido. Consequentemente, a intervenção do indivíduo na sociedade pode ser mais activa, mais crítica e dinâmica repercutindo-se no bem-estar comum.

- A dimensão lúdica, em que a leitura pode servir de forma de evasão, de distração, permitindo ao leitor que lê por gosto, uma sensação de liberdade, de distanciamento dos constrangimentos do quotidiano.

- A dimensão estética, quando se trata da leitura literária, uma vez que ler uma obra de literatura é contactar com uma forma de arte.

Ao evocar as dimensões da leitura, a autora pretende defender a necessidade de fomentar hábitos de leitura na escola e nas instituições que lhe estão associadas, no sentido de “propiciar ao aluno um maior conhecimento, mais imaginação, autonomia, espírito crítico e uma maior consciência de si e dos outros” (idem, ibidem, p.429) que, como temos vindo a assinalar, são condições necessárias para exercer a cidadania plena.

Para alguns autores, a leitura assume primordialmente uma função social, pois o individual vai repercutir-se indubitavelmente no colectivo. Para Clarice Caldin (2003) “pessoas afeitas à leitura, aptas a penetrar os horizontes veiculados em textos mais críticos, são pessoas capazes de melhor desempenho em suas actividades e apresentam melhor aptidão para o enfrentamento dos problemas sociais”. A leitura é vista como instrumento de cidadania, na medida em que permite o acesso à informação e

construção do conhecimento. É o conhecimento e o uso efectivo que dele o homem faz, que permite a construção da sociedade. Desta feita, “complementam-se conhecimento, leitura e cidadania, pois sem leitura não há formação, nem conhecimento, nem cidadania. E sem cidadania não pode existir exactamente uma sociedade” (Idem, Ibidem).

Entre nós, Maria de Lurdes Dionísio (2000, p.29) assinala que a leitura gera consequências de ordem cognitiva, económica e social. Relativamente à primeira consequência apontada, a leitura é encarada como “meio de conferir uma gama variada de capacidades cognitivas de tipo piagetiano, aplicáveis a outras áreas da acção humana”. Esta perspectiva sugere que a capacidade de usar, manipular a informação escrita afecta o modo de pensar de uma sociedade. Por outro lado, a relação entre desenvolvimento económico e leitura “é extremamente complexa e depende mais do modelo social” (idem, ibidem, p.30) em que a sociedade se desenvolve. A investigadora menciona as sucessivas chamadas de atenção da UNESCO para a leitura enquanto capacidade comunicativa e chave para a literacia e a relação com o desenvolvimento económico da sociedade; cidadãos mais cultos trarão desenvolvimento económico para o país. Esta posição é corroborada por Benavente et. al. (1996, p.407) que afirmam que: “...para o país, os níveis de literacia são uma condição fundamental do desenvolvimento económico, potenciação cultural, qualidade democrática e afirmação internacional”.

Evidentemente que as consequências sociais estão sempre imiscuídas em todos os factores apontados. No relatório da UNESCO de 1947, referenciado por Dionísio (2000, p.31) a leitura era apontada como um meio “*to the achievement of a fuller and more creative life*” o que se repercutirá numa maior abertura para as mudanças que, nas sociedades de hoje, são uma constante.

Um indivíduo que lê, que recebe, manuseia informação (que no fundo é aquilo a que todos nós estamos expostos constantemente) e transforma em conhecimento, será certamente aquele que consegue participar democraticamente na sociedade em que está integrado, tendo acesso ao emprego, à cultura, à cidadania plena.

Uma das funções da leitura presentes em todas as perspectivas que apresentámos, é servir de elo entre o passado e o futuro que se constrói a cada momento, uma vez que a linguagem escrita é intemporal. Como Sim-Sim (2006, p.7) aponta:

“Escrevemos para “aprimorar” a nossa própria voz e dar possibilidade, através da leitura, à sua “libertação” posterior, realizada por nós ou por outros. Através da leitura do registo escrito, recuperamos o que foi dito, pensando e sentindo por nós próprios, ou por outros distantes no tempo e no espaço”.

Também Descartes (cit. por Gomes, 2004, p.7), há muitos séculos atrás, partilhava esta opinião ao afirmar que: “A leitura de bons livros é como uma conversa com os melhores espíritos do século passado, que foram os seus autores, e mesmo uma conversa bem estudada, na qual eles só nos descobrem os melhores dos seus apontamentos”.

Em suma, a linguagem escrita, revestida de sucessivas evoluções no modo em como nos é apresentada ao longo da história da humanidade, veio a revelar-se um motor de desenvolvimento civilizacional. A sua invenção permitiu acabar com limitações da memória e da oralidade, veio permitir gravar as marcas de cada época e de cada cultura. Se atentarmos na relação entre leitura e sociedade de informação, são os conceitos de literacia de leitura, literacia informática, literacia da informação e literacia crítica que emergem, pois ler é muito mais do que descodificar símbolos gráficos; ler é ter a possibilidade de aprender a aprender, ler é ser capaz de emitir juízos de valor, ler é ser capaz de assimilar informação e transformá-la em conhecimento para responder às solicitações de uma sociedade diferente, progressivamente dominada pelas novas tecnologias.

Hoje, a linguagem escrita continua a ser a marca distintiva do homem em toda a sua plenitude e é ela que faz pulsar a evolução das sociedades.

Capítulo 3 – A Biblioteca Escolar

3. – A biblioteca escolar

Neste capítulo dedicamo-nos às questões relativas à Biblioteca Escolar enquanto recurso propiciador de encontros positivos com a leitura, bem como instrumento essencial na promoção de habilidades de informação, tão prementes na nossa sociedade actual, tornando-se assim, o centro nevrálgico da Comunidade Educativa.

Este recurso do Sistema Educativo é, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S-E., 1996), “capaz de proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária”. A actual Ministra da Educação afirmou na sessão inaugural da Conferência Anual da Associação Internacional de Bibliotecas Escolares em Lisboa (2006) que “a biblioteca escolar é uma peça indispensável na construção de uma escola para todos”, atribuindo a este recurso o papel de potenciador da igualdade de oportunidades, através do fomento da leitura e de todas as outras competências associadas.

3.1. – A biblioteca escolar em Portugal

A Biblioteca Escolar é hoje reconhecida como um dos recursos integrantes do sistema educativo. No entanto, o conceito de biblioteca escolar, como hoje a entendemos, é relativamente recente.

Se recuarmos no tempo, verificamos que em Portugal, a primeira legislação sobre esta temática surgiu em 1948; a lei estabelecia a obrigatoriedade de existirem bibliotecas nas escolas. Em 1951 foi publicada uma circular que estipulava competências para professores responsáveis de bibliotecas escolares do 8º, 9º e 10º grupos, com a atribuição de duas horas semanais para desempenhar o cargo (Calixto, 1996, p.18 e 19).

Desde então, até à implementação da L.B.S.E. em 1986, assistiu-se a um vazio em termos legislativos, e as bibliotecas escolares:

“eram lugares de grande solenidade, onde muito poucos iam; verdadeiros templos de cultura silenciosa, como então se queriam. Os livros já não estavam fechados a cadeado nem protegidos com severas maldições como acontecia na Idade Média. Estavam no entanto,

cuidadosamente guardados em armários envidraçados defendidos por grossas redes metálicas, fechados à chave. Eram protegidos por diligentes funcionários que faziam o possível por reduzir ao mínimo o seu uso; critérios misteriosíssimos distribuíam os livros por idades e graus. Obviamente, os livros que nós mais queríamos eram sempre os outros, os que só os mais velhos podiam ler, ainda assim depois de passarem por várias malhas de varias censuras” (idem, ibidem, p.20).

Posteriormente, em 1987 a Lei nº 19-A/87, de 3 de Junho, «Medidas de emergência sobre o ensino – aprendizagem da língua portuguesa» no art. 4º, sobre «Bibliotecas Escolares» faz referência aos seguintes itens:

- “1 – Serão criadas bibliotecas escolares em todos os estabelecimentos de ensino que ainda não possuam e implementadas, medidas no sentido de assegurar a permanente actualização e o enriquecimento bibliográfico das bibliotecas escolares.
- 2 – As bibliotecas escolares são apetrechadas com os livros indispensáveis ao desenvolvimento cultural ao ensino – aprendizagem da língua materna e adequados à idade dos alunos, cabendo ao Ministério da Educação e Cultura criar condições de acesso e de orientação do aluno relativamente à leitura”.

No entanto, a realidade ficava muito aquém do decretado e

“as instalações das bibliotecas escolares são geralmente muito más (...) a solução de recurso é pôr os livros numa sala de aula normal e chamar a isso biblioteca ...os orçamentos das escolas prevêem o item livros para a biblioteca na rubrica 52.3. só que esta rubrica é um poço se fundo onde cabe praticamente tudo”.O mesmo autor conclui que: “regra geral trabalham numa biblioteca escolar um professor e um funcionário e eventualmente dois. Não dispondo de nenhuma formação em biblioteconomia vão-se deixando guiar por alguma intuição autodidáctica e boa vontade ou então seguem as tradições” (idem, ibidem, p.29)

Esta situação de precariedade havia sido denunciada já em 1983, no Manifesto *A Leitura Pública em Portugal* e posteriormente num documento preparatório do Programa de Rede de Bibliotecas Públicas, podia ler-se:

”a rede de bibliotecas escolares, que funciona mais que precariamente - também por falta de pessoal técnico, de livros e de instalação apropriadas – e em que todos os países é considerado peça importante do sistema de ensino, é também fundamental para a preparação de futuros leitores da biblioteca municipal.”

No final de Dezembro de 1995, os Senhores Ministros da Educação e da Cultura decidiram adoptar uma política articulada com vista a promover os hábitos e práticas de leitura da população portuguesa, por meio do desenvolvimento de bibliotecas escolares

integradas numa rede e numa política de incentivo de leitura pública (cf. Veiga et. al, 1996, p.13).

Em 1996, através do Despacho.nº5/ME/MC/96 de 9 de Janeiro, foi então criado um grupo de trabalho para diagnosticar a situação das bibliotecas escolares e para estudar e propor o desenvolvimento de uma Rede de Bibliotecas Escolares em Portugal, à semelhança do que já acontecera noutros países.

A comissão realizou o diagnóstico da situação das Bibliotecas Escolares e o panorama era pouco animador, denotando-se falta de espaços adequados, falta de equipamentos incluindo material informático, fundo documental exclusivamente constituído por livros e por vezes reduzido e desactualizado, recursos humanos escassos e sem formação específica. Importa no entanto ressaltar o seguinte:

“a) apesar das dificuldades e carências em todos os níveis de escolaridade, os professores responsáveis por bibliotecas têm investido um esforço notável e realizado acções destinadas a divulgar as potencialidades dos recursos que gerem, a dinamizar os serviços que oferecem e a animar o espaço com actividades que atraíam potenciais utilizadores”

b) pode afirmar-se que existe dinâmica pedagógica nas escolas visando estimular o interesse pelo livro e pela leitura. Decorre do empenho dos professores e da capacidade de assumir riscos dos concelhos directivos. Concretiza-se sobretudo em acontecimentos de duração restrita que envolvem alunos e com frequência convidados exteriores à escola. O que falta, na maioria dos casos, é afinal um serviço de bibliotecas que devia ser básico, permanente e estimulante” (Veiga et. al., idem, p.26 e 27).

Desse estudo, realizado pelo grupo de trabalho coordenado por Isabel Veiga resultou o documento “Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares” em 1996.

O Programa Rede de Bibliotecas Escolares preconizava então a criação e instalação de bibliotecas escolares nas escolas através de candidaturas nacionais ou concelhias, envolvendo outros parceiros como as Autarquias e as Bibliotecas Municipais.

A Rede de Bibliotecas Escolares foi lançada em 1996 tendo como objectivo a instalação de bibliotecas escolares em escolas de todos os níveis de ensino, concebidas como centros de recursos multimédia, nos quais os utilizadores devem poder consultar e produzir documentos em diferentes suportes. Esta decisão, face à tomada de consciência da importância que a leitura e as competências de informação assumem na construção de cidadãos esclarecidos e interventivos, resultou numa política articulada entre os

Ministérios da Educação e da Cultura e decretada pelo Despacho Conjunto nº 43/ ME/ MC/ 95, de 29 de Dezembro.

Posteriormente, em 2002, foi criada uma terceira modalidade de concursos destinados a bibliotecas já integradas na Rede. Estas candidaturas têm como base um projecto elaborado pelas escolas em função das suas necessidades constituindo efectivamente as bibliotecas

“como recursos básicos do processo educativo, sendo-lhes atribuído papel central em domínios tão importantes como: a aprendizagem da leitura; o domínio dessa competência (literacia); criação e o desenvolvimento do fazer de ler e a aquisição de hábitos de leitura; a capacidade de seleccionar informação e actuar criticamente perante a quantidade e diversidade de fundos e suportes que hoje são postos à disposição das pessoas; o desenvolvimento de métodos de estudo, de investigação autónoma; o aprofundamento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística” (Veiga et al, 1996, p. 15).

Esta concepção de Biblioteca Escolar foi no entanto alvo de modificações, de acordo com a própria evolução dos sistemas educativos; as bibliotecas escolares já foram denominadas de mediatecas, centros de documentação e informação, centros de recursos educativos, centros de informação multimédia. Apesar das diferentes acepções, *“la biblioteca en el contexto de la escuela, debe ser entendida por tanto, como la colección organizada de documentos de todo o tipo que se pone al servicio de los miembros de la comunidad escolar y del proceso de enseñanza – aprendizaje”* (Valverde, Carrasco e Munõz , 2000, p.18).

Os impulsos dados pela Rede de Bibliotecas Escolares permitiram que estes equipamentos fossem progressivamente dotados de um acervo mais rico e actualizado, constituído por documentos impressos e noutros suportes, equipamentos ligados às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação e capacitados de recursos humanos que vão já tendo alguma formação. A Biblioteca Escolar é assim entendida como uma parte integrante de toda a teia complexa do sistema educativo, que se repercute na sociedade em geral. Nos finais de 2005 estavam integradas na Rede de Bibliotecas Escolares 1500 bibliotecas escolares.

3.2. – As funções da biblioteca escolar

O reconhecimento de que a Biblioteca Escolar deve assumir um papel preponderante em todo o processo educativo, pilar da construção das sociedades, levou

a que diversas instituições internacionais se pronunciassem sobre esta matéria. Assim a IASL (*International Association of School Librarianship*) concebe a biblioteca escolar como

“um instrumento vital do processo educativo, não como uma entidade isolada do programa escolar mas envolvida no processo de ensino - aprendizagem” e pode “providenciar materiais como fontes de informação para os pais e agentes sociais e satisfazer as necessidades dos jovens em casa, antes de ingressarem na escola, durante o processo de escolarização e depois de concluída a sua formação académica” (1996).

A mesma associação, através da Declaração Política Sobre Bibliotecas Escolares atribui à BE as seguintes funções:

* informativa – fornecer informação fiável, acesso rápido, recuperação e transferência de informação; a biblioteca escolar deverá integrar as redes de informação regionais e nacionais.

* educativa – assegurar a educação ao longo da vida, provendo meios e equipamentos e um ambiente favorável à aprendizagem: orientação presencial, selecção e uso de materiais formativos em competências de informação, sempre através da integração com o ensino na sala de aula; promoção da liberdade intelectual.

* cultural – melhorar a qualidade de vida mediante a apresentação e apoio a experiências de natureza estética, orientação na apreciação das artes, encorajamento à criatividade e desenvolvimento de relações humanas positivas.

* recreativa – suportar e melhorar uma vida rica e equilibrada e encorajar uma ocupação útil dos tempos livres mediante o fornecimento de informação recreativa, materiais e programas de valor recreativo e orientação na utilização dos tempos livres.

Por outro lado, a UNESCO, através do Manifesto da Biblioteca Escolar (2000) refere que:

“a Biblioteca Escolar proporciona informação e ideias fundamentais para sermos bem sucedidos na sociedade actual, baseada na informação e no conhecimento. A Biblioteca Escolar desenvolve nos alunos competências para a aprendizagem ao longo da vida e estimula a imaginação, permitindo-lhes tornarem-se cidadãos responsáveis”.

Este documento apresenta também a missão da Biblioteca Escolar considerando que esta “disponibiliza serviços de aprendizagem, livros e recursos que permitem a todos os membros da comunidade escolar tornarem-se pensadores críticos e utilizadores efectivos da informação em todos os suportes e meios de comunicação”.

Em suma, a Biblioteca Escolar tem como fim,

“apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje, proporcionando estrategias a sus usuarios (alumnos, profesores, comunidade educativa em general) para la autoformacion y la creación y consolidación de hábitos de lectura” (Valverde, Carrasco e Muñoz, 2000, p.19).

Por outro lado não podemos descurar que “aprender é cada vez menos memorizar conhecimentos e cada vez mais preparar-se para saber encontrar, avaliar e utilizar. A capacidade de actualização passa a ser uma ferramenta essencial ao indivíduo se quer sobreviver numa sociedade de verdades relativas e efémeras” (Calixto, 1996, p.86). Ao mesmo tempo, as crianças de agora não só como as de uma ou duas décadas atrás pois vivemos “num ambiente saturado de informação mais vasto e complexo do que alguma vez a humanidade já viveu” e a biblioteca escolar, através da “sua plena função de promotora de hábitos de leitura e condições de aprendizagem para todos e o desenvolvimento de competências de pesquisa de informação” (Nunes, 2005) é a ferramenta essencial para o desenvolvimento das literacias.

Esta posição é corroborada por Calixto (1996, p.89) na medida em que, segundo o autor,

“não é possível uma pedagogia da documentação sem bibliotecas escolares, não é possível o desenvolvimento de capacidades de manuseamento da informação se não houver sistemas organizados que propiciem oportunidades para as exercitar, não é possível o desenvolvimento de mentes interrogativas e criticas capazes de intervir democraticamente na sociedade, se continuar a pedagogia autoritária centrada no professor. No limite, mas sem exagero, o que se poderá dizer é que sem Biblioteca Escolar não há escola moderna nem Reforma do Sistema Educativo”. (Calixto, 1996, p. 89)

Desta forma, a Biblioteca Escolar deve estar no centro da actividade educativa tendo em conta que *“ni la sociedad ni la escuela son realidades estáticas, sino dinámicas, esencialmente cambiantes; y sobre la dirección que tomen los cambios, los ciudadanos tenemos la posibilidad y la responsabilidad de influir”* (Guilhermo Castán 2002, p.14). Ou seja, é necessário acompanhar atentamente as mudanças que vão ocorrendo na sociedade em geral e no sistema educativo em particular, mudanças essas que devem ser participadas por todos e nas quais as bibliotecas escolares assumem uma importância vital.

Ross Todd (2006) afirma convictamente que as bibliotecas são essenciais para a construção do futuro, na medida em que:

“they are about the development of knowledgeable and knowing young people: young people who have the ability to read the Word and the world, and who can live their lives as thinking, informed, knowledgeable and productive citizens of an increasingly inter-connected world. They are about young people who have the knowledge, skills, attitudes and values to invest wisely in confidently shaping their own futures and their lives as family, community and workplace members. Reading, knowing and doing, as the multiple faces of literacy, are the multiple faces of the school libraries”.

O autor reclama que as bibliotecas são o local privilegiado para desenvolver a leitura, o conhecimento e o saber fazer, condições essenciais para construir uma sociedade cada vez mais complexa e global.

As bibliotecas escolares são também chamadas a contribuir para que o direito à educação e à igualdade de oportunidades sejam oferecidos a todas as crianças, constituindo um espaço onde se pode:

“(...) promover uma maior familiaridade com as estruturas do conhecimento e não simplesmente com factos; desenvolver a capacidade em adaptar as ferramentas da aprendizagem e as estruturas das disciplinas a novas tarefas; suscitar o recurso a diferentes estratégias de aprendizagem; desenvolver naturalmente capacidades de aprendizagem básicas: como ler, observar, ouvir e compreender comunicação não verbal. Reconhece-se, do mesmo modo, que ele permite desenvolver, também naturalmente e em função das necessidades e motivações pessoais, as capacidades intelectuais como reflectir, pensar criticamente, seleccionar e interpretar dados, ou ainda usar diferentes recursos de aprendizagem (mass-media / impressos)” (Dionísio, 2000, p.46).

A biblioteca escolar tem ainda, enquanto recurso ou ferramenta por excelência, um papel fulcral

“na formação global do aluno, capaz de integrar o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem activa e de possibilitar a “construção pessoal” do conhecimento, visando-se, deste modo, uma “formação integral”, por oposição ao ensino magistral, uma vez que se acredita que a utilização da biblioteca como recurso educativo contribui para um ensino de qualidade” (Sequeira, 2000, p.45).

Uma posição positiva e empreendedora da biblioteca escolar deverá trazer os seus frutos a médio e longo prazo, afirmando este recurso enquanto parceiro fundamental da comunidade educativa, na construção de cidadãos que queremos responsáveis, esclarecidos, interventivos, criativos e por isso, mais felizes.

3.3. – A biblioteca escolar e o projecto educativo de escola

O processo educativo é constituído por uma panóplia de interações entre os diferentes intervenientes, trespassadas por directrizes governamentais e uma infinidade de processos que, têm como fim maior, a educação. À escola, em diálogo constante com a família e outras instituições, é solicitado que prepare a criança e o jovem para o mundo complexo que temos. Desta forma, deve ser entendida como um organismo vivo, porque constituído por pessoas e para as pessoas.

A escola deve caminhar no sentido de estar aberta à comunidade envolvente e a uma colaboração constante com os pais e encarregados de educação, criando oportunidades para uma maior participação da sua parte na vida da escola, rompendo com o desfasamento escola / restante comunidade. Tal como Formosinho (cit. por Costa 2001, p.4) refere: “a escola pressuposta pela Lei de Bases, é uma escola / comunidade educativa, uma escola com autonomia pedagógica e administrativa, é a escola enquanto comunidade alargada, tem a direcção em si própria”.

À escola são assim lançados novos e grandes desafios tal como refere Adelino Costa (1997, p.43)

“entre as valências relativamente às quais se atribui aos estabelecimentos de ensino, enquanto unidades organizacionais, responsabilidades acrescidas, parecem-nos ser de destacar: a tomada de decisões; a inovação e a mudança; a avaliação e a prestação de contas; a integração comunitária, a articulação inter-institucional a formação continua; alocação de recursos, a liderança organizacional”

Paralelamente,

“Una escuela que piensa está hecha por personas que piensan o aprenden a pensar. Aprender a pensar quiere decir literalmente abrir una discusión continua, un interrogarse continuamente, un observar, aportar material para discusiones, en que cada uno de nosotros controla la propia discusión, conciencia, responsabilidad, pensamiento ético, pensamiento cultural. Lo que importa es que la escuela piense y para pensar hacen falta muchas cabezas. Una cabeza sola puede pensar, puede llegar muy lejos, pero en el terreno de la educación se necesita la discusión conjunta, se necesita entrar en crisis” (Malaguzzi, cit por Martins, 2005).

As palavras de Malaguzzi remetem-nos para a concepção moderna de escola; a escola que pensa, que estabelece hábitos continuados de auto-reflexão, que mobiliza todos os agentes educativos – dentro e fora e dos seus muros, que promove uma dinâmica de inovação (para a mudança), num movimento contínuo de adaptações a

sucessivas estabilidades dinâmicas, isto é, que não se deixa estar em apatias e constrangimentos mortificadores com vista a atingir os seus objectivos por demais já explicitados.

No contexto de escola moderna, que paralelamente pretende alcançar a sua autonomia, “poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (Dec. Lei nº 115 – A198, art. 3º), surge então o Projecto Educativo de Escola (P.E.E.), afirmando a sua identidade própria dentro da diversidade. O P.E.E. é um

“documento que consagra a orientação educativa de escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão por um horizonte de três anos, no qual se explicam os princípios, as metas, as estratégias, segundo as quais a escola se propõe a cumprir a sua função educativa”(idem, ibidem).

Este instrumento é também

“[um] documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada Escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os seus objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referencia orientador na coerência e unidade da acção educativa” (Costa, cit. por Silva, 2000, p. 177).

Para Carvalho e Diogo (1999, p.47), o P.E.E. faz a definição da escola, ou seja, define “as opções da Escola - comunidade educativa quanto ao ideal de educação a seguir, as metas e finalidades a perseguir, as políticas a desenvolver”. Ainda segundo os mesmos autores, a Escola terá de se confrontar “com a necessidade de explicitar uma concepção de educação” devendo, para isso, “tomar a escola como referência, a comunidade educativa como lugar de acção”, e activar práticas inovadoras e construtoras de espaços de formação “ (Idem, ibidem, p.40).

O P. E. E. inscreve-se assim, num quadro de um processo de inovação e organização de cada estabelecimento de ensino. Ele deve ser assumido como uma etapa de planificação estratégica, reflectindo uma visão prospectiva que permita o delineamento de objectivos a que a escola se propõe, as acções a serem levadas a cabo, delimitadas no espaço e no tempo, de acordo com as possibilidades e limitações do

contexto educativo, empenhada em superar os seus constrangimentos e limitações, pela optimização das suas potencialidades. Esta visão deverá, assim, em nosso entender, ajudar a inventar e a construir um futuro melhor.

O P.E.E. pode ser também o instrumento privilegiado para se chegar à autonomia da própria escola (artº 2º. do Dec. Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro) e esta torna-se uma condição essencial para se atingirem os fins desejados localmente, ou seja, a sua adequação às características dos utentes e beneficiários, pois as medidas de política educativa decididas ao nível do estado central destinam-se a adequar o sistema educativo, no seu conjunto, ao ambiente geral. Só com verdadeira autonomia é que se pode construir uma nova escola, e só no âmbito desta, faz sentido a emergência do P.E.E.

Este documento nuclear da orientação educativa é um instrumento com projecção para o futuro, que

"esclarece o porquê e o para quê das actividades escolares, que diagnostica os problemas reais e os seus contextos (...), que prevê e identifica os recursos necessários de forma realista, que descobre e desenvolve os factores capazes de empenharem os actores na consecução dos objectivos da escola e o que avaliar, para quê, como e quando" (Alves, 1993, p.62).

O Projecto Educativo individualiza cada uma das escolas, materializa o seu retrato -singularidade-, pressupõe uma vontade colectiva e um envolvimento comunitário e é

"É por excelência um documento de compromisso acerca das linhas orientadoras da acção educativa; compromisso entre a política educativa nacional e a sua adequação aos interesses regionais e locais; compromisso entre os vários interesses dos protagonistas locais do processo educativo; compromisso possível entre a realidade – humana, material e financeira – e a utopia. É o rosto filosófico da pedagogia de cada escola; é o enquadramento espiritual em que se inserem os Planos Anuais de Actividades, incluindo a intervenção da Comunidade Educativa e os Projectos Curriculares – e o Regulamento Interno" (Azevedo, cit por Rocha, 1998, p.103).

Desta feita, traçadas as linhas gerais da importância que o P.E.E. assume no processo educativo, somos levados a considerar a biblioteca escolar como um dos agentes a operar e integrar as orientações e metas que o sustentam. Para Veiga et. al (1996, p. 34) a biblioteca escolar "constitui um instrumento essencial do desenvolvimento do currículo escolar e as actividades devem estar integradas nas

restantes actividades da escola e fazer parte do seu projecto educativo”. Esta posição é partilhada por Valverde, Carrasco e Munôz (2000, p.18) ao afirmarem que

“Más allá de ser instrumento de uso más o menos habitual, la biblioteca escolar debe estar integrada en el proyecto educativo y curricular del centro como elemento activo, constituyendo el centro de recursos informativos, formativos y recreativos susceptibles de intervenir en las actividades educativas, y que contribuyan a lograr los objetivos generales de proceso educativo”.

Esta visão de uma biblioteca activa, com objectivos claramente definidos e enquadrados nas grandes linhas gerais de acção da escola a que está vinculada, está também patenteada na Declaração Política da IASL sobre Bibliotecas Escolares,

“A biblioteca é essencial ao cumprimento das metas e objectivos de aprendizagem da escola e promove-os através de um programa planeado de aquisição e organização de tecnologias de informação e disseminação dos materiais de modo a aumentar e diversificar os ambientes de aprendizagem dos estudantes. Um programa planeado de ensino de competências de infirmação em parceria com os professores da escola e outros educadores é uma parte essencial do programa das bibliotecas escolares”.

Estão desta forma lançadas as sementes para que a biblioteca escolar, dotada de identidade própria que contemple uma politica documental e um programa de actividades de animação e formação coerentes com as especificidades do contexto, com as características, necessidades e interesses dos potenciais utilizadores, com os objectivos do P.E.E., contribua efectivamente para o grande desafio que é o sucesso escolar e educativo de criança e jovens.

Valverde, Carrasco e Munôz (2000, p.15 e 19) sugerem que tendo em conta as premissas anteriormente explicitadas, a biblioteca escolar pode servir a Comunidade Educativa em três aspectos fundamentais:

“- Como centro de información y documentación, facilitando a alumnos y profesores la información que necesiten en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Esto implica, además de reunir, organizar y servir una colección bibliográfica suficiente y adecuada, que la biblioteca este al corriente de las nuevas tecnologías de la información, facilite el acceso a fuentes (bases de datos, etc) externos, oriente y forme en el uso de los distintos recursos, ayude a una selección crítica de la información, etc, facilitando la adquisición

de técnicas y hábitos de trabajo intelectual y la autonomía en el aprendizaje. Implica también informar a la escuela de los recursos, servicios y actividades culturales del entorno.

- Como centro de lectura, fomentando la lectura y facilitando los materiales necesarios (libros de ficción, audiovisuales) así como el acceso libre a los mismos en un ambiente apropiado que invite a la utilización de los distintos medios con fines de esparcimiento.

- Como centro de actividades pedagógicas y culturales en relación con el libro, la información y las funciones que le son propias, colaborando en cuálas actividades culturales (exposición, debates, encuentros con autores, audiciones, representaciones) que fomenten la creatividad y la expresión, desarrollen hábitos de compartimiento y hábitos culturales para el uso creativo del ocio y del tempo libre”

Em suma, a biblioteca escolar deve ser vista como o local onde convergem informação, recursos de apoio às actividades curriculares e recursos susceptíveis de proporcionar prazer e conhecimento a todos os que dela usufruem.

O Manifesto da Biblioteca Escolar da IFLA/UNESCO (2000) define como meta prioritária que os integrantes da comunidade educativa se tornem “pensadores críticos e utilizadores efectivos da informação em todos os suportes e meios de comunicação”, tendo a biblioteca escolar que alcançar os seguintes objectivos:

- “Apoiar e promover os objectivos educativos definidos de acordo com as finalidades e o 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;
- Proporcionar oportunidades de utilização e produção de informação que possibilitem a aquisição de conhecimentos, a compreensão, o desenvolvimento da imaginação e lazer;
- Apoiar os alunos na aprendizagem e na prática de competências de avaliação e utilização da informação, independentemente da natureza e do suporte, tendo em conta as formas de comunicação no seio da comunidade;
- Providenciar acesso aos recursos locais, regionais, nacionais e globais e às oportunidades que confrontem os alunos com ideias, experiências e opiniões diversificadas;
- Organizar actividades que favoreçam a consciência e a sensibilização para as questões de ordem cultural e social;
- Trabalhar com os alunos, professores, órgãos de gestão e pais de modo a cumprir a missão da escola;
- Defender a ideia de que a liberdade intelectual e o acesso à informação são essenciais à construção de uma cidadania efectiva e responsável e à participação na democracia;

- Promover a leitura, os recursos e serviços da biblioteca escolar junto da comunidade escolar e fora dela”.

A biblioteca deve oferecer as ferramentas essenciais, com a participação de todos e para todos os membros da comunidade educativa, para palmilhar o trilho complexo do processo educativo. A biblioteca deve ser também o lugar privilegiado para desenvolver as competências informacionais que, nos dias de hoje, não podem ser esquecidas pelo P.E.E. O estudo *“Information Literacy Standards for Higher Education”*, da *Association of College & Research Libraries (ACRL)*, diz que:

“gaining skills in information literacy multiplies the opportunities for students self directed learning, as they become engaged in using a wide variety of information sources to expand their knowledge, ask informed questions, and sharpen their critical thinking for still further self-directed learning. Achieving competency in information literacy requires an understanding that this cluster of abilities is not extraneous to the curriculum but is woven into the curriculum’s content, structure and sequence” (2000, p. 5).

Ao mesmo tempo, a biblioteca estará também a cumprir a sua função social de esbater assimetrias e promover a igualdade de oportunidades, uma vez que o acesso às novas tecnologias ainda não é para todos.

Uma outra função da biblioteca escolar, que se enquadra perfeitamente na filosofia subjacente à existência do P.E.E., é a apresentada por Sérgio Andricaín (1999)

“y cabría agregar que en la biblioteca se nos enseña a compartir y a respetar los bienes comunes, la propiedad social, a través del cuidado de los libros, que constituyen un patrimonio de la comunidad informal de usuarios, un bien por todos compartido”.

A biblioteca surge assim como um organismo cheio de vida, palpitante no seio da comunidade educativa que estabelece redes com outros organismos, que se querem positivas e propiciadoras do crescimento harmonioso das crianças e jovens - os seus primeiros destinatários - e da restante comunidade educativa, no âmbito da educação permanente e ao longo da vida. A biblioteca escolar e o P.E.E. devem caminhar de mãos dadas, com convergência de objectivos e acções consertadas em que o empenho e colaboração de todos (papeis que iremos explicitar posteriormente) será decisivo para levar a cabo a missão da escola.

3.4. – A gestão da biblioteca escolar

A Biblioteca Escolar está localizada na escola e os seus destinatários, em primeira instância, são os membros da comunidade escolar. Desta forma, é na escola “que deve assentar todo o processo de criação, desenvolvimento e gestão da biblioteca”, conferindo-lhe assim a “responsabilidade das iniciativas destinadas a criar e desenvolver a biblioteca, bem como de todas as decisões que visem adequá-las às suas funções, no quadro do projecto educativo de escola” (Veiga et. al, 1996, p.54).

Para garantir a eficácia e avaliação dos serviços prestados pela biblioteca escolar, de acordo com a IFLA / UNESCO (2000) é necessário que se verifiquem as seguintes condições:

- “ – a política de serviços da biblioteca escolar deve ser formulada de modo a definir objectivos, prioridades e serviços em articulação com o currículo escolar;
- a biblioteca escolar deve ser organizada e gerida de acordo com padrões profissionais;
- os serviços devem ser acessíveis a todos os membros da comunidade escolar e funcionar no contexto da comunidade local;
- a biblioteca escolar deve promover a cooperação com os professores, a direcção das escolas, as entidades responsáveis, os pais, outros bibliotecários e profissionais de informação e as associações locais.”

Estas condições só podem verificar-se com o empenho dos diversos intervenientes e de acordo com procedimentos e normas estipulados por instâncias superiores. Apresentamos de seguida os factores que caracterizam a biblioteca escolar e que são condição *sine qua non* para que esta atinja os seus objectivos.

3.4.1. – A equipa da biblioteca escolar

Uma das particularidades da BE é que ela é gerida por educadores, mais concretamente uma equipa de docentes auxiliado por técnicos que asseguram as tarefas necessárias ao seu funcionamento e que deveriam ter formação especializada. (cf. Veiga et. al., 1996, p.35).

Acerca desta questão, a IFLA / UNESCO (2000) traça o perfil da equipa da biblioteca escolar do seguinte modo:

“ O bibliotecário escolar é o elemento do corpo docente, qualificado, responsável pelo planeamento e gestão da biblioteca escolar. É apoiado por uma equipa tão adequada quanto possível, trabalhando em conjunto com todos os membros da comunidade escolar e em ligação com a biblioteca pública e outras”.

No documento *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares* (1996, p.41), os autores propõem que “o professor bibliotecário contará com a participação e trabalho dos professores de uma equipa educativa, com valências multifuncionais” que dão “apoio aos utilizadores na consulta e produção, em diferentes suportes”, concebendo e procedendo ao “lançamento de iniciativas disciplinares e pluri ou interdisciplinares” e orientando os alunos de “ forma a que sejam apoiados mas se sintam mais autónomos”.

É claro que as questões relativas à equipa responsável pela biblioteca escolar podem ser tratadas sob diferentes perspectivas uma vez que, apesar das intenções, subsiste a escassez de apoios e incentivos para que cada vez mais professores invistam na sua formação pessoal nesta área. No entanto,

“os recursos humanos que vêm desenvolvendo funções na biblioteca representam os intervenientes fundamentais no sucesso do projecto [Rede de Bibliotecas Escolares] daí que se procure sensibilizar as entidades directa e indirectamente envolvidas no Programa para a importância da formação dos docentes e quadros técnicos, para a atribuição de destacamentos e créditos horários e para a criação de um enquadramento jurídico de carreira de BAD” (Tavares, 2001, p.115).

Maria Teresa Calçada (1998, p.42), coordenadora do Programa da Rede de Bibliotecas Escolares (R.B.E.) defende que a equipa da biblioteca escolar pode ser composta por um bibliotecário, desde que a dimensão da biblioteca em causa e o trabalho o justifique. Por outro lado, a autora preconiza a existência de bibliotecários com formação específica em bibliotecas escolares e alerta ainda para o papel dos auxiliares de acção educativa que exercem a sua actividade na biblioteca, reforçando também a necessidade premente de formação para estes, de forma a melhor exercerem a sua acção.

Um dos aspectos que consideramos pertinente realçar é a consciência de que a biblioteca pode ser um recurso quase inesgotável no processo de ensino / aprendizagem, mas que carece de ser devidamente apresentado e eficientemente utilizado. Para que tal aconteça importa que a equipa da biblioteca escolar tenha conhecimento dos mecanismos de funcionamento, as regras estabelecidas pelas instituições que superintendem estes organismos, o espólio existente, as linhas de orientação que norteiam a comunidade educativa e o papel que a biblioteca escolar pode desempenhar

pois “a biblioteca só terá a possibilidade de se fazer sentir junto da comunidade de alunos, professores e funcionários se lhe for reconhecido o seu estatuto e devolvidas as suas funções” (Sequeira, 2000, p.47).

Para tudo isto é necessário que seja facultada formação e informação, em primeira instância aos órgãos decisores, pois destes depende a orientação e o papel que a biblioteca possa vir a desempenhar no processo educativo; aos membros da equipa da biblioteca escolar, uma vez que estes serão os operantes directamente envolvidos na dinamização / intervenção da biblioteca escolar, e, finalmente, aos restantes utilizadores / destinatários da biblioteca escolar.

Posteriormente abordaremos com maior detalhe o papel do professor bibliotecário na biblioteca e na relação com a comunidade educativa, bem como a relação que os diferentes protagonistas do processo ensino/aprendizagem podem estabelecer com a biblioteca.

3.4.2. - Equipamento e condições do espaço

As Bibliotecas Escolares, tendo em conta o público a que se destinam e os objectivos que as norteiam, devem possuir equipamentos que facilitem o uso a todos os tipos de utilizadores, sendo de elevada importância que se seleccione “o equipamento a adquirir, nomeadamente estantes, mesas e cadeiras (...) cumprindo um conjunto de regras que visem basicamente os seguintes objectivos: funcionalidade, resistência e estética” (Veiga et. al, 1996, p. 46).

De acordo com as linhas orientadoras da IFLA/UNESCO, *“the strong educational role of the school library must be reflected in the facilities, furniture and equipment”* denotando-se ao mesmo tempo que *“the aesthetic appearance contributes to the feeling of welcome as well as the desire for the school community to spend time in the library”* (2002, p.7 e 8).

Desta forma, consideramos que, para atrair os alunos e restante comunidade educativa, a biblioteca escolar deve estar equipada com material que permita, por exemplo, o livre acesso aos registos e documentos, sem quaisquer formas de enclausuramento no que concerne às estantes. Por outro lado, ainda no que respeita às estantes, estas devem possuir uma altura adequada aos seus utilizadores, facilitando o

acesso a todos os documentos armazenados, e formas que possibilitem uma economia e melhor aproveitamento do espaço, havendo estantes com características próprias para este tipo de Biblioteca, colocando de parte a imagem da biblioteca enquanto armário de livros.

No caso das cadeiras, elas devem permitir comodidade e segurança em conformidade com as mesas, que devem ter uma altura que permita trabalhar nelas, em grupo ou individualmente, suprimindo a necessidade dos mais novos e dos graúdos. A IASL (1993) através da sua Declaração Política sobre Bibliotecas Escolares, chama a atenção para a existência de número suficiente de tomadas eléctricas, para a iluminação, que deve ser boa, para a necessidade de possuir algum isolamento acústico de portas e tectos e possibilidades de controlo da temperatura e da humidade.

Com o intuito de tornar as bibliotecas espaços simpáticos, convidativos, poder-se-á proceder a estratégias várias, pois

“a biblioteca deve ser um espaço acolhedor, estimulante, aberto, tanto no que se refere ao espaço físico como ao ambiente emocional. As crianças sentir-se-ão convidadas a visitar a biblioteca, atraídas por uma decoração dinâmica e surpreendente, pela liberdade de movimento que se lhes oferece na procura de livros e, sobretudo, pela presença inspiradora do bibliotecário, confidente e encantador de serpentes” (Sobrino, 2000, p.63).

A biblioteca deve estar também pensada de forma a proporcionar diferentes serviços:

“a execução de trabalho técnico documental (aquisição, catalogação, indexação, preparação para a utilização e armazenamento dos materiais); serviços de referencia; exposição dos documentos; circulação dos documentos (empréstimo local e para fora da Biblioteca); produção de materiais pelo pessoal, professores e alunos; actividades de animação e gestão do serviço” (Veiga et al, 1996, p.44).

Para isso deve ser organizada em vários espaços interligados:

“sector de Leitura, Visionamento, Audição e Produção [organizado] em quatro zonas: Entrada, Leitura Geral, Audiovisuais/Multimédia e Produção. Para assegurar o funcionamento (...) são também indispensáveis a Zona de Serviços Técnicos e Zona de Armazenagem. Sempre que possível, deverá existir uma Sala Polivalente e áreas individualizadas para Trabalho de Grupo” (idem, ibidem).

Em relação ao tamanho que deve ter a biblioteca, a IFLA / UNESCO (2002), aponta que

“there is no one universal measurement for school library facilities but it is useful and helpful to have some kind of formula on which to base planning estimates so that any new or newly designed library meets the needs of the school in the most effective way”.

Por outras palavras, o que se pretende é que a biblioteca, para além de um espaço próprio, deve ter também as medidas suficientes que permitam abarcar todas as suas valências, bem como servir os seus utilizadores. A legislação existente a nível mundial, seguida também em Portugal aponta para que a biblioteca tenha condições para acolher um mínimo de dez por cento do total dos alunos existentes no estabelecimento de ensino (Veiga et al, 1996, p.46).

Relativamente aos equipamentos informáticos, corolários da nossa sociedade actual, a biblioteca deve responder de forma eficaz às necessidades dos seus utilizadores, capacitada de computadores com ligação à Internet, impressoras, leitores de DVD e CD-ROM, entre outros. Só desta forma é que a biblioteca pode efectivamente acompanhar, para além do fundo documental que a suporta e os outros factores já apontados, os percursos da comunidade educativa.

3.4.3 – Acervo documental

A biblioteca escolar, enquanto recurso educativo ao serviço da comunidade educativa, com especial atenção para com as crianças e jovens, deve necessariamente integrar-se no projecto educativo e curricular do estabelecimento de ensino a que pertence, e capacitar-se de meios que lhe permitam atingir os seus objectivos e finalidades já explicitadas.

Desta feita, um dos mecanismos que terá de ser activado no intuito de prosseguir a sua missão, é a sensata e criteriosa constituição do seu acervo documental, ou seja, o conjunto de documentos que constituem uma Biblioteca, independentemente do seu suporte, podendo este ser *impresso* – livros, periódicos; *audiovisual* – cassetes de vídeo, filmes em película, DVD; *sonoro* – cassetes de áudio, CD’s; *visual* – fotografias, cartazes, slides; *cartográfico* – mapas, plantas; *electrónico* – CD-Rom’s, disquetes, recursos Web.

O desenvolvimento do fundo documental pressupõe que esteja garantido o enriquecimento das “vivências de crianças e adolescentes, construindo pontes de ligação

com o mundo exterior, promovendo o pensamento autónomo e capacidades de decisão que apoiem e enriqueçam as suas vidas” (Nunes e Nunes, 2006). Assim, o desenvolvimento do acervo documental, embora esta tarefa seja muitas vezes constringida pela falta de recursos financeiros e até a escassa oferta de documentos que conciliem critérios de qualidade / acessibilidade, deve ter em conta a satisfação das necessidades de informação e lazer dos seus utilizadores.

Ao professor bibliotecário cabe a tarefa difícil de tentar estabelecer prioridades na aquisição de documentos e nas acções consequentes. Deve haver um equilíbrio entre os diversos suportes, procurar abranger uma diversidade de assuntos, ter uma boa capacidade para manter actualizados os seus documentos, ter em conta as características dos seus utilizadores, pois

“se parece evidente que a leitura de ficção e a convivência com a literatura constituem as bases de todas as literacias e de uma aprendizagem mais sólida, também é um facto que a biblioteca escolar é precisamente sobre aprendizagem e que as suas colecções devem reflectir as áreas do conhecimento leccionadas na escola e estar em condições de apoiar o processo ensino / aprendizagem”(Idem, ibidem.).

Ao mesmo tempo, devemos ter em conta que a biblioteca escolar é muitas vezes o local onde os alunos estabelecem “as primeiras aproximações à aprendizagem de estratégias de pesquisa e informação” (Idem, ib.) tão prementes na sociedade em que vivemos, onde a produção e circulação de informação em contextos cada vez mais diversificadas são a tónica dominante. Carol Kuhlthau (2005) refere que a biblioteca escolar:

“provides access to sources, information and ideas. Enhanced access encompasses intellectual as well as physical Access. Physical Access addresses interpretation of information. Intellectual Access addresses interpretation of information and ideas within sources. The Information Search process addresses intellectual access to information and ideas and the process of seeking meaning.”

Neste processo de desenvolvimento crítico e autónomo da criança e do jovem perante a informação, a biblioteca pode então ter um papel fundamental de acompanhamento, sensibilização, oferta de situações e materiais diversos “contribuindo para a construção de um saber individualizado, e, em última instância, preparando-os para se tornarem cidadãos conscientes e capazes de enfrentarem os desafios da vida contemporânea” (Nunes, 2006).

Face às dificuldades que muitas vezes surgem no que concerne às escolhas a tomar relativamente às aquisições, pode então ser elaborado um documento orientador, que explicita os critérios a adoptar, com a contribuição dos diferentes integrantes da comunidade educativa, especialmente, com a ajuda dos professores e dos alunos

Sendo a biblioteca um espaço que se quer aberto a novas propostas, marco identificador da cultura de uma determinada comunidade educativa, “porta giratória através da qual se abrem novos mundos” (Nunes, 2006), poder-se-á criar um acervo diferenciado em que, paralelamente às novidades editoriais que se considere pertinente adquirir, haverá a integração de documentos produzidos no próprio estabelecimento de ensino, por professores, alunos e restantes integrantes da comunidade escolar, bem como através da unificação de bibliotecas de turma, quando estas existam. Esta poderá ser uma forma de tornar a biblioteca um espaço onde alunos e restante comunidade se reconheçam ainda melhor, constituindo assim um reforço “identidade da Escola e da comunidade local”, englobando na sua colecção “registos de memórias da Escola e do seu meio envolvente, através de documentos ali produzidos” (Veiga et. al, 1996, p.17).

Paralelamente à aquisição e desenvolvimento do fundo documental, tendo em conta os itens anteriormente apontados, importa também referir que este deve encontrar-se catalogado (catálogo de autores e títulos) e indexado (catálogo de assuntos, incluindo os analíticos das publicações periódicas), em suporte informático (Gomes, 2004, p.18). A organização do fundo documental deve então ser feita segundo normas ou regras biblioteconómicas, que deverão fazer parte da formação a dar aos responsáveis por essa mesma organização, uma vez que “a não utilização de sistemas com linguagens compatíveis isola a biblioteca e hipoteca definitivamente o seu desenvolvimento” (Veiga et al, 1996, p. 47). Ao mesmo tempo, Sobrino (2000, p.63) lembra que, sendo os principais utilizadores da biblioteca escolar as crianças e jovens,

“ a organização dos fundos da biblioteca deve ser simples e compreensível de modo a permitir o manuseamento por todas as crianças, incluindo as mais novas. Deve ser simultaneamente a mais técnica e próxima possível da das bibliotecas públicas, com as quais se hão-de deparar os alunos na idade adulta.”

Em Portugal, o Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares fornece directrizes e alguma formação neste âmbito. Os documentos são organizados segundo as directrizes emanadas do referido e alguma imaginação e criatividade dos responsáveis,

coordenadas essas devidamente explanadas no manual de procedimentos elaborado para o efeito por cada biblioteca.

Traçadas estas reflexões sobre a constituição do fundo documental e a sua organização, importa realçar que este deve ser concordante com o PEE, ou seja, que tenha em conta a política educativa e o contexto local onde a Escola se insere, devendo estar disponível em regime de livre acesso. Veiga et al. (1996, p.52) defendem que esta seja condição fundamental para “a procura autónoma de informação e a sua utilização nos mais diferentes tipos de trabalho e na leitura lúdica”. A BE deve “facultar [a] leitura presencial, [o] empréstimo domiciliário e (...) para as aulas e outros locais da Escola e, sempre que possível, abrir-se à comunidade”. Esta característica insere-se no conceito de

“biblioteca escolar que responde a la concepción de la educación como derecho de las personas, que va mas allá de la mera escolarización, que trata de ser instrumento, un recurso para que todos tengan las mismas oportunidades, de forma que se atiendan aquellos factores sociales que inciden negativamente en las posibilidades de los niños, asegurando su derecho a la educación y previniendo que las diferencias de origen se conviertan en características perpetuas insalvables” (Nieto, 2003, p.58).

O acervo documental da biblioteca é então um dos componentes que deve merecer a atenção daqueles que diariamente travam a dura batalha de conquistar leitores e, conseqüentemente, construir futuros adultos globalmente alfabetizados.

3.5. – A Biblioteca escolar: um centro nevrálgico da comunidade educativa

A biblioteca escolar devido às suas características, objetivos e público-alvo, é sem dúvida um espaço que abarca três condições essenciais: “lugar de encontros de prazer com o livro, centro nevrálgico no processo de ensino e aprendizagem e espaço de dinamização cultural” (Cabrero, cit por Gomes, 2004, p.17). A biblioteca escolar é colocada no centro de uma série de inter-relações operadas no seio da comunidade educativa. A nossa reflexão vai incidir nas relações que a biblioteca escolar estabelece com os actores da comunidade educativa, apoiando-nos na figura do professor

bibliotecário, enquanto elo de mediação e cooperação com alunos, os órgãos de gestão, o corpo docente, os pais e restantes membros da comunidade educativa.

3.5.1. - O professor bibliotecário: um papel crucial

Para iniciar esta reflexão, somos tentados a repescar os termos utilizados por Sobrino (2000, p.63) que, ao falar da biblioteca escolar, refere que um dos seus aspectos mais apelativos será a “presença inspiradora do bibliotecário, confidente e encantador de serpentes”.

Certamente que esta comparação reflecte uma imagem poética e carinhosa da função do bibliotecário. Mas não deveria ser ele a personagem que dá vida a todos os mistérios e segredos que ali se encontram?

Sustentamos que o bibliotecário (no caso português aplica-se mais o termo professor bibliotecário) tem um papel fulcral em toda a dinâmica da biblioteca escolar, devendo por isso reunir uma série de características; deve possuir “uma formação técnica, o mais profunda e actualizada possível, mas é muito mais importante que seja um leitor convicto” (Idem, p.64). Ao mesmo tempo, torna-se cada vez mais premente que o professor bibliotecário tenha preparação para que, ao informar, formar e educar, transmita e ajude a adquirir as habilidades necessárias para o uso da informação e conhecimento, considerados como portas para a sociedade de informação em que vivemos. (Calçada, 1998, p.42)

Ross Todd (2006) reforça o papel da biblioteca escolar e, ao mesmo tempo, do professor bibliotecário, no que concerne à leitura e todas as capacidades que lhe são inerentes, ao afirmar que:

“school libraries and school librarians are critical in the reading-literacy knowledge life cycle, because they are the transformational link, the bridge between children learning to read, and children continuing to read, to know and to understand. They are a key to the education of children and the development of communities and cultures that highly value literacy” ao mesmo tempo, chama a atenção para o facto de “it is not just creating the library as a stimulating and engaging place, it is interventions by the school librarian personalized and tailored to the individual needs of each child to be a transformational link”.

A biblioteca escolar, para este autor, deve ser o elo transformacional que opera desde as idades mais precoces na criação de hábitos de leitura e posteriormente na

consolidação dos mesmos. Ao mesmo tempo, a biblioteca escolar é o meio de dotar os jovens utilizadores de ferramentas pessoais que lhes permitam aceder à informação e transformá-la em conhecimento.

Na verdade, a realidade dos nossos dias obriga a mudanças significativas por parte de todos os actores da comunidade educativa; o professor bibliotecário é também chamado, apesar de alguns constrangimentos que abordaremos de seguida, a captar a colaboração, essencialmente de outros professores para levar a cabo a sua missão no âmbito do processo ensino/aprendizagem cujos destinatários finais são os alunos. De acordo com Todd (2003) a biblioteca escolar distingue-se das outras em três aspectos essenciais: a diferença (os serviços prestados pela biblioteca pretendem, à priori, que seja exercida uma efectiva diferença nos seus principais utilizadores que são os alunos), a intervenção (o professor bibliotecário intervém pedagogicamente e a sua acção vai necessariamente reflectir-se na qualidade da aprendizagem do aluno) e a transformação (a biblioteca escolar vai actuar no processo de busca e transformação da informação em conhecimento, condição fundamental para o sucesso dos alunos). O professor bibliotecário é entendido como “um mediador activo do acesso à informação e um promotor das capacidades necessárias à sua recuperação e utilização efectiva” (Nunes, 2005).

O professor bibliotecário, deve ser, em suma, a coluna vertical onde se sustenta o trabalho realizado pelos restantes membros da equipa e os outros intervenientes da comunidade educativa.

Rueda (1998, p.32) refere que para que se pudesse atribuir a denominação de bibliotecário, a pessoa deveria reunir algumas condições básicas tais como:

- Tener formación en Biblioteconomía y Documentación.*
- Poseer preparación en aspectos metodológicos en relación con la búsqueda, uso y valoración de la información.*
- Estar formado en organización, dinamización y gestión de la Biblioteca Escolar.*
- Pertenecer al Claustro del centro en que la Biblioteca Escolar está inmersa.*
- Tener la capacidad de motivar a la investigación, la lectura y el uso de la biblioteca.”*

Tal como o autor constata, dificilmente os professores que desempenham a tarefa de professor bibliotecário possuem estas características. Ao mesmo tempo, apesar de já em 1996 o Programa de Lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares preconizar

a existência de lugares de quadro para professores com formação específica nas áreas de biblioteconomia, e apesar da formação que tem sido disponibilizada a alguns professores e auxiliares, “ainda não foram regulamentadas as carreiras nem elaborado o respectivo regime de transição, o que cria instabilidade em quantos nela trabalham, dificultando a tão desejada fixação de técnicos nas bibliotecas” (Tavares, 2001, p.114).

O mesmo autor espanhol Rafel Rueda (1998, p.33) resume as funções do professor bibliotecário da seguinte forma:

“ – Analizar la situación y las necesidades de su centro; - Recoger y tratar la documentación. – Gestionar los recursos. – Comunicar y hacer circular la información. – Ofrecer recursos y oportunidades para el aprendizaje. – Participar en la capacitación de los alumnos y las alumnas en el uso de las fuentes de información. – Promocionar la lectura como medio de formación y de ocio. – Relacionarse con el exterior. – Participar con el profesorado del centro en la selección del material y de los recursos, tanto para la Biblioteca Escolar como para los departamentos o ciclos. – Orientar en el uso de la Biblioteca Escolar tanto al profesorado como al alumnado, ofreciendo pautas e instrucciones para dicho uso. – Orientar e informar a la Comisión Pedagógica del centro tanto de las adquisiciones de material como de las actividades y presupuesto de la Biblioteca Escolar”.

Ao professor bibliotecário são atribuídas muitas funções, que obrigam a que desenvolva uma série de competências pessoais em diversos domínios (técnico, afectivo, literário, psicologia, filosofia, informática, etc) (Nunes, 2005), tentando que cada encontro com uma criança seja o início de uma relação feliz com a biblioteca e com os seus mistérios.

Traçado o perfil do professor bibliotecário, importa realçar que o seu trabalho deve ser sempre apoiado e analisado, não de forma isolada, mas sim como o resultado de convergência de acções e objectivos de diferentes intervenientes, que apontaremos de seguida.

3.5.2. – Alunos construtores de saberes

Sobrino (2000, p 64) define um bom bibliotecário como aquele que “conversa com as crianças sobre as suas leituras, anima, sugere e orienta, mas sem perder de vista que nunca pode cercear a liberdade de escolha dos livros, e muito menos a liberdade de ir ou não ir à biblioteca”.

Desta feita, consideramos que o *encantador de serpentes* terá de centrar, num primeiro nível, as suas energias e atenção no público muito especial que são as crianças e jovens. Apesar dos muitos avanços que têm ocorrido nos últimos anos no que concerne à melhoria das condições de vida das populações e do acesso às TIC, é muitas vezes na escola que as crianças contactam pela primeira vez com essas ferramentas. Paralelamente, somos bombardeados a cada minuto que passa por informação diversa, proveniente de muitas fontes, sendo a escola o sítio ideal (uma vez que é na escola que se encontram pessoas com formação adequada para o efeito) para desenvolver nas crianças e jovens o sentido crítico, a análise atenta dos factos, o discernimento necessário para, por exemplo, na elaboração de trabalhos curriculares, o aluno ser capaz de não se limitar a procurar informação, copiar e transpor essa informação. Um trabalho curricular deve ser muito mais do que isso, obedecendo a um tratamento cuidado de análise crítica e posterior adaptação à situação em causa, pois

“information without purpose, without questions to be answered, is unnecessary, irrelevant, forgettable. Once obtained, information still needs to be handled with discrimination, and some that is found may have to be rejected and some may be worth using” (Royce, 2004, p 255-256).

A biblioteca pode assumir assim uma acção de apoio às necessidades dos alunos e, em contrapartida, ganhar com o envolvimento e participação dos mesmos nas actividades promovidas, tal como Veiga et al. (1996, p.53) defendem: “o funcionamento da Biblioteca e o seu plano de desenvolvimento e acção deverão integrar-se no Projecto educativo de Escola e, como tal, serem assumidos pela comunidade escolar”, onde se incluem necessariamente os alunos.

Para além das actividades de dinamização da biblioteca escolar em que os alunos devem participar, este espaço deve permitir que os alunos possam fazer o tradicional trabalho de casa, trabalhos em grupo, tarefas relativas à resolução de problemas, trabalhos de pesquisa, produção até de *portfólios* para serem apresentados aos professores ou aos colegas (IFLA / UNESCO, 2002, p.17).

Inci Onal (2004, p.230) na Conferencia Anual da IASL, a propósito de um estudo sobre os efeitos de Programa de Leitura na Turquia, concluiu que:

“there is general agreement that a wide and detailed knowledge of the children’s literature and children’s and young people’s choices of reading materials are deeply affected by the school library services. Students believe that schools should maintain well stocked,

arranged, and managed libraries, and work with encouragement of librarians for them. The school library is seen of the most important places for motivating children and young people to select, read, access and evaluate, not only printed materials, but also audio-visual and electronic materials."

Os dados enunciados anteriormente levam-nos a apontar uma vez mais a biblioteca escolar como recurso propiciador da igualdade de oportunidades e simultaneamente, da promoção das literacias, sendo que a sua actividade se repercute no sucesso escolar dos alunos e no compromisso com um futuro que se quer sempre melhor.

3.5.3 – Professores cooperantes

Relativamente aos outros professores da escola (os que constituem a equipa da B.E. bem como o restante corpo docente), o professor bibliotecário deve ser capaz de criar redes de cooperação com vista a delinear e concretizar actividades em conjunto e promover a rentabilização dos recursos educativos existentes na biblioteca. Segundo o Manifesto da Biblioteca Escolar, da IFLA / UNESCO:

“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” (2000).

Desta forma, urge reforçar o trabalho de equipa e colaboração dando, quer ao professor quer ao professor bibliotecário - que, por vezes só dispõe de uma escassa componente do seu horário para desenvolver as suas tarefas - uma nova dinâmica no que diz respeito ao processo de ensino / aprendizagem. Juntos devem procurar que os estudantes desenvolvam ferramentas pessoais de pesquisa autónoma de informação, tratamento e construção de saberes que os tornem simultaneamente aprendizes autónomos ao longo da vida.

3.5.4. – O papel dos órgãos de gestão

Os órgãos de gestão (Assembleia de Escola, Conselho Pedagógico, Conselho Executivo e Coordenadores de Departamento) e a forma como os elementos que os constituem concebem a biblioteca escolar vão ser também determinantes para toda a dinâmica que este recurso educativo pode adquirir. Desta forma, as suas acções e deliberações vão repercutir-se no desenvolvimento e pleno funcionamento da biblioteca escolar. Segundo a IFLA /UNESCO (2002, p.15) os órgãos de gestão têm a tarefa de:

" -acknowledge the importance of an effective school library service and encourage the use of it;- (...) work closely with the library in the design of the school development plans, especially within fields of information literacy and reading promotion programmes; -(...) ensure flexible scheduling of time and resources to allow teacher's and students' access to the library and its services; - (...) ensure cooperation between teaching staff and library staff; - (...) ensure that school librarians are involved in instruction, curriculum planning, continuing staff development, programme evaluation and assessment of student learning; - integrate library evaluation and highlight the vital contribution a strong school library service makes in the achievement of the established educational standards".

De salientar que os coordenadores de departamentos devem colaborar com o professor bibliotecário no intuito de que a biblioteca escolar assegure que os recursos da informação e os serviços que possui cobrem as necessidades especiais das diferentes disciplinas. Importa referir que o professor bibliotecário no caso das bibliotecas escolares inseridas na R.B.E., por inerência do cargo de coordenador, faz parte dos elementos que constituem o Conselho Pedagógico e a sua posição pode também influir positivamente nas interacções que os outros elementos podem estabelecer com a biblioteca escolar.

3.5.5 – A restante Comunidade Educativa

No que concerne à relação que o professor bibliotecário pode estabelecer com a restante comunidade educativa, destacando-se os pais e encarregados de educação, esta deve assentar num compromisso de aproximar as crianças da leitura desde as mais tenras idades; este trabalho de cooperação pode basear-se em tertúlias, discussão e

divulgação de leitura literária e utilitária, organização de exposições temáticas, colóquios, uma infinidade de acções que permitam o envolvimento efectivo dos pais.

Paralelamente, pais e encarregados de educação informados e conscientes das valências que a biblioteca escolar pode oferecer, criarão certamente nas crianças expectativas positivas e vontade de conhecer este espaço. Josette Jolibert (2000, p.147) ao apresentar um trabalho realizado em França por um conjunto de professores (no qual esta se incluía) no âmbito da formação de crianças leitoras, refere que a relação estabelecida com os pais nesta tarefa deve ser a de cumplicidade. A autora alerta também para o facto de que “nem todos os pais estão igualmente implicados na escola e no sucesso escolar dos filhos. Por isso, é conveniente procurarmos actividades diferenciadas que permitam a cada um encontrar um lugar onde se sinta à vontade, seja criativo e eficaz”. Desta feita, o professor bibliotecário deverá convidar todos os pais a conhecer e desfrutar dos recursos que a biblioteca oferece e encontrar estratégias para que cada um, de acordo com as suas possibilidades, possa dar algum contributo para prossecução dos objectivos da biblioteca.

A educação é um processo e um produto muito complexo, ligada “a todos os aspectos da vida de uma comunidade: vida política, religiosa, económica, científica, social, etc.” (Mialaret, 1980, p.47). Tendo em conta esta premissa, não podemos alienar-nos do facto de que a própria comunidade educativa interage com uma panóplia de instituições as quais, se influenciam reciprocamente, sendo que a articulação de opções e orientações deve convergir para o mesmo fim social que é a educação. A biblioteca escolar e, mais concretamente, o professor bibliotecário, pode também neste sentido ser um agente precioso ao serviço da formação, quer dos mais jovens quer dos adultos, no âmbito da formação contínua e ao longo da vida.

3.6 – A biblioteca escolar: cooperação e trabalho em Rede

Tendo em conta que a BE é a “pedra basilar do sistema de informação nacional sendo hoje um elemento fundamental tanto do sistema educativo como do sistema bibliotecário dos países desenvolvidos” (Calixto, 1994, p.57), um dos principais eixos de relações deve estabelecer-se com outras bibliotecas. Em Portugal temos o exemplo da Rede de Bibliotecas Escolares, cujos objectivos já enunciámos anteriormente e,

partindo do pressuposto de que cada escola tem uma biblioteca, estar em rede “permitirá racionalizar custos e fomentar o alargamento e o intercâmbio de recursos, a realização de iniciativas conjuntas de divulgação, animação e formação e, ainda, a abertura à comunidade” (Veiga et al., 1996, p.54). Recorde-se que o Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares, em Portugal, é o organismo que coordena o desenvolvimento de bibliotecas escolares já existentes ou a criação de novas.

Em suma, trabalhar em cooperação com outras bibliotecas escolares, trocar experiências, actividades e documentos consistirá sem dúvida numa mais valia para os seus utilizadores. De salientar que este trabalho de cooperação pode providenciar outro tipo de serviços como o empréstimo inter bibliotecário, a referência ou criação de bibliotecas digitais, tendo como base os modernos programas de computadores para gestão dos catálogos, trabalho facilitado mormente pela existência dessa ferramenta tão fantástica que é a Internet. A IFLA /UNESCO (2002, p.9 e 10) defendem que a existência de um catálogo de acordo com as normas bibliográficas internacionais facilita:

“their inclusion in wider networks. In many places around the world, school libraries within a local community benefit from being linked together in a union catalogue. Such a collaboration may increase the efficiency and quality of book processing and make it easy to combine resources for maximum effect”.

As bibliotecas escolares são as primeiras a intervir na criação de hábitos e ferramentas pessoais no âmbito das literacias em crianças e jovens, as quais lhes permitirão, um dia mais tarde e por motivos diversos, usufruir dos serviços prestados por outras bibliotecas.

Esta noção de trabalho em rede foi desde logo apresentada na primeira versão do Manifesto da UNESCO sobre a Biblioteca Pública (1949) onde podia ler-se: “é essencial que as Bibliotecas cooperem entre si para que a totalidade dos recursos nacionais possa ser utilizada e posta ao serviço dos leitores”. Na versão mais recente, de 1994, lê-se o seguinte:

“para assegurar a coordenação e cooperação das Bibliotecas, a legislação e os planos estratégicos devem (...) definir e promover uma rede nacional de Bibliotecas, baseada em padrões de serviço previamente acordados. A rede de Bibliotecas públicas deve ser concebida tendo em consideração as Bibliotecas nacionais, assim como as Bibliotecas Escolares e Universitárias”.

Assim, o trabalho de cooperação só pode trazer bons frutos tal como o professor investigador Ross Todd (2001, p.13 e 14) defende:

“there are benefits to students when school and public libraries communicate and cooperate more effectively. Evidence suggests that students who are active school library users are more likely to have more positive attitudes to public libraries and using those libraries”.

A cooperação entre biblioteca escolar e biblioteca pública pode passar pela construção de catálogos colectivos e assistência técnica em geral, ao empréstimo inter bibliotecário, à promoção das bibliotecas e do seu acervo, à realização de actividades de promoção de leitura e de índole cultural, troca de experiências, etc.

Com o intuito de “rentabilizar e coordenar os recursos biblioteconómicos a nível nacional e local” (Veiga et al., 1996, p.55 e 56) foi criado em Portugal o Serviço de Apoio Às Bibliotecas Escolares (SABE), consignado no programa de lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares. Este serviço, a criar nas Autarquias a partir das Bibliotecas Municipais, deve coordenar localmente o desenvolvimento de redes concelhias de bibliotecas escolares, sendo-lhe ainda atribuídas as seguintes funções:

“- apoiar as bibliotecas Escolares, estimulando a sua criação onde não existam ou acompanhando o desenvolvimento das existentes; - promover a articulação das Bibliotecas Escolares com as outras bibliotecas do concelho, procurando formas de cooperação e rentabilização de recursos; - fornecer recursos físicos e de informação às bibliotecas (...) nomeadamente às Escolas de menor dimensão, e apoiar projectos específicos; - prestar colaboração técnica às escolas no domínio da organização, gestão e funcionamento (...); - participar na formação contínua dos profissionais envolvidos no serviço de Bibliotecas Escolares; - fornecer recursos suplementares aos existentes nas Escolas, seja através do empréstimo prolongado, seja por empréstimos pessoais para projectos específicos; - apoiar o uso eficaz dos recursos, através do aconselhamento na selecção dos recursos ou no desenvolvimento do serviço de Biblioteca” (Idem, Ibidem).

Evidentemente que a criação deste serviço e a sua proficiente actuação pressupõe a existência de uma Rede de Bibliotecas Públicas estabelecida e promovida com o apoio dos poderes públicos, nacionais e locais. Embora em Portugal exista a *Rede de Bibliotecas Públicas*, encontramos municípios que ainda não estabeleceram os protocolos necessários com o Instituto Português do Livro e das Bibliotecas (IPLB) o que certamente vai constituir um factor de restrição para que este trabalho de efectiva cooperação possa acontecer. A população-alvo do nosso estudo, que apresentaremos na

segunda parte do nosso trabalho, reside num concelho cuja Biblioteca Municipal não está integrada na Rede de Leitura Pública. No entanto, compete-nos reforçar uma vez mais as relações positivas que devem ser estabelecidas entre as diferentes bibliotecas, sendo que, no caso das bibliotecas escolares, o professor bibliotecário vai uma vez mais ser um dos elos de ligação fundamentais, para alcançar esse fim maior que é a educação, onde a leitura e a promoção das literacias são sem dúvida a tónica dominante.

3.7. – A biblioteca escolar e a promoção da leitura.

Todo o nosso trabalho tem sido norteado pela convicção de que a leitura é a capacidade que alicerça todo o processo de ensino / aprendizagem, quer no âmbito da frequência da escola, quer na aprendizagem ao longo da vida, na medida em que desenvolve a imaginação e criatividade, promove a autonomia no estudo, dá-nos a possibilidade de aceder à informação considerada necessária tanto no cumprimento das funções profissionais e sociais como nas pequenas tarefas do dia-a-dia. A leitura permite ainda que sejamos confrontados com ideias e mundividências que enriquecem o nosso património cultural e nos levam à reflexão e a consolidar opiniões. Em suma, a leitura deve constituir uma ferramenta ao serviço das mais variadas necessidades, uma capacidade que serve de base ao desenvolvimento das diversas literacias por parte do indivíduo, para responder às exigências da sociedade de hoje: uma sociedade de informação.

Desta feita, às escolas e conseqüentemente às bibliotecas escolares (embora o papel da família deva também ser sempre considerado) coloca-se o desafio de assumir o verdadeiro compromisso de promover hábitos de leitura e conquistar leitores e, em paralelo, promover a aprendizagem autónoma e o uso crítico da informação. Tal como Nunes (1998, p.146) afirma: “ incitar o leitor a ler, ajudá-lo a descobrir o que a biblioteca tem para lhe oferecer, seduzi-lo, motivá-lo a voltar sempre, à procura das novidades ou dos tesouros desconhecidos, eis a tarefa das novas bibliotecas (...)”.

Uma das questões que se coloca ao iniciar este tema, é o significado que a expressão hábitos de leitura pode assumir. Para Santos (2000, p. 69), podemos falar de hábitos de leitura “ quando através de uma prática repetida ou prolongada, ela se instala como uma atitude integrada na própria vida da pessoa” ou, por outras palavras, “quando

esta surge como uma actividade regular ou contínua no conjunto das actividades que preenchem o seu quotidiano”.

O autor espanhol Mariano Coronas (2000, p.6) na obra *“La biblioteca escolar: un espacio para leer, escribir y aprender”* enuncia algumas reflexões sobre o hábito de ler que queremos partilhar, pois embora algo contraditórias levam-nos a constatar que, uma vez mais, estamos perante um processo complexo que merece toda a atenção e empenho de todos os envolvidos no domínio da educação. Os testemunhos que consideramos mais interessantes são os seguintes:

“ - muchas personas que ahora leen o leemos con habitual frecuencia no tuvimos libros en nuestras casas; - Esas mismas personas no tuvieron la oportunidad, para bien o para mal, de asistir a un despliegue tan grande de medios de animación a la lectura como la que rodea ahora a nuestro alumnado; - el hábito lector tiene algo de irracional. Hay lectores y lectoras que lo son a pesar de estar rodeados de las condiciones más desfavorables que podemos imaginar. Por el contrario las condiciones más favorables no garantizan que quien las disfruta acabe siendo lector habitual”

Os factos apontados são sem dúvida o espelhar de uma realidade complexa, tão complexa como o próprio ser humano; se por um lado temos cada vez uma maior preocupação e uma maior consciencialização da importância que a leitura assume nas nossas vidas, os índices de leitura e das literacias de uma forma geral, tal como atestam os estudos já por nós referenciados no início deste trabalho, são pouco animadores. Afinal, o que falta fazer? A proliferação dos meios audiovisuais, as novas tecnologias da informação apontadas muitas vezes como substitutas da leitura, estão estreitamente dependentes do uso da linguagem escrita e, nesta medida, devem ser vistos como meios complementares e não rivais da leitura, podendo inclusivamente ser uma forma de encaminhar para a leitura.

Para Spink (1990, p.137), tendo em conta a importância que a leitura assume na formação da personalidade e nas respostas a dar às exigências dos nossos dias, a sua promoção deve ser alvo de *“una política para la lectura”*, que definiu como uma estratégia de promoção de leitura tendo por base a enunciação de determinados parâmetros, nomeadamente: o que se entende por leitura, os objectivos a alcançar a curto e longo prazo, os recursos disponíveis (acervo, recursos humanos, recurso financeiros, experiências anteriores) e a avaliação.

O mesmo autor sugere que a primeira medida a tomar é auscultar, se possível, a opinião de diversas pessoas que constituem os diferentes elementos da comunidade

educativa (pais, professores, alunos, auxiliares de acção educativa, entre outros) sobre as suas necessidades e anseios que gostariam de ver reflectidos nas actividades e no fundo da biblioteca. Para o autor, “ *la consulta supone establecer una relación que claramente indique que las ideas y las opiniones de los entrevistados son para ser tomadas seriamente en consideración, haciendo las preguntas correctas, acomodando las nuevas ideas introducidas por el entrevistado y oyéndole atentamente*” (Idem, ibidem, p.138). Ou seja, há a assumpção de que as opiniões de todos são realmente importantes e para ter em conta e, ao mesmo tempo, é fomentado o envolvimento de todos na construção de uma biblioteca enquanto lugar alfabetizador para todos.

Feita esta auscultação deve ser elaborado e divulgado um documento em que constem os contributos dados pela comunidade escolar, que pode e deve servir de base a um plano de acção a desenvolver pela equipa da biblioteca.

O plano de acção deve:

“presentar ante todo, los argumentos que justifiquen los esfuerzos para ayudar a los jóvenes a adquirir, a ejercer y a mejorar las técnicas que les permitan llegar a ser lectores, videntes y oyentes críticos – esto es, interrogadores, positivos, apreciativos; técnicas que les permitirá también obtener el máximo de información, de conocimiento, de comprensión y de disfrute de una serie de materiales, desde los diversos tipos de libros a las grabaciones sonoras, películas y videos y programas de ordenador” . (Ibidem).

Outro dos ítems a constar deste plano de acção deve ser a identificação clara dos grupos-alvo e respectivas actividades a realizar, como por exemplo, as crianças do ensino pré-escolar, não esquecendo que seria desejável “ *insistir en la necesidad de una dedicación al joven individualmente considerado y a sus propias necesidades, gustos, capacidades y limitaciones*” (Idem, ibidem, p.139).

O autor (idem, p.139 a 149) faz também alusão a outros factores a ter em conta, expostos já no subcapítulo relativo às características da biblioteca escolar, como os recursos humanos, os serviços prestados, o fundo bibliográfico, as instalações e introduz dois aspectos que consideramos bastante pertinentes e que são a publicidade e a avaliação. No que concerne à publicidade, esta torna-se necessária para divulgar os serviços da biblioteca, o seu fundo bibliográfico, as actividades realizadas, no intuito de “ *provocar esperanzas, así como a dar información actual*”. A publicidade pode ser feita com recurso aos meios de comunicação local e regional, constituindo ao mesmo tempo uma forma e aproximação à restante comunidade.

A avaliação, embora por vezes seja difícil de pôr em prática, é a melhor forma de verificar até que ponto é que as actividades e os serviços contribuem para que crianças e jovens em especial, *“a partir del material que se les facilita, estén mejor informados y confiados y sean más competentes para obtener información, comprensión y entretenimiento”* (idem, ibidem). Manuela Barreto Nunes (2005) corrobora esta posição ao afirmar que: “a biblioteca escolar só faz sentido se for capaz de contribuir significativamente para a aprendizagem e a construção de conhecimento por parte dos alunos: a construção de conhecimento é o produto da actividade da biblioteca escolar”. A avaliação deve ser considerada como uma das etapas fundamentais deste plano de acção, mesmo que *“tome la forma de um juicio subjetivo, però informado, del éxito u otra cosa de un servicio o de una actividad”* e ao mesmo tempo será uma avaliação tendo em conta os objectivos previamente delineados. Esta avaliação deve ser contínua de forma a melhorar sempre que possível os serviços prestados pela biblioteca e aumentar o grau de satisfação dos seus utilizadores. O autor sugere que os responsáveis pela biblioteca se questionem frequentemente sobre as suas práticas e a missão que desempenham.

Esta abordagem de Spink encaminha-nos para o trabalho que tem vindo já a ser realizado nas bibliotecas escolares, fruto da experiência e de todo o trabalho em rede coordenado pelo Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares, que pressupõe que todas as bibliotecas escolares possuam um Plano de Actividades elaborado em conformidade com o Projecto Educativo e que contemple também as carências sentidas e actividades concretas a dinamizar.

Está também neste momento a decorrer a fase de inscrição das bibliotecas escolares no Plano Nacional de Leitura, com vista a granjear mais apoios no âmbito da promoção da leitura, que passam pelo apetrechamento das bibliotecas com obras seleccionadas de acordo com as diferentes faixas etárias e com fins diversos, formação para os docentes envolvidos nos projectos e sugestões de actividades a realizar e ainda o fornecimento de informações relevantes sobre o desenvolvimento do projecto. Estamos convictos de que este será um impulso que vem trazer nova dinâmica a todos aqueles que estão no terreno, a trabalhar diariamente no campo da educação. Ao mesmo tempo, é uma forma de alertar as famílias para esta temática, numa tentativa de as envolver o mais possível, quanto mais não seja pelo marketing fabuloso que as editoras estão a desenvolver. Lamentamos contudo que este assunto não seja ainda mais ventilado pela

comunicação social, em especial pela televisão, que é o meio de mais fácil acesso a todos, de forma a suscitar o interesse e a divulgar os benefícios da leitura.

Tecidas estas considerações, e não pretendendo apresentar receitas miraculosas, somos tentados, após a leitura e análise de propostas de diversos autores, a apontar algumas actividades que julgamos fundamentais para a promoção progressiva da leitura e conquista de leitores. Num primeiro momento, consideramos que estas actividades devem centrar-se na leitura por prazer e, posteriormente, na leitura como fonte de conhecimento e saber. Temos a convicção de que a biblioteca deve conquistar pela compreensão, pela atenção aos afectos e não pela imposição pois: “O verbo ler não suporta o imperativo: é uma aversão que compartilha com outros: o verbo «amar» ... o verbo «sonhar»...” (Pennac, 1993, p.17). Feito este preâmbulo passamos a enunciar algumas propostas:

a) A instituição da hora do conto, actividade que deverá ser feita de forma contínua, que pressupõe a leitura em voz alta de um conto, uma fábula, um poema... Segundo Coronas (2000, p.12), esta actividade deve ser realizada *“cada dia, como el vaso de leche de la mañana o como el bocadillo del recreo, sin pedir nada a cambio, sólo escuchar y, si alguien quiere, hacer un comentario”*. Esta actividade deve ser propiciadora de serenidade, de aconchego e, por isso, o ambiente em que se desenvolve vai também ser determinante. Por outro lado, tal como Sérgio Andricaín (1999) refere, a leitura em voz alta *“buscará poner de relieve los elementos lúdicos y significativos del texto”* e, se aliarmos este facto ao dado assumido de que todo o ser humano gosta que lhe contem histórias independentemente da idade, teremos aqui a mistura essencial para que esta actividade tenha êxito.

O galardoado autor norueguês Jostein Gaarder (2002) afirmou que

“ la conciencia humana posee una estructura épica o narrativa. Así está conformada y ha sido siempre desde la aparición del primer mito o relato de cacería. El cerebro parece ser receptivo a los cuentos, y no tanto a la información digital o enciclopédico (...) El cuento vive en nosotros, vive con nosotros. Somos “cautivos” del cuento.”

O que autor pretende transmitir é que o conto, ligado à actividade comumente chamada “contar histórias” é algo que cativa e seduz todo o ser humano, transmitido ao longo das gerações e que dificilmente perderá todo o seu encanto; importa desta forma avivar e fomentar esta actividade.

b) Criação do “Museu dos Contos” (Sobrinho, 2000, p.81) cujo objectivo é elaborar uma mostra de objectos que sejam identificadores de determinado conto, lenda ou fábula, como por exemplo uma flauta alusiva conto o “Flautista de Hamelin”. Os objectos serão entregues na biblioteca e depois será elaborada uma ficha identificadora do objecto e seu respectivo dono. Paralelamente, ao entregar o objecto, o aluno deverá entregar um poema, uma lengalenga, um trava-línguas, ou um conto de sua autoria.

c) Organizar “painéis de honra” de fichas de leitura, de ilustrações, de textos, de personagens...

d) Organizar concursos de leitura subordinados aos mais variados temas; estes concursos podem ter como base uma auscultação aos alunos sobre os temas a desenvolver.

e) Organizar fóruns de discussão; esta actividade pode ser realizada quando dois ou mais alunos estão a ler o mesmo livro, com intuito de trocar opiniões, tecer comentários. Se a biblioteca possuir uma página na Internet, este pode ser um meio útil e prático de realizar esta actividade.

f) Promover a leitura tendo em conta outros suportes de informação como revistas científicas, jornais, CD-ROM como material de consulta informativa. (Coronas, 2000, p.12).

g) “Livro Surpresa”; é uma actividade que consiste em colocar durante vários dias na biblioteca um livro embrulhado como se tratasse de um presente à espera de ser aberto, e divulgar por toda a escola que existe um objecto mistério na biblioteca. O bibliotecário não revela o conteúdo do embrulho, suscitando no entanto a curiosidade das crianças, tentando que estas se manifestem sobre o possível conteúdo do embrulho, deixando registos. Após algum tempo o embrulho é desmanchado e para que as crianças percebam a razão de tanto secretismo, serão desvendados, aos poucos, alguns parágrafos mais emocionantes da história, para que o interesse e a curiosidade se vão mantendo até esta ser totalmente revelada. Posteriormente serão publicados os melhores comentários e revelado o conteúdo do livro surpresa.

h) Dinamizar a actividade “A Maleta Mistério” que consiste uma vez mais numa actividade que, em primeira instância, pretende cativar a atenção e curiosidade das crianças: é colocada uma maleta velha na biblioteca, cheia de objectos diversificados, que deve estar fechada durante algum tempo. Os alunos são alertados para o facto de alguém ter encontrado uma maleta que está na biblioteca à espera do seu dono. Marca-

se um encontro, por exemplo, com os frequentadores mais assíduos da biblioteca, para desvendar o mistério. O bibliotecário abre a mala e retira um objecto a partir do qual começa uma narrativa e depois convida as crianças a retirarem os restantes objectos e, de forma encadeada, construirão uma história. No final, o bibliotecário tenta recontar a história, que depois deve ser divulgada por toda a comunidade escolar, por exemplo, através do jornal escolar.

i) Organizar encontros com escritores que devem ser precedidos de uma auscultação às crianças e jovens sobre os seus autores favoritos. Sempre que possível, seria benéfico que os autores eleitos pudessem visitar a escola e conversar com os alunos.

j) Promover encontros inter-geracionais: esta actividade tem como objectivo

“levar os mais velhos à escola para contar as suas próprias histórias ou as que eles ouviram e é uma boa maneira de mergulhar nas raízes da nossa cultura, e simultaneamente valorizar o saber dos mais velhos, tantas vezes votados ao abandono e à solidão, nas nossas sociedades desenvolvidas” (Sobrino, 2000, p.84).

Não nos vamos deter a elaborar uma lista muito exaustiva das actividades que podem constar no plano de promoção da leitura, uma vez que estas são sempre o resultado da imaginação e fantasia de adultos, crianças e jovens trespassadas indubitavelmente por formação específica nas áreas envolvidas (animação, leitura, TIC, entre outras) por parte dos responsáveis directos das mesmas.

Ao mesmo tempo, é imperioso que na biblioteca o aluno seja ajudado a aprender, estimulado a desenvolver a sua própria autonomia na pesquisa, selecção e tratamento da informação. Para tudo isto, é necessário que sejam colocados à sua disposição diversos materiais e meios de procurar e recolher informação, para que esta se converta em efectivo conhecimento, passível de ser assimilado e utilizado pela criança ou jovem de acordo com as diversas situações no seu dia-a-dia e contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo, afectivo e até físico.

É lugar comum afirmar-se que as crianças e jovens estão cada vez mais afastados da leitura, ocupando todos os seus tempos livres com a televisão, jogos de computador, Internet... A realidade é que, nos nossos dias,

“a leitura não se reduz ao mundo da palavra, o que significa que as competências de literacia implicam capacidades de “leitura” de informação visual, sonora, audiovisual e multimédia, e ainda

competências no uso das ferramentas da informação que são os equipamentos informáticos” (Nunes, 2005).

Desta forma, a informática e as TIC devem ser encaradas como ferramentas propiciadoras de aprendizagens de forma autónoma, que passam pela “pesquisa e processamento da informação, pois permitem armazenar, recuperar e distribuir textos, gráficos, imagem e som, produzir e comunicar nova informação, estimulando a discussão e desenvolvendo o espírito crítico e a colaboração entre alunos e destes com os professores” (Idem, Ibidem).

A biblioteca deve uma vez mais ser capaz de propiciar este encontro e este trabalho complementar entre leitura de documentos impressos e o convívio com as TIC e as novidades da era digital, implementando um plano de formação de utilizadores, por nós já abordado no sub capítulo relativo à biblioteca escolar e a sociedade de informação. Nesta linha de pensamento, Ryan (1996, p.42) atribui à biblioteca escolar a tarefa de ajudar o aluno a “aprender a aprender” na medida em que:

“ if children are not to get lost on this information jungle, it is essential that they are guided and educated in how to search for what they really need, how to select what they need and discard what they do not need, and how to make use of what they find through computers”.

O aluno desempenha um papel activo em todo o processo não se limitando a ser um mero receptor daquilo que lhe transmitem.

Promover a leitura e conquistar leitores é algo que está sempre na mira e preocupação de educadores, políticos pois este deve ser o caminho a seguir na construção de uma sociedade democrática e em constante evolução. Nesta linha de pensamento, a

“biblioteca poderá assumir o desenho de um laboratório, de uma oficina, com materiais e ferramentas diversas para utilizar, manipular, com vista à promoção de valores e atitudes, ao alargamento e aprofundamento de saberes. A biblioteca será o espaço onde se vai e está com gosto, e por gosto, o palco onde se ensaia a conquista de verdadeiros leitores” (Sousa, 2000, p.25).

Terminamos a nossa reflexão com as palavras de Rodolfo Vigil professor e especialista em primeira infância, oriundo da Argentina, que nas *Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares*, organizadas pela *Fundación Germán Sánchez Rujpérez* em Salamanca (2003) proferiu o seguinte:

*" Un periodista preguntó a la teóloga alemana Dorothee Sölle:
- Cómo le explicarías a un niño qué es la felicidad?
- No se lo explicaría – respondió- Le daría un balón para que juegue.
Siento que de eso se trata. No debemos explicar tanto, o dar siempre nuestras propias respuestas acerca de cómo trabajar con la primera infancia y su relación con la literatura. Debemos entregar un libro y comenzar. No perder un instante de tiempo. Cada padre, madre, adulto significativo, docente, bibliotecario recorrerá su propio camino. En él hallará dudas y respuestas, que con el tiempo descubrirá que nunca son definitivas. Simplemente porque la infancia va cambiando y nos exige que cambiemos junto a ella."*

Tal como o professor Vigil enunciou, se calhar o mais importante é lançar a semente e depois, com carinho, persuasão, dedicação, cultivar lentamente esse bem tão precioso que é o hábito de ler... Temos consciência de que muito mais haveria para dizer sobre as possibilidades que a biblioteca escolar pode colocar ao serviço da promoção da leitura e as repercussões inerentes, já sobejamente apontadas. Não podemos no entanto deixar que essa tarefa seja só de outrem; devemos assumi-la com entusiasmo, na tentativa de propiciar cada vez mais encontros felizes de crianças, jovens e adultos com a leitura.

3.8 – A biblioteca escolar no contexto da Sociedade de Informação

Hoje vivemos numa sociedade em que a informação transformada em conhecimento é o factor determinante do desenvolvimento de nações, comunidades, que apoiadas nas novas tecnologias, moldam progressivamente a sociedade de amanhã.

Somos sem dúvida actores de uma sociedade diferente, em que a digitalização da informação operou nas últimas décadas uma revolução profunda no mundo da comunicação; esta revolução foi marcada em particular pelo aparecimento de dispositivos multimédia e pela Internet, que progressivamente vão penetrando em todos os níveis da sociedade, transformando-a e fazendo-a evoluir. (Delors et al., 2003, p55). Ao mesmo tempo, foram essas “profundas mudanças sociais e tecnológicas (...) que conduziram a um tipo e sociedade que hoje é consensualmente designada por Sociedade de Informação” (Calixto, 1996, p11).

A Agência para a Sociedade do Conhecimento (2006), tutelada pelo Ministério da Ciência e Tecnologia de Portugal, define Sociedade da Informação como:

“uma sociedade onde a componente da informação e do conhecimento desempenha um papel nuclear em todos os tipos de actividade humana em consequência do desenvolvimento da tecnologia digital, e da Internet em particular, induzindo novas formas de organização da economia e da sociedade.”

Para Azevedo (1998, p.7), a Sociedade de Informação caracteriza-se essencialmente pelas:

“imensas capacidades das telecomunicações derivadas da aplicação de novas tecnologias, que reduzem o planeta a um pequeno lugar, pleno de acontecimentos, dobrado sob o peso de informações ininterruptas. Falamos da maravilha que é dispormos de enormes quantidades de informação em casa, comodamente sentados. Mas também falamos da robotização da indústria, da automatização dos escritórios, da edição electrónica, dos recursos de ensino à distância e do software educativo multimédia, das compras e dos negócios realizados por meios electrónicos, dos novos meios de tratamento da imagem.”

Ou seja, ao falarmos de Sociedade de Informação, referimo-nos a uma sociedade em que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) desempenham um papel fundamental na vida dos cidadãos, na medida em que colocam à sua disposição uma infinidade de meios de acesso e manuseio da informação. Hoje, a utilização das TIC é uma pratica comum e factor determinante para a integração da pessoa, não só no mundo do trabalho mas também no seu ambiente social e cultural.

Uma outra questão que importa abordar prende-se com a necessidade de, paralelamente ao uso e eficiente manejo das TIC, saber lidar com a informação, que nos chega constantemente em doses excessivas, muitas vezes dificilmente compreensível para a maioria dos cidadãos, caracterizada pela efemeridade e pela instantaneidade. Esta necessidade dos cidadãos tem, obrigatoriamente, de passar por mudanças nos sistemas educativos e na educação em termos gerais.

Delors et al. (2003, p.59) no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, recomendam que “os sistemas educativos devem dar resposta aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspectiva dum enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo”. Aos sistemas educativos é solicitado que formem cidadãos aptos a estes novos desafios, quebrando algumas barreiras e encetando mudanças. Ross Todd (2001) afirma que *“The best way to predict the future is to work towards creating it, and crating it begins today, not tomorrow. This means that*

although we respect and are informed about our past, we also have the courage and determination to think and act divergently”.

Desta forma, é necessário que os currículos, a formação de docentes, a dinâmica das aulas, a rentabilização dos recursos e equipamentos existentes, as opções e linhas de acção delineados no âmbito do Projecto Educativo tenham em conta esta nova realidade, “de maneira a formar crianças e jovens capazes de aprender autonomamente e de responder às múltiplas solicitações de um mundo em constante mutação” Nunes (2005). Paralelamente, também será o sistema educativo responsável pela criação de condições para oferecer aos adultos de hoje, muitos deles filhos de uma realidade bem diferente, o acesso a estas novas ferramentas, a esta nova forma de lidar com a informação, numa perspectiva de educação permanente.

Na obra já referenciada, sob a coordenação de Jacques Delors (2003, p. 164-165) é introduzido um excerto do trabalho resultante da *Mesa Redonda dos Industriais Europeus (1994)* sobre a temática “*Une éducation européenne. Vers une société qui apprend*” que reforça o papel das TIC na educação, onde pode ler-se o seguinte:

“Ensinar é uma arte e nada pode substituir a riqueza do diálogo pedagógico. Contudo a revolução mediática abre ao ensino vias inexploradas. As tecnologias informáticas multiplicaram por dez as possibilidades de busca de informações e os equipamentos interactivos e multimédia colocam à disposição dos alunos um manancial inesgotável de informações:

- computadores de qualquer capacidade e complexidade;
- programas de televisão educativa por cabo ou satélite: equipamento multimédia;
- sistemas interactivos de troca de informações incluindo correio electrónico e acesso directo a bibliotecas electrónicas e a bancos de dados;
- simuladores electrónicos: - sistemas de realidade virtual a três dimensões.

Munidos destes novos instrumentos, os alunos tornam-se investigadores. Os professores ensinam aos alunos a avaliar e a gerir, na prática, a informação que lhes chega. Este processo revela-se muito mais próximo da vida real do que os métodos tradicionais de transmissão do saber. Começas a surgir nas salas de aula novos tipos de relacionamento.”

Em suma, é necessário que se implemente uma nova forma de educar: já não basta que os professores ensinem os alunos a aprender; têm também de os ensinar a buscar e a relacionar entre si diversas informações de forma crítica, pois só assim se podem tornar cidadãos autónomos que se comportam em sociedade como indivíduos livres e esclarecidos.

Este novo paradigma que alicerça o sistema educativo pressupõe a existência de bibliotecas “construídas como ambientes informacionais, bem apetrechadas e desenvolvidas em estreita ligação com a escola no seu todo” (Nunes, 2005).

Para Ross Todd (2001) “*information is the heartbeat of meaningful learning in schools*”, mas no entanto, “*information is not power. It is human understanding and knowledge that is power, and information is how you get it*”. O autor reclama assim que “*the school library is about empowerment, connectivity, engagement, interactivity, and its outcome is knowledge construction*”, sendo o lugar privilegiado para desenvolver a literacia de leitura e todas as outras que lhe estão inerentes e que, no fundo, constituem o ser humano emocional e inteligente, que pensa, actua, transforma informação em conhecimento.

As potencialidades da biblioteca escolar foram já enunciadas anteriormente e, desta forma, importa assinalar o modo como este recurso do sistema educativo pode, num sentido de reciprocidade, acompanhar os progressos tecnológicos disponíveis.

Numa perspectiva mais abrangente, para além do apoio ao desenvolvimento do currículo, como recurso fulcral na criação e consolidação de hábitos de leitura, como espaço informacional, à biblioteca é solicitado que crie estratégias para responder às exigências desta realidade em mutação constante. A novidade e a evolução tecnológica podem ser factor de desenvolvimento e de progresso e, por isso, importa providenciar a todos os cidadãos o acesso à informação, a qualquer momento e em qualquer lugar, na tentativa de evitar que se crie a divisória digital, tema de debate da comunidade científica. De facto, Furtado (2006) refere que apesar do termo ser utilizado por diferentes autores em sentido mais restrito ou mais lato, este pressupõe sempre uma dualidade entre dois tipos antagónicos: os cidadãos que têm acesso a equipamento e redes de comunicação e aqueles que não têm; aqueles que são capazes de usar as TIC e os que não são; aqueles que possuem *bandwidth* (rácio quantidade de informação / tempo) suficiente e os que não possuem.

Se as bibliotecas e as bibliotecas escolares em particular, dispõem à partida de equipamentos e recursos (computadores ligados à Internet) estas estarão aptas a prestar eficazmente os seus serviços, combinando as formas mais tradicionais com as modernas; independentemente do suporte impresso, as bibliotecas deverão providenciar serviços modernos em rede. Se por um lado colocam à disposição de todos a possibilidade de aceder de forma gratuita a essa fonte tão formidável que é a Internet,

por outro lado dispõem dos recursos humanos aos quais é solicitado que auxiliem na pesquisa, selecção e clivagem de informação, de acordo com os objectivos a que se destina essa pesquisa. Carol Kulthau (2001) sublinha que a aprendizagem através de um leque alargado de fontes é uma habilidade essencial a desenvolver, para responder às exigências da era da informação e desta forma “ *the library is the key to learning how to learn in information-rich technological environments*”.

Ao mesmo tempo, o recurso à Internet “permite às bibliotecas cumprirem um dos seus sonhos mais antigos e mais difíceis de realizar, o de levar os livros, a informação, o conhecimento aos utilizadores, onde quer que eles estejam” (Nunes, 2003). Neste sentido, estamos já a entrar no campo da Biblioteca Digital, que designam:

“[uma] colecção estruturada e informatizada de livros, revistas, jornais, poemas, textos, fotografias, filmes, esboços, desenhos, plantas arquitectónicas, quadros, sons, músicas e muitos outros tipos de informação audiovisual, que podem ser apresentados isoladamente ou em conjunto, em duas ou três dimensões, de acesso livre ou mediante pagamento e noutros tipos de modalidade em alternativa” (Caldeira, 2003, p.19)

Estas bibliotecas são ainda caracterizadas por permitirem aos seus utilizadores, o acesso a um conjunto de serviços, catálogos informatizados, livros electrónicos (*e-books*) e ainda acesso a documentos em formato impresso e digital.

Seria desejável que todas as bibliotecas escolares possuíssem um sítio Web de forma a aproximar a biblioteca e as suas potencialidades dos seus utilizadores, mesmo que estes não estivessem fisicamente na biblioteca, tendo em conta que esta era uma forma de oferecer:

“um conjunto diversificado de serviços, dos mais básicos que, de uma certa forma podem reproduzir, enriquecendo-o com as potencialidades do novo meio, os vulgares quais do utilizador (informação sobre a biblioteca, horários, serviços prestados, formas e condições de utilização, contactos, colecções,...) a outros com diferentes graus de complexidade, como o acesso a catálogos automatizados em linha (Web OPACs), ou a recurso de Internet seleccionados e organizados de acordo com as características e necessidades dos potenciais utilizadores, a renovação e reserva de documentos para empréstimo, o acesso a serviços de referência e apoio à pesquisa em linha, o apoio aos trabalhos de casa “.(Nunes, 2003)

A mesma autora assinala também a importância desta forma de difundir e criar informação no sentido de, por exemplo, a biblioteca criar guias sobre autores e livros,

clubes de leitura, fóruns de discussão sobre temas diversos, promovendo a participação e o empenho de todos nas actividades da própria biblioteca.

Paralelamente, a autora sugere que este sítio Web ou *portal* pode ser a via de acesso a outras bibliotecas maiores e com conteúdos mais vastos, na medida em que pode criar uma listagem de outros *sites*, de acordo com diversas temáticas, organizando-os para que sejam de mais fácil acesso aos seus utilizadores. Em simultâneo o *site* da biblioteca escolar, “pode ser utilizado ele próprio como agente educativo, promovendo a formação informal em linha, incluindo nele estratégias de pesquisa e aprendizagem autónoma, no mundo da *realidade virtual*, como no mundo da *realidade real*” (Idem, *ibidem*).

De facto, a biblioteca escolar deve ser aquela que consegue acompanhar o desenvolvimento tecnológico e as necessidades e características dos seus utilizadores, criando estratégias que lhe permitam atingir os seus fins e ocupar um lugar de excelência no curso da educação.

Estas orientações estão patentes no Manifesto da Biblioteca Escolar, na sua versão mais recente de 1999, onde pode ler-se o seguinte:

“ 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 efectivos da informação em todos os suportes e meios de comunicação. As bibliotecas escolares articulam-se com as redes de informação e de bibliotecas de acordo com os princípios do Manifesto da Biblioteca Pública da UNESCO. A equipa da biblioteca apoia a utilização de livros e outras fontes de informação, desde obras de ficção a obras de referência, impressas ou electrónicas, presenciais ou remotas. Estes recursos complementam e enriquecem os manuais escolares e os materiais e metodologias de ensino”.

No entanto, somos confrontados com uma realidade um pouco diferente daquilo que seria de esperar, pois a presença de bibliotecas escolares na Web é um fenómeno pouco frequente, como constata Nunes (E) que, após “uma análise rápida de alguns directórios internacionais sobre sites relacionados com bibliotecas escolares revelou uma realidade ainda muito afastada da utilização plenas das potencialidades da Internet, não só em termos dos totais de presenças na Web, como também ao nível dos conteúdos”. Este parece ser ainda um longo caminho a percorrer que passa, na nossa opinião, por mais formação ao nível das TIC para os responsáveis pelas bibliotecas ou mesmo por apoio de técnicos especializados.

Feita esta reflexão, importa salientar que a biblioteca escolar deve ser vista como um recurso imperiosamente cada vez mais dinâmico, aberto, flexível, propiciador de descobertas, precursor da evolução tecnológica, lugar para onde convergem fluxos de informação que se inter cruzam e se querem transformados em conhecimento. Para Nunes (2006), face às novas exigências dos nossos dias, a biblioteca escolar deve ainda implementar um programa de formação de utilizadores, que pode abarcar diferentes linhas de actuação:

“ - Alfabetização em ferramentas: conhecimento e uso das ferramentas de tecnologias de informação; - Alfabetização em recurso: conhecimento das formas e métodos de acesso aos recursos informacionais; - Alfabetização sócio - cultural: compreensão da situação social e de produção da informação; - Alfabetização investigadora: uso de tecnologias de informação para investigação e os trabalhos escolares; - Alfabetização para a publicação: habilidade para difundir e publicar informação; - Alfabetização nas tecnologias incipientes: capacidade para compreender as inovações em tecnologias da informação e para tomar decisões inteligentes; - Alfabetização crítica: capacidade para avaliar de forma crítica os benefícios e os custos da informação” (Shapiro e Hughes cit. por Nunes, 2006).

A mesma autora defende que “as possibilidades de actuação das bibliotecas através dos seus programas de formação são muito amplas: temos a tecnologia, temos os recursos, temos a base teórica e uma cultura de cooperação. É só questão de imaginar...”. A autora imprime ao processo de actuação das bibliotecas e dos seus técnicos conceitos como qualidade, gestão, mudança e novas tecnologias pois

“impõe-se-nos a todos uma mudança de mentalidade no nosso trabalho que, não esqueçamos, já não é só ser intermediários entre informação e o utilizador, com umas necessidades informativas e umas carências de formação determinadas, mas também criar e gerir informação de valor acrescentado” (idem, ibidem).

O utilizador vai ter um papel activo em todo o processo de formação e que exige por parte do técnico uma actuação não amadorista: a formação de utilizadores sustentada por estes princípios deve constar “num programa de formação documentado, que fixe os objectivos, detecte as carências, estructure os desenhos e as acções, avalie os resultados e estabeleça conclusões estratégicas de melhora” para que as bibliotecas escolares tenham “um efectivo impacto na escola” (Nunes, 2006).

Na verdade, só a biblioteca que contemple todas estes aspectos, se constituirá como um espaço de aprendizagem capaz de contribuir para o desenvolvimento harmonioso da personalidade das crianças e jovens, ao permitir-lhes o contacto com os produtos da imaginação, da criatividade e do engenho humanos e estabelecendo redes de contacto aprazíveis e estimulantes dentro e fora dos muros da escola.

PARTE 2 – ESTUDO DE CAMPO

Capítulo 4 – Questões metodológicas

4. 1. – Objectivos gerais

A segunda parte do nosso trabalho consiste na apresentação de um estudo de campo, efectuado em dois agrupamentos de escolas do concelho de Vouzela, no ano de 2005. Tem por tema os hábitos de leitura dos alunos a frequentar o sexto ano de escolaridade, evidenciando possíveis relações com a frequência e usufruto dos serviços da biblioteca escolar. Foi nosso objectivo verificar algumas premissas para as quais nos remeteu a literatura sobre esta temática, designadamente a aquisição de hábitos de leitura desde as idades mais precoces bem como as implicações no quotidiano dos nossos inquiridos. Consideramos demasiado pretensioso abranger todos os factores que, dada a complexidade do fenómeno, contribuem para a formação de hábitos de leitura, remetendo-nos assim para aqueles que consideramos mais pertinentes abordar, como a relação primária com a leitura, o meio sócio económico de proveniência do público-alvo em análise.

Paralelamente, foi nossa intenção verificar junto dos alunos qual o impacto das actividades e serviços proporcionados pela biblioteca escolar, principalmente no que concerne a práticas de leitura. A bibliografia consultada encaminhou-nos sempre para a importância que a postura e atitudes dos responsáveis por este recurso educativo podem assumir relativamente ao funcionamento e à vida da biblioteca escolar. Desta forma, as entrevistas realizadas junto dos membros dos órgãos de gestão, funcionários a desempenhar funções na biblioteca e dos professores responsáveis pela biblioteca escolar, foram realizadas com o intuito de aferir as possíveis implicações que a sua forma de pensar e actuar, podem ter na real e efectiva projecção e funcionamento da biblioteca escolar. De referir que as bibliotecas escolares em causa, com características diferentes, podem desde logo distinguir-se pelo facto de a biblioteca escolar do Agrupamento de Escolas de Campia não estar inserida na Rede Nacional de Bibliotecas Escolares e a biblioteca escolar do Agrupamento de Escolas estar integrada, desde 1997, nessa rede.

Optámos por fazer incidir a investigação sobre alunos do sexto ano que, pelo seu nível etário e académico, já tiveram uma exposição de seis anos, em ambiente escolar à leitura, e foram certamente já alertados e sensibilizados para a panóplia de vantagens associadas a esta actividade. Ao mesmo tempo, trata-se de uma fase de transição, em que ocorrem muitas alterações comportamentais e físicas nos jovens, e que procuram

assumir a sua personalidade, os seus gostos, devendo por isso ser avaliado até que ponto a leitura enquanto actividade humanizadora, propiciadora de ferramentas pessoais de acesso à informação e a saberes cruciais para que se iniciem de forma autónoma no exercício da cidadania, faz parte das suas escolhas e prioridades.

Como um dos agentes promotores da leitura são sem dúvida as bibliotecas escolares, não podíamos deixar de, paralelamente à auscultação das opiniões dos jovens, indagar junto dos principais agentes activos da gestão e dinamização deste recurso do sistema educativo, a opinião e postura face à vida da própria biblioteca e a concretização ou não dos seus objectivos e missão. Consideramos que os seus testemunhos e conseqüente acção, vão ser determinantes nas repercussões que a biblioteca escolar terá na comunidade escolar e em particular dos alunos alvo do nosso estudo. Desta forma, realizámos entrevistas junto dos membros do Conselho Executivo, dos professores coordenadores das bibliotecas escolares e dos agentes de acção educativa a desempenhar funções nestes serviços.

Para a definição da problemática a investigar, após uma exaustiva análise de diversos trabalhos de autores nacionais e internacionais no âmbito da leitura e das bibliotecas escolares, consultámos a obra *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais* (1997, p.17) de Deshaies que nos sugere o seguinte:

“duas questões muito simples ocorrem ao espírito quando se fala de investigação. A primeira é «Qual é o meu problema?», e a segunda é «Que devo fazer?». Com estas duas questões temos todo o programa de metodologia”.

Definimos a problemática a investigar da seguinte forma:

- É possível comprovar a existência de uma relação entre as bibliotecas escolares e a consolidação de hábitos de leitura?

Formulada a questão que vai nortear a nossa investigação, construímos as hipóteses que, segundo Deshaies (idem, p.248) são:

“um modo de raciocínio que parte de um pressuposto, de uma afirmação ou de proposição que deverá posteriormente ser confirmada ou infirmada. A partir de um problema definido e claramente formulado, o investigador é levado a encontrar soluções possíveis, ou prováveis, mas verificáveis.”

As hipóteses com as quais trabalhámos (ver introdução deste trabalho), tendo em conta a existência de bibliotecas escolares nos dois Agrupamentos de Escolas por nós seleccionados, uma das quais integrada na Rede de Bibliotecas Escolares, foram as seguintes:

. Hipótese 1 - A Biblioteca Escolar é um factor de promoção de hábitos de leitura.

. Hipótese 2 - As Bibliotecas escolares inseridas na Rede de Bibliotecas Escolares conseguem atingir melhor os seus objectivos de promoção de hábitos de leitura do que aquelas que funcionam autonomamente.

4. 2. – Metodologia

Definida a problemática e equacionadas as hipóteses, delineámos uma metodologia, “como uma formalização do percurso intencionalmente ajustado ao objecto de estudo e concebido como meio de direccionar a investigação para o seu objectivo, possibilitando a progressão do conhecimento acerca desse mesmo objecto” (Pardal e Correia, 1995, p.16), que no nosso caso, se enquadra no conceito de Estudo de Caso.

4.2.1. – Método de Investigação

Para os mesmos autores (idem, ibidem. p.23) o Estudo de Caso,

“...corresponde a um modelo de análise intensiva de uma situação particular (caso). Tal modelo, flexível no recurso a técnicas, permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização”.

Efectivamente, o estudo por nós realizado centrou-se na análise de uma situação particular dos hábitos de leitura dos alunos do sexto ano do concelho de Vouzela e ao

mesmo tempo, procurámos definir o perfil e as repercussões das bibliotecas escolares dos Agrupamentos de Escolas a que estes alunos pertencem.

4.2.2. - População / Amostra

Os questionários foram aplicados aos alunos do sexto ano do Agrupamento de Escolas de Campia e do Agrupamento de Escolas de Vouzela, num total de 136 alunos. Este grupo de alunos corresponde ao número total de alunos a frequentar o sexto ano nos referidos agrupamentos de escolas. Desta forma, os 136 alunos constituem a população do nosso estudo (diversos autores também atribuem a denominação de universo), uma vez que por população se entende “o conjunto de elementos constituintes de um todo” e, ao mesmo tempo, dada a sua dimensão reduzida, “pode ser integralmente estudada” (Quivy, 1992, p.162). Esta população é composta por 73 indivíduos do sexo feminino e 63 do sexo masculino, sendo a média das idades de 12 anos.

Por outro lado, as entrevistas foram realizadas apenas a uma amostra de pessoas, ou seja uma pequena representação da população constituída, neste caso específico, por docentes e auxiliares de acção educativa. A amostra do nosso estudo é assim composta pelos professores responsáveis pela Biblioteca Escolar, pelos membros dos Conselhos Executivos e auxiliares de acção educativa afectos às bibliotecas escolares. Trata-se assim de uma amostra não probabilística uma vez que “os fundamentos não dependem de construções estatísticas” e, ao mesmo tempo, esta é intencional pois é “escolhida a juízo do investigador e (...) pressupões que aquele tenha sobre o universo, no mínimo, algum conhecimento e muita intuição” (Pardal e Correia, 1995, p.42).

4.2.3. - Instrumentos de recolha de dados

4.2.3.1. - Inquérito por questionário

O inquérito por questionário consiste em:

“colocar a um conjunto de inquiridos, (...) uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer ponto que interesse os investigadores” (Quivy, 1992, p.190).

O inquérito por questionário foi distribuído no início de Junho de 2005, perto do final do ano lectivo, nas turmas de 6ºano do Agrupamento de Escolas de Campia e do Agrupamento de Escolas de Vouzela, abrangendo 136 alunos.

O questionário por nós elaborado, com perguntas aberta e fechadas e tendo em conta o “conhecimento sobre as teorias existentes a respeito do objecto de estudo, clarificação deste, clarificação de um sistema conceptual, definição das variáveis a operacionalizar” (Pardal e Correia, 1995, p.64) comporta quatro partes essenciais: a caracterização sócio-económica dos indivíduos; o relacionamento primário dos inquiridos com a leitura (questões 1, 2 e 3); hábitos de leitura (questões 4, 5, 6, 7, 8); e a percepção dos inquiridos sobre a biblioteca escolar (questões 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15).

Como os inquiridos são crianças relativamente pequenas, na maior parte das questões, ao invés de ser solicitado que estes escolhessem numa escala de prioridades as suas opções, era-lhes possível assinalar várias opções em simultâneo, sempre que considerassem pertinente. Este método veio, contudo, a revelar-se mais complicado no que se refere à análise dos dados, uma vez que obrigou a que diversas vezes as questões fossem agrupadas.

4.2.3.2. - Entrevistas semi-directivas

As entrevistas semi-directivas consistem:

“numa interacção verbal animada de forma flexível pelo investigador (...) de um modo que se assemelhe a uma conversa, os termos gerais sobre os quais deseja ouvir o respondente, permitindo assim extrair uma compreensão rica do fenómeno em estudo” (Gauthier, 2003, p.282).

As entrevistas foram dirigidas aos professores responsáveis pela Biblioteca Escolar e aos membros dos Conselhos Executivos e agentes de acção educativa afectos à biblioteca escolar. As entrevistas foram realizadas no final de Junho de 2005 com o recurso a gravador sob autorização prévia dos entrevistados. As questões dirigidas aos entrevistados permitiram aferir conclusões relativamente aos pontos de vista de funcionários, professores e responsáveis pelos órgãos de gestão. Ao mesmo tempo, os testemunhos dados serviram para estabelecer comparações e ilações com os dados recolhidos juntos dos alunos, servindo de “complemento qualitativo com recurso a informantes privilegiados que, pela sua posição e responsabilidade (...) possuíam em princípio, um bom conhecimento sobre as problemáticas em análise” (Lopes, 1999, p.40). As entrevistas foram analisadas de forma a complementar os dados recolhidos junto dos alunos sobre a biblioteca escolar do Agrupamento de Escolas a que pertenciam, na tentativa de traçar uma caracterização mais completa da dinâmica e serviços prestados pelas bibliotecas em estudo.

4.2.3.3. - Análise documental

A análise documental constitui, no estudo em causa, uma forma complementar de recolha de dados. Tal como Quivy (1992, p.201) refere, o recurso a documentos por parte do investigador, pode ser feito por duas razões: “ou tenciona estudá-los por si próprios, (...) ou espera encontrar neles informações úteis para estudar outro objecto”, ou seja, vão constituir informações adicionais.

Os documentos analisados são relativos ao funcionamento da biblioteca (registo de frequência da biblioteca, registo de requisições e utilização, registos dos documentos existentes na biblioteca, que serviram de base à caracterização das bibliotecas escolares em causa). Estes documentos serviram também de instrumento de complementaridade e por vezes para confirmação ou infirmação de alguns dos dados revelados, quer pelos questionários dirigidos aos alunos, quer pelos testemunhos dos entrevistados. No que concerne à contextualização do nosso estudo, recorreremos à Carta Educativa do Concelho de Vouzela (da responsabilidade do Município de Vouzela) e à Monografia do Concelho de Vouzela.

Exposto o trilho metodológico por nós adoptado, passamos a apresentar a caracterização do contexto escolar, os dados obtidos e a respectiva análise e discussão.

Capítulo 5 - Caracterização do contexto escolar

5.1. – Caracterização do Agrupamento de Escolas de Campia (A.E.1)

O Agrupamento de Escolas de Campia, constituído em Maio de 1999, é composto por seis estabelecimentos de Educação Pré-escolar, oito Escolas do 1º Ciclo e por uma Escola Básica Integrada que ministra o 1º, 2º e 3º Ciclos e que é também sede de Agrupamento. O Agrupamento de Escolas de Campia é composto pelos estabelecimentos de educação e ensino das freguesias de Alcofra, Cambra, Campia e Carvalhal de Vermilhas.

5.1.1. – Caracterização da biblioteca escolar

A biblioteca escolar não está inserida na Rede de Bibliotecas Escolares apesar de já ter sido efectuada a candidatura por quatro vezes.

A biblioteca situa-se no segundo piso, é um espaço amplo com uma área de 120 m², com boa iluminação. O horário de funcionamento da biblioteca é de 2ªfeira a 6ªfeira das 10h às 17h.

Quanto às zonas funcionais da biblioteca, podemos distinguir as seguintes: recepção / acolhimento; leitura informal caracterizada pela existência de dois sofás; trabalho de grupo composta por oito mesas de trabalho; leitura de vídeo e DVD; Informática com cinco computadores ligados à Internet e treze auscultadores. Quanto a equipamentos, para além das estantes sem portas, podemos ainda observar a existência de uma aparelhagem de música, uma televisão, um computador para trabalho da funcionária, uma impressora e uma fotocopadora.

Relativamente ao fundo documental, este é composto por 1312 livros, 15 jornais e revistas (títulos avulsos); dois jornais (assinatura); 50 CD's áudio; 173 cassetes de vídeo; 16 DVD's, 102 CD-ROM's e 15 jogos. O fundo documental está organizado por áreas curriculares de acesso livre. Os documentos estão registados em suporte informático, de acordo com as áreas curriculares onde podem verificar-se outras informações como o tipo de aquisição, editora, autores, ano de edição, título.

A equipa da biblioteca escolar é constituída por: uma funcionária a tempo inteiro e dois professores, um com oito e outro com três horas.

De referir que a biblioteca se situa num edifício de construção recente ou seja, de 1999.

5.2. – Caracterização do Agrupamento de Escolas de Vouzela (A.E.2)

O Agrupamento de Escolas de Vouzela, constituído em Janeiro de 2001, integra nove estabelecimentos de Educação Pré-escolar, onze Escolas do 1º Ciclo e uma Escola Básica Integrada, sede de Agrupamento, e onde é facultado o ensino dos 1º e 2º Ciclos. O Agrupamento de Escolas de Vouzela é constituído pelos estabelecimentos de educação e ensino situados nas freguesias de Fataunços, Figueiredo das Donas, Fornelo do Monte, Paços de Vilharigues, Queirã, S. Miguel do Mato, Ventosa e Vouzela.

5.2.1. – Caracterização da biblioteca escolar

A biblioteca escolar está inserida na Rede de Bibliotecas Escolares desde 1997. A biblioteca situa-se no segundo piso, é um espaço amplo com uma área de 50 m², com boa iluminação. O horário de funcionamento da biblioteca é de 2ªfeira a 6ªfeira das 8h:30m às 17h:00.

Quanto às zonas funcionais da biblioteca, podemos distinguir as seguintes: recepção / acolhimento; leitura informal caracterizada pela existência de dois sofás; trabalho de grupo composta por cinco mesas de trabalho; leitura de vídeo e DVD; Informática com três computadores ligados à Internet. Quanto a equipamentos, para além das estantes sem portas, podemos ainda observar a existência de uma aparelhagem de música, uma televisão, um computador para trabalho da funcionária, e uma impressora e uma fotocopadora.

Relativamente ao fundo documental, este é composto por 3810 livros, 15 jornais e revistas (títulos avulsos); três jornais (assinatura); 50 CD's áudio; 194 cassetes de vídeo; 10 DVD's, 70 CD-ROM's e 10 jogos. O fundo documental está organizado segundo Classificação Decimal Universal (CDU) e é de acesso livre. Os documentos estão registados em suporte de papel, estando neste momento a ser preenchida a base de dados informática em programa próprio.

A equipa da biblioteca escolar é constituída por uma funcionária a tempo inteiro, um professor coordenador com onze horas e quatro professores de apoio.

A Biblioteca possui um Regulamento Interno bem como um Plano de Actividades.

De referir que a biblioteca se situa num edifício de construção antiga que remonta a 1960, tendo sido no entanto, alvo de algumas remodelações.

Capítulo 6 – Apresentação e análise/discussão dos dados recolhidos

6.1. - Apresentação e análise/discussão dos questionários dirigidos aos alunos

Os dados que apresentamos referem-se aos resultados obtidos pela aplicação de um questionário a 136 alunos do 6.º ano de escolaridade do Concelho de Vouzela, pertencentes aos Agrupamento de Escolas de Vouzela (89 alunos) e ao Agrupamento de Escolas de Campia (47 alunos).

Devido à extensão dos questionários e à natureza da problemática a investigar, os dados recolhidos “[que] constituem elementos de informação obtidos durante a investigação sendo (...) o resultado dos valores reais das variáveis em estudo” (Polit e Hungler, 1995, p.28), devem ser processados e analisados de forma coerente e ordenada.

É, portanto, importante que os resultados decorrentes da pesquisa sejam analisados e apresentados de forma a estabelecer uma ligação lógica com o problema de investigação em causa.

Neste processo de análise, o investigador destaca o perfil das características dos sujeitos, determinadas com a ajuda de testes estatísticos apropriados ou da análise de conteúdo.

As análises estatísticas abrangem uma ampla gama de técnicas, desde procedimentos simples, até outros mais complexos e sofisticados.

Na apresentação dos resultados do nosso estudo, como anteriormente referimos, optámos por reproduzir os dados organizando-os em tabelas, dado que, como Cervo e Bervian (1993), consideramos que este tipo de procedimento:

- Permite a concentração do maior número possível de informação num menor espaço;
- Permite a visualização dos fenómenos através da sua representação material figurada;
- Facilita uma melhor comparação dos dados.

Sempre que se refiram aos mesmos dados, procederemos à análise conjunta de quadros e gráficos, cujas fontes, bem como o local e data, serão omitidos uma vez que a população, a fonte e o instrumento de recolha de dados é sempre a mesma.

Nesta parte, apresentaremos os resultados obtidos através da recolha de dados, tentando organizá-los de modo a podermos interpretá-los. Como já referimos anteriormente, os questionários eram compostos por quatro partes essenciais: a caracterização sócio-económica dos indivíduos; o relacionamento primário dos inquiridos com a leitura; hábitos de leitura; a percepção dos inquiridos sobre a biblioteca escolar.

Depois da aplicação dos questionários, o tratamento dos mesmos foi realizado no *Programa Estatístico SPSS*. Tendo em conta os objectivos delineados, o cruzamento das variáveis foi efectuado em alguns casos com uma variável (análise univariada) e noutros recorrendo a duas variáveis (análise bivariada).

Feita esta explicação, importa referir também que os dados foram analisados de forma separada, ou seja, optámos por analisar os questionários dos alunos pertencentes ao Agrupamento de Escolas de Campia separadamente dos questionários dos alunos pertencentes ao Agrupamento de Escolas de Vouzela. Posteriormente, para estabelecer possíveis comparações, reagrupámos os dados (apresentados em tabelas) de acordo com os quatro partes essenciais enunciadas e respeitando a ordem Agrupamento de Escolas de Campia e seguidamente Agrupamento de Escolas de Vouzela. Para facilitar a leitura da descrição dos dados, sempre que nos referimos aos Agrupamentos de Escolas, adoptámos as iniciais A. (Agrupamento) e E. (Escolas) seguidas dos algarismos 1 referente a Campia e 2 referente a Vouzela, ou seja, A.E. 1 (Agrupamento de Escolas de Vouzela) e A.E.2 (Agrupamento de Escolas de Vouzela).

a) Caracterização sócio-económica dos indivíduos.

. Idade e Sexo (A.E.1)

Como se pode constatar pela observação da tabela que se segue (Tabela 1), os alunos inquiridos têm idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos, situando-se o valor modal nos 12 anos de idade. Nomeadamente, a maioria dos alunos (57,4%; n=27) tem 12 anos, 21,3% (n=10) tem 13, 12,8% (n=6) tem apenas 11 e 8,5% (n=4) 14 anos de idade.

Relativamente à variável sexo, esta subcategoria da nossa amostra caracteriza-se por ser, fundamentalmente, constituída por indivíduos do sexo masculino (63,8%; n=30).

Verifica-se ainda que não parecem existir diferenças significativas em termos da variação sexo/idade.

Tabela 1 – Distribuição dos inquiridos segundo a idade e o sexo.

Idade	Sexo		Masculino		Feminino		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
11 Anos	3	6,4	3	6,4	6	12,8		
12 Anos	18	38,3	9	19,1	27	57,4		
13 Anos	5	10,6	5	10,6	10	21,3		
14 Anos	4	8,5	0	0	4	8,5		
Total	30	63,8	17	36,2	47	100,0		

Classe Modal – 12 anos

Desvio padrão – 0,793

. Idade e Sexo (A. E. 2)

A tabela 2 permite-nos verificar que os inquiridos pertencentes ao Agrupamento de Escolas 2 têm entre 11 e 14 anos de idade, sendo a idade mais frequente os 12 anos (47,2%; n=42), seguindo-se os 11 anos (31,5%; n=28) de idade.

Em termos da variável sexo, não se verificam diferenças significativas, dado que 51,7% (n=46) dos alunos são rapazes, enquanto que 48,3% (n=43) são raparigas.

Tabela 2 – Distribuição dos inquiridos segundo a idade e o sexo.

Idade	Sexo		Masculino		Feminino		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
11 Anos	12	13,5	16	18,0	28	31,5		
12 Anos	20	22,5	22	24,7	42	47,2		
13 Anos	6	6,7	4	4,5	10	11,2		
14 Anos	6	6,7	1	1,1	7	7,9		
15 Anos	2	2,2	0	0	2	2,2		
Total	46	51,7	43	48,3	89	100,0		

Classe Modal – 12 anos

Média – 12,02 anos

Desvio padrão – 0,977

. Habilitações literárias do pai e da mãe

Um dos aspectos que nos parece poder influenciar os resultados dum questionário sobre hábitos de leitura, é o meio de onde provêm os respondentes, daí termos recolhido informações que nos permitiram traçar um quadro geral acerca do contexto social das respectivas famílias. Desta forma, foi solicitado aos jovens que indicassem as habilitações literárias dos pais bem como as suas profissões.

. Habilitações literárias do pai e da mãe (A. E. 1)

As tabelas e gráficos que se seguem (Tabela 3 e 4) permitem-nos observar que os pais dos inquiridos possuem um nível de formação académica relativamente baixo.

No que respeita ao “nível escolar do pai”, 53,2% (n=25) dos alunos referiram que o pai tem apenas a 4.^a classe; 36,2% (n=17) o 6.^o ano; 8,5% (n=4) dos inquiridos referiram que os seus pais possuem o 9.^o ano, enquanto que um aluno (2,1%) afirmou que o seu pai não sabe ler nem escrever (Tabela 3).

Relativamente ao nível escolar da mãe verificamos, através da tabela 4, que 57,4% (n=27) das mães dos inquiridos possuem a 4.^a classe, e 38,3% (n=18) o 6.^o ano de escolaridade. O 9.^o e o 12.^o ano constituem habilitações académicas de apenas 2,1% (n=1) das mães dos alunos inquiridos.

Tabela 3 – Distribuição dos inquiridos segundo as habilitações literárias do pai.

Habilitações literárias do pai	N	%
Não sabe ler nem escrever	1	2,1
4 ^a Classe	25	53,2
6 ^o Ano	17	36,2
9 ^o Ano	4	8,5
12 ^o Ano	0	0
Curso Médio	0	0
Curso Superior	0	0
Total	47	100,0

Classe Modal – 4^a Classe

Tabela 4 – Distribuição dos inquiridos segundo as habilitações literárias da mãe.

Habilitações literárias da mãe	N	%
Não sabe ler nem escrever	0	0
4ª Classe	27	57,4
6º Ano	18	38,3
9º Ano	1	2,1
12º Ano	1	2,1
Curso Médio	0	0
Curso Superior	0	0
Total	47	100,0

Classe Modal – 4ª Classe

. Habilitações literárias do pai e da mãe (A. E. 2)

À semelhança dos alunos do Agrupamento de Escolas de Campia, as tabelas que se seguem (Tabelas 5 e 6) permitem-nos constatar que os pais dos inquiridos possuem uma escolaridade média/baixa.

Relativamente ao “nível escolar do pai”, através da tabela 5 observamos que 40,4% dos inquiridos (n=36) referem que o pai possui como habilitações académicas a 4ª classe, 28,1% (n=25) o 2.º ciclo do ensino básico, e 18% (n=16) a actual escolaridade obrigatória. O 12º ano foi frequentado com aproveitamento por 10,1% (n=9) dos pais, enquanto que apenas os restantes 2,2% dos inquiridos (n=2) assinalaram como nível escolar do pai um Curso Médio.

Em relação às habilitações literárias das mães, verificamos que 42,7% (n=38) possui o 6.º ano de escolaridade, 32,8% (n=34) a 4ª classe, 10,1% (n=9) o 9.º ano. O 12.ºano foi mencionado por 6,7% (n=6) dos alunos, enquanto que apenas 2,2% (n=2) indicaram como “nível escolar da mãe” um Curso Superior (Tabela 6).

Tabela 5 – Distribuição dos inquiridos segundo as habilitações literárias do pai.

Habilitações literárias do pai	N	%
Não sabe ler nem escrever	1	1,1
4ª Classe	36	40,4
6º Ano	25	28,1
9º Ano	16	18,0
12º Ano	9	10,1
Curso Médio	2	2,2
Curso Superior	0	0
Total	89	100,0

Classe Modal – 4ª Classe

Tabela 6 – Distribuição dos inquiridos segundo as habilitações literárias da mãe.

Habilitações literárias da mãe	N	%
Não sabe ler nem escrever	0	0
4ª Classe	34	38,2
6º Ano	38	42,7
9º Ano	9	10,1
12º Ano	6	6,7
Curso Médio	0	0
Curso Superior	2	2,2
Total	89	100,0

Classe Modal – 6º Ano

. Profissão do pai e da mãe (A. E. 1)

A tabela que se segue (7) refere-se às diferentes profissões exercidas pelos pais dos inquiridos. Pela sua observação é possível constatar que a profissão mais frequente entre os pais dos inquiridos é a “construção civil”, mencionada por 38,3% (n=18) dos alunos, seguindo-se a profissão “operário fabril”, referida por 17% (n=8) dos inquiridos. Além da profissão de “carpinteiro” e “motorista” indicadas, respectivamente, por 12,8% (n=6) e 10,6% (n=5) dos inquiridos, a restante percentagem dos pais dos alunos encontram-se distribuídos por profissões diversas (ver tabela 7).

Quanto à actividade profissional exercida pelas mães dos alunos inquiridos, verificamos que mais de metade (59,6%;n=28) são “domésticas”, enquanto que 17% (n=8) são “operárias fabris”. Além de várias outras profissões menos frequente entre as mães destes alunos (ver tabela 5), 6,4% (n=3) dos inquiridos indicaram como a profissão da mãe, “cozinheira” e “empregada de limpezas”.

Tabela 7 – Distribuição dos inquiridos segundo a profissão que exerce o pai.

Profissão do pai	N	%
Agricultor	2	4,3
Carpinteiro	6	12,8
Comerciante	2	4,3
Construção Civil	18	38,3
Desempregado	1	2,1
Operário Fabril	8	17,0
Gasolineiro	1	2,1
Gerente	1	2,1
Mecânico	2	4,3
Motorista	5	10,6
Secretário	1	2,1
Total	47	100,0

Classe Modal – Construção Civil

Tabela 8 – Distribuição dos inquiridos segundo a profissão que exerce a mãe.

Profissão da mãe	N	%
Agricultora	2	4,3
Auxiliar de Educativa	1	2,1
Cozinheira	3	6,4
Desempregada	1	2,1
Doméstica	28	59,6
Empregada de Limpezas	3	6,4
Operária Fabril	8	17,0
Taxista	1	2,1
Total	47	100,0

Classe Modal – Doméstica

. Profissão do Pai e da Mãe (A. E. 2)

A tabela que encontramos em baixo (Tabela 9) representa a distribuição das profissões dos pais dos inquiridos. A sua leitura permite-nos verificar que a área profissional que se destaca pela sua frequência é a construção civil, que 39,3% (n=35) dos inquiridos assinalaram como “profissão do pai”. Além das profissões: “motorista”, mencionada por 9% (n=8) dos alunos, e “funcionário público”, referida por 6,7% (n=6) dos mesmos, verificamos que os restantes pais se encontram distribuídos por um conjunto diversificado de profissões (Tabela 9).

Relativamente à actividade profissional exercida pelas mães dos inquiridos, verificamos que à semelhança das mães dos alunos do Agrupamento de Escolas 1, cerca de metade (47,2%;n=42) são “domésticas”, enquanto que 14,6% (n=13) são “operárias fabris”. Além de uma grande diversidade de outras profissões (Tabela 10), 6,7% (n=6) dos inquiridos referiram que a mãe estaria desempregada.

Tabela 9 – Distribuição dos inquiridos segundo a profissão que exerce o pai.

Profissão do pai	N	%
Agricultor	5	5,6
Armazenista	2	2,2
Bancário	1	1,1
Camionista	3	3,4
Carpinteiro	1	1,1
Comerciante	5	5,6
Construção Civil	35	39,3
Cozinheiro	2	2,2
Desempregado	2	2,2
Electricista	2	2,2
Funcionário Público	6	6,7
Mecânico	4	4,5
Motorista	8	9,0
Operário Fabril	5	5,6
Padeiro	1	1,1
Polícia	1	1,1
Professor	2	2,2
Serralheiro	1	1,1
Talhante	1	1,1
Técnico Informático	2	2,2
Total	89	100,0

Classe Modal – Construção Civil

Tabela 10 – Distribuição dos inquiridos segundo a profissão que exerce a mãe.

Profissão da mãe	N	%
Agricultora	3	3,4
Artesã	1	1,1
Cabeleireira	1	1,1
Comerciante	1	1,1
Costureira	2	2,2
Cozinheira	5	5,6
Desempregada	6	6,7
Doméstica	42	47,2
Estudante	1	1,1
Funcionária Pública	10	11,2
Operária Fabril	13	14,6
Padeira	1	1,1
Professora	2	2,2
Técnica Óptica	1	1,1
Total	89	100,0

Classe Modal – Doméstica

Em resumo:

As habilitações literárias dos pais e das mães dos inquiridos é média / baixa. A destacar que nos dados relativos aos pais dos alunos do Agrupamento de Escolas 2, se verifica uma maior incidência de pais com o 9º ano, 12º ano comparativamente aos pais dos alunos do Agrupamento de Escolas 1. Ao mesmo tempo, há a registar que relativamente ao A. E. 2, duas mães têm um curso superior e dois pais têm um curso médio, não se verificando nenhuma destas situações no A. E. 1.

Em ambos os grupos de inquiridos, verifica-se que a profissão dominante dos pais é “operário da construção civil” e depois “operários fabris”. Relativamente à profissão das mães, a maior incidência vai para a profissão de “doméstica” e a seguir, a

profissão de “operária fabril”. De referir que nas profissões dos pais dos alunos do A.E.2 constam mais referências a profissões relacionadas com o sector terciário, os serviços.

Análise / Enquadramento:

Analisados os indicadores “habilitações literárias” dos pais e “profissão” dos mesmos, somos confrontados com um nível de formação de base baixo, o que se repercute no estatuto profissional. Desta forma, constatamos que os nossos inquiridos provêm, predominantemente de famílias de estrato sócio-cultural médio baixo. Estes resultados vêm também de encontro aos dados que constam da Carta Educativa do concelho de Vouzela, a partir do Censos de 2001, elaborada em Junho de 2006; relativamente à actividade económica do concelho de registar que apesar do concelho ter deixado de ser predominantemente agrícola, pois verificou-se um aumento dos sectores secundário e terciário entre 1991 e 2001 (42,7% e 41,2%, respectivamente) em detrimento do sector primário (16,1%), estes dados não deixam de ser significativos pois continuam a dar ao concelho algumas características marcadamente rurais. No que concerne às habilitações literárias dos residentes do concelho de Vouzela os dados são um pouco desoladores uma vez que em Vouzela, apesar da evolução positiva que se tem verificado, em 2001 a taxa de analfabetismo era de 10,9%. O nível de instrução da população encontra-se ainda muito deficitário: 38,3% da população tem entre 4 a 6 anos de escolaridade completos, apenas 3,6% da população possui um diploma de ensino secundário completo (12 anos de escolaridade) e somente 2,7% da população possui um curso médio /superior.

No entanto, tal como a análise demonstrou, no que concerne às habilitações literárias dos pais dos inquiridos do A.E.2, há uma maior incidência de pais com o 9º e o 12º anos. No que toca às profissões dos pais, há uma maior incidência de respostas que reportam a profissões ligadas ao sector terciário. Esta situação poderá dever-se ao facto dos alunos abrangidos pelo A.E.2, viverem na sede do concelho ou nas freguesias mais próximas, onde se verifica a maior concentração dos serviços. Em contrapartida, a zona industrial mais desenvolvida do concelho, localiza-se na área de abrangência do A.E.1, sendo as respostas dos alunos, no que concerne às profissões dos pais, coincidentes com este factor.

b) Relacionamento Primário com a leitura

Tomando como premissa orientadora a convicção de que o gosto pela leitura deve ser fomentado desde as idades mais precoces, na segunda parte do nosso questionário os respondentes foram convidados a reflectir sobre algumas circunstâncias que poderão ter tido ou não, influência na sua postura actual perante a leitura.

. Relacionamento Primário com a leitura (A. E. 1)

A análise da Tabela 11 permite-nos verificar que grande parte dos inquiridos (66%; n=31) considera que gosta de ler

Tabela 11 – Distribuição dos inquiridos segundo o gosto pela leitura.

Gostas de ler?	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
	31	66,0	16	34,0	47	100

Classe Modal – Sim

Relativamente ao contacto precoce com a leitura e ao estímulo do gosto pela mesma, quando perguntámos se alguém lhes lia histórias enquanto eram mais pequenos, a maioria dos inquiridos (61,7%; n=29) respondeu afirmativamente.

Importa, assim, referir que os resultados obtidos nesta questão parecem apontar para uma relação entre o gosto pela leitura e o facto de alguma pessoa ler histórias aos inquiridos enquanto eram mais pequenos pois, como podemos constatar através da análise da tabela 12, dos 66% (n=31) que haviam considerado anteriormente que gostavam de ler, 46,8% (n=22) referiram a existência de alguém que lhes lia histórias enquanto mais novos. Em contrapartida, 19,1% (n=9) dos alunos (34%; n=16) que indicaram não gostar de ler, afirmaram que ninguém lhes lia histórias quando eram mais pequenos.

Tabela 12 – Distribuição dos inquiridos relacionando o gosto pela leitura e a leitura por parte de outros, quando eram mais pequenos.

Gostas de ler? Alguém lia histórias?	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sim	22	46,8	7	14,9	29	61,7
Não	9	19,1	9	19,1	18	38,3
Total	31	66,0	16	34,0	47	100,0

No que concerne à(s) pessoa(s) que liam histórias aos alunos inquiridos, a tabela que se segue, permite-nos verificar que essas pessoas eram, sobretudo, os pais (pai e mãe), embora mais as mães, mas também os familiares dos alunos. Senão vejamos, dado que na questão em causa era permitido, aos inquiridos, assinalarem mais que uma opção de resposta, somando as respostas, conclui-se que cerca de 83% dos alunos afirmou que eram os Pais que lhes liam histórias quando eram mais pequenos, e 31% indicaram também outros “familiares”. Uma pequena minoria (cerca de 13%) referiu-se ainda aos “professores”.

Tabela 13 – Distribuição dos inquiridos relacionando o gosto pela leitura e a(s) pessoa(s) que faziam essa leitura.

Gostas de ler?	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Quem te lia histórias?						
Pai	0	0	1	3,4	1	3,4
Mãe	2	6,9	3	10,3	5	17,2
Familiares	2	6,9	0	0	2	6,9
Professores	2	6,9	0	0	2	6,9
Pai e Mãe	9	31,0	2	6,9	11	37,9
Mãe e familiares	1	3,4	1	3,4	2	6,9
Mãe e professores	1	3,4	0	0	1	3,4
Familiares e Professores	1	3,4	0	0	1	3,4
Pai, mãe familiares	3	10,3	0	0	3	10,3
Pai, mãe, familiares e amigos	1	3,4	0	0	1	3,4
Total	22	75,9	7	24,1	29	100,0

Classe Modal – Pai e Mãe

A visualização da tabela 14 permite-nos aferir que a maioria dos inquiridos teve, enquanto pequeno, algum contacto com livros, na medida em que 74,5% (n=35) dos alunos afirmaram que costumavam oferecer-lhes livros quando eram mais pequenos.

Dos alunos que afirmaram gostar de ler, a 81% (25 dos 31) foram-lhes oferecidos livros enquanto crianças. O mesmo ocorreu também com 62% (10 dos 16) dos inquiridos que disseram que não gostavam de ler.

Tabela 14 – Distribuição dos inquiridos relacionando o gosto pela leitura e a oferta de livros.

Gostas de ler? Ofereciam-te livros?	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sim	25	53,2	10	21,3	35	74,5
Não	6	12,8	6	12,8	12	25,5
Total	31	66,0	16	34,0	47	100,0

Classe Modal – Sim

Pela tabela seguinte (Tabela 15) observamos que, à semelhança das pessoas que liam as histórias aos alunos, a maioria dos livros eram oferecidos pelos Pais e familiares dos inquiridos. Nomeadamente, 68,3% afirmaram que eram os Pais quem lhes oferecia livros e 42,9% referiram que os livros lhes eram oferecidos por familiares.

Tabela 15 – Distribuição dos inquiridos, relacionando o gosto pela leitura com quem oferecia livros.

Gostas de ler? Quem oferecia?	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Pai	2	5,7	1	2,9	3	8,6
Mãe	3	8,6	0	0	3	8,6
Amigos	0	0	3	8,6	3	8,6
Familiares	3	8,6	2	5,7	5	14,3
Pai e Mãe	8	22,9	3	8,6	11	31,4
Mãe e familiares	1	2,9	0	0	1	2,9
Amigos e familiares	3	8,6	0	0	3	8,6
Pai, mãe e familiares	3	8,6	1	2,9	4	11,4
Pai, mãe, amigos e familiares	2	5,7	0	0	2	5,7
Total	25	71,4	10	28,6	35	100,0

Classe Modal – Pai e Mãe.

. Relacionamento Primário com a leitura (A. E. 2)

A tabela que se segue (tabela 16) permite-nos constatar que a grande maioria (93,3%) dos inquiridos considera gostar de ler.

Tabela 16 – Distribuição dos inquiridos segundo o gosto pela leitura.

Gostas de ler?	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
	83	93,3	6	6,7	89	100,0

Quando lhes perguntámos se quando eram mais pequenos alguém lhes lia histórias, 74,2% (= nº 66) dos alunos responderam que sim (tabela 17).

Tabela 17 – Distribuição dos inquiridos relacionando o gosto pela leitura e a leitura quando eram mais pequenos.

Gostas de ler? Alguém lia histórias?	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sim	63	70,8	3	3,4	66	74,2
Não	20	22,5	3	3,4	23	25,8
Total	83	93,3	6	6,7	89	100,0

Classe Modal – Sim

A tabela 18 permite-nos constatar que a pessoa que grande parte dos inquiridos indicou como sendo a que lhes lia estas histórias era a “mãe”. Nomeadamente, 42,4% assinalaram, isoladamente, esta opção de resposta. Contudo, dado que nesta questão era permitido aos inquiridos, assinalarem mais que uma opção de resposta, somando as frequências de resposta, concluímos que cerca de 81,8% dos alunos afirmou que era a mãe que lhes lia histórias quando eram mais pequenos, 28,8% indicaram o pai e 27,7% outros “familiares”. Uma pequena minoria (cerca de 15,1%) referiu-se ainda aos “professores”.

Tabela 18 – Distribuição dos inquiridos relacionando o gosto pela leitura e quem lia os livros (n=66).

Gostas de ler?	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Pai	3	4,5	0	0	3	4,5
Mãe	27	40,9	1	1,5	28	42,4
Familiares	6	9,1	0	0	6	9,1
Professores	1	1,5	0	0	1	1,5
Pai e mãe	8	12,1	0	0	8	12,1
Pai e familiares	1	1,5	0	0	1	1,5
Pai e professores	1	1,5	0	0	1	1,5
Mãe e familiares	6	9,1	1	1,5	7	10,6
Mãe e professores	4	6,1	1	1,5	5	7,6
Pai, mãe e familiares	3	4,5	0	0	3	4,5
Pai, mãe e professores	2	3,0	0	0	2	3,0
Pai, mãe, familiares, professores	1	1,5	0	0	1	1,5
Total	63	95,5	3	4,5	66	100,0

Classe Modal – Mãe.

No que diz respeito ao contacto precoce com livros, quando questionámos os inquiridos se quando eram mais pequenos lhes costumavam oferecer livros, como se pode visualizar pela tabela 19, 89,9% (n=80) responderam afirmativamente.

Tabela 19 – Distribuição dos inquiridos relacionando o gosto pela leitura e a oferta de livros.

Gostas de ler?	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Ofereciam-te livros?						
Sim	75	84,3	5	5,6	80	89,9
Não	8	9,0	1	1,1	9	10,1
Total	83	93,3	6	6,7	89	100,0

Classe Modal – Sim

Através da tabela 20 verificamos que a maioria dos inquiridos afirmou que as pessoas que lhe ofereciam os livros eram, sobretudo, os pais (pai e mãe) e os familiares. Nomeadamente, 23,8% indicaram que os livros lhes eram oferecidos pelos pais, sendo que 10% responderam que quem lhes oferecia os livros era a mãe, e 7,5% o pai. Por outro lado, 18,8% indicaram que seriam os familiares. A isto acresce o facto de 15% dos inquiridos terem indicado a “mãe, pai e familiares”, e 2,5% assinalarem, respectivamente, “pai e familiares” e “mãe e familiares”.

Outros indicaram, ainda, “pai, mãe, amigos e familiares (6,3%); “pai, mãe e amigos” (5%), “mãe e amigos” (2,5%), etc. (tabela 19).

Tabela 20 – Distribuição dos inquiridos relacionando o gosto pela leitura e quem oferecia livros (n = 80).

Gostas de ler?	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Quem oferecia?						
Pai	6	7,5	0	0	6	7,5
Mãe	8	10,0	0	0	8	10,0
Amigos	3	3,8	0	0	3	3,8
Familiares	14	17,5	1	1,3	15	18,8
Pai e Mãe	18	22,5	1	1,3	19	23,8
Pai e amigos	0	0	1	1,3	1	1,3
Pai e familiares	2	2,5	0	0	2	2,5
Mãe e amigos	2	2,5	0	0	2	2,5
Mãe e familiares	2	2,5	0	0	2	2,5
Amigos e familiares	1	1,3	0	0	1	1,3
Pai, mãe e amigos	4	5,0	0	0	4	5,0
Pai, mãe e familiares	11	13,8	1	1,3	12	15,0
Pai, mãe, amigos e familiares	4	5,0	1	1,3	5	6,3
Total	75	71,4	5	28,6	80	100,0

Classe Modal – Pai e Mãe

Em resumo:

Relacionamento Primário com a leitura (A.E.1)

Os resultados obtidos na tabela 11 permite-nos verificar que 71% (22 dos 31) dos inquiridos que afirmaram gostar de ler, indicaram que alguém lhes leu histórias durante a primeira infância, enquanto que apenas 43,7% (9 dos 16) dos alunos que haviam afirmado não gostar de ler respondeu da mesma forma.

Analisando as tabelas 12 e 13 parece haver um forte indício de que o contacto inicial com a audição de histórias influencia o gosto pela leitura. Ao mesmo tempo, esta actividade tem como principais fomentadores os pais.

Com a observação das tabelas 14 e 15, uma vez mais se constata que o contacto com a leitura é iniciado no seio familiar e que poderá haver uma relação entre o contacto com livros desde as idades mais precoces (livros estes oferecidos pelos pais) e o gosto pela leitura.

Relacionamento Primário com a leitura (A.E.2)

Os resultados obtidos na tabela 16 permitem-nos verificar que 93,3% (n=83) dos alunos gostam de ler. Dos inquiridos que afirmaram gostar de ler (tabela 17), 74,2% (n=66) indicaram que alguém lhes leu histórias durante a primeira infância, enquanto que apenas 3,4% (n = 3 dos 6) dos alunos que haviam afirmado não gostar de ler respondeu da mesma forma. Parece também aqui haver uma forte relação entre a audição de histórias e o gosto pela leitura. Ao mesmo tempo, é de salientar que aparece aqui a figura da mãe como a principal mentora desta actividade (81,8%) contrariamente ao que foi assinalado no A.E.1, em que a referência ao pai era também marcante

Pela análise das tabelas 18,19 e 20, é reforçado o papel da família no contacto precoce com a leitura, que se pode verificar quer ao nível de contar histórias quer ao permitir o contacto com os livros, em que 18, 89,9% (n=80) dos alunos referem ter recebido livros, sendo que maioritariamente eram oferta do pai e da mãe.

Análise / Enquadramento:

Relativamente ao item “relacionamento primário com a leitura”, em primeiro lugar, verifica-se que a grande maioria dos alunos (83,8% n= 114 dos 136) afirma

“gostar de ler”. Ao mesmo tempo, analisando ambos os grupos de dados, é-nos dado a constatar que na primeira infância destes jovens que afirmaram gostar de ler, a “audição das histórias” mormente da responsabilidade dos pais no que concerne aos alunos do A.E. 1 e da mãe relativamente aos alunos do A.E. 2, foi uma actividade acentuadamente assinalada (22 alunos dos A.E.1 e 66 dos alunos do A.E.2): ou seja, 64,7% dos inquiridos referiu que ouviu histórias quando era pequeno. No que concerne à “oferta de livros”, verifica-se também uma acentuada percentagem de alunos que responderam afirmativamente, ocupando os pais uma vez mais o lugar de destaque. Parece assim haver indícios de que a “audição de histórias” desde as idades mais precoces, bem como o contacto com livros podem repercutir-se no gosto pela leitura dos inquiridos.

Estes dados enquadram-se nos estudos levados a cabo por Cazden (1981) e Schickedanz (1978 e 1985), que apontavam para a importância da audição de histórias como uma maneira apropriada para estimular o desenvolvimento de competências literárias nas crianças. Também os estudos de Jensen (1985) indicavam que a leitura de histórias simples às crianças pequenas, é a actividade mais importante para a aquisição inicial de conhecimentos sobre a leitura (cit. por Marques, 1991, p.34).

c) Hábitos de Leitura

Tal como o significado da palavra hábito indica, para que se possa falar de hábitos de leitura, é necessário ter em consideração que esta é uma característica dos seres humanos que implica persistência, continuidade, e que passa também por um ambiente geral facilitador e motivador desta prática. Ou seja, há diversas circunstâncias que podem determinar, ou não, a aquisição de hábitos de leitura, observáveis inicialmente no seio familiar e que depois se estendem ao meio social e cultural em que a criança está inserida.

. Hábitos de leitura (A. E. 1)

Relativamente aos hábitos de leitura na família, as respostas dos inquiridos, expressas na tabela seguinte (Tabela 21) permite-nos verificar que ler é uma actividade frequente em casa de 83% (n=39) dos alunos.

No que respeita a uma possível relação entre os hábitos de leitura na família e o gosto pela leitura por parte dos alunos inquiridos, a tabela 21 demonstra que dos alunos que indicaram gostar de ler (66% do total n=31), 90,3% (n=28) afirmaram que nas suas casas ler constitui um hábito familiar. Por outro lado, dos que consideraram não gostar de ler (34% do total = n=16), 23,4% disseram também que ler é uma actividade frequente nas suas casas.

Tabela 21 – Distribuição dos inquiridos relacionando o gosto pela leitura e a frequência com que esta actividade é realizada em casa/família.

Gostas de ler? Ler é frequente?	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sim	28	59,6	11	23,4	39	83,0
Não	3	6,4	5	10,6	8	17,0
Total	31	66,0	16	34,0	47	100,0

Classe Modal – Sim

Quanto ao tipo de literatura que habitualmente se lê em casa dos inquiridos, pela observação da tabela 22, verificamos que o que se lê com mais frequência são jornais, revistas e livros de Banda Desenhada.

Com excepção de 2 inquiridos, todos os restantes referiram que nas suas casas se costumam ler “jornais” e 90% dos alunos mencionaram as “revistas”. Os livros de Banda Desenhada foram indicados por 46% dos inquiridos.

Conforme se pode visualizar através da tabela 22, embora com frequências de resposta bastante menores, os *livros de histórias*, os *artigos da Internet* e as *Enciclopédias* constituem também um tipo de literatura lida na família dos inquiridos.

Tabela 22 – Distribuição dos inquiridos relacionando o gosto pela leitura e o tipo de literatura que habitualmente se lê nas suas casas.

Gostas de ler? O que se lê?	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Jornais	3	7,7	2	5,1	5	12,8
Jornais e revistas	2	5,1	7	17,9	9	23,1
Jornais e livros de BD	1	2,6	0	0	1	2,6
Jornais, revistas e livros de histórias	2	5,1	1	2,6	3	7,7
Jornais, revistas e artigos da Internet	1	2,6	0	0	1	2,6
Jornais, revistas e livros de BD	3	7,7	1	2,6	4	10,3
Jornais, livros de histórias e livros de BD	3	7,7	0	0	3	7,7
Revistas, livros de histórias e livros de BD	1	2,6	0	0	1	2,5
Jornais, revistas, livros de histórias e enciclopédias	1	2,6	0	0	1	2,6
Jornais, revistas, livros de histórias, artigos da Internet	1	2,6	0	0	1	2,6
Jornais, revistas, livros de histórias e livros de BD	7	17,9	0	0	7	17,9
Jornais, livros de histórias, enciclopédias e artigos da Internet	1	2,6	0	0	1	2,6
Jornais, livros de histórias, enciclopédias e livros de BD	1	2,6	0	0	1	2,6
Jornais, revistas, livros de histórias, enciclopédias e livros de BD	1	2,6	0	0	1	2,6
Total	28	71,8	11	28,2	39	100,0

Classe Modal – Jornais e revistas

Relativamente à quantidade de livros existentes em casa, a tabela que se segue (Tabela 23) permite-nos concluir que existem livros, embora em número variável, nas casas dos inquiridos. Analisando a tabela, verificamos que 36,2% (n=17) refere ter em casa mais de 40 livros, e 27,7% (n=13) tem entre 20 e 40 livros.

Em termos da relação entre a quantidade de livros existentes em casa e o gosto pela leitura, as respostas dos inquiridos apontam para uma possível relação, na medida em que foram os alunos que gostam de ler os que mais afirmaram ter livros em maior quantidade nas suas casas (23,4% dos 36,2% que indicaram ter mais de 40 livros em casa e 23,4% dos 27,7% que referiram ter entre 20 e 40 livros haviam afirmado anteriormente que gostavam de ler). Analisando as respostas na sua globalidade, verificamos também que, enquanto as respostas dos inquiridos que não gostam de ler se encontram uniformemente distribuídas no que respeita à maior ou menor quantidade de livros existentes em casa (50% referiram ter até 20 livros), apenas 29% das respostas dos alunos que gostam de ler se concentram nesta quantidade (até 20 livros).

Tabela 23 – Distribuição dos inquiridos relacionando o gosto pela leitura e a quantidade de livros não escolares existentes em casa.

Gostas de ler? Quantidade de livros?	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Menos de 10	2	4,3	2	4,3	4	8,5
Entre 10 e 20	7	14,9	6	12,8	13	27,7
Entre 20 e 40	11	23,4	2	4,3	13	27,7
Mais de 40	11	23,4	6	12,8	17	36,2
Total	31	66,0	16	34,0	47	100,0

Classe Modal – Mais de 40

Pela tabela 24, verificamos que em casa da maioria dos inquiridos (59,6%; n=28) é habitual a compra de livros. Verifica-se, ainda, que parecem não existir diferenças significativas no que respeita à relação desta variável (compra de livros) com o gosto pela leitura.

Tabela 24 – Distribuição dos inquiridos relacionando o gosto pela leitura e o hábito da compra de livros no agregado familiar.

Gostas de ler? É habitual comprar livros?	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sim	18	38,3	10	21,3	28	59,6
Não	10	27,7	6	12,8	19	40,4
Total	31	66,0	16	34,0	47	100,0

Classe Modal – sim

A leitura da Tabela 25 permite-nos verificar que na altura em que responderam ao questionário, apenas 34 % dos inquiridos (n=16) estavam a ler um livro.

Tabela 25 – Distribuição dos inquiridos relacionando o gosto pela leitura com a leitura regular.

Gostas de ler? Estás a ler algum livro?	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sim	14	29,8	2	4,3	16	34,0
Não	17	36,2	14	29,8	31	66,0
Total	31	66,0	16	34,0	47	100,0

Classe Modal – não

A tabela seguinte (Tabela 26) permite-nos visualizar as respostas obtidas à questão “como tens acesso aos livros que lêes?”. A conclusão que podemos, desde logo, retirar é que a maioria dos inquiridos tem acesso aos livros que lê de várias formas diferentes, dado que só 36,2% (n=17) assinalaram apenas uma forma/opção de resposta.

Assim, tendo em conta que, nesta questão, era possível assinalar mais que uma resposta, agrupando as respostas dadas pelos inquiridos, verificamos que estes acedem aos livros que lêem, fundamentalmente, através da “Biblioteca Escolar” (concentrou 51% das respostas; n=24), “ofertas” (42,5%; n=20) porque “os pais lhes compram livros” (40%; n=19), porque “existem em casa” (36,2%; n=17) e através da “Feira do Livro” (30%; n=14).

Tabela 26 – Distribuição dos inquiridos relacionando o gosto pela leitura e o acesso aos livros lidos.

Gostas de ler? Acesso aos livros?	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Oferta	1	2,1	3	6,4	4	8,5
Feira do livro	0	0	1	2,1	1	2,1
Os meus pais compram	1	2,1	1	2,1	2	4,3
Existem em casa	4	8,5	0	0	4	8,5
Biblioteca de turma	2	4,3	0	0	2	4,3
Biblioteca escolar	1	2,1	2	4,3	3	6,4
Empréstimo de amigos	0	0	1	2,1	1	2,1
Oferta e compra na livraria	2	4,3	0	0	2	4,3
Feira do livro e biblioteca escolar	3	6,4	1	2,1	4	8,5
Oferta, os pais compram e biblioteca escolar	5	10,6	1	2,1	6	12,8
Os pais compram, biblioteca escolar	0	0	1	2,1	1	2,1
Biblioteca escolar e empréstimo de amigos	2	4,3	0	0	2	4,3
Oferta, feira do livro, os pais compram e existem em casa	3	6,4	0	0	3	6,4
Oferta, os pais compram, existem em casa e biblioteca de turma	1	2,1	0	0	1	2,1
Oferta, existem em casa e empréstimo de amigos	1	2,1	2	4,3	3	6,4
Oferta, existem em casa, biblioteca escolar e biblioteca municipal	0	0	1	2,1	1	2,1
Compra na livraria, os pais compram, biblioteca de turma e biblioteca escolar	1	2,1	0	0	1	2,1
Feira do livro, os pais compram, existem em casa e biblioteca escolar	3	6,4	2	4,3	5	10,6
Feira do livro, biblioteca escolar e empréstimo de amigos	1	2,1	0	0	1	2,1
Total	31	66,0	16	34,0	47	100

Classe Modal – “Oferta”, “os pais compram” e “biblioteca escolar”.

. Hábitos de Leitura (A. E. 2)

No que diz respeito aos hábitos de leitura na família, como se pode constatar pela observação da tabela que se segue (tabela 27), os resultados obtidos indicam que nas casas de 74,2% dos inquiridos, ler constitui uma actividade frequente. Relativamente à relação entre os hábitos de leitura na família e o gosto pela leitura por parte dos inquiridos, a mesma tabela permite-nos verificar que dos alunos que indicaram gostar de ler, 74,7% (n=62) afirmaram que ler é uma actividade frequente nas suas casas. Dos que consideraram não gostar de ler, 66,7% (n=4) responderam da mesma forma.

Tabela 27 – Distribuição dos inquiridos relacionando o gosto pela leitura e a frequência com que esta actividade é realizada em casa.

Gostas de ler? Ler e frequente?	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sim	62	69,7	4	4,5	66	74,2
Não	21	23,6	2	2,2	23	25,8
Total	83	93,3	6	6,7	89	100,0

Classe Modal – Sim

A tabela 28 demonstra que o que se lê com mais frequência em casa dos inquiridos são os jornais e as revistas, seguindo-se-lhes os livros de histórias. Efectivamente, quando foi pedido aos inquiridos que indicassem o que habitualmente se lia nas suas casas, 37,9% assinalaram as opções “jornais e revistas”, 7,6% indicaram os “jornais” e 6,1% as “revistas”. Por outro lado, combinando este tipo de literatura com os livros de histórias verificaram-se 30,3% de respostas. Com frequências de resposta bastante menores, os “livros de B.D.”, os “artigos da Internet” e as “Enciclopédias” constituem também um tipo de literatura lida na família dos inquiridos.

Tabela 28 – Distribuição dos inquiridos (n = 66) relacionando o gosto pela leitura e o que se costuma ler em casa.

Gostas de ler? O que se lê?	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Jornais	4	6,7	1	1,5	5	7,6
Revistas	3	4,5	1	1,5	4	6,1
Livros de histórias	3	4,5	0	0	3	4,5
Enciclopédias	1	1,5	0	0	1	1,5
Artigos da net	1	1,5	0	0	1	1,5
Livros de b.d	1	1,5	0	0	1	1,5
Jornais e revistas	23	34,8	2	3,0	25	37,9
Jornais e livros de histórias	2	3,0	0	0	2	3,0
Revistas e livros de histórias	7	10,6	0	0	7	10,6
Revistas e enciclopédias	1	1,5	0	0	1	1,5
Enciclopédias e livros de histórias	1	1,5	0	0	1	1,5
Jornais, revistas e livros de histórias	11	16,7	0	0	11	16,7
Jornais, revistas e enciclopédias	1	1,5	0	0	1	1,5
Revistas, livros de histórias e livros de b.d	1	1,5	0	0	1	1,5
Revistas, enciclopédias e livros de b.d	1	1,5	0	0	1	1,5
Enciclopédias, artigos da net e livros de b.d	1	1,5	0	0	1	1,5
Total	62	93,9	4	6,1	66	100,0

Classe Modal – Jornais e revistas

Relativamente à quantidade de livros existentes em casa, 40,4% afirmou ter entre 10 e 20 livros, 31,5% referiu ter mais de 40, 18% dos alunos apontaram para entre 20 e 40 e apenas 10,1% indicaram ter menos de 10 livros em casa (Tabela 29).

Tabela 29 – Distribuição dos inquiridos relacionando o gosto pela leitura e a quantidade de livros, que não escolares, existentes em casa.

Gostas de ler? Quantidade de livros?	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Menos de 10	9	10,1	0	0	9	10,1
Entre 10 e 20	33	37,1	3	3,4	36	40,4
Entre 20 e 40	14	15,7	2	2,2	16	18,0
Mais de 40	27	30,3	1	1,1	28	31,5
Total	83	93,3	6	6,7	89	100,0

Classe Modal – entre 10 e 20

Pela tabela 30 verificamos que a compra de livros é habitual na maioria do agregado familiar dos alunos, dado que 61,8% dos inquiridos responderam afirmativamente quando questionados acerca de se nas suas casas era habitual a aquisição de livros.

Tabela 30 – Distribuição dos inquiridos relacionando o gosto pela leitura e o hábito da compra de livros no agregado familiar.

Gostas de ler? É habitual comprar livros?	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sim	53	59,6	2	2,2	55	61,8
Não	30	33,7	4	2,5	34	38,2
Total	83	93,3	6	6,7	89	100,0

Classe Modal – sim

Pela análise da tabela que se segue (Tabela 31) constatamos que na altura em que responderam ao questionário, apenas 44,9% dos inquiridos estavam a ler um livro.

Tabela 31 – Distribuição dos inquiridos relacionando o gosto pela leitura e a leitura de algum livro no momento (leitura regular).

Gostas de ler? Estás a ler algum livro?	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sim	38	42,7	2	2,2	40	44,9
Não	45	50,6	4	4,5	49	55,1
Total	83	93,3	6	6,7	89	100,0

Classe Modal – não

A tabela 32 permite-nos visualizar as respostas obtidas à questão “como tens acesso aos livros que lê?”. Através da sua análise, desde logo, verificamos que a maioria dos inquiridos têm acesso aos livros que lê de diversas formas (“oferta”, “compram na livraria”, “compram na Feira do Livro”, “os pais compram”, “existem em casa”, “através da biblioteca itinerante”, “através da biblioteca de turma”, “na biblioteca escolar”, “na biblioteca Municipal”, e “através do empréstimo de amigos”).

Tendo em conta que, nesta questão, era possível assinalar mais que uma resposta, agrupando as respostas dadas pelos inquiridos, verificamos que estes acedem aos livros que lêem, fundamentalmente, através de “ofertas” (49,4%; n=44), “porque os pais compram” (concentrou 35,9% das respostas; n=32), e através da sua aquisição na “Feira do Livro” (19,1%; n=17). Outros lêem os livros que “existem em casa” (15,7%; n=14), “na biblioteca escolar” (15,7%; n=14), e os que “compram na livraria” (14,6%; n=13).

Tabela 32 – Distribuição dos inquiridos relacionando o gosto pela leitura e o acesso aos livros lidos.

Gostas de ler? Acesso aos livros?	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Oferta	13	14,6	2	22	15	16,9
Livraria	2	2,2	0	0	2	2,2
Feira do livro	3	3,4	0	0	3	3,4
Os meus pais compram	11	12,4	0	0	11	12,4
Existem em casa	7	7,9	0	0	7	7,9
Biblioteca de turma	1	1,1	0	0	1	1,1
Biblioteca escolar	4	4,5	1	1,1	5	5,6
Biblioteca municipal	1	1,1	1	1,1	2	2,2
Empréstimo de amigos	2	2,2	0	0	2	2,2
Oferta e compra na livraria	4	4,5	0	0	4	4,5
Oferta e feira do livro	2	2,2	0	0	2	2
Oferta e os pais compram	1	1,1	0	0	1	1,1
Oferta e biblioteca escolar	1	1,1	0	0	1	1,1
Feira do livro e os pais compram	3	3,4	1	1,1	4	4,5
Os pais compram e biblioteca de escolar	3	3,4	0	0	3	3,4
Oferta, compra na livraria e feira do livro	5	5,6	1	1,1	6	6,7
Oferta, na livraria e os pais compram	1	1,1	0	0	1	1,1
Oferta, feira do livro e os pais compram	2	2,2	0	0	2	2,2
Oferta, os pais compram e existem em casa	4	4,5	0	0	4	4,5
Oferta, os pais compram e biblioteca de turma	1	1,1	0	0	1	1,1
Oferta, os pais compram e biblioteca escolar	2	2,2	0	0	2	2,2
Oferta, existem em casa e biblioteca escolar	2	2,2	0	0	2	2,2
Oferta, biblioteca itinerante e empréstimo de amigos	5	5,6	0	0	5	5,6
Os pais compram, existem em casa e biblioteca escolar	3	3,4	0	0	3	3,4
Total	83	93,3	6	6,7	89	100

Classe Modal – Oferta

Em resumo:

. Hábitos de leitura (A.E.1)

Através da análise da tabela 21, verifica-se que a opção “gostar de ler” é acompanhada pela opção “ler é frequente no seio familiar”, uma vez que dos 31 alunos que afirmaram gostar de ler, 28 afirmaram que em suas casas ler é uma actividade habitual, sendo que o que se lê com mais frequência são jornais, revistas (90%) e livros de Banda Desenhada (46%), embora com frequências de resposta bastante menores, os *livros de histórias*, os *artigos da Internet* e as *Enciclopédias* constituem também um tipo de literatura lida na família dos inquiridos.

Paralelamente, a análise da tabela 23, permite-nos concluir que existem livros embora em número variável, nas casas dos inquiridos. Analisando a tabela, verificamos que 36,2% (n=17) refere ter em casa mais de 40 livros, e 27,7% (n=13) tem entre 20 e 40 livros, apontando de seguida para uma possível relação na medida em que foram os alunos que gostam de ler que mais afirmaram ter livros em maior quantidade nas suas casas (23,4% dos 36,2% que indicaram ter mais de 40 livros em casa e 23,4% dos 27,7% que referiram ter entre 20 e 40 livros haviam afirmado anteriormente que gostavam de ler). Parece, desta forma, haver uma relação entre a quantidade de livros existentes em casa e o gostar de ler por parte dos inquiridos.

Na tabela 24 verificamos que em casa da maioria dos inquiridos (59,6%; n=28) é habitual a compra de livros embora não parecem existir diferenças significativas no que respeita à relação da variável (compra de livros) com o gosto pela leitura.

A tabela 26 permite-nos verificar que na altura em que responderam ao questionário, apenas 34 % dos inquiridos (n=16) estavam a ler um livro.

Relativamente à forma como os inquiridos têm acesso aos livros (tabela 27), a conclusão que podemos, desde logo, retirar é que a maioria dos inquiridos tem acesso aos livros que lê de várias formas diferentes, destacando-se a “Biblioteca Escolar” que concentrou 51% das respostas; n=24), “ofertas” (42,5%; n=20) porque “os pais lhes compram livros” (40%; n=19), porque “existem em casa” (36,2%; n=17) e através da “Feira do Livro” (30%; n=14).

. Hábitos de leitura (A.E. 2)

Pela análise da tabela 27, verificamos que para 74,2% (n= 66 do total) dos inquiridos, ler constitui uma actividade frequente. A mesma tabela mostra-nos que dos alunos que indicaram gostar de ler, 74,7% (n=62) afirmaram que ler é uma actividade frequente nas suas casas. Dos que consideraram não gostar de ler, 66,7% (n=4) responderam da mesma forma.

A tabela 28 demonstra que o que se lê com mais frequência em casa dos inquiridos são os jornais e as revistas (37,9%) sendo que a referência aos artigos da Internet e as enciclopédias assumem o número mais baixo de respostas. Estes dados não são muito compatíveis com os dados relativos à tabela 29 que demonstra que, no que concerne à quantidade de livros existentes em casa, 40,4% afirmou ter entre 10 e 20 livros, 31,5% referiu ter mais de 40, 18% dos alunos apontaram para entre 20 e 40 e apenas 10,1% indicaram ter menos de 10 livros em casa. Parece assim haver uma convergência de respostas no que respeita aos hábitos de leitura das famílias dos inquiridos e a quantidade de livros existentes em casa bem como à compra de livros dos agregados familiares dos alunos, dado que 61,8% dos inquiridos responderam afirmativamente à questão “Na tua casa é habitual comprar livros?”.

Pela análise da tabela 31 constatamos que, na altura em que responderam ao questionário, apenas 44,9% (40 do total) dos inquiridos estavam a ler um livro. A percentagem é maior do que no A.E.1.

A tabela 32 demonstra que os alunos têm acesso aos livros que lêem essencialmente através de: “ofertas” (49,4%; n=44), “porque os pais compram” (concentrou 35,9% das respostas; n=32), e através da sua aquisição na “Feira do Livro” (19,1%; n=17). Outros lêem os livros que “existem em casa” (15,7%; n=14), “na biblioteca escolar” (15,7%; n=14), e os que “compram na livraria” (14,6%; n=13). A tónica vai para a oferta, destacando-se sempre o papel dos pais. De referir a fraca percentagem de inquiridos que mencionaram a biblioteca escolar como propiciadora de acesso à leitura.

Análise / Enquadramento:

Regista-se, em ambos os grupos de dados, uma acentuada referência à casa ou ao ambiente familiar como propiciador da prática da leitura, uma vez que a opção “gostar de ler” acompanha a opção “ler é frequente no seio familiar”, podendo assim estabelecer-se uma relação entre os hábitos familiares e o gosto pela leitura por parte dos inquiridos. De referir que em ambas as realidades, os “jornais” e as “revistas” são o tipo de leitura mais usual no seio familiar o que, dada a abundância de publicação deste tipo de material impresso, caracterizado pela actualidade, o imediatismo das suas mensagens e os atractivos com que prendem a atenção do público, lhes confere um lugar de relevo, tal como estes dados parecem demonstrar.

No que concerne à “quantidade de livros existentes em casa” e a relação com o “gostar de ler”, denota-se que no primeiro caso as respostas convergem para uma relação entre o “gostar de ler” e a “quantidade de livros” em sentido positivo pois a opção “mais de 40” livros reúne 36, 2% das respostas. Relativamente ao A.E. 2 denota-se que esta tendência não é tão visível uma vez que a opção “entre 10 e 20” livros reúne a maior percentagem de respostas (40,4%).

Quando questionados sobre se, no momento em que responderam aos questionários, estavam a ler algum livro, a maioria, 62 dos alunos que anteriormente afirmaram gostar de ler (114 alunos), respondeu que não, verificando-se no entanto, uma maior percentagem de alunos que estavam a ler no A. E. 2.

Quanto à “forma de acesso à leitura”, verifica-se que em ambos os grupos de inquiridos, as respostas se dividem pelas várias opções. Importa salientar no entanto, no caso dos alunos do A.E.1, a forte incidência de respostas que apontaram a “biblioteca escolar” como forma de estabelecer o contacto com a leitura. Um outro dado que merece a nossa atenção é a referência à “Feira do Livro” que é uma iniciativa conjunta das bibliotecas escolares existentes no concelho (B.E. do Agrupamento de Escolas de Vouzela, B.E. do Agrupamento de Escolas de Campia, B.E. da Escola Secundária e B.E. da Escola Profissional) e da Biblioteca Municipal e que, durante uma semana durante o mês de Maio, para além da mostra e venda de livros é acompanhada de diversas actividades culturais e permite o contacto directo dos alunos e população em geral com diversos autores, convidados para o efeito. Esta actividade envolve assim todo um trabalho de preparação e cooperação de todos os professores, nomeadamente

na divulgação e estudo de obras dos autores convidados. Relativamente ao A.E. 2, a opção mais assinalada foi a “oferta”, destacando-se sempre o papel dos pais. De referir a fraca percentagem de inquiridos que mencionaram a “biblioteca escolar” como propiciadora de acesso à leitura.

Os dados obtidos neste grupo de questões que se prenderam com a criação de hábitos de leitura coincidem com os resultados de um estudo levado a cabo por Elvira Santos em 2000, realizado com alunos do ensino secundário da região de Coimbra. Este estudo tinha como objectivo conhecer os hábitos de leitura de jovens a frequentar o ensino secundário, do ponto de vista educativo, ou seja, os hábitos de leitura enquanto resultado de práticas educativas e de ensino da leitura.

Norteadada pela premissa de que o ambiente que rodeia desde as idades mais precoces o jovem pode influenciar a sua atitude perante a leitura, a autora indagou, junto dos jovens, os hábitos de leitura das famílias para assim estabelecer relações e inferir conclusões. De facto, foi possível estabelecer uma relação do gosto e das práticas dos jovens com os hábitos familiares em termos de leitura, destacando-se também aqui a leitura de jornais e revistas, e a quantidade de livros existentes em casa como forma de facilitar o contacto com o material impresso.

d) Biblioteca Escolar

A Biblioteca Escolar é um recurso fundamental no processo ensino/aprendizagem e, desta forma, foi nossa intenção indagar a opinião dos alunos, mais especificamente os alunos a frequentar o 6ºano de escolaridade, sobre a biblioteca escolar das suas escolas, bem como a relação que estabelecem com os serviços nela prestados.

. Biblioteca escolar (A.E.1)

A tabela que se segue (Tabela 33) permite-nos verificar que 83,0% (n=44) dos alunos inquiridos costuma frequentar a biblioteca escolar.

Analisando a mesma tabela, podemos concluir que a maioria dos alunos inquiridos (83%; n=39) refere que os professores os incentivam a frequentar a biblioteca escolar.

Tabela 33 – Distribuição dos inquiridos relacionando o hábito de frequentar a biblioteca escolar e o aconselhamento por parte dos professores para a sua utilização como forma de ajuda nas tarefas escolares.

Frequentas a biblioteca? Aconselhamento?	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sim	37	78,7	2	4,3	39	83,0
Não	7	14,9	1	2,1	3	6,4
Total	44	83,0	3	6,4	47	100,0

Classe Modal – sim

NOTA: A partir deste momento, tal como era explicitado nos questionários, as respostas dizem respeito somente aos alunos que afirmaram frequentar a Biblioteca Escolar.

Embora as respostas dos inquiridos se concentrem fundamentalmente nos professores da disciplina de Língua Portuguesa (33%), pela observação da tabela 34 verificamos que, de um modo geral, os professores que, segundo os inquiridos, os incentivam a frequentar a biblioteca escolar, distribuem-se pelas diversas disciplinas que integram o plano curricular do nível de ensino destes alunos. A saber: em primeiro lugar estão referidos os professores de Língua Portuguesa, em 2º lugar os professores de Ciências da Natureza e Matemática, em 3º lugar os professores de História e Geografia de Portugal e em 4º lugar os professores de Francês e Inglês.

Tabela 34 – Distribuição dos inquiridos segundo a disciplina leccionada pelos professores que os motivam no sentido destes frequentarem a biblioteca escolar (n=39).

Frequentas a biblioteca? Professor de?	Sim		Total	
	N	%	N	%
Língua Portuguesa	13	29,5	13	29,5
Francês/Inglês	3	6,8	3	6,8
História e Geografia	4	9,09	4	9,09
Ciências da natureza	4	9,09	4	9,09
Matemática	5	11,3	5	11,3
E.V.T.	2	4,5	2	4,5
Educação musical	2	4,5	2	4,5
Educação física	1	2,2	1	2,2
Formação cívica	1	2,2	1	2,2
Estudo acompanhado	4	9,09	4	9,09
Área de projecto	5	11,3	5	11,3
Total	44	100%	44	100%

Classe Modal – língua portuguesa

No que diz respeito ao conhecimento, por parte dos pais, das actividades desenvolvidas na biblioteca escolar, observando a tabela anterior (tabela 35), verificamos que 70,2% parecem conhecê-las. Apenas 29,8% dos inquiridos afirmaram que os seus pais desconhecem estas actividades.

Tabela 35 – Distribuição dos inquiridos relacionando o costume por frequentar biblioteca escolar e o conhecimento por parte dos pais das actividades desenvolvidas nessa biblioteca.

Frequentas a biblioteca? Conhecem?	Sim		Total	
	N	%	N	%
Sim	32	70,2	32	70,2
Não	12	29,8	12	29,8
Total	44	100,0	44	100,0

Classe Modal – sim

Quando questionámos os inquiridos acerca da assiduidade com que habitualmente frequentavam a biblioteca escolar 59,1% afirmaram passar por lá todos os dias, 34,1% uma vez por semana e 6,8% uma vez por mês (ver tabela 36).

Tabela 36 – Distribuição dos inquiridos relacionando o costume por frequentar a biblioteca escolar e a frequência com que habitualmente o fazem (n=44).

Frequentas a biblioteca? Com que frequência?	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Todos os dias	26	59,1	0	0	26	59,1
Uma vez por semana	15	34,1	0	0	15	34,1
Uma vez por mês	3	6,8	0	0	3	6,8
Total	44	100,0	0	0	44	100,0

Classe Modal – todos os dias

Relativamente ao tipo de actividades que habitualmente são desenvolvidas pelos alunos na biblioteca escolar, a tabela que se segue (tabela 37) demonstra que 29,5% dos inquiridos consultam a Internet neste espaço, 15,9% lêem, 13,6% fazem os trabalhos de casa, 11,4% realizam pesquisas e participam nas actividades promovidas pela biblioteca. Os restantes alunos realizam outras actividades como consultar revistas (4,5%), jornais (4,5%), jogar computador (4,5%), etc. (tabela 37).

Tabela 37 – Distribuição dos inquiridos relacionando o costume por frequentar a biblioteca escolar e as actividades desenvolvidas nesse espaço (n=44).

Frequentas a biblioteca? Actividades?	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Trabalhos de casa	6	13,6	0	0	6	13,6
Ler livros	7	15,9	0	0	7	15,9
Pesquisar nas enciclopédias	1	2,3	0	0	1	2,3
Pesquisar nos dicionários	4	9,1	0	0	4	9,1
Consultar revistas	2	4,5	0	0	2	4,5
Consultar jornais	2	4,5	0	0	2	4,5
Utilizar a Internet	13	29,5	0	0	13	29,5
Ver vídeos	0	0	0	0	0	0
Jogar computador	2	4,5	0	0	2	4,5
Ouvir música	0	0	0	0	0	0
Jogar	2	4,5	0	0	2	4,5
Participar nas actividades promovidas pela biblioteca	5	11,4	0	0	5	11,4
Total	44	100,0	0	0	44	100,0

Classe Modal – utilizar a Internet

Quanto ao serviço domiciliário, os resultados obtidos, apresentados na tabela 38, permitem-nos verificar que a maioria dos alunos (79,5%) que frequentam a biblioteca escolar costumam fazer diversas requisições.

Tabela 38 – Distribuição dos inquiridos relacionando o costume por frequentar a biblioteca escolar e as requisições efectuadas na mesma (n=44).

Frequentas a biblioteca? Requisição?	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sim	35	79,5	0	0	35	79,5
Não	9	20,5	0	0	9	20,5
Total	44	100,0	0	0	44	100,0

Classe Modal – sim

Pela tabela 39, observamos que os inquiridos requisitam (n=35) sobretudo livros. Nomeadamente, 91,4% afirmaram requisitar livros, enquanto que apenas 5,7% afirmaram requisitar jogos.

Tabela 39 – Distribuição dos inquiridos relacionando o costume por frequentar a biblioteca escolar e o conteúdo requisitado na mesma (n=35).

Frequentas a biblioteca? Requisitado?	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Livros	32	91,4	0	0	32	91,4
Jogos	2	5,7	0	0	2	5,7
Vídeos	0	0	0	0	0	0
CD	0	0	0	0	0	0
Revistas	0	0	0	0	0	0
Livros e revistas	1	2,9	0	0	1	2,9
Total	35	100,0	0	0	35	100,0

Classe Modal – livros

No que diz respeito à ida dos alunos à biblioteca, a tabela 40 permite-nos concluir que, habitualmente, a maioria dos inquiridos se desloca à biblioteca escolar com amigos ou sozinhos. Vejamos, 50% afirmou deslocar-se à biblioteca acompanhado de “amigos”, 9,1% indicou deslocar-se a este espaço “sozinho” e 15,9% referiu “ir sozinho e com amigos”. Por outro lado, 9,1% disseram que costumavam ir com “amigos e colegas de turma”, 4,5%, respectivamente, referiram ir “sozinho, com amigos e colegas de turma” e com “amigos, professores e colegas de turma” (tabela 40). De referir que 3 inquiridos referem, embora não de forma isolada, que os professores os acompanham à biblioteca.

Tabela 40 – Distribuição dos inquiridos relacionando o costume por frequentar a biblioteca escolar e a(s) pessoa(s) que habitualmente os acompanham (n=44).

Frequentas a biblioteca? Quem?	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sozinho	4	9,1	0	0	4	9,1
Amigos	22	50,0	0	0	22	50,0
Professores	0	0	0	0	0	0
Colegas de turma	1	2,3	0	0	1	2,3
Sozinho e amigos	7	15,9	0	0	7	15,9
Sozinho e colegas de turma	1	2,3	0	0	1	2,3
Amigos e professores	1	2,3	0	0	1	2,3
Amigos e colegas de turma	4	9,1	0	0	4	9,1
Sozinho, amigos e colegas de turma	2	4,5	0	0	2	4,5
Amigos, professores e colegas de turma	2	4,5	0	0	2	4,5
Total	44	100,0	0	0	44	100,0

Classe Modal – amigos

Quando questionados acerca do procedimento utilizado no sentido de encontrarem o conteúdo/material pretendido, 27,3% indicaram a “pesquisa no computador”, e 20,5% referiu que o fazia “pedindo auxílio aos funcionários” (tabela 41). Por outro lado, 25% afirmaram pesquisar no computador e procurar na estante, enquanto que 11,4% referiram pesquisar no computador e também pedir ajuda aos funcionários.

Analisando os resultados obtidos na sua globalidade (dado que esta questão permitia que os inquiridos assinalassem mais que uma opção de resposta), concluímos que isoladamente ou em combinação com outra estratégia, a maioria dos inquiridos utiliza como estratégia de procura a pesquisa no computador. Contudo, pedir auxílio aos funcionários e procurar directamente nas estantes constituem também procedimentos frequentemente utilizados pelos inquiridos.

Tabela 41 – Distribuição dos inquiridos relacionando o costume por frequentar a biblioteca escolar e o tipo de estratégia utilizada para encontrar o conteúdo/material pretendido (n=44).

Frequentas a biblioteca? Que estratégias?	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Pesquisa no computador	12	27,3	0	0	12	27,3
Auxílio dos funcionários	9	20,5	0	0	9	20,5
Procura nas estantes	3	6,8	0	0	3	6,8
Pesquisa no computador e auxílio dos funcionários	5	11,4	0	0	5	11,4
Pesquisa no computador e procura nas estantes	11	25,0	0	0	11	25,0
Auxílio dos funcionários e procura nas estantes	3	6,8	0	0	3	6,8
Pesquisa no computador, auxílio dos funcionários e procura nas estantes	1	2,3	0	0	1	2,3
Total	44	100,0	0	0	44	100,0

Classe Modal – pesquisa no computador

A tabela que se segue (tabela 42) permite-nos aferir que a esmagadora maioria dos inquiridos (95,5%) gosta de frequentar a biblioteca escolar. Efectivamente, como se pode verificar pela mesma tabela, apenas dois alunos afirmaram o contrário.

Tabela 42 – Distribuição dos inquiridos segundo o gosto por frequentar a biblioteca escolar (n=44).

Frequentas a biblioteca? Gostas?	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sim	42	95,5	0	0	42	95,5
Não	2	4,5	0	0	2	4,5
Total	44	100,0	0	0	44	100,0

Classe Modal – sim

Relativamente às razões indicadas pelos inquiridos como estando subjacentes ao facto de gostarem de frequentar a biblioteca escolar, (tabela 43) 23,8% consideram-na um espaço agradável, 21,4% afirmaram gostar de frequentar a biblioteca escolar porque a consideram um espaço no qual podem encontrar informações que os ajudam nas tarefas escolares. As outras opções obtiveram as seguintes percentagens de respostas: 14,3% referiram que gostavam de efectuar pesquisas, 14,3% assinalaram que na biblioteca podem contactar com coisas às quais não têm acesso em casa, 14,3% afirmaram ser uma forma agradável de passar os tempos livres e 11,9% disseram gostar de frequentar o espaço por lhes permitir estar e conviver com amigos.

Tabela 43 – Distribuição dos inquiridos relacionando o costume por frequentar a biblioteca escolar e a razão pela qual gostam de o fazer (n=42).

Frequentas a biblioteca? Razão?	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
É uma forma agradável de ocupar os tempos livres	6	14,3	0	0	6	14,3
Gosto de pesquisar	6	14,3	0	0	6	14,3
É um sítio agradável para estar	10	23,8	0	0	10	23,8
Posso encontrar informações que me ajudam nas tarefas escolares	9	21,4	0	0	9	21,4
Fazem-se actividades interessantes	0	0	0	0	0	0
Posso estar a conviver com os amigos	5	11,9	0	0	5	11,9
Posso contactar com coisas que não tenho em casa	6	14,3	0	0	6	14,3
Total	42	100,0	0	0	42	100,0

Classe Modal – é um sítio agradável para estar

Como se pode verificar através da análise da tabela 44, os dois inquiridos que afirmaram não gostar de frequentar a biblioteca escolar apresentaram como razão o facto de “haver poucos jogos interessantes”.

Tabela 44 – Distribuição dos inquiridos relacionando o costume por frequentar a biblioteca escolar e a razão pela qual indicam não gostar de o fazer (n=2).

Frequentas a biblioteca? Razão?	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Os livros são antigos	0	0	0	0	0	0
Há poucos jogos interessantes	0	0	2	100	2	100,0
O espaço não é agradável	0	0	0	0	0	0
A forma como somos recebidos não é agradável	0	0	0	0	0	0
Não há actividades interessantes	0	0	0	0	0	0
Está sempre cheia	0	0	0	0	0	0
Total	0	0	2	100	2	100,0

Classe Modal – há poucos jogos interessantes.

. Biblioteca Escolar (A.E.2)

A tabela 45 permite-nos aferir que 95,5% (n=85) dos inquiridos têm por hábito frequentar a biblioteca escolar, dado que apenas 4,5% (n=4) dos alunos responderam de forma negativa à questão “costumas frequentar a biblioteca escolar?”.

Por outro lado, analisando a mesma tabela, verificamos que a esmagadora maioria (96,6%) dos alunos inquiridos responderam que os professores os incentivam a frequentar a biblioteca escolar como forma de os ajudar nas tarefas escolares.

No que respeita à relação entre a frequência da biblioteca escolar e o incentivo/motivação por parte dos professores para que os alunos frequentem este espaço, 96,7% dos inquiridos que frequentam a biblioteca escolar, afirmam que os professores os aconselham neste sentido. Da mesma forma, dos inquiridos que indicaram não ter por hábito frequentar a biblioteca escolar, com excepção de um, os restantes inquiridos indicaram também a existência de um aconselhamento neste sentido por parte dos professores.

Tabela 45 – Distribuição dos inquiridos relacionando o costume por frequentar a biblioteca escolar e o aconselhamento por parte dos professores para a sua utilização como forma de ajuda nas tarefas escolares.

Frequentas a biblioteca? Aconselhamento?	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sim	83	93,3	3	3,4	86	96,6
Não	2	2,2	1	1,1	3	3,4
Total	85	95,5	4	4,5	89	100,0

Classe Modal – sim

NOTA: A partir deste momento, tal como era explicitado nos questionários, as respostas dizem respeito somente aos alunos que afirmaram frequentar a Biblioteca Escolar.

Relativamente aos professores que incentivam os alunos a frequentar a biblioteca escolar, a tabela que se segue (tabela 46), permite-nos constatar que, com exceção da disciplina de matemática, estes se distribuem pelas diferentes disciplinas que constituem o plano curricular do nível de ensino a que pertencem os inquiridos.

Contudo, à semelhança do que verificámos nos resultados obtidos no Agrupamento de Escolas de Campia, analisando a tabela, constatamos que as respostas dos inquiridos se concentram, fundamentalmente, nos professores de Língua Portuguesa (51,2%).

Tabela 46 – Distribuição dos inquiridos segundo a disciplina leccionada pelos professores que os motivam no sentido de frequentarem a biblioteca escolar (n=86).

Frequentas a biblioteca? Professor de?	Sim		Total	
	N	%	N	%
Língua Portuguesa	44	51,2	44	51,2
Francês/Inglês	8	9,3	8	9,3
História e Geografia	10	11,6	10	11,6
Ciências da natureza	5	5,8	5	5,8
Matemática	0	0	0	0
E.V.T.	11	12,8	11	12,8
Educação musical	1	1,2	1	1,2
Educação física	1	2,2	1	1,2
Formação cívica	2	2,3	2	2,3
Estudo acompanhado	1	1,2	1	1,2
Área de projecto	2	2,3	2	2,3
Total	85	100,0	85	100,0

Classe Modal – Língua Portuguesa

Pela tabela 47 verificamos que grande parte (73%) dos encarregados de educação conhece as actividades desenvolvidas na biblioteca escolar.

Apenas 27% dos inquiridos afirmaram que os seus encarregados de educação desconhecem estas actividades.

Tabela 47 – Distribuição dos inquiridos relacionando o costume por frequentar a biblioteca escolar e o conhecimento por parte dos pais das actividades desenvolvidas nessa biblioteca.

Frequentas a biblioteca? Conhecem?	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sim	64	71,9	1	1,1	65	73,0
Não	21	23,6	3	3,4	24	27,0
Total	85	95,5	4	4,5	89	100,0

Classe Modal – sim

A tabela que se segue (tabela 48) apresenta os resultados obtidos no que diz respeito à assiduidade dos inquiridos relativamente à frequência da biblioteca escolar. Pela sua observação verificamos que 59,1% se deslocam a este espaço uma vez por semana, 34,1% afirmam frequentar a biblioteca todos os dias, e apenas 6,8% referiu frequentá-la somente uma vez por mês

Tabela 48 – Distribuição dos inquiridos relacionando o costume por frequentar a biblioteca escolar e a frequência com que habitualmente o fazem. (n=85)

Frequentas a biblioteca? Com que frequência?	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Todos os dias	19	34,1	0	0	19	34,1
Uma vez por semana	47	59,1	0	0	47	59,1
Uma vez por mês	19	6,8	0	0	19	6,8
Total	85	100,0	0	0	85	100,0

Classe Modal – uma vez por semana

Relativamente às actividades que habitualmente são desenvolvidas pelos inquiridos na biblioteca escolar, a tabela 49 demonstra que grande parte dos alunos utiliza este espaço para “ler livros”, e “fazer os trabalhos de casa”. De facto, analisando globalmente os resultados obtidos (dado que cada inquirido poderia assinalar mais que uma actividade), verificamos que a actividade mais frequentemente desenvolvida é “ler livros” (concentrou 49,4%; n=34 das respostas), seguindo-se a realização dos trabalhos de casa (40%; n=34).

A realização de pesquisas em dicionários e enciclopédias foi também mencionada por 11,8% e 18,8% dos inquiridos, respectivamente. Da mesma forma, “participar nas actividades promovidas pela biblioteca escolar” e “jogar” foram actividades também referidas por 11,8% dos alunos, assim como “ver vídeos” e “jogar computador”, mencionadas por 10,6% dos inquiridos, respectivamente. Não existem referências à utilização da Internet.

Tabela 49 – Distribuição dos inquiridos relacionando o costume por frequentar a biblioteca escolar e as actividades desenvolvidas nesse espaço (n=85).

Frequentas a biblioteca? Actividades?	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Trabalhos de casa	7	8,2	0	0	7	8,2
Ler livros	12	14,1	0	0	12	14,1
Pesquisar nos dicionários	2	2,4	0	0	2	2,4
Consultar revistas	3	3,5	0	0	3	3,5
Consultar jornais	1	1,2	0	0	1	1,2
Ver vídeos	3	3,5	0	0	3	3,5
Jogar computador	3	3,5	0	0	3	3,5
Ouvir música	1	1,2	0	0	1	1,2
Jogar	9	10,6	0	0	9	10,6
Participar nas actividades promovidas pela biblioteca	9	10,6	0	0	9	10,6
Ler livros e pesquisar nas enciclopédias	2	2,4	0	0	2	2,4
Ler livros e pesquisar nos dicionários	5	5,9	0	0	5	5,9
Trabalhos de casa, ler livros e pesquisar em enciclopédias	14	16,5	0	0	14	16,5
Trabalhos de casa, ler livros e pesquisar nos dicionários	3	3,5	0	0	3	3,5
Trabalhos de casa, ler livros e ver vídeos	6	7,1	0	0	6	7,1
Trabalhos de casa, consultar revistas e jogar computador	3	3,5	0	0	3	3,5
Trabalhos de casa, consultar revistas e jogar	1	1,2	0	0	1	1,2
Total	85	100,0	0	0	85	100,0

Classe Modal – ler livros

Quanto à utilização do serviço domiciliário por parte dos inquiridos, os resultados obtidos permitem-nos constatar que a maioria dos alunos (77,6%; n=66) que frequentam a biblioteca escolar costuma fazer requisições (tabela 50).

Tabela 50 – Distribuição dos inquiridos relacionando o costume por frequentar a biblioteca escolar e a requisição de livros na mesma (n=66).

Frequentas a biblioteca? Requisição?	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sim	66	77,6	0	0	66	77,6
Não	19	22,4	0	0	19	22,4
Total	85	100,0	0	0	85	100,0

Classe Modal – sim

Através da tabela 51 verificamos que, à semelhança dos alunos do Agrupamento de Escolas de Campia, os inquiridos pertencentes ao Agrupamento de Escolas de Vouzela que afirmaram utilizar este serviço costumam requisitar fundamentalmente livros (98,5%), embora uma pequena percentagem (5,7%) requirite jogos.

Tabela 51 – Distribuição dos inquiridos relacionando o costume por frequentar a biblioteca escolar e o requisitado na mesma (n=66).

Frequentas a biblioteca? Material Requisitado?	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Livros	65	98,5	0	0	65	98,5
Jogos	5	5,7	0	0	5	5,7
Vídeos	0	0	0	0	0	0
CD	0	0	0	0	0	0
Revistas	0	0	0	0	0	0
Livros e revistas	1	1,5	0	0	1	2,9
Total	66	100,0	0	0	65	100,0

Classe Modal – livros

No que diz respeito à ida dos alunos à biblioteca escolar, a tabela 52 permite-nos concluir que, habitualmente, grande parte dos inquiridos vai à biblioteca escolar com amigos ou sozinho. Nomeadamente, 52,9% afirmou deslocar-se à biblioteca escolar acompanhado de “amigos”, 12,9% indicou deslocar-se a este espaço “sozinho” e 17,6% referiu “ir sozinho e com amigos”.

Embora com uma frequência menor, e nunca isoladamente, o acompanhamento por professores foi também mencionado por 6 dos inquiridos.

Tabela 52 – Distribuição dos inquiridos relacionando o costume por frequentar a biblioteca escolar e a(s) pessoa(s) que habitualmente os acompanham (n=85) .

Frequentas a biblioteca? Com Quem?	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sozinho	11	12,9	0	0	11	12,9
Amigos	45	52,9	0	0	45	52,9
Professores	0	0	0	0	0	0
Colegas de turma	0	0	0	0	0	0
Sozinho e amigos	15	17,6	0	0	15	17,6
Sozinho e colegas de turma	1	1,2	0	0	1	1,2
Amigos e professores	3	3,5	0	0	3	3,5
Amigos e colegas de turma	3	3,5	0	0	3	3,5
Colegas de turma e professores	1	1,2	0	0	1	1,2
Sozinho, amigos e professores	3	3,5	0	0	3	3,5
Sozinho, amigos e colegas de turma	1	1,2	0	0	1	1,2
Amigos, professores e colegas de turma	2	2,4	0	0	2	2,4
Total	85	100,0	0	0	85	100,0

Classe Modal – amigos

Quanto à(s) estratégia(s) utilizada para encontrar documentos na biblioteca escolar, os resultados obtidos e apresentados na tabela que se segue (tabela 53) permitem-nos constatar que 50,6% dos inquiridos procuram os documentos pretendidos

directamente nas estantes, 34,1% solicitam auxílio aos funcionários da biblioteca, enquanto que 12,9% referem combinar estas duas estratégias.

Por outro lado, apenas 2,4% (n=2) indicaram utilizar a pesquisa de documentos no computador (tabela 53).

Tabela 53 — Distribuição dos inquiridos relacionando o costume por frequentar a biblioteca escolar e o tipo de estratégia utilizada para encontrar o conteúdo/material pretendido (n=85).

Frequentas a biblioteca? Que estratégias?	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Pesquisa no computador	2	2,4	0	0	2	2,4
Auxílio dos funcionários	29	34,1	0	0	29	34,1
Procura nas estantes	43	50,6	0	0	43	50,6
Auxílio dos funcionários e procura nas estantes	11	12,9	0	0	11	12,9
Total	85	100,0	0	0	85	100,0

Classe Modal – procura nas estantes

Através dos dados apresentados na tabela 54, verificamos que a grande maioria dos alunos inquiridos (90,6%) gosta de frequentar a biblioteca escolar. Como é possível verificar pela visualização da mesma tabela, apenas 8 sujeitos (9,4%) afirmaram não gostar de frequentar este espaço.

Tabela 54 – Distribuição dos inquiridos segundo o gosto por frequentar a biblioteca escolar (n=85).

Frequentas a biblioteca? Gostas?	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sim	77	90,6	0	0	77	90,6
Não	8	9,4	0	0	8	9,4
Total	85	100,0	0	0	85	100,0

Classe Modal – sim

Relativamente às razões pelas quais os alunos inquiridos gostam de frequentar a biblioteca escolar, pela tabela 55, constatamos que 20,8%, respectivamente, dizem gostar de frequentar este espaço porque nele podem contactar com documentação/materiais aos quais não têm acesso em casa, bem como porque consideram que deslocar-se a este espaço constitui uma forma agradável de ocupar os seus tempos livres. Por outro lado, alguns alunos afirmaram gostar de frequentar a biblioteca escolar pois encontram informações que os ajudam nas tarefas escolares (19,5%), 13% porque gostam de efectuar pesquisas, 11,7%, respectivamente, consideram-na um sítio agradável para estar e um local que lhes permite conviver com os amigos e apenas 2,6% indicaram gostar de frequentar este espaço por considerarem as actividades aqui desenvolvidas, interessantes.

Tabela 55 – Distribuição dos inquiridos relacionando o costume por frequentar a biblioteca escolar e a razão pela qual gostam de o fazer (n=77).

Frequentas a biblioteca? Razão?	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
É uma forma agradável de ocupar os tempos livres	16	20,8	0	0	16	20,8
Gosto de pesquisar	10	13,0	0	0	10	13,0
É um sítio agradável para estar	9	11,7	0	0	9	11,7
Posso encontrar informações que me ajudam nas tarefas escolares	15	19,5	0	0	15	19,5
Fazem-se actividades interessantes	2	2,6	0	0	2	2,6
Posso estar a conviver com os amigos	9	11,7	0	0	9	11,7
Posso contactar com coisas que não tenho em casa	16	20,8	0	0	16	20,8
Total	77	100,0	0	0	77	100,0

Classe Modal – é um sítio agradável para estar / Posso contactar com coisas.

A tabela que se segue (tabela 56) demonstra que os inquiridos que anteriormente indicaram não gostar de frequentar a biblioteca escolar, apresentam diversas razões para

este facto, pois como se pode verificar pela análise da tabela 60 apenas 3 alunos (37,5%) apresentaram a mesma razão para não gostarem de frequentar a biblioteca escolar, nomeadamente, o facto de considerarem que neste espaço não se desenvolvem actividades interessantes.

Cada um dos restantes alunos (n=5) indicou não gostar de frequentar a biblioteca escolar porque os livros que lá existem são antigos (12,5%;n=1), por considerarem que neste espaço existem poucos jogos interessantes (12,5%;n=1) e que não é um espaço agradável (12,5%;n=1), por não gostarem da forma como são recebidos (12,5%;n=1), e por estar sempre cheia (12,5%;n=1) (tabela 56).

Tabela 56 – Distribuição dos inquiridos relacionando o costume por frequentar a biblioteca escolar e a razão pela qual indicam não gostar de o fazer. (n=2)

Frequentas a biblioteca? Razão?	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Os livros são antigos	1	12,5	0	0	1	12,5
Há poucos jogos interessantes	1	12,5	0	0	1	12,5
O espaço não é agradável	1	12,5	0	0	1	12,5
A forma como somos recebidos não é agradável	1	12,5	0	0	1	12,5
Não há actividades interessantes	3	37,5	0	0	3	37,5
Está sempre cheia	1	12,5	0	0	1	12,5
Total	8	100,0	0	0	8	100,0

Classe Modal – não há actividades interessantes

Em resumo:

Biblioteca escolar (A.E.1)

As respostas dadas às duas primeiras questões sobre o item Biblioteca Escolar foram equacionadas na tabela 33, da qual podemos aferir os seguintes resultados: 83,0% (n=44) dos alunos inquiridos (n=47) costumam frequentar a biblioteca escolar e a

maioria destes (83%; n=39) refere que os professores os incentivam a frequentar a biblioteca escolar.

Os dados seguintes, tal como indicação expressa no questionário, são relativos somente aos alunos que responderam que era habitual frequentarem a biblioteca escolar.

Pela observação da tabela 34, verificamos os professores que, segundo os inquiridos os incentivam a frequentar a biblioteca escolar, distribuem-se pelas diversas disciplinas que integram o plano curricular do nível de ensino destes alunos. A saber: em primeiro lugar estão referidos os professores de Língua Portuguesa (33%), em 2º lugar os professores de Ciências da Natureza e Matemática, em 3º lugar os professores de História e Geografia de Portugal e em 4º lugar os professores de Francês e Inglês. Denota-se assim que há um trabalho de motivação por parte dos professores para a frequência da Biblioteca Escolar.

Através da análise da tabela 35, verificamos que 70,2% dos inquiridos referem que os pais conhecem as actividades desenvolvidas na biblioteca escolar. Apenas 29,8% dos inquiridos afirmaram que os seus pais desconhecem estas actividades.

Quanto à frequência da biblioteca escolar, os dados são animadores uma vez que 59,1% dos inquiridos afirmaram passar por lá “todos os dias”, 34,1% “uma vez por semana” e 6,8% “uma vez por mês” (ver tabela 36).

Pela análise da tabela 37 verificamos que as actividades desenvolvidas pelos inquiridos neste espaço podem distribuir-se da seguinte forma: 29,5% dos inquiridos “consultam a Internet”, 15,9% “lêem”, 13,6% “fazem os trabalhos de casa”, 11,4%, respectivamente, “realizam pesquisas” e “participam nas actividades promovidas pela biblioteca”.

A tabela 38 é elucidativa quanto à utilização do serviço domiciliário uma vez que a maioria dos alunos (79,5%; n= 35) que frequentam a biblioteca escolar costumam fazer diversas requisições, principalmente de livros (tabela 39).

A análise da tabela 40 permite-nos concluir que, habitualmente, a maioria dos inquiridos se desloca à biblioteca escolar com “amigos” ou “sozinhos” (50% afirmou deslocar-se à biblioteca acompanhado de “amigos”). De referir que 3 inquiridos referem, embora não de forma isolada, que os professores os acompanham à biblioteca.

A tabela 41 mostra os dados relativos às respostas à questão “Como é que fazes para encontrar o que pretendes?”. Desta forma, 27,3% dos inquiridos indicaram a

“pesquisa no computador”, e 20,5% referiu que o fazia “pedindo auxílio aos funcionários”.

A tabela 42 permite-nos aferir que a esmagadora maioria dos inquiridos (95,5%) gosta de frequentar a biblioteca escolar. Efectivamente, como se pode verificar pela tabela 42, apenas dois alunos afirmaram o contrário. Dos alunos que afirmaram gostar de frequentar este espaço (tabela 43), 23,8% consideram-na um espaço agradável, encontrar informações que me ajudam nas tarefas escolares” com 24,1 % das respostas. As outras opções obtiveram as seguintes percentagens de respostas: 14,3% referiram que gostavam de “efectuar pesquisas”, 14,3% assinalaram que “na biblioteca podem contactar com coisas às quais não têm acesso em casa”, 14,3% afirmaram ser “uma forma agradável de passar os tempos livres” e 11,9% disseram gostar de frequentar o espaço por lhes permitir “estar e conviver com amigos”.

Quanto aos dois inquiridos (4,5%) que afirmaram não gostar de frequentar a biblioteca escolar apresentaram como razão o facto de “haver poucos jogos interessantes” (tabela 44). Estes dados não parecem no entanto significativos.

. Biblioteca escolar (A.E.2)

A análise da tabela 45 permite-nos afirmar que 95,5% (n=85) dos inquiridos têm por hábito frequentar a biblioteca escolar, dado que apenas 4,5% (n=4) dos alunos responderam de forma negativa à questão “costumas frequentar a biblioteca escolar?”. Dos alunos que responderam afirmativamente, 96,6% (n= 83) indicaram que os professores os incentivavam a frequentar aquele local.

Os dados seguintes referem-se só aos alunos que responderam que frequentavam a biblioteca escolar (n=85).

A tabela 46 permite-nos constatar que, com excepção da disciplina de matemática, os professores que incentivam os alunos frequentar a biblioteca escolar se distribuem pelas diferentes disciplinas. A saber: Língua Portuguesa - 51,2%; E.V.T. – 12,8%, História e Geografia de Portugal – 11,6 % e em quarto lugar, Francês e Inglês com 9,3% das respostas.

Pela tabela 47, verificamos que grande parte (73%) dos encarregados de educação conhece as actividades desenvolvidas na biblioteca escolar enquanto que apenas 27% dos inquiridos afirmaram que os seus encarregados de educação desconhecem estas actividades

Quanto à frequência com que os alunos vão à biblioteca escolar, a tabela 48 diz-nos que 59,1% se deslocam a este espaço, “uma vez por semana”, 34,1% “todos os dias”, e apenas 6,8% “uma vez por mês”, o que indicia uma forte adesão a este espaço.

Relativamente às actividades realizadas na biblioteca escolar, as respostas dos inquiridos centram-se fundamentalmente em duas actividades: “ler livros” (concentrou 49,4%; n=34 das respostas), e “realização dos trabalhos de casa” (40%; n=34). Não existem referências à “utilização da Internet”. De salientar que na biblioteca também não existiam fichas de registo de acesso à Internet pelos alunos.

Relativamente ao serviço domiciliário, de referir que a maioria dos alunos (77,6% n=66) que frequentam a biblioteca escolar “costuma fazer requisições” (tabela 50). Segundo os inquiridos, estes costumam requisitar fundamentalmente “livros” (98,5%), embora uma pequena percentagem (5,7%) requisite “jogos”.

A tabela 52 permite-nos concluir que, habitualmente, grande parte dos inquiridos vai à biblioteca escolar com “amigos” ou “sozinho”. Nomeadamente, 52,9% afirmou deslocar-se à biblioteca escolar acompanhado de “amigos”, 12,9% indicou deslocar-se a este espaço “sozinho” e 17,6% referiu “ir sozinho e com amigos”.

Embora com uma frequência menor, e nunca isoladamente, o acompanhamento por “professores” foi também mencionado por 6 dos inquiridos. Estes dados não convergem para as respostas dadas quanto ao aconselhamento por parte dos professores, anteriormente apontados.

Quanto à forma de encontrar o material pretendido (tabela 53), 50,6% dos inquiridos referiram que procuram directamente nas estantes, 34,1% solicitam auxílio aos funcionários da biblioteca, enquanto que 12,9% referem combinar estas duas estratégias. Por outro lado, apenas 2,4% (n=2) indicaram “utilizar a pesquisa de documentos no computador”.

Através da tabela 54, verificamos que a grande maioria dos alunos inquiridos (90,6%) gosta de frequentar a biblioteca escolar apontando que gostam de frequentar este espaço porque (tabela 55): “podem contactar com documentação/materiais aos quais não têm acesso em casa”, bem como, porque consideram que deslocar-se a este espaço constitui “uma forma agradável de ocupar os seus tempos livres” (20,8%); neste espaço “encontram informações que os ajudam nas tarefas escolares” (19,5%); porque “gostam de efectuar pesquisas” (13%); consideram-na “um sítio agradável para estar” e

um local que lhes “permite conviver com os amigos” (11,7%); “as actividades ali desenvolvidas são interessantes” (2,6%).

Como é possível verificar pela visualização da tabela 55, apenas 8 sujeitos (9,4%) afirmaram “não gostar” de frequentar este espaço, referindo 3 alunos (37,5%) que não gostavam de frequentar a biblioteca escolar porque ali “não se desenvolvem actividades interessantes”. No entanto, cremos que estes dados não são relevantes uma vez que a grande maioria tem uma opinião diferente.

Análise / Enquadramento:

Relativamente ao primeiro ponto em análise “frequência da biblioteca escolar”, ambos os grupos de inquiridos referem, na sua maioria, que frequentam este espaço, nomeadamente, 83,0% (n=44 de um total de 47) dos alunos inquiridos pertencentes aos A.E. 1 e 95,5% (n=85 de um total de 89) dos alunos inquiridos pertencentes ao A. E. 2. Relativamente à motivação dos professores para a frequência por parte dos alunos deste espaço, as respostas são também coincidentes, evidenciando que a maioria dos professores agem no sentido de incentivar os alunos a frequentar a biblioteca escolar.

Quando questionados sobre os professores que incentivam a frequência da biblioteca escolar, embora se denote que há um trabalho de motivação por parte dos professores, de modo geral, podemos encontrar algumas diferenças entre os alunos do A.E. 1 e os alunos do A.E.2. Nas respostas dos alunos do A.E. 1 aparecem referenciados os professores de todas as disciplinas, sobressaindo os professores de Língua Portuguesa com 33% de referências, em segundo lugar, os professores de Ciências da Natureza e Matemática, em terceiro lugar os professores de História e Geografia de Portugal e em quarto lugar os professores de Francês e Inglês. Relativamente às respostas dos alunos do A. E. 2, o primeiro lugar é ocupado pelos professores de Língua Portuguesa (51,2%), em segundo lugar os de Educação Visual e Tecnológica, em terceiro lugar os de História e Geografia de Portugal, e em quarto lugar os professores de Francês e Inglês. De referir que nenhum dos alunos assinalou os professores de Matemática.

Relativamente à opinião dos inquiridos à questão “os teus encarregados de educação têm conhecimento das actividades desenvolvidas pela biblioteca escolar?” verificamos que em ambos os grupos foi assinalada uma grande percentagem de

respostas afirmativas, sem diferença assinalável entre as duas escolas: 70,2% no A.E.1 e 73% no A.E.2.

Quanto à frequência com que os inquiridos se deslocam à biblioteca podemos verificar que, enquanto os inquiridos relativos ao A.E. 1 na sua maioria (59,1%) refere que vão à biblioteca “todos os dias”, os inquiridos do A.E. 2 assinalaram em maior percentagem (59,1%), a opção “uma vez por semana”. Desta forma parece-nos que os alunos do A.E.1 são mais assíduos na biblioteca escolar do que os alunos do A. E. 2.

A questão colocada de seguida aos inquiridos dizia respeito às actividades que estes podem desenvolver na biblioteca escolar. Os alunos do A.E.1 referiram que as actividades mais importantes são: “a consulta da Internet” (29,5%), “leitura” (15,9%), “fazem os trabalhos de casa” (13,6%). Quanto às respostas dos alunos do A.E. 2, estas centram-se fundamentalmente em duas actividades: “ler livros” (concentrou 49,4%; n=34 das respostas), “realização dos trabalhos de casa” (40%; n=34). Não existem referências à “utilização da Internet”. Verifica-se desta forma haver diferenças quanto ao usufruto que os alunos fazem da biblioteca, denotando-se pela análise dos dados, a oferta de um leque mais vasto de actividades no que concerne à biblioteca escolar do A.E.1.

No que concerne ao serviço domiciliário, ambos os grupos de inquiridos afirmaram efectuar diversas requisições, principalmente de livros. De facto, ao analisarmos os documentos relativos às requisições efectuadas durante o ano lectivo a que se reporta o nosso estudo, verificamos que os alunos que frequentavam o sexto ano do A. E. 1, foram aqueles que efectivamente requisitaram mais livros. As requisições efectuadas podem distribuir-se do seguinte modo (Anexo 2): 6ªA – 15 requisições efectuadas; 6ªB – 47 requisições, 6ªC – 132 requisições (nesta turma aparece o aluno que efectuou mais requisições ao longo do ano, com 63 requisições). O panorama é semelhante no A.E. 2, uma vez que analisados os registos das requisições efectuadas, verificamos o seguinte (Anexo 3): 6ªA – 35 requisições; 6ªB – 88 requisições; 6ªC – 149 requisições; 6ªD – 51 requisições; 6ªE – 115 requisições (nesta turma aparece a aluna que efectuou mais requisições ao longo do ano com 22 requisições). Verifica-se assim uma consonância entre as respostas dos inquiridos e os registos das bibliotecas em questão.

Relativamente à questão “Com quem costumam ir à biblioteca escolar?” em ambos os grupos de inquiridos, a opção mais assinalada foi “com amigos”, o que parece indicar

que a frequência da biblioteca escolar é também um acto de convívio, de partilha. Relativamente à opção “Com professores” no A.E.1 apenas três inquiridos assinalaram esta opção e no A.E. 2 foram seis os alunos que referiram que os professores os acompanhavam à biblioteca escolar. Estes dados são desanimadores quando comparados com as respostas dos inquiridos acerca do incentivo dos professores para a frequência da Biblioteca Escolar. No entanto, se atentarmos na consulta dos registos do serviço domiciliário e do serviço de requisição de materiais para utilização na sala de aula, verificamos que no A.E.1 estão registadas somente cinco requisições de obras para consulta no domicílio por parte dos professores do 2º ciclo (Anexo 4). No que concerne aos documentos utilizados para actividades na sala de aula, estes incidem fundamentalmente nos dicionários, gramáticas e vídeos. Quanto aos professores do A.E. 2, verifica-se o seguinte (Anexo 5): 23 requisições de livros e quatro vídeos para consulta domiciliária. Para uso em sala de aula, de destacar o recurso a dicionários, gramáticas e vídeos, à semelhança do A.E.1.

Relativamente à forma de encontrar o material ou documento pretendido, as respostas dos dois grupos de inquiridos são diferentes. De facto, no que se refere ao A.E. 1, 27,3% dos inquiridos indicaram a “pesquisa no computador”, e 20,5% referiu que o fazia “pedindo auxílio aos funcionários”, sendo que a que a Biblioteca possui uma base de dados de acesso fácil, construída pelos professores de informática da escola, que permite visualizar os títulos e os autores dos documentos existentes na biblioteca. Os inquiridos do A.E. 2 referiram que a principal forma de encontrar o material pretendido era “procurar directamente nas estantes” (50,6% das respostas). De salientar que a base de dados da biblioteca em suporte informático estava em fase de reestruturação, uma vez que o programa adquirido conforme o estipulado pela Rede de Bibliotecas Escolares ainda não estava a ser utilizado. Constava já em suporte informático o registo de algumas das obras que compõem o acervo da biblioteca.

Quando questionados sobre gostarem ou não de frequentar a biblioteca escolar, ambos os grupos de inquiridos assinalaram de forma muito acentuada a opção “sim” com 95,5% no caso do A.E.1 e 90,6% no caso do A.E. 2. Quanto às razões apontadas para gostar de frequentar a biblioteca escolar, os inquiridos do A.E.1 responderam: a biblioteca “é um sítio agradável para estar” com 38,1% das respostas e na biblioteca “posso encontrar informações que me ajudam nas tarefas escolares” com 24,1 % das respostas. No que concerne aos inquiridos do A.E. 2, as opções mais assinaladas foram:

“posso contactar com coisas que não tenho em casa” e “é uma forma agradável de ocupar os tempos livres” que concentraram 20,8% das respostas, respectivamente.

Em suma, tal como apontam os dados relativos à caracterização da biblioteca escolar do A.E.1 por nós efectuada, trata-se de um espaço agradável com recursos e documentos que ajudam os alunos na realização das tarefas escolares e que pode ser uma alternativa interessante para ocupar os tempos livres. Quanto à biblioteca escolar do A.E.2, trata-se de um local agradável embora pequeno, com um acervo muito vasto e rico, quer em diversidade quer em qualidade dos documentos existentes. Um aspecto que consideramos pertinente focar, é o facto de nenhum dos inquiridos do A.E.1 ter assinalado a opção “se fazem actividades interessantes” e somente dois alunos do A.E. 2 assinalaram essa opção.

Em termos gerais, o grau de satisfação dos alunos é acentuado, uma vez que em ambos os grupos de alunos se destaca o facto de gostarem de frequentar a biblioteca. A percentagem de alunos que referiram “não gostar” é muito reduzida, o que consideramos irrelevante para o nosso estudo. Segundo os dados que foram explanados, parece que os inquiridos, quer num caso quer no outro, consideram a biblioteca escolar como um local apazível que pode oferecer-lhes uma panóplia de recursos para responder aos desafios e às suas necessidades diárias em termos curriculares, facilitar a leitura voluntária, contactar e manusear a informação para fins diversos.

5.1.1. – VERIFICAÇÃO DAS HIPÓTESES

Considerando a necessidade de verificar se os dados da investigação respeitam os pressupostos subjacentes à técnica estatística utilizada, antes de procedermos ao teste das hipóteses formuladas, aplicámos o Teste Kolmogorov-Sminorv (Tabela 57) no sentido de verificarmos a normalidade da variável dependente.

Tabela 57 – Teste Kolmogorov-Sminorv como teste da normalidade da distribuição da variável dependente.

Variável Dependente	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Hábitos de leitura	,386	136	,000	,625	136	,000

s. $p < 0,05$

Dado que, como se pode verificar através da análise da Tabela anterior, o Teste Kolmogorov-Sminorv indica a não normalidade da distribuição (a diferença estatística é significativa), para testar as hipóteses formuladas utilizar-se-ão testes Não-Paraméricos, nomeadamente o *Coefficiente phi* e o Teste Kolmogorov-Smirnov para duas amostras independentes (*Kolmogorov-Smirnov two sample test*).

Hipótese 1 – A biblioteca escolar é um factor de promoção de hábitos de leitura.

No sentido de verificarmos se a frequência da biblioteca escolar está associada à promoção de hábitos de leitura na amostra em causa, utilizou-se o *Coefficiente phi*.

Como se pode constatar pela observação da tabela 58 os resultados obtidos através do *coeficiente phi* demonstram que o valor da associação entre as duas variáveis é bastante baixo, sendo que as diferenças encontradas não são significativas (o coeficiente de associação obtido não é estatisticamente significativo).

Desta forma, os resultados obtidos apontam para a inexistência de qualquer associação entre a biblioteca escolar e a promoção de hábitos de leitura na amostra em estudo, pelo que a hipótese formulada não se confirma.

Tabela 58 – Coeficiente *phi*

		Valor	Sig.
Nominal by	Phi	,060	,487
N of Valid Cases		136	

n.s $p > 0,05$

Hipótese 2 – As bibliotecas escolares inseridas na rede de bibliotecas escolares conseguem atingir melhor os seus objectivos de promoção de hábitos de leitura do que aquelas que funcionam autonomamente.

Para testar esta hipótese utilizou-se o Teste Kolmogorov-Sminorv para duas amostras independentes, no sentido de compararmos os dados recolhidos nos Agrupamento de Escolas de Campia e no Agrupamento de Escolas de Vouzela (ligado à rede de bibliotecas escolares) relativamente aos hábitos de leitura.

Os resultados obtidos (Tabela 59) revelam-nos que a diferença entre os valores médios da variável dependente nas duas sub-amostras (amostras independentes) não é estatisticamente significativa, pelo que a hipótese nula testada pela estatística em causa deve ser rejeitada.

Assim, os resultados obtidos apontam para a existência de diferenças no que diz respeito aos hábitos de leitura (variável dependente) dos inquiridos pertencentes ao Agrupamento de Escolas de Vouzela e ao Agrupamento de Escolas de Campia.

Tabela 59 – Teste Kolmogorov-Sminorv para duas amostras independentes.

	Promoção de hábitos de leitura
Kolmogorov-Smirnov Z	,605
Sig. (2-tailed)	,858

n.s $p > 0,05$

Os resultados obtidos, no sentido da não validação das hipóteses por nós formuladas, serão analisados no próximo capítulo, onde são relatados as entrevistas realizadas aos professores responsáveis pela Biblioteca Escolar, aos membros dos Conselhos Executivos e agentes de acção educativa afectos à biblioteca escolar.

6.2. – Análise das entrevistas

As entrevistas realizadas como método complementar da investigação no que concerne às bibliotecas escolares em causa, foram dirigidas a informantes que, pelas suas funções e responsabilidades no âmbito deste recurso escolar consideramos ser um contributo de valor acrescentado em todo o processo de investigação. Ao mesmo tempo, tentámos abranger algumas variáveis que considerámos ser pertinente observar, nomeadamente: a formação pessoal, a opinião sobre a leitura e as repercussões no quotidiano de cada ser humano, percepção do funcionamento da biblioteca escolar e a sua posição na comunidade educativa.

As entrevistas foram dirigidas às funcionárias /agentes de acção educativa afectos à biblioteca escolar (Anexo 6) aos professores responsáveis pela Biblioteca Escolar (Anexo 7) e a membros dos Conselhos Executivos (Anexo 8), nomeadamente ao vice-presidente do A. E.1 e à presidente do Conselho Executivo do A.E.2. A análise foi feita de forma a coligir dados de acordo com as funções desempenhados pelos entrevistados, ou seja, agrupámos as respostas e redigimos os dados juntando por exemplo as respostas da funcionária do A.E. 1 com a funcionária do A.E. 2, para depois estabelecermos comparações ou dissonâncias. Posteriormente, fizemos uma análise das entrevistas realizadas aos membros do mesmo agrupamento, ou seja, analisámos as entrevistas dos três membros do A.E.1 e depois as entrevistas dos membros do A.E.2, na tentativa, uma vez mais, de encontrar pontos de convergência ou divergência.

6.2.1. - Análise das entrevistas às funcionárias

Da análise das entrevistas realizadas às funcionárias das bibliotecas escolares em foco, podemos retirar os seguintes dados:

- a) Ambas as funcionárias possuem o 12º ano como habilitações literárias, vivem no concelho de Vouzela e estão a tempo inteiro na Biblioteca Escolar. A funcionária do A. E.1, é contratada e exerce funções na biblioteca há dois anos. No que concerne à funcionária do A.E.2, esta pertence aos quadros de pessoal auxiliar de acção educativa há onze anos e está na biblioteca há seis.

- b) Quanto a hábitos de leitura e à importância atribuída a esta actividade, as duas funcionárias referiram que gostam muito de ler e que a leitura é uma forma de “abrir horizontes” e conseguir “um leque mais abrangente de conhecimentos”. Para ambas, a prática da leitura é importante.
- c) No que respeita a formação específica, ambas as funcionárias frequentaram uma acção de formação em Viseu, promovida pela VISPROF com uma componente prática e outra teórica, não sabendo precisar, na altura da entrevista, a quantidade de horas da referida acção.
- d) Quanto às tarefas realizadas, podemos distinguir duas respostas diferentes; a funcionária do A.E.1, refere-se essencialmente ao seu trabalho de dinamização, apoio e orientação junto dos alunos. Quanto à funcionária do A.E.2 o seu testemunho centra-se mais nas outras funções como arrumar livros, dar entrada de livros, fazer limpeza e faz referência à expressão “atender meninos”.
- e) No que concerne à adesão das crianças, ambas referiram que estas vão muito à biblioteca para fazer trabalhos, pesquisas, trabalhos de casa. A funcionária do A.E.1 refere também que as crianças vão para a biblioteca para consultar a Internet. Relativamente ao serviço domiciliário, ambas afirmaram que as crianças requisitam bastantes livros.
- f) No que respeita à relação com os outros agentes da comunidade educativa existem, na opinião de ambas, aspectos convergentes: os membros dos Conselhos Executivos consideram a biblioteca escolar como um recurso educativo importante na vida da escola, os adultos, quer funcionários quer professores, não efectuam muitas requisições, a relação com os professores que fazem parte da equipa da biblioteca escolar é boa. No que respeita aos aspectos divergentes, a funcionária do A.E.1 refere que os pais têm conhecimento das actividades da biblioteca, pois os alunos fazem lá muitas vezes os trabalhos de casa e costumam visitar as exposições de trabalhos, que a maior parte das vezes decorrem no espaço da biblioteca. Relativamente à motivação por parte dos professores junto dos alunos para a frequência da biblioteca escolar, a

entrevistada refere que, na sua opinião, há motivação por parte dos professores. Em relação aos outros funcionários da escola, principalmente os agentes de acção educativa, esta considera que os seus colegas em geral, consideram o trabalho que esta desenvolve satisfatório e profícuo. A funcionária do A.E.2 tem opiniões diferentes, uma vez que considera que os pais não têm conhecimento das actividades realizadas pelos filhos na biblioteca. Quanto ao papel dos professores, esta considera que alguns motivam e outros não, verificando-se que alguns professores utilizam a biblioteca como um local de castigo, atitude que condena. Em relação aos seus colegas de trabalho, a entrevistada afirma que o seu trabalho não é reconhecido.

- g) Relativamente ao funcionamento da biblioteca, ambas apontam a falta de mais computadores com acesso à Internet. A funcionária da biblioteca do A.E.2 refere ainda a falta de um espaço maior, com mobiliário mais atraente e adequado. A funcionária do A.E.1 referiu também que seria importante adquirir mais livros e outros documentos dirigidos para os alunos mais pequenos, do primeiro ciclo.
- h) Quando questionadas sobre se gostavam do seu trabalho, ambas afirmaram com convicção que gostavam muito daquilo que fazem.

6.2.2. – Análise das entrevistas aos professores responsáveis pela biblioteca escolar

Seguindo a mesma metodologia, passamos a apresentar os dados relativos às entrevistas realizadas junto dos professores responsáveis pela Biblioteca Escolar sendo que, no Agrupamento de Escolas de Vouzela o professor responsável é também o coordenador, com a atribuição de onze horas lectivas semanais na biblioteca, uma vez que esta está integrada na Rede de Bibliotecas Escolares. Desta forma organizámos a nossa análise por itens que passamos a apresentar:

- a) Relativamente à formação académica, a professora responsável pela biblioteca do A.E.1, refere ter uma licenciatura em Inglês / Alemão enquanto que o

professor do A.E. 2 refere ter uma licenciatura em História da Arte. Ambos os professores pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica de Viseu.

- b) Quanto à importância da leitura, ambos os professores referem que se trata de uma actividade de extrema importância, que permite o acesso ao conhecimento e por isso deve ser fomentada nos mais jovens, sendo que ambos gostam e têm por hábito ler. A professora do A.E.1 referiu que gosta muito de ler literatura em língua estrangeira.
- c) Quanto à importância da Biblioteca Escolar, ambos referem que esta é um recurso fundamental para a formação dos alunos e que o papel do professor na biblioteca é importante. A professora do A.E.1 considera que o papel do professor na biblioteca é importante na medida em que uma das funções é orientar os alunos na investigação e na elaboração de trabalhos, bem como promover actividades lúdicas que fomentem a leitura. O professor responsável pela biblioteca do A.E.2, enfatiza o papel do professor bibliotecário tendo em conta as funções de gestão da própria biblioteca (manutenção e aquisição do acervo, organização dos documentos) referindo até que o professor bibliotecário deveria ter uma formação específica em biblioteconomia. Ambos os professores estão a desempenhar funções pela primeira vez numa biblioteca escolar e não possuem nenhum tipo de formação específica; a professora do A.E.1 referiu que já teve conhecimento de algumas acções de formação só que, por motivos pessoais, não as pôde frequentar, sendo que as actividades que vai desenvolvendo são de acordo com a sua intuição e com as solicitações dos alunos.
- d) Quanto às funções que desempenham na biblioteca escolar, a professora do A.E.1 refere que se dedica essencialmente a acompanhar e orientar os alunos na realização de trabalhos de casa, pesquisa em dicionários e na Internet para a elaboração de trabalhos e para o estudo, desenvolve algumas actividades lúdicas e colaborou na organização da Feira do Livro do concelho. O professor do A.E.2 referiu que tem onze horas semanais e trata da organização, registo e encomenda de livros.

- e) No que concerne ao Plano de Actividades, ambos os professores referiram que este existe. No caso da professora do A.E.1, esta refere que existe um Plano de Actividades, embora não elaborado por escrito mas que vai sendo construído à medida que surgem as iniciativas. O professor do A.E.2 menciona também a existência de um Plano de Actividades pelo qual toda a equipa da biblioteca escolar é responsável, mas não adiantando mais pormenores.
- f) Quando questionados sobre as actividades que mais lhes despertaram o interesse, a professora do A.E.1 referiu que o mais interessante foi conhecer outros alunos da escola que não os das turmas onde leccionava, e dar o seu contributo para a formação destas mesmas crianças e jovens. A professora referiu a experiência com os alunos do 1ºCiclo, que considerou gratificante e interessante, porque fora a primeira vez que tivera contacto com alunos destas idades e fora também um desafio. O professor do A.E.2 referiu que foi a actividade de celebração do Dia do Livro, não tecendo considerações adicionais.
- g) Relativamente à adesão das crianças e jovens à biblioteca, ambos os professores consideraram que estes frequentam com muita regularidade este espaço. A professora do A.E.1 refere que os alunos fazem os trabalhos de casa, investigam nos livros e na Internet e estudam. O professor do A.E.2, considera que a actividade que os alunos fazem com mais frequência é investigação na Internet.
- h) No que concerne ao serviço de empréstimo domiciliário, ambos os professores referem que os alunos requisitam frequentemente livros.
- i) Questionados sobre a motivação e envolvimento dos outros professores da escola, ambos consideram que os professores frequentam pouco a biblioteca escolar.
- j) Quanto às necessidades sentidas, a professora do A.E.1 referiu que devia haver mais computadores, mais um *scanner*, uma impressora, uma fotocopiadora a

cores, considerando que, a nível de colecções, a biblioteca está razoavelmente apetrechada. O professor do A.E.2 frisou que, na sua opinião, o que falta na biblioteca são livros apelativos que incentivem o gosto pela leitura nos alunos.

- k) No que concerne à escolha dos documentos a adquirir, a professora do A.E.1 referiu que nas candidaturas elaboradas, quer para a integração na Rede de Bibliotecas Escolares, quer para apoios da Fundação Calouste Gulbenkian, consultaram os professores das diferentes áreas acerca das necessidades sentidas, elaborando assim uma listagem de documentos a adquirir. Relativamente ao professor do A.E.2, este referiu que, para a escolha dos documentos a adquirir, se deve ter em conta “o interesse e a funcionalidade do produto”.
- l) Quando confrontados com o pedido de sugestões para professores a desempenhar funções na biblioteca escolar, a professora do A.E.1 referiu que adquirir formação específica seria o ideal para que tudo corresse melhor. O professor do A.E.2 referiu que o essencial seria conhecer a biblioteca, e depois desenvolver os seus próprios projectos adaptados às suas ideias e à realidade da escola.

6.2.3. – Análise das entrevistas dirigidas aos membros do Conselho Executivo

As questões que nortearam as entrevistas dirigidas aos elementos dos Conselhos Executivos dos Agrupamento de Escolas de Campia e Vouzela, prendem-se uma vez mais com a postura pessoal perante a leitura e com a biblioteca escolar. Paralelamente, dadas as funções inerentes aos cargos que desempenham, tentámos indagar as repercussões que tais pontos de vista podem eventualmente ter no funcionamento e gestão da biblioteca escolar do estabelecimento de ensino ao qual pertencem.

Desta forma, seguimos a mesma metodologia utilizada anteriormente, organizando as entrevistas por diferentes alíneas, focando os aspectos convergentes e os aspectos divergentes de ambos os testemunhos:

- a) Quando questionados sobre o exercício de funções de gestão na escola, fomos confrontados com duas situações diversas: o professor do A.E.1, vice-presidente do Agrupamento de Escolas de Campia, exerce funções de gestão há dois anos, enquanto que a professora do A.E.2, Presidente do Agrupamento de Escolas de Vouzela exerce funções de gestão há vinte e dois anos, com uma experiência de quatro anos de gestão autárquica.
- b) Quanto à formação académica, o professor do A.E.1 tirou inicialmente o Curso do Magistério Primário, vindo depois a concluir uma licenciatura em Ensino Básico. A professora do A.E.2 referiu ter o curso de Professores de Francês / Português pela Universidade de Aveiro.
- c) No que concerne à importância da leitura, ambos os professores referiram que esta é uma actividade muito importante que se repercute em todo o percurso escolar dos alunos, bem como no dia a dia de todos. Ambos os professores referiram também ler com regularidade; o professor do A.E.1 revelou ler com mais frequência jornais e livros didácticos relacionados com a profissão. A professora do A.E.2 referiu que ultimamente tem lido essencialmente livros da área da pedagogia e da gestão escolar, uma vez que está a frequentar um curso nesta área.
- d) Questionados sobre a importância da biblioteca escolar, o professor do A.E.1 considerou que este recurso tem um papel fundamental no desenvolvimento de competências nos alunos e na aprendizagem ao longo da vida. A professora do A.E.2 refere que a Biblioteca Escolar é importante não, só pelo espólio mas também por toda a dinâmica que cria na vida da escola, e também pelas possibilidades que oferece de permitir a concretização de projectos interdisciplinares que se repercutirão certamente no sucesso educativo dos alunos.

- e) Quanto à constituição da equipa da Biblioteca escolar, o professor do A.E.1 referiu que, essa equipa é constituída por uma funcionária a tempo inteiro, um professor com algumas horas e ele próprio, com três horas no seu horário para dar apoio à biblioteca. Quanto a Vouzela, uma vez que a biblioteca está integrada na Rede de Bibliotecas Escolares, a equipa é constituída por uma funcionária a tempo inteiro, um professor coordenador com onze horas (no ano em questão, o docente a exercer o cargo veio ocupar o lugar de uma professora que fora destacada par outra escola, tendo sido coordenadora durante vários anos da biblioteca em estudo), e as restantes horas foram distribuídas por quatro professores (dois de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e dois de Educação Visual e Tecnológica).
- f) Relativamente à selecção do pessoal não docente a desempenhar funções na biblioteca escolar, o professor do A.E.1 referiu que a funcionária em questão tinha o 12ºano e era a pessoa que demonstrava maior apetência para desempenhar essas funções. Relativamente a Vouzela, a professora referiu que a funcionária escolhida era a que tinha mais habilitações literárias e, ao mesmo tempo, sempre demonstrara interesse em aprender e fazer formação para o efeito.
- g) Quando questionado sobre a Rede de Bibliotecas Escolares, o professor do A.E.1 referiu que já foram feitas três candidaturas mas sem sucesso. Relativamente a Vouzela, a Biblioteca escolar pertence à Rede de Bibliotecas Escolares desde 1997 o que, sem dúvida, veio trazer muitos benefícios, nomeadamente na aquisição e remodelação de equipamentos bem como na renovação do acervo bibliográfico, principalmente direccionado para os mais pequenos.
- h) Quanto à adesão das crianças à biblioteca, ambos os entrevistados consideram que é bastante positiva.
- i) Relativamente às deficiências mais sentidas, o professor do A.E.1 remeteu para o espólio bibliográfico direccionado para as crianças do primeiro ciclo e

para a necessidade de haver mais computadores com ligação à Internet. Quanto a Vouzela, a entrevistada referiu que o mais importante seria requalificar o espaço do antigo refeitório (agora desactivado) e transformá-lo em biblioteca, pois o espaço actual é exíguo e com fracas acessibilidades.

- j) Questionados sobre a existência de uma verba própria estipulada para a aquisição de colecções, ambos referiram que não existe. No entanto ambos afirmaram que, ao longo do ano, conforme os pedidos de diferentes departamentos e as solicitações dos alunos, sempre que possível, o acervo é renovado e actualizado.
- k) No que respeita à relação entre Biblioteca Escolar e a prossecução do Projecto Educativo de cada um dos Agrupamentos de Escolas, ambos os professores referem a biblioteca escolar como uma mais-valia para atingir as metas traçadas e na realização das iniciativas propostas.
- l) A última questão por nós colocada prende-se com a opinião dos inquiridos sobre forma de promoção da literacia. O professor do A.E.1 reforçou a ideia de ser necessário, desde as idades mais precoces, estimular as crianças para a leitura e para a escrita. Por outro lado, a professora do A.E.2 refere que a questão da literacia é estruturante, necessitando de um envolvimento profundo de todos os actores da sociedade, e em que o papel dos professores é fundamental; a professora refere ainda que esta questão se prende directamente com uma mudança de mentalidades, em que a formação permanente e ao longo da vida pode ser o motor de arranque para essa transformação.

Em resumo:

A revisão bibliográfica para o presente trabalho, no que concerne ao tema “bibliotecas escolares”, remeteu-nos sempre para o papel fundamental dos responsáveis directos pela dinamização e organização da biblioteca, na prossecução dos objectivos deste recurso do sistema educativo. Após a análise das diversas entrevistas somos

confrontados com duas realidades um pouco diferentes, atrevendo-nos a traçar um perfil do tipo de biblioteca que se nos apresenta.

A.E. 1

A biblioteca escolar do A.E. 1 não pertence à Rede de Bibliotecas Escolares, funciona autonomamente de acordo com as coordenadas do Conselho Executivo, que optou por uma clara aposta na funcionária que está a trabalhar a tempo inteiro na biblioteca, com uma experiência de dois anos neste serviço, como contratada. O trabalho desenvolvido pela funcionária passa essencialmente pelo apoio aos alunos nas tarefas curriculares e de fruição. Quanto à professora responsável, no ano em questão, foi destacada para desempenhar funções na biblioteca (sem experiência prévia na área, nem formação) uma vez que tinha horário incompleto, dedicando-se também esta, essencialmente, a apoiar os alunos nas tarefas curriculares, considerando mesmo ser este o seu primordial papel na biblioteca. O membro do Conselho Executivo, a exercer o cargo de gestão há dois anos, é o elo de ligação directo entre a biblioteca escolar e o Conselho Executivo, denotando-se interesse e conhecimento por parte deste, sobre a vida da biblioteca.

Os entrevistados não possuem formação específica na área das bibliotecas ou ciências documentais, à excepção da funcionária, que já fez alguma formação, mas, tal como a própria referiu, foi pouco significativa.

Os entrevistados afirmaram gostar de ler e que a leitura é uma prática corrente.

As respostas de todos os inquiridos reúnem consenso no que respeita a:

- a) A leitura é importante para o sucesso educativo dos alunos e para “abrir horizontes” em todos os aspectos do quotidiano do ser humano.
- b) A adesão dos alunos à biblioteca é bastante satisfatória, bem como a utilização do serviço domiciliário. Quanto aos adultos, apesar de considerarem que os professores incentivam os alunos a frequentar a biblioteca, não a frequentam de forma assídua, tal como os restantes funcionários.
- c) As actividades realizadas pelos alunos centram-se fundamentalmente na realização de trabalhos de casa, de trabalhos de pesquisa, leitura de livros e pesquisa na Internet.

- d) O trabalho de cada um e da biblioteca em termos gerais é reconhecido e valorizado por parte dos outros membros da comunidade escolar.
- e) A aquisição / renovação do acervo, não é feita mediante rubrica própria estipulada no orçamento geral da escola, sendo disponibilizada, sempre que possível, uma verba para adquirir os documentos / materiais que vão sendo solicitados. A escolha é feita mediante auscultação dos vários departamentos curriculares, as sugestões da funcionária a partir das solicitações dos alunos.
- f) Quanto às lacunas sentidas, as respostas convergem para a necessidade de haver mais computadores com ligação à Internet e mais livros destinados aos alunos do 1º ciclo.

A.E. 2

A biblioteca escolar do A. E. 1, está inserida na Rede de Bibliotecas Escolares desde 1997 e, por isso, usufrui de algumas vantagens como: a atribuição de 11 horas lectivas a um professor coordenador, apoios para a renovação do mobiliário e equipamentos, directrizes para o funcionamento / organização da própria biblioteca.

Traçando algumas características essenciais dos entrevistados, podemos referir que a funcionária que está a tempo inteiro na biblioteca desempenha essa função há seis anos, e que, segundo a Presidente do Conselho Executivo era a funcionária com mais habilitações académicas e a que, por iniciativa própria, frequentou uma acção de formação sobre bibliotecas escolares. A funcionária revelou que as suas funções são essencialmente arrumar livros, dar entrada de livros, fazer limpeza e faz referência à expressão “atender meninos”. Quanto ao professor coordenador, como foi dado a conhecer pela presidente do Conselho Executivo, este veio ocupar o lugar deixado vago pela docente que vinha a desempenhar a função há alguns anos, mas que, no ano em questão estava destacada a exercer funções noutra escola. O professor coordenador referiu que esta era a primeira vez que estava a trabalhar em bibliotecas escolares e que não tinha formação específica, sendo que as suas principais atribuições se prendiam mais com tarefas técnicas, como registar e dar entrada de livros, tratar da renovação e manutenção do fundo bibliográfico. Quanto à presidente do Conselho Executivo, trata-

se de uma docente com uma larga experiência no âmbito da gestão e atribui à biblioteca escolar um papel fulcral na dinâmica da escola facilitando a criação de redes inter e intra curriculares o que se repercutirá no sucesso educativo dos alunos.

Os entrevistados afirmaram gostar de ler e é uma actividade que fazem regularmente.

As respostas de todos os inquiridos reúnem consenso no que respeita a:

- a) A leitura é importante para o sucesso educativo dos alunos e para “ fornecer um leque mais abrangente de conhecimentos” e é, em simultâneo, “o meio de acesso ao conhecimento”.
- b) A adesão dos alunos à biblioteca é bastante satisfatória, bem como a utilização do serviço de empréstimo domiciliário. Quanto aos adultos, apesar de considerarem que os professores incentivam os alunos a frequentar a biblioteca, não a frequentam de forma assídua, tal como os restantes funcionários.
- c) O trabalho de cada um e da biblioteca em termos gerais não é muito reconhecido e valorizado por parte dos outros membros da comunidade escolar.
- d) A aquisição / renovação do acervo, não é feita mediante rubrica própria estipulada no orçamento geral da escola, sendo disponibilizada, sempre que possível, uma verba para adquirir os documentos / materiais que vão sendo solicitados. A escolha é feita mediante auscultação dos vários departamentos curriculares.
- e) Quanto às lacunas sentidas, as respostas convergem para a necessidade de haver mais computadores com ligação à Internet, um espaço maior com melhores condições de acesso e, na opinião do professor coordenador, mais livros que incentivem o gosto nos alunos.

Verificámos que surgem algumas respostas que não são coincidentes, nomeadamente no que respeita às actividades desenvolvidas pelos alunos, uma vez que a funcionária refere que as actividades que estes realizam com maior frequência são a elaboração dos trabalhos de casa, trabalhos de grupo e leitura por fruição. O professor

coordenador refere que a actividade mais realizada pelos alunos é a pesquisa na Internet, o que não foi igualmente confirmado pelos alunos nas respostas ao inquérito. (ver tabela 49).

Análise / Enquadramento:

Após a análise detalhada das entrevistas, inicialmente agrupadas por função desempenhada pelos entrevistados e posteriormente por agrupamento a que pertenciam e em conjugação com os dados obtidos a partir dos questionários dirigidos aos alunos, somos confrontados com aspectos coincidentes principalmente na prossecução de alguns dos objectivos subjacentes à existência de bibliotecas escolares. Efectivamente, os dados obtidos remetem-nos, embora com diferenças, para bibliotecas que permitem: facilitar a leitura recreativa (voluntária); encorajar e consolidar hábitos de leitura; apoiar e ajudar nas actividades curriculares; apoiar e desenvolver capacidades de manusear a informação e permitir a actualização de informação e construção pessoal e autónoma de conhecimento (cf. Sequeira, 2000, p.44-45).

A coordenadora do gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares, Maria Teresa Calçada, em entrevista à revista *XIS* do *Jornal Público* de dois de Dezembro, afirmou que há alguns indicadores essenciais que permitem aferir se uma biblioteca escolar funciona adequadamente, destacando a relação do Conselho Executivo com a biblioteca e a ocupação da biblioteca.

Se atentarmos nestes dois indicadores, verificamos que nas bibliotecas em análise neste estudo, a relação do Conselho Executivo com a biblioteca evidencia um reconhecimento positivo deste recurso, na medida em que os dois entrevistados conhecem os recursos da biblioteca e a forma como funcionam, bem como a aceitação e usufruto que dela fazem os alunos e os adultos. Quanto à ocupação da biblioteca pelos alunos, segundo Teresa Calçada, esta depende também dos professores “se são utilizadores, se compreendem a função da biblioteca, se incentivam os alunos a frequentarem a biblioteca”. Consideramos que esta questão é complexa e que carece de uma análise e reflexão mais aprofundada, na medida em que a frequência com que os alunos utilizam e visitam a biblioteca é bastante satisfatória, sendo que o mesmo não se verifica no que concerne aos adultos. De facto, os alunos referem que os professores os motivam e incentivam a frequentar a biblioteca escolar, no entanto, a percentagem de

alunos que afirmou que estes acompanham os alunos à biblioteca é insignificante. Os dados fornecidos pelas entrevistas apontam no mesmo sentido; há incentivo por parte de alguns professores, mas o nível de frequência e utilização do empréstimo domiciliário é bastante reduzido. As atitudes dos professores face à biblioteca escolar, constituem um tema que deu origem a um estudo realizado por vários investigadores da Universidade do Minho, estudo esse que incidiu nos professores das escolas do ensino básico 2/3 e secundárias dos distritos de Braga e Viana do Castelo. Os investigadores chegaram à conclusão de que a biblioteca escolar não tem sido um espaço valorizado “nomeadamente, ao nível dos seus órgãos pedagógicos e dos planos de actividades ou práticas dos professores inscritas nos projectos educativos daquelas instituições” (Sousa et. al, 2000, p.37). Os dados relatados pelos investigadores revelam que todos os professores reconhecem a importância da biblioteca; no entanto, quanto às práticas, estas revelam ser pouco coincidentes com as opiniões dos mesmos. Este é aliás, um aspecto condicionante em investigações deste tipo, quer quanto aos hábitos de leitura, quer quanto à importância das bibliotecas. Na realidade, tanto uma como outra parecem ter uma imagem social positiva que pode levar a respostas positivas ao nível teórico, mas depois não se encontram coincidências com as práticas efectivas.

Um outro factor que importa salientar e que foi evidenciado pelas entrevistas, é a falta de formação específica na área da biblioteconomia, o que os entrevistados reconhecem constituir uma barreira no que concerne essencialmente à parte de gestão / organização da biblioteca. Nas duas situações em análise, só as funcionárias referiram possuir alguma formação mas, tal como as próprias constataram, foi insuficiente. No caso da biblioteca escolar do Agrupamento de Escolas de Vouzela, esta situação foi agravada pelo facto de a professora que habitualmente desempenhava o cargo de coordenadora estar, no ano em questão, a desempenhar funções noutra escola. Desta forma, se por um lado urge constituir uma equipa da biblioteca com formação específica, por outro somos confrontados com o problema da mobilidade dos professores, que vai trazer instabilidade ao funcionamento da biblioteca escolar. Quanto à biblioteca escolar de Campia, a professora que estava responsável pela biblioteca, também não fazia parte do quadro de escola, e estava provisoriamente colocada naquela escola.

Quanto às lacunas apontadas, de salientar a menção à falta de computadores com ligação à Internet e mais livros destinados aos mais jovens, uma vez tratar-se, quer num

caso quer noutro, de bibliotecas que servem população escolar desde o ensino pré-escolar, primeiro e segundo ciclos. Se tivermos em conta que a biblioteca deve servir “para disponibilizar a informação, seleccioná-la, validá-la e ensinar os alunos a escolher” (Calçada, 2006, p.7) é necessário que estejam à disposição dos utilizadores as novas tecnologias da informação, um acervo variado e, paralelamente, recursos humanos com formação adequada e disponíveis para apoiar os alunos e restantes utilizadores no intuito de “fazer com que as pessoas leiam mais e utilizem as bibliotecas para aumentar a sua literacia” (idem, p.8). Importa referir que em relação à consulta na Internet, os alunos do A. E. 2, não apontam esta actividade como sendo a que fazem com mais regularidade, ao contrário dos alunos do A. E. 1, sendo depois estes dados confirmados pelos testemunhos das funcionárias, bem como dos professores responsáveis. Uma outra questão que se prende com as novas tecnologias da informação, é o facto de nenhuma destas bibliotecas possuir, tal como ecoam os ventos da modernidade, um catálogo em linha ou uma página da Internet, ou até mesmo um blog, o que passa uma vez mais pela falta de um técnico nesta área, tão premente nos nossos dias.

Em suma, a leitura que fazemos da biblioteca escolar do A. E. 1 é a de que o trabalho desenvolvido se centra no apoio às actividades curriculares dos alunos e, em consequência, no desenvolvimento de competências ao nível da leitura e da literacia da informação. Esta linha de acção reflecte-se na conquista de frequentadores assíduos da biblioteca escolar, que usufruem dos serviços que esta oferece de forma significativa (consulta da Internet, pesquisa bibliográfica, leitura, empréstimo domiciliário), tal como os dados obtidos anteriormente através da análise dos questionários dirigidos aos alunos.

Uma vez que não está inserida na Rede de Bibliotecas Escolares, a sua gestão e funcionamento partem da iniciativa do conselho executivo, denotando-se, paralelamente, uma aposta nos recursos humanos que todos os dias convivem e dão vida à biblioteca.

Quanto à biblioteca escolar do A. E. 2, pertencente à Rede de Bibliotecas Escolares desde 1997, denota-se que há uma convicção por parte da presidente do conselho executivo, bem como dos outros entrevistados, que este recurso é importante na vida da escola e no apoio às actividades curriculares dos alunos. No entanto, ao centrarmos a nossa atenção nas respostas, quer do professor responsável, quer da

funcionária, somos confrontados com uma maior preocupação nos aspectos técnicos e organizativos da própria biblioteca, do que no apoio aos alunos.

As respostas dadas pelos alunos, bem como os dados relativos à frequência da biblioteca e aos registos de utilização do serviço de empréstimo domiciliário revelam que a adesão dos alunos é satisfatória e que a biblioteca é um recurso que a escola põe ao dispor do desenvolvimento global dos alunos e da comunidade escolar em geral. Nota-se no entanto que, embora com menos recursos e não estando inserida na RBE a biblioteca do A.E.1 é mais frequentada e tem uma imagem social mais positiva do que a biblioteca do A.E.2, o que vem reforçar a convicção de que o papel dos professores bibliotecários e dos funcionários da biblioteca escolar é fundamental para a prossecução dos seus objectivos.

Conclusões

A revisão bibliográfica para o presente trabalho permitiu-nos chegar às conclusões que passamos a referir.

O termo literacia afigura-se cada vez mais complexo e simultaneamente mais abrangente, na medida em que vivemos numa sociedade em que a informação se constitui como um novo factor de produção, (cf. Castells, 2000) e é, ao mesmo tempo, a chave para responder aos desafios do quotidiano. Os estudos nacionais e internacionais revelam que os níveis de literacia da população portuguesa se situam abaixo da média dos restantes países.

Tendo em conta as exigências da sociedade de informação, a capacidade de ler é um instrumento fundamental na formação global da pessoa e repercute-se no acesso à cultura, à informação, ao emprego, ao exercício dos direitos e deveres, no fundo à cidadania plena. Conscientes deste facto, importa, desde as idades mais precoces, incentivar as crianças para o contacto com a linguagem escrita. Neste processo, são chamadas à responsabilidade as duas instituições que por excelência têm a tarefa de formar crianças e jovens: a família e a escola.

É na família que se tecem as primeiras redes de contacto, os primeiros encontros com o mundo que rodeia o bebé, em que a leitura deve emergir como uma prática corrente, agradável e útil.

Ao mesmo tempo, a escola vai ser responsável pelo ensino formal da leitura e da escrita, que, apesar da complexidade de processos cognitivos e físicos que envolve, deve ser um processo progressivo e contínuo, de acordo com as características dos aprendizes. Esta aprendizagem deve ser acompanhada de iniciativas que despertem, desde logo na criança, a vontade de seguir o seu próprio percurso de leitor. O leitor não nasce, vai-se construindo à medida que os encontros com a leitura vão ganhando significado e se encaixam na teia complexa da vida de cada um.

Reconhecido o valor da leitura, a escola coloca à disposição da criança e do jovem um recurso propiciador de igualdades, condensador de fontes de informação, um espaço de convívio e laboratório de aprendizagens autónomas com vista ao conhecimento, que é a biblioteca escolar. Segundo o Manifesto da Biblioteca Escolar, preparado pela *Federação Internacional das Associações de Bibliotecários e de Bibliotecas* e aprovado pela *UNESCO* em 1999, "Uma biblioteca escolar com uma rica

variedade de fontes é um pré-requisito para o enriquecimento do curriculum e um esforço sistemático para ir de encontro às necessidades individuais do aluno”. Hoje em dia essas necessidades assentam numa filosofia de ensino diferente, em que o aluno não é um mero receptáculo de conhecimentos, mas pretende-se que seja um construtor das suas próprias aprendizagens. Ao mesmo tempo, vivemos a era das novas tecnologias e a biblioteca escolar surge como o meio capaz de oferecer a todos, independentemente do seu nível sócio-económico e cultural, acesso a essas tecnologias.

Quanto à informação, a biblioteca é também um recurso capaz de disponibilizar, seleccionar, validar e ensinar os alunos a escolher, para assim serem efectivamente construtores de conhecimento e para crescer harmoniosamente. Não podemos no entanto olvidar que há uma capacidade que patenteia todo o processo de autonomia do aluno, que é a leitura, afigurando-se uma vez mais a biblioteca como o recurso privilegiado de criação e consolidação de hábitos de leitura. Estas considerações são também observáveis nos resultados de uma série de estudos realizados em diversos países da Europa e nos Estados Unidos da América, cujos resumos se podem encontrar no sítio Web da I.A.S.L. (<http://www.iasl-slo.org/make-a-difference.html>) que, em termos gerais, concluíram que: “*school libraries make a difference to student achievement*”, ou seja as bibliotecas escolares desempenham um papel importante na promoção de níveis mais elevados de literacia, de leitura, de aprendizagem, de resolução de problemas e competências no domínio das tecnologias de informação e comunicação.

A parte empírica do nosso trabalho desenvolveu-se tendo em conta os aspectos enunciados anteriormente.

Os dados recolhidos remetem-nos para uma população escolar de origem sócio-económica e cultural média/ baixa mas que, na sua grande maioria foi incentivada para a leitura e usufrui de condições propícias ao cultivo do hábito de ler. Possuem quantidades apreciáveis de livros, compram-nos com uma certa frequência e vivem em meios familiares em que a leitura, fundamentalmente de jornais e revistas, é uma prática corrente. Estes jovens lêem com regularidade.

Em relação à biblioteca escolar, apesar das diferenças por nós já referenciadas, denota-se que há uma grande adesão por parte dos alunos aos serviços que estes recursos oferecem, e que, pelos dados avançados, podem constituir instrumentos capazes e eficazes na promoção e consolidação de hábitos de leitura, bem como na

capacitação dos alunos para o desenvolvimento de competências ao nível das diversas literacias.

O estudo realizado permite-nos concluir que as bibliotecas escolares funcionam como meio de consolidar hábitos de leitura, (hábitos já criados no seio do ambiente familiar e também certamente com a frequência de pelo menos de seis anos do sistema educativo), uma vez que se verifica que a população em estudo lê regularmente, essencialmente com fins curriculares, servindo a biblioteca como recurso essencial no apoio à sua vida escolar. Desta forma, a resposta à pergunta de partida “ É possível comprovar a existência de uma relação entre as bibliotecas escolares e a consolidação de hábitos de leitura?” é afirmativa.

As hipóteses por nós formuladas, não foram confirmadas, ou seja:

. Hipótese 1 - A Biblioteca Escolar é um factor de promoção de hábitos de leitura.

. Hipótese 2 - As Bibliotecas escolares inseridas na Rede de Bibliotecas Escolares conseguem atingir melhor os seus objectivos de promoção de hábitos de leitura do que aquelas que funcionam autonomamente.

Como foi possível constatar com a análise dos questionários dirigidos aos alunos bem como das entrevistas, embora se verifique que há uma grande adesão por parte dos alunos aos serviços prestados pelas bibliotecas, estes hábitos são na sua essência, fruto de um ambiente familiar favorável e estimulante para a realização desta actividade. A biblioteca escolar, no nosso entender, pode funcionar como um recurso essencial na consolidação desses hábitos, principalmente na pré adolescência e adolescência (fase de desenvolvimento em que se encontram os jovens do nosso estudo), na medida em que pode oferecer uma panóplia de oportunidades e recursos, como as novas tecnologias a que nem sempre todos têm acesso em casa. Saliente-se no entanto que o estudo que fizemos se refere a casos específicos e que outros estudos noutros contextos podem revelar realidades diferentes e eventualmente até obter resultados que contradizem os nossos.

Relativamente à segunda hipótese por nós colocada, não foi possível confirmá-la, uma vez que se verificou que, apesar das diferenças que passam essencialmente pela

actuação junto dos alunos, quer das funcionárias, quer dos professores responsáveis, ambas as bibliotecas são visitadas e utilizadas com muita frequência pelos nossos inquiridos. Ou seja, o facto de a biblioteca escolar do Agrupamento de Escolas de Vouzela pertencer à Rede de Bibliotecas Escolares e por isso usufruir à partida de melhores condições para promover hábitos de leitura (como uma melhor organização, um acervo bibliográfico mais rico e diversificado), o nosso estudo não nos permitiu chegar a conclusões nesse sentido. Certamente que há outros factores que nos remeteram para uma situação semelhante em termos de assiduidade dos alunos, utilização dos serviços, quer no que respeita a uma biblioteca, quer no que respeita à outra, e que podemos assinalar:

a) O espaço físico da biblioteca escolar do A. E. 1, oferece melhores condições, uma vez que é um espaço de construção recente, com bastante luminosidade e de boas dimensões, que permite organizar várias secções (leitura, trabalho individual, trabalho de grupo, canto da T.V e da música, espaço da informática, balcão de atendimento). O espaço da biblioteca escolar do A. E. 2 é de construção antiga, é muito pequeno e por isso a criação de diferentes espaço torna-se mais difícil.

b) Um outro factor que consideramos crucial, é forma de estar e actuar das duas funcionárias. Tal como referiu Teresa Calçada, a coordenadora do Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares na biblioteca escolar “ é muito importante a figura do funcionário que está na biblioteca, ele é a sua “cara” (2006, p.9). Desta forma, apesar de ambas as funcionárias terem sido escolhidas pelos Conselhos Executivos para desempenharem esta função tendo em conta as habilitações literárias, bem como alguma formação nesta área, denota-se que estas têm um perfil diferente. A funcionária do A. E. 1, embora esteja numa situação precária em termos profissionais, uma vez que está a contrato, refere que o seu trabalho é fundamentalmente apoiar os alunos que utilizam os serviços da biblioteca e refere que tem com os alunos uma convivência de longa data. Ao mesmo tempo, a opinião do membro do Conselho Executivo refere que esta era a funcionária que mostrava mais apetência para estar na biblioteca. Quanto à funcionária da biblioteca escolar do A. E. 2, esta refere-se ao seu trabalho evocando principalmente tarefas de ordem administrativa e organizativa do próprio espaço e fundo documental. O testemunho da presidente do Conselho Executivo revelou que já houve uma tentativa de colocar outro funcionário na biblioteca, mas tal não foi bem sucedido, e a funcionária em causa revela efectivamente, ser a mais habilitada para desempenhar essa função.

c) O professor responsável da biblioteca escolar do A. E. 1, embora tenha sido esta a sua primeira experiência, revelou que foi gratificante e as suas tarefas centravam-se uma vez mais no apoio concedido aos alunos. Quanto ao professor coordenador da biblioteca escolar do A. E. 2, esta estava também a ser a sua primeira experiência de trabalho em biblioteca escolares e revelou que as suas tarefas eram mais de carácter administrativo e organizativo da biblioteca, não evidenciando o trabalho directo quer com os alunos quer com os restantes professores ou funcionários.

Estas são no nosso entender algumas das razões que não nos permitiram estabelecer diferenças significativas em relação às duas bibliotecas em estudo, conscientes contudo, que a natureza do estudo por nós realizado, nos impede de analisar com o rigor necessário as implicações da biblioteca escolar em termos de criação / consolidação de hábitos de leitura.

O estudo permite-nos, no entanto, verificar que tem sido feito um esforço na tentativa de posicionar a biblioteca escolar como um recurso integrante do processo de ensino aprendizagem dos alunos. Esta premissa torna-se deveras importante se analisarmos a situação sócio-económica e cultural do município a que o nosso estudo se reporta, marcado ainda pela ruralidade. Ao mesmo tempo, a biblioteca, embora este não tenha sido a linha de orientação do nosso trabalho, pode constituir um meio de promover a igualdade no acesso e manuseamento da informação, pois é na escola e na biblioteca escolar que muitas vezes algumas destas crianças têm acesso às novas tecnologias da informação, às novidades editoriais, ao apoio de alguém que gosta de ler, que gosta de conhecer e desvendar mistérios que só os livros conseguem guardar...

Sugestões e recomendações

Durante a realização do nosso estudo, fizemos várias visitas às escolas por nós referenciadas bem como às suas bibliotecas escolares, o que nos permitiu recolher pequenos pedaços da “vida” desses espaços. Trata-se de espaços acolhedores que, na nossa opinião, merecem ainda de mais atenção por parte de todos os responsáveis directos e indirectos na formação de crianças e jovens para se tornarem cidadãos esclarecidos, interventivos, com mentes sadias e felizes.

Assim, consideramos que é fundamental que o trabalho em rede se torne uma realidade, pois na nossa opinião, tendo em conta as dimensões do concelho em causa e a população escolar existente, deve haver um trabalho de articulação no que concerne à realização de eventos, ao apoio técnico fundamentalmente no que respeita aos meios informáticos, e aos recursos existentes. Por parte das bibliotecas escolares (independentemente de fazerem parte da Rede de Biblioteca Escolares) e também a Biblioteca Municipal.

Uma das questões que consideramos importante assinalar uma vez mais, é a necessidade de os recursos humanos que estão afectos à biblioteca escolar terem formação específica, e terem, à partida, um perfil adequado às funções em causa, o que certamente constituiria uma mais valia para toda a dinamização da biblioteca.

Consideramos também, uma vez que queremos formar crianças e jovens críticos, interventivos e esclarecidos, ser importante auscultar frequentemente as opiniões dos alunos sobre os seus gostos, as suas necessidades, na tentativa de aproximar a biblioteca cada vez mais dos seus utilizadores.

Um outro factor que julgamos pertinente é a avaliação sistemática do trabalho desenvolvido pelas bibliotecas escolares e das repercussões em termos de leitura e desenvolvimento de outras literacias, na comunidade escolar. Só com uma avaliação rigorosa é que se poderão tecer novas políticas, novos projectos, ou continuar os já existentes, no intuito de colaborar na preparação das nossas crianças para uma sociedade cada vez mais complexa.

Finalmente, a realização de outros estudos neste mesmo âmbito permitirá traçar um quadro mais rigoroso sobre o papel das bibliotecas escolares na promoção da leitura e sobre as formas de gestão destes equipamentos mais adequadas na prossecução destes objectivos.

Considerações Finais

Este trabalho constituiu uma pequena parcela do muito que há a fazer em termos de estudos sobre hábitos de leitura e bibliotecas escolares. Consideramos que o facto de este estudo se reportar a um meio ainda muito marcado pela ruralidade, pode o mesmo constituir como mais um alerta para as diferenças e assimetrias que continuam a persistir em Portugal em pleno século XXI. Temos a convicção de que o Plano de

Leitura que está agora a dar os primeiros passos dará, num futuro próximo, os seus frutos... no entanto, somos confrontados com muitas lacunas na informação veiculada, muitas incertezas que inibem de certa forma uma adesão massiva a este desígnio nacional que é a promoção e consolidação de hábitos de leitura, assumindo esta prática como “factor de desenvolvimento individual e do progresso colectivo” (Alçada et al, 2006).

Ao terminar esta reflexão não podemos deixar de reafirmar o trabalho que tem sido desenvolvido por muitos educadores e professores, por vezes com escassos recursos financeiros e a nível de equipamentos, que têm disseminado o prazer de ler e a dimensão que esta prática pode assumir na vida de cada um e de todos nós. O futuro? Quem sabe? Segundo Jostein Garrder (2002) *“es posible predecir que en los tiempos venideros la necesidad del niño por los libros será mayor que nunca”* pois na sua opinião, o livro de histórias que pode ser o princípio de uma relação feliz com a leitura, vai constituir o elo de afecto e segurança de que todas as crianças cada vez mais necessitarão no futuro, face à cultura do aqui e agora, do efémero e veloz que caracterizam a sociedade da informação. É urgente agir no sentido de tornar a leitura um bem ao alcance de todos.

Bibliografia

A

- ABREU, Isaura; SEQUEIRA, Ana Pires; ESCOVAL, Ana (1990). Ideias e histórias – contributos para uma educação participada. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. ISBN: 972-9380-05-8.

- ALVES, Alberto; RICARDO, Nuno (1999). Hábitos de leitura na biblioteca municipal de Esposende. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas. ISBN: 972-8436-14-9/972-8488-14-9.

- ALVES, José Matos (1993). Organização, gestão e projecto educativo de escolas. Porto: ASA.

- AMARO, Natacha (2004). Literacia em Portugal. Vértice nº 120 (Dez.2004). p.39 - 46.

- ANDRICAÍN, Sérgio (1999). Un palco en el paraíso. Biblioteca y promoción de lectura. [Em linha]. In *IV Encuentro Nacional de Profesores de Literatura, Escritores e Investigadores Espacio literario y espacio pedagógico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.[Consulta em 13 Out. 2006].
Disponível na Internet em:<<http://www.educared.org.ar/imaginaria/01/2/edubib.htm>>

- APRÁ, Alicia Vasquez de (2005) ALfabetización para el siglo XXI: nuevos significados, nuevos dilemas. [Em linha]. [Consulta em 14 Nov. 2006]. Disponível na Internet em:
<<http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/Comentarios%20de%207%20a%2010.htm>>

- ARROYO, Ciriaco Morón (2001). “La lectura ideal y el ideal de la lectura”. In CERRILLO, Pedro C.; PADRINHO, Jaime Garcia (coord) (2001). Hábitos lectores y animación a la lectura. Cuenca: Edicions de La Universidad de Castilla - La Mancha. ISBN: 84-89492-50-6. p.9-20.

B

- BALLESTEROS, Elena Gómez-Villalba (2001). “Diversidad cultural y globalización: retos para la escuela y la biblioteca”. *In* CERRILLO, Pedro C.; PADRINHO, Jaime Garcia (coord) (2001). Hábitos lectores y animación a la lectura. Cuenca: Edicions de La Universidad de Castilla- La Mancha. ISBN:84-89492-50-6. p.71 – 90-

- BARROSO, João (1992). “Fazer da Escola um Projecto”. *In* CANÁRIO, Rui (org), Inovação e projecto educativo de escola. Lisboa: Educa

- BELL, Judith (1997). Como realizar um projecto de investigação. Lisboa: Gradiva. ISBN: 972-662-524-6.

- Boletín de la biblioteca para los padres (2004). Salamanca: Fundación Germán Sanchez Ruipérez.

- BENAVENTE, Ana (coord.) (1996). A Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.

- BENAVENTE, Ana; ROSA, Alexandre (1996). O problema da literacia: Perspectivas actuais e a situação portuguesa. *In* Educação de Adultos em Portugal: situação e perspectivas. Actas das Jornadas. Coimbra: Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos.

- BERTOLA, Graziella (1993). L’écrit, une source de Plaisir. *In* CAUSSE, Roland (1993). L’enfant lecteur. Paris: Autrement.

- BRITO, Carlos (1991). Gestão escolar participada – na escola toda é gestores. Lisboa: Texto Editora.

C

- CADÓRIO, Leonor (2001). O gosto pela leitura. Lisboa: Livros Horizonte.

- CALÇADA, Maria Teresa (2006). Mais perto da Biblioteca. [entrevista de Ana Vieira de Castro]. Público: XIS – Ideias para Pensar nº387 (2 Dez. 2006), p.6-10.

- CALÇADA, Maria Teresa (1998). Red de Bibliotecas Escolares. Métodos de Información. Nº 25 (1998).

- CALDEIRA, Pedro Zany (2003). A usabilidade das bibliotecas digitais: a perspectiva dos leitores / utilizadores. Cadernos BAD. Nº 2 (2003), p.18-35.

- CALDIN, Clarice Fortkamp (2003). A função social da leitura da Literatura Infantil. [Em linha] In Encontros Bibli, 1er. Semestre, nº 15. Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN: 1518-2924.[consulta em:12 Nov. 2006]. Disponível na Internet em: <<http://redalyc.uaemex.mx>>

- CALIXTO, José António (1996). A biblioteca escolar e a sociedade de informação. Lisboa: Caminho. ISBN: 972-21-1047-0.

- CALIXTO, José António (1994). Biblioteca pública versus biblioteca escolar, uma proposta de mudança. Cadernos BAD. Nº 3 (1994), p. 57-67.

- CAMPELLO, Bernardete (2003). O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. [Em linha]. Ciência da Informação Vol.32 nº3. (Sept/Dec.2003). [consult. 27 Abr. 2006]. Disponível na Internet: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciertext&pid>>

- Carta Educativa do Concelho de Vouzela (2006). Vouzela: Câmara Municipal de Vouzela.

- CARVALHO, Angelina; DIOGO, Fernando (1999). Projecto educativo. Porto: Afrontamento. ISBN: 972-36-0349-7.

- CARVALHO, Maria da Glória O. G.; TAVARES, Maria Teresa F. C. ; MARQUES, Francisco da Cunha (2001). Vouzela - A terra, os homens e a alma. Vouzela: Câmara Municipal de Vouzela.
- CASTAN, Guillermo (2002). Las bibliotecas escolares – soñar, pensar, hacer. *In* Investigación y enseñanza N° 18. Salamanca: Díada Editora.S.L.
- CASTELLS, Manuel (200). La era de la información. Vol.1: la sociedad red. 2º ed. Madrid: Alianza Editorial. ISBN: 84-206-4454-3.
- CERRILLO, Pedro C. (2001). Qué leer y en qué momento. *In* CERRILLO, Pedro C.; PADRINHO, Jaime Garcia (coord) (2001). Hábitos lectores y animación a la lectura. Cuenca: Edicions de La Universidad de Castilha- La Mancha. ISBN: 84-89492-50-6. p.47-58.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P.A. (1993). Metodologia Científica. São Paulo: McGraw-Hill.
- COMBER, Barbara (2002). Critical literacy as an evolving concept: an introduction. [Em linha]. In *Resource Teachers: Literacy Training Programme*. [consulta em: 27 Abr. 2006]. Disponível na Internet:< <http://www.literacy.unisa.edu.au/ClearingHouse>>
- COMBER, Barbara (1999). Coming ready or not!: What counts as Early Literacy? [Em linha]. [Consulta em 25 Mar.2006]. Disponível na Internet em: <http://www.langandlit.ualberta.ca/archives/vol11papers/vol1_1/coming.pdf>
- CORONAS, Mariano (2000). La biblioteca escolar: un espacio para leer, escribir y aprender. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura. ISBN: 84-235-1961-9.
- CONTENTE, Madalena (1995). A leitura e a escrita – estratégias de ensino para todas as disciplinas. Lisboa: Editorial Presença.

- COSTA, Jorge Adelino (1997). O projecto educativo de escola e as políticas educativas locais – discursos e práticas. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- _____ (1991). Gestão escolar participada. Autonomia. Projecto educativo de escola. Lisboa: Texto Editora
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley (1994). Nova gramática do português contemporâneo. 10ª edição. Lisboa: João Sá da Costa. ISBN: 972-9230-00-5.

D

- Declaração Política da IASL sobre Bibliotecas Escolares (1993). [Em linha]. [Consulta em 05 Jul. 2005]. Disponível na Internet:
<<http://www.dapp.min-edu.pt/rbe/documentos/iasl-declaracao.doc>>
- DELORS, Jacques et. al. (2003). Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o sec. XXI. Porto: ASA. ISBN: 972-41-1775-8.
- DESHAIES, Bruno (1997). Metodologia da investigação em Ciências Humanas. Lisboa: Instituto Piaget. ISBN: 972-8329-95-4.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade (2000). A Construção escolar de comunidades de leitores – leituras do manual de português. Coimbra: Almedina. ISBN: 972-40-1414-2.

F

- FERRERAS, Aníbal Puente (2001). “Como formar Buenos lectores”. In CERRILLO, Pedro C.; PADRINHO, Jaime Garcia (coord) (2001). Hábitos Lectores y animación a la lectura. Cuenca: Edicions de La Universidad de Castilla- La Mancha. ISBN: 84-89492-50-6. p.21-46.

- FREITAS, Eduardo de; SANTOS, Maria de Lourdes Lima (1992). Hábitos de Leitura em Portugal - Inquérito Sociológico. Lisboa: Publicações Dom Quixote. ISBN: 972-20-0964-8.

- FURTADO, José Afonso (2006) – Literacy issues in the era of the new media. [Documento electrónico]. In *The multiple faces of literacy. Reading. Knowing. Doing: IASL Reports 2006*. Lisbon: IASL. ISBN 978-1-890861-32-2. Keynote address.

G

- GAARDER, Jostein. (2002). “Libros para un mundo sin lectores?”. [Documento electrónico] In Conferência Magistral pronunciada durante el 28ª Congreso de IBBY. Basileia: IBBY.

- GARZO, Gustavo Martín (2003). “La literatura como fascinación”. In Bibliotecas para todos - La lectura y los servicios especializados -11ªs Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares. Salamanca: Fundación German Sánchez Ruipérez. ISBN: 84-89384-46-0 p.13-25.

- GAUTHIER, Benôit (2003). Investigação social – da problemática à colheita de dados. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda. ISBN: 972-8383-55-X

- GAVE (2004). Resultados do Estudo Internacional – PISA 2003. Lisboa: Ministério da Educação.

- GAVE (2001). Resultados do Estudo Internacional – PISA 2000. Lisboa: Ministério da Educação.

- GIASSON, Jocelyne (1993). A compreensão na leitura. Porto: ASA.

- GOMES, José António (2004). Leitura, literatura para a infância e bibliotecas escolares. Vértice, nº120, p.5-20.

- _____(1996). Da nascente à voz – contributos para uma pedagogia da leitura. Lisboa: Editorial Caminho.
- GOMES, Maria do Carmo (2003). Literexclusão na vida quotidiana. Sociologia nº41, (Jan.2003). p.63-92. ISSN:0573-6529.
- GÓMEZ HERNANDEZ, José (ed.) (1994). Lectura, educación y bibliotecas: ideas para crear buenos lectores. Murcia: ANABAD.
- GONÇALVES, Irene (1996). O desenvolvimento social como pré-requisito da aprendizagem da leitura e da escrita. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães. ISBN: 972-8283-12-1.

H

- HERDEIRO, Maria Bernardette (1980). “Dimensão Pedagógica da Leitura”. *In* Problemática da leitura – aspectos sociológicos e pedagógicos. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- HOYLE, Eric (1986). The politics of school management. London: Hedder Stoughton.

I

- IFLA / UNESCO (1994). Manifesto sobre Bibliotecas Públicas. [Em linha]. [Consulta em: 10 Nov. 2005].
Disponível na Internet: <<http://www.ifla.org/VII/s8/unesco/port.htm>>.
- IFLA / UNESCO (2000). Manifesto da Biblioteca Escolar. [Em linha]. [Consulta em: 10 Nov. 2005].
Disponível na Internet: <<http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/portug.pdf>>.
- IFLA / UNESCO (2002). The IFLA/UNESCO School Library Guidelines. [Em linha]. [Consulta em: 10 Nov. 2005].
Disponível na Internet: <<http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/guide02.pdf>>.

- International Reading Association (1999). Using multiple methods of beginning reading instruction. A position statement of the International Reading Association. [Em linha]. [Consulta em 10 Mar. 2006]. Disponível na Internet: <<http://www.reading.org>>

J

- JOLIBERT, Josette (2000). Formar crianças leitoras. Lisboa: ASA.

K

- KUHLMATH, Carol C. (2001). Rethinking Libraries for the Information Age School: Vital Roles in Inquiring Learning. In *2001 IASL Conference, Auckland, New Zealand*. [Em linha]. School Libraries on line. [Consulta em 27 Abr. 2006]. Disponível na Internet:<<http://www.iasl-slo.org/keynote-kuhlthau2001.html>>

L

- LA MARCA, Susan (2004). Free voluntary reading and the role of the teacher librarian. In IASL Reports, 2004. Papers from the 33rd Annual Conference of the IASL. Dublin: IASL. p.171-183.
- LESSARD-HERBERT, Michelle (1996). Pesquisa em educação. Lisboa: Instituto Piaget. ISBN: 972-8245-76-9.
- LESSARD-HERBERT, Michelle; BOUTIN, Gérald; COYETTE, Gabriel (1990). Investigação qualitativa : fundamentos e práticas. Lisboa : Instituto Piaget.
- LOPES, João Teixeira; ANTUNES, Lina (2001). Novos hábitos de leitura: análise comparativa de estudos de caso. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas. ISBN: 972-8436-24-6/972-8488-22-X.
- _____(2000). Bibliotecas e hábitos de leitura: instituições e agentes – relatório síntese. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas. ISBN: 972-8436-16-5.

- _____ (1999). “Bibliotecas e Hábitos de Leitura: balanço de quatro pesquisas”. *In* Sobre a Leitura, Vol. II. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas. ISBN: 972-8488-06-8.

- LOPES, Jorge (2005). Sociedade de informação: origem e evolução do conceito. *Iniciativa*, Nº 4 (2005). P.32-35.

M

- MACEDO, Berta. (1995). A construção do projecto Educativo de Escola – Processos de definição da lógica de funcionamento da escola. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- MAGALHÃES, Álvaro (1999). *Infância, Mito, Poesia*. Malasartes: Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude Nº1 (Novembro de 1999). P. 10-13. ISSN: 0874-7296.

- MAGALHÃES, Maria de Lurdes (2000). “A formação de leitores e o papel da Bibliotecas”. *In* SEQUEIRA, Maria de Fátima. *Formar leitores: o contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. P.51-76.

- MARQUES, Ramiro (1991). *Ensinar a ler, aprender a ler*. Lisboa: Texto Editora. ISBN: 972-47-0061-5.

- MARQUES, Renata Monteiro (1999). *Hábitos de leitura juvenil – Évora e concelhos limítrofes*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.

- MARTINS, Margarida Aldes; NIZA, Ivone (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

- MARTINS, Vítor Manuel Tavares (2006). *Para um Projecto Educativo*. Millenium. [Em linha] [consult. 14/09/06] Disponível na Internet: <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium27/23.htm>

- MIALARET, Gaston (1980). *As Ciências da Educação*. 2ªed. Lisboa: Moraes.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1986). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: M.E. Departamento da Educação Básica.

N

- NIETO, Milagros Brezmes (2003). “Compensación de desigualdades y trabajo social en una biblioteca escolar. Balance de una experiencia de tres años”. *In Bibliotecas para todos - La lectura y los servicios especializados - 11ªs Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares*. Salamanca: Fundación German Sánchez Ruipérez. ISBN: 84-89384-46-0. P.57-70.
- NUNES, Henrique Barreto (2001). *L'exemple Portugais*. *In Le Livre et ses imaginaires: Rencontre européenne : actes du colloque organisé par la Bpi*. Paris: Bpi - Centre Pompidou, P. 33-38.
- _____ (1998). *Da biblioteca ao leitor - estudos sobre a leitura pública em Portugal*. Braga: Autores de Braga. ISBN: 972-8026-23-4.
- NUNES, Henrique Barreto; NUNES, Manuela Barreto (2006) - *Que faremos com estas bibliotecas?* *In Actas do 5º Encontro Nacional e 3º Encontro Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil & Ilustração*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2006.
- Manuela Barreto Nunes (2006) - *Formação de utilizadores em Bibliotecas Escolares* [apresentação powerpoint às Jornadas “A Biblioteca escolar: desenvolvimento de competências e sucesso educativo”. Org. THEKA, Biblioteca Municipal Eugénio de Andrade, Fundão, 14 Jan. 2006]. Documento não publicado.
- _____ (2005). *O papel da biblioteca escolar na formação da comunidade educativa: algumas ideias*. *In Actas das 1ªs Jornadas de Trabalho: bibliotecas escolares*. Trofa: Câmara Municipal. ISBN: 972-99067-1-8. P.18-23.

- _____ (2003) - Bibliotecas escolares e Internet. *Boletim do CRILIJ – Centro de Recursos e Investigação Sobre Literatura Para a Infância e Juventude*. Porto. Nº 3 (2003), 37-38..

O

- ONAL, Inci (2004). The effects of Reading Programmes on Turkish School Libraries. In IASL Reports, 2004. Papers from the 33rd Annual Conference of the IASL. Dublin: IASL. ISBN: 1-890861-29-4. p.230-246.

P

- PARDAL, Luís ; CORREIA, Eugénia (1995). Métodos e técnicas de Investigação social. Porto: Areal Editores, Lda. ISBN: 972-627-344-7.

- PENNAC, Daniel, (1993). Como um romance. Porto: Asa.

- PESSANHA, Ana Maria Araújo (2001). Actividade lúdica associada à literacia. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. ISBN: 972-8353-82-0.

- POLIT, D. F.; HUNGLER, B. P. (1995). Fundamentos de pesquisa em enfermagem. Porto Alegre: Artes Médicas.

- PORTUGAL- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. UMIC: Agência para a Sociedade do Conhecimento. [Em linha].(2006). Lisboa: MCTES. [Consulta em 26 Out. 2006].

Disponível na Internet em: <<http://www.unic.pt/UMIC/SociedadedaInformacao/#top>>

Q

- QUIVY, Raymond; CHAMPENHOUDT, Van Luc (1992). Manual de investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.

R

- RIGOLET, Sylviane Angèle Neves (1997). *Leitura do mundo – Leitura de livros: da estimulação precoce da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora. ISBN: 972-0-34308-7.

- ROCHA, Abel Paiva da (1998). *Projecto educativo de escola – administração participada e inovadora*. Porto: ASA. ISBN: 972-41-1711-1.

- ROYCE, John (2004). *From literacy to information literacy: reading for understanding in the real world*. In IASL Reports, 2004. *Papers from the 33rd Annual Conference of the IASL*. Dublin: IASL. p.254-267. ISBN: 1-890861-29-4.

- RUEDA, Rafael (1998). *Bibliotecas escolares: guía para el profesorado de educación primaria*. Madrid: Narcea. ISBN: 84-277-1248-0.

- RYAN, Michael (1996). *School Libraries in the United Kingdom*. Cadernos BAD, Nº2 (1996). P.55-61.

S

- SACRISTÁN, José Gimeno (2003). “La importancia de descolarizar la lectura en las sociedades de la información. La función compensatoria de la biblioteca escolar”. *In Bibliotecas para todos - la lectura y los servicios especializados -11^{as} Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares*. Salamanca: Fundación German Sánchez Ruipérez. ISBN: 84-89384-46-0.P.29-56.

- SANTOS, Elvira Moreira (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto Editora. ISBN: 972-8535-63-5.

- SEQUEIRA, Fátima; CASTRO, Rui Vieira de; SOUSA, Maria de Lourdes (1989). *O ensino - aprendizagem do português*. Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário.

- SEQUEIRA, Maria de Fátima (2000). Formar leitores: o contributo da Biblioteca Escolar. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. ISBN: 972-783-007-2

- SHOR, Ira (1997). What is critical literacy? [Em linha] In Journal of Pedagogy, Pluralism & Practice. [Consulta em 27 Abr. 2006]. Disponível na Internet: <<http://www.lesley.eder/journals/ippp/y/shor.html>>

- SIM-SIM, Inês; RAMALHO, Glória (1993). Como lêem as nossas crianças – caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa. Lisboa: Ministério da Educação.

- SIM-SIM Inês (coord.) (2006). Ler e ensinar a ler. Porto:ASA. ISBN: 972-41-4565-4.

- SIM-SIM Inês (2004). (I)literacia, (dês)conhecimento e poder. Intercompreensão nº11. Lisboa: Edições Colibri / Escola Superior de Educação de Santarém. P.11-19.

- SIM-SIM Inês (2001). Aprender a ler: quando começar e como. Noesis nº59. Lisboa: Ministério da Educação.P.28-33.

- SPINK, Jonh (1990). Niños lectores: un estudio. Salamanca; Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. ISBN: 84-86168-57-0.

- SOBRINO, Javier García (org) (2000). A criança e o livro. A aventura de ler. Porto: Porto Editora. ISBN: 972-0-34214-5.

- SOUSA, Aurélia de (1999). O livro no Jardim-de-infância. Malasartes: Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude, Nº1 (Novembro de 1999). P. 26-26. ISSN: 0874-7296.

- SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio et al (2000). “Atitudes dos professores face à biblioteca escolar”. In SEQUEIRA, Maria de Fátima (2000). Formar leitores: o

contributo da biblioteca escolar. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. ISBN: 972-783-007-2

- SOUSA, Maria Elisa (1999). A Biblioteca Escolar e a conquista de leitores. Malasartes: Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude, N°1 (Novembro de 1999). P. 22-24. ISSN: 0874-7296.

T

- TAVARES, Manuela (2001). Rede de bibliotecas escolares. Aprender N°25 (Dezembro de 2001). Portalegre. P.111-115.

- TODD, Ross (2006). From learning to Read to Reading to Learn: School Libraries, Literacy and Guided Inquiry. [Em linha]. [Consulta em 27 Abr. 2006]. Disponível na Internet:<<http://www.scils.rutgers.edu/>>

- TODD, Ross (2003). Learning in the information age school: opportunities, outcomes and options. In *2003 IASL Conference, Durban, South Africa*. [Em linha]. [Consulta em 27 Abr. 06].

Disponível na Internet: <<http://www.iasl-slo.org/conference2003-virtualpap.html>>

- TODD, Ross (2001). Transitions for preferred futures of school libraries. In *2001 IASL Conference, Auckland, New Zealand*. [Em linha]. In School Libraries on line. [consult. 27/04/06].

Disponível na Internet:<<http://www.iasl-slo.org/virtualpaper2001.html>>

- TRAÇA, Maria Emília (1992). O fio da memória – do conto popular ao conto para crianças. Porto: Porto Editora. ISBN: 972-0-34050-9.

U

- UNESCO / IFLA – Manifesto da Biblioteca Escolar: a biblioteca escolar no contexto do ensino aprendizagem para todos. Lisboa: Ministério da Educação - Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares.

V

- VALDIVIESO, Luís Bravo (2003). La alfabetización inicial un factor clave del rendimiento lector. [Em linha]. Presentado *in* El Foro Educativo 2003. Santiago de Chile :PuCatolica.Fac.Educación. (Noviembre 2003)

- VALVERDE-OGALLAR, Pedro et al. (2000). La biblioteca, un centro-clave de documentación escolar: organización, dinamización y recursos. Madrid: NARcea Ediciones. ISBN: 84-277-1224-3.

- VASQUEZ, Vivian (2001). Negotiating a critical literacy curriculum with young children. [Em linha]. In Research Bulletins Online N°29. (May 2001) [Consulta em 27/04/06] Disponível na Internet: <<http://www.pdkintl.org/edres/resbul29.htm>>

- VEIGA, Isabel (coord.) (1997). Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares. Lisboa: Ministério da Educação. ISBN: 972-729-015-9.

- VIANA, Fernanda Leopoldina; TEIXEIRA, Maria Margarida (2002). Aprender a ler – da aprendizagem informal à aprendizagem formal. Porto: ASA. ISBN: 972-41-3079-7.

- VIGIL, Rodolfo Daniel Menéndez (2003). “Infancia y literatura. Leer el mundo desde los primeros días”. *in* Bibliotecas para todos - La lectura y los servicios especializados -11^{as} Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares. Salamanca: Fundación German Sánchez Ruipérez. ISBN: 84-89384-46-0. P.115-128.

- VILANOVA, Inma Sole (2003). “El trabajo intercultural en la biblioteca: favorecer la diversidad, failitar la integración”. *in* Bibliotecas para todos - La lectura y los servicios especializados -11^{as} Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares. Salamanca: Fundación German Sánchez Ruipérez. ISBN: 84-89384-46-0.P.91-100.

Legislação consultada:

- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro de 1986
- Decreto – Lei nº43 / 89, de 3 de Fevereiro de 1989
- Decreto-Lei nº115 A/ 98, de 4 de Maio de 1998
- Despacho nº 16 795 / 2005 (2ª série) de 3 de Agosto de 2005

Anexos

ANEXO 1 – Questionários dirigidos aos alunos

Questionário sobre actividades de Leitura

Instruções:

Este questionário pede que refiras e dêes a tua opinião sobre as tuas actividades de leitura.

É muito fácil de preencher! Peço-te que estejas com atenção e que respondas a todas as questões com sinceridade! Obrigada pela colaboração!

NOME: _____

SEXO M: _____ F: _____ IDADE: _____

ESCOLA: _____

PROFISSÃO DO PAI: _____ PROFISSÃO DA MÃE: _____

NÍVEL ESCOLAR

DO PAI		DA MÃE	
- Não sabe ler nem escrever		- Não sabe ler nem escrever	
- Sabe ler e escrever		- Sabe ler e escrever	
- 4ª classe		- 4ª classe	
- 6º ano		- 6º ano	
- 9º ano		- 9º ano	
- 12º ano		- 12º ano	
- Curso Médio		- Curso Médio	
- Curso Superior		- Curso Superior	

1 – Gostas de ler ?

SIM NÃO

1.1 – Se gostas, indica porquê. Porque...

- Me diverte e dá prazer.
- Me permite adquirir novos conhecimentos.
- Melhora o meu aproveitamento escolar.
- Ajuda a passar o tempo.
- Outras razões _____

1.2 - Se respondeste NÃO, indica porquê. Porque...

- Me aborrece.	
- Tenho dificuldades em compreender textos.	
- A leitura não me dá conhecimentos interessantes.	
- Me exige esforço.	
- Não estou habituado/a	
- Outras razões _____	

2 – Quando eras mais pequeno alguém te lia histórias?

SIM NÃO

2.2 – Se respondeste SIM, indica quem te lia as histórias...

- Pai		- Professores	
- Mãe		- Amigos	
- Outros Familiares			

3 – Quando era mais pequeno, costumavam oferecer-te livros?

SIM NÃO

3.2 – Se respondeste SIM, quem te oferecia livros?

- Pai		- Amigos	
- Mãe		- Outros Familiares	

4 – Na tua casa, ler é uma actividade frequente?

SIM NÃO

4.1 - Se respondeste SIM, indica o que costumam ler:

- Jornais	
- Revistas	
- Livros de Histórias	
- Enciclopédias	
- Artigos da Internet	
- Livros de Banda Desenhada	

5 – Exceptuando os livros escolares, quantos livros existem em tua casa?

- Menos de 10	
- Entre 10 e 20	
- Entre 20 e 40	
- Mais de 40	

6. Na tua casa é habitual comprar livros?

SIM NÃO

7 - Neste momento estás a ler algum livro?

SIM NÃO

8. Como tens acesso aos livros que lês?

- Oferta	
- Eu compro na Livraria	
- Eu compro na Feira do Livro	
- Os meus pais compram	
- Existem em casa	
- Através da Biblioteca Itinerante	
- Através da Biblioteca de Turma	
- Na Biblioteca Escolar	
- Na Biblioteca Municipal	
- Empréstimo de amigos	

9 – Costumas frequentar a biblioteca escolar?

SIM NÃO

* Se respondeste NÃO, a tua colaboração termina aqui. Muito obrigada pela tua ajuda!

10 - Nas aulas, os professores costumam indicar a Biblioteca Escolar como forma de te ajudar nas tarefas escolares?

SIM NÃO

10.1 – Se respondeste SIM, indica quais os professores que o fazem. O Professor de...

- Língua Portuguesa	
- Francês / Inglês	
- História e Geografia de Portugal	
- Ciências da Natureza	
- Matemática	
- E.V.T.	
- Educação Musical	
- Educação Física	
- Formação Cívica	
- Estudo Acompanhado	
- Área de Projecto	

11– Os teus Encarregados de Educação têm conhecimento das actividades desenvolvidas pela Biblioteca Escolar?

SIM NÃO

11.1 – Se respondeste SIM, indica:

11.1.1 – Com que frequência

- Todos os dias	
- Uma vez por semana	
- Uma vez por mês	

11.1.2 – O que lá costumam fazer?

- Os trabalhos de casa		- Utilizar a Internet	
- Ler livros		- Ver vídeos	
- Pesquisar nas enciclopédias		- Jogar computador	
- Pesquisar nos dicionários		- Ouvir Música	
- Consultar revistas		- Jogar	
- Consultar jornais		- Participar nas actividades promovidas pela biblioteca	

12 – Costumas fazer requisições na biblioteca escolar?

SIM NÃO

12.1 – Se respondeste que SIM, indica o que requisitas.

- Livros	
- Jogos	
- Vídeos	
- CD	
- Revistas	

13 – Com quem costumam ir à biblioteca escolar?

- Sozinho	
- Com amigos	
- Com Professores	
- Com colegas de turma, durante as aulas	

14 – Quando vais à biblioteca escolar, como é que fazes para encontrar o que pretendes?

- Pesquisas no computador, na base de dados	
- Pedes auxílio aos funcionários	

- Procuras directamente nas estantes	
--------------------------------------	--

15 - Gostas de frequentar a biblioteca escolar?

SIM NÃO

15.1 – Se respondeste que SIM , indica as razões. Porque...

- É uma forma agradável de ocupar os tempos livres	
- Gosto de pesquisar	
- É um sítio agradável para estar	
- Posso encontrar informações que me ajudam nas tarefas escolares	
- Se fazem actividades interessantes	
- Posso estar a conviver com os amigos	
- Posso contactar com coisas que não tenho em casa	
- Outras: _____	

15.2 – Se respondeste NÃO, indica as razões. Porque...

- Os livros são antigos	
- Há poucos jogos interessantes	
- O espaço não é agradável	
- A forma como somos recebidos não é agradável	
- Não há actividades interessantes	
- Está sempre cheia	
- Outras _____	

Muito obrigada pela tua colaboração!

ANEXO 2 – Requisições da biblioteca escolar do A.E.1 (alunos)

Biblioteca escolar do Agrupamento de Escolas de Campia

Serviço de empréstimo domiciliário

Requisições efectuadas no ano lectivo 2005 / 2006

Alunos - 6ºAno

Turma	Nº requisições
6ºA	15
6ºB	47
6ºC	132

ANEXO 3 - Requisições da biblioteca escolar do A.E.2 (alunos)

Biblioteca escolar do Agrupamento de Escolas de Vouzela

Serviço de empréstimo domiciliário

Requisições efectuadas no ano lectivo 2005 / 2006

Alunos - 6ºAno

Turma	Nº requisições
6ºA	35
6ºB	88
6ºC	149
6ºD	51
6ºE	115

ANEXO 4 - Requisições da biblioteca escolar do A.E.1 (professores)

Biblioteca escolar do Agrupamento de Escolas de Campia

Serviço de empréstimo domiciliário

Requisições efectuadas no ano lectivo 2005 / 2006

Professores

Documento	Nº requisições
livros	5

ANEXO 5 - Requisições da biblioteca escolar do A.E.2 (professores)

Biblioteca escolar do Agrupamento de Escolas de Vouzela

Serviço de empréstimo domiciliário

Requisições efectuadas no ano lectivo 2005 / 2006

Professores

Documento	Nº requisições
livros	23
videos	04

ANEXO 6 - Guião e entrevistas (funcionárias)

Guião das entrevistas realizadas às funcionárias

- 1- Por favor, diga-me o seu nome.
- 2 – Por favor, diga-me quais são as suas habilitações literárias.
- 3 - Pertence ao quadro de pessoal da escola?
- 4 – Vive no concelho?
- 5 - Em termos gerais, pelo que tem conhecimento através da escola ou dos meios de comunicação social, como classifica a oferta cultural à população do concelho?
- 7 – A senhora lê com frequência?
- 8 – Considera a leitura importante?
- 9 - Considera que a leitura está em crise? Por favor, justifique a sua opinião.
- 10 – Há quanto tempo exerce funções na biblioteca escolar?
- 11 - Tem formação específica?
- 12- Foi por iniciativa da escola ou foi por sua própria iniciativa? Foi interessante?
- 13– Por semana, quantas horas está na biblioteca?
- 14– Quais são as tarefas que desenvolve?
- 15- Como considera a adesão dos alunos à biblioteca? 17- As crianças requisitam muitos livros?
- 16 – Quais são as actividades que as crianças realizam com maior frequência?
- 17- As crianças requisitam muitos livros?
- 18 - E os adultos?
- 19 – Na sua opinião, os professores motivam os alunos para a frequência da biblioteca?
- 20 – Como considera a sua relação com os professores que desenvolvem actividades na biblioteca?
- 21 – Na sua opinião, o Conselho Executivo considera a biblioteca um espaço importante para formação do aluno?
- 22 – Considera que os pais têm conhecimento das actividades desenvolvidas na biblioteca?

23 – Na sua opinião, uma vez que conhece todos os documentos e equipamentos existentes na biblioteca, o que é que ainda falta adquirir?

24 – Gosta do seu trabalho?

Entrevista realizada à funcionária responsável pela Biblioteca Escolar do Agrupamento de Escolas de Campia (21/06/05)

Bom dia. Chamo-me Teresa e tal como já conversámos anteriormente estou a fazer um trabalho de investigação sobre bibliotecas escolares e hábitos de leitura. Desta forma, venho pedir-lhe o favor de me responder a algumas questões relacionadas com este tema.

1- Por favor, diga-me o seu nome.

Bom dia. Chamo-me Sheila.

2 – Por favor, diga-me quais são as suas habilitações literárias.

Tenho o 12º ano.

3 - Pertence ao quadro de pessoal da escola?

Não, não pertença ao quadro. Estou a contrato.

4 – Vive no concelho?

Vivo em Cambra.

5 - Em termos gerais, pelo que tem conhecimento através da escola ou dos meios de comunicação social, como classifica a oferta cultural à população do concelho?

Bem, eu...não costumo frequentar. Nem estou muito a par dessas coisas... Pelo que chega aqui à escola e vejo que há algumas actividades interessantes.

7 – A senhora lê com frequência?

Sim bastante. Gosto de ler.

8 – Considera a leitura importante?

Eu acho que sim, que é importante. Para já, abre-nos um bocadinho os horizontes.

Quanto mais não seja nos miúdos ensina-os a escrever.

9 - Considera que a leitura está em crise? Por favor, justifique a sua opinião.

Acho. Primeiro porque os livros são super caros, não são muito acessíveis a qualquer bolsa. ... E depois perdeu-se o hábito de ler. Eu falo pelo meu filho pois ele lia muito e agora tem os jogos da play-station e não lê tanto como lia antigamente.

10 – Há quanto tempo exerce funções na biblioteca escolar?

Estou cá na Biblioteca há 2 anos.

11 - Tem formação específica?

Fiz uma formação de 50 ou 60 horas através da Visprof.

12- Foi por iniciativa da escola ou foi por sua própria iniciativa? Foi interessante?

Foi por iniciativa própria. Foi bastante bom, até foi proveitoso. Sim catalogámos .com a utilização do DOCBASE

13– Por semana, quantas horas está na biblioteca?

.Estou a tempo inteiro, 7 horas por dia.

14– Quais são as tarefas que desenvolve?

Eu faço atendimento ao público, limpeza à Biblioteca e quando as minhas colegas estão aflitas também lhes dou uma mãozinha. judo a fazer os TPC's, oriento os trabalhos que têm de apresentar. Muitas vezes tem que fazer trabalhos e não sabem utilizar bem o computador e então eu ajudo-os a formatar... tudo a nível de computadores.

15- Como considera a adesão dos alunos à biblioteca?

Muito satisfatória. Gostam de vir, senão não tinha a casa cheia.

16 – Quais são as actividades que as crianças realizam com maior frequência?

Trabalhos de casa, ler. Há quem venha aqui só para ler nos intervalos e fazer os trabalhos para as disciplinas. Outros vêm para a Internet.

17- As crianças requisitam muitos livros?

Bastante. Fazem muitas requisições principalmente no 1º ciclo e 2º ciclo.

18 - E os adultos?

Não, não estão muito para aí virados.

19 – Na sua opinião, os professores motivam os alunos para a frequência da biblioteca?

Sim. Principalmente o grupo de Português: de 15 em 15 dias os alunos têm de mudar de livros e fazer uma representação qualquer e isso incentiva-os bastante.

20 – Como considera a sua relação com os professores que desenvolvem actividades na biblioteca?

A gente entende-se bem.

21 – Na sua opinião, o Conselho Executivo considera a biblioteca um espaço importante para formação do aluno?

Sim, sem duvida. O professor Lino vem cá todos os dias.

22 – Considera que os pais têm conhecimento das actividades desenvolvidas na biblioteca?

Eles devem saber porque os miúdos fazem aqui os trabalhos de casa e às vezes há exposições na Biblioteca. Os miúdos conversam em casa que têm aqui os trabalhos.

23 – Na sua opinião, uma vez que conhece todos os documentos e equipamentos existentes na biblioteca, o que é que ainda falta adquirir?

Dava-nos jeito uns computadores, temos poucos. Depois apostar em livros para o 1º ciclo, temos muita falta de livros para o 1º ciclo.

24 – Gosta do seu trabalho?

Gosto bastante. Gosto muito dos miúdos. Antes de eu trabalhar na Biblioteca apoiava os miúdos do 1º ciclo e estava no ATL. Agora eles estão no 4º e no 5º anos e continuam a vir para aqui para eu os ajudar a fazer os tpc's. Eu gosto bastante disso.

Obrigada pela sua colaboração

Entrevista à funcionária responsável pela Biblioteca Escolar do Agrupamento de Escolas de Vouzela (23/06/05)

Bom dia. Chamo-me Teresa e tal como já conversámos anteriormente estou a fazer um trabalho de investigação sobre bibliotecas escolares e hábitos de leitura. Desta forma, venho pedir-lhe o favor de me responder a algumas questões relacionadas com este tema

1 . Pode dizer-me o seu nome completo?

Maria de Fátima Gaspar Rodrigues Albuquerque.

2 – Por favor, diga-me quais são as suas habilitações literárias.

12º Ano.

3 - Pertence ao quadro de pessoal da escola?

Sim, há onze anos.

4 - Vive em Vouzela, ou nos concelhos vizinhos?

Numa aldeia perto, em Vilharigues.

5 - Em termos gerais, pelo que tem conhecimento através da escola ou dos meios de comunicação social, como classifica a oferta cultural à população do concelho?

Mediante aquilo que eu vejo e com aquilo com que lido, a nível de jovens não estamos muito mal. A nível de mais idade, estamos um bocadinho mais mal porque não há acessibilidades, porque embora a Biblioteca Itinerante vá, as pessoas mais velhas não estão incentivadas para a leitura. Como concelho acho que estamos bastante bem.

6 - A senhora lê com frequência?

Muito.

7 - Considera que a leitura é importante?

Sim. Uma pessoa quanto mais ler, com um leque mais abrangente de conhecimentos fica. Nem que seja só um jornal, fica-se logo com mais conhecimentos. Aprende a falar um pouquinho melhor, e dar menos erros se for para escrever qualquer coisa, mas no entanto na comunicação social aparecem muitos erros, não é?

8 - Considera que a leitura está em crise? Por favor, justifique a sua opinião.

A leitura poderá estar em crise, se formos a ver nas aquisições em termos monetários, pois não temos possibilidades. Agora, em termos de biblioteca não estamos em crise porque vai havendo. Não há muito dinheiro para a aquisição de obras, mas vamos indo.

9 - Há quanto tempo exerce funções na biblioteca escolar?

Há seis anos.

11 - Tem formação específica?

Pouca, quase nenhuma. Fiz uma Acção de Formação em Viseu pela VISPROF com a Dr.^a Ana Pessanha com 50 horas.

12 - Por semana, quantas horas está na biblioteca?

O tempo todo, muito embora tire meia hora para fazer uma limpezazita ou isso, mas estou a tempo inteiro.

13 - Quais são as tarefas que desenvolve?

Desde arrumar livros, dar entrada de livros, fazer limpeza, atender meninos, tudo. Menos fazer catalogação que este ano está por conta do coordenador.

14 - Quais são as principais actividades desenvolvidas pela biblioteca escolar?

Este ano estamos muito mal a nível de actividades. Tivemos a comemoração do Dia do Livro e o Dia dos Namorados. Tenta-se chamar os miúdos com outras coisitas, mas estamos mal.

15 – Considera que a adesão das crianças é satisfatória?

Vêm muito. Vêm, entram, vêem um livro pelo prazer de ver.

16 – Quais são as actividades que as crianças realizam com maior frequência?

Vêm fazer trabalhos de grupo, trabalhos de casa.

17– As crianças utilizam o serviço domiciliário frequentemente?

Sim

18 - E os adultos?

Os adultos não. Tirando um ou dois funcionários. O coordenador, este ano também vai levando mesmo só para ver. As pessoas, mesmo com livros novos não têm esse hábito.

19 – Na sua opinião, os professores motivam os alunos para a frequência da biblioteca?

Alguns motivam, outros não. Os professores de História são os que os incentivam mais. De resto, um ou dois professores de português. Aliás há outro aspecto, os professores põem os meninos de castigo na Biblioteca; portam-se mal vão para a Biblioteca, o que não devia ser.

20 – Como considera a sua relação com os professores que desenvolvem actividades na biblioteca?

Boa. Pelo menos eu penso que sim.

21 – Na sua opinião, o Conselho Executivo considera a biblioteca um espaço importante para formação do aluno?

Considera muito importante. Daí darem muito apoio à Biblioteca.

22 – Considera que os pais têm conhecimento das actividades desenvolvidas na biblioteca?

Não, não acho que os pais tenham conhecimento. Há um ou outro, que me encontram e perguntam se o filho vai à Biblioteca...

23 – Na sua opinião, uma vez que conhece todos os documentos e equipamentos existentes na biblioteca, o que é que ainda falta adquirir?

Tudo. Falta espaço, principalmente em espaço maior. Os livros não posso dizer que faltam porque vamos tendo mais ou menos livros. O espaço, a disposição do mobiliário,

de tudo isto, porque acho que o espaço é muito pequeno. Com dois computadores ligados à Internet, não se vai a lado nenhum.

24 – Considera que o seu trabalho é reconhecido pelos seus colegas?

Não. O trabalho de Biblioteca é um sítio onde não se faz nada.

25 – Gosta do seu trabalho?

Livros é comigo!

Muito obrigada

Bom trabalho!

ANEXO 7 - Guião e entrevista (professores)

Guião das entrevistas realizadas aos professores responsáveis pelas bibliotecas escolares

- 1 – Por favor, diga-me qual é a sua formação de base.
- 2 - Pertence ao quadro de pessoal docente da escola?
- 3 - Vive em Vouzela, ou nos concelhos vizinhos?
- 4 - Qual é a sua posição face à importância da leitura?
- 5 – Lê regularmente?
- 6 – Reconhece a biblioteca escolar como um agente importante na formação do aluno?
- 7 – Ser professor é sem dúvida uma profissão muito abrangente. Qual é a sua opinião acerca do papel do professor bibliotecário?
- 8 – Há quanto tempo exerce funções na biblioteca escolar?
- 9 - Tem formação específica?
- 10 – Por semana, quantas horas está na biblioteca?
- 11 – Que tipo que tipo tarefas desenvolve?
- 12 – Na biblioteca existe um plano de actividades?
- 13 – Durante este ano lectivo, qual foi a actividade em que gostou mais de participar?
- 14 – Quais são as actividades que as crianças realizam com maior frequência?
- 15 – As crianças utilizam o serviço de empréstimo domiciliário frequentemente? E os adultos?
- 16 – Na sua opinião, os outros professores motivam os alunos para a frequência da biblioteca?
- 17 – Quais são as principais falhas que detecta nas colecções e nos equipamentos?
- 18 – Na escolha dos documentos a adquirir para a biblioteca, quais são os critérios adoptados?
- 19 – Quer dar alguma sugestão para professores que venham a desempenhar funções em bibliotecas escolares?

Entrevista ao professor responsável pela biblioteca escolar do Agrupamento de escolas de Campia

Entrevista realizada no dia 16 / 06 / 05

Bom dia. Chamo-me Teresa e tal como já conversámos anteriormente estou a fazer um trabalho de investigação sobre bibliotecas escolares e hábitos de leitura. Desta forma, venho pedir-lhe o favor de me responder a algumas questões relacionadas com este tema.

1 – Por favor, diga-me qual é a sua formação de base.

Sou licenciada em Inglês/Alemão de Secundário.

2 - Pertence ao quadro de pessoal docente da escola?

Não, pertença ao Quadro de Zona Pedagógica.

3 - Vive em Vouzela, ou nos concelhos vizinhos?

Não. Sou de Aveiro. No início do ano era mais complicado. Agora é mais fácil com as duas faixas.

4 - Qual é a sua posição face à importância da leitura?

É importante. Agora, é claro que o gosto tem de ser desenvolvido principalmente nas camadas mais jovens. Infelizmente o que se tem visto é que os jovens cada vez mais lêem menos. Agora, a nossa escola, nesse aspecto, é diferente, principalmente no 1º Ciclo porque os miúdos do 1º Ciclo são muito incentivados a ler. Há aqui uma professora, a professora Alice, que faz uma sessão de leitura sempre todas as semanas. Eles requisitam o livro, lêem o livro e depois contam o que leram. É interessante. E eles gostam de vir aqui, levam e trocam de livro. É interessante ver esse desenvolvimento nos miúdos mais novos.

5 – Lê regularmente?

Leio. Mas não leio, confesso, que não leio muito em português, é mais língua estrangeira. Mas é uma questão de gosto pessoal.

6 – Reconhece a biblioteca escolar como um agente importante na formação do aluno?

É fundamental.

7 – Ser professor é sem dúvida uma profissão muito abrangente. Qual é a sua opinião acerca do papel do professor bibliotecário?

Eu acho que uma das funções dos professores da biblioteca é orientar os alunos na parte da investigação e na elaboração de trabalhos porque é a área que nos dá mais respeito

8 – Há quanto tempo exerce funções na biblioteca escolar?

É a 1º vez. Tenho muitas horas aqui. Sinceramente eu prefiro as aulas. Estar numa sala de aulas, terem 20 ou 30 alunos à minha frente e dar a matéria, porque eu gosto. Agora, também confesso que isto aqui acabou por ser gratificante porque apercebi-me de uma realidade que desconhecia, completamente diferente. Por exemplo, trabalhar com miúdos do 1º ciclo foi uma experiência completamente nova.

Posso-lhe dizer, muito francamente que admiro os professores do 1º ciclo porque não é nada fácil trabalhar com estes miúdos mais crescidos que nós sabemos muitas vezes indisciplinados, irrequietos, mas não tem nada a ver. Completamente diferente.

9 - Tem formação específica?

Não, não tenho.

10 – Por semana, quantas horas está na biblioteca?

. Tenho muitas horas aqui.

11 – Que tipo de tarefas desenvolve?

Quer dizer, principalmente acompanhar os alunos nos trabalhos que têm para fazer, ajuda-los a estudar quando têm testes, ajuda-los a fazer os TPC's. Desenvolvi uma actividade lúdica, portanto arranjei várias fotografias dos professores quando eram bebés e os miúdos têm que adivinhar quem era aquele professor. Todas as semanas, há as soluções e os votos dos garotos. Eles aderem muito bem.

12 – Na biblioteca existe um plano de actividades?

Existe, embora não esteja escrito. Esta actividade lúdica apareceu por minha iniciativa. Houve também a Feira do Livro desenvolvida já há dois anos em colaboração com as outras bibliotecas. Temos as nossas exposições; os vários departamentos quando há trabalhos dos alunos a nossa biblioteca serve de espaço de exposição. Quando há formação, também é aqui, dependendo do nº de alunos.

13 – Durante este ano lectivo, qual foi a actividade em que gostou mais de participar?

Essa é difícil. Eu acho que foi ter tido a oportunidade de lidar com alunos que não eram meus e dar o meu contributo para que eles se formassem. E o que consigo tirar daqui.

14 – Quais são as actividades que as crianças realizam com maior frequência?

Fazem muitos trabalhos de casa, estudar, pesquisam não tanto enciclopédias mas mais na Internet, o que nem sempre é bom porque se perdem muito e se consultassem uma boa enciclopédia tinham o trabalho facilitado, mas nem sempre entendem isso, e cá estamos nós para orientá-los nesse sentido.

15 – As crianças utilizam o serviço de empréstimo domiciliário frequentemente? E os adultos?

Requisitam muito. Mais o 1º ciclo e o 2º ciclo. O 3º ciclo mais o 8º ano, 9º ano nem por isso. O 7º ano também não requisita muito. Mas pronto, vão levando para casa. Os funcionários, alguns. Os professores também embora inicialmente viessem mais à biblioteca por causa da Internet, mas vão levando...

16 – Na sua opinião, os outros professores motivam os alunos para a frequência da biblioteca?

Com certeza. Aliás a Feira do Livro funcionou muito bem nesse sentido. Os miúdos tiveram que ser preparados para a recepção aos autores e eles desenvolveram vários trabalhos de investigação aqui na biblioteca.

17 – Quais são as principais falhas que detecta nas colecções e nos equipamentos?

Se tivéssemos mais uma dúzia de computadores era o ideal. Ajuda muito, mais um scanner que já chegou, uma impressora, uma fotocopiadora a cores, essas coisas davam um jeitoço. A nível de colecções, nós temos, portanto boas colecções a nível de enciclopédias, dicionários que já chegaram este ano. O ano passado, estava um bocadinho pobre. A nível de leitura recreativa também está mais ou menos. É claro que tendo em conta o número de alunos que esta escola tem, acho que a resposta é significativa.

18 – Na escolha dos documentos a adquirir para a biblioteca, quais são os critérios adoptados?

Olhe, nós quando nos candidatámos à Rede de Bibliotecas e ao apoio da Gulbenkian nós tentámos falar com os professores no sentido de obter uma listagem de livros que seria mais apropriada para cada ciclo e baseámo-nos na opinião dos professores que leccionam as várias disciplinas.

19 – Quer dar alguma sugestão para professores que venham a desempenhar funções em bibliotecas escolares?

O que eu acho que era importante para mim, quando vim para aqui, era ter formação prévia. Não tive. Durante o ano surgiu a oportunidade, mas era em Coimbra e fazer a viagem todos os dias para Aveiro era muito chato e complicado e foi esse o motivo pelo qual não fiz. Mas acho que uma formação é conveniente adquirir. Em termos de acompanhamento e até de funcionamento a nível de equipamentos. Nós não estamos a funcionar com uma base de dados adequada, mas se estivéssemos? Não sei como é que iria resolver a situação.

Muito obrigada

Entrevista ao professor responsável pela biblioteca escolar do Agrupamento de Escolas de Vouzela

Entrevista realizada no dia 23 / 06 /05

Bom dia. Chamo-me Teresa e tal como já conversámos anteriormente estou a fazer um trabalho de investigação sobre bibliotecas escolares e hábitos de leitura. Desta forma, venho pedir-lhe o favor de me responder a algumas questões relacionadas com este tema.

1 – Por favor, diga-me qual é a sua formação de base.

Sou licenciado em Historia de Arte pela Universidade de Coimbra.

2 - Pertence ao quadro de pessoal docente da escola?

Não pertença ao Quadro de Zona Pedagógica.

3 - Vive em Vouzela, ou nos concelhos vizinhos?

Vivo no concelho de Vouzela, sim.

4 - Qual é a sua posição face à importância da leitura?

A minha posição é que a leitura é um meio de acesso ao conhecimento. Um meio de acesso ainda nos dias de hoje, dominante e principal, e deste modo, devia ser muito acarinhado por todos os professores.

5 – Lê regularmente?

Sim.

6 – Reconhece a biblioteca escolar como um agente importante na formação do aluno?

Regra geral, sim.

7 – Ser professor é sem dúvida uma profissão muito abrangente. Qual é a sua opinião acerca do papel do professor bibliotecário?

Bastante importante. O professor bibliotecário...bom...o ideal até era nem sequer ser um professor o bibliotecário. O bibliotecário primeiro deveria ter uma formação especializada, muito desenvolvida, o que em Portugal, caso salvo pequenas excepções, não acontece. Depois, por mais que o professor se esforce não tem o conhecimento adequado; primeiro à gestão da biblioteca, depois à manutenção e rejuvenescimento do espólio da própria biblioteca. Qualquer professor não tem uma formação generalista de base, o que também vai dificultar a escolha e o conhecimento de novos produtos e novas edições. Para além disso há o problema também grande que é, em relação a Bibliotecas escolares, não recebemos a informação e acho que seria o ideal as editoras em ralação às suas edições. O que dificulta o nosso trabalho.

8 – Há quanto tempo exerce funções na biblioteca escolar?

É a 1º vez. Tenho 11 horas aqui.

9 - Tem formação específica?

Não, não tenho.

10 – Por semana, quantas horas está na biblioteca?

Estou onze horas.

11 – Que tipo que tipo tarefas desenvolve?

As tarefas que eu desenvolvo são essencialmente: a organização e encomenda de livros, o registo de todos os livros que nos recebemos e ao mesmo tempo, na medida do possível, o registo informático dos livros.

12 – Na biblioteca existe um plano de actividades?

Existir, existe e tentamos desenvolver actividades que venham na melhor, se adaptem de encontro com os interesses dos alunos.

O responsável pelo plano é todo o grupo pela biblioteca; não, só o coordenador.

13 – Durante este ano lectivo, qual foi a actividade em que gostou mais de participar?

A actividade em que eu gostei mais de participar, foi as celebrações do Dia do Livro, que curiosamente, até nem estava previsto no Plano Inicial de Actividades, mas

achámos conveniente reformular, precisamente para irmos de encontro aos gostos dos alunos.

14 – Quais são as actividades que as crianças realizam com maior frequência?

As actividades que eles realizam com mais frequência são precisamente a investigação na Internet.

15 – As crianças utilizam o serviço de empréstimo domiciliário frequentemente? E os adultos?

Sim, e em relação à população escolar é bastante frequente, nesta escola até está bastante desenvolvido o que me deixa bastante satisfeito. Quanto aos adultos, nem por isso.

16 – Na sua opinião, os outros professores motivam os alunos para a frequência da biblioteca?

. Alguns. Sim, há alguns professores que motivam só que mesmo assim, esta um bocado esquecida a Biblioteca porque não só deveriam motivar os alunos como alguns professores fazem, como eles próprios deveriam vir mais vezes à biblioteca, o que não é um hábito nesta escola.

17 – Quais são as principais falhas que detecta nas colecções e nos equipamentos?

O que eu penso que falta aqui, é acima de tudo, livros que incentivem o gosto nos alunos de leitura mas também do mundo que os rodeia.

18 – Na escolha dos documentos a adquirir para a biblioteca, quais são os critérios adoptados?

O critério principal é o interesse e funcionalidade do produto.

19 – Quer dar alguma sugestão para professores que venham a desempenhar funções em bibliotecas escolares?

O essencial é conhecer a biblioteca, com o que estão a lidar e depois a partir daí, desenvolver os seus próprios projectos adaptados às suas ideias e à realidade da escola. Formação... bom... o problema é que apesar de ser interessante e aconselhável, existe o problema da actividade da biblioteca. Um professor, salvo algumas excepções, acaba por não ser constante, devido, precisamente, à mobilidade dos professores.

Muito obrigada

ANEXO 8 - Guião e entrevista (membros do conselho executivo)

Guião das entrevistas realizadas aos professores membros dos Conselhos Executivos

- 1 - Há quanto tempo exerce funções de Presidente do Conselho Executivo?
- 2 - Pode dizer-me qual é a sua formação de base?
- 3 - Qual é a sua posição face à importância da leitura?
- 4 - Lê regularmente?
- 5 - Considera a biblioteca escolar um agente importante na formação do aluno?
- 6 - Quantos professores constituem a equipa da biblioteca escolar?
- 7 - Quantos funcionários estão a trabalhar na biblioteca escolar?
- Como é que foi realizada a selecção / recrutamento de pessoal docente e não docente para desempenhar funções neste serviço?
- 9 - Têm formação específica?
- 10- Qual é a leitura que faz, em termos de satisfação da comunidade em geral, do trabalho desenvolvido pela equipa da biblioteca escolar?
- 11- Considera que a biblioteca escolar é um espaço que os alunos frequentam com prazer? Por favor, justifique a sua resposta.
- 12 – Ainda não pertencem à Rede de Bibliotecas Escolares, pois não?(A.E. Campia)
- 12 (A) – Tenho conhecimento que a biblioteca escolar está ligada à Rede de Bibliotecas escolares desde 1997. Desde essa altura, certamente que houve uma evolução muito significativa em termos de oferta de documentos e equipamentos. Pode indicar-nos quais os aspectos mais significativos?(A.E. Vouzela)
- 13 – É atribuído um orçamento anual à biblioteca, nomeadamente destinado à actualização de colecções?
- 14 - Na organização e tratamento do fundo documental, a equipa da biblioteca escolar foi apoiada por alguma instituição?
- 15 - Considera que a biblioteca escolar pode ser um meio importante para a prossecução dos objectivos do Projecto Educativo?
- 16 – Certamente tem conhecimento que em estudos internacionais, como é o caso PISA 2000, Portugal apresenta resultados muito fracos no que concerne a literacia. Na sua

opinião, quais são os requisitos necessários para que a escola / comunidade educativa promova a literacia?

Entrevista ao Professor Lino, Vice-Presidente do Agrupamento de Escolas de Campia

16/06/2005

Duração: 14.30

1 - Há quanto tempo exerce funções de no Conselho Executivo?

Apenas há dois anos. Sou o vice-presidente.

2 - Pode dizer-me qual é a sua formação de base?

Eu tenho o curso do Magistério Primário como formação de base e depois tenho uma licenciatura em Ensino Básico. A primeira foi concluída em 1985.

3 - Qual é a sua posição face à importância da leitura?

Eu penso que a leitura é muito importante principalmente nas faixas etárias mais precoces porque penso que o contacto directo com a leitura, quanto mais tardiamente for, tem revelado bastante insucesso. Pelo menos há alguns estudos que apostam neste sentido. É que uma aprendizagem e o desenvolvimento das competências linguísticas sobretudo no quadro dos objectivos da escolaridade. Ou seja, se as crianças desde muito novas não tiveram contacto com o livro isso vai reflectir-se em termos de futuro, em termos de aprendizagem a nível de leitura e de escrita.

4 - Lê regularmente?

Leio com regularidade. Não quanto eu desejava mas leio regularmente, principalmente jornais e livros didácticos relacionados com a minha profissão.

5 - Considera a biblioteca escolar um agente importante na formação do aluno?

Penso que a BE tem papel fundamental no desenvolvimento nos alunos, ... para a aprendizagem ao longo da vida, para estimular a imaginação permitindo tornarem-se cidadãos mais responsáveis e mais activos nesta futura sociedade que se avizinha muito exigente.

6 - Quantos professores constituem a equipa da biblioteca escolar?

Na biblioteca há uma professora com algumas horas e eu também dou apoio.

7 - Quantos funcionários estão a trabalhar na biblioteca escolar?

Está uma funcionária a tempo inteiro.

8 - Como é que foi realizada a selecção / recrutamento de pessoal docente e não docente para desempenhar funções neste serviço?

Em relação ao pessoal não docente, esta funcionária sempre demonstrou apetência para trabalhar na Biblioteca. Já vem desde a criação do Agrupamento, da antiga escola lá em baixo perto da sede da Junta de Freguesia, para além disso, tem o 12º ano que sempre demonstrou alguma vocação para estar aqui a exercer estas funções. Relativamente aos professores Em relação a mim, as três horas que eu ocupo aqui, foi para completar horário e também para fazer a ligação entre o Conselho Executivo e a Biblioteca. A professora Sandrina que tem 8 horas foi também para completar horário.

9 - Têm formação específica?

Penso que a funcionária já fez uma Acção de Formação. A professora Sandrina e eu não temos.

10- Qual é a leitura que faz, em termos de satisfação da comunidade em geral, do trabalho desenvolvido pela equipa da biblioteca escolar?

Eu penso que sim. Eu penso que os miúdos têm colaborado e participado com entusiasmo. Por isso é que nós vimos aqui constantemente miúdos desde o 1º ao 3º Ciclo a frequentar a biblioteca. Podem usufruir de diversas actividades desde a investigação na Internet, consulta de livros, enciclopédias, ouvir música entre outras.

11 – Ainda não pertencem à Rede de Bibliotecas Escolares, pois não?

Não, neste momento não pertencemos. Já fizemos duas candidaturas. Este ano tornámos a fazer nova candidatura, pois o objectivo seria permitir equipar melhor a nossa biblioteca principalmente, relativamente a livros para o 1º ciclo, porque os miúdos já leram as histórias todas e os livros que aqui existem. .

12 - Considera que a biblioteca escolar do agrupamento de Escolas a que preside, está bem equipada?

Em termos de equipamento, eu penso que a nível de livros, de enciclopédias, penso que temos o essencial. Segundo conversa entre mim e as pessoas responsáveis aqui pela Biblioteca, precisávamos de mais computadores. Penso que o apetrechamento para aqui passaria por uma aquisição de meios informáticos porque os miúdos para os trabalhos recorrem à Internet, e aos computadores daí a nossa preocupação em apetrechar melhora em termos informáticos.

13 – É atribuído um orçamento anual à biblioteca, nomeadamente destinado à actualização de colecções?

Não, quer dizer, nós aqui não temos uma verba estipulada para a Biblioteca, vamos fazendo um levantamento das necessidades e de acordo com as nossas possibilidades financeiras vamos apetrechando aos pouquinhos. Também temos ofertas de editoras, também aguardo a realização da feira do livro também vamos usufruindo de algumas obras fruto dos lucros das respectivas feiras e pronto, fundamentalmente é isso.

14 - Na organização e tratamento do fundo documental, a equipa da biblioteca escolar foi apoiada por alguma instituição?

Ora bem, nós temos aí um problema relacionado com a catalogação dos livros porque nós já estivemos para fazer novo inventário e nova catalogação dos livros mas estávamos sempre na esperança de que o projecto à RBE viesse aprovado para termos outras indicações ou um programa próprio que viesse ajudar nesse sentido. Por isso é que até ao momento estamos a aguardar que venha qualquer coisa, que seja aprovada. Esperamos que sim.

15 – Sabe quais são os critérios utilizados para a escolha dos documentos (livros, jogos, vídeos, CD-ROM, enciclopédias, revistas) a adquirir para a biblioteca escolar?

Temos tido o cuidado de falar constantemente com a funcionária que está aqui a tempo inteiro e que também se apercebe das escolhas dos alunos. Também temos tido o cuidado de falar com os vários departamentos, principalmente com o de língua portuguesa, que está mais ligado, para os professores indicarem as obras que sejam mais necessárias para o estudo e pesquisa por parte dos alunos.

16 – Certamente tem conhecimento que em estudos internacionais, como é o caso PISA 2000, Portugal apresenta resultados muito fracos no que concerne a literacia. Na sua opinião, quais são os requisitos necessários para que a escola / comunidade educativa promova a literacia?

Pronto, eu penso que ... fundamento a nível de comunidade educativa, a realização de feiras de livros são muito importantes assim como o encontro e entrevistas com escritores, o contacto / visitas dos alunos a bibliotecas, jornais, editoras. No fundo, proporcionar aos alunos actividades de investigação que visem informação por parte dos alunos no sentido de eles criarem hábitos de leitura. Também sou de opinião deveria de haver, por parte dos professores, a criação de um espaço ou canto de leitura, na sala de

aula, pelo, principalmente no 1º ciclo, e que houvesse um tempo destinado à leitura na biblioteca, em que os alunos tivessem esse tempo dedicado à leitura para tentar criar bons hábitos de leitura.

Muito Obrigada.

Entrevista à Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas de Vouzela

Bom dia. Chamo-me Teresa e tal como já conversámos anteriormente estou a fazer um trabalho de investigação sobre bibliotecas escolares e hábitos de leitura. Desta forma, venho pedir-lhe o favor de me responder a algumas questões relacionadas com este tema.

1 - Há quanto tempo exerce funções de Presidente do Conselho Executivo?

Há cerca de 19 anos como presidente, apesar de ter também exercido um ano como vice-presidente aqui em Vouzela e em Castro Daire, ou seja, há 22 anos que estou na gestão de escolas. Além disso estive também 4 anos na gestão da autarquia. Penso que a minha vida toda profissional foi, grosso modo, passada nos órgãos de gestão e administração escolar, apenas durante 2 anos ou 3 da minha vida é que não foi isso desempenhado.

2 - Pode dizer-me qual é a sua formação de base?

Formação de Professora, pela Universidade de Aveiro, Curso de Francês/Português, com estágio incluído, há 26 anos, precisamente 25.

3 - Qual é a sua posição face à importância da leitura?

Ora bem, obviamente que é por demais importante a leitura. Não só em termos curriculares e escolares porque à partida, e está provado, não só empiricamente, que um aluno que leia, que tenha hábitos de leitura e que leia bastante é um bom aluno, não só a nível de português, mas depois todo o resto que vem por acréscimo. Um bom aluno a Língua Portuguesa normalmente é um bom aluno, tem mais facilidades porque interpreta aquilo que lê, em compreender, e tem mais motivação para. Portanto, é por demais importante a leitura não só para as crianças, para os nossos educandos bem como para toda a população. Por isso, desde a primeira hora que temos uma Biblioteca, que tivemos esse cuidado de promover a leitura, não só para os alunos, bem como para a comunidade adulta. Tentamos, sempre que possível, enriquecer o espólio da Biblioteca, com livros para adultos de modo a que se criem hábitos mais ou menos

assíduos e sistemáticos para o pessoal docente e não docente. Inclusivamente, além das revistas e jornais, temos também livros de culinária, livros mais específicos que devido à população que nós abrangemos, teriam, pensamos nós, algum interesse.

4 – Lê regularmente?

Leio regularmente, agora livros mais teóricos por causa de um curso que frequento. São livros mais de pedagogia, de investigação a nível de administração de gestão. De qualquer modo, leio regularmente. Gosto muito de ler. Agora mudei, para gestão e administração, que gosto muito e tenho alguma curiosidade em aperfeiçoar e pôr a minha prática mais cimentada com alguma teoria, porque este curso de gestão e administração tem sido uma mais valia. Ttenho lido muito estes últimos dois anos e a partir do Verão, penso que já tenho isso terminado para depois ler aquilo que gosto, não só em português mas também em francês, ler romances em língua francesa.

5 - Considera a biblioteca escolar um agente importante na formação do aluno?

É muito importante, não só pelo espólio que suporta, revistas, livros e jornais como também todo o outro material como CD's DVD's, cassetes, etc e depois toda a dinâmica criada pela equipa da biblioteca. Às vezes uns anos melhor do que outros, mas, essa dinâmica que desperta os alunos e os sensibiliza para por exemplo, participar em concursos. Um concurso literário como as "Olimpíadas da Leitura" ou o concurso "Uma Carta ao Pai Natal", ou "Uma Carta ao Namorado" no dia dos namorados, o concurso do Jornal Escolar promovido pelo jornal "O Público". Penso que a Biblioteca é o fulcro e o pivot da dinamização de todas estas actividades que podem ser interdisciplinarmente conduzidas de modo a que haja sucesso nos nossos alunos. Não é só a nível do português (porque às vezes as pessoas pensam que só os professores de português é que devem dinamizar a biblioteca) mas ela será o ponto de partida para a aquisição de conhecimentos para todas as disciplinas. Penso que a nossa biblioteca, uns anos melhor do que outros, também depende muito não só dos alunos mas também dos professores que estão à frente, porque infelizmente ainda não temos a estabilidade necessária e às vezes saem professores que já têm muito tempo de serviço e vêm outros com menos experiência e nem sempre corre tão bem como queríamos, tem cumprido a sua missão de dinamizadora e uma mais valia na comunidade escolar.

6 - Quantos professores constituem a equipa da biblioteca escolar?

Portanto, a nossa biblioteca tem um coordenador que tem 11 horas para o efeito, e tem mais 4 professores e ultimamente temos uma professora que requisitámos ao Centro de Emprego, que estava desempregada e fizemos um POC que passa grande parte do

tempo na Biblioteca, para além do apoio que tem dado aos alunos com dificuldades, a língua estrangeira e língua portuguesa. Ora são 5 professores mais esta professora que veio ultimamente requisitada ao Centro de Emprego. O coordenador tem 11 horas e as restantes horas, como estamos na Rede de Bibliotecas, são distribuídas pelos outros professores não só de língua portuguesa e inglesa e 2 de EVT, para dar apoio nos audiovisuais é essencial que esses professores também façam parte. Tem sido, ao longo deste anos, um misto de línguas e um misto de áreas das expressões, para conjugar a parte gráfica com a parte teórica.

7 - Quantos funcionários estão a trabalhar na biblioteca escolar?

Funcionária é uma. A funcionária que está presentemente já tem uma larga experiência, mas já esteve outro, porque tentámos fazer uma experiência. É uma auxiliar de acção educativa, das mais habilitadas, que brevemente passará para assistente, que está e tem estado à frente da Biblioteca a tempo inteiro.

8 - Como é que foi realizada a selecção / recrutamento de pessoal docente e não docente para desempenhar funções neste serviço?

Do pessoal não docente, era a mais habilitada e tem feito alguma formação nessa área. Depois houve alguns problemas na sua permanência na biblioteca e durante um ano fizemos a experiência e retirámo-la e colocámos outro funcionário com menos habilitações, mas com bom relacionamento com os alunos. Depois voltou a funcionaria que está presentemente, não só pelas suas habilitações e experiência que tinha adquirido, mas também pelas acções de formação que tinha frequentado. Os professores, foi precisamente, duas delas, que são efectivas e têm acompanhado esta evolução de biblioteca na rede e têm estado permanentemente nessa equipa, uma de línguas e outra de EVT e foram mais duas porque foram colocadas posteriormente, não as colocaríamos e foi mais para o complemento de horário. Quanto ao coordenador, não tem sido ele, ele nem é do quadro, veio substituir uma pessoa do quadro que frequentou precisamente uma Acção de Formação de longa duração da Rede de Bibliotecas e que tem desempenhado o cargo, e bem, ao longo dos últimos anos, mas que foi este ano destacada para outra escola.

9 - Têm formação específica?

A funcionária já fez uma acção de formação, os professores que estão neste momento, creio que não têm nenhuma formação específica.

10- Qual é a leitura que faz, em termos de satisfação da comunidade em geral, do trabalho desenvolvido pela equipa da biblioteca escolar?

Penso que o desempenho tem sido bom. Este ano, como já disse foi mais complicado porque vieram duas colegas novas e o coordenador é a primeira vez está a trabalhar na

biblioteca, não tem formação e talvez as coisas não corresseem tão bem como nós pensávamos, ou desejavamos, mas foi realmente devido à instabilidade do corpo docente. De qualquer maneira, tem corrido bem, penso que a lacuna, nomeadamente nos livros infantis era bastante grande e candidatámo-nos a um Projecto à Gulbenkian para enriquecer o espólio de bibliotecas, precisamente com material mais ligado ou mais apropriado com a fase etária do 1º ciclo. Obtivemos esse espólio de 2000 euros e adquirimos essencialmente livros infantis. Estamos, agora a fazer o levantamento desses livros novos e daqueles que já tínhamos para depois, em Setembro entregamos uma fotocópia a cada escola do 1º ciclo de modo a que saibam o critério, o material que existe para depois requisitarem, eventualmente. É porque, nós temos muitas escolas, do 1º ciclo e do Pré, são 23 e dispersas por 8 freguesias do concelho, mas, uma vez que temos um projecto há muitos anos de integração, os alunos do 1º ciclo de 15 em 15 dias, vêm à escola sede, já da parte da tarde, eles almoçam no refeitório da escola e na parte da tarde eles têm meio bloco de Língua Estrangeira e meio bloco de Educação Musical, sensibilização á musica. Logo, de 15 em 15 dias, vêm da parte a manhã e têm outras actividades oferecidas pelo município. Portanto, é muito simples, eles quando vêm requisitam livros novamente. Portanto é de fácil acesso. No ano passado não havia tanto esse hábito porque também não tínhamos muitos livros destinados, porque isso é com a EB2, aos alunos do 1º ciclo. Agora, temos um razoável espólio e queremos depois aumentá-lo com livros ligados ao Pré já temos no Jardim-de-infância, e eu sei que os jardins estão mais ou menos bem apetrechados mas aqui na Biblioteca temos pouca coisa.

11- Considera que a biblioteca escolar é um espaço que os alunos frequentam com prazer? Por favor, justifique a sua resposta.

Frequentam. Aqueles que frequentam, claro que nem todos, isso era utópico dizer mas a maior parte frequenta, é com prazer que eles frequentam.

12 – Tenho conhecimento que a biblioteca escolar está ligada à Rede de Bibliotecas escolares desde 1997. Desde essa altura, certamente que houve uma evolução muito significativa em termos de oferta de documentos e equipamentos. Pode indicar-nos quais os aspectos mais significativos?

Há realmente a realçar a requalificação do equipamento que foi óptimo pois o equipamento que existia era ultrapassado e antigo, porque era do antigo colégio S. Frei Gil, depois passou para Escola Preparatória e estava completamente ultrapassado. Através desse projecto, dessa candidatura, conseguimos obter verba suficiente para recuperar e restaurar todo esse equipamento porque a parte visual também conta, alem

da aquisição de muito material e muitos manuais e livros não só científicos mas de literatura lúdica, e conseguimos, realmente actualizar mais a nossa biblioteca. Agora falta mais uma questão, já pedimos, já solicitámos varias vezes não só a Direcção

Regional através do Departamento dos Recursos Materiais como também à Directora de Rede de Bibliotecas, é a alteração do espaço,

O espaço é exíguo, e num 1º andar, portanto o que faz com que se subam e desçam escadas, o que não é de modo algum, eticamente correcto porque às vezes nós sentimos esse obstáculo para alunos com deficiência motora ou até professores e terem que se deslocar ao 1º andar, é um obstáculo, efectivamente. Uma vez que o nosso refeitório passou para um bloco novo, o antigo refeitório está disponível, precisa de obras de recuperação e requalificação de fundo, a que possamos instalar a biblioteca num rés-do-chão, um espaço arejado, iluminado e maior. É esse o nosso objectivo a seguir, para a biblioteca.

13 – É atribuído um orçamento anual à biblioteca, nomeadamente destinado à actualização de colecções?

No orçamento da escola, não temos um orçamento específico, podíamos ter, para a biblioteca mas no inicio de cada ano, e não é ano lectivo mas o ano económico fez-se um levantamento das necessidades de acordo com as solicitações dos coordenadores de ciclos, coordenadores de departamentos, não só a nível de leitura lúdica mas também os livros mais específicos de apoio às disciplinas e áreas curriculares, e vamos adquirindo de acordo com as possibilidades.

Normalmente temos conseguido adquirir os documentos solicitados e todos ficam satisfeitos.

14 - Na organização e tratamento do fundo documental, a equipa da biblioteca escolar foi apoiada por alguma instituição?

Foi, no início foi apoiada pela Rede de Bibliotecas mas também insipidamente e muito ligeiramente. Quando eu cheguei aqui, há 4 anos depois de ter estado na Câmara, também a pessoa responsável pela Biblioteca Municipal, teve algum contacto com a funcionária que estava mas foi tudo muito pouco assíduo, pouco satisfatório

15 - Considera que a biblioteca escolar pode ser um meio importante para a prossecução dos objectivos do Projecto Educativo?

O grande objectivo que nós tivemos aquando a elaboração daquele Projecto Educativo era diminuir as assimetrias sócio culturais nomeadamente dos alunos da das aldeias mais distantes da vila e oriundas de famílias mais carenciadas. Para diminuir as assimetrias eu penso que a biblioteca funciona bem porque nem todos têm computador,

dicionários ou enciclopédias em casa e penso que é um recurso que pode diminuir essas assimetrias. E não só, os professores quando estão, e a funcionária, têm apoiado os alunos, e funciona como um “Centro de Recursos”, mais ou menos satisfatório para esses alunos.

16 – Certamente tem conhecimento que em estudos internacionais, como é o caso PISA 2000, Portugal apresenta resultados muito fracos no que concerne a literacia. Na sua opinião, quais são os requisitos necessários para que a escola / comunidade educativa promova a literacia?

Realmente os resultados são muito baixos. A realidade é dura porque embora as estatísticas, por exemplo a nível de sucesso académico ou escolar, refiram que em termos de alfabetização se tenha verificado uma melhoria porque aumentou a percentagem de população que tem o 4º ano e o 6º ano com a advinda dos cursos nocturnos, depois, na prática, verificamos que há ainda um grande défice cultural e académico. Temos que investigar, investir na formação contínua, não podem ser acções díspares e pontuais mas a formação contínua não só nas empresas, nas instituições, onde as pessoas trabalham, como também a nível pós-laboral. A escola tem aí um papel importante em partilhar essa aspiração e essa dificuldade sentida, com as empresas, com as instituições e depois articular e levar para o terreno essa formação que é imprescindível ao longo da nossa vida. Não só para as pessoas que estão no trabalho e até na pré-reforma eventualmente, mas também para aquela franja de população que está em casa, porque ainda há muita gente, sobretudo mulheres e de uma determinada idade que está em casa a tomar conta da sua vida doméstica, das suas terras e da sua família. Temos que apostar nessa população e haver formação ao nível de cada sector mais baixo ou mais alto de acordo com as suas habilitações. Se as pessoas fazem a escolaridade obrigatória estagnam e param, é claro que o deficit cultural aumenta. Para que isso seja ultrapassado e para colmatar essa dificuldade, temos que investir muito e bem, não é só na quantidade mas também na qualidade, na formação de todos nós. Para nós os professores, creio que tem que ser diferente do que tem sido até aqui, só para obter os créditos e mais nada para mudar de escalão, não pode ser assim, independentemente da área que estamos a leccionar; há situações completamente aberrantes em que as pessoas se inscrevem porque precisam de mudar de escalão. Não pode ser assim. Tem que ser mais bem pensado, articulado. Temos de ser ouvidos, todos nós temos de apostar cada vez mais e melhor numa formação sistemática, continua e

que seja avaliada, para poder melhorar, para podermos desempenharmos melhor as nossas tarefas.

Muito obrigada pela sua colaboração