



**VNiVERSiDAD DE SALAMANCA**  
Dpto. de Biblioteconomía y Documentación

**O CONTRIBUTO DA BIBLIOTECA ESCOLAR NO  
DESENVOLVIMENTO DE HABITOS LEITORES EM CRIANÇAS.  
UM ESTUDO NA ÁREA DE VISEU**

**TESIS DOCTORAL**

**MARIA TERESA GONÇALVES DE ABREU FONSECA**



**SALAMANCA, 2012**



**VNIVERSIDAD DE SALAMANCA**  
Dpto. de Biblioteconomía y Documentación

**O CONTRIBUTO DA BIBLIOTECA ESCOLAR NO  
DESENVOLVIMENTO DE HABITOS LEITORES EM CRIANÇAS.**

UM ESTUDO NA ÁREA DE VISEU

**TESIS DOCTORAL**

Maria Teresa Gonçalves de Abreu Fonseca  
Doctoranda

José António Frias Montoya  
Director

**SALAMANCA, 2012**

## **TESIS DOCTORAL**

### **Título**

**O CONTRIBUTO DA BIBLIOTECA ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO DE  
HABITOS LEITORES EM CRIANÇAS: UM ESTUDO NA ÁREA DE VISEU**

### **Doctoranda**

Maria Teresa Gonçalves de Abreu Fonseca

### **Director**

José António Frias Montoya

### **Departamento**

Biblioteconomia y Documentación

### **Programa**

Doctorado



VNIVERSIDAD DE SALAMANCA  
Dpto. de Biblioteconomía y Documentación

O CONTRIBUTO DA BIBLIOTECA ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO DE HÁBITOS  
LEITORES EM CRIANÇAS  
UM ESTUDO NA ÁREA DE VISEU

*Maria Teresa Gonçalves de Abreu Fonseca*

---

*José António Frias Montoya*

---



*“Se não puder voar corra, se não puder correr ande, se não puder andar rasteje-se, mais nunca pare de progredir. ”*

*“É melhor tentar e falhar, que preocupar-se e ver a vida passar. É melhor tentar, ainda em vão, que sentar-se fazendo nada até o final. Eu prefiro na chuva caminhar, que em dias tristes em casa me esconder. Prefiro ser feliz, embora louco, que em conformidade viver.”*

**Martin Luther King Jr.**

***Dedico todo o meu esforço ao meu Pai...***

*Hoje senti saudades de ti...Pai...*

*Saudades de te ter, de te abraçar,*

*Hoje senti saudades de ti...*

*Saudades de te ver sorrir...*

*Saudades da tua face e de teu olhar...*

*Hoje senti saudades de ti...PAI*

## Agradecimentos

*A vida me ensinou a chorar de saudade  
Sem vergonha de demonstrar; me ensinou a ter olhos para “ver e ouvir  
estrelas”, embora nem sempre consiga entendê-las...*

Charlie Chaplin

Ao Professor Doutor José António Frias, nosso Director, pelo modo afável com que sempre nos recebeu e soube transmitir e partilhar o seu saber. Agradeço o seu rigor científico, o seu ensinamento, as suas palavras de apoio e incentivo.

Aos professores, investigadores, alunos, bibliotecários e autarcas que gentilmente colaboraram connosco, o nosso muito obrigada pela preciosa ajuda na recolha de dados

À nossa família que sofreram com a nossa ausência mental, e que nos momentos mais difíceis nos apoiaram a atravessar este deserto sentido ao longo do processo criativo.

Aos nossos amigos pelo apoio, disponibilidade e compreensão...

À Universidade de Salamanca, pelo acolhimento.

A **Ele** que está sempre no nosso caminho e nos ilumina...

## Resumo

A educação tem apresentado grandes mudanças nas últimas décadas, no seu papel de ensino manifestam-se grandes alterações desde o acesso ao conhecimento ao domínio de competências literárias, fundamentais à aprendizagem e ao sucesso escolar, têm ocorrido mudanças sobre os resultados globais da leitura e do aluno, mas lê-se pouco e as mudanças ocorridas na educação e na sociedade exigem das crianças competências leitoras. A leitura tem perdido terreno para as novas tecnologias da informação e da comunicação, parece que a biblioteca ainda não captou o seu leitor. Nos dias de hoje há uma preocupação especial para a biblioteca da escola assumir o seu papel nas funções de ensino e aprendizagem. A partir de uma análise sob a perspectiva histórica das bibliotecas e do seu papel na sociedade actual enfatizamos o nosso estudo no papel da biblioteca escolar, a sua dinâmica na estrutura organizacional da escola, e a sua relação com o meio envolvente para a formação de leitores. A biblioteca como estrutura medular em todo o processo de ensino aprendizagem e o papel da comunidade educativa, da família e das instituições no desenvolvimento de hábitos leitores nas crianças.

Finalmente, apresentamos o nosso estudo empírico realizado em escolas de 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico da região de Viseu. A recolha de dados foi efectuada através de questionário aplicados em professores que leccionam na região de Viseu. Este primeiro estudo centra-se sobre as dinâmicas das bibliotecas escolares na criação de hábitos de leitura nos jovens estudantes, na relação com a comunidade educativa e na estrutura organizacional da escola.

Com base nos resultados obtidos foi-nos proposto efectuar um segundo estudo “ estudo Delphi”, através do qual foram seleccionados 30 especialistas “peritos” portugueses, entre os quais, directores de bibliotecas, professores, investigadores, doutorados, autarcas todos com vasta experiência e, alunos de modo a podermos dar uma perspectiva mais relevante à nossa investigação, através da convergência de opiniões e destacar o consenso sobre a nossa questão inicial. Realizámos o nosso estudo através de duas rondas com e:mail. Após análise

da 1ª ronda e transmissão dos resultados aos peritos efectuamos a 2ª ronda retroalimentada pelos resultados obtidos na ronda anterior com a aplicação da escala de Likert afim de concretizarmos ideias, conceitos, estratégias e atitudes desenvolvidas pela biblioteca escolar.

Baseando-nos nos resultados tirámos conclusões que resultam, entre outras coisas, a urgência de mudança na formação dos alunos, a necessidade de uma participação mais activa em diferentes actividades de acordo com as necessidades de criação de hábitos de leitura. É, essencial, a mobilização dos pais e de outros agentes educativos para uma maior interacção entre a biblioteca, as crianças, os pais e a comunidade educativa procurando atingir objectivos comuns.

Refectindo sobre as limitações do presente estudo não podemos deixar de enfatizar o facto de não ser possível generalizar os resultados obtidos à escala nacional. Seria o nosso desejo mas não possível dadas as limitações espacio temporais, profissionais e financeiras.

Com base nos resultados obtidos no nosso estudo empírico elaboramos um projecto de leitura concelhio a fim de colmatar as dificuldades apresentadas e identificadas, procurando sensibilizar, dinamizar o prazer da leitura, na comunidade e extrapolar as paredes do edifício da biblioteca fomentando a cooperação, as parcerias e o trabalho em rede.

Palavras-chave: Bibliotecas; Bibliotecas escolares; Representações; Alunos; Leitura; Delphi

## Resumen

La educación ha presentado grandes mudanzas en las últimas décadas. En su papel de enseñanza se manifiestan grandes alteraciones desde el acceso al conocimiento al dominio de capacidades lectoras, fundamentales para el aprendizaje y para el éxito escolar; se han producido cambios sobre los resultados globales de la lectura y del alumno, pero se lee poco y los cambios ocurridos en la educación y en la sociedad exigen de los niños capacidades lectoras. La lectura ha perdido terreno en favor de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, parece que la biblioteca todavía no ha captado a su lector. En los días de hoy existe una preocupación especial para que la biblioteca de la escuela retome su papel en las funciones de enseñanza y aprendizaje. A partir de un análisis bajo la perspectiva histórica de las bibliotecas y de su papel en la sociedad actual enfatizamos nuestro estudio en el papel de la biblioteca escolar, su dinámica en la estructura organizacional de la escuela y su relación con el medio envolvente para la formación de lectores. La biblioteca como estructura medular en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y el papel de la comunidad educativa, de la familia y de las instituciones en el desarrollo de hábitos lectores en los niños.

Finalmente, presentamos nuestro estudio empírico realizado en escuelas de 1º, 2º y 3º ciclos de enseñanza básica de la región de Viseu. La recogida de datos fue efectuada a través de cuestionarios aplicados a profesores que enseñaban en la región de Viseu. Este primer estudio se centra en las dinámicas de las bibliotecas escolares, en la creación de hábitos de lectura en los jóvenes estudiantes, en la relación con la comunidad educativa y en la estructura organizacional de la escuela.

Con base en los resultados obtenidos se nos propuso efectuar un segundo estudio “estudio Delphi”, a través del cual fueron seleccionados 30 especialistas “peritos” portugueses, entre los cuales, directores de bibliotecas, profesores, investigadores, doctorados, alcaldes, todos con vasta experiencia y, alumnos, de modo a poder dar una perspectiva más relevante a nuestra investigación, a través de la convergencia de opiniones, y destacar el consenso sobre nuestra cuestión inicial. Realizamos nuestro estudio a través de dos rondas por e-mail. Tras el

análisis de la 1ª ronda y transmisión de los resultados a los peritos efectuamos la 2ª ronda retroalimentada por los resultados obtenidos en la ronda anterior con la aplicación de la escala de Likert a fin de concretizar ideas, conceptos, estrategias y actitudes desarrolladas por la biblioteca escolar.

Basándonos en los resultados llegamos, entre otras, a las siguientes conclusiones: la urgencia de cambio en la formación de los alumnos y la necesidad de una participación más activa en diferentes actividades de acuerdo con las necesidades de creación de hábitos de lectura. Es esencial la movilización de los padres y de otros agentes educativos para una mayor interacción entre la biblioteca, los niños, los padres y la comunidad educativa buscando alcanzar objetivos comunes.

Reflexionando sobre las limitaciones del presente estudio no podemos dejar de enfatizar el hecho de no ser posible generalizar los resultados obtenidos a escala nacional. Sería nuestro deseo pero no es posible dadas las limitaciones espacio-temporales, profesionales y financieras.

Con base en los resultados obtenidos en nuestro estudio empírico elaboramos un proyecto de lectura municipal a fin de superar las dificultades presentadas e identificadas, intentando sensibilizar y dinamizar el placer de la lectura en la comunidad y extrapolar las paredes del edificio de la biblioteca fomentando la cooperación, las relaciones de colaboración y el trabajo en red.

Palabras-clave: Bibliotecas; Bibliotecas escolares; Representaciones; Alumnos; Lectura; Delphi

## Abstract

The education has seen large changes in the last decades. In its role in teaching, expresses big changes since the knowledge access to the domain of literacy skills, essential to learning and to scholar success. Changes have occurred on the global results of reading and in the student, but we read little and the changes occurred in education and society demand from the children reading skills. Reading has lost ground to the new information and communication technologies, it seems that the library hasn't captivate his reader. Nowadays there's a special concern for the scholar library to recover his role in the teaching and learning functions. From an analysis under the historic perspective of the libraries and his role in the actual society, we emphasized our study in the role of the scholar library, his dynamics in the organizational structure of the school and his relation with the environment for the readers training. The library has medullar structure in all the teaching learning process and the role of educational community, the family and the institutions in the development of children reading habits.

Finally, we present our empirical study performed in schools of the 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> cycles of the basic teaching in Viseu area. The data gathering occurred through the questionnaire to teachers who teach in Viseu area. This first study focuses the scholar libraries dynamics in the creation of reading habits in young students, in the relationship with the educational community and the school organizational structure.

Based on the results obtained, was presented to us to do a second study " Delphi study", through which were selected 30 portuguese specialist " experts", including library directors, teachers, investigators, PhD's, mayors, all with the same wide experience and, students so that we can give a more relevant perspective to our investigation, through the opinion convergence and to point out the consensus about our initial question. We performed our study through two rounds with email. After the analysis of the 1<sup>st</sup> round and results transmission to the experts we performed the 2<sup>nd</sup> round feed backed by the results obtained in

the previous round with the application of the Likert scale aiming to materialize ideas, concepts, strategies and attitudes developed by the scholar library.

Based on the results obtained, we took out conclusions the resulted, among other things, the change urgency in the students training, the necessity of a more active participation in different activities according the needs of the reading habits creation. It is essential, the parent's mobilization and other educational community, aiming to reach common objectives.

Reflecting about the limitations of this study, we cannot forget the fact that is not possible to generalize the obtained results to a national scale. It would be our desire but it is not possible due to the time, professionals and financial limitations.

Based on the results obtained in our empirical study, we prepared a council reading project with the aim to fill in the difficulties presented and identified, seeking to raise awareness, streamline the pleasure of reading in the community and extrapolate the walls of the library encouraging the cooperation, the partnerships and the network.

**Key Words:** Libraries, Scholar Libraries, Representations, Students, Reading, Delphi

## Índice

<b>1. Introdução.....</b>	<b>18</b>
<b>1.1. Problema e desenvolvimento.....</b>	<b>18</b>
<b>1.2. Objectivos do trabalho.....</b>	<b>20</b>
<b>1.3. Pertinência do estudo.....</b>	<b>21</b>
<b>1.4. Estrutura do trabalho.....</b>	<b>22</b>
<b>I PARTE.....</b>	<b>24</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>25</b>
<b>LEITURA: modelos e a sua representação social.....</b>	<b>25</b>
<b>1. Conceito de leitura.....</b>	<b>26</b>
<b>1.1. Representações sociais.....</b>	<b>33</b>
<b>1.1.1. Representações sociais do processo de leitura.....</b>	<b>34</b>
<b>2. Modelos explicativos do processo de leitura.....</b>	<b>38</b>
<b>2.1. Modelos explicativos do processo de leitura.....</b>	<b>39</b>
<b>2.1.1. Modelo ascendente.....</b>	<b>40</b>
<b>2.1.2. Modelo descendente.....</b>	<b>41</b>
<b>2.1.3. Modelo interactivo.....</b>	<b>47</b>
<b>3. Compreensão leitora da criança.....</b>	<b>48</b>
<b>3.1. Factores que influenciam a compreensão leitora.....</b>	<b>50</b>
<b>3.1.1. Factores Individuais.....</b>	<b>50</b>
<b>3.1.1.1. O leitor.....</b>	<b>50</b>
<b>3.1.1.2. Elementos linguísticos.....</b>	<b>51</b>
<b>3.1.1.3. Elementos cognitivos.....</b>	<b>52</b>
<b>3.1.1.4. Elementos culturais.....</b>	<b>54</b>
<b>3.1.1.5. Elementos afectivos.....</b>	<b>56</b>
<b>3.1.1.5.1. Motivação, interesse e atitude face à leitura.....</b>	<b>57</b>
<b>3.1.2. O contexto.....</b>	<b>58</b>
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>60</b>
<b>FORMAÇÃO DE LEITORES: Motivação, papel da família, professores e as TIC. ....</b>	<b>60</b>

<b>1. Factores de motivação para a leitura .....</b>	<b>61</b>
<b>2. O papel da família e da escola na formação de leitores .....</b>	<b>63</b>
<b>2.1. A família .....</b>	<b>63</b>
<b>2.2.1. A leitura como prática curricular transversal.....</b>	<b>69</b>
<b>2.3. A relação escola / família na motivação da leitura.....</b>	<b>74</b>
<b>3. As TIC e os hábitos de leitura .....</b>	<b>79</b>
<b>3.1. As tecnologias de informação e comunicação .....</b>	<b>79</b>
<b>3.2. As TIC na sociedade actual e na escola.....</b>	<b>80</b>
<b>3.3. O papel das TIC nos hábitos de leitura.....</b>	<b>85</b>
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>87</b>
<b>BIBLIOTECAS: O papel das bibliotecas na sociedade.....</b>	<b>87</b>
<b>1. As bibliotecas públicas e as bibliotecas escolares .....</b>	<b>88</b>
<b>2. As bibliotecas públicas em Portugal .....</b>	<b>96</b>
<b>3. Funções da biblioteca .....</b>	<b>100</b>
<b>3.1. Assegurar o saber .....</b>	<b>102</b>
<b>3.2. Promover a cultura .....</b>	<b>104</b>
<b>3.3. Proporcionar o ócio e o lazer.....</b>	<b>104</b>
<b>3.4. Educar e formar .....</b>	<b>105</b>
<b>4. As bibliotecas públicas e as bibliotecas escolares: ímpares no desenvolvimento ...</b>	<b>111</b>
<b>5. A intervenção social da biblioteca na comunidade .....</b>	<b>112</b>
<b>6. Leitores adolescentes da internet nas bibliotecas: a internet para quê? .....</b>	<b>114</b>
<b>CAPÍTULO IV .....</b>	<b>117</b>
<b>BIBLIOTECA: O PAPEL DA BIBLIOTECA ESCOLAR NA SOCIEDADE</b>	
<b>PORTUGUESA E A LEITURA .....</b>	<b>117</b>
<b>1. A biblioteca escolar em Portugal .....</b>	<b>118</b>
<b>2. A Criação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares.....</b>	<b>121</b>
<b>2.1. A inclusão das bibliotecas escolares no projecto educativo institucional .....</b>	<b>135</b>
<b>2.2. Modalidades de integração da biblioteca escolar no projecto global da instituição e da comunidade escolar.....</b>	<b>135</b>
<b>3. Biblioteca escolar e cidadania no século XXI .....</b>	<b>136</b>
<b>3.1. A biblioteca escolar no contexto espanhol .....</b>	<b>140</b>

<b>3.2. A biblioteca escolar e o trabalho em rede .....</b>	<b>143</b>
<b>3.3. Gestão da informação na biblioteca escolar .....</b>	<b>144</b>
<b>3.4. Papel da biblioteca escolar no sucesso educativo e no combate à exclusão social.....</b>	<b>149</b>

## **II Parte**

<b>ESTUDO EMPIRICO .....</b>	<b>152</b>
<b>1. Introdução.....</b>	<b>153</b>
<b>1.1. Metodologia .....</b>	<b>153</b>
<b>1.2. Método.....</b>	<b>154</b>
<b>1.3.Amostra do estudo.....</b>	<b>157</b>
<b>1.4.Caracterização do contexto .....</b>	<b>160</b>
<b>1.4.1. Caracterização do contexto geográfico .....</b>	<b>160</b>
<b>1.4.2.Selecção e caracterização da amostra .....</b>	<b>162</b>
<b>1.4.2.1.Selecção da amostra .....</b>	<b>162</b>
<b>1.4.2.2.Caracterização da amostra.....</b>	<b>163</b>
<b>1.4.2.3.Técnica de recolha de dados.....</b>	<b>164</b>
<b>1.4.2.4.Aplicação, análise e discussão de resultados.....</b>	<b>165</b>
<b>O inquérito aos professores : análise e discussão de resultados.....</b>	<b>166</b>

## **I Parte**

<b>1. Acções de formação relacionadas com a promoção de hábitos de leitura .....</b>	<b>167</b>
<b>2. Biblioteca escolar e os docentes.....</b>	<b>168</b>
<b>2.1. Motivação.....</b>	<b>172</b>
<b>Estudo Delphi .....</b>	<b>174</b>
<b>4.1. Método Delphi .....</b>	<b>175</b>
<b>4.1.1. Vantagens e desvantagens do método Delphi .....</b>	<b>177</b>
<b>4.1.2. Procedimentos metodológicos .....</b>	<b>178</b>
<b>4.1.2.1. Problema .....</b>	<b>178</b>
<b>4.1.2.2. Objectivos.....</b>	<b>179</b>
<b>4.2. Principais passos na implementação do método Delphi .....</b>	<b>180</b>
<b>4.3. Amostra .....</b>	<b>183</b>
<b>4.4. Selecção da amostra .....</b>	<b>183</b>
<b>4.5. Técnica de recolha de dados.....</b>	<b>184</b>

<b>4.5.1. Questionário nº 1 – Método Delphi.....</b>	<b>185</b>
<b>4.5.2. Questionário nº 2 – Método Delphi com aplicação da escala de Likert .....</b>	<b>185</b>
<b>4.6. Caracterização da amostra.....</b>	<b>186</b>
<b>Estudo Delphi : apresentação, análise e discussão dos resultados.....</b>	<b>188</b>
<b>1. Apresentação e análise dos resultados.....</b>	<b>189</b>
<b>1. Ronda I.....</b>	<b>191</b>
<b>1.1. Leitura e o seu processo de aprendizagem segundo os actores sociais.....</b>	<b>191</b>
<b>1.2. Papel dos agentes educativos na fomentação dos hábitos de leitura e uso da biblioteca escolar .....</b>	<b>194</b>
<b>1.2.1. Papel dos encarregados de educação na fomentação dos hábitos de leitura e no uso da biblioteca escolar .....</b>	<b>195</b>
<b>1.2.2. A biblioteca escolar, as suas relações com o meio, o seu papel no (in) sucesso escolar.....</b>	<b>197</b>
<b>Método Delphi : apresentação, análise e discussão dos resultados.....</b>	<b>201</b>
<b>2. Ronda II .....</b>	<b>202</b>
<b>2.1. Leitura e o seu processo de aprendizagem segundo os actores sociais.....</b>	<b>203</b>
<b>2.2. Papel dos agentes educativos na fomentação dos hábitos de leitura e uso da biblioteca escolar .....</b>	<b>208</b>
<b>2.2.1. Papel dos encarregados de educação na fomentação dos hábitos de leitura e uso da biblioteca escolar .....</b>	<b>209</b>
<b>2.2.2. A biblioteca escolar, as suas relações com o meio, o seu papel no (in) sucesso escolar.....</b>	<b>210</b>
<b>III PARTE.....</b>	<b>214</b>
<b>PROJECTO : “Programa Municipal de Promoção da Leitura” .....</b>	<b>214</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>215</b>
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>230</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>239</b>
<b>Anexos</b>	
<b>Anexo I. – Questionário dirigido a professores .....</b>	<b>267</b>
<b>Anexo II. – I Ronda Delphi.....</b>	<b>272</b>
<b>Anexo III. – II Ronda Delphi .....</b>	<b>275</b>

## **Índice de esquemas**

Esquema 1. A leitura um processo de construção de sentido .....	30
Esquema 2. Sequência de Execução de uma Pesquisa Delphi Electrónica .....	182
Esquema 3. Estrutura Base de um Processo Delphi .....	202

## **Índice de quadros**

Quadro 1. Vantagens e desvantagens da técnica Delphi.....	178
---	-----

## **Índice de fotos**

Foto 1. Actividades de promoção à leitura por nós realizada, em Dezembro de 2011.....	38
---	----

## Índice de tabelas

Tabela 1. Resumo dos modelos explicativos do processo de leitura .....	39
Tabela 2. Caracterização da amostra do estudo efectuado a professores .....	163
Tabela 3. Acção de formação relacionadas com a promoção de hábitos de leitura e a sua classificação .....	167
Tabela 4. Prática da leitura .....	168
Tabela 5. Biblioteca escolar e o professor .....	169
Tabela 6. Biblioteca escolar e o professor .....	170
Tabela 7. Biblioteca escolar e o professor .....	172
Tabela 8. Definição de leitura e processo de aprendizagem .....	191
Tabela 9. Factores que promovem ou condicionam o desenvolvimento da leitura .....	192
Tabela 10. Carência nos hábitos de leitura .....	193
Tabela 11. Cinco problemas na aquisição da leitura.....	193
Tabela 12. Alternativas para a motivação de hábitos de leitura .....	194
Tabela 13. Papel dos agentes educativos na criação de hábitos de leitura e no uso da .....	194
Tabela 14. Importância atribuída pelos encarregados de educação à biblioteca escolar .....	195
Tabela 15. Importância atribuída à biblioteca escolar .....	197
Tabela 16. Relações estabelecidas entre a Biblioteca escolar e outros agentes.....	198
Tabela 17. Influência da biblioteca escolar no combate ao insucesso .....	198
Tabela 18. Cultura escolar na fomentação da biblioteca escolar .....	199
Tabela 19. Mudanças a médio e longo prazo.....	199
Tabela 20. Definição de leitura e processo de aprendizagem .....	203
Tabela 21. Factores que promovem ou condicionam o desenvolvimento da leitura .....	204
Tabela 22. Carência nos hábitos de leitura .....	205
Tabela 23. Cinco problemas na aquisição da leitura.....	206
Tabela 24. Resumo dos factores que influenciam a leitura .....	206
Tabela 25. Alternativas para a motivação de hábitos de leitura .....	207
Tabela 26. Papel dos agentes educativos na criação de hábitos de leitura e uso da biblioteca .....	208
Tabela 27. Importância atribuída pelos encarregados de educação à biblioteca escolar .....	209
Tabela 28. Importância atribuída à biblioteca escolar .....	210
Tabela 29. Influência da biblioteca escolar no combate ao insucesso escolar .....	211
Tabela 30. Relações estabelecidas entre a biblioteca escolar e outros agentes .....	211
Tabela 31. Cultura escolar na fomentação da biblioteca escolar .....	212
Tabela 32. Mudanças a médio e longo prazo.....	213



## **1. Introdução**

### **1.1. Problema e desenvolvimento**

A escola é o contexto natural para a formação de leitores, não só ensina a ler, como também deve promover atitudes para fomentar o gosto pelo livro e pela leitura. No entanto, nem sempre consegue obter esse sucesso na consolidação da prática da leitura nas crianças. A leitura no âmbito educativo está unida às aprendizagens linguísticas verificamos, desde os primeiros anos de escolaridade alguns esforços pedagógicos direccionados à aquisição por parte dos discentes dos instrumentos básicos para a sua incorporação à cultura da escrita.

Compreende-se por isso que, nas últimas décadas, tenham sido lançados múltiplos estudos destinados a avaliar em que medida a leitura é de facto uma competência de todos e a que todos têm acesso e é usada na vida quotidiana.

No entanto, a escola não é o único espaço onde se aprende a ler e onde se desenvolvem hábitos de leitura, mas também no seio da família, na sociedade e nela, e aqui as bibliotecas assumem um espaço privilegiado de formação (Larrosa, 1996; Sánchez, 2002; Clemente, 2008).

As bibliotecas no âmbito escolar são um marco de grande relevo, que segundo Clemente (2008), são fontes fundamentais para o acesso ao conhecimento e sobretudo para a nossa formação como indivíduos. Assim, a biblioteca transforma-se num espaço dinâmico de partilha de saberes e de aprendizagem.

"A biblioteca escolar desenvolve nos alunos competências para a aprendizagem ao longo da vida e estimula a imaginação, permitindo-lhes tornarem-se cidadãos responsáveis" (Unesco, 1999:1).

A biblioteca escolar é um lugar integrado no próprio meio escolar e, simultaneamente especializado, tornando-a como um dos principais meios/recursos para potenciar o desenvolvimento curricular. A sua acção curricular ocorre através dos procedimentos de selecção tratamento e difusão da informação, os quais podem permitir aos alunos "*transformação da informação*".

Carballo Bautista (2003:3) considera que *“la biblioteca escolar debe acercar sus servicios a toda la comunidad escolar y favorecer el uso de la lectura y la búsqueda de la información. La formación de usuarios es una de las tareas educativas básicas más importantes”*.

Desta forma, a biblioteca escolar é um recurso de excelência com a finalidade da formação global do aluno, integrando o seu desenvolvimento e acredita-se que a utilização da biblioteca como recurso educativo contribui para um ensino de qualidade” (Rodrigues (2000: 45).

Para que a biblioteca seja um recurso educativo de qualidade, torna-se indispensável que a qualidade do acervo bibliográfico seja uma realidade, concomitantemente deve existir uma cultura de escola que lhe atribua a relevância especial e o seu papel de estrutura basilar para o sucesso escolar do aluno, de um local que prima pela informação, cultura escolar e pessoal, sobretudo que seja dinâmico e activo ao desenvolvimento de um novo processo educativo, permitindo o desenvolvimento de competências literárias. Tornando-se junto dos discentes num local de partilha de saberes, perdendo a imagem de um local “velho”, estático e sobretudo desinteressante.

Segundo Sequeira (2000:7)

*“surge a necessidade de definir a biblioteca escolar como um lugar privilegiado de cruzamentos curriculares, dinamizados por uma atitude positiva de toda a comunidade escolar em relação ao prazer da leitura, seja ela informativa ou recreativa.”*

Salgado (1997:19) alerta que

*“o iletrismo já não é apenas uma dificuldade técnica em se servir da escrita, pode tornar-se um factor de exclusão económica e social. Ler promove, também, o convívio social e a interacção entre os seres humano a importância do meio, como participante activo na construção dos hábitos”*.

É com a construção precoce dos hábitos de leitura que se consegue estimular a motivação e a curiosidade, para Bamberger (1987:70), os hábitos de leitura *“são mais bem incorporados se têm como base modelos de comportamento tirados do meio, ‘ideais’ apresentados pelos pais, professores e, sobretudo, pelo grupo que o jovem frequenta.”*

Sabino (2010:3) diz-nos que é “*fundamental despertar o gosto pela narrativa logo aos seis meses de idade, através da leitura de contos efectuados pelos familiares e amigos, cativando a atenção e o interesse das crianças*”.

Muitas vezes esses modelos sociais por vários motivos parecem não coadjuvar no processo de criação de hábitos de leitura, uma vez que alguns estudos apontam para uma perda de hábito de leitura, em especial de livros, após o indivíduo deixar de frequentar a escola, (Freitas e Santos, 1992; Freitas *et. al.*, 1997; Lima dos Santos *et al.*, 2007; Lagess *et al.*, 2007).

T. Colomer, entende por literatura infantil e juvenil “*la iniciación a las nuevas generaciones al diálogo cultural establecido en cualquier sociedad através de la comunicación literária*” (Colomer, 1999). As bibliotecas escolares deram os primeiros passos no nosso país em 1997 com o primeiro documento “lançar a rede de bibliotecas escolares” e estão a implementar-se de norte a sul com um investimento que vai desde o 1º, 2º 3º ciclos até ao secundário. Com uma década de estudos e trabalho feito, envolvendo parceiros importantes como as Autarquias e os serviços de apoio às bibliotecas escolares, os SABE e outras entidades ligadas à educação e à cultura, Portugal apresenta-nos um grande esforço para cumprir com o proposto nesse projecto inicial lançado em 1996.

E, nesta sequência, surge a nossa questão inicial e de partida, “que contributo é dado pela biblioteca escolar do 1º e 2º ciclo no desenvolvimento de hábitos leitores em crianças”.

## **1.2.Objectivos do trabalho**

Para operacionalizar o intento acima descrito procurámos definir linhas orientadoras que permitissem orientar o nosso estudo. De facto, de acordo com as abordagens teóricas relacionadas com a biblioteca escolar e o seu papel nos hábitos de leitura, deparámo-nos com uma multiplicidade de estudos que induzem o investigador à dispersão. Para encaminharmos a investigação no sentido de se perceber a mais-valia da biblioteca escolar para o desenvolvimento de hábitos de leitura em crianças, procedemos ao design de investigação que enformou os seguintes objectivos e para os quais iremos procurar respostas:

- A importância da biblioteca escolar para a criação / dinamização de hábitos leitores
- A colaboração dos professores curriculares no desenvolvimento de actividades complementares ao ensino aprendizagem
- A importância que os alunos e a comunidade escolar atribuem à biblioteca escolar

### **1.3.Pertinência do estudo**

A importância do estudo advém de se procurar estudar a importância da biblioteca escolar no desenvolvimento dos hábitos de leitura e as consequências do mesmo no futuro dos jovens, um fenómeno complexo e multi-factorial, já que envolve factores relacionados com as dimensões curriculares, psicossociais e conjunturais da escola. Estudar um problema que afecta, de forma muito significativa, a sociedade actual.

Na escolha do tema, “ *O contributo da biblioteca escolar no desenvolvimento de hábitos leitores em crianças*” convergiram várias razões do âmbito científico mas também pessoal e profissional.

Assim no âmbito científico, a leitura, segundo a opinião da União Europeia e de organizações internacionais entre as quais destacamos a OCDE a UNESCO e a IASL consideram a mesma como um dos alicerces da sociedade do conhecimento, sendo fundamental ao desenvolvimento sustentado, solicitando, assim uma maior dedicação por parte dos dirigentes políticos, para que a leitura seja assumida como uma prioridade política. Estudos nacionais e internacionais realizados nas últimas duas décadas demonstram que a situação de Portugal não é satisfatória, apontando baixos níveis de literacia, com níveis significativamente inferiores à média europeia, nos diferentes grupos etários desde as crianças aos adultos.

Esta situação tem despertado em muitos investigadores questões fundamentais tais como a ausência de hábitos de leitura, o papel da escola, da biblioteca escolar, dos progenitores e dos educadores na aquisição desses hábitos ou quais as estratégias necessárias

para promover e potenciar os alunos a sentir-se motivados para a leitura. A competência leitora deve ser considerada como uma competência básica fundamental para a aquisição de novas aprendizagens e para o desenvolvimento pessoal dos alunos.

No âmbito pessoal e profissional consideramos que poderemos crescer com este estudo pretendemos abrir novos horizontes e perspectivas, corrigir erros e simultaneamente evoluir numa área tão importante e simultaneamente sensível, tornando-nos num agente activo. Pretendemos alertar para a necessidade de apontar uma meta a atingir “ a redução do número de leitores com fracas competências, e que apesar dos esforços, por vezes os resultados são insuficientes.” Partimos da convicção de que seremos capazes de vislumbrar as necessidades gerais e específicas de uma dada região para a reestruturação e redefinição de papéis dos diferentes actores envolvidos no fomento de hábitos leitores.

#### **1.4. Estrutura do trabalho**

Este estudo encontra-se estruturado em três partes. Relativamente à primeira parte efectuamos o enquadramento teórico, sobre a leitura e os seus processos de leitura, são apresentadas as perspectivas de diversos autores, no sentido de encontrar uma definição para o acto de ler. Procuramos também descrever os modelos de leitura os quais norteiam a aquisição gradual de bons hábitos de leitura.

Procuramos enquadrar a biblioteca na sua amplitude, bem como a sua importância no processo educativo dos jovens. Procurámos apresentar o papel da biblioteca na sociedade, os incentivos ao desenvolvimento de hábitos de leitura, elencámos algumas iniciativas nacionais que visam estimular a leitura, nomeadamente o plano nacional de leitura, a disseminação da rede de bibliotecas escolares e da rede nacional de bibliotecas públicas.

No que concerne à segunda parte do nosso trabalho, referente à investigação empírica, abordamos os aspectos inerentes ao processo de investigação, isto é a metodologia, dividimo-la em duas partes. Na primeira parte optámos, para este estudo, pela realização de uma investigação empírica e descritiva, efectuámos um estudo em professores da área de Viseu com a intenção de compreender como o desempenho da biblioteca escolar, articulando-se com a estrutura organizacional da escola, e com o meio, responde às solicitações para que foi

criada. Na segunda parte o método escolhido – estudo Delphi, as suas limitações, a escolha da amostra, procurámos validar a opinião de um grupo de especialistas sobre a temática em estudo: *acordo/desacordo*, até obtenção de consenso. Culminando, no final na apresentação e análise de resultados obtidos em todo o processo, e a consequente apresentação de um projecto de trabalho a implementar na comunidade. Finalmente apresentamos as conclusões de todo o processo empírico procurando estabelecer elos de ligação com a parte teórica que fundamentou todo o processo.

## **I PARTE**

---

---

### **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **CAPÍTULO I**

---

---

### **LEITURA: modelos e a sua representação social**

## 1. Conceito de leitura

Ao longo das últimas 30 décadas verifica-se uma evolução do conceito de leitura, acto de ler, tendo em consideração que numa fase inicial o processo de leitura era considerada uma prática passiva, na qual estavam incluídos actos de reconhecimento e de decifração dos códigos gráficos. Viana & Teixeira (2002:9), defendem que ler é *“saber decifrar, isto é, ser capaz de pronunciar correctamente as palavras impressas mesmo que a pessoa não compreenda o sentido do texto”*.

Na verdade, se perguntarmos o que significa ler, obteremos «uma gama de respostas que vão da mais simples *“É saber decifrar”* até às que fazem intervir *“a neurologia, biologia, psicologia e sociologia”* (Mialaret:1997:13). Ora, tendo por base esta afirmação, podemos referir que a leitura, devido à complexidade de que se reveste, não é fácil de definir.

A leitura é muitas vezes, conotada com a subsistência da vida cultural, uma vez que toda a actividade humana passa, mais cedo ou mais tarde, pelo registo em texto escrito – com destaque para o livro e para conseqüente acto de ler. É esse o posicionamento de Sim-Sim, ao afirmar que

*“a mestria do código é o poderoso passaporte para o conhecimento do que os outros, distantes no tempo e no espaço, tema a dizer sobre o real, aqui incluídas as variadas perspectivas e orientações filosóficas e políticas. Para franquear a porta de acesso ao referido conhecimento é necessário ser-se literato, isto é, dominar os mecanismos que nos permitem ler para aprender, tornando-nos, assim, apreciadores do real”* (1994:132).

Concordando com as implicações culturais advenientes do acto de ler, Antão (1997) defende que a pobreza ou incapacidade de leitura *“é sinónimo de atraso cultural, o qual, por sua vez, vai repercutir-se no social, no económico, no político, no moral”* (Antão, 1997:6).

Dada a complexidade que envolve o processo de leitura, diversos autores têm vindo a debruçar-se sobre esta temática, contribuindo para uma alteração significativa da concepção de leitura. Para Sequeira (1998:73)

*“o acto de ler tem sido, ao longo do século vinte e início século vinte e um, objecto de uma investigação mais ou menos profunda, onde se têm cruzado influências da*

*psicologia, linguística, antropologia, sociologia, informática, cibernética, modelos de aprendizagem e prática pedagógica”.*

As mais recentes investigações modificaram substancialmente a concepção tradicional de leitura, que era “*vista como a capacidade de pronunciar convenientemente o texto*” (Vaz, 1998:99).

De facto, se até “*meados da década de sessenta a leitura era vista como a descodificação de símbolos gráficos em sons*” (Sequeira, 1999: 407) a partir do final dos anos sessenta, a acto de ler passou a ser entendido como um processo que era dirigido pelo próprio leitor com as suas capacidades cognitivas e linguísticas.

A partir dos anos setenta, começaram a salientar-se outros aspectos, como a compreensão, a função da memória, da atenção e do processamento mental da informação. Por, potro lado, o leitor passou a ser visto como um interveniente activo na elaboração do seu saber tendo como ponto de partida a sua experiência pessoal em diversos domínios. Na década de setenta e oitenta, estas mesmas concepções foram enriquecidas pela consideração de contextos diversos.

Actualmente, pelo contrário, com o contributo essencial da psicologia cognitiva e da psicolinguística, enfatizou-se uma concepção de leitura que ultrapassa a simples decifração de um código gráfico ou um código verbal (Grau, 1997). A leitura é, acima de tudo, uma construção de significados, apresentando-se, portanto, a descodificação de grafemas apenas como um meio de acesso ao texto. É importante e necessária, mas não o suficiente para ler (Grau, 1997). A descodificação gráfica é, no fundo, um passo importante que deve ser dado para que se possa descodificar o significado de um texto.

Segundo Carrol (*in* Viana & Teixeira, 2002:11) “*o processo de ler envolve a percepção e a compreensão das mensagens escritas numa forma paralela às correspondentes mensagens faladas*”.

Hoje, a leitura, depois de sobejamente discutida e alvo de múltiplas perspectivas e teorias de exacerbada complexidade, passou a ser encarada como processo interactivo, reconhecida como um acto interpretativo que revela tanto do texto, como do leitor, remetendo-nos para a capacidade de um indivíduo conseguir ou não decifrar o conteúdo de um texto.

Começou, pois, a considerar-se que, *“do ponto de vista psicolinguístico, a leitura é um processo activo, auto-dirigido por um leitor que extrai do texto (considerado aqui não só como página escrita, mas também como combinações de imagens, diagramas, gráficos, etc.) um significado que foi previamente codificado por um emissor”* (Sequeira: 1989:54).

Podemos falar, então, de dois códigos ou níveis de leitura que, embora independentes, se complementam: o código grafofonético (que conduz à descodificação de grafemas) ou leitura elementar e o código ideográfico (associado à descodificação de sentidos) ou leitura de compreensão (Rebelo, 1993).

Para Silva (2002), a descodificação gráfica é fundamental à compreensão do texto, já que se destina a dotar o aluno de meios suficientes que lhe permitam descodificar sentidos, ou seja, compreender, aquilo em que verdadeiramente consiste saber ler. Assim se entende que, enquanto o primeiro deverá ter lugar durante os primeiros anos de vida da criança, o segundo, mesmo que introduzido a par da aprendizagem da descodificação dos grafemas, prolonga-se pela vida fora, aperfeiçoando-se, sem nunca se concluir totalmente a sua aprendizagem (Silva, 2002).

Nesta linha de pensamento, podemos considerar que *“a aprendizagem da leitura é inseparável da formação do pensamento e do desenvolvimento do espírito crítico”* (Mialaret: 1997:18), pelo que, saber ler se apresenta como o resultado de toda uma educação que se prolonga pela vida fora. A aprendizagem da leitura

*“es un proceso cultural y no natural. No deriva directamente de capacidades innatas que pueden ser activadas por el solo contacto con un ambiente letrado. Es un proceso bastante más complejo”* (Aprá, 2005).

A leitura resulta assim de uma teia complexa em que se entrecruzam factores de ordem cognitiva, social e educativa. Ora, assim sendo, a fluidez leitora é facilitadora da compreensão (Reina, 1997). Por esta razão, devia aprender-se a ler a velocidades diferentes, consoante o objectivo, o material ou a complexidade do material.

Vários factores são importantes para a leitura fluente, como uma boa amplitude de campo visual, a habilidade e a memória (Díaz, 1997 in Santos, 2000). A memória é fundamental, pois, como a memória de curta duração tem uma duração limitada, é preciso que o leitor capte o mais breve possível o significado. A velocidade da leitura é, deste modo,

um factor essencial de compreensão e de memorização, onde as pausas de fixação e os movimentos progressivos e regressivos dos olhos têm o seu papel fundamental.

Existem, como já antes afirmámos, duas formas de leitura complementares. Apesar da complementaridade que as caracteriza, exigem do sujeito exercícios cognitivos distintos, pois enquanto no nível da leitura elementar

*“o sujeito investe o seu esforço nas funções de decifração, com notável prejuízo para a recepção do conteúdo, no segundo – o da compreensão – a mecânica da leitura já está automatizada e o leitor concentra-se na tarefa de apreender e interpretar os sentidos literal e inferencial do texto”* (Santos: 2000: 23).

O acto de ler é, então, um processo complexo que integra aspectos de índole diferente, como perceptivos, cognitivos e linguísticos. Daí que se possa afirmar que a leitura é:

*“um processo interactivo, pois, implica uma constante interacção de processo perceptivos, cognitivos e linguísticos que, por sua vez, interactuam com a experiência e com os conhecimentos prévios do leitor, os objectivos de a leitura, bem como as características do texto”* (Belmonte, 1997:275).

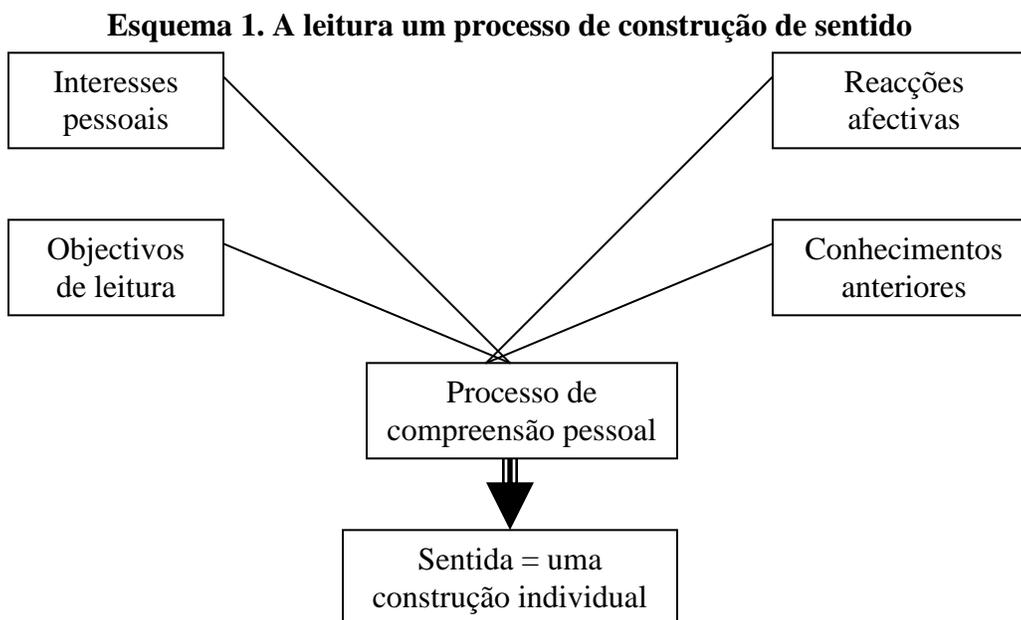
A leitura é, pois, um

*“processo interactivo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo, processo esse que compreende diferentes etapas, como a percepção, a compreensão, a reacção e a integração”* (Sim-Sim et al., 1997:27).

Face as diversas investigações a leitura é uma multi-dimensional a qual visa construir uma representação semântica do que está impresso, a qual nos remete para questões exteriores ao leitor, tais como o texto e o contexto, Para o efeito, o leitor trata a informação (formal e conceptual) textual através de processos que lhe são próprios, activando os seus conhecimentos e atribuindo um objectivo à leitura (Turcotte, 1994).

O texto tem um papel relevante na selecção das estratégias de leitura e no tipo de conhecimentos recordados para auxiliar a compreensão do seu conteúdo Toda a intenção do leitor e a sua actividade concretizam-se num contexto e sobre um texto que, aliás, não são alheios à própria construção de sentido. Entendido como um conjunto de proposições com

sentido, isto é, coesas e coerentes, o texto obedece a regras de estruturação a partir das quais vários investigadores identificaram, aliás, regularidades na sua organização estrutural.



Fonte: Turcotte, 1994: 15

A percepção é o “reconhecimento e interpretação da palavra com que os olhos tomam contacto” (Silva: 2002:116). Esta fase corresponde à descoberta, por parte da criança, de formas semelhantes às já assimiladas pela memória visual e auditiva, adaptando-as a uma nova situação.

Segundo Silva (2002) a compreensão

*“institui-se a partir do momento em que é captada a mensagem do texto, contando sobremaneira para isso, por parte do leitor, a determinação dos significados das palavras dentro do contexto apresentado e ainda todas as suas experiências anteriores”* (Silva: 2002:117).

O que se lê não está claro para o leitor, por isso é necessário estabelecer um diálogo leitor-texto, para que se possa clarificar o sentido e mensagem do texto. Nesta fase, há um factor de extrema importância que tem de se considerar e que se prende com as características de cada leitor.

Na verdade, possuindo cada leitor características próprias e estabelecendo por sua vez uma relação peculiar com o texto, a compreensão daquilo que se lê pode ser diferente. Ainda que a intenção do significado pertença ao escritor, é ao leitor que cabe a construção final do significado.

Reconhecer que o leitor é quem constrói o significado do texto, implica que se aceite que diferentes leitores possam entender o texto de forma diferente, ou seja, as interpretações do texto dependem dos conhecimentos de cada leitor, da sua intenção e do contexto, o que não quer dizer que uns tenham compreendido e outros não (Pizani *et al.*, 1997, cit. por Martins e Niza, 1998).

Significa, portanto, que os seus conhecimentos, as suas experiências e a sua motivação são importantes para a interpretação da mensagem do texto. A aceitação de diferentes formas válidas de compreensão não significa

*“que cada leitor entenderá algo totalmente distinto do que captará outro: o sujeito emitirá hipóteses em função do seu conhecimento do mundo, mas procurará verificá-las a partir da informação prevista pelo texto”* (Pizani *et al.*, 1997, in Martins e Niza, 1998:24).

Quando as hipóteses não forem confirmadas tenderá a modificá-las de acordo com as características da informação visual do texto ou depois de um confronto da sua leitura com a leitura feita por outros elementos. Nesta interacção leitor-texto, tem, pois, lugar a formulação permanente de hipóteses sobre o significado (Grau, 1997), importante para a compreensão.

A reacção *“verifica-se quando o leitor é levado a atender às ideias com que estabelece contacto”* (Silva: 2002:117). Esta fase tem a ver com o despertar do espírito crítico do leitor, aceitando ou não o que antes foi compreendido.

A integração é o momento de encontro entre as ideias do leitor e as do texto. O leitor ao aceitar ou rejeitar, total ou parcialmente, o que leu está a alargar e a aplicar os resultados obtidos (desse debate interior) à sua vida. O acto de ler concretiza-se através da busca da velha informação e da nova informação. A velha informação está directamente ligada aos designados *schemata* (esquemas cognitivos associados a um dado conhecimento já armazenado e organizado), sendo o processo da inferência que decide os esquemas a revelar

para tratamento da nova informação (Silva, 2002), isto é, na leitura de um texto, a activação de esquemas (prévios) de conhecimento acerca do modo de organização do texto pode, por exemplo, apoiar o sujeito no processamento e compreensão das características de narrativas ou o conhecimento do esquema semântico causa-efeito na leitura de um texto científico.

A leitura passou, assim, a ser vista não só como um acto cognitivo (dado que envolve múltiplos processos cognitivos, como a percepção e a reflexão), mas também como um acto social entre dois sujeitos (autor e leitor), que interagem entre si. Deixou de ser um acto solitário, passando a ser uma

*“interacção verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros”* (Soares: 1991:18).

Victor Aguiar e Silva (1984) ao dissertar sobre a língua literária – entenda-se neste contexto texto ficcional, texto literário – declara que se trata de um *“insubstituível meio de conhecimento e aquisição dessa omnímota funcionalidade e, por conseguinte, o estatuto de privilegiado instrumento de cognição do homem, da sociedade e do mundo”* (Aguiar e Silva, 1984:134).

A mesma tese, numa perspectiva diferente, é apresentada por Rebelo (1990). A autora considera que o acto de ler é um processo mental cuja realização abrange um conjunto de habilidades (fonológica, gramatical e semântica), contribuindo para o desenvolvimento do intelecto. Tendo em conta as interacções permanentemente estabelecidas, pode dizer-se que *“a leitura é um processo activo de comunicação”* (Poersch & Amaral 1989:43).

Segundo Irwin (1986: 7), a leitura é impossível separar qualquer acto de compreensão dos factores contextuais que influenciam o texto e consequentemente o processo de leitura. Dentre os contextos distinguem-se três tipos: (i) o contexto psicológico (intenções de leitura, interesse pelo texto, etc.), que claramente entra em relação directa com as estruturas afectivas do sujeito; (ii) o contexto social (intervenções dos pares, do professor, dos pais, etc.); e (iii) o contexto físico (tempo disponível, barulho, suporte de leitura, o próprio texto, etc.).

## 1.1. Representações sociais

A história das representações sociais insere-se na inter-relação entre actores sociais, o fenómeno e o contexto que os rodeia. Elas são constituídas por processos sociocognitivos e têm implicações na vida quotidiana, influenciando a comunicação e os comportamentos.

Procuramos compreender o conceito de representações sociais, cultura escolar, história e linguagem e suas correlações com a leitura (literária ou não). As representações sociais, compreendidas no enfoque, são formas de disseminação de uma certa visão ou concepção de mundo que se trocam também nas experiências dos seres humanos ao longo de sua existência, seja para o enaltecimento ou subjugamento de uma cultura.

As representações sociais, são definidas por Moscovici (1989), como um sistema de valores, noções e de práticas relativas as interpretações das realidades do meio social que permitem não somente o estabelecimento do quadro da vida dos indivíduos e dos grupos, mas que constitui igualmente um instrumento de orientação, de percepção das situações e de elaboração de respostas.

O indivíduo para explicar um comportamento pode ter uma representação não consciente que orienta os seus comportamentos e selecciona as respostas julgadas mais adequadas. Para Moscovici (1961), isso acontece porque as representações sociais têm como funções:

- A explicação de acontecimentos sociais;
- A justificação dos comportamentos e a diferenciação social;
- A formação de modos desejáveis de acção que proporcionam a constituição do significado do objecto e da situação no seu conjunto, visando atribuir de sentido real ou organizá-lo significativamente.

Abric (2000) acrescenta uma outra função das representações sociais. Além da “*função de saber*” (para compreender e explicar a realidade, sendo um quadro de referência que permite as trocas sociais), da “*função de orientação*” (prescrevendo comportamentos) e da “*função justificadora*” (que justifica os comportamentos), ele também descreve a “*função identitária*” que serve para proteger a especificidade dos grupos garantindo a eles uma imagem positiva.

Para Vala (2002) as representações sociais têm uma dimensão funcional e prática manifestada na organização dos comportamentos, das actividades comunicativas, na argumentação e na explicação quotidianas, e na diferenciação dos grupos sociais. Elas são uma orientação para a acção, ou seja, a acção envolve um sistema representacional (uma rede de representações que ligam o objecto e o seu contexto).

Ainda neste sentido Jodelet (1989) apresenta a representação como o acto de representar qualquer coisa. Ela exprime a relação de um sujeito com um objecto qualquer (inclusive indivíduos), envolvendo uma actividade de construção e de simbolização como expressão de um sujeito (não como reflexo de um objecto) que provém do confronto da actividade mental individual e das relações mantidas com o objecto.

Jodelet (1989:53) define representação social como um fenómeno complexo activado pela via social, em que os vários elementos são organizados numa espécie de saber sobre a realidade, um saber prático. Analisando as afirmações de Jodelet (1989), podemos ressaltar a importância da representação social tanto nos processos cognitivos e nas interacções sociais, como um sistema de interpretação/comunicação que regista a nossa relação com os outros. Além do seu papel na difusão e assimilação dos conhecimentos, na definição de identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais, contribuindo para os modelos de condutas e pensamentos.

Neste sentido, Jodelet (1989) ajuda-nos ao indicar a amplitude das representações sociais – tratadas tanto como campo “estruturado” (que contém os constituintes das representações: valores, opiniões, imagens, informações) quanto como campo “estruturante” (as organizações socioculturais, modelos normativos, atitudes) – desta forma, apreendemos que as representações não estão presentes somente nos indivíduos ou na colectividade, mas também nas instituições e organizações que os permeiam e que podem cercear ou liberar nossa criatividade.

### **1.1.1. Representações sociais do processo de leitura**

*“O processo de aprendizagem da leitura no quadro formal da escolaridade básica ao longo de três gerações, precisamente as que convivem no tecido social deste início de século, constata que há diferenças significativas” (Veloso, 2006:23).*

Com a evolução das necessidades sociais e consequentemente da própria sociedade, a escola é alvo de sistemáticas reformas educativas visando o sucesso e desenvolvimento educativo da população.

Não sendo uma capacidade inata, a leitura é eminentemente cultural, social, pois resulta de uma caminhada que depende de uma multiplicidade de factores exógenos ao sujeito – potencial leitor.

Na nossa sociedade, foi atribuído à escola inúmeras tarefas entre as quais ensinar a ler, assim fazendo uma breve resenha histórica, vemos o papel da escola nesta árdua tarefa. Na década de 40 e 50, o regime de ditadura vivido em Portugal limitava o processo de aprendizagem das crianças, à aquisição de competências mínimas de leitura e escrita, assim na escola aprendiam a ler, a escrever e a contar na escola primária e, para a larga maioria, terminava aí o percurso escolar. O regime político vigente não tinha interesse em que a população fosse bastante escolarizada, evitando desta forma situações de confronto de ideais e vivendo numa conformidade de pensamentos.

A leitura parecia assumir um acto passivo, receptivo dado que o leitor se limitava a reconhecer e a decifrar códigos. Uma incapacidade de compreender o que se lia, aniquilando a possibilidade de se estabelecer relação entre o texto e o leitor. No entanto, apesar de esta forma de ler não compreendendo o que se lê era comum nas classes socioeconómicas baixas, as excepções, surgiam nos meios socioeconómicos favorecidos, cuja convivência com os livros e a leitura era uma fonte de prazer e sabedoria, bastante valorizada e potenciadora de voos mais altos (Velo, 2006).

Nos anos 60, início de grandes transformações sociais, dá-se a explosão da emigração, no surgimento da guerra colonial, nas revoltas estudantis e operárias seguidas de forte repressão, e muito especialmente vemos a consolidação da rede das bibliotecas itinerantes da Fundação Calouste Gulbenkian que aposta nas zonas mais desfavorecidas de Portugal. As bibliotecas itinerantes adquirem um peso extraordinário no processo de aprendizagem, e muito em especial na consolidação dos hábitos de leitura, ainda que numerosos docentes da época olhassem com arreigada desconfiança para a presença regular das carrinhas e para o entusiasmo das crianças e adultos face àquela fonte de saber, descoberta e prazer.

Na década de 70, inúmeras alterações surgiram no mundo político e muito em especial na liberdade da opinião com a queda da ditadura que assombrava Portugal, essas alterações repercutiram-se também no domínio do ensino-aprendizagem da leitura,

*“os professores actualizaram os seus saberes e procuraram aplicar aquilo que consideravam ser mais adequado; a literatura infantil passou a estar presente no quotidiano escolar e as crianças passaram a ouvir histórias e a conhecer alguns dos nomes dos escritores que para elas escreviam; o livro único foi abandonado para dar lugar a um leque de oferta muito amplo; as fichas de leitura começaram a aparecer”* (Veloso, 2006:24).

As práticas de leitura, nas últimas décadas continuam a ser desenvolvidas no contexto escolar, como experiências linguísticas às quais se reconhece o desenvolvimento da dimensão cognitiva. Facilmente se conclui que a leitura é um óptimo auxiliar no estudo e é o grande alicerce do processo ensino-aprendizagem que se constrói nas escolas, desde a Língua materna à Matemática.

Assim o processo de leitura implica uma técnica, trata-se de uma aptidão adquirida, mas também se transforma numa arte, o seu encanto não se extingue com os anos, muito pelo contrário aumenta. Dado que o pensamento e a linguagem se desenvolvem juntos, e na medida em que esse desenvolvimento facilita a regulação da conduta, a leitura e a escrita podem ser uma escola de civismo, de tolerância, de participação, de compromisso com a natureza, com a defesa de um património cultural e, fundamentalmente, com a procura de uma vida melhor. Tornar-se-ão realidade as palavras de Flaubert (*in* Reyzábal & Tenório, 1992:28): *“lede para viver”*.

Assim, ler é um meio através do qual o leitor acede à aprendizagem nas diferentes áreas disciplinares durante o seu tempo de vida, para Jenkinson (1976 *in* Castanho, s/d:2)

*“(...) a leitura é igualmente uma experiência; é susceptível de alargar a compreensão, de desenvolver conceitos e de incrementar constantemente a experiência individual. Na maioria das escolas a leitura transforma-se na principal chave da aprendizagem e continua a constituir a via fundamental para que qualquer pessoa se torne um aprendiz incansável durante toda a vida”*.

A leitura pode funcionar como prazer lúdico: se a arte cumpre uma função social e pessoal é porque não pode impor-se como obrigatória, nem defender-se com dogmas ou rebater-se através da lógica. Não satisfaz necessidades materiais, mas as mais altas exigências lúdicas enquanto estéticas (Reyzábal & Tenório, 1992).

*“A leitura como estímulo e alimento da alma, de cultivo da interioridade, daquilo que Ortega e Gasset tratou como a viagem ao universo próprio, singular, não massificado”.* (Bomeny: 2007:28).

Neste sentido, visto que ler é um meio através do qual o leitor acede à aprendizagem nas diferentes áreas disciplinares e ao longo da vida, lembra-nos Jenkinson (1996) que a leitura é a via para a criação de comunidades de leitores vitalícios:

*“a leitura é igualmente uma experiência; é susceptível de alargar a compreensão, de desenvolver conceitos e de incrementar constantemente a experiência individual. Na maioria das escolas a leitura transforma-se na principal chave da aprendizagem e continua a constituir a via fundamental para que qualquer pessoa se torne um aprendiz incansável durante toda a vida”.* (Jenkinson, 1996:74)

Saber ler implica não só aprender a descodificar sinais gráficos, mas também aprender a descobrir sentidos. Ler é, portanto, transformar a mensagem escrita em mensagem sonora, compreender, julgar e também apreciar do ponto de vista estético (Mialaret, 1997; Silva, 2002). Só depois de dominadas estas duas dimensões da leitura é que se pode afirmar que se adquiriu verdadeiramente a competência de leitura, que permitirá ao leitor manifestar a sua liberdade pessoal e partilhar as suas experiências pessoais.

Deste modo, a leitura aparece como um instrumento indispensável ao cidadão que pretende ter um papel activo e útil na sociedade. Para tal, é fundamental que a escola ajude a criança, desde as mais tenras idade, a adquirir essa competência de leitura e a exerça ao longo da vida. Ler é, depois de se dominarem as capacidades de descodificação dos grafemas, a capacidade de interpretar, fazer inferências e interpretar criticamente, um texto. Esta concepção de leitura nem sempre foi aquela que vigorou já que, num passado não muito distante, se considerava que um bom leitor era aquele que dominava as habilidades de identificação de símbolos gráficos e respeitava a pontuação.

## 2. Modelos explicativos do processo de leitura

A preocupação em torno da leitura é de longa data, e o interesse nesta área. Muitos são já aqueles que se vão debruçando sobre a leitura, não só porque se interessam por ela enquanto “*leitores-investigadores*”, como também porque a consideram “*plataforma interdisciplinar do insucesso*” (Charmeux, 1985: 11).

Vários modelos explicativos de processamento foram surgindo na tentativa de obter o significado e o objectivo da leitura. Segundo Isabel Alarcão (1991), estes modelos procuram “*explicar o processo que vai da recepção visual dos sinais escritos ou impressos no papel até à compreensão do sentido do texto*” (Alarcão, 1991: 56). Esta autora refere que a principal diferenciação entre os diferentes modelos explicativos é a relação sujeito-objecto, para a qual o sujeito é o indivíduo que lê, isto é o leitor, conseqüentemente o objecto é o texto que se lê ou se vai ler. Os modelos explicativos da leitura podem ser agrupados em três tipos de modelos explicativos de acesso ao léxico: os modelos ascendentes, descendentes e interactivo (Alarcão, 1991; Viana, 1998; Sousa-Lopes, 2001, 2005; Nina, 2008).



O processo de leitura inclui a relação do leitor com o texto (Foto 1)

**Tabela 1. Resumo dos modelos explicativos do processo de leitura**

	Modelos ascendentes	Modelos Descendentes	Modelos interactivos
Influência	Behaviorismo	Psicolinguística Linguística Psicologia cognitiva	
Representação	Philip B. Gough David LaBerge S. Jay Samuels	Kenneth Goodman Frank Smith	David E. Rumelhart M. J. Adams & A. Collins Van Dijk Keith E. Satanovich
Focalização	Texto	Leitor	Texto / leitor / situação
Processo de leitura	Linear indutivo	Linear dedutivo	Paralelo
Concepção de leitura	Ler é descodificar grafemas	Ler é compreender	Ler é descodificar e compreender um texto
Compreensão de leitura	Análise progressiva do texto escrito	Estruturas cognitivas	Construção / Interação
Limitação	Compreensão de determinadas palavras  Leitura nos surdos  Ausência de <i>feedback</i> entre os estádios	Leitura de palavras desconhecidas  Explicitação das predições  Escassez de conhecimentos  Tempo	

Fonte: Nina, 2008:32

### 2.1. Modelos explicativos do processo de leitura

Como já referimos, o processo de leitura é complexo e envolve factores que, embora distintos, estão intimamente ligados, como factores linguísticos, fisiológicos e psicológicos (Goodman, 1987). O processo de leitura inclui ainda a relação do leitor com o texto e tudo aquilo que envolve esta relação: o contexto (Foto 1)

A complexidade de que se reveste o processo de leitura suscitou o interesse dos investigadores, que procuraram estudar o modo como se processa a leitura. Se até aos finais da década de cinquenta, não existiam modelos que explicitassem o processo de leitura, a partir de meados da década de setenta, começaram a aparecer vários modelos que explicavam o mesmo processo, baseados em estudos que na época eram realizados (Rebelo, 1993).

Surgiram, assim, os modelos de leitura que, de acordo com diferentes teorias, procuram explicar o processo de leitura. Uma vez que os modelos sofreram a influência de diferentes escolas, tornou-se difícil a sua definição, adoptando-se, apesar de tudo, a designação, comumente utilizada pelos investigadores, de modelo ascendente (que defende

que ler é descodificar grafemas), modelo descendente (que defende que ler é compreender), e modelo interactivo (que defende a conjugação dos modelos anteriores).

Sem pretendermos apresentar exaustivamente as características de cada um destes modelos, parece importante que se indiquem sumariamente as suas peculiaridades.

### **2.1.1. Modelo ascendente**

O modelo ascendente concebe a leitura como um processo linear que parte da identificação das unidades mais pequenas do texto, progredindo para unidades cada vez mais alargadas, ou seja, parte da letra para a frase, passando pela sílaba e pela palavra (Rebelo, 1993; Silva, 2002). Daí a designação que se atribui a este modelo. É, portanto,

*“um processo hierarquizado no sentido ascendente, que vai das informações consideradas de nível inferior (visuais, gráficas e fonémicas) até às informações de nível superior (sintácticas e semânticas)” (Silva, 2002:121).*

Para os defensores deste modelo, como Philip Gough, David LaBerge e Jay Samuels, conforme refere Rebelo (1993), a leitura é um processo intuitivo que se desenvolve de acordo com as seguintes fases: fixação do olhar, representação icónica, identificação de letras, relação com os conhecimentos lexicais possuídos, representação fonémica, registo na memória de curta duração e passagem para a memória de longa duração, onde intervêm os conhecimentos sintácticos e semânticos, que conferem sentido ao que se leu. A memória detém, de acordo com este modelo, um papel fundamental.

Segundo este modelo, ler é descodificar grafemas, ou seja, transformar a mensagem escrita em mensagem sonora. Esta operação *“inclui a consideração de que a leitura se processa da esquerda para a direita, do alto para baixo, e respeitando marcas de pontuação”* (Silva, 2002: 121). Deste modo, aprender a ler consiste em aprender as leis da descodificação e saber ler é aplicá-las correctamente.

O ponto de partida é o dado exterior e a compreensão gera-se a partir da análise progressiva do texto escrito.

Em suma, os defensores deste modelo atribuíram maior relevância à decifração, deixando para um plano mais secundário os aspectos discursivos, pragmáticos, experienciais e contextuais.

### **2.1.2. Modelo descendente**

Ao contrário do modelo ascendente, o modelo descendente atribui um papel extremamente importante à compreensão. O modelo descendente parte, pois, do princípio de que ler é compreender e por esse motivo, para os seus defensores, o processo de leitura consiste no confronto do leitor com as palavras do texto, conjecturando e adivinhando (Rebelo, 1993). Os principais defensores deste modelo são Kenneth Goodman (1994) que concebe a leitura como um jogo psicolinguístico de adivinhação, e Frank Smith (1979; 1982) que entende que a base da compreensão é a previsão ou antecipação. Ambos seguem opções construtivistas, pois explicam a leitura através de um processo construtivo interno e não de um processo aditivo exterior (Silva, 2002).

Os modelos de leitura defendidos por estes autores baseiam-se na psicolinguística e podem já ser considerados modelos interactivos, como veremos.

Para Goodman (1994:114) ler é “é um jogo psicológico” no qual o leitor tem como principal função construir um sentido para um determinado texto.

Nesse processo têm importância não só os textos com a informação que veiculam, mas também o leitor que dará sentido aos mesmos. De facto, o escritor não fornece ao leitor um conjunto de informações destinadas a serem assumidas passivamente. Da interacção entre o texto e os seus leitores resulta então uma pluralidade de leituras. Daí que o mesmo texto possa ser interpretado de forma diferente, por leitores distintos.

A intenção de leitura, para além dos conhecimentos prévios do leitor, é também importante para a busca de sentido no texto. De facto, o leitor quando inicia a leitura tem já uma intenção, que pode ir do simples entretenimento até à procura de informação precisa para enriquecimento pessoal ou resolução de um problema (Sousa, 1989).

A leitura é, portanto, uma construção activa de sentidos, assumindo naturalmente o leitor um papel activo, relacionando a informação veiculada pelo texto que lê com outra que

já possuía, os seus *schemata*, armazenados na memória de longa duração, que, depois de confrontados coerente e fundamentadamente com o texto conduzem à compreensão desse mesmo texto.

Assim, uma melhor ou pior compreensão do texto resulta da capacidade de o leitor intervir “com os seus conhecimentos, formação, ideias, sentido crítico, experiência acumulada, adjuvada pela sua enciclopédia de leitor (Silva, 2002:132). A leitura é apresentada, no fundo, como o resultado de um diálogo entre o leitor e o texto.

A leitura é vista também como um processo selectivo, que implica que o leitor recorra apenas a uma parte dos índices linguísticos disponíveis. Ao processar essa informação parcial, o leitor vai formulando hipóteses, a partir dos conhecimentos armazenados na memória de longa duração, que serão posteriormente confirmadas ou não. O leitor não necessita, portanto, de percorrer toda a estrutura de superfície para atribuir sentido ao texto. Tem, sobretudo, de recorrer à estrutura profunda do texto, usando naturalmente a sua capacidade de prever. Trata-se da capacidade de ler por indícios.

A esta capacidade de prever atribui Goodman uma importância considerável (Alarcão *et al.*, 1986). O leitor “processa a informação obtida, faz previsões, selecciona, confirma ou rejeita, volta a processar ou a corrigir, até conseguir o seu objectivo último: extrair sentido do texto” (Silva, 2002:135).

É precisamente na capacidade de prever que reside a diferença entre os bons e os maus leitores. De facto, os bons leitores têm uma maior capacidade de “proceder a antecipações de sentido, a formular e, posteriormente, confirmar ou corrigir hipóteses, mais do que em se preocuparem com a descodificação palavra a palavra, numa linearidade que impede a integração e reconstrução do sentido global” (Sousa, 1989:45).

O leitor competente será, então, aquele que é capaz de antecipar “relações sintácticas, valores semânticos, acontecimentos, mesmo antes de completar os ciclos óptico e perceptivo, mas terminando com a sensação de ter visto cada traço gráfico, ter identificado cada forma e palavra” (Sousa, 1989:45). Uma leitura eficiente será, em suma, aquela que “resulta da hábil selecção do menor número possível de índices mais produtivos necessários à formulação de hipóteses. A capacidade de antecipar o que ainda não se viu é, evidentemente, vital na leitura,

assim como a capacidade de antecipar o que ainda não se ouviu é vital na compreensão oral” (Silva, 2002:136).

O leitor de acordo com este processo de leitura, acciona estratégias cognitivas, de reconhecimento ou iniciação, previsão, confirmação, correcção e integração (Alarcão *et al.*, 1986; Silva, 2002), que funcionam numa sequência em espiral, o que leva Goodman (1987; 1994) a caracterizar a leitura como um jogo psicolinguístico de adivinhação: psicolinguístico porque intervêm no processo o pensamento e a linguagem e jogo de adivinhação porque existe uma interacção entre o leitor e o texto, que se realiza com base na adivinhação ou predição e na confirmação ou rejeição (Alarcão *et al.*, 1986).

De acordo com Goodman (1994), este jogo psicolinguístico de adivinhação tem vários momentos, não necessariamente sequenciais: o leitor percorre o texto, fixando-se posteriormente num ponto; com base no que já leu, procede à selecção de índices gráficos que considera mais úteis, de entre os fornecidos pelas três fontes de informação (gráfica, sintáctica e semântica), selecção essa que está condicionada pelas escolhas anteriormente feitas, pelo conhecimento que se tem da língua e pelas características cognitivas e estratégias que interiorizou.

Apoiando-se na sua experiência pessoal e a partir dos índices seleccionados, e de outros que antecipou, o leitor forma uma imagem perceptiva, constituída por aquilo que vê e por aquilo que esperava ver; procura na memória índices sintácticos, semânticos e fonológicos que se relacionem; formula uma hipótese provisória, até encontrar um sentido coerente.

Se não for possível formular uma hipótese, o leitor retoma os passos anteriores, recolhendo mais índices gráficos; interroga-se acerca da coerência daquilo que seleccionou, para verificar se as suas hipóteses ou previsões são sintáctica ou semanticamente aceitáveis. Se a hipótese provisória não for aceitável em termos semânticos ou gramaticais, o leitor retrocede no texto à procura de um ponto de consistência semântica ou sintáctica, recomeçando a partir daí. Se a escolha for aceitável, o significado anterior é substituído. Se necessário, se formam novas expectativas acerca do *input* e do significado a construir.

Pelo exposto, podemos afirmar que o significado é construído enquanto se lê, mas também é reconstruído, uma vez que este se deve acomodar continuamente a novas

informações assimiladas que alteram o sentido inicial. No decorrer da leitura de um texto, e após a leitura, o leitor está, assim, continuamente reavaliando e reconstruindo significado, na medida em que obtém novas percepções (Goodman, 1994).

Em suma, a leitura é uma procura de significados, feita através de um processo psicolinguístico, contínuo, activo, participado, e constituído por ciclos: o ciclo óptico, o ciclo perceptivo, o ciclo sintáctico e o ciclo semântico.

Na opinião do autor, estes ciclos são universais no acto de leitura de qualquer tipo de texto, embora cada leitor desenvolva estratégias próprias para lidar com as especificidades de cada texto. As estratégias de leitura a usar pelo leitor devem visar a compreensão.

À semelhança de Goodman (1994), Smith (1982) defende que se deve partir da premissa de que a base da compreensão é a predição ou antecipação. O leitor, com base na suas experiências culturais e linguísticas, vai antecipar o texto do ponto de vista fonológico, lexical e semântico, tornando-se evidente de acordo com Sequeira que

*“quanto maior for o seu domínio da língua falada, quanto maior for o conhecimento e o interesse do texto, mais sinais o leitor possui para poder antecipar significados de letras e palavras conducentes a uma leitura mais rápida e compreensiva. Ao predizer palavras e ideias, o leitor experimenta algumas dificuldades ou obstáculos que tentará resolver formulando hipóteses sobre o que o texto dirá nas palavras ou frases seguintes. Ao verificar o significado do texto, pela compreensão da leitura subsequente, as hipóteses serão confirmadas ou rejeitadas” (Sequeira, 1989:55).*

Com base na sua experiência, o leitor vai construindo regras para a realização desta tarefa, que variam naturalmente de leitor para leitor. Neste processo de leitura, verifica-se a existência de um dinamismo que envolve o leitor, o que *“vai influenciar não só o seu comportamento em relação à leitura, mas também em relação a outros conhecimentos”* (Sequeira: 1989:55). Deste modo, pode dizer-se que este modelo é um modelo interactivo, já que *“defende que, ao ler, a mente decifra os signos gráficos, forma as palavras e as frases e interliga tudo isso com as experiências adquiridas, de modo simultâneo e interactivo”* (Silva: 2002:139).

Para além do conhecimento da linguagem e da familiaridade com o assunto do texto é também essencial a informação não visual. O autor diz mesmo que o leitor deve até apoiar-se mais nesta informação.

Para Smith (1982), a leitura implica a utilização da informação visual e da informação não visual, sendo a visual aquela que se encontra no texto e que é captada pelos olhos e a não visual a que está contida na memória de longa duração do leitor. Existe uma relação recíproca na utilização desta informação, pois quanto menos informação visual for utilizada, mais a compreensão sairá facilitada.

Smith (1982) entende que a utilização da informação não visual permite economizar a informação visual através da antecipação. Neste sentido, saber ler não implica utilizar toda a informação visual, pelo que é fundamental que se ensine o aluno a utilizar a informação não visual, logo desde criança, ou seja, desde a educação pré-escolar.

Há, em suma, duas tarefas a realizar no acto de leitura: predizer o significado de amostras de estruturas de superfície e praticar uma economia de informação, através da utilização da informação não visual.

Tanto Goodman (1994) como Smith (1982) consideram que o leitor atribui sentido ao texto de acordo com os seus conhecimentos prévios e sua intenção. Ambos os autores se preocupam, de facto, com a informação não visual. Esta actua em simultâneo com a informação visual, mas quanto menos informação visual for utilizada melhor será para a compreensão, pois é sinal que o leitor está a compreender o texto, não se saturando desta forma a memória de curta duração. Embora um e outro modelo considerem na leitura a informação visual e não visual, ambos advogam que o leitor não necessita de recorrer a toda a informação visual, na medida em que tem a capacidade de prever, quer eliminando alternativas quer formulando e verificando hipóteses.

No fundo, os dois investigadores defendem a economia na leitura, pois, também para Goodman (1994) ler de forma eficaz consiste em seleccionar o mínimo de indicadores necessários para adivinhações correctas, privilegiando, então, os dois os elementos superiores e não os de superfície.

Os modelos defendidos pelos autores, assentam, pois, na capacidade de previsão, o que permite ao leitor deixar de analisar minuciosamente todo o texto, analisando apenas

aspectos de nível superior. Assim sendo, o processo de leitura, envolvendo a predição, a formulação de hipóteses e os conhecimentos prévios do leitor, é um processo interactivo, em que o leitor tem um papel extremamente activo, antecipando o texto com base na sua experiência cultural e linguística. É este processo interactivo que vai concorrer para a compreensão textual.

Pelo que se expôs, contrariamente ao modelo ascendente, o modelo descendente considera que são os estádios superiores que determinam o processo de leitura, mais do que os estádios inferiores, orientados para a descodificação gráfica (Rebelo, 1993; Silva, 2002), uma vez que o processo parte das previsões do leitor em relação ao texto e não do texto em si. Enquanto no modelo ascendente se parte do estímulo do texto, fazendo-se um percurso ascendente, dos estádios inferiores para os superiores, no modelo descendente começa-se a partir das hipóteses e previsões, fazendo-se um percurso precisamente contrário. Parte-se assim do princípio de que o leitor, antes de iniciar a leitura, possui já algumas expectativas, formulando hipóteses e fazendo previsões que, no confronto com o texto, vão ser confirmadas ou infirmadas (Rebelo, 1993).

Neste modelo, o processo de leitura para Ribeiro (1993) começa

*“quando se olha para o texto e se fixa partes do mesmo, recolhendo indicações e tendo em conta o contexto e as expectativas do leitor; seguidamente, faz-se uma ideia da palavra e da frase, mantendo-a na memória a curto prazo, comparando o texto presente com o que se esperava, escolhendo as melhores indicações que se lhe adaptam e, finalmente, passando-a para o centro de compreensão”* (Rebelo, 1993:54).

O leitor detém neste processo um papel fundamental. A leitura apresenta-se, deste modo, como um processo dedutivo, já que o leitor se baseia na sua enciclopédia de leitor e se serve do texto para confirmar ou infirmar as hipóteses levantadas.

Este modelo apresenta, então, a leitura

*“como uma actividade psicolinguística, valoriza o aspecto da compreensão da mensagem, em função da experiência do leitor, que adopta estratégias de leitura rápida, retirando do texto o mínimo possível de índices de que necessita para a compreensão e deixando para segundo plano tudo o que é redundante no texto”* (Silva, 2002:122).

### 2.1.3. Modelo interactivo

O modelo interactivo é uma combinação dos modelos ascendente e descendente. Este modelo pressupõe que todas as fontes de informação actuam simultaneamente, durante a leitura: “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” (Rebelo: 1993:54).

Neste modelo, todos os estádios são importantes, uma vez que todos eles contribuem para uma leitura fluente e para a compreensão, ou seja, quaisquer níveis ou estádios podem interagir com quaisquer outros, uma vez que todos concorrem para que a leitura seja eficaz (Rebelo, 1993; Silva, 2002).

Neste sentido, os modelos anteriores não devem ser encarados isoladamente, mas antes interligados, já que ambos se complementam. Se o modelo ascendente valoriza o texto, e o descendente enfatiza a compreensão, o modelo interactivo defende que ler consiste não só na capacidade de descodificar as letras até às frases, mas também de compreender um texto.

Os modelos, descendente e ascendente devem, pois, ser encarados de modo interactivo. Assim,

*“a leitura não pode ser dissociada de outras actividades psicológicas que concorram para o tratamento de informação textual, e que vão da percepção à memorização e à produção, passando pela compreensão, o pôr em memória e o armazenamento da informação tratada”* (Silva, 2002: 124).

Este modelo é, então, a síntese dos dois anteriores, já que neste

*“o leitor identifica e constrói unidades de significação a partir dos estímulos-sinais que o texto lhe oferece, ao mesmo tempo que acciona estruturas mais globais que o levam a mobilizar os conhecimentos que tem relativamente ao tema, bem como a desenvolver expectativas, formular hipóteses, fazer inferências”* (Silva: 2002:125).

A compreensão surge, pois, de acordo com este modelo, da interacção estabelecida entre o leitor e o texto, tendo de se considerar naturalmente algumas variáveis, como as que se referem ao leitor ao texto e ao contexto.

Em conclusão, podemos afirmar que o modelo ascendente privilegia o texto como elemento determinante no processo de leitura, ou seja, parte-se do texto passando por uma série de estádios até ao mais elevado. O modelo descendente valoriza o leitor relativamente ao texto, tendo em conta sobretudo as suas experiências e conhecimentos, ou seja, parte-se de hipóteses levantadas pelo leitor, cuja confirmação ou infirmação se faz descendo até aos dados fornecidos pelo texto. O modelo interactivo valoriza tanto o texto como o leitor, pois considera que se influenciam mutuamente.

Nem o modelo ascendente, que coloca a tónica no texto, nem o modelo descendente, que se baseia nos *schemata* (conhecimentos prévios), apresentam respostas definitivas sobre o processo de leitura. Parece, pois, que o modelo interactivo é aquele que melhor define o processo de leitura, na medida em que considera importantes tanto as ideias defendidas pelo modelo ascendente, como pelo modelo descendente. O modelo interactivo apoia-se exactamente na complementaridade dos outros dois modelos.

### **3. Compreensão leitora da criança**

Por tudo o que anteriormente afirmamos, podemos dizer seguramente que ler

*“já não se trata unicamente da decifração que faculta a passagem de uma percepção visual a uma emissão sonora, mas de uma verdadeira tradução que revela o sentido de uma mensagem escrita”* (Mialaret, 1997: 16).

No fundo, *“a leitura só é considerada uma competência adquirida se tiver implícita a necessária compreensão, ou seja, ler é compreender”* (Vaz: 1998:100).

A evolução verificada na concepção de leitura acarretou uma nova concepção de compreensão na leitura, na medida em que muitas das investigações feitas incidiam sobre factores que influenciavam a compreensão, como os conhecimentos do leitor, o texto ou o contexto.

Há dois aspectos que distinguem a concepção tradicional da concepção mais actual, apoiada na psicolinguística, que se prendem, por um lado, com a hierarquização das habilidades, ou seja, *“a concepção da compreensão na leitura passou de um modelo centrado em listas sequenciais de habilidades para um modelo mais global orientado para a*

*integração das habilidades*” (Giasson, 1993:17) e, por outro, com a participação do leitor na compreensão, pois, *“a ideia da recepção passiva da mensagem deu lugar à noção de interacção texto-leitor”* (Giasson, 1993:17).

Relativamente ao primeiro aspecto, convém referirmos que tradicionalmente se dava particular relevância ao ensino sucessivo e hierarquizado de habilidades (como descodificar, identificar a ideia principal, etc.), não se considerando a interacção dessas habilidades (Giasson, 1993). Actualmente, não se desprezam essas habilidades, mas dá-se especial importância à interacção das mesmas, ou seja, considera-se que a realização de uma habilidade *“isoladamente não contribuirá automaticamente para uma actividade real de leitura”* (Giasson: 1993:18). A compreensão passa, então, a ser vista como um processo holístico ou unitário, em que as diferentes habilidades interagem, o que sustenta a corrente psicolinguística. Em relação ao segundo aspecto, associado ao papel atribuído ao leitor, considera-se, agora, que o leitor deixou ter um papel passivo, passando a ter um papel mais activo.

Antes, entendia-se que o sentido se encontrava no texto e ao leitor apenas restava a tarefa de o descobrir, isto é, o leitor transpunha para a memória um sentido preciso determinado pelo autor. Pelo contrário, hoje em dia, o leitor é visto como um sujeito que *“cria o sentido do texto, servindo-se simultaneamente dele, dos seus próprios conhecimentos e da sua intenção de leitura”* (Giasson: 1993: 19).

Nesta linha, podemos definir a compreensão na leitura como um processo activo e interactivo, através do qual se estabelecem relações entre o texto e os conhecimentos ou as experiências prévias do leitor, que ocorrem em determinadas circunstâncias e de acordo com intenções mais ou menos específicas. Assim sendo, o processo de compreensão envolve a coordenação de alguns factores: o leitor, com as suas características pessoais, o texto, com as suas particularidades e o contexto, respeitante às circunstâncias em que a mesma ocorre (Vaz, 1998).

### **3.1. Factores que influenciam a compreensão leitora**

#### **3.1.1. Factores Individuais**

##### **3.1.1.1.O leitor**

O que é um leitor? Pode ter-se adquirido a técnica de leitura, que é oficialmente obrigatória, e não se ser leitor. Os números estatísticos comprovam-no. Ou seja, há pessoas que não sabem ler, mas têm em si o gosto de ler, conforme argumenta (Soares, 2003).

Ainda nesta linha de pensamento, acrescenta-se que, por um lado, pode não ser essa técnica e ser um leitor impotente...então, questiona-se acerca de como é ser-se leitor? A resposta a esta questão está fundamentada conforme afirma Soares (2003) chama de postural, isto é, gostar de se chegar ao aconchego de uma boa história generosamente dada pela faculdade das palavras; é gostar de gastar os olhos nas “letrinhas” do jornal, molhar os dedos para lhes soltar as folhas; estreitar a vista coluna acima, coluna abaixo, perder-se um pouco na procura da continuação.

Ser leitor ainda na opinião da autora, é gostar de estar sossegado e só fechar os olhos e a cabeça para ficar a saber coisas que, magicamente, sem pincéis nem tinta, têm cor e forma e, sem projector, têm movimento; é ser-se curioso e gostar de seguir roteiros e de encontrar respostas; é ser-se infantil na abertura à fantasia e adulto no jogo dos sonhos escondidos; é o gosto da intriga, do enredo, da novidade e da descoberta; é o gosto das palavras bem-soantes; o gosto da fuga, de ultrapassar o real pela fuga e fazer-lhe uma espera mais à frente, já ficticiamente senhor das suas estratégias.

Embora no acto de ler sejam importantes o escritor, o texto e o leitor, “*é a este último que cabe o papel principal e mais activo de adaptação ao processo de leitura*” (Sequeira, 1989: 54). De facto, uma vez que a compreensão de um texto envolve “*a construção, por parte do leitor, de uma representação mental, a natureza desta última elege-se como uma questão fundamental, no estudo da compreensão da leitura*” (Festas, 1998:81).

O factor leitor apresenta-se, deste modo, como o mais complexo do processo de compreensão, na medida em que associados ao mesmo estão elementos de natureza linguística, cognitiva, cultural e afectiva

### 3.1.1.2. Elementos linguísticos

A competência linguística é fundamental para o acto leitor e traduz-se

*“na aquisição e no desenvolvimento da linguagem oral que se inicia a partir dos primeiros anos de idade, como consequência do ambiente linguístico em que a criança está imersa e do desenvolvimento cognitivo que esta idade lhe vai permitir apresentar manifestações simbólicas através da linguagem”* (Sequeira, 1997: 57).

O desenvolvimento linguístico prevê que quando a criança chega à escola já possui um conhecimento da língua. E, de acordo com este autor, após um conhecimento da língua, a criança está já preparada para iniciar com maior ou menor autonomia a aprendizagem da leitura.

Os conhecimentos linguísticos são, neste sentido, fundamentais para a compreensão e podem dividir-se em quatro tipos (Giasson, 1993):

- Os conhecimentos fonológicos, que permitem fazer a distinção dos fonemas característicos da sua própria língua;
- Os conhecimentos sintácticos, que têm a ver com a disposição das palavras na frase;
- Os conhecimentos semânticos, que se referem ao sentido das palavras e das relações existentes entre elas;
- Os conhecimentos pragmáticos, que estão na base da variação estilística (tom de fala, linguagem mais ou menos formal, etc.).

Os elementos linguísticos são essenciais para o desenvolvimento da competência de leitura (Silva, 2002). Dentro desses factores, para além do desenvolvimento e conhecimento da língua, é também amplamente importante o progressivo domínio vocabular, o qual deve ser desenvolvido desde o pré-escolar. Assim, as crianças devem ir adquirindo, de forma gradual, um determinado número de palavras, quer através do contexto, quer através da utilização da audição de contos e de histórias, no seio familiar e na sala de actividades.

Em suma, o desenvolvimento da linguagem tem consequências ao nível da leitura, o que revela que quanto melhor for a competência oral da criança, mais apta estará para aprender a ler e a compreender as mensagens veiculadas pelos textos. Por outro lado, para se

compreender o que se lê, para além da imprescindível descodificação de grafemas, é também importante conhecer o vocabulário, bem como, conforme se verá adiante, estar familiarizado com a estrutura do texto e possuir algum conhecimento relativo ao assunto do texto, “*o que permite confrontar a nova informação com a que já se possui, assim como exercer uma acção crítica e avaliadora do texto*” (Santos: 2000:23).

### **3.1.1.3.Elementos cognitivos**

Enquanto a competência linguística se traduz no conhecimento suficiente do sistema da língua, a competência cognitiva “*engloba as capacidades de discriminação perceptiva, de operações concretas, de atenção, memória, processo informativo, inferências, juízos e avaliação*” (Sequeira, 1997:59). Estas estruturas regem-se por um padrão próprio de procura, onde detêm um papel importantíssimo os esquemas organizativos da memória, com as suas estratégias de busca próprias, de atenção, de inferências para reconhecer informação sobre o texto e para organizar essa informação de acordo com os conhecimentos previamente adquiridos, que já fazem parte da sua enciclopédia de leitor (Sequeira, 1997).

No processo de construção de sentido, ou seja, na compreensão leitora, a criança actua com os seus conhecimentos prévios, tentando compreender o conhecimento do outro, fazendo que a leitura seja entendida como um processo interactivo. Para que a compreensão seja eficaz, é fundamental esta interacção.

Apresentando-se a leitura como um processamento activo da informação, a memória ocupa, neste processo, um espaço importante, na medida em que

*“o esquema cognitivo de um leitor aproveita proficuamente da capacidade organizativa da memória, das suas estratégias de procura, das inferências, para recolher informação sobre o texto escrito e para organizar essa informação de acordo com os conhecimentos previamente adquiridos e que fazem parte da sua cultura”* (Sequeira, 1990:41-42).

Na memória vão, então,

*“funcionar estratégias de procura e recuperação de conteúdos semânticos, factuais, episódicos e simbólicos que se encontram armazenados e sistematicamente organizados em classes e categorias”* (Sequeira, 1990: 41).

Esses conteúdos são recuperados segundo um plano de investigação. A memória de curta duração recebe a informação dada por registos sensoriais, seleccionando a informação, retendo, desta forma, o mais importante. Esta memória é, porém, limitada em termos de tempo e de capacidade de armazenamento de informação, o que obriga a que a leitura se faça de forma fluente de modo a não saturar essa memória.

À medida que se vai processando a descodificação palavra a palavra, as palavras vão sendo retidas na memória de curta duração até formarem uma frase, sendo esta, posteriormente, transferida para a memória de longa duração. Esta memória armazena toda a informação considerada relevante, não sendo limitada em termos de capacidade de armazenamento. A compreensão depende da relação estabelecida entre a informação contida nesta memória e os novos conhecimentos que são recebidos. Para que esta relação se possa estabelecer, deve a informação armazenada estar organizada, de modo que se possa recuperar eficazmente (Sequeira, 1997).

Neste processamento da informação, há também que considerar a inter-relação que existe entre a atenção e a memória. Na verdade, ambas se desenvolvem ao longo da vida e são controladas pela inteligência e pela experiência cultural do indivíduo. A sua evolução manifesta a capacidade para organizar a informação, armazenando-a e usando-a, quando necessário (Sequeira, 1997).

O modo como é feita a extracção do significado do texto tem também a ver naturalmente com a estrutura do texto, podendo, desta forma, uma estrutura textual poder parecer diferente para leitores distintos, do ponto de vista de apreensão do seu significado. Contudo, “os esquemas cognitivos próprios de cada leitor utilizam estratégias de adaptação que vão remover qualquer obstáculo mais difícil” (Sequeira, 1997:42). De acordo com o mesmo autor, os níveis de estruturação do texto podem situar-se ao nível microproposicional

ou de organização de frases, macroproposicional ou de organização de períodos, e ao nível de organização superior que toma o texto como um todo.

A compreensão leitora apresenta-se, em suma, como um processo activo

*“no qual o leitor usa o seu esquema cognitivo de compreensão (onde a memória tem um papel fundamental) para extrair significado do texto. A estrutura do texto é por sua vez activada de acordo com os modelos de processamento de informação, originando uma melhor descrição das redes de conexão e das análises de micro e macro estruturas linguísticas”* (Sequeira, 1997:43).

Baseando-se nas novas teorias de processamento da informação, a psicolinguística passou a considerar as estruturas mentais e as estruturas da atenção e da memória. Como já antes afirmámos, este aspecto acarretou algumas vantagens para os professores, na medida em que, por exemplo, uma

*“leitura do processamento de informação permite-nos, seguindo a análise linguística e o controlo cognitivo, detectar problemas em qualquer ponto da aprendizagem ou do processo e fazer a intervenção necessária a fim de resolvê-los”* (Sequeira, 1997:78).

Ora, isto exige, por exemplo, que o professor desenvolva esta capacidade nas crianças, uma vez que a informação captada é registada na memória de curta duração, que tende a perder-se se não se adoptarem estratégias de prevenção. Assim, devem seleccionar-se estratégias que impeçam que a informação se perca, ou seja, devem seleccionar-se estratégias de armazenamento da informação, que comumente se designam por estratégias de aprendizagem, tais como: contar/ler histórias e contos às crianças com muita frequência, fazê-las lidar com os livros, por exemplo, através da criação do “Cantinho da Leitura” ou através de idas frequentes à biblioteca, apelando sempre par uma cooperação com a família (Sequeira, 1997).

#### **3.1.1.4.Elementos culturais**

Os elementos culturais são de forma simplista o nível socioeconómico e cultural da família. Estes elementos associados as atitudes dos pais têm-se revelado muito importantes no desenvolvimento dos seus discentes. Estes elementos representam toda a experiência de

vida de cada ser humano, armazenado na memória de longa duração e vão condicionar a aquisição de novos conhecimentos.

A família é responsável por modelar o seu discente segundo as suas práticas educativas e os seus esquemas culturais, e por outro lado, determina o desenvolvimento da criança e a boa qualidade deste desenvolvimento, comprovada pela escola, traduz-se em resultados escolares (Pierre *et al.*, 1994; Martins & Cabrita, 1991, Martins & Parchão, 2000). O interesse e o estímulo fornecido pela família e vivenciado pelos jovens, assim como o grau de incentivo e de interacção linguística, têm um papel fundamental na adaptação social da criança e nos seus resultados escolares (Fonseca, 2004; Jiménez, 1997). Os conhecimentos que a criança tem do mundo que a rodeia são extremamente importantes para a compreensão das mensagens transmitidas pelos contos e histórias.

Esta compreensão não depende, pois, apenas das características intrínsecas do próprio texto, mas do conhecimento prévio do mundo, ou seja, só se compreende, como defende a teoria psicolinguística, se existirem, na memória de longa duração, conhecimentos que possam ser relacionados com os novos conhecimentos. Por outras palavras, «para compreendermos uma informação nova, devemos ter na nossa estrutura cognitiva conceitos preestabelecidos sobre ela» (Santos, 2000: 35-36).

Assim sendo, para que a criança possa compreender uma história deve relacionar a sua representação do mundo com os novos elementos fornecidos pela mesma (Sequeira, 1997).

No fundo, a criança compreenderá melhor uma história se a realidade aí apresentada estiver mais próxima da sua representação dessa mesma realidade, isto é, quantos mais conhecimentos a criança tiver adquirido, maiores serão as suas possibilidades de sucesso na leitura, quando ingressar no 1º ciclo, já que se favorece a interacção entre o novo e o velho conhecimento.

Em suma, a leitura requer, da parte do futuro leitor, uma relação activa entre a informação nova e aquela que ele já possui.

### **3.1.1.5.Elementos afectivos**

De entre os vários aspectos ligados ao leitor, não são apenas os do domínio cognitivo que interferem na compreensão, mas também os do domínio afectivo, como o interesse, a atitude ou o empenho.

Ultimamente algumas descobertas, no campo da neuropsicologia e neurolinguística, têm chamado a atenção para a complexa estrutura do cérebro humano. Apesar de no cérebro existirem centros especializados em linguagem, produção, compreensão e noutras funções, nenhuma actividade se leva a efeito isoladamente, isto é, o cérebro trabalha de forma global. Enquanto o hemisfério esquerdo possui as estruturas dominantes do processamento da informação, o direito atende aos sentidos, a alguns processos emotivos, aos sentimentos e à criatividade (Sequeira, 1997).

Ora, a criança não desenvolve apenas o hemisfério esquerdo, mas também o direito, que será importante para o crescimento equilibrado e harmonioso da criança. Neste sentido, uma boa pedagogia é aquela que desenvolve os dois hemisférios, ou seja, devem ter-se cada vez mais em conta as emoções, os sentimentos e os interesses das crianças.

A compreensão será necessariamente afectada mediante a atitude que a criança assume perante a acção de ler, ou seja, se estiver com vontade, a compreensão estará certamente facilitada, ou se, pelo contrário, não tiver qualquer vontade ou interesse pela actividade ou pela história, a compreensão estará, de certa forma, comprometida.

De facto, cada criança, para além da sua capacidade mental e de certos conhecimentos, tem também os seus próprios interesses que, tal como a ideia que tem de si própria enquanto influencia naturalmente a sua capacidade de leitura, devendo, como tal, ser considerados.

Permitem-nos estas considerações concluir que o papel dos pais e dos educadores de infância, enquanto elementos motivadores dos filhos/crianças para a leitura, é fundamental, como se verá no capítulo relativo a esta interacção. De facto, “as oportunidades culturais que a casa lhe oferece com livros, revistas, jornais, jogos e espaços com alguma privacidade para a criança, despertam nesta a necessidade e o interesse pela leitura” (Sequeira, 1997:63). A relação com a palavra é importante, porque desperta na criança, em relação ao livro, uma atitude positiva de descobrimento, satisfação, imaginação, criatividade e aventura. Deste

modo, devem ler-se às crianças livros desde cedo, o que lhes permitirá não só ter uma relação positiva com o livro, como adquirir uma bagagem cultural mais diversificada e desenvolver a linguagem, que é também fundamental para a aprendizagem da leitura.

São os pais, os educadores de infância, a comunidade, a biblioteca, que proporcionam aos filhos/crianças um ambiente ideal para ganharem o gosto pela leitura. Para além dos pais e dos educadores de infância são também extremamente importantes os textos/livros que se seleccionam, visto condicionarem o interesse e motivação das crianças.

Na verdade, embora, numa perspectiva psicolinguística,

*“os factores cognitivos e linguísticos estejam mais próximos da aprendizagem da leitura, o, facto de a criança estar em contacto, em primeiro lugar, com textos que são significativos para ela, leva-nos a considerar a motivação e o meio onde a criança se movimenta como factores importantes no sucesso da leitura”* (Sequeira, 1997: 63).

As emoções têm, em suma, um papel importante, não só na aprendizagem da leitura, mas também em todos os processos de aprendizagem. Não há estratégia nenhuma que surta efeito se não se incentivar a criança a gostar e a ter prazer em ouvir e contar histórias e, posteriormente, a ler.

### **3.1.1.5.1. Motivação, interesse e atitude face à leitura**

Múltiplos factores parecem influenciar positiva ou negativamente o processo de leitura afectando a motivação e interesse por esta. Estes factores (interesses do leitor e suas atitudes) figuram igualmente associados à compreensão leitora (Lencaster, 1994; Giasson, 1993; Melão, 2010).

Na verdade, muitas vezes

*“o problema que está na base da aquisição de uma verdadeira competência de leitura é o problema da motivação, do interesse e do empenhamento da criança no acto de ler e do acesso ao texto que lhe possamos proporcionar”* (Salema, 1998:117).

Em síntese, existe, no acto de ler, uma inter-relação entre os elementos linguísticos, cognitivos, afectivos e culturais, indispensáveis para a aprendizagem da leitura. Todos os educadores/professores devem ser conhecedores destas informações, de modo a escolherem as metodologias mais acertadas em função das suas crianças e dos livros/histórias e/ou contos que lhes proporcionam.

Um dos erros, muitas vezes, cometido prendia-se com o facto de não se considerar a criança como uma pessoa com ideias e opiniões próprias, no fundo, como um ser individual. Actualmente, os métodos pedagógicos apoiam-se numa relação tripartida entre a criança, o livro e o ambiente exterior, onde se situam também os educadores/professores, com o papel de organizar e avaliar o processo (Sequeira, 1997).

### **3.1.2. O contexto**

Para além do texto e da criança são também importantes para a compreensão leitora as circunstâncias em que se dá o encontro desses dois intervenientes no processo.

Este factor engloba as circunstâncias que rodeiam a criança (com as suas estruturas e processos) quando entra em contacto com o livro, seja ele de que tipo for. É possível distinguir três tipos de contexto: psicológico, social e físico (Giasson, 1993).

O *contexto psicológico* tem a ver com a própria criança, ou seja, remete para o interesse, empenho, motivação e intenção de leitura. Está, no fundo, relacionado com a intenção de leitura e com o interesse pela temática do que se lhe lê. Este é um aspecto importante, visto que o modo como o educador de infância ou os pais abordam a história e/ou conto terá influências na compreensão e retenção de informação por parte da criança (Giasson, 1993).

De acordo este autor, o *contexto social* relaciona-se com as formas de interacção que se podem produzir no decurso da actividade entre a criança e um outro elemento, como os pais e os educadores/professores. Estes aspectos são importantes, na medida em que a compreensão das mensagens varia consoante as circunstâncias em que a leitura é feita.

O *contexto físico* encerra em si todas as condições materiais em que se desenrola a leitura, como a temperatura, o tempo, a existência de ruído ou não... Este contexto é, sem

dúvida, de extrema importância e pode estar na origem de muitas dificuldades extrínsecas à criança. De facto, uma criança que não tem em casa, por exemplo, um local agradável, onde se sinta confortável para ouvir ler um livro (por prazer), terá certamente menos vontade de o ouvir, mais dificuldade em concentrar-se. Daí que ganha muita importância a criação de uma área reservada à leitura na sala de actividades. Esta relação não é obviamente tão “linear” como possa parecer, mas é, sem dúvida, um dos factores que influenciam em muitos casos o gosto pela leitura.

Em conclusão, ler é uma actividade complexa cujo objectivo é a compreensão da mensagem escrita, ou seja, a construção de uma representação mental do significado da mesma mensagem.

A eficácia da actividade de leitura mede-se pela profundidade e precisão da compreensão, que implica naturalmente o estabelecimento de relações pais/educadores/professores entre o que já sabe e o que está escrito no texto e a criança que tem de captar as mensagens do que estes lhe estão a ler.

A compreensão de um texto equivale, pois, a uma representação mental do conteúdo do mesmo, representação essa que resulta de um processo interactivo em que intervêm as características do texto e os conhecimentos da criança.

A criança constrói uma representação do significado do texto, guiada pelas características do mesmo. Este processo que se vai produzindo à medida que a criança vai ouvindo a leitura de contos e de histórias é uma representação em mutação cada vez mais complexa, onde a memória e a atenção detêm um papel importante, ajudando-a para a aprendizagem da leitura, futuramente.

Finalmente, a compreensão das mensagens dos contos e de histórias por parte das crianças depende também de factores afectivos, como a motivação, que afecta tanto a frequência com que se goste de ouvir ler e, posteriormente, a própria eficácia do processo de leitura. Nada se consegue se a criança não estiver motivada para ouvir ler ou contar uma história do seu agrado.

## **CAPÍTULO II**

---

FORMAÇÃO DE LEITORES: Motivação, papel da família, professores e as TIC.

## 1. Factores de motivação para a leitura

Falar dos factores de motivação para a leitura implica referenciar o significado da palavra motivação. Segundo o Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa (2003: 2551-2552), motivação é o “*acto ou efeito de motivar, entendendo motivar como dar motivo a, causar, provocar, ocasionar, prender a atenção, provocar a curiosidade, interessar, prender*”.

Neste sentido, ganham muita relevância as actividades de motivação para a leitura, desde o Pré-Escolar, actividades que têm como objectivo provocar provocando nas crianças a curiosidade e interesse pelo acto de ler.

A este propósito, Traça (1992:75) diz que “*sabemos que a necessidade e o prazer de ler não nascem espontaneamente. É lendo que se cria a necessidade de leitura. Ler conquista-se (...) alimenta o imaginário*”. Assim sendo, a motivação para a leitura é uma das chaves primordiais para que as crianças, mesmo sem saberem ler, vejam no acto da leitura uma fonte de informação e de distração. Este autor considera que “*o livro alarga a percepção do mundo, educa a sensibilidade, abre as portas do imaginário, enriquece-nos e enriquece o nosso diálogo com os outros*” (Traça, 1992:75).

A aprendizagem da leitura deve alicerçar-se sobre a curiosidade e o desejo de aprender. Daí que, para a promover e facilitar, seja preciso saber o que é que pode contribuir para despertar o interesse por tal actividade.

Na opinião da autora, acima referida,

*“a aventura de ler começa muito cedo. A leitura é uma aprendizagem social que ultrapassa o quadro escolar, começando muito antes da entrada na escola. A leitura começa antes da leitura, enquanto descodificação de signos. A criança lê o mundo que a rodeia muito antes de ler um livro. O mundo é um livro aberto. Lê o sorriso da mãe que se debruça no berço, lê a natureza, lê a cor e a forma dos objectos que lhe são familiares”* (Traça, 1992:100).

Bamberger (*in* Santos, 2000) considera que

*“O jovem leitor (...) lê não porque se dá conta da importância da leitura, mas porque é incitado a ler por motivações e interesses diversos, correspondentes à sua personalidade e ao seu estágio de desenvolvimento intelectual”.*

Como fomentar o gosto pela leitura? Estudos globais encomendados pela UNESCO, ao longo de duas décadas, identificaram factores críticos no estabelecimento do hábito de leitura de um povo ou de uma pessoa. Entre eles, os principais:

- a) Ter nascido numa família de leitores;
- b) Ter passado a adolescência num sistema educativo preocupado com a criação de hábitos leitores
- c) O preço do livro
- d) O acesso ao livro
- e) O valor simbólico que a população atribui ao livro

Existem dois tipos de motivações e interesses, no que se refere à leitura: os de carácter geral e os que caracterizam as diversas idades ou fases.

O simples prazer de pôr em prática as técnicas de leitura recentemente adquiridas e o entusiasmo resultante da descoberta de uma nova actividade intelectual são a primeira motivação que leva a criança a ler. A criança é também impelida pela vontade de exercitar certas faculdades como o raciocínio e a imaginação e pela necessidade de conhecer melhor o mundo que a rodeia, enriquecendo as suas próprias ideias e experiências.

A leitura funciona, ainda, como resposta às aspirações relativamente inconscientes da criança, nomeadamente, ao prazer de encontrar coisas e pessoas familiares, ao encontrar coisas e pessoas novas; ao desejo de se evadir da realidade e de viver num universo imaginário e à necessidade de se afirmar na procura de ideias, de conselhos e de distrações.

Para além destas motivações mais gerais, temos que considerar a existência de certas tendências, correspondentes às diversas fases do desenvolvimento.

A constatação da existência de uma relação entre etapas de desenvolvimento e interesses literários leva-nos a pensar que proporcionar às crianças e aos jovens o contacto com textos e livros apropriados à sua idade é uma condição essencial à formação de bons

leitores. Daí a importância dos pais, educadores, professores, bibliotecários na tarefa de incutir o gosto de ler nos seus filhos, alunos, e utentes da biblioteca a conhecerem a literatura infantil, de modo a poderem escolher os livros que, pelos conteúdos e pela acessibilidade dos textos, levem a criança a descobrir o prazer da leitura e adquirir o gosto pelo livro.

## **2. O papel da família e da escola na formação de leitores**

### **2.1. A família**

Diversos autores defendem que os dois núcleos principais são a família e a escola, pois são eles que desempenham os papéis fundamentais no fomento tanto da aprendizagem como do hábito de ler.

*“É no seio da família que a criança inicia, desde que nasce, o seu processo de desenvolvimento físico, mental, psicológico, afectivo e social. No meio familiar, ela estabelece os primeiros contactos com o mundo e começa a socializar-se, ao adquirir determinados valores e normas de conduta”* (Santos, 2000:75).

O ingresso na escola marca o começo de uma nova e importante etapa, principalmente no que se refere ao processo de socialização do indivíduo e ao seu nível cognitivo. Com a entrada na escola, tem início a aprendizagem formal, cujo êxito dependerá duma aprendizagem de carácter informal, desenvolvida na família e no contexto social em que esta se insere. Esta aprendizagem informal tem importantes consequências ao nível da motivação e da própria aptidão para ler.

Apesar da crença generalizada de que as crianças iniciam a aprendizagem da leitura na escola, é provável que as suas experiências extra-escolares exerçam igual ou maior influência neste processo. O acto de ler envolve funções psicológicas, culturais, sociais, educacionais associadas aos aspectos inerentes à compreensão, claro que dependentes do desenvolvimento linguístico e cognitivo do leitor. Paulo freire diz-nos que antes de lermos as palavras, já somos capazes de ler o mundo. (Freire e Macedo, 1987).

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: 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 do sujeito. 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.

De facto,

*“no es un mérito objetivo, sino el alto valor de los padres lo que hace la lectura tan atractiva por el niño. Esta atracción no surge de las 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...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 el más importante y más agradable”* (Bettelheim e Zelan in Spink s.d.:83).

## **2.2. O educador/professor na motivação para a leitura**

Actualmente têm surgido novas teorias sobre a iniciação da leitura nas crianças em idade escolar. Como informam Mason e Sinha (in Spodek, 2002: 305).

*“Embora algumas circunscrições escolares estejam a adoptar filosofias diferentes sobre a iniciação à leitura e algumas a literacia desde a fase pré-escolar, não há razão par crer que a disposição para a leitura seja uma teoria ultrapassada, pelo menos em termos da prática educativa nas escolas”.*

Neste sentido, Durkin (1987 in Spodek, 2002:305) diz que se constatou que o conceito de disposição das crianças, com idades pré-escolar, para a leitura e a prática educativa, orientada nesse sentido, continuam a ser uma constante nas salas de actividades do

Pré-Escolar. Este autor alude à filosofia educacional de Gesell, que enfatizava unicamente as competências cognitivas, sociais e motoras globais, relegando para segundo plano as competências de literacia. Esta teoria resultou de observações e de dados recolhidos em entrevistas realizadas a Educadores de Infância.

Apesar de haver filosofias educacionais que excluem a literacia emergente da leitura, nesta fase da vida das crianças, *“os educadores de infância seguem modelos da teoria da literacia emergente”* (Mason e Sinha *in* Spodek, 2002; 305).

A leitura tem sido, desde há muito tempo, vista de uma maneira dicotómica, conforme referem Mason e Allen (1986 *in* Spodek, 2002), uma vez que parte do pressuposto de que a sua essência assenta no “tudo ou nada”, ou seja, as crianças ou sabem ler ou não sabem. Os mesmos autores acrescentam que um dos motivos desta filosofia, acerca da iniciação da leitura no Pré-escolar, *“poderia ser a compreensão da natureza da própria leitura”, entendida como uma forma de descodificação*” (*in* Spodek, 2002: 307-308). Assim sendo, também Gough (1972 *in* Spodek, 2002:308) refere que *“o leitor é um descodificador; e é nisso que a criança se deve tornar”*.

Piaget provou que as crianças são construtoras activas do seu próprio conhecimento, sendo capazes de observar e teorizar em relação ao meio ambiente em que estão inseridas. A metodologia de investigação de Piaget tentou desvendar os processos de raciocínio das crianças.

Os investigadores da literacia emergente aplicaram o conceito de interacção, por exemplo, ao abordarem a leitura de histórias às crianças ou a leitura partilhada. Estes estudos perspectivaram o papel preponderante dos adultos, mais concretamente dos Educadores de Infância, neste processo interactivo da aprendizagem da leitura (Mason e Sinha, *in* Spodek, 2002).

Neste contexto, realçamos a teoria de Vygotsky (1983), a qual discorreu acerca do papel dos adultos como adjuvantes do desenvolvimento desta capacidade nas crianças, com idade pré-escolar.

Assim, o mesmo autor refere que *“[não é verdade que] a imitação seja uma actividade mecânica e que qualquer pessoa seja capaz de imitar quase tudo se lhe mostrarem como se faz. Para imitar é preciso possuir os meios para passar de algo que já se*

*conhece para algo de completamente novo*”. (Vygotsky, 1983) ou seja, as crianças, desde que ajudadas, são capazes de desenvolver “as capacidades especificamente humanas da mente”, sendo este um processo que as leva a novas etapas de desenvolvimento. Ainda, nesta linha de pensamento, o autor diz que “*a única forma válida de ensinar é aquela que anda um passo à frente do desenvolvimento e o vai guiando; e deve visar não tanto as funções já amadurecidas, mas as funções em processo de amadurecimento*” (Vygotsky, 1983)

Nos anos oitenta, a educação centrava-se no processo de aprendizagem metacognitiva, nas estratégias de memorização, planificação, elaboração de questionário e resolução de problemas. Grande parte desta investigação resulta da perspectiva teórica de Vygotsky (1978 *in* Spodek, 2002), que valoriza o papel do educador de infância e o meio sócio-cultural em que ocorre a aprendizagem. O mesmo autor torna como centro de interesse o contexto social, através do qual as crianças informam e operacionalizam as suas conceptualizações internas. O contexto social oferece ferramentas simbólicas (linguagem falada e escrita), que a criança interioriza e emprega para dar forma ao pensamento.

Piaget despertou o interesse para as estruturas internas do conhecimento, como já referimos; Vygotsky (1978 *in* Spodek, 2002) despertou o interesse para o poder que os símbolos externos têm de influenciar e comunicar os processos mentais da criança, indo ao encontro da teoria do Desenvolvimento Humano proposta por Bronfenbrenner (1979, *in* Portugal, 1992), que foi privilegiada na ciência educacional.

Na teoria de Vygotsky (1978 *in* Spodek, 2002), e relativamente à aprendizagem, os contextos de ensino são vistos como uma forma de reforçar os contextos realistas ou autênticos em termos de oportunidades para os alunos, como uma forma de conduzirem a sua própria aprendizagem e trabalharem em colaboração, sob a orientação e apoio do educador de infância.

A perspectiva de Vygotsky (1978 *in* Spodek, 2002) defende dois tipos de desenvolvimento: o natural e o cultural. O primeiro liga-se aos processos do crescimento orgânico global e ao amadurecimento da criança e o segundo permite um domínio de elementos de experiência cultural, ou seja, dos hábitos e formas do comportamento cultural e dos métodos culturais de raciocínio. Nesta linha de pensamento, o desenvolvimento da

literacia provém do uso de símbolos para solucionar problemas, através do uso do discurso das acções que envolvem representações abstractas.

O mesmo autor argumenta que as *“funções psíquicas necessárias à aprendizagem das disciplinas básicas não estão amadurecidas no início da escolaridade, por conseguinte os educadores não podem esperar que, para progredirem as crianças, recorram só exclusivamente aquilo que sabem”* (Vygotsky, 1978, in Spodek, 2002 :313).

Assim, esperar que o processo de leitura e escrita se desenvolva por ela própria não é ajudar a criança, mas atrasar o seu desenvolvimento, uma vez que a complexidade da leitura e da escrita requer a orientação e presença do adulto, ou seja, o educador organizará as tarefas de aprendizagem permitindo que as crianças as experimentem, aplicando os conceitos a tarefas práticas e cada vez mais exigente, de forma que aprendam a usá-las para as suas próprias finalidades.

É através de um entrelaçar de experiências dentro e fora de sala de aula que as crianças estimulam e promovem a sua aprendizagem. Por esta razão, consideramos pertinente uma supervisão ecológica de toda a dinâmica de interacção que se cria neste processo. Observar as crianças em diversos espaços, permite-nos conhecê-las melhor e, em simultâneo, a ajudá-las a estabelecer relações entre si, a identificar problemas e a usar estratégias mais eficazes para os resolverem. A noção do papel do educador como mediador torna-se compatível com a teoria de Vygotsky, que permite recomendar um leque de interacções adulto/criança, através de oportunidades interactivas.

Deste modo, para este autor,

*“aquilo que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação será amanhã capaz de fazer sozinha. Por conseguinte, a única forma de ensinar é aquela que anda um passo à frente do desenvolvimento e o vai guiando e deve avisar não tanto as funções já amadurecidas, mas as funções em processo de amadurecimento”* (Vygotsky, 1978 in Spodek, 2002:268).

Como se pode verificar, há a necessidade de se ensinar as crianças na fase escolar, no quadro da literacia, daí o valor dado aos pré-requisitos adquiridos pelas crianças e a cada contexto de aprendizagem, bem como ao papel do professor, uma vez que *“as capacidades*

*escolares deveriam ser variadas na sua estrutura, propósito e enfoque*” (Vygotsky, 1978 in Spodek, 2002:327). As capacidades escolares devem ser funcionais e úteis às crianças, bem como com um significado para as crianças; flexíveis, dado que devem ir ao encontro dos vários níveis de desenvolvimento; partilhadas, pois, devem ser capazes de criar oportunidades para as crianças se entre-ajudarem, na medida em que devem envolver a iniciação, processo e finalização de um acontecimento; finalmente, devem ser desenvolvidos padrões de comunicação entre pais e educadores.

É precisamente com base nestes pressupostos que o professor deve encorajar as crianças, de acordo com os seus níveis de desenvolvimento e características particulares, pois cada criança é um caso, para a prática da leitura.

Todas as actividades desenvolvidas com as crianças, com idades pré-escolar e escolar no âmbito das concepções precoces da leitura, requerem que o professor/educador assuma uma posição *“pedagogicamente como integrador das relações sociais, da organização do trabalho, da diversidade de pontos de vista, das várias perspectivas culturais”*, segundo Martins e Niza (1998:93).

Neste sentido, Sim-Sim, *et al* (1997:28) definem a leitura como

*“a capacidade para produzir cadeias fónicas com significado e de acordo com a gramática de uma língua. Esta capacidade envolve o planeamento do que se quer comunicar, a formatação do enunciado e a execução articulatória do mesmo”*.

Assim sendo, cabe à escola, e ao pré-escolar, facultar

*“aprendizagens que conduzam a uma expressão fluente e adequada nos géneros formais e públicos de modo a que apliquem um vocabulário preciso e diversificado numa progressiva complexidade sintáctica”* (Sim-Sim, *et al*, 1997:28).

Tal como referimos, o educador de infância e o professor podem influenciar o sucesso da aprendizagem da leitura nas crianças, porém num ambiente lúdico, uma vez que, antes dessa aprendizagem, as crianças têm de descobrir o valor dessa mesma aprendizagem e, em simultâneo, desenvolverem expectativas positivas acerca dessa realidade. Ao verificarem que

a leitura possui finalidades funcionais, que se podem traduzir na satisfação das suas próprias necessidades, elas participarão mais activamente na sua própria aprendizagem.

Sendo a leitura um processo complexo e um instrumento essencial de apropriação e transmissão de conhecimento, cabe ao educador de infância “*criar, planificar, inventar situações e actividades, para que as crianças adquiram conhecimentos através da leitura*” (Martins e Niza, 1998:93). Não queremos com isto dizer que cabe ao pré-escolar a função de ensinar a ler, mas sim, a função de, segundo os mesmos autores, “potencializar a actividade da criança como um instrumento para a aquisição de saberes sobre a linguagem escrita e oral” (Martins e Niza, 1998:93). Mas, ao brincar, as crianças necessitam de comunicar.

### **2.2.1. A leitura como prática curricular transversal**

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997: 66),

*“a capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar”.*

Assim, o desenvolvimento da linguagem oral depende do interesse em, comunicar, o que implica saber-se escutado e supõe também ter coisas interessantes para dizer.

Neste âmbito, importa ter cuidado, nomeadamente, nas situações de grande grupo, com as crianças que têm mais dificuldade em exprimir-se, por apresentarem um vocabulário reduzido, motivado pelo meio familiar. Por isso, é necessário que o contexto de educação pré-escolar forneça oportunidades que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir das vivências comuns, as quais podem ser proporcionadas e estimuladas com a leitura de histórias.

Estas actividades baseiam-se na exploração do carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras, inventar sons e descobrir as relações entre os sons, a realidade e as palavras. Seguindo os princípios defendidos pelas orientações curriculares da educação para o pré-escolar (1997), os educadores devem socorrer-se da leitura de histórias, como um meio de descoberta da língua, de sensibilização estética e na promoção de valores essenciais à vida

em comunidade, sempre num clima de “brincadeira”. Esta forma de expressão permite trabalhar ritmos e podem ainda ser “*meios de competência metalinguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua*” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997:67).

A leitura compartilhada de histórias é uma das práticas de leitura mais estudadas, na virtude de proporcionar um bom contexto para as crianças, no caso particular as do pré-escolar, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, de aprenderem a linguagem e que, por sua vez, proporciona o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas. Esta leitura facilita a aprendizagem de vocabulário, bem como o uso da linguagem expressiva, a compreensão da função da escrita e o conhecimento da linguagem das histórias de ficção.

Na sala de actividades do pré-escolar, pode criar-se o canto da “conversa”, e o canto da leitura canto criado para desenvolver a comunicação ouvir e ser ouvido, pedindo às crianças para relatarem acontecimentos do seu dia-a-dia, contar histórias, para reverem as actividades extracurriculares, entre outras actividades. Assim, criam-se situações de diálogo entre o grupo, de forma a respeitarem-se mutuamente e esperarem pela sua vez. Neste espaço, o objectivo pode ser não só o de estabelecer uma relação directa entre as crianças/educador e crianças/crianças, mas também o de partilhar vivências, de acordo com as regras da linguagem oral e numa dinâmica entre interlocutores que exige que se trabalhem as relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita, o que pode ser feito através da leitura e do reconto oral de contos tradicionais, lengalengas, histórias infantis, entre outros suportes escritos.

Pode-se, igualmente, elaborar um livro de papelão, a partir do qual as crianças possam “ler”, em voz alta, as imagens que desenham e pintam, visando também desencadear múltiplas interacções no discurso das crianças, bem como a cooperação entre todas as crianças e o educador, servindo de estímulo à leitura, à imaginação e ao trabalho em grupo.

Este é um espaço interactivo de leitura, no qual o educador / professor pode ler diariamente uma história ao grupo de crianças, falar da sua mensagem; mostrar-lhes as imagens do livro e do texto, bem como a respectiva capa, ler-lhe o título e o nome do autor. A partir das imagens da história, o educador / professor pode pedir às crianças para anteciparem o seu conteúdo, depois perguntar-lhes o que consideram que está escrito. Cada

criança pode ver e “ler” o livro. Estas actividades são defendidas por Martins e Niza (1998: 88), os quais dizem que *“quando ouvem ler histórias as crianças estão a familiarizar-se com organização da linguagem escrita, estão a aprender a prestar atenção à mensagem linguística enquanto fonte principal de significado”*.

Nesta linha, poderemos dizer que a motivação e a conseqüente criação de hábitos de leitura nas crianças e nos adolescentes devem ser encarados como meios de promover o sucesso no domínio da leitura e, concomitantemente, de promover o sucesso escolar.

Para avaliar a importância que a leitura assume na idade escolar, basta pensar que ela é um dos principais instrumentos de apropriação dos conhecimentos transmitidos nas diferentes disciplinas curriculares. O analfabetismo funcional constitui um grave “handicap social”, gerador de diversas formas de exclusão, nomeadamente ao nível da competitividade profissional e no acesso à cultura.

As formas mais elementares de respeito e de amor pelos livros podem, efectivamente, adquirir-se a partir do segundo ano de vida, idade em que a criança está ainda limitada ao meio familiar. É o adulto que vai propiciar à criança o contacto com o livro e a sua mediação é, no princípio, indispensável.

Um factor muito importante de motivação para a leitura consiste em a criança ver os adultos que a rodeiam a ler. Swaby (1989: 347) refere mesmo que *“as crianças começam muito cedo a reter impressões quanto ao valor da leitura e que o comportamento dos pais ou de outros familiares exerce uma forte influência na importância que elas lhe vão atribuir”*.

No meio familiar a relação adulto-livro-criança é de intimidade e de partilha. Não esqueçamos que os pais desempenham, enquanto modelos, um papel decisivo, o que significa que, se eles próprios forem leitores regulares, poderão, facilmente, “convencer” os filhos a ler. A criança actua como que por imitação. Na escola, normalmente, a audição da história é colectiva, o que, na opinião de Botelho (1989 in Santos, 2000: 36) *“desenvolve em cada criança a necessidade de ressonâncias interindividuais que poderão compensar mais tarde as tendências ao isolamento em si próprio do jovem leitor”*.

Refere Botelho (1989 in Santos, 2000:37), de acordo com esta perspectiva, que “não podemos pensar que o livro pode substituir a experiência pessoal da criança, a qual, tanto no

meio familiar como no escolar, deve ser rica e variada. O livro deve propor antes um retomar imaginário de experiências já conhecidas ou compreensíveis”.

O investimento dos pais na motivação para a leitura é muito determinante, uma certeza que levou Traça (1992:77) a dizer que *“o livro pode ser um lugar de encontro da criança com o adulto”*. Assim, a mesma autora considera que, nos primeiros anos de vida, quase ao mesmo tempo que a criança brinca com os seus brinquedos, o livro deve tornar-se num objecto familiar no ambiente onde a criança está inserida, deixando-a tocar-lhe, cheirá-lo e manuseá-lo.

Por conseguinte, no dizer de Traça (1992:77),

*“o livro é um lugar privilegiado de trocas intelectuais e afectivas. Transforma-se num território denso, atravessado de tensões, prenhe de sons, odores, sinais, misto de dito e de não dito, provocando ou não na criança o desejo de ler, tornando-se fonte de paixão ou desinteresse”*.

Como se verifica, a criança pode ser levada a construir-se, por meio do outro, neste caso dos pais, ou por meio das redes de relação que vai estabelecendo. Deste modo, *“o carecimento da inteligência e o crescimento afectivo são resultado das interações sociais”* (Traça, 1992:77). Desta afirmação depreendemos que os pais podem ser elementos essenciais na motivação para a leitura, contribuindo para que o livro ganhe o valor de *“instrumento transnacional”* não só de afectividades, mas de encorajamento à leitura.

Neste contexto, salientamos que Piaget (1978), ao referir-se à função simbólica, afirmou que esta existe antes da linguagem e da leitura. Desde muito cedo, a criança desenvolve a sua capacidade de imaginação, isto é, simbólica. Por conseguinte, se não se lhe oferece aos seus sentidos o contacto com o livro, esta não poderá desenvolver ainda mais a capacidade de imaginação.

Como tal, o acto de ler e o de contar histórias, por parte dos pais, contribuem para o enriquecimento da imaginação e do vocabulário da criança, bem como para a aquisição de valores, que podem ser veiculados. Tomemos como exemplo, os contos infantis, nos quais os heróis se debatem, no mundo fantasioso, em lutas entre o bem e o mal, onde o primeiro vence sempre.

Um outro aspecto a ser observado é o da reciprocidade, isto é, logo que seja possível, a criança deve contar e inventar também para o adulto uma história. Assim, passa a activo o vocabulário passivo. É importante a forma do que for dito ou lido, pois é em função dos modelos familiares que a criança cria o seu primeiro estilo de expressão verbal, a um tempo sinal e agente de maturação intelectual (Santos, 2000).

As práticas familiares com as quais a criança convive, desde muito cedo, assumem um relevante papel na construção de um “projecto de leitor escritor, ou seja, no modo como as crianças atribuem sentido à sua aprendizagem da leitura escrita” (Rogovas-Chauveau, 1993 *in* Martins e Niza, 1998:49). Segundo os mesmos autores, as crianças formulam hipóteses acerca das relações que estabelecem no seu dia-a-dia entre os suportes escritos e as mensagens daí decorrentes, muito antes do ensino formal da linguagem escrita. É neste sentido que Downing (1987: 192) afirma que, *“apesar da crença generalizada de que as crianças iniciam a aprendizagem da leitura na escola, é provável que as suas experiências extra-escolares exerçam igual ou maior influência neste processo”*.

Efectivamente, a dimensão sociocultural das crianças está na base de um ambiente físico e familiar propício às suas aprendizagens extra-escolares, que vão desenvolvendo pouco a pouco os seus saberes pré-escolares, os seus gostos, a sua sintaxe, o seu vocabulário, os seus quadros de referência, os quais podem completar as aprendizagens puramente escolares e permitir, com vantagens, maiores e melhores ligações ao mundo da escrita e da leitura. As crianças vivem experiências relacionadas com a linguagem escrita antes do início do ensino formal e estas têm uma importância decisiva para o sentido que atribuem à aprendizagem da leitura em situação escolar (Martins e Niza, 1998). É um processo natural e de emergência.

Os pais, como motivadores para a leitura, podem levar os filhos a bibliotecas e a livrarias, demonstrando-lhes que estes são espaços reservados não só para os adultos, mas também preparados e adaptados para crianças. Podem igualmente criar o hábito de ler uma história à criança, antes de adormecer. Isto porque a motivação da criança para a leitura pode e deve partir de casa e continuar na escola. É no seio da família que a criança inicia, desde que nasce, o seu processo de desenvolvimento físico, mental, psicológico, afectivo e social. Aqui ela estabelece os primeiros contactos com o mundo e começa a socializar-se, ao

adquirir determinados valores e normas de conduta. Manusear os diversos suportes de escrita, como livros, jornais, revistas e tentar descobrir a sua mensagem estimula o desejo de os conhecer. Proporcionar às crianças e aos jovens o contacto com os livros é uma condição favorável à formação de bons leitores, daí que Mercedes Gomez del Manzano (1988:23) aconselhe os pais e os professores, que desejem incutir o gosto de ler nos seus filhos e alunos, a conhecer a literatura infantil, de modo a poderem escolher as obras que, pelos temas tratados e pela acessibilidade dos textos, levem a criança a descobrir o gosto e o prazer da leitura.

A Unesco proclamou a década 2003/2012 como a United Nations Literacy Decade, ou seja, a década internacional da literacia, admitindo que nos dias de hoje a literacia permanece como um dos maiores desafios da humanidade, a nível global. A criança, antes de entrar para o 1º ciclo, ainda não descodifica o código linguístico, mas torna-se leitora e apropria-se da leitura através da mediação da família. A família cumpre um desígnio fulcral na emergência de práticas literácitas entre os mais novos, e por conseguinte na formação de crianças leitoras. (Balça, 2008).

### **2.3. A relação escola / família na motivação da leitura**

Durante a segunda metade do século XX, como informam Dyson e Genishi (*in* Spodek, 2002), os teorizadores desenvolvimentistas afirmaram que as crianças são construtoras e inventoras das suas formas de interpretar o mundo que as rodeiam, levando-as a evoluir gradualmente. Estas atribuem significados próprios ao seu meio social, tornando-se em agentes activos e participativos de uma comunidade e de uma cultura.

As mesmas autoras consideram que as aprendizagens, sejam elas quais forem,

*“é uma actividade comunitária, uma partilha cultural. Não se trata de a criança dever adquirir conhecimentos, mas de dever adquiri-los numa comunidade formada por aqueles que partilham o seu sentimento de pertencer a uma cultura (Dyson e Genishi in Spodek, 2002:265)”*.

É isto que resulta na necessidade de levarmos as crianças à descoberta do mundo, o que pode ser feito através da leitura, num ambiente de partilha entre a escola, a família e a

comunidade em geral. Pereira (2000:20) realça que “ninguém contesta a importância do domínio das capacidades literárias pelos alunos. Hoje como ontem, diz-se que compete à escola ensinar a ler e a escrever.”

De acordo com as orientações curriculares da educação para o pré-escolar e com o decreto-lei, n.º 241/2001 de 30 de Agosto – integração do currículo no âmbito da expressão e comunicação (alínea c), “o educador de infância deve favorecer o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de materiais escritos”. Partindo deste ponto, os educadores de infância, em colaboração com a família, devem atribuir, nas práticas pedagógicas, o real valor destes princípios.

A cooperação entre o jardim-de-infância, a escola e a família poderá exercer um papel determinante na aprendizagem e na motivação para a leitura. Assim, o educador/professor num trabalho interactivo com a família, poderá motivar a importância da aquisição do gosto pela leitura, constituindo-se, deste modo, como um factor de motivação para a criança. Pais, educadores e bibliotecários deverão despertar na criança o desejo de aprender a ler, encorajando-a e evidenciando satisfação para com os seus progressos.

A aquisição de hábitos de leitura consistentes é um processo contínuo, que se inicia em casa e que deve ser reforçado na escola. Tais “hábitos de leitura” têm durante o período de escolaridade, uma oportunidade única para o seu implemento e desenvolvimento, pelo que se apresentam com uma extrema importância as atitudes e a acção da escola face ao livro e à leitura”

Cabe ao educador a organização dos espaços e do ambiente pedagógico onde as crianças possam desenvolver a sua capacidade de utilizadores reais da riqueza comunicativa nas suas diversas modalidades (Sim-Sim, *et al*, 1997).

Para além disso, compete também ao educador fazer uma articulação com a comunidade educativa, pois, na opinião de Rodrigues *et al* (2004:12), “Cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória”. Esta relação entre o pré-escolar e os pais facilita a própria comunicação entre estes dois agentes educativos, resultando numa boa adaptação da criança a esta nova etapa da sua vida. Assim sendo, esta parceria é propiciadora

de um ambiente de ensino e aprendizagem, no qual se possa motivar e desenvolver o gosto pela leitura nas crianças.

Para Martins e Niza (1998), a aprendizagem da leitura é o resultado de múltiplas interações com o mundo da escrita, das imagens e dos sons. Ela ocorre tanto mais eficientemente quanto maior for a convivência da criança com livros, revistas, jornais e todo o material escrito em geral, quer em casa, quer no jardim-de-infância. Ainda na opinião dos mesmos autores, essa convivência da criança com o mundo da escrita e da leitura deverá ser um momento lúdico e educativo, de modo a compassar à criança conhecimentos aos níveis: social, físico e lógico-matemático.

As práticas familiares e sociais em que a criança se insere e participa são indispensáveis para a forma como esta apreende o sentido da leitura. Assumindo, segundo Martins e Niza (1998), uma posição de:

- interacção com os conhecimentos e as experiências significativas da criança para que possam comunicar o que sabem, o que sentem e o que pensam;
- a valorização e o incentivo das tentativas e do esforço desempenhando pela criança aquando do seu trabalho sobre a linguagem escrita e oral;
- utilização de uma linguagem simples e clara que faça sentido, ajustado à sua compreensão, lendo e escrevendo para as crianças, apresentando-se como modelo;
- diversificação, com frequência, das actividades de linguagem de escrita e de leitura, oferecendo aos alunos diversas oportunidades de contactarem e manipularem com diversos materiais;
- planificação das actividades diárias de sala de aula e de regras sociais;
- participação e envolvimento da família, entre o Pré-Escolar e o 1º Ciclo, nas aprendizagens de leitura e de escrita das crianças;
- criação de situações de linguagem escrita e de leitura que partam da própria realidade da criança, onde se descubra e descubra as coisas que conhece;
- criação de espaços interactivos da linguagem escrita e de leitura, colocando à disposição das crianças, livros, revista, jornais, letras de cartão, embalagens

escritas e vários suportes escritos, a fim de se familiarizarem com o papel e com o código escrito.

Zilberman e Silva (1991:113) referem-se à escola como uma instituição que,

*“ensina como ler, começando pela alfabetização e chegando ao estímulo, ao consumo, à fruição e à valorização dos produtos tidos como elevados”, pelo que, em caso de ineficiência da escola no que toca ao ensino da leitura, ela “acaba por comprometer sua própria continuidade”*

A acção do educador e o ambiente que é criado, quer no seio familiar, quer no jardim-de-infância, visam facilitar a familiarização da criança com o código escrito e, conseqüentemente, despertando-lhe o gosto para a leitura.

Nesta perspectiva, as experiências de leitura deverão ser sempre valorizadas e estimuladas, numa parceria entre a escola e a família, de acordo com as orientações curriculares para a educação pré-escolar.

Neste sentido, pode criar-se uma biblioteca na sala de actividades, um espaço enriquecido com a disposição de livros e com a introdução de revistas e jornais, trazidos de casa pelas crianças. Poder-se-á criar um livro de requisições para que os pais e os irmãos das crianças possam requisitar um livro da biblioteca da sala de actividades, com o objectivo de o lerem em casa às crianças. Este espaço pode ser utilizado também como ligação escola/meio, não só pelo material que trazem de casa, como também pela participação da família na requisição de livros e na exploração dos mesmos, ou seja, um espaço que valoriza a competência oral nas crianças, levando-as a perceber que o ambiente que as cerca resulta na aquisição de saberes.

Uma outra actividade no âmbito da ligação escola/meio, como forma de motivar as crianças para a leitura, pode passar pelo convite dirigido a qualquer membro familiar ou não para vir à sala de actividades ler ou contar uma história. Por exemplo, os avós podem ser um meio, por excelência, de transmissão de contos tradicionais e de lendas.

De acordo com Traça (1992:116),

*“os contos representam um importante papel na iniciação literária das crianças, que começa por ser feita através da mediação oral muito antes de a criança aprender a ler.*

*(...) Contribuem para instalar nas crianças um horizonte de espera perante os textos que as transformará mais tarde em leitores capazes de se interessar pela leitura”.*

Todavia, é inquestionável que o êxito do diálogo entre a criança, o livro e o adulto é possível se o adulto conhecer bem a literatura infantil actual, não querendo impor à criança obras que lhe agradaram, mas que hoje não correspondem às expectativas da criança e em nada contribuirão para aumentar o gosto pelo livro. A aquisição de hábitos de leitura é um processo contínuo, que começa no seio familiar, mas deve ser reforçado na educação pré-escolar e ao longo de toda a escolaridade.

A leitura é um projecto de vida de todo o ser humano enquanto elemento social e integrante de uma comunidade. Ser ou não ser leitor implica de imediato, estabelecer uma relação com o conceito de literacia em leitura. Todavia, a escola tem um papel social e educacional fundamental na formação de cidadãos autónomos, interventivos e inclusos (Sardinha, 2007).

Em Portugal, a tomada de consciência acerca da problemática da literacia em leitura ganha maior impacto com a divulgação dos resultados do PISA – *Project for International Student Assessment*. Os resultados dos estudantes portugueses revelam níveis muito baixos de competência para compreender o texto escrito, não são capazes de efectuar construções de sentido, o que de certo modo poderá fragilizar a nossa cidadania – a leitura é importante, para a construção de uma identidade individual e colectiva.

A leitura entendida também como fonte de prazer e de sabedoria para além de começar na escola, não pode limitar-se a esta. Esta perspectiva remete-nos para a distinção entre bons e maus leitores.

Na opinião de Goodman (1990), o processo de ler implica a capacidade de o leitor obter, avaliar e usar a informação. Durante o acto de ler o leitor recorre a estratégias que se vão desenvolvendo e alterando consoante o perfil e a sua necessidade de informação recolhida/retida. O bom leitor sabe usar e disponibilizar o significado do texto:

*“Os leitores predizem sobre a base dos índices a partir da sua selecção do texto e seleccionam com base nas suas predições”.* (Goodman, 1990:17)

O leitor interage com o texto lido e constrói o seu próprio texto. *“ A forma como o leitor interage com o texto escrito depende do desenvolvimento das suas estruturas*

*linguísticas, cognitivas e culturais*” (Sardinha, 2005). Portanto, a capacidade de ler bem, de ler com compreensão exige do leitor uma grande interação com o texto.

De acordo com Cardoso (19969, distinguem-se dois tempos de compreensão do texto escrito a metacompreensão – uma orientada para o conhecimento – consciência de como o aluno/leitor aprende a outra orientada para a gestão ou seja a habilidade do leitor para gerir essa aprendizagem. Estas aprendizagens metacognitivas da leitura assumem um aspecto importante, porque permitem que o aluno/criança/aprendente se auto-orienta, se auto-avalie e se auto-corrija (Sardinha, 2005). Um outro autor Giasson (2000), no seu modelo de compreensão leitora e formação de bons leitores atribui ao contexto envolvente uma grande ênfase, nomeadamente no contexto psicológico, social e físico estes poderão favorecer ou limita o leitor, aquando da leitura.

O papel da escola e da biblioteca escolar é importante na promoção das práticas de leitura, mas o das instituições da chamada esfera da cultura não é menos.

### **3. As TIC e os hábitos de leitura**

#### **3.1. As tecnologias de informação e comunicação**

*“The end of the last millennium was marked by rapid technological advancement and profound changes in many aspects of human activities, often referred to as indicative of the world into the knowledge age”* (Pelgrum & Law, 2008:1)<sup>1</sup>.

Muitas das diferentes iniciativas trouxe com elas uma variedade de implementação prioritária de estratégias adequadas as quais apresentam diferenças de país em país em conformidade com os conteúdos socioeconómicos e políticos.

Estas estratégias educacionais podem englobar inúmeros aspectos, entre as quais mudanças curriculares (Lang et al, 2000; Pelgrum & Law, 2008) nas práticas pedagógicas nos diferentes níveis educacionais, criação de infra-estruturas adequadas para o bom

---

<sup>1</sup> Traducción nuestra: *“El termino del ultimo millennium fue marcado por el avance rapido tecnologico y los profundos cambios en muchos aspetos de la atividad humana, muchas vezes referida como un indicador del mundo en la Era del conocimiento”* (Pelgrum & Law, 2008:1).

Tradução nossa: *“O fim do último millennium foi marcado pelo avanço rápido da tecnologia e das profundas mudanças em muitos aspectos da actividade humana, varias vezes referenciada como um indicador do mundo tecnológico na Era do conhecimento.”*

funcionamento das tecnologias de informação e comunicação (TIC), professores profissionais ligados às TIC, bem como a criação de suportes técnicos e pedagógicos para os docentes (Pelgrum & Law, 2008; Pons, 2010).

As sucessivas mudanças, quer no aspecto tecnológico, económico assim como ao nível político que se têm vivido na última década, vários autores questionam (Lang *et al*, 1999; Leask & Meadows, 2000; Pelgrum & Law, 2008; Pons, 2010) sobre as mudanças ao nível dos docentes quanto às TIC bem como no que concerne as estratégias pedagógicas actualmente utilizadas.

### **3.2. As TIC na sociedade actual e na escola**

A introdução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no sistema de ensino, consagrada na “Reorganização Curricular do Ensino Básico” (decreto-lei 6/2001 e no decreto-lei 209/2002), é um processo importante para promover o desenvolvimento necessário ao novo paradigma de sociedade a que Drucker (1993) designou de sociedade do saber e da informação. As políticas educativas, e as alterações consagradas na lei relativas ao currículo, procuram introduzir as TIC na reorganização curricular. Disto é exemplo o programa operacional para a sociedade da informação 2000-2006, que sugeriu acções para associar um diploma de competências básicas em TIC à conclusão da escolaridade obrigatória (Ministério da Ciência e da Tecnologia, 2000).

Existe na educação preocupação em promover a utilização com as inovações potenciadas pelas TIC, nomeadamente, ao nível da construção do currículo, do desenvolvimento curricular, das políticas educativas e da formação de professores. Foram implementadas algumas alterações curriculares ao nível do sistema educativo público, que procuram o desenvolvimento de novas competências e saberes para responder com sucesso às necessidades que se vão impondo como resultado do desenvolvimento da sociedade de informação.

As preocupações são referentes às mudanças na sociedade no que diz respeito aos conhecimentos que são exigidos aos jovens ao nível das TIC à plena preparação e integração dos jovens para a vida activa, prevenindo o insucesso escolar, a infoexclusão. As escolas

sofrem pressões diversas, quer a nível económico, quer social e cultural que obrigam a mudanças na educação. Com o aparecimento constante de inovações referentes às TIC, a escola confronta-se com situações novas. Os alunos têm necessidades diferentes, precisam de desenvolver as suas capacidades e vocações para enfrentarem um mercado de trabalho cada vez mais exigente e superlotado (Day, 1999:297).

O desenvolvimento das TIC está a provocar alterações na sociedade e a escola não é imune à mesma, pelo que o sistema educativo procurou organizar-se de modo a integrá-las no currículo nacional. Este processo pode vir a proporcionar aos “*alunos oportunidades de aprendizagens nas TIC, nomeadamente através do uso do computador e seus derivados, do acesso à Internet e a software/hardware de realidade virtual*” (Day, 1999:298).

Contudo, todas estas transformações repercutem-se na escola, que é a instituição a quem compete a formação dos cidadãos. Segundo Pereira (2007:173) “*a educação é reconhecida como crucial para o desenvolvimento económico, bem-estar e avanço social até porque a plena cidadania na sociedade contemporânea tem muitas exigências, até no domínio elementar das TIC.*”

A velocidade com que o conhecimento se produz veio trazer novos problemas à escola e às aprendizagens que proporciona. Cada vez mais se coloca a necessidade de desenvolver uma postura de permanente aprendizagem, em detrimento de uma formação inicial limitada a um conjunto de conhecimentos da qual cada indivíduo possa dispor durante a sua vida (Marcelo, 2002 in Morgado e Carvalho, 2004).

Também Caivano (2000), partilha da opinião que a escola tem um papel fundamental no que se refere à sua actualização, perante uma sociedade cada vez mais considerada como “do conhecimento”, referindo o seguinte:

*“A conjugação das Tecnologias de Informação e da Comunicação estão a envolver o mundo numa potente rede de difusão de conteúdos. A irreversível rapidez das mudanças económicas está a modificar as relações sociais em todas as áreas e não parece que vá parar nas portas da escola. A suposta centralidade do conhecimento como variável directamente produtiva, que configura a chamada ‘economia do conhecimento’, põe as instituições educativas sob a incómoda lupa do mercado. E desde o balcão do mercado se afirma que a escola está obsoleta e que há que rever a*

*função própria da escola, a definição, transmissão e legitimação dos conhecimentos socialmente considerados relevantes” (Caivano, 2000:7).*

No relatório da UNESCO da comunicação internacional sobre a educação para o século XXI (Delors *et al*, 1996) realçam que as TIC oferecem, como instrumentos educativos das crianças e adolescentes, uma oportunidade sem precedentes de poder responder com a qualidade necessária a uma exigência cada vez mais massiva e diversificada.

Nos últimos tempos, o nosso país tem vindo a assumir, com alguma intensidade, o enfoque tecnológico, criando novos espaços de aprendizagem de forma a proporcionar a renovação do próprio sistema educativo (Ponte, 1997).

Contudo ainda se verifica na escola um crescente desfasamento da educação formal relativamente às mudanças tecnológicas que ocorrem no mundo em que vivemos.

O progresso tecnológico e o multimédia têm influenciado bastante o nosso dia-a-dia, tendo a escola também necessidade de avançar nesta transformação. A maioria dos nossos alunos já nasceu numa era em que o computador é algo de relevante no seu processo de conhecimento e diversão, sendo por isso necessário que a escola adopte métodos de formação que passem pelas TIC.

Com essa constante evolução da sociedade, no que se refere ao acesso às novas tecnologias, a escola necessita de se adaptar o mais rápido possível, de forma a integrar recurso multimédia em contexto educativo. Assim sendo, o professor assume um papel crucial no processo de adaptação a “novos papéis”, para o cumprimento dos objectivos das actuais directrizes educativas (Abrantes, 1992).

Ultimamente o computador assume um importante papel em todas as áreas da actividade económica e social, estando presente preponderantemente na nossa vida, influenciando a nossa maneira de estar na sociedade (Ponte, 1997:2001).

A inserção do computador na escola foi uma “pressão exterior”, isto porque a sociedade tem influenciado em vários aspectos, nomeadamente no que se refere ao desenvolvimento de novas tecnologias (Pais, 1999).

São vários organismos internacionais, entre eles a UNESCO, que têm desempenhado um papel fulcral, apelando para a importância que as TIC podem assumir na inovação do Sistema Educativo.

Ao longo do tempo, também foram várias as medidas legislativas conducentes à introdução das TIC no sistema de ensino português. Um exemplo será a publicação e discussão do livro verde para a sociedade da informação, em 1997, e a reflexão participada sobre os currículos do ensino básico, conformados em lei, em Janeiro de 2001, que foram um contributo fundamental para que se operassem no sistema educativo português algumas mudanças necessárias às exigências da sociedade actual.

O computador é uma mais-valia que pode ser aproveitada para desenvolver competências de uma forma quase que natural, cabendo ao professor a tarefa de criar o elo de ligação entre o computador e o currículo. Para Jonassen (in Costa, 2007:281), não se trata de a tecnologia ser ou não ser uma ferramenta cognitiva, mas sim a forma como ela é pedagogicamente mobilizada e utilizada.

Para que a utilização do computador seja eficaz do ponto de vista educativo, é necessária a criação de ambientes de aprendizagem estimulantes e enriquecedores, nos quais, o computador é apenas um instrumento.

Numa época em que a utilização das TIC atinge enorme relevância na nossa sociedade torna-se pertinente o seu recurso no ensino, pois, o computador é uma ferramenta que, dia a dia, vai ganhando cada vez mais espaço nas nossas vidas.

Alguns autores, tais como Naisbitt (1988:23), designam a sociedade que está a nascer de sociedade da informação, a partir do momento em que o saber se aplica ao próprio saber. A informação e o saber estão a ganhar território na economia com a criação, o controlo e a venda de informação, remetendo para um lugar secundário a produção de bens e a sua comercialização, tal como aconteceu no passado com os produtos agrícolas. Não deixam de ter uma importância central, no entanto, libertam recursos para o sector dos serviços (Naisbitt, 1988:26)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Ramonet, I. (2002). Guerra do século XXI – Novos medos, novas ameaça, considera que a “massa cinzenta” do Homem é a riqueza das nações, sendo seu resultado as inovações emergentes, tais como as TIC, ficando ultrapassado o paradigma da produção de matérias-primas.

A utilização das TIC, nomeadamente da internet veio possibilitar a troca de informação na comunidade académica e científica, possibilitando formas de comunicação e de colaboração, troca de informação que estão a influenciar a cultura e a economia (Ponte, 1989).

Os computadores e a internet têm apresentado uma evolução imensa, eles constituem uma mais-valia para o processo ensino-aprendizagem, são um instrumento motivador e facilitador da aquisição de novas competências, contudo torna imprescindível ensiná-los, não só a utilizar instrumentalmente o computador e os seus derivados, mas também é muito importante ensinar a gerir a grande quantidade de informação que os rodeia, sendo a Internet um novo veículo de informação (Papert, 1998). E como profere Papert (1998:21), *“espalhados pelo mundo, existe um apaixonado caso de amor entre crianças e computadores, (...) Sabem que pertencem à geração dos computadores”*.

Este fenómeno tem um cariz mundial, embora evolua mais rapidamente nos países mais desenvolvidos. Quer se defenda ou não esta “revolução mundial da informação” não se pode negar a evidente globalização<sup>3</sup> económica, cultural e política, “assente cada vez mais na extrema oposição entre o mundo dito desenvolvido e o restante”. A tendência recai no alargamento da padronização cultural, social e económica, correndo-se o risco da perda da identidade nacional específica de cada país (Roldão, 2000:125).

Até há pouco tempo atrás os média electrónicos patrocinavam uma transformação profunda da “identidade cultural”, mas actualmente emerge uma nova identidade, o que se constata se consideráramos que as tecnologias de comunicação e informação aumentam a probabilidade de existir diversidade em termos de identidade (s) (Poster, 2000:36).

A ligação de instituições e pessoas em todo o mundo, através da internet, vem contribuir para o avanço do desenvolvimento da sociedade, com novas formas de organização, quer a nível das empresas, quer a nível de novas competências, que vão sendo sustentadas pela circulação da comunicação e a acumulação de conhecimentos por parte dos cidadãos (Lyon, 1992; Martins, 1999).

---

<sup>3</sup> O processo de globalização é entendido enquanto projecto de desenvolvimento a nível mundial, e segundo Teodoro: “(...) esse novo projecto de desenvolvimento tem todavia como pilares fundamentais, por um lado, uma estratégia de liberalização e, por outro, a afirmação do axioma das vantagens competitivas, tendo subjacente uma nova concepção de desenvolvimento, adjectivado de sustentável, que acaba por trazer novamente para primeiro plano a teoria neoclássica do capital humano” (Teodoro, 2003:55).

Não podemos esquecer que estamos numa sociedade em constante mudança, e é neste contexto que as TIC surgem de uma forma incontornável na sala de aula. Actualmente, vivemos numa sociedade digital, da qual os mais novos fazem parte e são os principais admiradores, pois são os verdadeiros *nativos digitais* (Prensky, 2001).

Prensky (2001), chama aos nossos actuais alunos “*nativos digitais*”, porque nasceram na era da tecnologia e da informação, utilizam as TIC de forma quase inata. Todas estas crianças são os “*falantes nativos*” da linguagem digital dos computadores e da internet. Este autor considera que o mundo está dividido entre os “*nativos digitais*” e os “*imigrantes digitais*”. Já os *imigrantes digitais* são todos aqueles que nasceram num período anterior à era da tecnologia e da informação e que tiveram a necessidade de se adaptarem às tecnologias, contudo nunca irão proceder de forma tão espontânea como os *nativos digitais*.

É por isso que, actualmente, presenciamos crianças que têm uma grande facilidade e avidez para trabalharem com o computador, pois elas vêm-no com curiosidade, naturalidade e entusiasmo. Esta facilidade com que estas crianças aprendem a trabalhar com o computador deve-se ao facto da sua grande “plasticidade mental”, que os adultos não têm. Alguns autores defendem que os mais velhos apresentam uma sensação de sentimentos de desconfiança, inércia, ou medo face ao novo mundo tecnológico, enquanto as crianças se mostram cúmplices na aventura de descobrir as TIC (Barra, 2004).

### **3.3. O papel das TIC nos hábitos de leitura**

Investigações recentes em vários países como Argentina, EUA, e na união europeia, debatem os efeitos das novas tecnologias sobretudo em crianças e jovens. Nos últimos anos de uma forma generalizada tornou-se uma crença que os hábitos de leitura foram sub-rogados pelo interesse em actividades tais como a televisão, telemóveis, jogos de computador, DVDs, entre outros (Allen & Ingulsrud, 2003; Hopper, 2005).

Ao longo das últimas décadas, vários estudos realizados tem demonstrado alguma estabilidade nos hábitos de leitura dos adolescentes (Hopper, 2005), não havendo realce de que, por exemplo, o tempo passado a ver televisão influa negativamente no tempo dedicado à leitura (Gallik, 1999).

Ainda que as TIC possam apresentar-se como inimigo da leitura, temos que aproveitar a oportunidade que estas nos disponibilizam para fomentar o hábito de leitura, entendendo a relação como dois universos diferentes que interagem (Paredes, 2005). Ler na internet leva as pessoas a adquirir ou desenvolver novas habilidades técnicas. Vários autores sugerem que se deve ter em atenção os novos padrões de relacionamento com o material escrito, nomeadamente, o uso de computadores e o recurso à Internet (Gambrell, 2005), bem como a grande expansão e difusão de jornais e revistas particularmente dirigidas aos jovens (Halles & Coles, 1999 in Hopper, 2005; Datta & Macdonald-Ross, 2002)

Shetzer & Warschauer (2000) falam de "informação literal" electrónicos literalmente exige que sejamos capazes de grande parte encontrar a informação que você quer realmente imersos no mar como a Internet. Ter sido capaz de encontrar informações realmente precisa, devemos ser capazes de organizar tais informações e poder supremo de usá-lo. Warschauer Shetzer (2000) e identificam três componentes nesta nova forma de leitura, construção, comunicação e pesquisa:

- comunicação, seria a capacidade que o leitor tem que interagir com o computador ou outros dispositivo tecnológico.
- a construção, ou seja, escrever. Segundo esses autores seria o prosa linear de hipertexto e da linguagem verbal para o objecto de mídia.
- pesquisas ou navegar na rede. A aptidão de mover-se e de saber demandar informações dentro da variedade de redes. A capacidade ser crítico e ser capaz de avaliar a confiabilidade, validade e utilidade da informações que procuramos.

A introdução das TIC e a implementação de hábitos de leitura requer uma resposta educativa, pelo que se somam aos desafios sociais e culturais que quer crianças ou jovens bem como as pessoas adultas tem que enfrentar e adaptar-se.

## **CAPÍTULO III**

---

---

### **BIBLIOTECAS: O papel das bibliotecas na sociedade**

## **1. As bibliotecas públicas e as bibliotecas escolares**

O livro, constituído por suportes mais ou menos práticos e resistentes, foi sempre alvo de um tratamento especial. Neste contexto, o aparecimento das bibliotecas deve-se a essa necessidade de cuidar dos livros, de os preservar, uma vez que se trata de um bem primitivamente escasso e de riqueza inigualável.

As primeiras bibliotecas, como a de Assurbanípal, “eram compostas apenas por grandes quantidades de documentos em argila (tabuinhas) dispostas segundo o assunto ou tipo” (Dias e Alarcão, 1990:2), como leis, guerras, lendas ou feitos heróicos. Nesta, por analogia com outras bibliotecas da Antiguidade, a disposição dos livros e o aspecto geral das bibliotecas, não era presumivelmente semelhante à que agora conhecemos, porquanto, os materiais de escrita e o formato eram distintos dos actuais (Pereira, 1988). Contudo, havia já naquela biblioteca, uma disposição organizada e criteriosa dos livros. Os manuscritos eram guardados em prateleiras e identificados, facilitando a localização dos documentos.

Entre as grandes bibliotecas da Antiguidade, destaca-se a de Alexandria. Fundada por Ptolomeu I que, nos últimos anos do seu reinado, fundou o Museu de Alexandria, como centro de investigação científica, o qual contava com a biblioteca, bastante bem fornecida. Ptolomeu II mandou ampliar a biblioteca, com o objectivo de reunir na mesma a totalidade da literatura grega, que devia ter cerca de 700.000 volumes até ao incêndio que a destruiu em 47 a. C. (Lesky, 1995). Sendo depositária de tão numerosos documentos manuscritos da literatura grega, egípcia, assíria e babilónica, foi de uma importância histórica fundamental, que chamava a atenção de estudiosos de várias regiões.

Na Grécia, onde se supõe que tenham sido os Pisístratos, no século VI a.C., os primeiros a abrir uma biblioteca em Atenas, já existiam algumas bibliotecas com obras de literatura, história, ciência, filosofia, religião, política, sobretudo junto aos teatros ou mercados. Os Gregos foram, efectivamente, os grandes responsáveis pela expansão das bibliotecas, e isto, porque havia cidadãos leitores e alguns génios da literatura e ciência que tinham um valioso acervo, com o qual constituíam uma biblioteca (Fragoso, 1996; Pires, 2001). Dessas bibliotecas, destacam-se a de Platão, a de Eurípides e a de Aristóteles.

Roma avolumou-se, igualmente, de bibliotecas públicas e particulares, muitas delas formadas pelos acervos das bibliotecas gregas, destruídas após a conquista da Grécia pelos Romanos. O título exemplificativo, Lúculo, que levou consigo a do rei Ponto, facultava-a em Roma. Nesta e noutras bibliotecas romanas, “*as obras gregas e latinas eram colocadas separadamente em prateleiras ou caixas, e classificadas pelo assunto*” (Dias e Alarcão, 1990: 2).

Estas bibliotecas públicas, à semelhança das já referidas *recitaciones*, eram uma forma de difundir a cultura, pelo que os Romanos, desde cedo, pretenderam abrir bibliotecas ao público. César, por exemplo, pretendia abrir uma biblioteca ao público, feito que só foi levado a cabo pelo cônsul Polião (Pereira, 1988). De tal forma se enraizou esse costume de abrir bibliotecas públicas, que se tornou um “*hábito imperial*” (Pereira, 1988: 20), o que, em termos culturais, foi bastante benéfico, pois, no século IV a.C., existiam já vinte e oito bibliotecas públicas em Roma (Fragoso, 1996; Pires, 2001). A par destas bibliotecas públicas, fundadas pelos imperadores, há também registo de grandes bibliotecas particulares, como as de Cícero, Ático e Varrão.

Após a queda do Império Romano do Ocidente, as bibliotecas conheceram um novo rumo, pois muitas delas foram total ou parcialmente destruídas com as invasões bárbaras. As bibliotecas, e conseqüentemente a cultura, conheceram nesta altura o seu período de menor desenvolvimento e até de regressão em determinados aspectos, como a perda irreversível de importante espólio.

Depois destas invasões, assistiu-se à

*“valorização e expansão das bibliotecas monásticas (nos mosteiros e conventos), tidas como depósitos exímios da cultura da época, e ao desenvolvimento da biblioteconomia, considerada então como a arte de bem conservar os tesouros das bibliotecas”* (Pires, 2001: 8).

As bibliotecas passaram assim para os mosteiros e abadias, que, sem deixar de se considerar o papel determinante que tiveram na conservação das obras, por diversos motivos, deixaram de estar facilmente acessíveis (Dias e Alarcão, 1990). A acção formal entrou em crise na Alta Idade Média, ficando a educação basicamente restrita ao mundo clerical.

No Renascimento, as bibliotecas desenvolveram-se acentuadamente, tendo para tal contribuído duas forças: por um lado, as universidades, em Itália, França, Inglaterra, Áustria, Alemanha que criaram as primeiras bibliotecas públicas, destinadas a professores e alunos; por outro lado, os humanistas que redescobriram “*manuscritos com obras perdidas de autores clássicos, esquecidas em mosteiros*” (Pereira, 1988: 25), dando um grande impulso à criação de bibliotecas privadas.

Assim, se até ao século XII, tinham desempenhado um papel importante as abadias, principais focos de cultura, nos séculos seguintes, surgiram as universidades e os nobres e sábios apaixonados pelos manuscritos e pela cultura que impulsionaram positivamente as bibliotecas. Com o aparecimento das universidades, para além do aumento do mercado do livro, começaram a aparecer as bibliotecas universitárias, onde os livros estavam à disposição dos estudantes e de especialistas, ainda que protegidos e acorrentados às mesas de leitura (Dias e Alarcão, 1990; Silva, 2002). Com a proliferação das bibliotecas, aumentou a procura do livro e os hábitos de leitura.

A par desta maior procura, o aparecimento, em 1445, dos caracteres metálicos móveis de Johann Gutenberg, como já referimos, trouxe um grande contributo ao desenvolvimento das bibliotecas, na medida em que foi “*responsável por uma fermentação revolucionária, pelo aumento da produção de material impresso que passa a estar acessível a um maior número de pessoas*” (Pires, 2001: 8).

O surgimento da imprensa alterou, assim, por completo, a conservação e divulgação dos livros,

*“deixando a Biblioteca e os livros, e portanto a leitura, de ser restritos só a alguns, para se generalizarem e de certo modo democratizarem, caminhando no sentido de se tornarem um direito reconhecido a todos”* (Silva, 2002: 187).

Houve, pois, alterações notórias com o acesso mais fácil à informação, verificadas tanto ao nível das bibliotecas, que cada vez eram mais, como ao nível dos livros cujos temas proliferavam, sobretudo após a II Guerra Mundial.

A partir da II Guerra Mundial, houve uma explosão da informação o que obrigou ao nascimento de mais bibliotecas, que, por sua vez, passaram a ter maior importância na

promoção do livro e da leitura. Nestas bibliotecas, já não se encontravam apenas livros em suporte de papel, mas também documentos audiovisuais, como filmes, transparências, diapositivos, fotografias, cassetes áudio e vídeo, entre outros. Estes materiais, para além de acarretarem novas designações para as bibliotecas (videoteca, mediateca, ludoteca, etc.), implicaram também a utilização de novos meios para a catalogação dos livros.

Nos últimos tempos, devido ao aparecimento das novas tecnologias, as bibliotecas têm sido alvo de transformações, que não as têm tornado menos relevantes mas antes cada vez mais atractivas e actualizadas, com um espírito de conservação e divulgação do livro subjacente. Todavia,

*“por muito diferentes que as bibliotecas de hoje sejam em relação às de outrora, é o mesmo espírito que está subjacente aos seus objectivos e organização: recolher, tratar, arrumar e tornar acessível todo o conhecimento humano que se vai fixando nessa enorme gama de suportes” (Dias e Alarcão, 1990: 4).*

Apesar de os princípios serem os mesmos, as novas tecnologias trouxeram contributos inigualáveis às bibliotecas actuais, pois

*“novas aquisições tornaram os fundos documentais mais diversificados, novos suportes audiovisuais atraíram novos utilizadores, a criação de condições de acesso mais rápidas e eficazes de pesquisa da informação revolucionaram de forma decisiva e irreversível o conceito de biblioteca, colmatando muitas lacunas dessas instituições tradicionais” (Pires, 2001: 11).*

A utilização por parte das bibliotecas dessas novas tecnologias é condição indispensável, sob pena destas ficarem votadas ao esquecimento e isolamento funcional (Pires, 2001). No fundo, as alterações verificadas são fruto da vontade e necessidade humana. Esta é aliás a opinião de Humberto Eco (1983: 44), que entende que a biblioteca deve ser transformada à medida do homem, ou seja, deve ser *“uma biblioteca onde nos apetece ir”*.

A partir dos anos cinquenta, começou a entender-se que se estava a viver numa sociedade pós-industrial, diferente da sociedade industrial, organizada em torno da produção de bens. Esta sociedade pós-industrial *“organiza-se em torno da informação e do*

*conhecimento, para alcançar o controlo social e a direcção da inovação e da mudança*” (Furtado, 2000:281).

O conhecimento passa agora, nesta sociedade pós-industrial, a ocupar um lugar de destaque, “*que se torna necessário gerar e reproduzir e cujo acesso e utilização são factores decisivos na supremacia e desenvolvimento das sociedades*” (Furtado, 2000:281), isto é, a informação passou a ser encarada como um bem, já que a sua posse confere poder a quem for detentor daquela. Assim sendo, é pela manipulação, transmissão e pesquisa da informação que passa o futuro, onde as novas tecnologias da informação têm um papel fundamental.

A sociedade pós-industrial é, desta forma, a *sociedade da informação*. Se antes o importante era a força muscular, agora o importante é o saber. Este tipo de sociedade assentou e provocou consequentemente transformações em termos sociais, político-económicos e culturais.

Na verdade, actualmente, nos mercados de trabalho, já se procuram sobretudo profissionais qualificados nas áreas das telecomunicações, electrónica, concepção de software, entre outras. Para além destas transformações sociais, a que a escola e as bibliotecas não poderão estar alheias, as novas tecnologias, sobretudo o caso da Internet, têm contribuído para uma globalização cultural.

Essas novas tecnologias de informação “*têm um papel importante na implementação de uma educação geral e especializada sendo, acima de tudo, um meio que contribuirá para aumentar os conhecimentos e a compreensão dos estudantes*” (Alves, 1999: 74). Dada a importância destas e, principalmente, da detenção de conhecimentos, é fundamental cada indivíduo “*ser capaz de processar informação digitalizada, ser capaz de pesquisar e seleccionar informação e, finalmente, ser capaz de difundir essa informação*” (Alves, 1999:76), sob pena de se confrontar com uma espécie de exclusão social, uma vez que não terá abertas as mesmas portas de acesso a emprego, por exemplo, que outros, possuidores desses conhecimentos. Será um indivíduo funcionalmente analfabeto.

Assim sendo, compete à escola contribuir para que tal não aconteça, mudando-se a forma de ensinar e de aprender, tal como se alterou o modo de funcionar, recorrendo ao uso das novas tecnologias e, fundamentalmente, à biblioteca escolar, que, tal como se afirma no Manifesto da IFLA/UNESCO sobre as Bibliotecas Escolares (1999)

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

Dado que nos movimentamos numa *sociedade da informação*, necessitamos de três coisas:

*[...]*

- *de estar bem informados;*
- *de ser responsáveis porque podemos e devemos ser actuanes;*
- *e de ser construtivos, se quisermos participar na sua construção”*

(Furtado, 2000: 315-316).

Neste âmbito, o papel das bibliotecas é vital, na *sociedade da informação*, dado que pode ser o grande centro disseminador da informação, contribuindo sobretudo para acabar com as ainda acentuadas desigualdades sociais. Nesta perspectiva, como nos refere Garcez (2006) a maior vantagem competitiva na nova economia é o investimento em pessoas, e para que isso aconteça é necessário que estas saibam reconhecer uma informação relevante e consigam usá-la de modo eficaz.

E, porque falamos tanto em gestão da informação e do conhecimento é necessário que se invista eficazmente em bibliotecas, em escolas e em pessoal especializado já que a escola prepara a criança para o convívio em sociedade, para a socialização, para a cidadania.

Como já referimos, a palavra biblioteca tem uma origem grega e começou por designar a casa (*teca*), o espaço ou armário onde se guardavam livros (*biblio*). O termo biblioteca é, então, uma palavra composta, cujos sentido e finalidade foram evoluindo à semelhança, como se referiu anteriormente, das próprias bibliotecas que assumiam inicialmente *“o carácter exclusivo de verdadeiros depósitos de tesouros bibliográficos e os bibliotecários eruditos que aí trabalhavam tinham a seu cargo a missão de os conservar”* (Pires, 2001: 6). A biblioteca e os livros eram, assim, vistos como tesouros, pelo que estavam fechados a cadeado em estantes.

O sentido inicialmente atribuído à palavra biblioteca não perdeu a actualidade, se se tiverem em conta as condições, a utilização e as funções que têm sido atribuídas às bibliotecas, pois não é raro encontrarem-se livros em armários fechados ou utentes a queixarem-se que, quando entram numa biblioteca, são recebidos como se fossem perturbar um ambiente que se quer recatado. Apesar destes ecos, deve salientar-se, contudo, que há bastantes mudanças, que reflectem os ideais democráticos, como a livre circulação de leitores e os empréstimos ao domicílio (Fragoso, 1996).

Com as evoluções sociais e tecnológicas verificadas nos últimos anos, o conceito de biblioteca naturalmente evoluiu. Assim, embora a biblioteca tenha livros, ela não pode, de forma alguma, ser um mero depósito de livros, mas antes um espaço vivo e dinâmico, onde agora surgem suportes diversos, que devem ser tratados convenientemente, atribuindo-se aos mesmos a importância devida.

Dadas estas mudanças, o termo biblioteca tem suscitado alguma discussão, já que uns estudiosos defendem a alteração ou substituição do termo e outros a sua manutenção. Se para uns “o termo biblioteca tende a ser substituído por expressões como centro de recursos, serviço de informação, centro de documentação, ou centro multimédia, indubitavelmente mais adequados à realidade contemporânea” (Calixto, 1996: 16-17), para outros o termo biblioteca dever-se-á “manter, principalmente pelo referencial específico que o termo encerra, muito difícil de substituir, por mais que tenha deixado de corresponder exactamente à nova realidade da **Biblioteca**” (Silva, 2000: 51). É nesta última linha de pensamento, que defendemos não ser necessário mudar o nome, mas antes a filosofia do mesmo.

O termo biblioteca não parece que esteja desfasado da realidade, até porque o significado de livro não se reporta apenas, como já foi referido anteriormente, ao suporte papel, mas a outros tipos de suporte, desde a pedra ao mais sofisticado material informático. O que é necessário é que se considerem as mutações sofridas nas bibliotecas ao longo dos séculos e que se flexibilize, como se tem feito até agora.

Mais importante do que esta discussão em torno do termo biblioteca é a constatação que as nossas bibliotecas têm sofrido mutações benéficas, o que parece extremamente positivo. Ou seja, tem-se assistido a uma revolução que as novas tecnologias de informação conseguiram empreender.

Este aspecto é, sem dúvida, importante, pois se as bibliotecas devem preparar os cidadãos para viverem na *sociedade da informação*, é essencial que as bibliotecas escolares, públicas, especializadas ou nacionais não estejam desfasadas da realidade e que utilizem meios humanos e tecnológicos avançados de forma a facilitarem o desenvolvimento dos seus serviços.

Na verdade, uma vez que as novas tecnologias não são um fim em si, mas antes um meio ao serviço de um determinado fim, as bibliotecas só terão a ganhar com o uso destas, ou seja, há que tirar o maior partido dos novos meios de comunicação e informação. É certo que estes já são utilizados na sala de aula,

*“pero hay otra forma de utilizar los medios de comunicación para lograr los objetivos antes planteados: ligar los medios a la educación no formal, más abierta, libre y flexible de la biblioteca”* (Venegas *et al.*, 1994: 301).

E isto porque a utilização desses novos meios na biblioteca pode contribuir fortemente para que o indivíduo se movimente de forma adequada na *sociedade da informação* e da imagem e se sinta integrado socialmente. É inegável que a imagem e todas as formas de difusão massiva de informação ocupam agora também as estantes das bibliotecas, antes apenas ocupadas por materiais impressos em papel ou outros suportes, mas, em Portugal, há ainda muito trabalho a efectuar. Significa isto que, para além de ser importante apetrechar algumas bibliotecas, é também fundamental que se acompanhe a implementação de novos e mais sofisticados materiais, de forma a evitar-se que algumas dessas bibliotecas sejam simples depósitos de máquinas, ou seja, é importante que aos novos materiais seja dada a utilização correcta, o que passará certamente pela selecção de pessoal especializado na área de biblioteconomia.

Para além do benefício, que, em termos práticos acarreta a utilização dos novos meios de comunicação é também importantíssima, em termos de leitura, já que permite assumir uma atitude crítica perante a mensagem transmitida por esses meios.

Para tal, é fundamental termos em conta que, à semelhança de uma mensagem escrita, a interpretação de uma imagem não é universal. Neste sentido, importa conhecermos as características do meio de comunicação que a veicula e explorarmos diversas formas que tornem a interpretação da mensagem mais rica e crítica (Venegas *et al.*, 1994). Como

utilizamos diferentes linguagens no quotidiano, é importante que essas mesmas linguagens sejam utilizadas na dinamização das bibliotecas (Silva, 1995: 97- 98). Por isso, não deve ser desprezada, na biblioteca, a leitura de outras formas de expressão, já que o desenvolvimento económico teve implicações na vida humana em diferentes domínios e um deles foi exactamente a comunicação, onde a imagem, por exemplo, passou a ter um papel de crucial importância.

## **2. As bibliotecas públicas em Portugal**

A primeira biblioteca pública em Portugal data do século XVIII (1796), Real Biblioteca da Corte, período em que o Marquês do Pombal procurou fazer profundas alterações na educação (Cadório, 2001; Nunes, 1998; Gomes, 1989). A partir deste momento começaram a expandir-se gradualmente as bibliotecas públicas pelo país. Na expansão das mesmas, merece especial destaque a Fundação Calouste Gulbenkian, pois, “em pleno Estado Novo, *essa instituição, pela sua dinâmica, veio abanar o obscurantismo cultural da época*” (Cadório, 2001:54), com a criação das bibliotecas itinerantes e posteriormente as fixas.

Através dessas bibliotecas,

*“a Fundação Calouste Gulbenkian chamou a si um contributo fundamental na preocupação de contribuir para o desenvolvimento da cultura popular, substituindo-se, por vezes, ao próprio Ministério da Educação”* (Sá, 1994; 47).

Foi esta instituição que durante muitos anos se empenhou em levar o livro até às populações, sobretudo as mais desfavorecidas contribuindo desta forma para o desenvolvimento cultural dos cidadãos.

De tal modo foi importante o seu contributo que, actualmente, as bibliotecas da instituição encontram-se espalhadas por todo território nacional, agregadas na sua generalidade aos municípios, confundindo-se muitas vezes, com as bibliotecas municipais. Estas bibliotecas municipais são bibliotecas públicas, embora por vezes tomem a designação de municipais pela relação de hierarquia institucional com o Município, por outro lado são os locais que possibilitam o acesso à informação, ao conhecimento e às novas tecnologias sem

qualquer discriminação de raça, sexo, idade, ideologia política, etc., enfatizamos ainda que estes espaços são pontos nevrálgicos de aprendizagem e de lazer, espaços da comunidade.

As bibliotecas públicas desempenham um importante papel na sociedade, na medida em que disponibilizam informação para o público em geral, procuram promover a leitura e assegurar a formação e a informação contínua dos cidadãos. São, no fundo, uma espécie de centros culturais das comunidades, em que estão inseridas, que prestam serviços diversificados ligados ao livro e ao conhecimento e promovem eventos de índole cultural, social (Silva, 2000; Fragoso, 1996).

Em Portugal, contudo, estas funções das bibliotecas públicas são de difícil concretização, pois ainda são necessários “materiais e meios muito diferentes daqueles que a generalidade das bibliotecas públicas portuguesas tem hoje para oferecer” (Nunes, 1998, : 55), como é o caso das instalações, dos fundos, dos equipamentos, dos recursos humanos, técnicos e das verbas existentes.

De acordo com os dados recolhidos por Nunes (1998), no que concerne às instalações, algumas bibliotecas ainda estão a funcionar em edifícios antigos, pouco funcionais e incipientes.

Os fundos documentais, normalmente, estão desactualizados, não cobrem significativa e equilibradamente todas as áreas do saber, e as necessidades dos utilizadores, não são concretizadas porque não existe na biblioteca uma correcta política de gestão de colecções, documental e de gestão funcional e administrativa. Administração esta que passa pelos serviços de tratamento técnico documental, de referência e de marketing biblioteconómico.

Acresce a estes factos a ausência de pessoal qualificado, na maioria das bibliotecas, bem como a ausência de uma política de gestão orçamental para as mesmas. Decorrentes destes problemas, surgem outros como:

- a falta de articulação da biblioteca com a comunidade envolvente,
- a ausência de parcerias,
- a inexistência de uma acção concertada na realização de actividades culturais de promoção do livro e da leitura
- a falta de apoio no acesso à informação.

- a ausência de um serviço de referência quer presencial quer virtual.

Deve referir-se que se têm vindo a efectuar, paulatinamente algumas modificações, no sentido de colmatar estas lacunas, mas ainda muito há a fazer, já que, em muitos municípios, ainda nem sequer existe uma biblioteca.

Na verdade, “*em 1985 só 30% dos municípios é que tinha biblioteca*” e, em 1997, faltava criar bibliotecas em 150 concelhos (Cadório, 2001: 54).

De acordo com os dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estatística, parece que algumas deficiências relativas às bibliotecas públicas estão a ser suprimidas. Assim, a rede de bibliotecas públicas “*tem vindo a registar um grande desenvolvimento*” (INE, 2002-e), tendo-se observado, entre 1985 e 1997, melhorias significativas a vários níveis.

De acordo com o *Census* 2001 (INE, 2002-c), existiam em 2001, 1912 bibliotecas, sendo 318 bibliotecas públicas, 932 escolares e 662 de outro tipo. No que diz respeito aos fundos documentais, verificou-se, entre 1985 e 1997, uma subida significativa de 154%, salientando-se que em 1997 eram da “*responsabilidade deste conjunto de bibliotecas [públicas] cerca de 9,8 milhões de documentos - monografias, publicações periódicas e documentos audiovisuais, registando-se uma média por biblioteca da ordem dos 43 460 documentos*” (INE, 2002- e). No mesmo período temporal, “*verificou-se igualmente um aumento substancial no número de leitores e empréstimos domiciliários, registando-se em 1997 totais que rondam os 3,2 e 2,1 milhões respectivamente*” (INE, 2002- e). No que concerne à sua distribuição pelo território nacional, “*as bibliotecas públicas concentram-se, de acordo com os resultados de 1997, nas regiões de Lisboa e Vale do Tejo (31%), do Norte (24%), do Centro (19%) e Alentejo (15%)*” (INE, 2002- e).

Pelos dados expostos, parece-nos evidentes os esforços no sentido de melhorar os serviços prestados pelas bibliotecas públicas. As bibliotecas públicas, à semelhança de outros tipos de bibliotecas, como as escolares e as universitárias, registaram, em 1999, “*9,3 milhões de utilizadores, tendo sido consultados um total de 17 milhões de documentos*” (INE, 2002-c), sendo as escolares e as universitárias as que reflectiram “*um maior dinamismo, com 49% do total de utilizadores e 50% dos documentos consultados*” (INE, 2002-c). Verificou-se igualmente um aumento substancial no número de leitores e empréstimos domiciliários.

O INE entende por utilizador inscrito de biblioteca “*qualquer pessoa que utilize os serviços de uma biblioteca, devendo ser contada nominal e anualmente e não pelo número de vezes que procura os serviços da biblioteca*” (INE, 2006). Considerando as diferentes tipologias de biblioteca, segundo o INE (2006) o número dos seus utilizadores triplicou entre 1995 e 2003 (de pouco mais de 4 milhões passaram para mais de 12 milhões e meio).

A par deste aumento, “*a informatização das bibliotecas tem vindo a adquirir algum dinamismo, registando-se no período de 1996-1998 um aumento total de 81%, passando de 2 766 computadores em 1996 para 5 012 em 1998*” (INE, 2006), realçando-se, porém, que este total de equipamentos informáticos reflecte apenas um universo de 1 122 bibliotecas, o que, em média, representa cerca de 4,5 computadores por biblioteca.

Constatou-se ainda “*um crescimento das pesquisas a bases de dados que, para igual período temporal, passaram de 96 208 pesquisas, em 1996, para 221 552 pesquisas, em 1998*” (INE, 2006). O POSI – Programa Operacional para a Sociedade de Informação enquadra-se numa política para a dinamização da sociedade de informação e do conhecimento em Portugal. Esta política foi lançada em Março de 1996 com a iniciativa nacional para a sociedade de informação e criação pelo conselho de ministros da missão para a sociedade de informação.

Os objectivos do programa eram:

- a) massificar o acesso das bibliotecas. Instalação de 2 computadores e ligação à internet em rede fixa ou sem fios em 150 bibliotecas.
- b) criar novos serviços disponíveis online. Consulta do catálogo colectivo, renovação, reserva, foros de discussão.
- c) melhorar o funcionamento e a gestão da rede das bibliotecas públicas. Plataforma cooperativa para a criação de um catalogo colectivo das bibliotecas que integram a rede.

Em Abril de 1997 foi aprovado o livro verde para sociedade de informação, documento estratégico que definiu as linhas orientadoras e necessárias à implementação sustentada da sociedade da informação e do conhecimento em Portugal.

Os esforços até aqui levados a cabo devem a todo o custo ser continuados, dado o serviço imprescindível que a biblioteca pública presta. Sendo as bibliotecas públicas o centro da comunidade são um direito reconhecido à população,

*“a sua implantação deverá ser efectiva em qualquer ponto do território, o seu acesso livre e gratuito, as suas colecções e a informação que fornece libertas de qualquer tipo de censura, as actividades que realiza um foco permanente de atracção para os mais diversos tipos de público, destacamos especialmente o público infantil.”* (Nunes, 1998:36).

Uma vez que as bibliotecas públicas são de crucial importância para a formação de leitores, e para estimular o espírito leitor é fundamental que se suprimam algumas deficiências de cariz estrutural ou funcional, pois *“a biblioteca é um ser vivo que deve crescer e evoluir, mas que também pode morrer à míngua de recursos”* (Nunes, 1998:35).

### **3. Funções da biblioteca**

Podemos designar *biblioteca* como uma colecção pública ou privada de documentos em diferentes suportes, organizados para leitura, estudo, consulta e lazer, no entanto, existem bibliotecas que têm funções mais específicas do que outras. Existem bibliotecas mais vocacionadas para a preservação de documentos, património nacional (como as bibliotecas nacionais), outras mais viradas para a formação de leitores e aquisição de competências literárias (como as bibliotecas escolares e, também, as bibliotecas públicas), outras mais voltadas para a investigação e ensino (como as bibliotecas especializadas), ainda que todas as bibliotecas tenham como objectivos subjacentes preservar e promover o livro, fomentar a leitura, difundir a cultura e a informação e contribuir para a formação pessoal e profissional dos cidadãos. Globalmente todas contribuem para a inserção social, combatem a infoexclusão e inserem os cidadãos neste mundo cada vez mais competitivo.

Para uma breve reflexão sobre as funções das bibliotecas, é fundamental ter-se em conta o Manifesto da Ifla/Unesco para as Bibliotecas Públicas (Manifesto da Unesco 1994). Ainda que este documento esteja centrado nas bibliotecas públicas, parece-nos que abrange todos os tipos de bibliotecas, dadas as funções aí apresentadas. De acordo com este

manifesto, as bibliotecas devem promover a democracia, a paz, o bem-estar e o repouso espiritual dos cidadãos, a tolerância, a pluralidade do pensamento, a educação para todos e o acesso a documentos de informação diversos.

Nestas palavras estão presentes as principais funções das bibliotecas públicas: assegurar o saber, promover a cultura, proporcionar o ócio e o lazer, educar e formar. Como refere o Manifesto da Unesco sobre as Bibliotecas: a sociedade de informação em acção.

As bibliotecas e os serviços de informação contribuem para os propósitos colocados em prática na sociedade de informação inclusiva. Capacitam para a liberdade intelectual permitindo o acesso à informação, além-fronteiras. Ajudam a preservar os valores democráticos e os direitos civis universais com imparcialidade, opondo-se a qualquer forma de censura.

A missão principal das bibliotecas e serviços de informação consiste em responder às questões e necessidades das pessoas, e promover o acesso à cultura ao conhecimento e ao lazer. Isto serve de complemento à transmissão geral do conhecimento pelos meios de comunicação, e faz com que as bibliotecas e serviços de informação sejam imprescindíveis para uma sociedade de informação aberta e democrática. As bibliotecas são essenciais para educar para a cidadania. Novas exigências de literacia em leitura vêm sendo colocadas aos cidadãos. Um “défice” de competência técnica equivale a um “défice” de cidadania (Fortuna & Fontes, 1999; Morais, 1997).

Também criam capacidade entre os cidadãos com a promoção da alfabetização informacional, dando apoio e formação no uso, eficaz, dos recursos de informação, incluídas as tecnologias da informação e comunicação.

O resultado é, especialmente, importante para a promoção da agenda para o desenvolvimento, pois os recursos humanos são fundamentais para o progresso económico. As bibliotecas contribuem significativamente no combate às desigualdades sociais.

A IFLA refere que as bibliotecas e os serviços de informação compartilham a visão comum de uma sociedade da informação para todos, adoptada pela Cúpula Mundial para a sociedade de informação, em Genebra, em Dezembro de 2003. Esta visão promove uma sociedade inclusiva baseada no direito dos seres humanos, também no acesso à informação, bem como a sua expressão sem restrições, usar e partilhar informação e conhecimento.

As bibliotecas e serviços de informação são elementos vitais dentro de suas estratégias para a sociedade de informação. Assinado em Alexandria, Egipto, na Biblioteca de Alexandria, em 11 de Novembro de 2005<sup>4</sup>.

Curiosamente, há mais de meio milhão de pontos de serviços bibliotecários, 15.000 Quilómetros de estantes de biblioteca; mais de meio milhão de conexões de Internet em bibliotecas e 2,5 biliões de utilizadores registados em bibliotecas.

### 3.1. Assegurar o saber

O saber assegura-se através da conservação dos documentos que vão sendo produzidos ao longo dos tempos. Assegurando-se esses documentos, consegue-se não só preservar o saber do passado, como preparar futuros conhecimentos, difundir a informação.

Esta é uma função fundamental que percorre todas as bibliotecas, já que, à semelhança dos museus, se apresentam como uma espécie de *guardiões da cultura*, “*que se constituem simultaneamente como mostruário, repositório e salvaguarda de alguns dos mais marcantes valores das sociedades humanas*” (L. Afonso, 2001: 5).

As bibliotecas apresentam-se, deste modo, como

*“um utensílio colectivo que, ao conservar o património documental da comunidade, assegura a transmissão da memória local, ao mesmo tempo que torna acessível esse saber a toda a humanidade para que cada indivíduo beneficie o mais possível do saber, da imaginação e da criatividade dos outros”* (Vaz, 1996: 11).

Assegura-se, então, a transmissão dos conhecimentos do passado, onde não raras vezes se alicerça a construção de novos saberes, bem como a conservação dos costumes, contribuindo valorosamente para a conservação da identidade cultural de uma nação.

Apesar de tudo, esta função está mais associada, por exemplo, às bibliotecas nacionais, na medida em que estas bibliotecas se dedicam quase exclusivamente a esta função, pois, para além de servirem de reserva de todo o património cultural impresso de

---

<sup>4</sup> IFLANET. World Summit on the Information Society, 2005, Alexandria.[Disponível em [www.ifla.org](http://www.ifla.org)], Acesso em 13 de Abril de 2006.

uma nação, contêm um exemplar – lei do depósito legal de todas as publicações editadas, sendo portanto uma espécie de depósito dos saberes e pensamentos desenvolvidos (Silva, 2000; Fragoso, 1996-b).

Nas bibliotecas nacionais, podem encontrar-se arquivados, para além de um exemplar do designado depósito legal de cada edição, edições raras, manuscritos e documentos únicos.

Com este tipo de bibliotecas, fica garantida

*“a passagem à posteridade de tudo o que é essencial à cultura de um dado país, do passado para o presente, e deste para o futuro, assegurando-se a conservação da produção bibliográfica nacional, de cada época e de época para época, e um amplo e eficaz serviço de informação a nível nacional”* (Silva, 2002: 191).

Também as bibliotecas especializadas desempenham um papel importante, não tanto na preservação do saber, mas sobretudo no domínio da investigação. De facto, estas bibliotecas, destinando-se a um público especializado, têm como função primordial fornecer informação especializada para uma determinada área, de modo a alicerçar novas informações. São, desta forma, essenciais ao desenvolvimento de uma nação, dado que, como apoiam a realização de trabalhos especiais, permitem não só a consolidação do conhecimento científico como o progresso do mesmo. Inserem-se neste tipo de bibliotecas, as bibliotecas universitárias, fundamentais para a formação dos estudantes do ensino superior e dos investigadores.

Para um bom funcionamento e o cumprimento pleno desta função das bibliotecas, são importantes, as instalações, a selecção/gestão dos fundos de acordo com o perfil dos utilizadores, o equipamento, a sua organização, o tratamento técnico documental e a sua difusão, que devem ser pensados e planeados em função dos seus utilizadores, sem descuidar a importância do marketing cultural, formativo e informativo em prol do livro e da leitura. Aliás todas as bibliotecas e serviços de informação devem ter essas premissas se não querem ver alienados os objectivos para que foram criados, tornando-se espaços inócuos.

### **3.2. Promover a cultura**

Sendo as bibliotecas centros de informação, que facultam aos seus utilizadores fontes de informação diversas e que promovem eventos de natureza cultural distinta, asseguram o conhecimento sobre a herança cultural de uma sociedade e possibilitam o acesso a todas as formas de expressão cultural. Fomenta-se, assim, a diversidade cultural o que contribui não só para o enriquecimento pessoal do indivíduo, como também para o crescimento mais harmonioso da sociedade, na medida em que se lutam por valores como a tolerância e se combate o xenofobismo, o racismo e as desigualdades sociais, todavia é importante salientar que a extensão cultural nunca deve sobrepor-se à extensão biblioteconómica.

As bibliotecas, porque são uma instituição ao serviço de todos os cidadãos, são também uma forma de assegurar o acesso mais equitativo, entre as diferentes classes sociais, a bens culturais. De facto, algumas minorias e alguns estratos sociais só têm acesso a alguns bens, como livros, CD's, DVD's, Internet, através da biblioteca, o que mostra bem a importância das bibliotecas em termos sociais, bem como na promoção e divulgação da cultura, enfatizando o seu papel inclusivo, à procura da construção de um país melhor com cidadãos mais participativos e mais críticos.

### **3.3. Proporcionar o ócio e o lazer**

Esta função fica certamente assegurada com a pluralidade de materiais que a biblioteca pode proporcionar ao leitor, como forma de passar o tempo livre, de que dispõe, desde o acervo documental a espaços destinados a visionamento de filmes, ao uso da Internet, à audição de CD, à leitura de periódicos. As actividades aí desenvolvidas são certamente uma mais-valia para a ocupação do tempo livre dos utilizadores, desde conferências, acções de formação, apresentação de livros, representações teatrais, horas do conto, encontros literários ou feiras do livro. As bibliotecas são pontos de encontro; encontro com o saber, encontro com o outro, são locais de partilha e de construção de valores para uma sociedade mais justa e mais democrática.

### **3.4. Educar e formar**

As bibliotecas asseguram também as condições para que se possa aprender continuamente, pelo que se tornaram, indubitavelmente, um recurso indispensável na educação e formação de cidadãos, ainda mais agora que se vive numa sociedade, dita “sociedade de informação” em que o poder da informação suplanta qualquer outro. Como a informação não é inata, mas antes, um bem que se adquire, ao longo não só do período escolar, mas de toda a vida, é importante que os indivíduos tenham consciência de que é preciso pesquisar/investigar, para se manterem continuamente actualizados, e para que desenvolvam um espírito crítico. Para tal, é fundamental que se ensinem os cidadãos, desde cedo, nomeadamente crianças e jovens a frequentar as bibliotecas e que posteriormente lhes sejam facultados materiais específicos e diversos e que se promovam actividades capazes de atraírem utilizadores/ leitores ou potenciais leitores. Neste sentido, são fundamentais três aspectos:

- I. Existir, nas bibliotecas públicas, um espaço devidamente estruturado destinado aos utilizadores mais jovens, de forma a criar e a desenvolver hábitos de leitura desde cedo;
- II. Haver uma relação muito estreita entre as bibliotecas públicas locais e as bibliotecas escolares, de modo a que se partilhem recursos e se dê continuidade ao trabalho desenvolvido no âmbito da promoção do livro infantil.
- III. Desenvolverem-se actividades, no seio dos municípios locais e em conjunto com outras instituições culturais, de modo a assegurar-se não só a formação contínua dos cidadãos mas também o lúdico e o entretenimento.
- IV. É fundamental que todas as faixas etárias encontrem na biblioteca documentos adequados às suas necessidades bem como um espaço com características idênticas.

Este aspecto torna-se ainda mais pertinente, quando se trata de um público juvenil, já que o mesmo precisa de ser estimulado desde cedo a ler, a desenvolver a imaginação e a criatividade.

Devem, pois, existir espaços infanto-juvenis integrados em bibliotecas públicas, ou, em último caso, a criação e desenvolvimento de espaços independentes, que deverão ter

como objectivos familiarizar as crianças com os diversos materiais, em suporte impresso ou multimédia que poderão enriquecer os seus tempos livres e facilitar o gosto pela leitura.

Estes espaços infantis ou bibliotecas escolares são inquestionavelmente importantes para o primeiro contacto da criança com o livro e com a leitura e ainda mais se se tiver em conta que muitas crianças que frequentam o ensino básico e secundário em Portugal provêm de meios rurais e de famílias carenciadas em vários domínios, onde o livro ocupa um lugar de menor importância.

As bibliotecas escolares e a sua frequência são uma forma de atenuar as desigualdades sociais, pois o contacto com o livro nas bibliotecas infantis e juvenis vai tornar o posterior processo ensino e aprendizagem da leitura mais eficaz, na medida em que as crianças frequentadoras de bibliotecas, tornam-se facilmente crianças leitoras (Magalhães, 2000).

Assim sendo, estas bibliotecas apresentam-se como uma espécie de complemento pedagógico, e que contribuem para o sucesso educativo pelo que devem dispor de infra-estruturas, fundos documentais, equipamentos e recursos humanos adequados para se levarem a cabo actividades de aquisição de competências literárias e actividades promotoras do gosto pelo livro. De facto, é na biblioteca escolar que “as iniciativas e estímulo pela leitura, ocupação de tempos livres, diversificação de actividades intelectuais e recreativas, bem como as actividades de aperfeiçoamento e de criatividade, bem assim como o empenhamento da relutância à leitura” encontram apoio e um local insubstituíveis (Sá, 1994: 21).

Apesar de estas bibliotecas terem uma importante função formativa e de animação cultural, que pode ser uma forma de atrair eventuais / potenciais leitores, o que por si só já é positivo, não podem, contudo, ser simples espaços de diversão, onde as crianças ocupam o tempo não lectivo. Deve tentar-se a conciliação dos dois aspectos, o que pode ser feito através da criação de determinadas secções e actividades, como a hora do conto, oficinas, encontros com escritores e editores, exposições, concertos, sessões de teatro e cinema.

Para além de serem um local de cultura e de animação cultural, estas bibliotecas devem ser um espaço pedagógico de vital importância, onde se desenvolvam actividades de promoção da leitura, da escrita e de criatividade e pesquisa. Neste espaço pedagógico, de

---

formação e de informação, deve haver responsáveis que proporcionem uma leitura orientada, assente no diálogo com a criança e nas características de cada uma, pois, a leitura orientada permite *“não apenas estimular e apoiar a leitura precoce, como ainda fomentar a leitura permanente; em suma, converter a leitura num verdadeiro factor de formação”* (Martins, 1994: 14)

Para que estas bibliotecas consigam obter resultados positivos no seu trabalho formativo de promoção da leitura, deve existir entre estas, a família e a escola uma relação de complementaridade, devendo todos concertar esforços em torno de projectos comuns centrados na criança. Não deve esta relação de complementaridade confundir-se com substituição sobretudo da família, pois a família tem um papel fundamental no desenvolvimento e educação da criança, que é insubstituível por qualquer instituição. Mais ainda, *“a relação entre a biblioteca e a família não deverá limitar-se a uma intervenção junto das crianças e dos jovens, mas também junto, dos pais e encarregados de educação, com vista à harmonização das diversas dimensões do processo educacional”* (Sá, 1994: 27).

A escola, a biblioteca e a família não podem, pois, sobreviver umas sem as outras, sob pena de impedirem o atingir dos objectivos formativos que as orientam. A finalizar, uma palavra para a catalogação dos livros, que é também importante.

O acervo documental deve estar tecnicamente tratado de modo a facilitar o uso por parte de qualquer criança, pois se os adultos e os jovens mais crescidos já assimilaram as normas técnicas de consulta e de pesquisa, o mesmo já não se passa normalmente com as crianças.

Também o espaço é importante pois, se a biblioteca não for um local acolhedor e confortável, poucos aí se sentirão bem. De facto, muitas vezes, à falta de gosto pela leitura e à inadequação de certos métodos para criar esse gosto anda associada a inadequação do espaço. Neste sentido, o espaço deve ser agradável e confortável, com uma disposição fácil e atraente e um mobiliário apropriado, de modo que a leitura se proporcione da forma mais natural possível.

É essencial ter-se em conta que, embora as bibliotecas escolares se encontrem inseridas na escola e sejam destinadas sobretudo aos professores e alunos, podem estar disponíveis à comunidade, o que obriga a um conhecimento da comunidade envolvente.

Por outro lado, dado que um dos objectivos das bibliotecas escolares é criar e preparar leitores para as bibliotecas, em geral, designadamente as públicas, aquelas devem estabelecer conexões com estas, trabalhando em parceria (Silva, 2002; Cadório, 2001; Magalhães, 2000), pois se as primeiras não despertarem nos jovens o hábito de frequentarem bibliotecas, as segundas não terão os frequentadores desejados.

Esta conexão não significa a substituição das funções de umas ou de outras, pois as bibliotecas escolares continuam a ter uma *“função formativa de desenvolver nos alunos hábitos de leitura e estudo, orientá-los na consulta de obras de referência, desenvolver competências no campo da informação e investigação”* (Silva, 2002: 199), enquanto as bibliotecas não escolares têm como funções mais específicas dinamizar actividades culturais que envolvam o livro e a leitura, bem como organizar actividades relativas aos seus acervos e serviços. O que acontece não raras vezes, contudo, é que as bibliotecas públicas, que devem estar voltadas para a comunidade em geral, vêem as suas funções alteradas, correndo o risco de se transformarem em bibliotecas escolares, devido à ausência destas. Ora, o que se pretende é que as bibliotecas públicas não sejam uma substituição das escolares, mas que sirvam de *“complemento, alargamento e aprofundamento dos fundos documentais das bibliotecas escolares, permitindo o acesso a outras fontes de informação, servindo de elo de ligação entre as bibliotecas escolares e o sistema bibliotecário nacional e internacional”* (Calixto, 1996: 92).

A biblioteca pública deve, então, apresentar-se como uma espécie de complemento das bibliotecas escolares, o que pode passar pela manutenção de um contacto permanente com os professores, pela aquisição de documentos a partir das sugestões apresentadas pela comunidade escolar, pelo empréstimo de livros à biblioteca escolar ou pela organização de actividades em conjunto.

Esta colaboração inclui um protocolo de colaboração entre o Ministério da Educação, Autarquias e os Agrupamentos de Escola, proporcionando deste modo um trabalho de parceria, partilhando recursos e fundos. O *SABE* (Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares), institucionalizado, integrado no Organigrama da Autarquia, convenientemente organizado, com verbas adequadas e recursos humanos técnicos.

O *SABE* pretende fornecer um conjunto de serviços, formação e apoio técnico às escolas e serviços de educação das Autarquias. A disponibilização e o empréstimo de documentos, o acesso a informações bibliográficas e a bases de dados, o apoio à concretização/realização de projectos de dinamização à leitura, actividades de formação e de aconselhamento dos professores e gestores escolares, sobre planeamento, organização e avaliação das bibliotecas (*Idem*).

Existem, naturalmente, diferenças e semelhanças entre uma tipologia de biblioteca e a outra, que se destaca desde os fundos documentais às funções e respectiva missão na sociedade de informação, que, contudo, não invalidam a relação que deve existir entre ambas.

Esta colaboração torna-se, assim muito positiva, beneficiando toda a comunidade escolar. Os alunos saem copiosamente favorecidos, já que usufruem possivelmente de um sistema único, de regras de funcionamento similares ou de um acervo mais diversificado.

A biblioteca escolar beneficia com a experiência acumulada da biblioteca pública, podendo contar com uma ajuda preciosa em termos de catalogação, classificação/indexação, informatização, organização documental e formação.

A biblioteca pública, por seu lado, vê o seu esforço compensado, já que alarga o leque de utilizadores, não só a curto mas também a longo prazo. Sobrevivem as escolares e as públicas à custa umas das outras, apesar de parecer que as primeiras são precursoras das segundas, na medida em que os leitores das segundas são, na sua grande maioria, formados nas primeiras. De facto, “*com o desempenho da biblioteca escolar pode-se ganhar ou perder leitores para sempre, e a biblioteca pública, só por si, muito dificilmente os poderá recuperar*” (Silva, 2002: 199), ou seja, as bibliotecas escolares são uma pedra basilar na formação de leitores.

É vital que as bibliotecas estejam direccionadas para a comunidade em que se inserem. Para tal, é assaz importante que se procurem esforços no sentido de melhor se conhecer essa comunidade e posteriormente actuar, de forma a promover actividades que cativem o interesse dessa mesma comunidade pelo livro e pela leitura. Assegura-se, dessa forma, um dos objectivos das bibliotecas, ao mesmo tempo que se geram novos utilizadores (Silva, 2001).

É fundamental que a comunidade sinta a biblioteca como sua e, mais ainda, que sinta necessidade de recorrer à mesma para se auto-formar. O trabalhador comum ainda não vê a biblioteca como algo importante para o seu quotidiano, o que denuncia aquilo que é um dos actuais problemas das bibliotecas públicas: o desfasamento em relação à comunidade em que se encontram inseridas. Ora, uma das funções principais da biblioteca pública é precisamente contribuir para a formação da cidadania e para a melhoria da vida da sociedade. E só quando a biblioteca estiver verdadeiramente vinculada à sociedade, em que se insere, é que passará a ser o meio fundamental que possibilitará ao cidadão a participação efectiva na sociedade (Silva, 2001).

As autarquias, à semelhança de outras instituições, como as universidades ou institutos superiores de educação, desempenham, neste âmbito, um papel fundamental.

Têm sido feitos vários esforços no sentido de evitar o desfasamento entre os interesses locais dos munícipes e os objectivos das bibliotecas que envolvem diferentes organismos, instituições culturais e de educação/ universidades, assim como projectos caso, por exemplo, do projecto *Bibliopolis*, que se encontra “*inserido no plano de desenvolvimento da rede nacional da leitura pública, dirigido aos centros urbanos com uma área de influência de cem mil habitantes*” (UM, 1.04.2003). As funções das bibliotecas são essencialmente preservar e divulgar os fundos bibliográficos espelhos do saber e cultura; permitir o acesso a esses documentos, promover o acesso ao conhecimento e a fontes diversificadas de pensamentos variados e distintos; promover o desenvolvimento integral do cidadão, preparando-o para a vida em sociedade, através da promoção de actividades formativas e de lazer; apresentar-se, no fundo, como um local de constante informação e formação, espaços vivos e de uso cultural e promotores da literacia da informação.

Para o cumprimento destas funções, é imprescindível que as bibliotecas procurem uma actualização constante do seu acervo bibliográfico e do espaço, bem como dos seus recursos humanos, sob pena de se apresentarem desfasadas de uma sociedade em constante mutação para o progresso da qual querem contribuir.

Apresentando-se as bibliotecas como um bem essencial e um excelente recurso educativo, parece-nos importante que todos os indivíduos pertencentes a uma comunidade, servida pela biblioteca, conheçam a sua estrutura, a sua dinâmica e o seu funcionamento,

pois, tomando consciência da importância do acervo e do trabalho aí desenvolvido, senti-la-ão biblioteca como sua e reconhecê-la-ão como pedra angular da comunidade em que se inserem.

De facto, um conhecimento mais ou menos profundo da génese e evolução das bibliotecas faz que o utilizador sinta a biblioteca como um bem precioso e como um verdadeiro mestre de história, de educação, de literatura, de ciência, de filosofia, de religião, de política, enfim mestre do conhecimento.

#### **4. As bibliotecas públicas e as bibliotecas escolares: ímpares no desenvolvimento**

O aumento e desenvolvimento das bibliotecas não pode estar dissociado dos hábitos dos portugueses nas suas idas às bibliotecas, pois para podermos compreender os hábitos de leitura das nossas populações não podemos descurar o modo como estas se têm desenvolvido nos últimos anos.

As fontes a que nos reportamos são:

- o inquérito anual às bibliotecas do INE (em curso até 2003, suspenso desde então), o número total de bibliotecas passou de 1614 em 1995 para 1960 em 2003, o que significa um aumento de 21%. As bibliotecas escolares representam cerca de metade do total das bibliotecas existentes. Em 1995 existiam 865 e 942 em 2003, o correspondente a um aumento de 9%, todavia o aumento mais significativo refere-se às bibliotecas públicas 69%.
- o INE entende por biblioteca pública “ uma biblioteca dirigida ao público em geral, que presta serviço a uma comunidade local ou regional podendo incluir serviços de extensão, nomeadamente a hospitais, prisões, minorias étnicas ou outros grupos sociais com dificuldades de acesso ou de integração”. Biblioteca escolar é aquela que “*depende de um estabelecimento, embora possa estar aberta ao público*” (INE, 2006).
- o INE entende por utilizador inscrito de biblioteca “*qualquer pessoa que utilize os serviços de uma biblioteca, devendo ser contada nominal e anualmente e não pelo número de vezes que procura os serviços da*

*biblioteca*” (INE, 2006). Tendo em consideração todos os tipos de bibliotecas, o número dos seus utilizadores triplicou entre 1995 e 2003 (de cerca de 4 milhões passaram para cerca de 12 milhões e meio).

## **5. A intervenção social da biblioteca na comunidade**

As bibliotecas são locais de encontro um espaço aberto à comunidade. Afirmamos o exercício da cidadania ao colocarmos à disposição de todos recursos tecnológicos e informativos. A biblioteca é um espaço de convergência e difusão do acervo bibliográfico para a comunidade, procurando, essencialmente, incentivar à leitura, fortalecer os valores, abrir caminhos para a diversidade de conhecimentos e apoiar o processo de alfabetização de jovens e adultos.

O acesso, a democratização, a alfabetização e a inclusão devem ser pressupostos em que assentam a visão, missão e objectivos das bibliotecas. No âmbito destes objectivos, a acção das bibliotecas direcciona-se para a informação e para o conhecimento. As bibliotecas posicionam-se na sociedade para a cidadania, para o acesso à informação e ao conhecimento.

Temos a vantagem de exercer uma profissão que, desde muito cedo, adoptou um sólido conjunto de normativas e protocolos, sujeitos às mais variadas revisões e actualizações, assim como a paradigmas que são fulcrais na orientação da nossa acção.

Ao longo destes anos, já construímos uma visão, pessoal e social, sobre o nosso papel enquanto profissionais e sobre o papel das bibliotecas na sociedade actual global e tecnológica.

As bibliotecas públicas devem estar preparadas e apetrechadas com meios e recursos para poderem dar resposta aos desafios da actual sociedade e assumirem o papel que lhes cabe de reflectirem sobre a sua redefinição de estratégias para enfrentar uma sociedade em que valores, como a igualdade política e a igualdade social e cultural não são, objectivamente abordados de modo equitativo (Brites, 1996).

Vivemos na “*Sociedade de Informação*” que deve permitir-nos progredir e participar com maior intensidade de modo activo e efectivo no desenvolvimento do país. De acordo

com Silva (2006), a importância das bibliotecas e da leitura, das literacias e das tecnologias, do *longlife learning*, das transformações que se sentem e perspectivam no que se refere a suportes alternativos ao livro é a complementaridade *biblioteca física/biblioteca virtual*. Urge perceber que todas as mudanças sociais, económicas e tecnológicas definem a natureza das literacias e a sua aprendizagem. E que as novas tecnologias geram novas literacias, que se tornam importantes na vida das comunidades num mundo global e globalizado.

As bibliotecas são para os leitores imprescindíveis para a sua formação, reflexão e capacidade de agir conscientemente, e este papel da leitura e das bibliotecas deverá perdurar independentemente do livro enquanto suporte físico ter no mundo contemporâneo, e nas sociedades do futuro de partilhar o seu estatuto e o seu papel.

Temos também a noção de que não basta colocar computadores nas bibliotecas, há que conseguir uma boa competência formal básica, conhecimento e cultura para as pessoas se movimentarem na sociedade da informação e do conhecimento.

Num dos congressos da IFLA, o australiano Gayner Eyre referiu “*que 25% dos adultos não possui competências de literacia para o mundo actual; e muitos mais são os iletrados funcionais*” (Brites, 2006). Refira-se que Zeinel Bava constata que os adolescentes dominam muito bem a *internet* e as novas tecnologias no que concerne às actividades lúdicas, mas têm dificuldades em se organizar na pesquisa para desenvolver projectos de trabalho.

As bibliotecas gerem o conhecimento tornando-o visível. Elas devem posicionar-se contra a apatia e a ignorância, a que parece condenar-se a condição humana, neste mundo da realidade virtual, onde predomina a desigualdade económica, social e cultural.

A ordem económica e o desenvolvimento dos projectos tecnológicos só serão possíveis numa sociedade com projectos políticos, culturais e mentais onde não falhe o acesso ao conhecimento, porque as tecnologias não funcionam sozinhas. Estas dependem, sim, de uma cultura técnica, de uma dinâmica social, de mentes activas e da transmissão de conhecimento. E este é na opinião de Brites (2006), uma das razões porque os profissionais de informação e documentação devem estar atentos para o futuro, não só das bibliotecas, mas da sociedade em que vivemos.

Se a sociedade, não obstante os progressos históricos alcançados, não é ainda verdadeiramente inclusiva, e novos meios de exclusão social são criados, isso obsta a que a biblioteca dos nossos dias se torne efectivamente, uma biblioteca inclusiva. Um espaço onde todos têm lugar, onde todos poderão satisfazer as necessidades de educação, de informação e desenvolvimento pessoal, cultural e de lazer. Mas devemos orientar-nos para uma efectiva intervenção na realidade e pautarmos a nossa actuação neste sentido, caso contrário estaremos a contribuir para a ampliação de uma “propaganda anestésica e para a continuidade de uma ordem que não se pauta pela materialização dos princípios que proclamamos e nos devem orientar (Brites, 2006).

Nas “Memórias de Adriano”, Marguerite Yourcenar revela-nos a intenção do imperador para o Odéon: fazer dele uma biblioteca modelo, pensando numa inscrição colocada no frontispício de uma outra biblioteca: “Hospital da Alma”. Vinte séculos depois este desígnio continua a inspirar-nos e pode ser levado mais além: bibliotecas, ateliers sociais para esculpir mente e vidas que contribuam para melhor modelar as nossas sociedades. (Silva, 2006).

## **6. Leitores adolescentes da internet nas bibliotecas: a internet para quê?**

Numa breve investigação desenvolvida ao longo de algum tempo na Biblioteca Municipal de Viseu, sobre os usos adolescentes da Internet, pudemos constatar e concluir que os fins declarados como sendo os mais frequentes eram a elaboração de trabalhos escritos, seguidos pelo acesso ao correio electrónico e aos chats de conversação (com os amigos e a família), sendo a diversão/ocupação de tempos livres também mencionada por outros.

Relativamente à formação, referem pouca, não eram conhecedores de ferramentas de pesquisa, nem na escola tiveram essa aprendizagem. Alguns referiram que essa aprendizagem na internet se iniciou na biblioteca, isto apesar de a maior parte ter acesso à internet noutros locais. A motivação para o recurso à internet na biblioteca municipal foi apresentada do seguinte modo: em primeiro lugar pelo bom ambiente do espaço; pela existência de vários computadores e pela proximidade de casa e da escola. Em segundo lugar, pela gratuidade e pelo acesso simultâneo a outros recursos, além de poderem estar acompanhados de amigos ou irmãos. Em terceiro lugar, o acolhimento por parte dos técnicos.

Referiram quase todos usar a internet para lazer. Usam também este recurso informativo para efectuar pesquisas referindo que conseguiam aceder aos conteúdos mais facilmente. Todavia, todos aludiam ao facto de, simultaneamente poderem ter acesso aos recursos documentais.

Ora um dos aspectos sociais mais relevantes do acesso à internet nas bibliotecas municipais e escolares é a gratuidade dos serviços seguida da importância dada à familiarização com as novas tecnologias da informação. Também um factor social não menos importante é o facto de aqui se poder conhecer outras pessoas e partilhar cultura.

No entanto, não podemos omitir nesta nossa reflexão que ainda há profissionais e professores que se referem com alguma negatividade a estes propósitos dos nossos jovens. Segundo Ana Moura (2001), citada por Sequeiros (2005), na biblioteca de Leiria, um grupo de leitores jovens, atribuíram ao uso da Internet as finalidades escolares (43%); à curiosidade (53,6%); ao convívio / lazer (27,4%); profissionais (28%); cultura em geral (27,1%).

De um modo geral constatamos que os fins são idênticos. Paula Sequeiros (2006), questiona mesmo, quem são, quantos são, como são, e o que fazem os leitores adolescentes? Qual poderá ser o nosso contributo para os atrair para a leitura, que serviços disponibilizamos que sejam motivadores?

O interesse que os alunos manifestam pelas redes sociais na Internet pode ser capitalizado pelas bibliotecas escolares, dinamizando um instrumento que permite aproximar a biblioteca dos seus utilizadores, e que ao mesmo tempo poderá ser capaz de fomentar uma utilização responsável e segura da Internet.

Investigadores como Paulo Ferreira, Ricardo Mendes e Inês Pereira (2005) aclaram alguns pontos relativamente aos leitores mais jovens das bibliotecas de Leiria e Oeiras, respectivamente quanto à sua relação com as novas tecnologias. Em Leiria por exemplo encontram um público muito jovem que encara o documento em suporte não livro como sendo mais atraente e mais fácil de manusear, respectivamente pela coesão texto, imagem e som.

Em Oeiras cerca de 80% referem-se à leitura associando-a a prazer e distração, como sendo uma obrigação (12,7%) e um aborrecimento (1,6%). Relativamente ao uso dessa

leitura remetem para o enriquecimento da cultura geral, para ajudar no estudo em provas escolares e para aprofundar o conhecimento (Sequeiros, 2005).

Portanto, reconhecemos o importante papel da biblioteca na promoção das literacias, sem descurar a importância da literacia informacional e o afastamento da perspectiva de que a Internet é um meio menor do ponto de vista cultural, das aprendizagens e de sociabilidade. As bibliotecas devem ser perspectivadas pelos nossos leitores ou potenciais leitores como sendo espaços atraentes, úteis, agradáveis e que vão ao encontro da identidade de cada um de nós, sendo necessário que para isso saibamos adaptá-las às exigências e às necessidades do nosso quotidiano enquanto cidadãos.

## **CAPÍTULO IV**

---

---

### **BIBLIOTECA: O PAPEL DA BIBLIOTECA ESCOLAR NA SOCIEDADE PORTUGUESA E A LEITURA**

## 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.

O conceito actual de biblioteca escolar, constituída por serviços especializados, recursos humanos próprios e colecções é recente nasce nos EUA e no Canadá por volta dos anos 60 do século vinte, espalhando-se pela Europa e pela Austrália, país onde os recursos humanos afectos às bibliotecas escolares têm formação ao nível de ensino e de biblioteconomia.

É nos anos 70 que as bibliotecas começam a ser encaradas como centros de recurso e de aprendizagem, e para além da tarefa tradicional de apoiarem os curricula escolares passam também a dinamizar a promoção da leitura e das literacias.

Na década de 80, a evolução das bibliotecas escolares é impulsionada pela primeira versão do Manifesto da Unesco sobre mediatecas escolares, que data de 1980 – começam a ser apresentados serviços de aprendizagem com base na pesquisa e na produção autónoma de informação.

Como refere Manuela Barreto Nunes (2003) “*de facto, nos objectivos da biblioteca escolar definidos pelo manifesto da Unesco, o conceito de “aprendizagem” aparece sempre ligado ao de “ensino”, considerando-se que um dos objectivos da biblioteca escolar é “propiciar mudanças na educação”*”.

Hoje, o conceito de biblioteca escolar não está dissociado das bibliotecas virtuais e da comunicação à escala global através da adopção das novas tecnologias de informação/comunicação, que possibilitam a cooperação e a abertura a outras redes de informação.

Em Portugal a primeira legislação sobre esta temática surgiu em 1948; esta lei estabelecia a obrigatoriedade de existirem bibliotecas nas escolas. Em 1951 foi publicada uma circular que definia competências para professores responsáveis de bibliotecas escolares do 8º, 9º, e 10º grupo, com a atribuição de duas horas semanais para o desempenho das funções (Calixto, 1996). Desde então, até à implementação da lei de bases do sistema educativo, em 1986, assistimos 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 distribuíaam 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 várias censuras”* (Calixto, 1996: 20).

Salienta-se que a partir da década de 70, assistimos à introdução de várias transformações no sistema educativo, estas foram essencialmente ao nível das práticas e das concepções pedagógicas no interior da sala de aula, e as bibliotecas escolares pouco ou nada se modificaram. Vamos encontrar, no entanto, as primeiras tentativas de “reforma” das bibliotecas escolares, entre 1977 e 1980, por iniciativa da então Direcção-Geral do ensino secundário. Foram feitos cursos para professores responsáveis por essas bibliotecas, o primeiro em Colares, em Dezembro de 1977, e o último em Termas de Alcafache, em Maio de 1980. Já fora do campo de acção do Ministério da Educação e no âmbito da Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas (BAD) começa a fazer-se referência, em 1986, a “*um grupo de trabalho de bibliotecas escolares...*” (Pessoa, 1994:16), o que, de facto, teria lugar, em Junho de 1987. É deste ano a Lei N° 19-A/87, de 3 de Junho (“Medidas de emergência sobre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa”), que reconhece a importância das bibliotecas escolares no seu artigo 4°:

*“1. Serão criadas bibliotecas em todos os estabelecimentos de ensino que ainda as não possuam e implementadas medidas no sentido de assegurar a permanente actualização e o enriquecimento bibliográfico das bibliotecas escolares.*

*2. As bibliotecas escolares serão apetrechadas com os livros indispensáveis ao desenvolvimento cultural e ao ensino-aprendizagem da língua materna e adequadas à idade dos alunos, cabendo ao Ministério da Educação e Cultura criar as condições de acesso e de orientação dos alunos 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 ítem livros para a biblioteca na rubrica 52.3, só que esta rubrica é um poço sem 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 dispendo de nenhuma formação em biblioteconomia vão-se deixando guiar por alguma intuição autodidáctica e boa vontade ou então seguem as tradições”(idem, ibidem, : 29)*

Entre os anos de 1986 e 1988, a BAD promoveu dois cursos subordinados ao tema “Organização e Animação de Bibliotecas Escolares”, que decorreram na Reitoria da Universidade Clássica de Lisboa. Pese embora o facto de se assistir já a algumas mudanças, apenas nos anos 90 se chegaria à concretização de algumas medidas, aparentemente mais inovadoras, pois não chegaram a alterar, de facto, o panorama das bibliotecas escolares deste país. É assim que, entre 1990 e 1991, a administração escolar lança alguns concursos, inseridos no PRODEP, em que se incentivam as escolas a candidatarem-se a um financiamento para a criação de mediatecas. Porém, este projecto não teve os resultados pretendidos, vindo a provar o seu pequeno alcance prático e desajustamento pedagógico, pois não deixou apenas de ser uma forma administrativa de resposta a alguns dos problemas pedagógico/organizativos relacionados com as mediatecas.

Depressa se concluiu que não foi um programa bem negociado com a Comunidade Europeia, e não contou com a participação de todos os estabelecimentos de ensino (Pessoa, 1994: p. 17-18) Continuaram, assim, a ouvir-se vozes denunciadoras da situação precária em que continuavam a laborar as bibliotecas escolares, quase sempre alojadas em deficientes espaços físicos, com salas inadequadas e falta de critério na “arrumação” das espécies bibliográficas, acervos empobrecidos, dotados de orçamentos demasiadamente baixos para a aquisição de novos documentos, pessoas afectas à biblioteca sem qualquer preparação técnica, uso indevido dos seus espaços (como aulas, trabalhos de carácter administrativo, reuniões, entre outras), ocupação dos funcionários da biblioteca em diferentes tarefas que não

as do seu local de trabalho, professores com trabalho atribuído na Biblioteca mas sem horas suficientes para o desenvolvimento de qualquer actividade com interesse (Calixto, 1996).

Em 1999 é aprovado o manifesto da Unesco para as bibliotecas escolares com objectivos bem definidos sendo enfatizados os serviços de promoção de competências da literacia informacional e de avaliação e produção de informação. Há ainda a realçar, também, o envolvimento da biblioteca escolar na comunidade educativa, e fora dela. Em Portugal, o programa rede de bibliotecas escolares apresenta-nos um projecto actualizado, dinâmico e com uma acção bem sedimentada estruturalmente deste conceito de biblioteca escolar “equipamento educacional”, panorama até há pouco tempo deprimente e desajustado.

## **2. A Criação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares**

Esta situação de precariedade havia sido denunciada já em 1983, no Manifesto a *leitura pública em Portugal* e posteriormente num documento preparatório do programa 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 instalações apropriadas – e em que todos os países é considerada 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 Ministros da Educação e da Cultura decidiram adoptar uma política articulada com vista a promover os hábitos e práticas de leitura da população portuguesa, com base no desenvolvimento de bibliotecas escolares integradas numa rede e numa política de incentivo à leitura pública (Veiga *et al*, 1996).

Em 1996, através do Despacho nº 5 / 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 efectuou o diagnóstico da situação das bibliotecas escolares e o panorama era pouco animador, denotando-se falta de espaços adequados, falta de equipamento e mobiliário adequados, fundo documental exclusivamente constituído por livros em número

reduzido e obsoleto, recursos humanos escassos e sem formação específica. Importa todavia, enfatizar o seguinte:

*“a) apesar das dificuldades e carências em todos os níveis de escolaridade, os professores responsáveis por bibliotecas têm realizado algumas acções de formação destinadas a dinamizar os serviços e a animar o espaço com actividades que atraiam potenciais utilizadores” (Veiga et al, 1996: 26-27)”.*

Tendo em consideração as propostas então apresentadas com base no estudo realizado pelo grupo de trabalho coordenado por Isabel Veiga resultou o documento

Em 1996, *“Lançar a rede de bibliotecas escolares”*, era a resposta à situação em que, desde há muito, viviam as bibliotecas escolares, pois em termos legais, continuava a viver-se um vazio, o que acarretava uma série de consequências que, na prática, inviabilizavam o funcionamento destas bibliotecas (Veiga et al, 1996: 28).

Conforme se explicitava no referido relatório, as bibliotecas escolares eram entendidas como recursos básicos do sistema educativo, sendo-lhes reconhecido um papel central nos domínios da leitura e da literacia, da aquisição de competências de informação e do aprofundamento da cultura, em geral.

Cada biblioteca devia ser entendida como um centro de recursos multimédia de livre acesso, destinado à consulta e à produção em diferentes suportes. Para cumprir os seus objectivos, as bibliotecas deviam dispor de um conjunto de condições: espaço e equipamentos adaptados à diversidade das suas funções, fundo documental ajustado aos interesses e necessidades da comunidade escolar, uma equipa de professores e técnicos com formação especializada em biblioteconomia e uma dotação orçamental própria. As bibliotecas escolares passavam a ser entendidas como núcleos fundamentais da organização pedagógica das escolas e instrumentos essenciais do desenvolvimento curricular, afectas ao progresso das actividades de ensino e das actividades curriculares não lectivas e também à ocupação dos tempos livres e de lazer (Calixto, 1996).

A expansão da biblioteca de uma escola tinha que ser entendida, doravante, como um processo interno, se bem que estimulado e sustentado do exterior, e com uma dinâmica organizacional capaz de induzir mudanças na própria escola, sendo, nesta medida, indissociável do seu projecto pedagógico.

Foi assim que, tendo por base as ideias enunciadas e a necessidade de criação de uma política coerente no domínio em questão, foi dado início, no ano lectivo de 1996-97, ao Programa “rede de bibliotecas escolares”, para a consecução do qual foi criado um Gabinete, destinado a assegurar a passagem para as estruturas orgânicas do Ministério da Educação, do planeamento, coordenação e funcionamento regular da rede de bibliotecas escolares. O referido programa tem desenvolvido a sua acção através de duas modalidades de intervenção – concelhia e nacional – operacionalizadas através do lançamento de candidaturas.

Entretanto, em Agosto de 1998, o Departamento de avaliação, prospectiva e planeamento do Ministério da Educação, publicou um trabalho dirigido às bibliotecas escolares, ainda no âmbito de acção do PRODEP (DAPP - ME, 1998)

De acordo com o mesmo suporte bibliográfico, quanto ao Gabinete da rede de bibliotecas escolares, apresentava duas modalidades de intervenção: uma dirigida a escolas inseridas em concelhos do país previamente seleccionados, de acordo com uma acção planeada e gradual; outra dirigida a todas as escolas que, fora daquelas áreas geográficas, desenvolvem experiências significativas em matéria de organização, gestão e dinamização de bibliotecas escolares – centros de recursos educativos.

O Ministério da Educação, através do referido Gabinete e de acordo com os projectos concelhios e nacionais, selecciona as candidaturas com o objectivo de atribuir incentivos financeiros às escolas (Conde, 2000).

De acordo com esta autora, a biblioteca escolar torna-se, assim, uma das pedras angulares de um espaço educativo de transcendental importância para o processo ensino-aprendizagem devendo fornecer aos jovens utilizadores informação que ultrapassasse o manual escolar adoptado; os bibliotecários escolares passam a estar conscientes das suas responsabilidades como mediadores da leitura e como mediadores da informação.

As bibliotecas escolares começam, então, a ser organizadas de acordo com as regras e normas utilizadas para as outras tipologias de bibliotecas como, por exemplo, Municipais/Públicas, nomeadamente, ao tipo de técnicas de tratamento documental e arrumação das suas colecções. Conde (2000) aponta três factores de conhecimento geral essenciais para que os bibliotecários escolares possam desenvolver e pôr a funcionar programas efectivos de bibliotecas escolares:

- a) Informação – Os conhecimentos de biblioteconomia são uma componente essencial para a selecção, organização, tratamento técnico e difusão da informação;
- b) Gestão – Traduz-se na responsabilidade pela administração e pelas operações diárias da biblioteca escolar e da equipa da biblioteca escolar;
- c) Ensino - Significa o “interface” com os professores nos seus papéis de educadores a fim de serem formados/desenvolvidos utilizadores efectivos de informação.

Durante muito tempo, as bibliotecas não foram um tema central no interesse dos governantes portugueses. As bibliotecas públicas foram más até aos anos 80, as escolares paupérrimas até aos finais dos anos 90, do século XX.

A rede nacional de bibliotecas públicas foi o fruto do empenhamento dos organismos oficiais e da adesão das autarquias, constituindo-se rapidamente num dos principais motivos de orgulho da sua dinâmica cultural. E só depois deste grande passo se iniciou outro, o das bibliotecas escolares, que agora começa a dar resultados. Estas têm recebido, ultimamente, uma grande adesão por parte das escolas e uma importante atenção da parte do Ministério da Educação, através do Gabinete da rede de bibliotecas escolares, e apoio das autarquias. Nesta altura, é já expressivo o número de bibliotecas escolares na rede nacional, expressando sinais importantes que têm a ver com a ampliação e modernização dos seus espaços físicos e dos equipamentos ali utilizados, a aquisição e selecção de documentos e a adopção de normas para o tratamento técnico documental e a difusão da informação.

Deste modo, as bibliotecas escolares, pese embora o seu público-alvo ser específico, concorrem com as bibliotecas públicas para um objectivo comum, manifestado pelo reforço ao papel da leitura, pois é através desta que se transmite o património cultural, se prestam informações e se veiculam conhecimentos. A leitura é um bem essencial para o exercício da cidadania activa, é indispensável dominá-la. A leitura é determinante na formação do espírito crítico, no desenvolvimento cognitivo, no acesso à informação e em tantos outros domínios, por isso ela é encarada como uma competência básica que todos os indivíduos devem dominar para poderem integrar-se no mundo contemporâneo.

O professor catedrático da Universidade de Salamanca José Gimeno Sacristán(2003) aponta alguns aspectos que, na sua opinião, são determinantes para considerar a leitura uma das actividades mais importantes para o ser humano. Para Sacristán (2003)

*“...Quien lee y escribe trasciende 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 Galáxia de Guttenberg 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. 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...favorece la apertura que exige el hecho de la multiculturalidad y la constância en el esfuerzo por el trabajo intelectual que puede hacerse interesante, en una sociedad que cuida la infancia y avala a la juventud, pero que la orienta hacia el consumo y al diletantismo. Leer sirve a fines nucleares de la educación”.*

Este autor atribui à actividade leitora funções capitais e estruturais para o ser humano: a possibilidade de este se evadir; de se transpor para uma realidade que não é a sua e levá-lo a reflectir e a formar juízos de valor acerca da sua própria existência, bem como de tudo o que o rodeia. Concebe ainda a leitura como uma forma de conciliação entre diferentes culturas e como capacidade nuclear da educação. A leitura é assim, encarada como uma competência transversal em todas as acções do ser humano. Sobrino (2000:30) afirma mesmo que “o principal valor da leitura é o prazer que proporciona a quem o pratica”.

A União Europeia e organismos internacionais como a OCDE, a Unesco e a IASL, consideram a leitura um alicerce da sociedade do conhecimento. A situação em Portugal é grave nos últimos vinte anos, revelando baixos índices de literacia significativamente inferiores à média europeia, tanto na população adulta, como entre crianças e jovens em idade escolar.

José Sócrates (2007) refere que as bibliotecas *“favorecem o acesso de todos aos livros e à leitura, a escola fica mais completa e serve melhor os alunos e, se forem organizadas segundo um padrão nacional, reduzem as desigualdades e as assimetrias”* (J.P 23-10-07). De facto as bibliotecas *“reduzem as assimetrias e as desigualdades sociais”* dado que a maior parte das famílias não adquirem livros, ou por uma questão cultural ou por questões económicas e, estamos certos na maior parte dos casos, esta sobrepõe-se a qualquer outra questão. Aliás compete à biblioteca ser inclusiva.

Neste âmbito há que referenciar um documento de estudo fundamental: o Manifesto da UNESCO para as Bibliotecas Escolares (1999). Este documento reveste-se de extrema utilidade para o estudo das bibliotecas escolares e tem estado na base das investigações sobre estas bibliotecas, que têm sido cada vez mais numerosas por parte dos mais variados agentes de educação, desde o Ministério da Educação a bibliotecários, educadores e professores, tal como se tem vindo a referir.

Este documento abarca os ângulos essenciais concernentes às bibliotecas escolares desde a sua importância às suas funções mais proeminentes. Neste Manifesto, as bibliotecas escolares são expostas como recursos ao serviço do ensino que proporcionam informação e ideias fundamentais para o sucesso na sociedade actual, baseada na informação e no conhecimento, e que desenvolvem nos alunos competências para a aprendizagem ao longo da vida bem como a imaginação, permitindo-lhes tornarem-se pensadores críticos, utilizadores efectivos da informação em todos os suportes e meios de comunicação, e, no fundo, cidadãos responsáveis.

No Manifesto da UNESCO estão manifestas as vantagens das bibliotecas escolares sobretudo no que respeita ao facto de se apresentarem como um recurso educativo que contribui para a consecução do sucesso educativo, objectivo que a escola deve procurar alcançar a todo o custo, é seguramente um dos mais importantes contributos que prestam ao

ensino e à sociedade, já que este mesmo sucesso não se limita ao período escolar nem visa apenas a obtenção de um diploma, mas estende-se pela vida fora e visa a formação integral do aluno, bem como a sua integração e participação activa na sociedade.

Neste contexto, refere-se que:

*“ser capaz de ler não define a literacia no complexo mundo de hoje. O conceito de literacia inclui a literacia informática, a literacia do consumidor, a literacia da informação e a literacia visual. Por outras palavras, os adultos letrados devem ser capazes de obter e perceber a informação em diferentes suportes. Além do mais, compreender é a chave. Literacia significa ser capaz de perceber bem ideias novas para as usar quando necessárias. Literacia significa saber como aprender”* (Striplin *et al*, 1993:12).

Outros investigadores entendem que literacia

*“ são as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana. Trata-se das capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal) ”* (Benavente, Costa e Ávila, 1996:4)

A literacia da informação é um processo de aprendizagem pelo qual se identifica uma necessidade ou se define um problema; procura recursos eficazes; reúne e consome informação; analisa e interpreta a informação: sintetiza e comunica com eficácia a informação e avalia o processo.

Os cidadãos informados são leitores ávidos e consumidores de informação artística e cultural. São pensadores críticos e criativos, aprendentes interessados e investigadores organizados. Usam a informação de forma responsável e são comunicadores eficazes.

Como esclarecemos no capítulo anterior, a escola deve perseguir o sucesso educativo, usando, para tal, recursos basilares como as bibliotecas, desde as escolares até às públicas. Assim, para abarcar o tão desejado sucesso educativo, a escola não pode abdicar das bibliotecas escolares, na medida em que estas bibliotecas contribuem grandemente para a formação de leitores e para a aquisição da competência de leitura, indispensáveis para a consecução desse mesmo sucesso.

Inserindo-se no espírito da reforma educativa, as bibliotecas escolares permitem naturalmente o desenvolvimento integral do aluno, opondo-se claramente ao ensino tradicional. De facto, na escola, e mais concretamente no plano das actividades curriculares, as bibliotecas são indubitavelmente um “*recurso fundamental de apoio aos processos de ensino e aprendizagem, concedendo processos de aprender a aprender e privilegiando-se, por esta via, os processos e não apenas os produtos de aprendizagem*” (Rodrigues, 2000:46).

O que se deseja não é amplificar o número de conhecimentos, mas desenvolver a inteligência, faculdades de percepção, de espírito crítico e aplicação dos conhecimentos. Neste sentido, as bibliotecas escolares desempenham um papel indispensável, já que, em colaboração com os professores, ajudam ao desenvolvimento intelectual dos alunos, formação do carácter de cada um e gosto artístico, preparando-os para se instruírem a si próprios, fomentando-lhes capacidades e hábitos de aquisição, pesquisa, selecção e utilização da informação (Santos, 1976).

Por apresentarem similarmente uma multiplicidade de linguagens e de suportes, as bibliotecas propiciam “a familiaridade com novas e variadas estruturas do conhecimento” (Sousa, *et al.*, 2000:28).

Para além de tenderem e permitirem a formação dos alunos nos mais variados domínios, as bibliotecas escolares contribuem largamente, enquanto espaços de lazer, onde os alunos lêem por prazer, transformando-se em leitores para toda a vida.

Porém,

*“animar en el alumno el gusto por la literatura, los libros e el placer de leer. Así, junto a los documentos fundamentales de apoyo al programa de estudios de la escuela, debe asimismo (la biblioteca escolar) proporcionar una selección de libros que incite a los alumnos a convertirse en lectores de por vida”* (Galler, 1999: 25).

Se tivermos em consideração que a escola é, para muitos, o primeiro contacto com o livro e com a leitura, é permitido afirmar que as bibliotecas escolares são o espaço ideal para a estruturação de uma comunidade leitora (Sousa, 2000).

Desta feita, na escola

*“as bibliotecas reúnem as condições para se constituírem como o espaço aglutinador e estruturante de uma comunidade para quem ler é uma actividade inerente ao quotidiano; para quem ler não significa a posse de uma posição social determinada”* (Sousa, 2000:44).

Por conseguinte, através das bibliotecas escolares os alunos podem e devem ganhar o gosto pela leitura, fazendo desta actividade uma constante dos seus passatempos. Compete, deste modo, às bibliotecas escolares *“desenvolver hábitos de leitura e trabalho criativo, que uma vez adquiridos, acompanham o indivíduo durante toda a vida, motivando-o para utilizar os diferentes tipos de bibliotecas”* (Nunes, 1987: 17).

Ao formarem leitores, as bibliotecas escolares criam frequentadores de outras bibliotecas, quer durante o período escolar, quer durante o resto da sua vida enquanto cidadãos. As bibliotecas escolares prestam, nesta linha de pensamento, um grande auxílio no combate à iliteracia e ao analfabetismo, dado que permitirão ao aluno converter-se num cidadão activo e capaz de sobreviver numa sociedade marcada pela metamorfose do conhecimento e da informação.

Citando-se novamente o Manifesto da UNESCO para as Bibliotecas Escolares (1999), *“está comprovado que quando os bibliotecários e os professores trabalham em conjunto, os estudantes alcançam níveis mais elevados de literacia, leitura, aprendizagem, resolução de problemas e competências no domínio das tecnologias de informação e comunicação”*. Partindo destes pressupostos, verifica-se visivelmente uma correlação positiva entre a existência de bibliotecas escolares e o desempenho de leitura dos alunos. Como tal, as bibliotecas escolares contribuem para o desenvolvimento dos índices culturais de um país, dado que se tem verificado que é:

*“nos países com tradição no domínio das bibliotecas escolares e das públicas que os hábitos de leitura da população se encontram mais enraizados, sendo também esses países os que registam níveis mais elevados de desenvolvimento cultural”* (Veiga et al., 1997: 32).

Por tudo isto, pode afirmar-se que as bibliotecas escolares são um meio privilegiado de atenuar as discrepâncias sociais entre os alunos, na medida em que diminuem as carências familiares ao nível da posse de múltiplos materiais de pesquisa, de leitura e de hábitos e frequência de leitura, proporcionando a todos os alunos, sem excepção, os mesmos materiais e oportunidades.

Neste contexto, apresentam-se como *“um garante de igualdades culturais (ou pelo menos de redução de desigualdades) com as inerentes implicações ao nível do desenvolvimento e formação globais”* (Rodrigues, 2000: 46).

De facto,

*“a ausência de uma biblioteca escolar penaliza gravosamente os alunos das classes mais desfavorecidas, pois o ambiente familiar não só não lhes propicia o acesso aos livros e a um ambiente familiar literato como, com o desenvolvimento de novas tecnologias, não têm acesso a computadores e a todas as enormes vantagens que daí advêm em termos de acesso à informação”* (Calixto, 1996,:120).

Desta feita, as bibliotecas escolares afiguram-se como espaços capazes de criarem hábitos de leitura duradouros e promoverem a leitura para divertimento, formando leitores e frequentadores de bibliotecas. Cúmplices da promoção da leitura, as bibliotecas escolares desenvolvem no aluno capacidades de manusear a informação, que lhe serão úteis no futuro, como a curiosidade intelectual, o espírito crítico, a inquirição e a selecção de informação.

Em suma a Biblioteca Escolar tem como fim,

*“apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje, proporcionando estrategias a sus usuarios (alumnos, profesores, comunidade educativa en general) para la autoformación y la creación y consolidación de hábitos de lectura”*. (Valverde, Carrasco e Munõz, 2000:19).

A emergência da designada “Sociedade da Informação” e a modificação dos paradigmas de ensino têm similarmente contribuído para um maior reconhecimento do papel das bibliotecas escolares, enquanto centros de recursos e espaços inovadores de aprendizagem no interior dos estabelecimentos de ensino.

Na sociedade actual, os alunos têm de aprender a pesquisar, avaliar e utilizar a informação disponível e saber mobilizá-la na produção de novos conhecimentos, adquirindo competências que constituem o meio essencial para fazer face às rápidas mutações da sociedade, ao desenvolvimento científico e tecnológico acelerados que caracterizam o nosso tempo, à constante desactualização do conhecimento. A resposta da escola a estes desafios passa pelo inevitável desenvolvimento de processos de mudança a nível individual e organizacional, através de uma estratégia de construção de novos modos de participação e relação entre os actores educativos e da afirmação de novas práticas pedagógicas na escola. A literacia constitui, a este propósito, o conceito mais inclusivo para expressar o papel transversal que as bibliotecas escolares actualmente exercem na aprendizagem e no currículo (Rodrigues, 2000).

A biblioteca escolar constitui uma estrutura privilegiada para o desenvolvimento de um novo modelo de escola, ao favorecer a emergência de novas modalidades de acção educativa. A biblioteca promove o trabalho de pesquisa e produção documentais em diferentes suportes e linguagens, facilita a aquisição de competências de informação, estimula o prazer da leitura e desenvolve hábitos de trabalho conducentes à autonomia e gosto pela aprendizagem ao longo da vida (Veiga *et al.*, 1997).

As bibliotecas escolares desempenham, deste modo, uma função indispensável, quer no contexto das actividades específicas desenvolvidas no âmbito das várias disciplinas, quer no de projectos de natureza interdisciplinar ou transdisciplinar, quer ainda na ocupação dos tempos livres, devendo mobilizar-se os seus recursos em todas as situações educativas proporcionadas aos alunos. A biblioteca escolar pode e deve, deste modo, constituir um elemento essencial das políticas educativas, no sentido de favorecer a melhoria da qualidade da educação, a construção de uma escola mais adaptada às exigências da sociedade em que vivemos (Sequeira e outros, 2000).

Face aos pressupostos atrás enunciados decidiu o Ministério da Educação em parceria com o Ministério da Cultura criar o Programa Rede de Bibliotecas Escolares em 1996, tendo como objectivo principal a instalação de bibliotecas escolares nas escolas de todos os níveis de ensino. Considerou-se, assim, que a criação de uma rede de bibliotecas constituía uma das medidas da política educativa nacional (Sequeira *et al.*, 2000).

O desenvolvimento do Programa rede de bibliotecas escolares decorre de um conjunto de princípios e orientações que constituem a base conceptual deste Programa:

- I.As bibliotecas escolares são recursos básicos do sistema educativo, sendo-lhes reconhecido um papel central nos domínios da leitura e da literacia, da aquisição de competências de informação e do aprofundamento da cultura, em geral;
- II.Cada biblioteca deve constituir-se como um centro de recursos educativos multimédia de livre acesso, destinado à consulta e à produção de documentos em diferentes suportes;
- III.As bibliotecas escolares constituem núcleos fundamentais da organização pedagógica das escolas e instrumentos essenciais do desenvolvimento curricular, afectos às actividades de ensino e actividades curriculares não lectivas, e também à ocupação dos tempos livres e de lazer;
- IV.O desenvolvimento da biblioteca de uma escola deve ser entendido como um processo endógeno, se bem que estimulado e sustentado do exterior, e como uma inovação organizacional capaz de induzir mudanças na própria escola, sendo, nesta medida, indissociável do seu projecto pedagógico;
- V.Para cumprir os seus objectivos, as bibliotecas devem dispor de um conjunto de condições: espaço e equipamento adaptados à diversidade das suas funções, fundo documental ajustado aos interesses e necessidades da comunidade escolar, uma equipa de professores e técnicos com formação adequada e uma dotação orçamental própria.

O Gabinete Coordenador da RBE, em conjunto com as Direcções Regionais de Educação, as Câmaras Municipais – SABE, e as Escolas, planeiam, supervisionam e acompanham a criação e o desenvolvimento das bibliotecas escolares nos diferentes níveis de ensino.

A expansão e consolidação do Programa rede de bibliotecas escolares depende, nesta medida, da existência no Gabinete coordenador, nas DRE, e nas autarquias através do serviço apoio às bibliotecas escolares de um conjunto de serviços e de profissionais que, consoante o seu contexto institucional, área de intervenção e formação específica, vêm trabalhando em articulação e complementaridade para aqueles objectivos comuns.

A execução do Programa desenvolve-se a vários níveis:

I.Lançamento anual de candidaturas dirigidas às escolas com o objectivo de instalar novas bibliotecas e actualizar as já integradas, envolvendo os espaços, o mobiliário, os equipamentos e o fundo documental, e apoiar / disseminar as boas práticas;

II.Integração das bibliotecas escolares no contexto da escola e do sistema educativo;

III.Atribuição de recursos humanos para as bibliotecas integradas na RBE: créditos horários para a constituição das equipas nas escolas secundárias e destacamentos de professores para apoio às bibliotecas das escolas do Ensino Primário;

IV.Disponibilização de apoio técnico-pedagógico, realizado pelos elementos do Gabinete e pelos colaboradores no terreno (professores nomeados pelo Gabinete para aquele efeito), pelas Direcções Regionais e pelos SABE:

V.Criação e renovação de espaços e equipamento;

VI.Gestão dos fundos documentais e da informação;

VII.Formação das equipas, dos órgãos de gestão, dos professores em geral e dos funcionários;

VIII.Criação de recursos e instrumentos de partilha de informação, de experiências e de conhecimentos, *on line*;

IX. Desenvolvimento de parcerias;

X.Promoção e colaboração em iniciativas de carácter internacional difundindo e afirmando o papel das bibliotecas escolares no contexto do nosso sistema educativo.

A integração no Programa RBE é feita através de candidaturas anuais em que as escolas apresentam o projecto de instalação e desenvolvimento da biblioteca, posteriormente analisadas e seleccionadas pelo Gabinete RBE.

Desde 2004 existe uma outra modalidade de candidatura, a candidatura de mérito, que tem em vista identificar a existência de boas práticas e estimular as escolas cujo percurso e nível de trabalho realizado já ultrapassou a fase de instalação e organização, evidenciando uma boa exploração das potencialidades da biblioteca na escola.

Estes projectos, onde a biblioteca se assume como uma estrutura organizacional que apoia toda a actividade pedagógica da escola, devem ainda fomentar sistemas de cooperação/parcerias (constituição de redes locais de trabalho, partilha de recursos, definição de políticas e estratégias comuns) em domínios tão diversos como: organização, gestão e difusão da informação; desenvolvimento das literacias; práticas pedagógicas inovadoras centradas numa utilização transversal da biblioteca.

Relativamente aos recursos humanos, o programa clarifica no relatório síntese e no despacho que lhe deu origem os aspectos fundamentais a que as escolas devem obedecer para a constituição das equipas.

*“Para assegurar as suas funções, a biblioteca escolar deve ser gerida por uma equipa educativa com competências no domínio da animação pedagógica, da gestão de projectos, da gestão da informação e das ciências documentais e constituída por um professor bibliotecário, outros professores e técnico(s) adjunto(s) de bibliotecas e documentação” (Veiga et al., 1997: 32).*

Ao coordenador são exigidas mais competências e formação, assim como um perfil adequado à liderança, ao contacto interpessoal, à gestão de equipas e à articulação com professores e direcção da escola. Por outro lado, é imprescindível que as equipas reúnam características e saberes complementares nas áreas da literacia da leitura, da informação e nas tecnologias de informação e comunicação. A equipa deve, ainda, integrar, pelo menos, um funcionário a tempo inteiro, também com formação especializada e um perfil adequado não só às exigências da gestão documental, como às relações interpessoais.

Nas escolas do 1º ciclo, o regime de monodocência implica a adopção de outras políticas relativas aos recursos humanos a afectar às bibliotecas. Assim, o programa dispõe anualmente de um conjunto de professores destacados para apoiar uma ou mais escolas, de acordo com o número de alunos e a proximidade geográfica.

O Gabinete da rede de bibliotecas escolares prosseguirá os objectivos que lhe estão cometidos no programa, no sentido de contribuir para a construção da rede de bibliotecas escolares a nível nacional, decorrente de um conceito de rede que une as potencialidades e recursos do programa rede de bibliotecas escolares e dos restantes parceiros envolvidos numa efectiva articulação, cooperação e partilha, constituindo-se num efectivo instrumento de

acesso e construção do conhecimento, decisivo para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade no seu todo e para o exercício da cidadania.

### **2.1. A inclusão das bibliotecas escolares no projecto educativo institucional**

As acções desenvolvidas nas bibliotecas escolares devem estar articuladas com os diferentes projectos da Instituição. Esta vinculação permite pensar a biblioteca escolar como um espaço educativo transversal de aprendizagem e de formação.

A biblioteca escolar é o referente institucional de gestão da informação. A biblioteca escolar deve fazer parte integrante de todos os projectos da instituição baseada no trabalho colectivo e interdisciplinar, por isso não deve estar à margem dos circuitos pedagógicos, mas pelo contrário deve ser um espaço de reflexão, intercâmbio, e atento às necessidades da sua comunidade.

### **2.2. Modalidades de integração da biblioteca escolar no projecto global da instituição e da comunidade escolar**

A biblioteca escolar deve ser reconhecida por todos os elementos da instituição e para que ela se assuma e se integre no seio da escola deve:

- Realizar acções de sensibilização para consciencializar acerca do uso contínuo da biblioteca escolar como um novo espaço de ensino-aprendizagem;
- Organizar com os docentes propostas de trabalho conjunto quer de actividades de ensino/aprendizagem quer de actividades lúdico/recreativas;
- Promover com os alunos actividades de promoção e dinamização do livro e da leitura;
- Promover a formação de leitores ao nível da pesquisa e do acesso à informação;
- Promover o desenvolvimento de acções dirigidas a toda a comunidade educativa, incluindo pais e encarregados de educação, e partilhar experiências

com outras bibliotecas escolares, criar mecanismos de partilha e extrapolar os muros do edifício.

- Estimular a participação dos professores na organização de debates, conferências, encontros, envolvendo toda a comunidade educativa. Deste modo, fomenta-se a participação activa dos docentes na biblioteca;
- Organizar uma página WEB e um blogue que sejam suporte de divulgação de partilha e de discussão de assuntos técnicos e de experiências vividas;
- Organização de uma base de dados bibliográfica on line que possibilite a divulgação e o acesso à informação;
- Realizar exposições com material documental realizado pelos alunos;
- Realizar concursos literários inter escolas e realizar encontros de leitores.
- Organizar feiras do livro.

Para colocarmos estas práticas em acção devemos conhecer primeiramente a nossa comunidade educativa e tomarmos consciência dos recursos existentes: acervo documental, multimédia, recursos humanos, sem descurar a imagem de marketing da nossa biblioteca.

### **3. Biblioteca escolar e cidadania no século XXI**

Em 1978, há vinte anos atrás, quando a Unesco aprovou o Manifesto das Mediatecas Escolares (Unesco.IFLA,1978) muito poucos professores tinham tido contacto com bibliotecas, dentro ou fora da escola.

Ainda é patente hoje a taxa de abandono escolar portuguesa, uma das maiores dos países da União Europeia, e que tem correspondência também entre portugueses emigrantes noutros países “ *comprovam-no estudos realizados em países tradicionais de acolhimento de imigração portuguesa, como a França, a Suíça, o Luxemburgo e a Alemanha*” (Teixeira, 2003).

A biblioteca escolar em designações com alguma variação: centro de recursos educativos, biblioteca escolar/centro de recursos educativos, mediateca escolar, centro de documentação e informação, habitualmente usamos a designação biblioteca escolar para nos

referirmos a todas estas formas. Ela é descrita como “um factor essencial na gestão de escolas de qualidade e de condições estruturais de desenvolvimento das aprendizagens e de produção do conhecimento.

*(...) cada criança tem direito a receber educação, obrigatória e gratuita, pelo menos ao nível do ensino básico. Ser-lhe-á administrada uma educação que desenvolverá a sua cultura geral e lhe permitirá, numa base de igualdade, desenvolver as suas habilidades, capacidades de decisão e uma consciência moral de responsabilidade social, tornando-o um membro útil da comunidade.* (Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos da criança. Princípio 7, 1959).

A existência e a utilização da biblioteca escolar constituem parte vital desta educação obrigatória e gratuita. A biblioteca escolar é essencial “ao desenvolvimento” da personalidade humana, bem como ao progresso espiritual, moral, social, cultural e económico da comunidade”. (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1959) (IASL, 1993)

A biblioteca escolar proporciona informação e ideias fundamentais para sermos pessoas bem-sucedidas na sociedade actual, baseada na informação e no conhecimento, desenvolve competências para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a criatividade e a imaginação dos jovens permitindo-lhes tornarem-se cidadãos responsáveis. (Manifesto da Unesco/IFLA, 1999)

Reflectir sobre as bibliotecas escolares, é uma forma de, simultaneamente repensar a escola, e nos repensarmos a nós próprios como profissionais de informação e documentação, e simultaneamente, profissionais de educação e formação que desejam conservar sentimentos de identidade. (Vitorino, 2007). A riqueza e a qualidade dos recursos da biblioteca dependem dos recursos humanos disponíveis, dentro da escola da existência de uma equipa, constituída por pessoal técnico qualificado.

Nas escolas da rede pública, o programa rede de bibliotecas escolares, iniciado em 1996, integra em Janeiro de 2007, mais de 1880 estabelecimentos com biblioteca escolar, sendo 847 do 1º ciclo do ensino básico e 1033 nos restantes ciclos.

Dez anos passaram e a investigação efectuada e publicada sobre a rede de bibliotecas escolares ainda é muito escassa.

As bibliotecas escolares devem servir a comunidade escolar e devem estar devidamente apetrechadas. Para atingir os objectivos a que se propõem é fundamental que todas as escolas portuguesas desenvolvam serviços de biblioteca escolar, do ponto de vista educativo, à distância a que estamos, esta meta é um forte handicap para as gerações vindouras. Todavia, não se trata apenas de quantidade, trata-se essencialmente, de maior competência e motivação nos recursos humanos envolvidos.

É pertinente que a investigação que se produz no domínio das Ciências da Documentação e da Informação, mas também nas Ciências Sociais e da Educação nos ajude a elevar o rigor do conhecimento, sobre nós próprios, indispensável à eficácia da leitura do presente e do futuro, como profissionais e como cidadãos.

O acesso à cultura escrita não se esgota na escola, esta sem dúvida, é uma forte referência para os jovens actuais e para as gerações futuras. Outros contributos, não menos importantes, o das bibliotecas de leitura pública, o dos museus, o dos arquivos ou outras entidades deverão ter esta premissa em conta quando trabalham com diferentes públicos. Se a história da biblioteca escolar se prende à história da escola, articula-se ainda com as de leitura pública, e com a evolução, como afirma Magalhães (2003:97).

*“ A relação entre as bibliotecas da rede de leitura pública e as bibliotecas escolares é um domínio pouco conhecido no plano histórico, ainda que se possa admitir, que o peso dos profissionais foi determinante na orientação do leitor e na organização do mundo da leitura, que se regia por parâmetros análogos, dentro e fora do quadro escolar(...) Só nas décadas mais recentes (...) se torna possível alguma diferenciação entre a leitura escolar e a leitura não escolar; permitindo uma maior intervenção dos responsáveis da leitura pública no interior do mundo escolar. Desta articulação espera-se uma economia de recursos e um maior enquadramento do público leitor (...) No entanto, (...) a leitura pública é, em regra, interpretada pelo público escolar como um complemento e uma via de realização com êxito das tarefas e das funções escolares (...)”*

De facto, todo o investimento das últimas décadas para a dinamização da leitura decorre no tempo de “crise de leitura”.

Crise acentuada pela consecução de tarefas escolares, e acentuada pela multiplicação dos meios de comunicação, acrescida por uma mudança rápida dos tradicionais meios de suporte da leitura, face à revolução das novas tecnologias de informação e comunicação.

Nas bibliotecas públicas como nas bibliotecas escolares, a valorização e a especialização dos profissionais é essencial, e requer uma permanente actualização de conceitos sobre eles e sobre os perfis de desempenho que lhes são exigidos.

Entendemos ser necessário motivar centenas de profissionais para a sua formação e para a consolidação de conhecimentos para que efectivamente possamos ter uma efectiva qualidade da nossa rede de bibliotecas escolares.

Podemos hoje afirmar que temos mais leitores que há dez, ou vinte anos atrás. Todavia, não podemos descurar o empenho dado pelas Autarquias, que de projecto em projecto, protocolo em protocolo, muito contributo têm dado de si e entre si.

O programa rede de bibliotecas escolares, iniciado em 1996, integra em Janeiro de 2007, mais de 1880 estabelecimentos de ensino com biblioteca escolar sendo como já referido anteriormente, 847 em escolas do 1º ciclo do ensino básico e 1033 nas restantes. Numa informação dada pelo primeiro-ministro “ que considera a rede de bibliotecas escolares um programa bem-sucedido” (Agência Lusa, 2007), o primeiro-ministro português afirma também que todas as escolas do ensino básico serão integradas na rede de bibliotecas até final do ano lectivo 2007/08.

Será concluída a rede de bibliotecas, nas escolas básicas de 1º ciclo, com a construção das 130 que ainda faltam (...) no final do ano lectivo todas as escolas sede de agrupamento estão apetrechadas e nos novos centros educativos, a valência centro de recursos e biblioteca vai ser obrigatória refere ainda que “ *nas escolas secundárias será também consolidada a rede sendo apenas 17, os estabelecimentos de ensino que ainda não têm bibliotecas renovadas*”. (Agência Lusa, 2007)

Mas questionamos as crianças frequentam estas bibliotecas escolares? Quem apoia estas crianças? Que equipa está afectada à biblioteca escolar? Tentaremos obter resposta no decurso da nossa investigação.

### 3.1. A biblioteca escolar no contexto espanhol

Em Espanha o impulso que vem sendo dado às bibliotecas escolares é muito lento e preocupante conforme relatos de alguns investigadores e especialistas em fóruns e artigos publicados, sobretudo com o apoio da Fundación Germán Sánchez Ruipérez, instituição que tem desenvolvido um notável e meritório trabalho na promoção da leitura e na formação profissional.

Não há programas nem práticas efectivas de desenvolvimento das bibliotecas escolares para melhorar o ensino/aprendizagem, instrumentos chave do acesso ao conhecimento numa comunidade educativa.

Cástan Lanaspa (2004) afirma mesmo que parece que em Espanha não se pretende pôr em prática a requalificação das bibliotecas escolares.

*Como tantas veces se ha dicho a lo largo de los últimos veinte años, ciertamente con muy escasos resultados tangibles, las bibliotecas escolares que necesitamos han de trascender su papel marginal de depósito de libros y convertirse en un “espacio de la posibilidad” integrándose y coadyuvando al desarrollo y a la innovación curricular;*

A história das bibliotecas escolares corre paralelamente à história da educação. Os grandes pedagogos de finais do séc. XIX e princípios do XX como Kilpatric, Decroly, Dewez e Freinet, criadores da escola moderna, germén das bibliotecas escolares como centros de recursos educacionais onde o aluno efectua a sua aprendizagem.

Há um longo percurso de formação de recursos, de sensibilização, falta transformar na prática a performance e o modo de operar das bibliotecas escolares nos centros de ensino onde estão instaladas. Falta conceder-lhes cobertura legal, que passa pela acreditação da figura do professor bibliotecário, horário para execução de tarefas na biblioteca escolar e equipamento humano e técnico.

A Fundação Germán Sanchez Ruipérez e o Instituto Idea realizaram um “ Estudio sobre bibliotecas escolares 2005,” sob a direcção de Álvaro Marchesi e a coordenação e patrocínio da Fundação Germán Sanchez Ruipérez entre Junho 2004 e Setembro de 2005,

que abrangeu um universo de 16000 alunos e 3800 professores o qual evidenciou que, em Espanha, as recomendações internacionais no que respeita a áreas, equipamento tecnológico, acesso à Internet, actualização de fundos bibliográficos, orçamentos e recursos humanos qualificados não são cumpridas. O mesmo estudo revelou que são menos de 30% os centros escolares que correspondem aos parâmetros de referência da IFLA/UNESCO que aconselham cerca de 10 documentos por aluno.

Alguns resultados oriundos deste objecto de estudo dizem que:

a) Espanha não cumpre as recomendações dos organismos no que se refere ao espaço, sua organização dotação de fundos documentais, equipamentos, e recursos humanos para as bibliotecas escolares.

b) Os países mais desenvolvidos da Europa contam com uma rede de bibliotecas escolares mais organizada, maior e mais frequentada pelos utilizadores /alunos.

As bibliotecas escolares espanholas encontram-se entre as piores da Europa em quase todos os aspectos. Tanto pelo número de bibliotecas escolares, fundos documentais e sua actualização, meios tecnológicos e acesso à Internet, utilização da biblioteca escolar pelos alunos e professores, como pela renovação das infra estruturas e colecções a Espanha ocupa “farolillo rojo”. A Espanha não cumpre recomendações dos organismos internacionais no que se refere a espaço, dotação de livros, equipamentos tecnológicos, actualização de fundos bibliográficos e recursos humanos para as bibliotecas escolares.

Os países mais desenvolvidos da Europa contam com uma rede de bibliotecas escolares mais alargada, mais bem dotada e mais utilizada pelos alunos. Esta é uma das conclusões do estado sobre bibliotecas escolares, 2005 apresentado pela Fundação Germán Sanchez Ruipérez e o Instituto Idea.

Todavia, a maior parte dos serviços/tarefas efectuadas nestas bibliotecas / centros de recursos resumem-se à consulta e ao empréstimo de documentos. O recurso às novas tecnologias da informação e comunicação chega a um pequeno grupo. Mas algumas bibliotecas estão abertas em horário extra-escolar.

Nos últimos quinze anos, vêm-se manifestando algumas mudanças positivas.

- Maior interesse da administração educativa.
- Modernização de algumas bibliotecas.

- Aquisição de documentos em diferentes suportes.
- Tratamento automatizado dos fundos.
- Catalogação normalizada.
- Aumento da cooperação com bibliotecas públicas.
- Incremento de planos de formação.
- Inserção da biblioteca escolar na comunidade educativa.
- Papel do professor na promoção de práticas de leitura.

Recomendações para a biblioteca escolar, após o estudo efectuado

- 1) Incluir um período de leitura em todas as áreas de educação
- 2) Assegurar meios e recursos para que as bibliotecas escolares estejam abertas à tarde e ao fim de semana
- 3) Garantir que o responsável tenha um horário com um número de horas suficiente para dedicar às actividades da biblioteca escolar.
- 4) Considerar que todo o aluno realize um trabalho monográfico no âmbito do currículo escolar – final do secundário
- 5) Aumentar os recursos humanos com formação para enriquecer o trabalho de apoio técnico e o trabalho de apoio pedagógico nas bibliotecas escolares
- 6) Criar centros coordenadores e serviços de apoio técnico e tecnológico para as bibliotecas escolares
- 7) Realizar um trabalho de diagnóstico periódico
- 8) Reforçar o trabalho de equipa entre as bibliotecas escolares e a biblioteca pública
- 9) Estabelecer como principal objectivo a melhoria da educação e a criação em cada escola de uma comunidade de leitores.

Aquando da apresentação pública do “Estúdio sobre bibliotecas escolares 2005”, António Reys Vice Presidente Executivo e Director Geral da Fundación Gérman Sanches Rui Pérez saudou a nova Lei Orgânica do Governo espanhol porque, pela primeira vez na história nacional, se dedicava um artigo específico às bibliotecas escolares – art.º 113 e exortou as Comunidades Autónomas a solidarizarem-se com o Ministério da Educação de

modo a ser possível transformar as bibliotecas escolares em verdadeiros e modernos centros de desenvolvimento de competências literárias.

Achámos pertinente a transcrição de um excerto da legislação publicada pelo governo espanhol, que pretende inverter a situação das bibliotecas escolares:

*“Cuentan con un recurso básico que es la biblioteca escolar. La buena organización de la misma, la dotación adecuada, el funcionamiento adaptado a las necesidades del alumnado y la organización de actividades en torno a ella son instrumentos eficaces cuando se persigue fomentar el gusto por la lectura y la adquisición de habilidades asociadas a la búsqueda y tratamiento de la información.*

*La biblioteca escolar se concibe en la actualidad como un espacio dinámico de recursos y servicios de información que cumple un papel primordial en el aprendizaje de los alumnos. En función de ello, las bibliotecas actuales deben ampliar sus funciones, incrementar sus fondos y recursos, permitir un uso autónomo del catálogo y mejorar sus infraestructuras. Sobre todo, tienen que actuar como centro de recursos que favorezcan los proyectos interdisciplinares y el trabajo en equipo del alumnado y del profesorado. A su vez, las bibliotecas escolares tienen que ser un agente de compensación social ofreciendo a todos los usuarios, independientemente del estrato socioeconómico de procedencia, la posibilidad de acceso igualitario a los bienes culturales y a sus recursos” (ORDEN ECI/1740/2005, de 27 e Mayo)*

### **3.2. A biblioteca escolar e o trabalho em rede**

Quase todos os países europeus vêm fazendo um grande esforço no sentido de criar modelos e estratégias para a biblioteca escolar, a sua integração na comunidade educativa, o seu reconhecimento no processo educativo e de aprendizagem. Todas as directrizes se têm orientado para que todas as escolas tenham uma biblioteca escolar, a sua integração no processo educativo, dotada de recursos humanos e financeiros, dotados de um espaço próprio e acolhedor com instalações, equipamentos e fundos documentais.

A integração das escolas na rede de bibliotecas escolares é um projecto lançado em 1996 em Portugal, cujos objectivos já enunciámos anteriormente. O trabalho em rede

*“permite racionalizar custos e fomentar o alargamento e permite a partilha de recursos, divulgação, animação e formação, e possibilita a abertura à comunidade”* (Veiga, 1996:54)

Esta perspectiva de trabalho em rede foi perspectivada já na primeira versão do Manifesto da Unesco sobre a biblioteca pública *“é essencial que as bibliotecas cooperem entre si para que a totalidade dos recursos nacionais possa ser utilizada e posta ao serviço dos leitores”* (UNESCO, 1949). Assim, com o objectivo de *“rentabilizar e coordenar os recursos biblioteconómicos a nível nacional e local”* (Veiga, 1996:55), criou-se em Portugal o serviço de apoio às bibliotecas escolares – SABE. Este serviço institucionalizado nos municípios, através das bibliotecas municipais, coordena a nível local o desenvolvimento da rede concelhia de bibliotecas escolares, com objectivos e funções bem definidos.

- Apoiar a criação e/ou desenvolvimento de bibliotecas escolares nas escolas públicas;
- Estimular o desenvolvimento de programas de animação das bibliotecas escolares;
- Criar condições para o ensino diferenciado e o enriquecimento dos contextos de aprendizagem;
- Promover a utilização das bibliotecas escolares enquanto espaços potenciadores do desenvolvimento de competências fundamentais para a vida na sociedade do conhecimento.

Portugal manifesta de facto uma grande preocupação ao desenvolvimento de uma rede de bibliotecas escolares, e o gabinete coordenador deste projecto tem sabido gerir esforços e captar sinergias quer ao nível do plano nacional de leitura, quer ao nível das autarquias, através do serviço de apoio às bibliotecas escolares, angariando apoios financeiros e técnicos.

### **3.3. Gestão da informação na biblioteca escolar**

Neste mundo global em que vivemos estamos certos de que investir em educação e informação é o caminho que conduz os nossos cidadãos à efectiva inclusão. Por isso, a função dos coordenadores e dos profissionais de informação é fundamental e essencial, pois

possuem conhecimentos científicos e técnicos para dar resposta aos desafios actuais da “emergente sociedade de informação”.

Este trabalho deve ser uma aplicação prática e vinculativa no investimento em recursos documentais e tecnológicos para a biblioteca, os quais serão o suporte no desenvolvimento de capacidades de gerar informação e conhecimento, repercutindo uma melhoria do desempenho e sucesso escolar do aluno.

A gestão da informação pressupõe a sua selecção/recolha, tratamento técnico e difusão por perfil, no seio de qualquer organização. O uso estratégico desta informação estimula e gere o conhecimento (Fioravante Garcez, 2006). Então e de acordo com a autora se gerir informação e conhecimento é promover o sucesso escolar do aluno, porquê não investimos mais na biblioteca escolar.

Defende Antunes (2001) que a escola prepara o aluno para o convívio em sociedade e para a aquisição de competências leitoras e escritas, então a mesma deve “promover actividades que levem o aluno a desenvolver outras habilidades”, outras competências: reflectir, analisar, criticar, sintetizar, reproduzir, pesquisar. Perante esta realidade, o aluno necessita de centrar a sua aprendizagem não apenas na receptividade do discurso oral usado na sala de aula, pelo professor, nem no manual didáctico adoptado, mas deve aproximar-se cada vez mais da biblioteca da escola como a um trabalho que se pretende cada vez mais cooperativo, mais participativo mais activo, resultando uma participação mais próxima do aluno com a biblioteca escolar e o acesso à informação.

Refere Carvalho (2003: 23) que a biblioteca escolar, (...) *deve ser pensada como um espaço de criação e de partilha de experiências, um espaço cultural em que crianças e jovens sejam criadoras e não apenas consumidoras de cultura...*”

A biblioteca escolar deve oferecer um ambiente agradável, deve ter um bom acervo documental e fomentar a criação de recursos e serviços para recuperação da informação. Deve promover a dinamização do espaço, professores e bibliotecários devem contribuir como mediadores na formação e no desenvolvimento do aluno. Ribeiro (*in* Hillensheim, Fachin, 1999: 69), defende que a biblioteca escolar deve possibilitar:

*“ (...) acesso à leitura às informações para dar resposta e suscitar perguntas aos educandos, configurando uma instituição cuja tarefa se centra na formação não só do aluno como também de apoio informacional ao pessoal docente”.*

Peruchi (1999: 80-81) refere que a finalidade da biblioteca escolar, é

*“ (...) contribuir activamente com a educação colocando à disposição dos professores, alunos e demais interessados, o material necessário para enriquecimento do programa escolar, habilitando-os a utilizar os livros e desenvolver a capacidade de pesquisar, além de sustentar os programas de ensino”.*

No entanto, entendemos ser fundamental a participação activa da comunidade educativa na biblioteca para que ela possa de facto, cumprir esta finalidade.

Hillesheim e Fachin (1999) enfatizam os objectivos da biblioteca escolar ao referirem que ela amplia conhecimentos, favorece a formação, e o desenvolvimento do hábito de leitura e de pesquisa. Estimula no aluno o hábito e a frequência da biblioteca na procura da informação e lazer; no atendimento às necessidades da comunidade escolar; possibilita aos utilizadores formação e orientação para o uso do livro. A biblioteca escolar é o espaço por excelência para fomentar o sucesso educativo e para criar hábitos de pesquisa e de aplicação da informação obtida. Todavia, não esqueçamos que para obtermos resultados positivos é necessário que tenhamos recursos humanos tecnicamente preparados e motivados. Estes profissionais da informação devem desenvolver projectos em cooperação e estar presentes na pesquisa/recuperação da informação.

Apresentamos alguns compromissos que merecem destaque na comunidade escolar e que devem ter para com o espaço da biblioteca escolar de modo a atingir os objectivos, ou seja que sejam o garante da gestão da informação e do conhecimento.

**O bibliotecário/professor coordenador deve:**

- Cativar toda a comunidade escolar
- Promover a qualidade do acervo documental nos diferentes suportes

- Apelar ao aluno para o cumprimento das regras e normas estabelecidas
- Dinamizar actividades direccionadas a toda a comunidade escolar
- Prestar um bom serviço de referência e formar o utilizador
- Possibilitar e criar estruturas de livre acesso aos fundos
- Organizar o espaço e os documentos para que se respeitem as normas e indicações emanadas pelo Ministério da Educação e Gabinete da Rede de bibliotecas escolares.

- Usar as regras e normas nacionais e internacionais de tratamento técnico documental procurando respeitar sempre o perfil do utilizador

- Criar estruturas de gestão e organização da biblioteca escolar tendo como objectivo a certificação da qualidade nos serviços.

- Difundir a informação por perfil do utilizador.

#### **Os docentes da escola devem:**

- Procurar os serviços da biblioteca escolar com frequência
- Conhecer os fundos documentos e apresentar sugestões para aquisição
- Usar a biblioteca escolar como recurso pedagógico
- Incentivar o aluno a frequentar a biblioteca
- Colaborar com o bibliotecário/coordenador sempre que solicitar trabalhos aos alunos

- Respeitar as normas e o regulamento da biblioteca
- Colaborar nas actividades desenvolvidas na biblioteca
- Respeitar as normas da biblioteca incluindo o regulamento
- Colaborar nas actividades desenvolvidas na biblioteca

#### **Os discentes devem:**

- Frequentar a biblioteca
- Zelar pelo bom funcionamento e pelo fundo documental existente não o danificando

- Respeitar as normas estabelecidas e conhecer o regulamento interno
- Ter um comportamento ajustado ao espaço de leitura

**O conselho executivo deve:**

- Investir na qualidade e renovação dos fundos
- Equipar a biblioteca escolar e promover a sua dinamização e a qualificação dos serviços
- Integrar o bibliotecário/professor coordenador em todas as actividades relacionadas com a gestão da escola e das boas práticas, nomeadamente quando relacionadas com a biblioteca
- Apoiar a formação permanente do pessoal afecto à biblioteca escolar
- Promover parcerias ou protocolos de cooperação
- Dinamizar estruturas para possibilitar a abertura da biblioteca escolar a outros públicos

**O auxiliar técnico afecto à biblioteca escolar deve:**

- Orientar e colaborar com o utilizador sempre que for necessário
- Arrumar correctamente os documentos nas estantes e de acordo com o sistema adoptado na BE
- Efectuar algumas tarefas de tratamento técnico documental, sob orientação, nomeadamente: registo, carimbagem, cotação, arrumação. Operacionalizar procedimentos de empréstimo interno e domiciliário
- Efectuar periodicamente o inventário documental
- Zelar pelo bom funcionamento do espaço tornando-o agradável e acolhedor
- Colher sugestões / reclamações e apresentá-las ao bibliotecário/professor coordenador
- Contribuir para a qualidade na prestação de serviços

- Auxiliar o bibliotecário /professor coordenador nas actividades de promoção da leitura e de divulgação da informação.

#### **Os pais devem:**

- Frequentar a biblioteca escolar
- Colaborar e participar nas actividades realizadas na biblioteca escolar para a promoção do livro e da leitura
- Fomentar o gosto pelo livro nos filhos participando activamente nas actividades e conhecer as regras de funcionamento da biblioteca escolar

### **3.4. Papel da biblioteca escolar no sucesso educativo e no combate à exclusão social**

A informação é um recurso estratégico para a competitividade neste mundo global, por isso é cada vez mais importante o papel da biblioteca escolar na sociedade contemporânea.

Na viragem do século, Portugal atinge uma taxa de 100% de cumprimento efectivo da escolaridade básica, mas o sucesso educativo é, ainda, ensombrado por uma das mais altas taxas de abandono escolar no conjunto dos países da OCDE (OCDE, 2006). Esta situação está a colocar em causa a universalidade do acesso e também do sucesso da educação básica, salientamos que é um dos princípios fundamentais da lei de bases do sistema educativo.

Alguns dados sobre o desempenho, abandono e insucesso escolares não deixam dúvidas que a escola portuguesa tem sido melhor a discriminar e afastar alunos do que a desenvolver competências literárias e de inserção em todos os que a frequentam. Prova disso são as elevadas taxas de abandono escolar, os graus de escolaridade da população adulta portuguesa e os níveis de desempenho em estudos internacionais, nos exames e nas provas nacionais de aferição.

Embora o abandono escolar tenha diminuído significativamente, no ensino básico, a taxa de abandono ao nível do ensino secundário é ainda hoje, segundo dados da Eurostat

(2004), uma das mais elevadas nos países da União Europeia. Por outro lado, paralelamente à melhoria da frequência escolar no ensino básico, não se verifica uma melhoria do desempenho dos alunos. Os resultados do PISA (2001 e 2003) confirmam precisamente esses baixos níveis de desempenho em leitura, matemática e conhecimento científico obtidos em 1992 e 1997, confirmando que os jovens portugueses de 15 anos se continuam a situar nos últimos lugares, muito abaixo da média dos países da OCDE (Dias, s.d. :56)

Portanto, a evolução tecnológica dos meios e suportes de aprendizagem e a necessidade de maior convergência entre os modos de aprender e os modos de produzir, apontam para uma reconfiguração das formas tradicionais de educação/formação e colocam aos sistemas de ensino novos desafios.

É neste contexto que as Bibliotecas Escolares podem assumir-se como um contributo fundamental no sucesso educativo e a na promoção das literacias, com recurso à internet, a documentos em diferentes suportes actualizados e em número suficiente, o sucesso das crianças aumenta independentemente da sua origem socioeconómica. A biblioteca escolar passa assim, a ser entendida como órgão vital, estruturador e aglutinador das actividades curriculares e lúdico-pedagógicas, no seio da instituição escola.

Somos todos consentâneos ao referirmos que os alunos devem deixar a escola com competências que lhes permitam ser capazes de participar activamente numa sociedade global e sejam capazes de avaliar e usar a informação, de modo crítico dando algum sentido ao mundo que os rodeia. E isto é a aprendizagem ao longo da vida, e é esta aprendizagem o paradigma da sociedade em que vivemos e que estabelece uma correlação intrínseca com a cidadania, a participação social e a inclusão.

Como nos refere no seu estudo Angelina Pereira (2007), citando Carneiro (2004:14), *“no limite, ela torna-se a condição sine qua non de uma evolução consciente, de uma socialização ao longo da vida e do exercício de uma cidadania activa no plano dos direitos e dos deveres de cada pessoa”*.

A gestão da informação na biblioteca escolar é o princípio básico, sendo necessário que essa informação esteja disponível com eficácia/eficiência e em tempo útil ao utilizador. Para isso não podemos descurar a criação e dinamização de redes fiáveis de promoção e difusão dessa informação.

No actual contexto da sociedade de informação as redes colaborativas e as comunidades práticas de aprendizagem são recursos essenciais para o desenvolvimento das bibliotecas públicas e escolares nos seguintes aspectos:

- Gestão partilhada da colecção
- Difusão da informação
- Agilização dos serviços
- Aprendizagem permanente
- Proximidade com o utilizador
- Normalização de procedimentos
- Desenvolvimento das identidades
- Partilha de recursos
- Empréstimo inter-bibliotecas

As redes de informação podem ser de âmbito local, concelhio e nacional permitindo o acesso a conteúdos bibliográficos, democratizando o acesso de todos à informação e ao conhecimento e, obviamente que este recurso possibilita o acesso remoto da informação a toda a comunidade escolar permitindo assim o enriquecimento do processo ensino-aprendizagem. A participação em redes electrónicas é o meio apontado pela IFLA para permitir o acesso à informação, local e remotamente, sem restrições de horário.

## **II Parte**

---

---

### **ESTUDO EMPIRICO**

## 1. Introdução

### 1.1. Metodologia

Considerando Quivy e Campenhoudt que “ *a organização de uma investigação em torno de hipóteses de trabalho constitui a melhor forma de a conduzir*” (2003:119), assim a nossa investigação direcciona-se no sentido de perceber como as bibliotecas escolares podem ser fulcrais no desenvolvimento de competências leitoras e perceber como elas se integram no tecido pedagógico da escola, da família e da comunidade, como uma boa prática.

Todo o trabalho de pesquisa deve ter uma base metodológica científica que permita a organização crítica das práticas de investigação, no entanto, esta não deve ser reduzida aos seus métodos e técnicas. A investigação consiste em alargar o campo dos conhecimentos, na disciplina a que diz respeito, e facilitar o desenvolvimento desta ciência. A metodologia, como refere Martins (1996), é a organização crítica das práticas da investigação.

Conforme referimos no início do nosso trabalho, o nosso propósito fulcral consiste em tentar compreender o contributo da biblioteca escolar de 1º, 2º e 3º ciclos para o desenvolvimento dos hábitos leitores nas crianças/jovens, tendo em atenção conforme enfatizamos no nosso enquadramento teórico, a missão da biblioteca escolar, os objectivos para os quais foram criadas e a sua integração na estrutura orgânica da instituição e do meio a que está afectada. Não procurámos aferir juízos de valor sobre a gestão e organização, somente avaliar se os pressupostos para que foram criadas estão a “produzir” resultados e, se de facto temos mais, e melhores leitores.

Pelo que agarrando na questão inicial “*Qual o contributo da biblioteca escolar no desenvolvimento de hábitos leitores em crianças?*” optamos por efectuar dois estudos com objectivos específicos diferentes mas que se complementam:

num primeiro momento considerámos então colocar um inquérito por questionário em professores de diferentes ciclos de ensino que leccionam na região de Viseu, nossa área de estudo.

Numa segunda fase optámos pela aplicação de um outro estudo - estudo Delphi, aplicado a especialistas na área ou com conhecimentos sobre a temática em causa para obtenção de

consenso. Efectuamos a consulta a 30 especialistas portugueses, entre os quais estavam incluídos directores de bibliotecas, professores, investigadores, doutorados todos com vasta experiência, e alunos para validar a opinião deste grupo de especialistas através da técnica acordo/desacordo através da realização de rondas. No nosso caso concreto realizámos esta consulta através de duas rondas com recurso ao correio electrónico.

Autores como Ruiz e Ispizua (1989) descrevem a técnica Delphi como um método de investigação sociológica, que independentemente de pertencer a um tipo de entrevista profunda em grupo, se diferencia por ter características muito próprias. É uma técnica de análise de opinião de um grupo, considera que o critério de um indivíduo em particular é menos fiável que o de um grupo de indivíduos em iguais condições, trata-se de especialistas. Conforme já referimos, Vianna (1989:42) diz-nos que este método procura a obtenção de consenso de especialistas, com base em respostas anónimas a questionários e feedback controlado. Para Konow e Pérez (1990) tentar dar uma definição é como limitar o alcance e o conteúdo do método, pelo que é mais aconselhável dar uma descrição geral das suas características, limitações, usos e aplicações.

## 1.2. Método

Conforme já referimos o presente estudo é formado por duas partes, a metodologia que utilizamos é o inquérito por questionário aplicado a professores de diferentes ciclos de ensino da região de Viseu e o estudo Delphi aplicado a um grupo anónimo de especialistas da área para obtenção de consenso sobre a temática em estudo. Os objectivos de ambas as partes são complementares apresentando divergências quanto aos objectivos específicos.

Na primeira parte deste estudo pretendemos através de questionário compreender como o desempenho da biblioteca escolar, articulando-se com a estrutura organizacional da escola, responde às solicitações para que foi criada.

Na segunda parte deste estudo e com base em alguns trabalhos de investigação qualitativa, os quais têm vindo a adoptar as chamadas “*técnicas de consenso*” incluindo-se assim, na metodologia da técnica Delphi, o grupo nominal, o brainstorming, etc, consideramos adequado ao processo de investigação que encetamos. Como nos refere Pérez (2000:319)

*“En realidad lo que persiguen estas técnicas es obtener el grado de consenso o acuerdo de los especialistas sobre el problema planteado, utilizando los resultados de investigaciones anteriores, en lugar de dejar la decisión a un solo profesional”.*

O fundamental da metodologia qualitativa é que trabalha com a análise e a interpretação. O grupo da amostra pode não ser representativo da comunidade de profissionais que estão ao alcance desta nossa temática e que estariam à vontade para opinar. Utilizamos o questionário para a recolha de informação, mas na realidade o que transtorna a nossa acção é a obtenção de um grau de consenso entre os diferentes especialistas mediante o problema apresentado. Conceitualmente, trata-se de um questionário interactivo, que circula várias vezes por um grupo de peritos, preservando-se o anonimato das respostas dadas individualmente. As respostas recebem tratamento estatístico simples e os resultados são devolvidos aos participantes na ronda seguinte.

Sabendo que qualquer metodologia de investigação em informação, seja ela do tipo quantitativo ou qualitativo, se baseia em métodos empíricos, uma vez que ambas as metodologias observam e descrevem a comunicação humana a partir de experiências com fenómenos observáveis (Keyton, 2001), a investigação que nos propusemos realizar assenta, antes de mais, numa perspectiva de estudo da informação como uma ciência social, ou, como sublinha Keyton (2001:11):

*“In either case, the data must be empirical; that is, the data must be able to be verified through observations or experiences. (...) As social scientist, the communication scholar focuses on messages, the effects of messages, and their meanings.”*

Pinto (1990) salienta que não existe um único método ou abordagem de estudo, já que os métodos de investigação variam de problema para problema e de disciplina para disciplina. Afirma ainda que para se determinar, se uma variável é a causa de um problema, apenas o método experimental pode ser adoptado devido às possibilidades extensas de resposta que o método experimental apresenta na investigação científica.

“O método quantitativo é baseado na medição da quantidade ou valor. É aplicável aos fenómenos que podem ser expressos em termos de quantidade” (Kumar, 2008: 8). Guba & Lincoln (1998) referem que no fim do século XX acreditavam que o uso dos métodos quantitativos permitiam controlar o meio ignorando as experiências e perspectivas dos participantes.

<b>Comparação do método Quantitativo e Qualitativo</b>		
	<b>Quantitativo</b>	<b>Qualitativo</b>
Objectivo	Estudar relação causa e efeito	Examinar um fenómeno como é, detalhadamente.
Desenho	Desenvolvido para o estudo previamente.	Flexível, evoluiu ao longo do estudo
Abordagem	Dedutivo: Testa a teoria	Indutivo: pode criar uma nova teoria
Ferramentas	Usa instrumentos pré-seleccionados	O investigador é o primeiro instrumento de recolha de dados
Amostra	Usa uma amostra ampla	Usa uma amostra pequena
Análise dos dados	Análise estatística dos dados	Análise narrativa e interpretativa

Com o desenvolvimento das ciências sociais o método de estudo de caso ganhou importância devido ao facto de tentar obter respostas para a subjectividade que marca o mundo social servindo-se da interpretação dos significados e das vivências dos actores. De acordo com Pardal e Correia (1995:23), o estudo de caso é

*“ [...] um modelo de análise intensiva de uma situação particular. 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”.*

Yin (2003:40) define o estudo de caso como sendo *“uma descrição e análise intensiva e holística de uma única entidade, fenómeno ou unidade social:”* Segundo este autor existem 4 tipos de desenhos de estudo de caso: casos únicos; múltiplos casos, holístico, incorporado (Yin, 1993; 2003). Yin (1988) refere que não podemos confundir o estudo de caso com a pesquisa efectuada pois é uma estratégia de investigação que pode incorporar

técnicas qualitativas, quantitativas ou mistas, embora a sua caracterização pressuponha a especificidade do fenómeno que se pesquisa.

O estudo de caso, mesmo na sua versão mais diminuta, envolve sempre alguma complexidade, dado constituir-se sempre, de acordo com Stake (1994), por uma história sem igual e funcionarem sempre em contextos diversos com os quais está intimamente relacionado. Não obstante, no estudo de caso poderem ser utilizadas técnicas de recolha e tratamento de informação quantitativos é comum aparecer nos métodos qualitativos.

Na opinião de vários autores tais como Yin (2003), Miesenberg et al (2008) e de Sampieri, (2006:274), “*o estudo de caso é tanto de corte quantitativo como de corte qualitativo ou inclusive misto (quantitativo - qualitativo)*”.

Partindo dos objectivos a que nos propusemos, como fontes e instrumentos de recolha de dados recorreremos:

- recolha documental
- inquérito por questionário aplicado a professores
- estudo delphi

a) investigação documental, pois como nos refere (Carmo, 1998:59) “estudar o que se produz na nossa área é como um acto de gestão de informação.”

b) inquérito por questionário, para análise das características do trabalho e competências que vêm sendo desenvolvidas. Com a investigação documental procurámos efectuar o enquadramento teórico da problemática em questão estabelecer linhas de abordagem que serviram de suporte teórico à problemática da nossa investigação.

c) estudo Delphi – técnica do consenso, acordo/desacordo aplicado a especialistas

### **1.3.Amostra do estudo**

A elaboração do questionário foi norteadada, naturalmente, pela questão inicial que traçámos para o nosso trabalho. Assim, os objectivos que presidiram à sua elaboração foram os seguintes:

- identificar / analisar a procura dos serviços da biblioteca por parte dos alunos.
- identificar a colaboração da comunidade educativa e dos pais na promoção e dinamização da leitura.

- analisar a existência de uma equipa constituída por recursos humanos com formação específica na área. Dando resposta a estes objectivos, e tendo presente a revisão da literatura efectuada, elaborou-se o questionário. A extensão e a clareza das perguntas mereceram particular atenção, pelo que todas as perguntas foram redigidas de forma muito simples. Por outro lado, as instruções foram revistas de forma a ser notória a sua clareza. De acordo com Hill e Hill (2002:165) “ *a falta de instruções vagas ou ambíguas põem em causa o valor dos dados*”. Tentámos elaborar um questionário simples de forma a incentivar a colaboração dos inquiridos (ANEXO I)

O questionário foi dividido, de acordo com os objectivos que nortearam a sua elaboração.

A primeira parte – parte I pretendeu caracterizar os inquiridos e por isso foram recolhidos dados sobre o sexo, a idade, o tempo de serviço, as habilitações académicas, nomeadamente formação ao nível técnico/científico, o meio onde lecciona e o nível de ensino que lecciona.

A segunda parte do questionário – parte II pretendeu recolher dados sobre os serviços que a biblioteca escolar presta, a motivação dos utilizadores na procura dos serviços da biblioteca, as práticas de promoção da leitura desenvolvidas, a colaboração dos professores curriculares, dos pais e da comunidade educativa nas actividades de promoção da leitura.

Sucintamente pretendemos indagar:

- se a promoção de hábitos leitores está presente na biblioteca escolar e faz parte da cultura e do projecto educativo da escola.
- que serviços os alunos procuram na biblioteca escolar.

As pesquisas sociais abrangem habitualmente um universo de elementos muito extenso, pelo que se torna impossível considerá-los na sua totalidade. Neste sentido, é muito frequente o recurso a uma amostra ou, parafraseando Gil (1999), recorrer a uma pequena parte dos elementos que compõe o universo.

Gil (1999:97) diz que amostra “*é uma pequena parte dos elementos que compõem o universo*”, ou seja, é um subconjunto de uma população ou de um grupo de sujeitos que fazem parte de uma mesma população. De acordo com o mesmo autor, a amostra deve ser representativa da população visada, isto é, as características da população devem estar presentes na amostra seleccionada. É uma réplica em miniatura da população-alvo.

Contudo, o problema da escolha da parte que vai representar o todo é sempre um dos problemas mais delicados a resolver no âmbito da investigação em ciências sociais e humanas seja por constrangimentos extrínsecos ao plano de estudos (concretamente constrangimentos financeiros e temporais) seja por constrangimentos intrínsecos (directamente ligados à natureza das questões em análise e, especialmente, às características da população alvo). A selecção de uma amostra significa, na maior parte das vezes, um momento crucial de tomada de decisão e de avaliação do alcance do trabalho que se desenvolve, dela dependendo, em larga medida, a qualidade final do mesmo.

Os investigadores são mais ou menos unânimes no reconhecimento de que a possibilidade de realizar inferências de uma amostra para a população está directamente relacionada com o método escolhido para a selecção dos sujeitos que a constituem. Mais concretamente, está relacionada com a aleatoriedade enquanto princípio estruturante dessa selecção, apesar de sabermos que, quando está em causa a observação dos objectos vivos e participantes, como é o caso da observação em Ciências Sociais e Humanas, os fundamentos matemáticos deixarem de poder ser assumidos como centrais no desenho da investigação. Mais do que esses, interessa revelar fundamentos teóricos, onde as práticas e as representações ganham sentido e onde, de facto, se imbrica toda a complexidade do tecido social.

No entanto, no âmbito desta investigação, e apesar das considerações anteriores, será desenvolvido, pelos constrangimentos já referidos um plano amostral que passará pelo desenho de uma amostra do tipo não probabilística, accidental ou por conveniência.

“A amostragem não probabilística é um procedimento de selecção segundo o qual cada elemento da população não tem uma probabilidade igual de ser escolhido para formar a amostra” (Tuckman, 2002:208). O mesmo autor acrescenta que a amostra accidental é formada por sujeitos que são facilmente acessíveis e que estão presentes num determinado

local, num momento preciso, sendo os sujeitos incluídos na amostra à medida que se apresentam e até a amostra atingir o tamanho desejado.

Uma vez efectuado o processo de selecção, começámos por definir como universo do nosso estudo, algumas escolas do ensino público 1.º, 2.º, 3.º ciclos com biblioteca escolar, integradas na rede de bibliotecas escolares até 2007 e afectas, regionalmente, à Direcção Regional de Educação do Centro. Não foi nossa pretensão efectuar juízos de valor relativamente à situação em que cada uma se encontra, efectuar avaliação sobre a organização e gestão, mas divulgar a importância que a biblioteca escolar assume no seio da comunidade educativa, na promoção do gosto pelo livro e das literacias e acima de tudo na inclusão social e educativa. O nosso estudo não foi tão célere quanto desejaríamos dadas as dificuldades na obtenção de resultados para a investigação, seleccionámos o universo escolar da região de Viseu.

#### 1.4. Caracterização do contexto

##### 1.4.1. Caracterização do contexto geográfico

O estudo efectuado decorreu na área distrital de Viseu, uma região marcada pela heterogeneidade entre os diversos concelhos existentes, resultante da diversidade territorial existente. Estamos perante um distrito com uma superfície de 5007 km, contendo 24 concelhos (ver Mapa 1).



Fonte: [http://www.mapas-portugal.com/Mapa\\_Distrito\\_Viseu\\_Portugal.htm](http://www.mapas-portugal.com/Mapa_Distrito_Viseu_Portugal.htm)

Segundo os indicadores de exclusão social, Viseu caracteriza-se por (Machado, 2008):

**Tipo 1** – Territórios moderadamente integradores;

**Tipo 5** – territórios industriais com forte desqualificação;

**Tipo 6** – territórios envelhecidos e economicamente deprimidos;

**Tipo 2** indicadores urbano/ rural - cidades médias com forte dinamismo demográfico população qualificada e bons equipamentos;

**Tipo 3** – centros urbanos com 5000 a 10000 habitantes;

**Tipo 4** – concelhos demograficamente dinâmicos, com forte peso do emprego industrial;

**Tipo 5** – sem qualquer traço de urbanidade, envelhecido e forte peso do trabalho agrícola.

A população (394 925 indivíduos, de acordo com o Recenseamento Geral da População e Habitação - Censos 2001) do Distrito é maioritariamente desqualificada, registando-se uma elevada taxa de analfabetismo e abandono escolar precoce, bem como uma taxa de desemprego elevada. Sublinhe-se que o concelho de Viseu apresenta uma dinâmica completamente distinta de todos os restantes concelhos e é a cidade onde se concentra uma parte considerável da população do Distrito, registando um crescimento significativo face ao panorama nacional (Machado, 2007).

### Mapa 2. Concelho de Viseu segundo a sua tipologia urbana



Fonte: DGOTDU,2003

Ao nível da educação, este distrito caracteriza-se por uma taxa elevada de analfabetismo, aproximadamente de 13,78%, sendo que os concelhos mais rurais são líderes neste indicador de desenvolvimento. Segundo Machado (2008:47), os conhecimentos e saberes originários da

*“escola ainda não é muito valorizado, apostando-se mais nos trabalhos de cariz prático como forma de desenvolvimento pessoal, condicionando assim a possibilidade de mobilidade ascendente proporcionada por um diploma escolar”.*

As escolas do ensino básico do 1º ciclo de Viseu têm 4527 alunos, por outro lado no que concerne ao nível do 2º, 3º e secundário existem infra-estruturas públicas e privadas. Assim ao nível do 2º e 3º ciclo existem oito escolas públicas e ao nível secundário encontramos três escolas: Alves Martins, Viriato e a Escola Secundária Emídio Navarro. A amostra deste estudo é uma amostra não probabilística seleccionada por conveniência.

## **1.4.2. Seleção e caracterização da amostra**

### **1.4.2.1. Seleção da amostra**

A selecção da amostra orientou-se por um conjunto de aspectos que estão intrinsecamente relacionados com o espaço geográfico, a tipologia de bibliotecas e a sua função na escola, por outro lado somos a coordenadora do serviço de apoio às bibliotecas escolares da Biblioteca Municipal D. Miguel da Silva de Viseu, e também pelos objectivos que nortearam a realização deste estudo. Assim, o nosso estudo é efectuado em professores que leccionam em escolas da área de Viseu, capital de Distrito.

### 1.4.2.2. Caracterização da amostra

A amostra deste estudo é constituída por 50 professores do ensino básico, a leccionarem no 1º, 2º, e 3º CEB. A caracterização pormenorizada da amostra é apresentada no ponto seguinte.

Na análise dos dados apresentados na tabela 2, verifica-se que a docência parece continuar a ser uma profissão dominada pelos indivíduos do género feminino, corroborado pelo desequilíbrio entre os géneros, sendo que 70 % ( n=35) da nossa amostra são do sexo feminino contra 30 % (n=15) masculino. Quanto a idade, a amostra revela uma distribuição muito equilibrada segundo os intervalos etários, desta forma verifica-se que existem 36 % (n=18) dos elementos com idades entre os 25 e 35 anos, 34 % (n=17) com idades superiores a 45 anos e com 30,0%, (n=15) os indivíduos entre os 35 a 45 anos.

**Tabela 2. Caracterização da amostra do estudo efectuado a professores**

<b>Total</b>		<b>n=50</b>	<b>100%</b>
<b>Género</b>	Masculino	15	30,0
	Feminino	35	70,0
<b>Idade</b>	Menos 25 anos	-	-
	25-35 anos	18	36,0
	35-45 anos	15	30,0
	Mais 45 anos	17	34,0
<b>Habilitações Profissionais</b>	Bacharelato	4	8,0
	Licenciatura	41	82,0
	Pós-Graduação	5	10,0
	Mestrado	-	-
<b>Tempo de Serviço</b>	Menos 5 anos	7	14,0
	5-10 anos	7	14,0
	11-15 anos	14	28,0
	Mais 15 anos	22	56,0
<b>Nível de ensino</b>	1º Ciclo	18	36,0
	2º Ciclo	16	32,0
	3º Ciclo	16	32,0
<b>Meio onde lecciona</b>	Meio rural	18	36,0
	Meio urbano	32	64,0

As habilitações profissionais dos docentes inquiridos variam entre os bacharelatos ou magistério (8%), 82% são licenciados, e 10% optaram por efectuar pós-graduações. Tratando-se de uma amostra bastante heterogénea quanto aos intervalos etários, verifica-se que 14 % respectivamente revelam ter entre 5 a 10 anos de serviço ou menos de 5 anos, seguindo-se 28 % da amostra que leccionam entre 11 a 15 anos, com maior expressividade são os restantes 56 % (n=22) que leccionam há mais de 15 anos.

Tendo em consideração a amplitude dos intervalos etários, o nível académico e o tempo de serviço, os dados revelam que alguns docentes se requalificaram, tendo concluído a licenciatura.

A nossa amostra encontra-se dispersa pelo distrito de Viseu, sendo que 64% dos inquiridos (n=32) consideram que o meio onde leccionam tem todas as características urbanas, os restantes elementos consideram que o estabelecimento escolar onde exercem funções está inserido no meio rural.

Quanto ao nível de ensino que leccionam, segundo os dados apresentados na tabela 2, 36,0% (n= 18) lecciona no 1º CEB, os professores que leccionam no 2º CEB e no 3º CEB, estão equilibrados correspondendo a 32,0%, ( n= 16), respectivamente.

#### **1.4.2.3. Técnica de recolha de dados**

Sendo o objectivo principal deste estudo saber qual o contributo da biblioteca escolar no desenvolvimento de hábitos leitores, o instrumento de recolha de dados eleito foi o questionário (ANEXO I), pelo facto deste instrumento permitir a recolha sistemática de dados para responder ao problema de investigação proposto no nosso estudo com a brevidade necessária dada a parca disponibilidade que tivemos para o realizar.

Através da aplicação de um questionário é efectivamente possível recolher com maior rapidez os elementos necessários, tratar uma multiplicidade de dados e proceder a numerosas análises de correlação (Quivy & Campenhoudt, 1992).

#### **1.4.2.4. Aplicação, análise e discussão de resultados**

No tema “o contributo da biblioteca escolar no desenvolvimento de hábitos leitores” os objectivos a atingir com o primeiro estudo efectuados são:

- identificar / analisar a procura dos serviços da biblioteca por parte dos alunos.
- identificar a colaboração da comunidade educativa e dos pais na promoção e dinamização da leitura.
- analisar de que forma a existência de uma equipa constituída por recursos humanos com formação específica na área é uma variável importantíssima na promoção e desenvolvimento de competências literácitas.

Neste ponto procuramos analisar o conjunto dos resultados e interpretá-los segundo o tipo de estudo e o quadro de referência teórico utilizados, tendo sempre em conta o facto de que visamos a descrição de resultados. Nesta fase do nosso estudo feita a passagem pela fundamentação teórica, pela metodologia adoptada e pelos resultados obtidos, debruçar-nos-emos essencialmente numa reflexão crítica, sobre a discussão de resultados, comparando-os com o que os investigadores dizem acerca da temática central desta investigação e que se relacionam com as palavras chave deste estudo, bem como com a nossa experiência pessoal. A reflexão proposta visa ainda a elaboração de algumas considerações sobre as implicações que os resultados obtidos neste estudo poderão ter na nossa vida prática no contexto do contributo da biblioteca escolar no desenvolvimento de hábitos leitores em crianças, tendo sempre presente o *hinc et hunc*.

## **O inquérito aos professores : análise e discussão de resultados**

---

---

### **I Parte**

## 1. Acções de formação relacionadas com a promoção de hábitos de leitura

Esta amostra garantiu-nos uma visão sobre o panorama da importância que se tem vindo a atribuir, por parte de toda a comunidade educativa, à biblioteca escolar, nos vários níveis de ensino, onde essa promoção deve ser feita e onde se deve incentivar e, mais concretamente, insistir na promoção de práticas de leitura, como garantia para um melhor acesso à informação, ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, às suas capacidades de imaginação, criatividade e crítica, bem como um potencial para a socialização e inclusão social das camadas mais novas.

No que concerne à frequência em acções de formação sobre a promoção de hábitos de leitura pelos professores inquiridos e à sua classificação sobre a informação recebida, verifica-se que apenas 16,0% (n=8) frequentaram estas acções de formação, sendo que a grande maioria o nega 84,0% (n=42).

A média de horas de formações referidas pelos inquiridos foi de 58,75, onde o máximo foi de 100 horas e o mínimo de 8 horas. É ainda de referir, pelos resultados apresentados na tabela 3, que 25,0% (n=2) consideram a informação obtida insuficiente sendo que nestes o número de horas de formação foi inferior a 20. Os restantes 70% consideram a informação obtida suficiente 37,5% (n=3), ou boa 37,5% (n=3), sendo estas formações com mais de 50 horas.

**Tabela 3. Acção de formação relacionadas com a promoção de hábitos de leitura e a sua classificação**

		<b>n=50</b>	<b>100%</b>
<b>Acções de formação sobre dinamização de hábitos de leitura</b>	Sim	8	16,0
	Não	42	84,0
<b>Classificação da informação</b>	Muito insuficiente	-	-
	Insuficiente	2	25,0
	Suficiente	3	37,5
	Boa	3	37,5
	Muito Boa	-	-
<b>Importância das acções de formação sobre a leitura na formação integral dos alunos</b>	Sim	50	100
	Não	0	0,00

Em conformidade com a tabela 3, verifica-se que todos os docentes inquiridos concordam com a afirmação de que a leitura é importante para a formação integral dos alunos, 100% (n=50).

Apesar deste dados optimistas reveladores de interesse por parte dos docentes em colmatar os processos de leitura deficientes ou precários, os docentes consideram que a leitura está bastante debilitada (Tabela 4).

**Tabela 4. Prática da leitura**

A prática da leitura está em crise	n=50	100%
Sim	50	100
Não	0	0,00

Bárbara Wong divulga os resultados do estudo “*A Leitura em Portugal*”, num artigo para o *Jornal Público* (2007), admitindo que os portugueses lêem mais do que há dez anos atrás, no entanto, a leitura de livros só aumentou sete por cento. Este ligeiro número de leitores ainda fica muito aquém do espectável, mesmo após os investimentos que o Governo tem vindo a fazer a este nível, quer com a criação da rede nacional de bibliotecas públicas e escolares quer com o plano nacional de leitura criado em 2007 que revolucionou as práticas de leitura para todos, com apoio financeiro às escolas e protocolos com as autarquias, mobilizando todos os esforços técnicos, humanos e culturais para a escola.

O hábito de leitura parece ser algo atribuído a crianças privilegiadas, urbanas, filhos (as) de pais com um nível socioeconómico e cultural médio alto ou alto.

## 2. Biblioteca escolar e os docentes

A leitura dos resultados da tabela 5 mostra que a maioria dos docentes 62% (n=31) não costuma participar nas actividades de promoção da leitura na biblioteca escolar. Porém, 38% (n=19), respondeu afirmativamente.

Ainda em conformidade com os dados apresentados na tabela 5, verifica-se que 38% (n= 19) professores que colaboram em actividades de promoção da leitura na biblioteca escolar, contrastando com 62 % (n=31) dos inquiridos que assumem uma postura ausente e

inactiva. Dentre os que solicitam colaboração à biblioteca escolar 21% (n=5) verifica-se que a maioria 53% (n=10) considera que o seu pedido tem uma frequência regular contrastando com 26% (n=4) que confessa ausência de regularidade neste processo.

**Tabela 5. Biblioteca escolar e o professor**

		<b>n=50</b>	<b>100%</b>
<b>Colaboração nas actividades de promoção da leitura na Biblioteca Escolar</b>	Sim	19	38,0
	Não	31	62,0
<b>Regularidade da colaboração</b>	Com muita frequência	5	21,0
	Com alguma frequência	10	53,0
	Com pouca frequência	4	26,0
<b>Formação em Biblioteconomia</b>	Sim	3	6,00
	Não	47	94,00

Uma comunidade escolar com profissionais dotados de formação em biblioteconomia e em pedagogia, é capaz de criar uma cultura de incentivo à leitura e de colocar ao serviço dos jovens estes conhecimentos e esta sensibilidade para colocar em acção as boas práticas e atrair as crianças e os jovens para o mundo da leitura e do conhecimento, de modo a que todos se sintam parte integrante da comunidade escolar, onde estão inseridos. Este projecto deve implicar toda a comunidade educativa: docentes, funcionários, alunos e famílias e, deve desenvolver-se sempre com a participação activa dos conselhos executivos. A figura do professor coordenador da biblioteca escolar deve ser institucionalizada, deve ser detentora de competências pedagógicas, documentais / científicas, os docentes da escola devem estar sensibilizados e devem ter alguma formação técnica e científica e disponibilidade para desenvolverem as suas funções de promotores da leitura e das literacias em contexto escolar. O professor que não lê e não faz uso da biblioteca, não consegue inculcar no aluno esse gosto e, muito pior ainda não está sensibilizado para colaborar no projecto da biblioteca. Os recursos humanos constituem um factor chave para o sucesso e desenvolvimento sustentado do programa rede de bibliotecas escolares (Conde, Elsa: 2007)

A biblioteca escolar deve ser o núcleo fundamental de organização pedagógica das escolas, o instrumento essencial ao desenvolvimento curricular da aprendizagem e do sucesso educativo, e ainda proporcionar a ocupação de tempos livres e de lazer.

O desenvolvimento da biblioteca de uma escola deve ser entendido como um processo endógeno, e como uma inovação organizacional capaz de induzir mudanças na própria escola, sendo nesta medida, indissociável do seu projecto pedagógico (Conde, 2007).

A escola como instância de consagração literária (Machado, 2001) é um processo complexo, recheado de sucessos mas também atravancado por histórias camufladas de fracasso.

A imposição de leitura de textos pode ser vista como “obediência” a modelos de leitura. Deste modo, a relação livre de sujeito leitor com o objecto texto nunca chega a manifestar-se, visto que esta relação está sempre mediada pelos professores, implicam quase uma estrutura hierárquica docente -discente; professor – aluno.

Portanto, é nosso entendimento que o promover o hábito e o gosto pela leitura passa grande parte pelo trabalho desenvolvido fora do contexto sala de aula

**Tabela 6. Biblioteca escolar e o professor**

		<b>n=50</b>	<b>100%</b>
<b>Frequência com que os alunos procuram a Biblioteca</b>	Muita frequência	18	24,0
	Pouca frequência	20	40,0
	Nenhuma frequência	12	36,0
<b>Serviços que os alunos mais solicitam na Biblioteca</b>	Requisição de livros		
	Pesquisa de obras de referência	17	16,00
	Estudo	8	8,00
	Actividades de animação	19	18,00
	Visionamento de filmes	19	18,00
	Internet	23	21,00

A leitura dos resultados da tabela 6 atesta que 40% (n=20) dos professores afirmam que os alunos procuram a Biblioteca com pouca frequência e 24% (n= 18) referiram que há alunos que procuram a biblioteca frequentemente. Salienta-se que 36% (n=12) dos docentes afirmaram que há alunos que não procuram a biblioteca.

Os dados revelam que os alunos, quando procuram a biblioteca escolar, o fazem por diversas razões, sendo a mais evidente o recurso à internet 21% (n=23), seguindo-se a pesquisa de obras de referência 19% (n=20), as actividades de animação 18% (n=19), o

visionamento de filmes 18% (n=19), requisição de livros 16% (n=17), são procurados, de acordo com os inquiridos, por alguns alunos. Salienta-se que são poucos os alunos que procuram a biblioteca como espaço de estudo 8% (n=8); (tabela 6).

Obviamente, que os gostos e os interesses dos nossos jovens vão-se alterando à medida que tomam consciência de si mesmos e também por uma questão de auto afirmação vão desenvolvendo outras apetências. Mas nem tudo está perdido o que defendemos e continuamos a afirmar incide na formação pedagógica documental e conceptual dos profissionais de educação. Os profissionais têm de adaptar actividades diversificadas e transversais, de promoção à leitura para estes jovens, e para isso será necessário efectuar-se um estudo, por áreas geográficas para avaliar os interesses destas populações e os recursos disponíveis, de modo a conseguirmos atingir os objectivos, a metodologia estratégica utilizada numa escola e num determinada área geográfica com grande sucesso, pode não produzir o mesmo resultado noutra escola do mesmo ciclo de ensino, mas integrada noutra área geográfica.

Nas últimas décadas, o mundo sofreu várias transformações que possivelmente não teve antecessores. A grande viragem da tecnologia recriou o contexto social, quebrou antigos paradigmas, inovou e mudou, o modo de trabalho e as relações humanas na sociedade contemporânea. A sociedade deparou-se com mais uma nova transformação, a globalização. Com a aliança dessas duas novas realidades, os espaços sociais foram fortemente alterados. Na construção da cultura, a informação é um elemento de suma importância para que haja um alinhamento entre a forma de pensar e de agir dos cidadãos, nos diversos segmentos da sociedade. Neste panorama, a promoção da leitura é indispensável para a harmonia e para o consenso da estruturação da cultura, e da cidadania. (Imprensa Universitária da Universidade de Coimbra, 2007).

Deste modo, é necessário promover frequentemente encontros com escritores, tertúlias com os livros, com as histórias que eles contam, com as informações que transmitem, pois estes são o capital precioso para abordar com sucesso as aprendizagens escolares e sociais, a fim de que o prazer de ler ponha as crianças e os jovens em contacto com o seu mundo cultural e social (Rebelo, 1993).

É necessário criar encontros de jovens leitores, interescolas, no âmbito das TIC criar blogs de conversação/discussão sobre a leitura de livros, enfim diversificar a acção desenvolvida. Promover encontros de jovens em bares e livrarias onde seja possível colocar lado a lado a música, e o livro. Promover a realização de tertúlias temáticas com base na leitura de um livro. Enfim, adaptarmo-nos aos gostos dos jovens e tentarmos entrar no mundo deles, só assim conseguiremos captar este público. Será importante criar um ambiente social propício ao alargamento de hábitos culturais na área do livro e da leitura.

## 2.1.Motivação

De acordo com os resultados expostos na tabela 7 a maioria dos sujeitos da amostra 80% (n=40) consideram que os professores motivam os alunos para a frequência da Biblioteca. No entanto, salienta-se que 20% (n=10) dos docentes inquiridos não partilham da mesma opinião.

**Tabela 7. Biblioteca escolar e o professor**

		<b>n=50</b>	<b>100%</b>
<b>Motivação para a frequência da biblioteca (professores)</b>	Sim	40	80,0
	Não	10	20,0
<b>Motivação para a leitura pelos EE</b>	Sim	10	20,0
	Não	40	80,0
<b>Conhecimento das actividades na Biblioteca por parte dos pais/encarregados de educação</b>	Sim	50	100,0
	Não	0	0,0

De acordo com os resultados expostos na tabela 7, a maioria dos sujeitos da amostra 80% (n=40) considera que os pais/encarregados de educação não fomentam o gosto pela leitura aos seus filhos. Apenas, 20% (n=10) dos docentes inquiridos afirmam o contrário.

De acordo com os resultados expostos na tabela 7 todos os professores são consensuais ao referirem que os pais/encarregados de educação têm conhecimento das actividades desenvolvidas na biblioteca 100% (n=50).

A biblioteca é um núcleo aglutinador e difusor do conhecimento e por isso um complemento às actividades. Enquanto "núcleo de organização pedagógica da escola" (Veiga *et al.*, 1996), refere que a “*biblioteca deve constituir-se como uma estrutura educativa crucial que se envolve com todas as outras estruturas educativas da escola*”. A biblioteca deve ser o ponto de partida para a promoção da planificação cooperativa, do ensino criativo e efectivo, da investigação, da integração das tecnologias da informação ao serviço do sucesso do ensino-aprendizagem. Como refere Doyle (1992), a biblioteca escolar, se coordenada por um professor bibliotecário qualificado que colabore com os professores curriculares na concretização dos objectivos de cada disciplina, torna-se verdadeiramente “*the hub of the school*” (Doyle, 1992:4).

Haycock (2003) sublinha, na mesma linha, que das escolas com uma biblioteca escolar bem equipada, gerida por um professor bibliotecário empenhado e com formação pode-se esperar, para além de leitores ávidos e competentes a excelência de experiências de aprendizagem resultantes do trabalho colaborativo entre professores curriculares e o professor bibliotecário. O resultado traduz-se em alunos bem-sucedidos, competentes em informação e incluídos socialmente.

A escola, com a ajuda dos professores, pode ajudar a mudar a opinião que muitas famílias têm sobre o livro infantil, embora não seja trabalho para um dia. Os resultados satisfatórios poderão tardar em chegar, mas, de uma maneira geral, poderão ser conseguidos. Num mundo que cada vez nos oferece mais estímulos, atrair a atenção da criança para o livro e estimular o seu interesse é cada dia mais difícil. Bourdieu (1975) considera que o aluno possui um determinado “capital cultural”, ou seja, um conjunto de percepções, orientações, saberes, hábitos culturais, entre outros aspectos, herdado pela família, que vai ser rentabilizado na escola para a obtenção de sucesso escolar. Para este sociólogo, a escola não deixa de ser uma instituição de reprodução social, mas também um possível espaço social.

Os estudos de Bamberger (1975), Wigfield e Asher (1984), Manzano (1988), Swaby (1989), Marques (1990), Magalhães e Alçada (1994), Santos (2000:76) reforçam a ideia de que as estratégias de motivação implementadas em casa são relevantes para o desenvolvimento das competências leitoras, há factores que determinam a actividade leitora e que o ambiente em que a criança se movimenta é propício à mesma.

## **Estudo Delphi**

---

### **II Parte**

#### 4.1.Método Delphi

“O método Delphi é um instrumento bastante adequado para a execução de exercícios *foresight*<sup>5</sup>” (Salles Filho *et al*, 2001:12).

O método Delphi, cujo nome deriva da referência o oráculo da cidade de Delfos (da Grécia antiga), que segundo a lenda, era capaz de fornecer a visão do futuro àqueles que o solicitassem, foi aplicado pela primeira vez em 1948, com o objectivo de prever os resultados das corridas de cavalos (Neto, 2000). Na década de 50, nos Estados Unidos, pela *RAND Corporation*, que adoptou o nome Delphi, uma vez que este método, visavam efectuar previsões a longo prazo sobre temáticas complexas através da estruturação da opinião de um grupo de peritos/especialistas (Salles Filho *et al*, 2001; Linstone & Turoff, 2002).

Em 1963, o método Delphi realizado pela *RAND Corporation*, ganhou abrangência mundial com a publicação do artigo *Report on a Long-Range Forecasting Study* (Dalkey & Helmer, 1963). Segundo Dalkey & Helmer (1963) o propósito do Delphi é conseguir atingir o máximo de consenso nas opiniões emitidas pelo grupo de especialistas através de uma serie de questionários detalhados intercalados com retornos controlados das opiniões.

O desenvolvimento do método Delphi consiste de 5 (cinco) estádios:

- O primeiro estágio de desenvolvimento do método Delphi, foi classificado pelos militares como *sigilo* e tinha como objectivo adquirir o consenso entre os grupos de peritos militares sobre um determinado problema. Este estágio está relacionado ao início da década de 50 até ao início da década de 60, quando o método foi classificado.

- O segundo estágio denominado *novidade* tem o seu início em meados ou final da década de 60. Durante esse estágio, o método foi primeiramente utilizado pelos planeadores das organizações como um instrumento de previsão para serviços humanos e da indústria.

- O terceiro estágio denominado *popularidade*, data do final da década de 60 até meados de 1970. Durante essa época inicia-se a divulgação do método Delphi por meio de publicações de artigos, abordando-o como *método de investigação*.

- O quarto estágio: a *investigação* inicia-se por volta de 1975 com um inesperado ataque de Sackman's sobre o método Delphi. Não nos vamos debruçar sobre essa crítica mas

---

<sup>5</sup> Tradução nossa de *Foresight* é “previsões”

apenas referenciar pela sua importância, devido ao carácter científico iniciado sobre o método Delphi nesse período

- O quinto e último estágio do desenvolvimento do método Delphi – a sua *continuidade*. A partir da década de 80, novos estudos e investigação surgiram e novas aplicações e nomeações foram acrescentadas a este método.

Como ponto forte entre os citados, nessa investigação, o método Delphi interage directamente com os profissionais envolvidos no estudo do contributo da biblioteca escolar na promoção de hábitos leitores. Para a utilização e aplicação do método Delphi nessa investigação, foram usadas algumas propriedades fundamentadas em Linstone e Turoff (2002:4):

- *“Os problemas não estão adaptados às técnicas analíticas de modo preciso, mas trazem benefícios de julgamento subjectivos na esfera pública*

- *As opiniões individuais contribuem para a análise de uma situação abrangente ou complexa, muitos indivíduos representam diferentes contextos socioprofissionais relacionados com a experiência ou competência dos especialistas;*

- *É necessário que muitos indivíduos possam interagir efectivamente face-a-face, mas o tempo e os custos tornam inviáveis reuniões frequentes em grupo;*

- *A discordância entre os indivíduos podem ser inaceitáveis, por isso deve ser assegurado o anonimato durante todo o processo;*

- *A heterogeneidade dos participantes deve ser preservada para permitir validar os resultados, ou seja de modo a evitar o domínio sobre o outro, não haver influências”.*

O *Delphi* tem por objectivo corroborar as convergências de opiniões e realçar os consensos sobre assuntos muito concretos, graças a colaboração de peritos, através de questionários interactivos sucessivos que preserva o anonimato das respostas. Segundo Godet (2000) o objectivo mais frequente dos estudos *Delphi* é fazer incidir os esclarecimentos dos especialistas sobre zonas de incertezas com vista a coadjuvar na tomada de decisões futuras.

Para Godet (1993) *“o método Delphi processa-se por interrogações aos peritos com a ajuda de questionários sucessivos, a fim de pôr em evidência convergência de opiniões e destacar consensos”* (Godet, 1993:181) sobre uma determinada questão ou assunto. Parisca (1995) considera que o Método Delphi baseia-se no princípio da inteligência colectiva e que

trata de conseguir um consenso de opiniões expressadas individualmente por um grupo de pessoas seleccionadas cuidadosamente como especialistas qualificados em torno do tema por meio da interacção sucessiva de um questionário retro-alimentado dos resultados pela ronda anterior, aplicando cálculos estadísticos.

De acordo com Linstone e Turoff (2002: 3) o Delphi pode ser definido “ *como um método para estruturar o processo de comunicação em grupo desde que esse processo seja efectivo em permitir um grupo e indivíduos, como um todo, partilhar um problema complexo.*”

Para realizar essa “comunicação estruturada” é necessário prover:

- a) Algum feedback das contribuições de conhecimento e informação do individuo;
- b) Uma avaliação do perfil do grupo;
- c) Oportunidade para rever as perspectivas individuais;
- d) Anonimato para as respostas individuais.

Portanto, de acordo com o exposto acima, essa investigação pautou-se no paradigma interpretativos com abordagem qualitativa e para a recolha de dados empíricos, utilizou-se o método Delphi – questionário on-line.

#### **4.1.1. Vantagens e desvantagens do método Delphi**

A principal vantagem da técnica Delphi está no facto de reunir opiniões de vários indivíduos sem ter que os reunir no mesmo local, o que poderia dificultar não só a nível logístico mas sobretudo ao nível do tempo necessário. As desvantagens desta técnica, de um modo em geral, prendem com o problema ocasional do retorno dos questionários e na identificação dos indivíduos que participaram no estudo.

Outra desvantagem é a identificação do grupo/amostra, ou seja, a resposta à questão: quem são os peritos deste tema? Às vezes, e em conformidade com o estudo, um grupo multi-profissionais é o ideal, outra vez um grupo mais homogéneo. Conforme Vianna (1989:42), “este método procura a obtenção de consenso de especialistas, com base em respostas anónimas a questionários e feedback controlado.”

**Quadro 1. Vantagens e desvantagens da técnica Delphi**

<b>VANTAGENS</b>	<b>DESVANTAGENS</b>
Permitem aos participantes permanecerem anónimos	Julgamentos referem-se ao grupo seleccionado que pode não ser representativo
Económica (baixo custo de aplicação)	Tendência a eliminar posições extremas e forçar um consenso médio.
Isenta de pressão social, influência de personalidade e dominação individual	Necessidade de mais tempo em comparação com outras técnicas como grupos nominais.
Leva a distribuição de informação e ao debate entre os participantes	Não deve ser visto como a solução final
Conduz ao pensamento independente e evolução gradual das opiniões	Requer habilidades em comunicação escrita
Um painel bem seleccionado pode fornecer uma perspectiva analítica ampla dos problemas locais e relacionados	Requer tempo adequado (cerca de 30 a 45 dias para a realização de um processo com dois rounds) e comprometimento dos participantes
Pode ser usada para alcançar consenso entre grupos hostis entre si	

Fonte: Carter e Beaulieu (1992:5)

#### 4.1.2. Procedimentos metodológicos

##### 4.1.2.1. Problema

Em conformidade com a revisão da literatura realizada no capítulo I, II, III e IV, sabe-se que existe uma parca produção científica por parte dos investigadores acerca do papel da biblioteca escolar no desenvolvimento de hábitos leitores em crianças. Por um lado, a representação social atribuído à leitura parece influenciar o próprio conceito de leitura, o qual não é consensual, assim como os métodos usados ou motivações ou mesmo peso social atribuído à leitura (Ca.I). Por outro lado vemos uma redistribuição pouco definida quanto ao papel que deverá ser assumido pela família e pela escola, bem como a articulação entre ambos os actores sociais (Ca.II). O aparecimento e implementação das bibliotecas escolares e a sua importância têm sido debatidas ao longo dos anos, no entanto essa implementação

parece apresentar ainda várias áreas deficitárias quer ao nível dos recursos humanos bem como ao nível dos recursos físicos (Ca.III).

As competências que actualmente possuem as bibliotecas escolares no desenvolvimento de hábitos leitores em crianças, as quais estão descritas no capítulo IV e as competências que vão para lá das que observamos hoje, constituem uma parte do problema do presente estudo, onde procuramos identificar *quais as competências da biblioteca escolar no desenvolvimento de hábitos leitores em crianças*.

#### 4.1.2.2.Objectivos

Do problema orientador, emergem outras questões:

- O conceito de leitura é universal e consensual?
- Qual o papel dos agentes educativos na criação de hábitos de leitura e no uso da biblioteca escolar?
- Qual importância que os encarregados de educação e a comunidade escolar atribuem à biblioteca escolar?
- Qual a influência da biblioteca escolar no combate ao insucesso?
- Que cultura escolar vem sendo desenvolvida nesse sentido?

Estas questões têm os seguintes objectivos de investigação durante a realização da presente tese, além da revisão de literatura, procurámos juntos dos especialistas ou peritos:

- Investigar as definições que os diferentes actores atribuem à leitura
- Identificar o papel dos agentes educativos na fomentação dos hábitos de leitura e do uso da biblioteca escolar
- Identificar as competências atribuídas pelos encarregados de educação à biblioteca escolar
- Identificar as relações estabelecidas entre a biblioteca escolar e outros agentes.

#### **4.1.2.3.Fases**

- Selecção dos participantes
- Questionário Delphi enviado por correio electrónico (emails)
- Recolha de dados e informação (comunicação verbal), contactos com alguns dos participantes do Delphi
- Sistematização e tratamento dos dados e informações obtidas por meio dos questionários Delphi – 1ª ronda (Anexo II)
- Análise qualitativa do questionário Delphi – 1ª ronda
- Feedback da 1ª ronda aos participantes Delphi
- Sistematização e tratamento dos dados de informações obtidas por meio de questionário – 2ª Ronda Delphi (Anexo III)
- Feedback da 2ª Ronda aos participantes do Delphi
- Análise qualitativa do questionário Delphi – 2ª ronda
- Descrição dos resultados.

#### **4.2.Principais passos na implementação do método Delphi**

A abordagem consiste em questionar os especialistas por meio de sucessivos inquéritos, destinados a revelar convergência e potenciais consensos. As principais fases / passos deste processo são (Fowles, 1978):

##### **Passo 1. Determinar e formular as perguntas**

Atenção específica à selecção das perguntas e à sua formulação, de modo a maximizar a utilidade da informação a recolher.

##### **Passo 2. Seleccionar os especialistas**

Os especialistas deverão ter conhecimentos na área em estudo, bem como estar preparados para se envolverem neste tipo de procedimento.

##### **Passo 3. Formular um primeiro questionário para envio aos especialistas**

O primeiro questionário deve conter informação sobre a natureza do estudo e incluir duas ou três perguntas semi-abertas e abertas.

**Passo 4. Analisar as respostas ao primeiro questionário**

As respostas são analisadas para determinar a tendência geral, bem como as respostas mais extremas

**Passo 5. Formular um segundo questionário para envio aos especialistas**

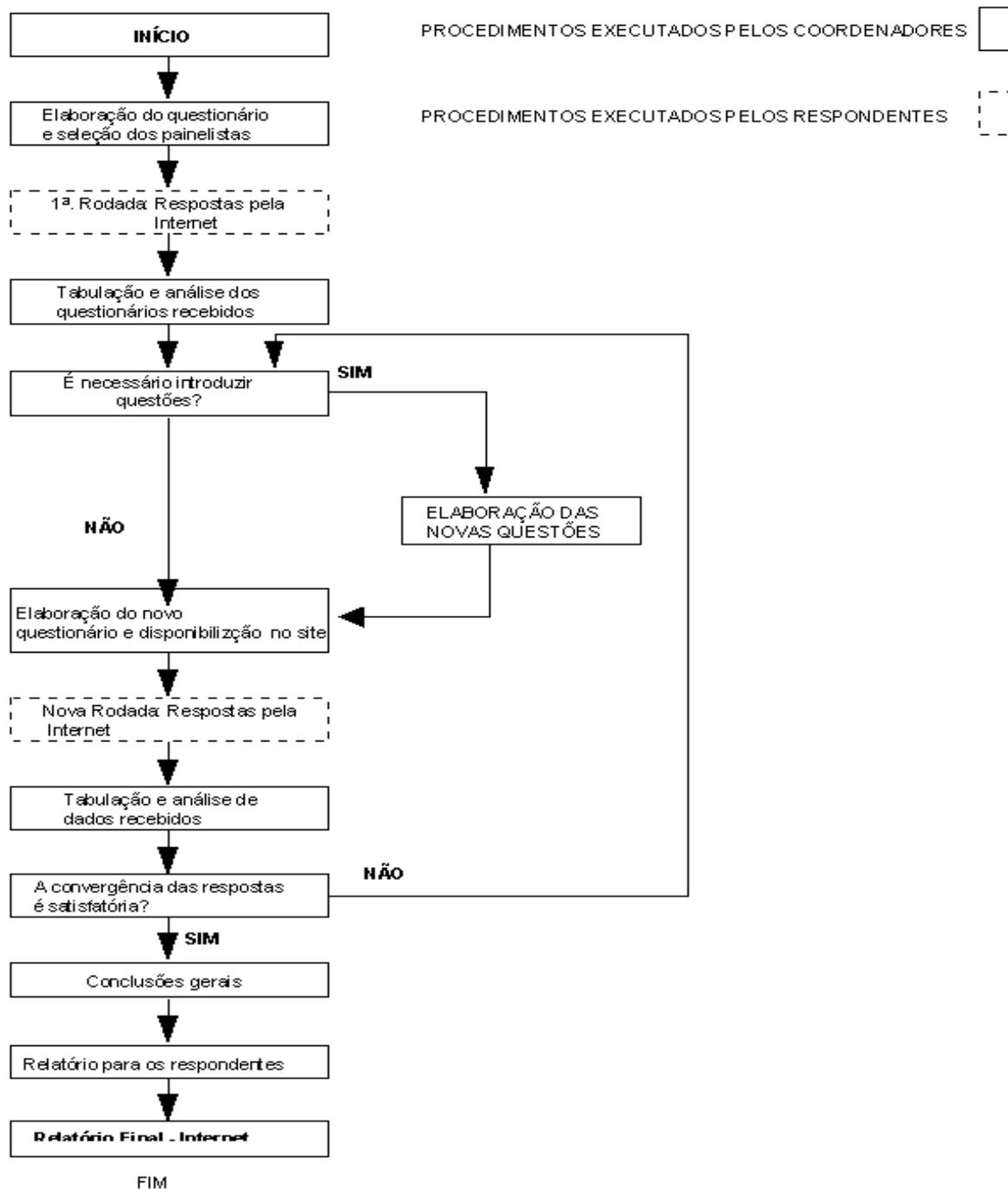
Pede-se a cada especialista, informado sobre os resultados da primeira ronda para enviar novas respostas e justificá-las se diferirem da tendência geral

**Passo 6. Enviar um terceiro questionário**

Este questionário destina-se apenas aos especialistas cujas respostas foram “extremas”. É-lhes pedido para criticarem os argumentos dos que apoiaram o ponto de vista oposto. A comparação das opiniões exerce uma influência moderadora e vem facilitar a existência de uma convergência entre os pontos de vista. Este repete-se até que haja um consenso.

**Passo 7. Análise do processo e elaboração da conclusão final**

Esquema 2. Sequência de Execução de uma Pesquisa Delphi Electrónica<sup>6</sup>



Fonte: Giovinazzo, 2001

<sup>6</sup> [http://www.feca.br/adm\\_online/art22/renata.htm](http://www.feca.br/adm_online/art22/renata.htm)> consultado em 20/11/2010

### **4.3.Amostra**

A maior parte da validade das investigações realizadas com o método Delphi recai na opinião de especialistas que participam no grupo, é por isso, que a amostra não é aleatória já que não se requer representatividade

Para Landeta (1999), o especialista ou perito é uma pessoa cuja situação e recursos pessoais lhe permitem contribuir positivamente para a realização do objectivo que motivou o início do trabalho com Delphi "e que pode por sua vez, apontar um perspectiva relevante à investigação.

Os especialistas formam seleccionados com um objectivo e com a segurança de que o seu conhecimento era adequado e a necessária experiencia profissional e/ou pessoal para ter uma opinião valida sobre as bibliotecas escolares e o seu papel no desenvolvimento da leitura em crianças. Este tipo de amostra com intenção, é apoiada nos pressupostos de que o conhecimento do pesquisador sobre a amostra pode ser usado para seleccionar casos representativos para a mesma. Estes pressupostos estão baseados no critério de lógica que se explica devido a revisão dos casos em conformidade com um critério de importância (Brill, Bishop, & Walker, 2006). A selecção dos especialistas é objectivo fundamental a resolver dois factores problemáticos: o tipo de experiência necessárias para participar no grupo e tamanho da amostra.

Ainda que não haja uma forma exacta de determinar o número de especialistas ideal para participar num estudo Delphi, verificamos que em estudos realizados por investigadores da Rand Corporation (Astiarraga, 2000) indicam que é fundamental que existam no mínimo sete especialistas uma vez que o erro diminui notavelmente por cada especialista acrescentado, assim como não é recomendado ultrapassar os 30 especialistas, pois a melhora é muito pequena e normalmente ocorre um aumento nos custos, tempo e trabalho na investigação.

### **4.4.Selecção da amostra**

A amostra inicial de potenciais participantes foi seleccionada de entre indivíduos que directa ou indirectamente estão em contacto com as bibliotecas escolares e são conhecedores das premissas para que as mesmas foram inicialmente criadas. Desta maneira, não só

procuramos a opinião de investigadores/professores universitários, bem como de indivíduos cujas opiniões se baseiam nas experiências pessoais, de quem vive, experimenta e convive dia-a-dia com as crianças, os processos de leitura e as bibliotecas escolares, assim como dos próprios alunos. Este critério, de selecção do painel de especialistas, é reforçado mediante a afirmação Brill, Bishop, & Walker (2006), que evidencia os indivíduos que são atingidos directamente ou pelo fenómeno que se investiga devem integrar no estudo Delphi.

Face ao exposto, os especialistas que foram convidados a participar no estudo Delphi, distribuía-se da seguinte forma:

- Professores/Investigadores das áreas das ciências da educação e didáctica;
- Professores que leccionam o 1º e 2º CEB;
- Profissionais afectos às bibliotecas escolares, profissionais afectos às bibliotecas públicas – SABE, vereadores da Cultura e Educação das Autarquias
- Representantes dos encarregados de educação;
- Alunos do 1º e 2º CEB

#### **4.5.Técnica de recolha de dados**

Como técnica de recolha de dados, utilizou-se o inquérito – questionário Delphi com o objectivo de validar a nossa interpretação dos factos. Seleccionámos alguns especialistas ou peritos cuja situação pessoal lhe permita contribuir de modo positivo para a realização do objectivo que motivou o nosso estudo e que pode trazer uma perspectiva relevante à investigação. Na elaboração do questionário tivemos uma atenção específica quanto à selecção das perguntas contendo informação sobre a natureza do estudo e a formulação das mesmas de modo a maximizar a utilidade da informação obtida. Esta metodologia processa-se por interrogações aos peritos com recurso a questionários sucessivos, no nosso estudo aplicámos dois, a fim de obtermos a convergência de opiniões e destacar consensos sobre a nossa questão inicial podendo assim esclarecer incertezas para a tomada de decisões futuras.

Com base no método Delphi, aplicamos um segundo questionário – II Ronda questionário retro alimentado pelos resultados da ronda anterior com a aplicação da escala de Likert com o objectivo de concretizar as ideias, os conceitos, as estratégias e as atitudes desenvolvidas pela biblioteca escolar portuguesa. Esta escala permite medir os níveis de aceitação ou discordância entre os participantes, neste caso do nosso estudo pretendemos medir a intensidade de atitude perante determinada realidade.

#### **4.5.1. Questionário nº 1 – Método Delphi**

A primeira ronda da aplicação do Delphi decorreu entre Setembro de 2009 e Março de 2010 (ANEXO II). Esse período foi de alguma ansiedade devido à ausência de feedback dos participantes. Primeiramente, foi efectuado um contacto telefónico a efectuar o convite aos possíveis participantes para explicar a importância da participação dos mesmos no Delphi.

Cada um dos questionários enviados foi acompanhado de uma explicação sobre o método Delphi e sobre os objectivos da investigação e o porquê do modelo proposto (ANEXO II).

#### **4.5.2. Questionário nº 2 – Método Delphi com aplicação da escala de Likert**

Elaborámos um segundo questionário (ANEXO III) com base no método Delphi, mas com a aplicação da escala de Likert com o objectivo de concretizar as ideias, os conceitos as estratégias e as atitudes desenvolvidas pelas bibliotecas escolares portuguesas. Esta escala foi desenvolvida por Rensis Likert em 1932 e permite medir os níveis de aceitação ou discordância entre os avaliadores e participantes de um estudo Delphi.

A escala é uma série de itens que são seleccionados cuidadosamente, de forma que constituam um critério válido, fiável e preciso para medir de alguma forma os fenómenos sociais. Neste caso pretendemos medir a intensidade de atitude perante uma realidade apresentada.

A escala de Likert baseia-se na de “Thurstone”. É porém, de elaboração mais simples e de carácter ordinal, não medindo portanto, o quanto uma atitude é mais ou menos favorável.

A construção de uma escala deste tipo segue os seguintes passos:

- a) Recolhe-se grande número de enunciados que manifestam opinião ou atitude acerca do problema a ser estudado.
- b) Pede-se a um certo número de pessoas que manifestem sua concordância ou discordância em relação a cada um dos enunciados, segundo a graduação: totalmente de acordo (1), concordo parcialmente (2), tendo a concordar (3), não concordo nem discordo (4), tendo a discordar (5), discordo parcialmente (6), totalmente em desacordo (7).
- c) Procede-se à avaliação dos vários itens, de modo que uma resposta que indica a atitude mais favorável recebe o valor mais alto e a menos favorável o mais baixo.
- d) Calcula-se o resultado total de cada indivíduo pela soma dos itens.
- e) Analisam-se as respostas para verificar quais os itens que discriminam mais claramente entre os que obtêm resultados elevados e os que obtêm resultados baixos na escala total. São utilizados testes de correlação. Os itens que não apresentam forte correlação com o resultado total, ou que não provocam respostas diferentes dos que apresentam resultados altos e baixos no resultado total, são eliminados para garantir a coerência interna da escala.

Segundo Bravo (2001), *“a construção da escala de Likert procura proposições/itens que representam as atitudes do que pretendemos avaliar”*.

#### **4.6.Caracterização da amostra**

A nossa investigação teve como amostra, um total de 40 profissionais contactados e convidados a participar no estudo Delphi, destes apenas 30 aceitaram o convite. Estes 30, efectivamente participaram na 1ª Ronda do estudo em causa, conforme passaremos a apresentar na tabela.

Das entidades que efectivamente participaram no questionário Delphi, foi mencionada a sua área de actuação e características de acordo com os critérios definidos.

	n=30	100%	Formação Académica	Género
Professores/Investigadores das áreas das ciências da educação e didáctica;	5	17	100 % doutorados	60 % Masculino
				40 % Feminino
Professores que leccionam o 1º e 2º CEB;	6	20	50 % de licenciados	100 % Feminino
			17 % magistério	
			33% mestres	
Profissionais afectos às bibliotecas escolares, profissionais afectos às Bibliotecas Públicas – Sabe, vereadores da Cultura e Educação das Autarquias	3	10	33 % bibliotecários	33 % Feminino
			67 % funcionários públicos	67 % Masculino
Representantes dos encarregados de educação;	6	20	15% licenciados	17 % Masculino 63 % Feminino
			55 % 3º CEB	
			30 % secundário	
Alunos do 1º e 2º CEB	10	33	50 % 1º CEB	50 % Masculino
			50 % 2º CEB	50 % Feminino

Pensamos que a razão que justifica a não participação foi o desconhecimento do projecto da rede de bibliotecas escolares e da dinâmica instituída no nosso país sobre a criação e o desenvolvimento do projecto das bibliotecas escolares, para além do desconhecimento das funções e objectivos para que as mesmas foram criadas. Por outro lado, fazem referência à falta de tempo para participação.

**Estudo Delphi : apresentação, análise e discussão dos resultados**

---

---

**I Ronda**

## 1. Apresentação e análise dos resultados

No tema “o contributo da biblioteca escolar no desenvolvimento de hábitos leitores” é importante identificar a importância da mesma na educação e no desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Os objectivos são:

- Investigar as definições que os diferentes actores atribuem a leitura
- Identificar o papel dos agentes educativos na fomentação dos hábitos de leitura e do uso da biblioteca escolar
- Identificar as competências atribuídas pelos encarregados de educação à biblioteca escolar
- Identificar as relações estabelecidas entre a biblioteca escolar e outros agentes da comunidade

Das respostas obtidas nas perguntas abertas, no âmbito da realização da primeira ronda recorreremos à análise de conteúdo para efectuarmos uma lista segundo a repetição de itens ou semelhanças agrupando categorias que permitiram avançar para a segunda ronda de perguntas apoiada por um questionário com a escala de Likert, com o objectivo de concretizar ideias, atitudes e estratégias desenvolvidas pela biblioteca escolar. Esta escala desenvolvida por Rensis Likert, em 1932 permite medir os níveis de aceitação, ou discordância entre os participantes, no estudo neste nosso caso concreto pretendemos medir a intensidade de atitude perante a realidade apresentada.



## 1. Ronda I

Iremos proceder à análise dos dados obtidos nas respostas às perguntas abertas procurando estabelecer as categorias a partir dos diversos itens.

### 1.1. Leitura e o seu processo de aprendizagem segundo os actores sociais

A primeira questão está relacionada com a dimensão que os diferentes actores atribuem a leitura e o seu processo de aprendizagem e conseqüentemente a sua influência na mesma. Ao abordar os peritos sobre esta questão foram considerados os seguintes retornos, face à análise de conteúdo efectuada segundo as respostas abertas dadas (ver tabela 8), das quais apresentamos exemplos de respostas: (P1) *Ler é fundamental para a aprendizagem, uma boa leitura permite a descodificação de símbolos* (P3) *A leitura é um processo complicado, influenciado pelos aspectos socioeconómicos e culturais da família, pela interacção com os meios educativos, que vai além da deituação solta de palavras.* (P5) *Um bom leitor num nível avançado terá certamente mais facilidade no processo de aprendizagem.* (P8) *Um meio essencial para que ocorra a aprendizagem formal e informal* (P15) *Algo que nos permite comunicar através da escrita. Aprender ou partilhar experiencias descritas por alguém.*

**Tabela 8. Definição de leitura e processo de aprendizagem**

1) Como definiria a leitura e o seu processo de aprendizagem?	% Respostas em cada pergunta (n=30)
<b>a) Definição</b>	
Um instrumento fundamental para a aprendizagem	61%
Veiculo de comunicação complexo	20 %
Só é leitura quando complementada pela capacidade de compreensão	19%
<b>b) processo de aprendizagem</b>	
Factores socioeconómicos potenciam ou limitam o seu processo de leitura	67%
É influenciada e influencia a aprendizagem de todas as áreas curriculares	23%
Não existem factores	10 %

Pela leitura da tabela 8 é notório a percentagem de inquiridos ainda que pouco consensuais relativamente à definição de leitura realçando-se com maior percentagem o “Instrumento fundamental de aprendizagem”, com uma frequência de 61 % seguindo-se o “Veículo de comunicação complexo” 20%. O terceiro item com menor percentagem é a “associação entre leitura e compreensão” 19%.

Quanto ao processo de aprendizagem, ainda segundo os dados apresentados na tabela 8 verifica-se com maior expressividade os peritos do 1º painel referenciam que o processo de aprendizagem da leitura é influenciado por factores socioeconómicos 67 %. Outros referem que o processo de aprendizagem da leitura influencia a aprendizagem de todas as outras áreas curriculares 23%.

**Tabela 9. Factores que promovem ou condicionam o desenvolvimento da leitura**

8) Quais os factores que promovem, facilitam ou condicionam o desenvolvimento de “boas práticas” de leitura?	% Respostas em cada pergunta (n=30)
<b>a) Condicionamento da leitura</b>	
A internet dificulta as boas práticas de leitura	40 %
Factores motivacionais alteram as práticas de leitura	10 %
Modelos sociais (professores, educadores, pais)	10 %
Acesso aos livros	5 %
Preços dos livros	35 %
<b>b) Potenciam</b>	
Factores familiares	60 %
Factores individuais	30 %
Cultura escolar e curricular	10%

As respostas aos factores *que promovem ou condicionam o desenvolvimento da leitura* (ver tabela 9), segundo a análise dos mesmos foram estabelecidos os parâmetros para *elaboração da segunda ronda Delphi*, mantendo a questão, e as categorias obtidas.

Os peritos que procuraram identificar as carências nos hábitos da leitura, abordaram um amplo leque, do qual extraímos os factores que apresentaram maior frequência nas respostas dadas.

Seguindo o procedimento tomado ao longo da análise dos dados verifica-se que a maioria dos participantes consideram que um dos factores que influencia os hábitos de leitura prende-se com a facilidade no processo de transição de ano académico 50% como um motivo que despoleta o parco investimento na leitura, o qual poderá estar intimamente ligado à falta de motivação individual (tabela 10).

**Tabela 10. Carência nos hábitos de leitura**

11) Enumere as principais carências nos hábitos de leitura	% Respostas em cada pergunta (n=30)
Motivação	30 %
Facilitação do sistema de ensino	50%
Substituição da leitura pelo acesso à informação na internet	10%
Falta de acompanhamento parental	7%
Falta de estímulo dos agentes educativos	3%

Na tabela 11, encontramos os problemas enumerados pelos peritos que podem interferir no processo da aquisição da leitura, pelo que se destacam a falta de motivação 30%, a falta ou limitações nos modelos socioculturais 28%, desmotivação dos agentes educativos 15%. Os dados com maior relevância ou maior frequência parecem incutir a responsabilidade a todos os sistemas (macro/micro) onde os jovens se movimentam.

**Tabela 11. Cinco problemas na aquisição da leitura**

2) Quais, considera, que podem ser os cinco principais problemas na aquisição da leitura?	% Respostas em cada pergunta (n=30)
Falta de motivação	30 %
Falta de modelos socioculturais	28 %
Desmotivação dos agentes educativos	15%
Aspectos sociais, económicos e culturais	10 %
Facilitação nos processos de ensino	10 %
Simplificação na transição	5%
Problemas neurológicos ou psicológicos	2 %

### 1.2. Papel dos agentes educativos na fomentação dos hábitos de leitura e uso da biblioteca escolar

Os exemplos de respostas à pergunta 3, identificar algumas alternativas ou soluções que considera ser fundamental para criar o hábito de leitura nas crianças? Os peritos da primeira ronda referem em primeiro lugar a motivação dos docentes (42%), motivação e participação activa dos encarregados de educação/pais (30%).

**Tabela 12. Alternativas para a motivação de hábitos de leitura**

3) Poderia identificar algumas alternativas ou soluções que considera serem fundamentais para criar o hábito de leitura nas crianças?	% Respostas em cada pergunta (n=30)
Motivação dos docentes	42 %
Incentivar e motivar os pais	30 %
Preços dos livros mais acessíveis	15 %
Actividades de carácter lúdico e recreativo com as obras	5%
Livros mais interessantes	5 %
Incentivar a curiosidade	3%

É de realçar que 15 % referem os preços dos livros como uma alternativa para motivação de hábitos de leitura.

**Tabela 13. Papel dos agentes educativos na criação de hábitos de leitura e no uso da biblioteca escolar**

6) Qual o papel dos agentes educativos na criação de hábitos de leitura e no uso da biblioteca escolar?	% Respostas em cada pergunta (n=30)
<b>a) Papel dos agentes nos hábitos de leitura</b>	
Limitados pelo currículo	67 %
Pouco activo	20 %
Complementar à família	20%
Ausência de empenho	3 %
<b>b) no uso da biblioteca</b>	
Fraco processo socializador	47 %
Fundamental	33 %
Pouco impulsionador	15 %
Não sei ou tenho conhecimento	5 %

Sobre as respostas recebidas, quanto ao papel dos agentes educativos na criação de hábitos de leitura e o uso da biblioteca escolar, subdividiu-se a pergunta em duas, das quais se realizou a análise de frequência, e definiram-se 5 aspectos, para cada sub-questão, nos quais a maioria dos peritos estariam em concordância (Ver tabela 13).

Apresentamos exemplos de respostas sobre qual o papel dos agentes educativos na criação de hábitos de leitura e uso da biblioteca: (P10) *Os professores tornam a leitura numa obrigatoriedade empurrando os miúdos para longe do saber.* (P6) *Muito pouco activo, rompe com o currículo.* (P18) *Não parecem existir, estão preocupados com o conteúdo programático.* (P5) *Os agentes educativos deveriam ter um papel socializador para a necessidade de ler.* (P30) *Os agentes educativos deveriam ser dinâmicos, motivadores, e não meros reprodutores de saber.*

### 1.2.1. Papel dos encarregados de educação na fomentação dos hábitos de leitura e no uso da biblioteca escolar

A literatura refere a importância dos diversos agentes educativos na fomentação dos hábitos de leitura. Os encarregados de educação são os principais agentes socializadores das crianças e dos jovens, pelo que são um dos maiores aliados, ou inimigos no desenvolvimento do hábito, interesse e motivação da leitura, bem como da frequência da biblioteca escolar pelos jovens discentes.

**Tabela 14. Importância atribuída pelos encarregados de educação à biblioteca escolar**

7) Qual importância que os encarregados de educação e a comunidade escolar atribuem à Biblioteca Escolar?	% Respostas em cada pergunta (n=30)
<b>a) Importância atribuída à biblioteca escolar pelos EE</b>	
Pouca ou nenhuma	45 %
Alguma mas insuficiente	15%
Bastante mais limitado ao um grupo de elite	30%
O interesse que atribuem à biblioteca escolar é mediado pelas suas representações sociais da mesma.	10%
<b>b) Fomentação dos hábitos de leitura</b>	
Varia em conformidade com as zonas geográficas e status socioeconómico	40%
Os hábitos familiares reflectem-se nos descendentes	45%
Desresponsabilização dos EE atribuindo o papel à escola	10 %
Baixas expectativas	5%

Desta forma o interesse atribuído pelos encarregados de educação à biblioteca escolar parece ser influenciada por factores sociais e culturais, o meio onde se encontram. A maioria dos peritos, referem que os encarregados de educação atribuem pouca ou nenhuma importância à biblioteca escolar (45%), podemos ver nos excertos das frases ilustrativas destas opiniões: (P1) *A família tem se desresponsabilizado da educação dos seus descendentes atribuindo a mesma apenas à escola, este factor assombra o desempenho académico dos alunos que podem sofrer retenções sucessivas, ou mesmo culminar no abandono escolar. É fundamental que a família entenda o seu papel activo na formação e desenvolvimento pessoal, bem como académico, e não adopte a postura passiva que tem vindo a assumir. A biblioteca não tem interesse ou qualquer importância para a maioria das pessoas ainda mais numa zona rural.* (P6) *Os hábitos familiares reflectem-se na postura dos jovens, se os pais consideram o livro, a leitura, algo supérflua, certamente que os seus descendentes irão reproduzir esses saberes e/ou comportamentos. Quantas vezes se presencia um pai a dizer ao filho, não quero que sejas um intelectual, quero que saibas ler e escrever, esta postura minimalista apoiada por muitos encarregados de educação leva a que haja uma dissintonia entre o desejável e a realidade, a leitura é quase algo pecaminoso, olham para a biblioteca com algum desprezo.* (P18) *Como pai, vejo as dificuldades do dia-a-dia em lutar contra os meios tecnológicos que fornecem resumos de tudo facilitando a vida dos jovens que canalizam as suas energias para actividades que lhes dão prazer, é necessário muitas vezes partilhar momentos de prazer com os filhos, incentivá-los à cultura, à leitura e à frequência da biblioteca. Muitos consideram que a biblioteca é para os que são filhos de “A” ou “B”, os pais são Dr. Ou professores, não é para todos”. (Tabela 14).*

### 1.2.2. A biblioteca escolar, as suas relações com o meio, o seu papel no (in) sucesso escolar

A biblioteca escolar é um fenómeno recente, procura combater a iliteracia existente nos diferentes países, bem como em Portugal. A biblioteca escolar só pode funcionar mediante a opinião dos actores sociais, o valor que os mesmos atribuem ao desempenho, funções e papéis.

Os peritos referem que a biblioteca escolar serve para promover a leitura junto dos jovens, permitindo o acesso a outros meios de informação, e de cultura, quanto à sua importância parece que há uma divergência entre os peritos uma vez que 50 % consideram que a mesma é neutra (nem muito nem pouco importante), os restantes dividem-se na comparação com os meios tecnológicos (37%), somente 13 % consideram-na muito importante na formação dos jovens (tabela 15)

**Tabela 15. Importância atribuída à biblioteca escolar**

4) Mencione a importância e os diferentes papéis que atribui à biblioteca escolar?	% Respostas em cada pergunta (n=30)
<b>a) Papel da Biblioteca escolar</b>	
Educação para a leitura	55 %
Acesso à informação	20 %
Acesso à cultura	15 %
Local para pesquisa	5%
Partilha de livros e saberes	5%
<b>b) Importância</b>	
Nem muita nem pouca	50 %
É mais importante do que o “Magalhães”	37%
Muito importante na formação dos jovens	13%

As relações estabelecidas entre a biblioteca escolar e os outros agentes deveriam ser dinâmicas (44%), com partilha de objectivos e uma interacção real, esta ultima é referenciada por 11 % dos peritos referindo: “ (P1) a operacionalização de um projecto deve ultrapassar o papel ou as campanhas políticas, (P06) as ideias são sempre interessantes, mas o maior problema não é criar meios físicos ou contratar recursos humanos, mas sim concretizar os

*objectivos potenciando a interacção partilhada dos organismos que podem coadjuvar no seu sucesso”.*

**Tabela 16. Relações estabelecidas entre a Biblioteca escolar e outros agentes**

5) Defina as características, que na sua opinião, deveriam ser próprias na relação que estabelece a Biblioteca Escolar com outros organismos do meio envolvente – Autarquias/Biblioteca Municipal – SABE	% Respostas em cada pergunta (n=30)
Dinamismo	44%
Partilha de objectivos	19%
Interacção real	15%
Projectos comuns de incentivo à leitura e cultura	11 %
Operacionalização das metas e objectivos a atingir	7%
Comunicação das actividades e envolvimento da comunidade nas mesmas	4%

Parece que todos concordam que a biblioteca pode ser mais um instrumento de ajuda no combate ao insucesso escolar, facilitando meios e recursos para combater a exclusão ou mesmo o abandono escolar vivenciado em todo o país mas sobretudo nas regiões do interior.

Um número expressivo dos peritos tem a opinião de que a biblioteca escolar pode colmatar por um lado as dificuldades de leitura culminando com o incentivo no processo de aprendizagem.

**Tabela 17. Influência da biblioteca escolar no combate ao insucesso**

10) Qual a influência da biblioteca escolar no combate ao insucesso?	% Respostas em cada pergunta (n=30)
Colmatar as dificuldades de leitura e outras inerentes ao processo de aprendizagem	67 %
Hábitos de leitura	15 %
Permite acesso à informação	13 %
Meios complementares de estudo	5 %

**Tabela 18. Cultura escolar na fomentação da biblioteca escolar**

10) Qual cultura escolar vem sendo desenvolvida nesse sentido?	% Respostas em cada pergunta (n=30)
Workshops	10%
Exposições	10 %
Sensibilização da população estudantil	15 %
Incorporação em áreas curriculares	10 %
Não sei	55 %

As práticas escolares parecem estar ocultas para grande parte dos peritos referem que 55% desconhecem a cultura escolar em divulgar a necessidade da biblioteca escolar na vida estudantil. Os restantes elementos referem que ocorrem campanhas de sensibilização, workshops e exposições, 10% acrescentam que há a preocupação em certas áreas curriculares da necessidade da biblioteca escolar.

Na tabela 19, verifica-se que ainda há *inúmeras coisas a serem realizadas a médio e a longo prazo, desde sensibilização dos agentes educativos à alteração curricular.*

**Tabela 19. Mudanças a médio e longo prazo**

12) Mencione as mudanças que recomendaria a médio e longo prazo para incrementar o uso das bibliotecas escolares e fomentar os hábitos de leitura	% Respostas em cada pergunta (n=30)
<b>a) Longo Prazo</b>	
Contemplação curricular em área de projecto	51 %
Maior sensibilização dos agentes educativos	35 %
Disciplinares direccionadas para a pesquisa	7 %
Maior interacção entre a biblioteca escolar e os agentes políticos	7 %
<b>b) curto e médio prazo</b>	
Solicitação de trabalhos elaborados com apoio a bibliografia e sem netgrafia	55 %
Alteração dos preços dos livros	27 %
Ambientes dinâmicos e aprazíveis	5 %
Responsabilizar os pais na educação dos descendentes	10 %
Disposição, luminosidade e cor do local	3%

Os inquiridos consideram que há inúmeras mudanças a serem realizadas quer a longo quer a médio prazo, sendo que dão maior relevo à contemplação curricular do uso das bibliotecas escolares (51%), seguindo-se de uma maior sensibilização dos agentes educativos para os meios complementares na escola bem como para a motivação pelo hábito de leitura (35%). Por outro lado a médio prazo, indicam a importância para a orientação dos jovens ao uso de bibliografia disponível na biblioteca escolar (55%) estimulando desta forma o gosto pela pesquisa e simultaneamente pela leitura, alteração do preço dos livros (27%) permitindo desta forma maior acessibilidade a outros livros além dos académicos, mas sobretudo procurar responsabilizar os progenitores no processo educativo do descendente, os pais devem ter uma acção mais interventiva no acompanhamento escolar das crianças.

Os peritos que responderam na primeira ronda, permitiram extrair das suas respostas o conteúdo com maior frequência, com o qual se elaborou a segunda ronda, conservando 12 perguntas iniciais associados com um amplo leque de respostas, a serem avaliadas segundo a escala de Lickert.

## **Método Delphi : apresentação, análise e discussão dos resultados**

---

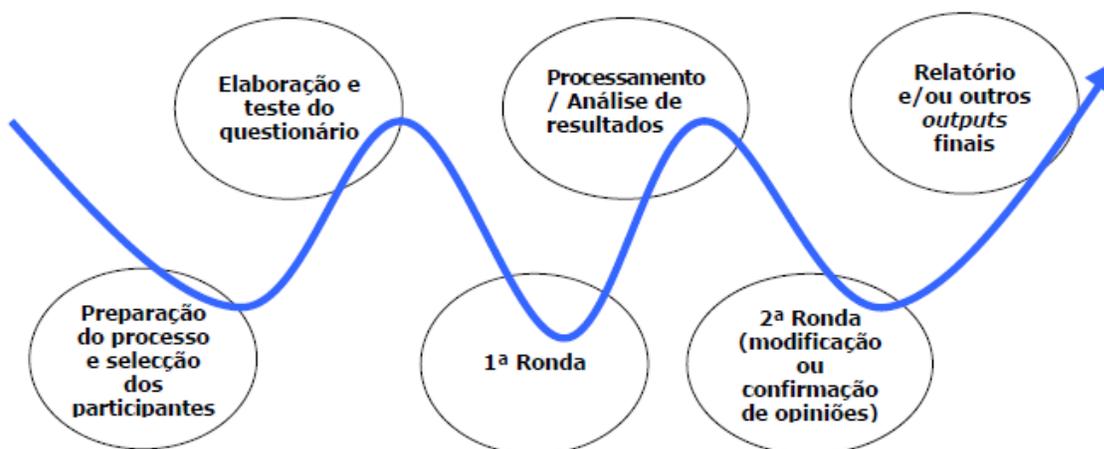
---

### **II Ronda**

## 2. Ronda II

Embora apenas exista um método Delphi, as suas aplicações são diversas. Algumas variações podem implicar a eliminação de uma ou mais características do método Delphi, ou a criação de procedimentos diferentes, mantendo-se no entanto, os seus princípios básicos. As fases de selecção dos participantes, elaboração do questionário, 1ª ronda (etapa), processamento estatístico e indicadores e 2ª ronda de confirmação ou modificação de opiniões são, apesar da referida flexibilidade, comuns às diversas aplicações do método. Mais rondas podem ser realizadas se tal se justificar tendo em conta os objectivos da análise e os resultados das rondas anteriores (esquema 3).

**Esquema 3. Estrutura Base de um Processo Delphi**



Com base nas respostas recebidas, elaborou -se uma lista global, que resultou do elenco de todas as ideias diferentes que foi possível identificar, a qual deu origem a um questionário com 60 itens. Este questionário foi, seguidamente, reencaminhado para todos os participantes, tendo em vista a classificação de cada item numa escala de importância de tipo Likert, variando de 1 (nada importante) a 7 (extremamente importante). É de salientar que, nesta escala, o ponto mediano se situa em 4.

### 2.1.Leitura e o seu processo de aprendizagem segundo os actores sociais

Das 30 pessoas que responderam, verifica-se que 100% concordam que a leitura é um processo fundamental para a aprendizagem, sendo a mesma considerada como um veiculo de comunicação bastante complexo (média 6), que só é completa se o individuo associar a capacidade de compreensão (média 6,7) (tabela 20).

**Tabela 20. Definição de leitura e processo de aprendizagem**

1) Como definiria a leitura e o seu processo de aprendizagem?								
a) Definição	1	2	3	4	5	6	7	Média
Um instrumento fundamental para a aprendizagem					2	13	15	6,4
Veículo de comunicação complexo				2	4	16	8	6,0
Só é leitura quando complementada pela capacidade de compreensão				8	2	2	18	6,7
b) processo de aprendizagem	1	2	3	4	5	6	7	6,0
Factores socioeconómicos potenciam ou limitam o seu processo de leitura				10	2	7	11	5,6
É influenciada e influencia a aprendizagem de todas as áreas curriculares					9	10	11	7,0

Os peritos referem que no processo de aprendizagem da leitura os factores socioeconómicos e culturais interferem, segundo 67 % dos participantes da segunda ronda este processo é bastante importante contrastando com os 33 % que não emitem opinião. Apesar de não ser unânime a influencia dos factores sociais e culturais no processo de aprendizagem da leitura, são unânimes quando referem que a leitura é um veículo fundamental na aprendizagem de outras áreas curriculares, podendo mesmo influenciar a leitura.

Apesar da consciencialização da leitura como um veículo essencial na vida da criança e do cidadão comum, os peritos referem a existência de factores que podem condicionar a mesma (tabela 21), de entre os quais destacam o uso das novas tecnologias como factores de comprometimento das boas práticas de leitura (média 5,6), factores motivacionais (média 6,1), modelos sociais (média 6,2) com menos expressividade encontramos o acesso aos livros, e o preço dos livros apesar de concordarem que estes factores podem condicionar a prática da leitura.

**Tabela 21. Factores que promovem ou condicionam o desenvolvimento da leitura**

8) Quais os factores que promovem, facilitam ou condicionam o desenvolvimento de “boas práticas” de leitura?								
a) Condicionamento da leitura	1	2	3	4	5	6	7	Média
A internet dificulta as boas práticas de leitura				8		6	16	5,6
Factores motivacionais alteram as práticas de leitura				4	6	3	17	6,1
Modelos sociais (professores, educadores, pais)	1			4	5	4	16	6,2
Acesso aos livros			3	7	4	10	5	5,1
Preços dos livros	5			4	5	1	15	5,2
b) Potenciam	1	2	3	4	5	6	7	
Factores Familiares				4	4	8	16	6,5
Factores individuais	1			2		7	20	6,9
Cultura escolar e curricular			1	9	5		15	5,6

Se por um lado existem factores que condicionam por outro existem factores que podem potenciar o desenvolvimento das práticas de leitura, de entre os peritos verifica-se que há um consenso sobre a influência de traços individuais na leitura (média 6,9), associados a factores familiares (média 6,5). Por outro lado, apesar de a média dos peritos referenciar os factores escolares e curriculares como elementos que potenciam a leitura a média é menor face aos outros (média 5,6).

As principais carências identificadas pelos peritos é um reflexo dos factores que condicionam ou potenciam os hábitos de leitura, entre os quais destaca-se (tabela 22):

- Motivação (6,1)
- As novas tecnologias (internet) (6,0)
- Falta de estímulos e facilitação do ensino (5,7)
- Falta de acompanhamento parental (5,1).

**Tabela 22. Carência nos hábitos de leitura**

11) Enumere as principais carências nos hábitos de leitura	1	2	3	4	5	6	7	Média
Motivação				4	6	4	16	6,1
Facilitação do sistema de ensino		4	5	1	1		19	5,6
Substituição da leitura pelo acesso à informação na internet	1			2	3	4	20	6,0
Falta de acompanhamento parental	5			5	6		14	5,1
Falta de estímulo dos agentes educativos				5	10	5	10	5,7

É de realçar a postura desculpabilizadora dos peritos face ao empenho parental no processo de ensino do descendente, apesar de considerarem que é certamente um factor que poderá influenciar a carência de hábitos de leitura, parecem centralizar as responsabilidades para o jovem e os agentes educativos do sistema de ensino.

Estamos perante situações de descoincidência entre práticas efectivas e práticas declaradas. As práticas de leitura estão em cada um de nós, é necessário que os mediadores de leitura cultivem o interesse pelo livro e estimulem o prazer de ler, a fim de “provocarem” nas crianças motivos para entrarem numa biblioteca, cativando-os com momentos lúdicos e

prazerosos em que a leitura se torne um momento de evasão e criatividade e não um momento enfadonho e obrigatório.

Os dados da tabela 23 corroboram os dados apresentados anteriormente, sendo que o factor motivacional parece ser o principal interveniente no processo de aquisição da leitura e dos seus hábitos, a facilitação do ensino, a simplificação nos processos transitivos, os aspectos socioeconómicos e culturais, o papel dos agentes educativos.

**Tabela 23. Cinco problemas na aquisição da leitura**

2) Quais, considera, que podem ser os cinco principais problemas na aquisição da leitura?								Média
	1	2	3	4	5	6	7	
Falta de motivação	1			2		3	24	6,5
Falta de modelos socioculturais	6		2	3	2	3	14	5,0
Desmotivação dos agentes educativos			5	5		3	17	5,7
Aspectos sociais, económicos e culturais				10		6	14	5,8
Facilitação nos processos de ensino			2	8		1	19	5,9
Simplificação na transição			2	8		1	19	5,9
Problemas neurológicos ou psicológicos	1		1	8	6	4	10	5,3

Os dados revelam que os hábitos de leitura são influenciados por múltiplos factores e que consequentemente influenciam processos, desempenhos ou mesmo a estimulação de capacidades ou habilidades individuais. Os factores referenciados pelos peritos encontram-se resumidos na tabela 24.

**Tabela 24. Resumo dos factores que influenciam a leitura**

Factores que influenciam		
Aquisição de leitura	Hábitos de Leitura	Potenciam
Motivação/factores individuais		
Internet		
Sistema de ensino e agentes		
Aspectos socioeconómicos e culturais		
Figuras parentais		

Verificamos os mesmos factores que influenciam negativamente a leitura, os seus hábitos, são igualmente aqueles que podem potenciar. Parecendo que existe uma múltipla dependência entre os diversos factores, sejam,

- Individuais
- Tecnológicos
- Socioeconómicos
- Culturais

**Tabela 25. Alternativas para a motivação de hábitos de leitura**

3) Poderia identificar algumas alternativas ou soluções que considera ser fundamental para criar o hábito de leitura nas crianças?	1	2	3	4	5	6	7	Média
Motivação dos docentes					2	13	15	6,4
Incentivar e motivar os pais				2	4	16	8	6,0
Preços dos livros mais acessíveis			2	8		1	19	5,9
Actividades de carácter lúdico e recreativo com as obras	1		4	5	3	3	14	5,5
Livros mais interessantes				3		3	24	6,9
Incentivar a curiosidade	1			6		6	17	6,0

Tendo em consideração as carências ou factores que influenciam os hábitos de leitura os peritos consideram que um livro interessante pode ser uma alternativa para criar hábitos de leitura, como podemos verificar na tabela 25. No entanto, o livro por si só não parece ser a única alternativa, devendo desta forma funcionar em colaboração com:

- Motivação do docente
- Participação e motivação do progenitor/encarregado de educação
- A curiosidade

## 2.2. Papel dos agentes educativos na fomentação dos hábitos de leitura e uso da biblioteca escolar

O papel dos agentes educativos em todo o processo de fomentação dos hábitos de leitura parece claro para a equipa de peritos na II ronda. No entanto esse papel parece estar limitado pelo:

- Currículo
- Papel e desempenho pouco activo dos docentes
- Trabalho complementar à família

**Tabela 26. Papel dos agentes educativos na criação de hábitos de leitura e uso da biblioteca**

6) Qual o papel dos agentes educativos na criação de hábitos de leitura e no uso da biblioteca escolar?								
a) Papel dos agentes nos hábitos de leitura	1	2	3	4	5	6	7	Média
Limitados pelo currículo				6		8	16	6,1
Pouco activo			2	4		10	14	6,0
Complementar à família	1			9		2	18	5,8
Ausência de empenho	1		4	5		1	19	5,7
b) no uso da biblioteca	1	2	3	4	5	6	7	
Fraco processo socializador			2	8		6	14	5,7
Fundamental					2	13	15	6,4
Pouco impulsionador				2	4	16	8	6,0

Se por um lado o papel do agente educativo no contexto escolar é fundamental no uso da biblioteca, por outro lado, segundo os peritos a solicitação de colaboração da biblioteca para a realização de actividades ou mesmo no incentivo do uso da mesma parece ser influenciado negativamente pelo:

- Fraco processo socializador
- Falta de impulsionamento por parte dos agentes educativos.

### 2.2.1. Papel dos encarregados de educação na fomentação dos hábitos de leitura e uso da biblioteca escolar

A percepção sobre o papel dos agentes educativos parece claro, e fundamental no entanto, a educação e o desenvolvimento de uma criança não se cinge apenas a um contexto, mas sim a múltiplos contextos, nomeadamente a família, a qual nas últimas décadas parece atribuir à escola a responsabilidade de educar e ensinar a criança.

Segundo os peritos, e em conformidade com os dados apresentados na tabela 27, a importância atribuída pelos encarregados de educação à biblioteca escolar é mediada pela forma como a percebem e encaram fundamental no dia-a-dia do jovem (média 5,9), continuando a ser encarada como algo comum a um grupo específico e de elite (5,9) pelo que não se torna fundamental para todas as crianças que frequentam massivamente a escola.

**Tabela 27. Importância atribuída pelos encarregados de educação à biblioteca escolar**

7) Qual importância que os encarregados de educação e a comunidade escolar atribuem à Biblioteca Escolar?								
a) Importância atribuída à biblioteca escolar pelos EE	1	2	3	4	5	6	7	Média
Pouca ou nenhuma	1		7	14	1		7	4,4
Alguma mas insuficiente				10		2	18	5,9
Bastante mais limitado a um grupo de elite			1	7	1	7	14	5,9
O interesse que atribuem à biblioteca escolar é mediado pelas suas representações sociais da mesma.				9		7	14	5,9
b) Fomentação dos hábitos de leitura	1	2	3	4	5	6	7	
Varia em conformidade com as zonas geográficas e status socioeconómico	1			9		4	16	5,8
Os hábitos familiares reflectem-se nos descendentes	2			4		7	17	6,0
Desresponsabilização dos EE atribuindo o papel à escola				10		3	17	5,9
Baixas expectativas face ao descendente	1			8	3	2	16	5,7

Ainda que seja considerada um factor influenciado por factores socioeconómicos e culturais, parecem determinar a postura dos encarregados de educação, no entanto, parece que o trabalho que tem vindo a ser realizado em todo o país tem mudado a postura dos mesmos, os quais atribuem alguma importância no entanto não a consideram muito importante (tabela 27).

A fomentação dos hábitos de leitura parece no entender dos peritos que são influenciados pela postura dos hábitos familiares (média 6), bem como da desresponsabilização dos encarregados de educação face à escola (5,9), variando em conformidade com as zonas geográficas e o status socioeconómico, e das expectativas que depositam nos seus descendentes (tabela 27).

### 2.2.2. A biblioteca escolar, as suas relações com o meio, o seu papel no (in) sucesso escolar

O papel da biblioteca escolar segundo os peritos centra-se na educação para a leitura, possibilita o acesso à informação e à cultura, permitindo a partilha de livros e saberes (6,9) (tabela 28).

**Tabela 28. Importância atribuída à biblioteca escolar**

4) Mencione a importância e os diferentes papéis que atribui à biblioteca escolar?								
a) Papel da Biblioteca escolar	1	2	3	4	5	6	7	Média
Educação para a leitura				6	7	17		6,0
Acesso à informação	1			3	6	20		6,3
Acesso à cultura	1		2	1	8	18		6,3
Local para pesquisa				5	4	1	20	6,2
Partilha de livros e saberes				7	3	5	15	5,9
b) Importância	1	2	3	4	5	6	7	
Nem muita nem pouca	17			3			10	3,3
É mais importante do que o “Magalhães”	9	1		4			16	4,6
Muito importante na formação dos jovens	1			7		3	19	6,0

Apesar da importância atribuída às TIC (consequentemente ao Magalhães) na era actual, os inquiridos consideram que as mesmas não são mais importantes que a biblioteca escolar como complemento no processo de aprendizagem, a qual assume um papel activo e fundamental na formação dos jovens (tabela 28).

O insucesso e o o constante abandono escolar que se verifica requer esforços de múltiplos agentes e intervenientes sociais e políticos, sendo que a presença activa da biblioteca escolar pode colmatar estas dificuldades ao criar o contacto com a leitura (média 6,2) e consequentemente incentivo a aprendizagem de novos saberes através do acesso à informação (5,9) funcionando como um complemento ao estudo (5,6). O treino da leitura permite desenvolver todo o processo associado a aquisição de saberes teóricos, de um saber científico e menos prático estimulando a curiosidade. (tabela 29)

**Tabela 29. Influência da biblioteca escolar no combate ao insucesso escolar**

11) Qual a influência da biblioteca escolar no combate ao insucesso?	1	2	3	4	5	6	7	Média
Colmatar as dificuldades de leitura e outras inerentes ao processo de aprendizagem	1			8	1	2	18	5,9
Hábitos de leitura				3	3	8	16	6,2
Permite acesso à informação	1			7	2	3	17	5,9
Meios complementares de estudo	2			5	6	3	14	5,6

As relações estabelecidas entre a biblioteca escolar e os outros agentes, requerem dinamismo mas com partilha de objectivos, recursos e atitudes tornando a interacção real no trabalho cooperativo segundo objectivos comuns evitando desta forma a elaboração de projectos que sistematicamente remam em sentido oposto (Tabela 30).

**Tabela 30. Relações estabelecidas entre a biblioteca escolar e outros agentes**

5) Defina as características, que na sua opinião, deveriam ser próprias na relação estabelecida a Biblioteca Escolar com outros organismos do meio envolvente – Autarquias/Biblioteca Municipal – SABE	1	2	3	4	5	6	7	Média
--	---	---	---	---	---	---	---	-------

Dinamismo	1	7	14	1	7	4,4	
Partilha de objectivos			10		2	18	5,9
Interacção real		1	7	1	7	14	5,9
Projectos comuns de incentivo à leitura e cultura			9		7	14	5,9
Operacionalização das metas e objectivos a atingir	3		9	4	8	6	5,7
Comunicação das actividades e envolvimento da comunidade nas mesmas			10	4	2	14	5,7

As organizações escolares, como qualquer outra organização tem culturas próprias, as quais são ou deverão ser em função não só do produto que oferecem mas da harmonia entre os membros que a formam.

**Tabela 31. Cultura escolar na fomentação da biblioteca escolar**

10) Qual cultura escolar vem sendo desenvolvida nesse sentido?	1	2	3	4	5	6	7	Média
Workshops	10			6		10	4	5
Exposições				9		6	15	5,9
Sensibilização da população estudantil	1			3	2	7	17	6,2
Incorporação em áreas curriculares	1			3		8	18	6,4

Urge que a biblioteca escolar seja contemplada na cultura da organização da escola como um departamento activo que estimula a cultura e o saber, que permite a interacção entre os seus membros e a cultura interna. Para tal, os peritos consideram fundamental que ocorram acções que envolvam os jovens como agentes sociais activos em todas as suas actividades.

Todas estas situações requerem vontade, reconhecimento das deficiências e criatividade nas formas como se colmatam essas mesmas dificuldades.

As mudanças quer a longo prazo quer a médio e curto prazo (tabela 32), sendo que os 30 peritos referem que a longo prazo:

- As disciplinas devem ser direccionadas para a pesquisa
- Deve existir uma maior sensibilização dos agentes educativos;
- Maior interacção entre a política escolar e os agentes educativos

Por outro lado, de forma mais imediata, é fundamental que:

- Os encarregados de educação assumam um papel mais activo na educação dos seus filhos;
- A disposição da biblioteca, a luminosidade e a cor do local interfere na produtividade e frequência dos jovens é fundamental que o ambiente seja dinâmico e aprazível.

**Tabela 32. Mudanças a médio e longo prazo**

12) Mencione as mudanças que recomendaria a médio e longo prazo para incrementar o uso das bibliotecas escolares e fomentar os hábitos de leitura								
a) Longo Prazo	1	2	3	4	5	6	7	Média
Contemplação curricular em área de projecto	10			6		10	4	4,1
Maior sensibilização dos agentes educativos				9		6	15	5,9
Disciplinas direccionadas para a pesquisa	1			3	2	7	17	6,6
Maior interacção entre a biblioteca escolar e os agentes políticos	1			13	3	4	9	5,8
b) curto e médio prazo	1	2	3	4	5	6	7	
Solicitação de trabalhos elaborados com apoio a bibliografia e sem netgrafia	10					16	4	4,5
Alteração dos preços dos livros				9		6	15	5,9
Ambientes dinâmicos e aprazíveis	1			8		4	17	5,9
Responsabilizar os pais na educação dos descendentes	1			3		8	18	6,2
Disposição, luminosidade e cor do local	1			3	2	7	17	6,1

**III PARTE**

---

---

**PROJECTO : “Programa Municipal de Promoção da Leitura”**

## Introdução

Definir uma política eficaz no âmbito do livro e da leitura neste início do século XXI requer uma reflexão prévia sobre as profundas e vertiginosas transformações que atravessa a nossa sociedade, pois algumas destas mudanças incidem de modo estrutural nas práticas sociais e culturais de todos os cidadãos. Por isso, é necessário termos em conta que é fundamental sedimentar hábitos leitores na nossa população, nomeadamente no público jovem, em contexto escolar ou não, alargando-se, depois, a toda a comunidade em geral.

Nas sociedades contemporâneas, a leitura (em contexto escolar, profissional ou de lazer) assume um papel importantíssimo na promoção do desenvolvimento cultural, científico, político e, conseqüentemente, económico dos povos e dos indivíduos. Por isso, tanto se tem reflectido sobre a forma de incentivar e motivar as pessoas para a leitura, em especial as crianças e os jovens, que ainda não criaram e enraizaram esse hábito tão enriquecedor.

Enquanto espaços multifacetados de informação – formação – educação e cultura, na perspectiva do Manifesto da Unesco, as bibliotecas públicas e escolares são espaços de diversidade intercultural, onde participam as actividades locais.

Na opinião de Perez (1998) as bibliotecas representam o direito ao conhecimento. Este não é simplesmente um direito intelectual é simultaneamente um direito social. *“Conocimiento es poder. Hay poder en el conocimiento e impotência en la ignorância...las bibliotecas pueden ser instrumentos de dinamización en sus comunidades”*. (Perez, 1998:58-65)

De acordo com o Manifesto da leitura, liberdade e cidadania o exercício do direito à leitura requer a participação de toda a sociedade, na conjugação de múltiplas condições:

- incentivar um contacto precoce com o livro
- proporcionar o acesso aos livros e aos diferentes suportes da escrita ao longo de todo o processo educativo
- congregar esforços e empenhamentos
- promover apoios e compromissos

A prática da leitura deve ser reconhecida como um dos recursos essenciais para aprofundar e enriquecer a nossa experiência humana.

Considerando que toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam (artigo 27º, Declaração Universal dos Direitos do Homem);

Considerando que todos têm o direito à fruição e criação cultural, bem como o dever de preservar, defender e valorizar o património cultural (artigo 78º, Cap. III, Constituição da República Portuguesa), assim e de acordo com o Manifesto, o direito à leitura deve afirmar-se como testemunho simbólico do envolvimento das instituições e da sociedade em geral para o estabelecimento das condições necessárias ao desenvolvimento dos hábitos de leitura.

Os estados e as autoridades locais devem assegurar a todos os cidadãos competências básicas para a literacia, numeracia, TIC's, competências de aprendizagem, sociais e culturais e as bibliotecas têm aqui um papel a desempenhar. Urge creditar as bibliotecas, as públicas e as escolares, para que elas sejam socialmente mais reconhecidas e aceites pelo contributo positivo que podem dar às pessoas e à sociedade (Brites, 2007)

O presente estudo permitiu-nos identificar vários aspectos considerados relevantes para a fomentação dos hábitos de leitura não só na população estudantil mas também para os outros elementos da comunidade. Para tal torna-se fundamental que os agentes educativos pais, educadores, professores, ou mesmo funcionários dos diferentes organismos, políticos, nacionais e locais se revejam como elementos activos e interventivos da comunidade local.

Este projecto valoriza os seguintes factores:

- 1.3.1.1. O livro deve ocupar destaque no imaginário nacional e local, sendo dotado de forte poder simbólico e valorizado por uma ampla faixa da população;
- 1.3.1.2. Devem existir famílias leitoras, cujos integrantes se interessem vivamente pelo livro e partilhem práticas de leitura, de modo que as antigas e as novas gerações se influenciem mutuamente e construam representações afectivas e lúdicas em torno da leitura.

Os resultados permitem-nos inferir que um dos principais problemas deriva do processo de socialização primária, pelo que é primordial que a mesma sejam um dos elementos mais activos do microsistema da criança ou jovem. Verificamos igualmente que

existe uma parca articulação, comunicação e participação de todos os actores sociais da comunidade no processo educativo, procurando responsabilizar a perda dos hábitos de leitura com a introdução das novas tecnologias, no entanto, inúmeros estudos revelam que os agentes educativos encontram-se pouco receptivos a utilização das TIC, refugiando-se com a necessidade de cumprir o rígido programa curricular.

A presente era tecnológica requer novas estratégias para que a mesma se torne num aliado na luta contra a desmotivação vivenciada pela leitura, independentemente do suporte utilizado pela mesma (papel, digital ou online). A presença das TIC emerge sentimentos de insegurança ou mesmo alguma desresponsabilização dos diferentes papéis a desempenhar por cada elemento que de um modo ou de outro se encontra presente no processo educativo do jovem.

Devido às diferentes lacunas que urge colmatar, e atentos às atribuições e competências das autarquias locais, nomeadamente o seu papel de concepção e dinamização de políticas educativas e culturais entre a biblioteca pública, a biblioteca escolar, as escolas, a família e a comunidade; *concebemos um projecto de acção concelhio de aproveitamento público.*

É um programa de base concelhio “VISEU A LER” que com a ambição necessária a um plano concelhio de leitura e de sensibilização para o livro assume-se como um marco de acção na esfera pública.

É nossa pretensão com este programa contribuir para a socialização da leitura, para a inclusão social, e para a elevação das competências informacionais e culturais da nossa comunidade, intervindo de forma emergente nos estilos de vida e no *modus operandi*, “provocando” vocações, difundindo gostos, e experiências diversificadas de informação, educação e cultura.

**O Município a literacia e a cidadania:**  
*(programa municipal de promoção da leitura)*

**Enquadramento do programa:**

- A diversidade dos leitores;
- A formação de crianças leitoras;
- A criação/ consolidação de hábitos de leitura;
- A formação de mediadores de leitura;
- O envolvimento da comunidade.

**Programa “Viseu a ler ”**

**Objectivos estratégicos**

- Criar e fortalecer o gosto pela leitura nas crianças;
- Consolidar as práticas de leitura nos jovens;
- Consolidar as práticas de leitura nos adultos;
- Consolidar as práticas de leitura nos seniores;
- Construir um *corpus* conceptual e prático para a promoção da leitura.

**Estratégias globais**

- Assumir a promoção da leitura como uma prioridade estratégica;
- Levar as actividades de promoção de leitura para “fora de portas”;
- Trabalhar em estreita colaboração com outros serviços da Câmara Municipal de Viseu;
- Estabelecer uma estreita colaboração com outras instituições, nomeadamente através da criação e/ ou reforço de parcerias estratégicas;
- Angariar apoios, nomeadamente recursos ao mecenato cultural.

### **Estrutura do programa**

- Subprogramas;
- Diferentes tipos de projectos.

### **Gestão do programa**

- Promotor do programa;
- Parceiros estratégicos;
- Comissão executiva;
- Entidades cooperantes.

### **Metodologia de implementação**

- Diagnóstico;
- Planeamento;
- Execução;
- Avaliação.

### **Recursos estratégicos**

- Recursos humanos;
- Logística;
- Recursos documentais;
- Recursos informáticos;
- Recursos financeiros.

### **Subprograma A – “Viseu a ler com as crianças”**

#### **Objectivos**

- Promover o contacto precoce com o livro e com a cultura;
- Desenvolver o gosto pela leitura nas crianças e nos adolescentes;
- Educar os adultos para a promoção da leitura junto das crianças;
- Incentivar a utilização das Bibliotecas Escolares;
- Incentivar a utilização da Biblioteca Municipal.

#### **Estratégias**

- Apoiar o desenvolvimento de projectos ligados à escola;
- Dinamizar actividades de promoção da leitura junto do público escolar;
- Estabelecer uma forte articulação com as Bibliotecas Escolares;
- Envolver a família na promoção da leitura;
- Envolver a comunidade educativa nas actividades de promoção da leitura;
- Estabelecer parcerias com instituições ligadas à criança e ao jovem, nomeadamente no Serviço de Pediatria do Hospital S. Teotónio de Viseu e centros de apoio a jovens.

#### **Linhas de acção**

- a) Apoiar/ colaborar nas actividades em contexto escolar,
- b) Coordenar/ realizar actividades de promoção da leitura na Biblioteca Municipal e em locais como o Serviço de Pediatria do Hospital S. Teotónio de Viseu (ou em outros locais da esfera pública);
- c) Realizar actividades direccionadas à família,
- d) Realizar actividades com base e recurso nas novas tecnologias da informação;
- e) Formar e apoiar mediadores da leitura;
- f) Criar um serviço de referência;
- g) Criar um espaço infantil/ juvenil no site oficial (Fórum ideias) “Crianças de Viseu on-line”;
- h) Organizar concursos de leitura para crianças/ festa da leitura infantil;
- i) Realizar a campanha “Um mês a ler naturalmente”.

### **Subprograma B – “Leituras juvenis”**

#### **Objectivos**

- Contribuir para a motivação da leitura nos jovens;
- Contribuir para o desenvolvimento de competências literárias;
- Incentivar a utilização da Biblioteca Municipal.

#### **Estratégias**

- Desenvolver projectos dentro e fora do contexto escolar;
- Diversificar interesses e gostos de leitura nos jovens;
- Envolver os jovens nos projectos de promoção da leitura;
- Estabelecer parcerias com instituições ligadas aos jovens.

#### **Linhas de acção**

- a) Incentivar a leitura em contexto escolar,
- b) Realizar actividades de promoção da leitura no espaço da Biblioteca Municipal;
- c) Repensar actividades dirigidas especificamente a grupos de jovens;
- d) Criar um serviço de referência para jovens;
- e) Apoiar os escritores jovens do concelho,
- f) Criar um fórum de discussão para jovens sobre livros e leituras no site oficial da Câmara Municipal de Viseu;
- g) Organizar um concerto musical com leitura juvenil,
- h) Organizar a campanha “Um mês a ler”
- i) Organizar um festival da leitura, anual

### **Subprograma C – “ Leitura fora de Portas”**

#### **Objectivos**

- Combater a solidão e o isolamento dos seniores;
- Desvalorizar o papel e o estatuto dos seniores enquanto cidadãos;
- Promover a troca de saberes entre gerações;
- Recolher experiências de outras gerações.

#### **Estratégias**

- Criar condições materiais/logísticas para o exercício da leitura sénior;
- Desenvolver projectos de leitura inter-geracional;
- Estabelecer parcerias com instituições do Município de Viseu.

#### **Linhas de acção**

- a) Disponibilizar suportes de leitura;
- b) Realizar actividades com a colaboração de avós e mitos/ inter-gerações;
- c) Realizar actividades onde os seniores sejam oradores;
- d) Realizar roteiros literários de actores portugueses;
- e) Realizar encontros de seniores em torno da leitura.

### **Subprograma D – “ Leitura em Movimento”**

#### **Objectivos**

- Promover a reflexão e o debate em torno da leitura;
- Aplicar metodologias e técnicas de promoção da leitura;
- Estimular o debate sobre a educação para a leitura;
- Incentivar e apoiar grupos especiais para a promoção da leitura;
- Estruturar e fortalecer a inserção social/ formar para a cidadania.

### **Estratégias**

- Criar espaços de debate em torno da leitura;
- Difundir noções básicas sobre a compreensão leitora e o emprego de recursos técnicos;
- Desenvolver projectos de leitura centrados no interesse de determinados grupos;
- Estabelecer parcerias com instituições de apoio psico-social.

### **Linhas de acção**

- a) Dinamizar actividades de promoção da leitura;
- b) Dinamizar encontros/ debates em torno da leitura;
- c) Organizar um encontro anual sobre a promoção da leitura;
- d) Formar mediadores de leitura.

### **Apresentação**

Este projecto tem como finalidade a definição de uma estratégia municipal para a promoção da leitura e socialização da cultura. O plano nacional de leitura definiu, um plano nacional direccionado a toda a comunidade – Ler + - e muito se tem feito desde 2007 em prol da leitura no nosso país, no entanto estamos certos de que cada **município** deve implementar o seu plano estratégico tendo sempre presente as características do seu concelho o nível de desenvolvimento, as infra-estruturas existentes, os recursos educativos, sociais e económicos, e ainda o perfil da comunidade.

Além de um enquadramento teórico, após estabelecidos os contornos específicos do programa e os contornos gerais dos subprogramas apresentamos:

- Viseu a ler com as crianças;
- Leituras juvenis
- Leitura fora de portas;
- Leitura em movimento.

Apresentamos também alguns exemplos de projectos caracterizados em cada uma das linhas de acção que integram os seus programas.

## **Enquadramento teórico**

A promoção/ dinamização da leitura deve ser assumida como a missão fundamental das bibliotecas portuguesas. Por isso é fundamental sensibilizar os governantes de que a leitura é a base estrutural da sociedade do conhecimento. Formar cidadãos críticos e activos promove o desenvolvimento social e económico de um país. Somente com um trabalho continuado e partilhado entre todos os agentes da comunidade será possível perspectivar alterações nos índices de literacia.

- A formação de crianças leitoras

Para além do processo de aquisição das competências leitoras, a formação de leitores é uma responsabilidade partilhada entre pais, professores, bibliotecários, ou seja, sempre a tríade biblioteca – escola – família.

Na escola a criança adquire as competências necessárias à leitura (ou nem por isso); na família ocorre (ou nem por isso) a socialização da leitura. Promover a leitura no público infantil é sensibilizar e envolver toda a comunidade educativa, bibliotecários, professores e pais destacando o seu papel de companheiros/ parceiros, amigos, descobridores de fantasias.

### **Diferentes tipos de leitor**

Podemos definir a leitura como o processo de descodificação de um texto num determinado contexto, independentemente do suporte físico em que este se encontra. Portanto, temos diferentes tipos de leitura e diferentes tipos de leitor já Ranganathan numa das suas cinco leis proferia “*a cada leitor o seu livro, a cada livro o seu leitor*” (Ranganathan:1931)

Por isso, na realização de actividades de promoção da leitura devemos ter presente estes factores. A leitura não pode ser apenas associada a obras eruditas, a grandes nomes da literatura, porque podemos contribuir para a desvalorização social do acto de ler, ao remetermos para as pessoas formas de leitura de um estatuto de menor valor cultural e de

menor qualidade de conhecimento. A leitura tem uma dimensão lúdica - ler por prazer – e uma dimensão pragmática – ler para adquirir conhecimento.

As actividades de promoção da leitura devem ser realizadas, tendo presente a diversidade de leituras, a diversidade de suportes, o perfil dos leitores e o contexto em que se inserem.

### **Consolidação dos hábitos de leitura**

Consolidar hábitos de leitura deve ser um objectivo estratégico. Devem ser desenvolvidas actividades que estimulem os hábitos de leitura nos jovens, fortalecendo-os e enriquecendo-os.

Nesta fase acentua-se a relutância, ao acto de ler. Todavia, a relutância pode ter como causa uma infinidade de factores que não vamos aqui referenciar, muito menos explicar.

### **Envolvimento da comunidade**

Envolver a comunidade na promoção da leitura é fundamental. Mobilizar pessoas e instituições; realizar, formar e sensibilizar; disponibilizar instalações e fundos documentais; recorrer a apoios (mecenato cultural), entre outros.

O envolvimento da comunidade passa também pela relação com as escolas, com a rede de bibliotecas escolares, pelo que o estabelecimento de parcerias estratégicas é fundamental.

Recorrer ao mecenato cultural para apoio financeiro.

Envolver toda a comunidade educativa do concelho e centros de formação.

## Objectivos estratégicos

- Fomentar e fortalecer o gosto pela leitura nas crianças.

O gosto pela leitura é despertado mesmo antes da criança saber ler. O contacto precoce com o livro e com a leitura é fundamental no seu desenvolvimento psico-afectivo. A leitura é uma forma de descoberta da criança. Por isso, devem elaborar-se projectos continuados que coloquem a criança em contacto permanente com o livro e com a leitura, de modo a despertar nela como que um “vício”, uma “necessidade” na sua vivência.

- Consolidar práticas de leitura nos mais jovens.

O grande desafio que se coloca na promoção da leitura nos jovens é conseguir incutir-lhes que o livro não serve apenas como base de trabalho escolar, aqui entende-se a tal desvalorização do livro. O livro deve ser perspectivado pelo jovem como um instrumento capaz de dar resposta aos seus anseios, às suas convicções, às suas necessidades, às suas emoções. O livro, nesta fase, deve ser visto como um companheiro, um amigo, por isso todas as actividades de promoção da leitura devem ser orientadas neste sentido e apontamos a realização de debates temáticos, encontros de jovens em torno da leitura, concursos para jovens, concertos poéticos, sempre em função das necessidades, interesses e expectativas, o perfil e o contexto de vivência do jovem.

- Consolidar práticas de leitura nos seniores.

A população adulta “idosa” deve ser considerada como tendo as suas características sociais, económicas e culturais. Por isso, deve ser alvo de um tratamento diferenciado e cuidado. Além da multiplicidade de actividades que com eles podemos efectuar, podemos colocá-los a eles como autores e protagonistas no realizar de projectos – projectos intergeracionais. Este grupo populacional tem também muito para nos ensinar.

- Consolidar práticas de leitura nos adultos em geral.

Este grupo é muito heterogéneo quanto às práticas de leitura e dos seus hábitos. Temos adultos que têm hábitos de leitura bem sedimentados e outros que nunca pegam num livro. Por isso, e de acordo com o grupo e o perfil, devemos criar e dinamizar actividades que cheguem até este público, de forma a sensibilizá-los para a leitura e para os benefícios que

essa prática lhes pode proporcionar, enquanto cidadãos activos e inseridos numa sociedade, quer ao nível do conhecimento, quer ao nível afectivo, o livro responde a muitas questões da existência humana. Homens/ mulheres livres e inseridos socialmente.

### **Estratégias globais do programa**

- Assumir a promoção da leitura como uma prioridade estratégica no concelho de Viseu. Tendo em conta as características socioculturais da população relativamente à falta de hábitos de leitura, é fundamental criar programas de promoção da leitura para fidelizar o público.
- Promover as actividades de promoção da leitura para “fora de portas”, no “largo” a biblioteca como centro da esfera pública.
- Promover a leitura na escola, na família, nas instituições, na fábrica, na prisão, em todo o lado.
- Criar uma rede de parcerias estratégicas a nível nacional e internacional, a saber:
  - nível nacional – Direcção Geral do Livro e das Bibliotecas; Fundação Calouste Gulbenkian; Rede de Bibliotecas Escolares.
  - nível internacional – Fundación Germán Sánchez Ruipérez (Salamanca).
- Criar uma identidade própria para o programa.

À semelhança de outros programas levados a cabo pelo município, nomeadamente no “Desporto Jovem”, é fundamental criar uma imagem municipal para todas as iniciativas levadas a cabo por este programa. Esta identidade deve ser divulgada junto das organizações e de toda a comunidade concelhia.

## **Gestão do programa**

### **Promotor de Programa.**

A Câmara Municipal de Viseu é o promotor do programa “**Viseu a ler**” que será operacionalizado em estreita colaboração com diferentes serviços: Divisão de Serviços Culturais – Biblioteca; Desporto; Gabinete de Educação; Gabinete de Acção Social; Gabinete de Apoio aos Jovens; Teatro Viriato

### **Parceiros estratégicos.**

Para trabalhar em relação estreita com o Município era fundamental contar com os seguintes parceiros: DGLB; FCG; RBE; Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- Comissão Executiva. A gestão do programa assenta numa Comissão

Executiva constituída por um coordenador do programa e pelos representantes dos diferentes serviços envolvidos no **Programa Municipal de Promoção da Leitura**.

### **Entidades Cooperantes.**

Para dar mais abrangência ao programa “**Viseu a ler**” deve ser constituída uma rede de entidades cooperantes que desenvolvam a sua acção na área da cultura, educação, formação, integração social e, estabelecer protocolos de cooperação com Agrupamentos de Escolas, Universidades, Politécnico, Hospital S. Teotónio, Centros de Saúde, IPSS, Juntas de Freguesia.

### **Recursos Humanos.**

Os recursos humanos envolvidos no programa “**Viseu a ler**” estão directamente ligados ao Município. Todavia, não podemos deixar de considerar uma mais-valia e um factor de êxito a contratação de serviços e de pessoas, nomeadamente estagiários e estudantes.

### **Recursos Documentais.**

Todos aqueles que existem na biblioteca municipal e nas bibliotecas escolares do concelho. Contudo, não devemos descurar a actualização/diversidade de fundos documentais e a produção de documentos adaptados a públicos específicos.

### **Recursos Informáticos.**

Estes são indispensáveis, nomeadamente para o desenvolvimento de uma comunidade virtual de leitores jovens, que será alojada no site oficial da Câmara Municipal de Viseu.

### **Recursos Financeiros.**

Orçamento da Câmara Municipal de Viseu e verbas angariadas de alguns parceiros estratégicos: Rede de Bibliotecas Escolares, Direcção Geral do Livro e das Bibliotecas, Fundação Calouste Gulbenkian e outras entidades locais.

### **Avaliação**

Numa primeira fase a avaliação far-se-á através dos resultados imediatos (balanço de opiniões dos participantes e dos dinamizadores das actividades). Numa segunda fase, elaborar-se-á um relatório de avaliação, onde se fará uma avaliação qualitativa dos resultados – Relatório Final do Programa.

## CONCLUSÃO

Tendo em conta o percurso que encetámos no decurso desta investigação, onde procuramos estabelecer ligações teórico-práticas de capítulo para capítulo, este esforço final de explanação não pretende ser o expoente máximo dessa investigação, mas tão só um patamar de compreensão e interpretação dos resultados obtidos, à luz do quadro teórico que privilegiámos nesta diligência. Ao longo da nossa análise já fomos tecendo algumas considerações, efectuámos comentários e justificámos afirmações. Pensamos que os dados obtidos nos dois estudos constituem elementos de apreço para encetarmos algumas mudanças, sinalizar parâmetros significativos a ter em conta para fomentar uma cultura de marketing direccionada para o livro e para a leitura, tendo naturalmente sempre presente a missão da biblioteca escolar, tal como ela nos é apresentada em documentos nacionais e internacionais, já mencionados.

Assim, esta reflexão não tem um pendor inacabado ou de verdade incontestável, pois, como afirmam Denzin & Lincoln (1998:23), *“Every researcher speaks from within a distinct interpretative community which configures, in its special way, the multicultural, gendered components of the research act.”*

Reflectir sobre as limitações do presente estudo começaria por evidenciar o facto de não ser possível generalizar os resultados obtidos à escala nacional. Essa seria a nossa pretensão, mas não possível no âmbito deste nosso trabalho devido a condicionalismos temporais, espaciais, profissionais e custos inerentes. Daí que o contexto em que os inquéritos da 1ª fase do nosso estudo empírico tivesse ficado circunscrito à área de Viseu.

Acreditamos que qualquer percurso de investigação comporta condicionantes espaciais, temporais, contextuais e intra e inter-psíquicas que influenciam naturalmente o investigador, conduzindo a um ponto de chegada *“sempre transitório e aquém da capacidade de inventariação de problemas e de novas interrogações.”* (Lima, 1998:473)

A eleição do tema do presente estudo: *“o contributo da biblioteca escolar no desenvolvimento de hábitos leitores em crianças: um estudo na área de Viseu”*, prendeu-se com o comportamento e o processo relacional dos actores face à biblioteca escolar e a

diminuição nos hábitos de leitura dos jovens partimos da convicção empírica de que a forma como decorre a investigação seríamos capazes de vislumbrar as necessidades gerais ou específicas da região que teria suma influência na (re)estruturação e (re)definição dos papéis dos diferentes actores na fomentação dos hábitos de leitura culminando numa dinâmica de interacção com as bibliotecas públicas ou escolares uma parte significativa dos intervenientes nos hábitos sociais, educativos e culturais das crianças.

Com as exigências da actual 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 o livro e a leitura, alguns especialistas denominam este aspecto de “leitura emergente”. 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.

A família como agente socializador primário, porquanto é, no seio familiar, que muitas crianças e jovens despertam para a leitura, contudo discordamos que ela seja “*a maior impulsionadora do que vem a ser o gosto pela leitura dos alunos*”. (Lages, 2007:362). Partilhamos mais da opinião de Maria Bernardette Herdeiro, expressa já há mais de duas décadas:

*É durante a fase de escolaridade que se desenvolvem os interesses e hábitos de leitura e isso faz da escola, enquanto espaço e tempo de formação, o mais directo mediador entre a criança e o livro, dependendo muito da sua acção, positiva ou negativa, o carácter da relação que se estabelece e a dimensão que o acto de ler adquire para o jovem.*  
(1980:43)

O meio envolvente onde decorreu a primeira parte do estudo, é uma zona do interior do país, o qual parece interferir indirectamente nos hábitos de leitura, este facto poderá dever-se à falta de sensibilização social e cultural da população para a importância do livro e da leitura. Por outro, verifica-se nesta região um elevado número de abandono escolar em

idades precoces assim como de insucesso escolar, aspectos que poderão ser minimizados se os progenitores dos jovens estivessem mais preparados e mais sensibilizados para a necessidade de motivar os seus descendentes para a leitura como um meio de explorar o mundo, e obterem novos saberes.

A escola é o lugar privilegiado de ensino e de fomento da leitura e a sala de aula o espaço onde os alunos têm oportunidade de crescer de forma assistida na compreensão e no prazer de ler. Ao longo do nosso estudo sublinhámos a importância das aulas de língua portuguesa na formação do leitor literário, realidade que exige do professor responsabilidades acrescidas enquanto leitor e mediador de processos de leitura. Destacámos a importância do texto literário na formação leitora, em contexto escolar e em específico nas aulas de língua portuguesa, pelas suas potencialidades sócio afectivas, culturais e intelectuais, na formação integral do indivíduo e sublinhámos a necessidade de formar leitores competentes, capazes de ler, interpretar e de se posicionarem criticamente, quando confrontados com textos diversificados da vida prática.

No entanto a prática da leitura escolar é direccionada aos manuais escolares, a alguns livros recomendados pelo plano nacional de leitura e à concretização de um currículo/programa académico rígido. Os nossos dados revelam que os docentes têm pouco tempo ou disponibilidade para explorarem os meios complementares ao processo ensino aprendizagem disponibilizados pela escola. É do consenso geral que a leitura escolar é uma leitura analítica que privilegia a compreensão de texto, mas que como processo catalisador de ensino de leitura poderá afastar os leitores dos textos, não só pelo estatuto de obrigatoriedade que assume nas actividades de aula, mas também devido à rotina enfadonha em que se desenrolam este tipo de actividades de leitura (Pennac, 1996; Poslaniec, 2006).

Por outro lado, alguns estudos referem também o facto de os textos seleccionados a serem trabalhados em contexto da sala de aula, estão incluídos nos manuais académicos (Sim-Sim, 2006; Sousa, 2006). Esses textos ou excertos trabalhados, de forma orientada, nem sempre contribuem para fomentar o gosto e os hábitos de leitura, devido ao seu carácter fragmentário e descontextualizado e, por isso, redutor da obra literária. Têm sido inúmeras as críticas à falta de hábitos de leitura na população portuguesa. Alguns estudos identificam a

gradual desmotivação para a leitura ao longo da escolaridade obrigatória (Sim-Sim, 2006; Lages, 2007).

A biblioteca escolar considerada a pedra basilar na comunidade escolar: um meio essencial para o processo de ensino-aprendizagem, um elemento fundamental no sistema educativo. A biblioteca escolar segundo diversos autores exerce uma grande influencia no percurso académico do aluno, permitindo a estes e aos professores uma ampla gama de recursos impressos e/ou electrónicos que visam apoiar a aprendizagem.

A biblioteca escolar é ou deveria ser um

*“ [...] lugar de aprendizagens múltiplas, como espaço de trabalho e de lazer de professores, alunos e funcionários e, por isso, como recurso educativo por excelência da com unidade escolar” (Sousa et al., 2000).*

Os dados do nosso estudo corroboram as opiniões e dados de outros autores, revelando que o uso da biblioteca escolar pode potenciar as capacidades dos alunos bem como diminuir as divergências entre o status social, económico e educativo dos alunos. A biblioteca escolar, para Calixto (1996), desempenha dois papéis:

- Em primeiro lugar, é o recurso de informação prioritário da escola;
- E em segundo, é o local privilegiado para o desenvolvimento, nas crianças e nos jovens, de capacidades e de competências designadas por habilidades de informação, que consistem num conjunto de etapas de trabalho intelectual, constituídas pelo planeamento, localização e recolha, selecção e avaliação, organização e registo, comunicação e realização, avaliação.

Apesar da função educativa atribuída à biblioteca escolar por ambas as amostras que compõem o nosso estudo, parece-nos claro que a articulação com os agentes educativos é bastante diminuta, ou mesmo marginalizada. Se a biblioteca escolar tem a função formativa de desenvolver nos alunos hábitos de leitura e de estudo e também competências no âmbito da informação e da investigação (Silva, 2002b) além de que, segundo Silva e colaboradores, um dos seus principais objectivos é motivar o aluno para o gosto da leitura, promovendo simultaneamente o seu sentido de responsabilidade (Silva et al., 1993a). É, portanto,

fundamental que os agentes educativos, nomeadamente os docentes, proporcionem essas acções de sensibilização e motivação desempenhando um papel activo na socialização do jovem estudante.

Naturalmente que o professor deverá reservar parte do tempo lectivo para que se possa dinamizar a biblioteca escolar, visto que a atitude do professor face à biblioteca da escola influencia certamente a atitude dos alunos. Assim, consideramos que o professor deve ser o modelo, tendo por isso de frequentar a biblioteca da escola, utilizando este espaço não só para estudo como também para ocupação dos seus tempos de lazer, e de formação, procurando sempre uma atitude de cooperação com o coordenador da biblioteca escolar. É preciso que a aula de língua materna e, de outras áreas sejam interactivas e que deixem de estar centradas no manual escolar. O professor deve fazer sentir aos alunos que a leitura é uma necessidade e não uma obrigação, no fundo, uma forma de enriquecimento pessoal para uma melhor integração na sociedade do conhecimento e das tecnologias. Para tal, tem de mostrar que lê, deve partilhar as suas leituras e trabalhar diferentes tipos de textos na sala de aula, pois muitas vezes, *“ler dissolve-se entre as obrigações da escola, não se associando às diferentes modalidades de textos com que a criança está envolvida e que estimulam sua actividade consumidora”* (Zilberman & Silva, 1991: 13).

É preciso, então, que se trabalhem diferentes tipos de textos, como jornais, revistas, manuais de instruções, horários de transportes, sem esquecer o livro, em diferentes suportes. Os textos abordados não devem ser só os previstos nos programas curriculares e é também necessário que se transformem as práticas pedagógicas na sala de aula, até porque a desejada competência de leitura não se alcançará *“sem aprendizagens específicas e sem contexto pragmático adequado”* (Castro, 2000: 147).

A aprendizagem escolar, ou seja, a obtenção do sucesso escolar e do sucesso educativo devem ser objectivos a perseguir pela instituição escolar. Um sistema de ensino que considere estes dois factores, está certamente a concorrer para o sucesso e progresso de uma nação a todos os níveis. Para Cooper (1990) há uma relação significativa entre a linguagem oral de um aluno e a sua capacidade de leitura. A habilidade oral de um aluno está intimamente relacionada com o desenvolvimento de seus esquemas e experiências prévias. Através do conhecimento da língua oral o leitor levanta hipóteses, por um lado sobre a

relação entre oral e escrito e, por outro, sobre o sentido do texto, manifestando as suas ideias. Quando lemos e escutamos capacitamo-nos para a construção das nossas ideias. O comentário ou a discussão de um texto é muito importante porque ajuda os alunos a formular conceitos e determina se estes estavam a pensar enquanto liam compreendendo a informação que ia sendo lida (Smith & Dachl, 1984).

Vários autores consideram que a família pode também motivar a leitura (Beech, 1985; Sequeira & Sim-Sim, 1989; Sequeira et al., 1989), não será menos verdade que, sendo a escola um lugar de socialização relevante, não se poderá eximir às suas responsabilidades. Ensinar a ler e formar leitores para a escola e para a vida é uma tarefa complexa exigível à escola, até porque, na maioria dos casos, o primeiro contacto com a leitura (enquanto actividade formal que se ensina e se aprende) se dá, justamente, na escola.

Um número considerável de investigações realizadas nas últimas três décadas revelam que as bibliotecas escolares assumem um papel relevante na educação do aluno, bem como despoleta um efeito positivo ao sucesso escolar, podendo mesmo colmatar diferenças socioeconómicas ou socioculturais dos alunos e da comunidade (Balça, 2008; Millán, 2000; Martins & Parchão, 2002) ao permitir o acesso gratuito à informação. No entanto, apesar do papel relevante atribuído à biblioteca escolar e à escola, segundo Perini (1991), podemos concluir que *“a escola não está a vencer o desafio de alfabetizar funcionalmente a parcela da população que consegue chegar a ela”* (Perini, 1991:79). De facto, muitos dos analfabetos funcionais têm vários anos de escolarização. Quer isto dizer que apesar de se ter conseguido, nas últimas décadas, um aumento considerável da taxa de escolarização, a escolarização, por si só, não está a contribuir de forma categórica para a resolução do problema.

A "sociedade da informação" é apresentada como uma realidade dominante, enquanto fugaz; mas isso não nos assusta. As TIC podem ser um meio importante no mundo actual, para Palloff e Pratt (2003) consideram que a TIC constitui um novo paradigma do sistema educativo o qual levanta dúvidas e questões sobre as abordagens tradicionais apoiadas nos modelos unilaterais, isto é, de transmissão de saberes do docente para o discente.

Nestes tipo de modelos predomina a voz do docente, como membro detentor do saber e do qual é especialista, e como tal debita esse saber em momentos e espaços definidos para esse fim, o seu saber, ao discente é lhe atribuída a função de recepção dessa informação. Estes autores afirmam que o elemento central da educação online reside nos processos de aprendizagens mais dinâmicos, centrados na interacção entre estudantes, entre a escola e os estudantes e na colaboração na aprendizagem (Palloff & Pratt, 1999). A perspectiva centrada no estudante conduz à reconceptualização do papel do professor, agente facilitador e dinamizador da aprendizagem. O professor ensina a ler, aumenta as capacidades da utilização da informação e dos diferentes suportes, mas se o professor não utiliza com frequência a biblioteca, onde está disponível a informação física e virtual, não cumpre o seu papel.

A importância atribuída à biblioteca escolar depende de inúmeros factores, no entanto, destacam-se sobretudo os factores socioeducativos e culturais, interferindo na forma como os jovens percebem a leitura, a sua importância e o prazer que daí pode advir. Uma maior dinamização dos micro e macro sistemas onde o jovem se encontra pode reavivar o gosto pelo livro e as descobertas que irá efectuar.

A importância de um currículo flexível, estimulante que ultrapasse os manuais académicos poderá despertar o interesse dos jovens, ainda que as tecnologias sejam um aliado nos dias de hoje, os peritos que participaram neste estudo corroboram a nossa vivência profissional no dia-a-dia, isto é, se por um lado a tecnologia estimula, abre novos horizontes, por outro lado encontramos toda a informação a distância de um click, e compete-nos sensibilizar o jovem a procurar ler e compreender como filtrar a informação errónea que por vezes inunda o nosso dia a dia, *é urgente a formação permanente do utilizador*.

Dinamizar a biblioteca, criar novos ambientes é uma forma de permitir que o jovem sinta-a como algo diferente e sem carácter obrigatório, como um local onde pode partilhar experiências, onde pode estudar ou mesmo visitar exposições, e não um local “cinzento” onde sobressai o individual, o silêncio e o peso da obrigatoriedade.

Por outro lado, as tutelas, os órgãos de direcção, administração e gestão devem reconhecer a biblioteca como uma mais-valia, como o centro nevrálgico para o sucesso do aluno, e da comunidade e do cidadão fomentando condições holísticas ao bom desempenho, cumprindo cabalmente os objectivos para que foram criadas. O crescimento sustentado das

bibliotecas escolares carece de alguma revisão quanto ao perfil e competências dos profissionais a elas afectos; inclusão de técnicos BAD; definição de equipas de trabalho e regulamentação das parcerias, tudo isto viria de certo modo clarificar e contribuir para que os órgãos de gestão e a estrutura da escola encarassem o papel da biblioteca escolar numa outra perspectiva. É fundamental a acção a nível humano para a dinamização de actividades e práticas de promoção da leitura.

Em suma, é necessário que se implemente um novo modelo na educação, já não basta que os docentes ensinem os alunos a aprender o que estabelecem os curricula escolares têm acima de tudo de direccionar o ensino para a pesquisa e de relacionar entre si as diversas informações, de forma crítica, pois só assim se podem formar cidadãos autónomos que se comportam em sociedade como indivíduos actuantes, livres e esclarecidos.

Defendemos que devemos promover as parcerias e conquistar o interesse pelos actos de leitura. A baixa competência de leitura não apenas influi no desenvolvimento pessoal e profissional como também contribui decisivamente para promover mais exclusão e menos cidadania.

Para respondermos à imperiosa necessidade de elevar os níveis de literacia e de colocar Portugal e os portugueses a par dos seus parceiros europeus, a acção dos profissionais de educação e da cultura, de per si, não é suficiente. Urge criar um ambiente social propício ao desenvolvimento e alargamento de hábitos culturais na área do livro e da leitura. O marketing em bibliotecas pode trazer vantagens significativas. A implantação de um sistema de marketing direccionado, além de atrair utentes/utilizadores, contribui certamente, para a ampliação do conhecimento dos “produtos e serviços oferecidos.” Para Kotler (1993), o marketing direccionado representa o processo de segmentar o mercado em grupos com diferentes necessidades, características ou padrões de comportamento.

São muito variados os materiais aos quais as bibliotecas podem recorrer como meio de promoção. Temos o folheto, agenda/programa de actividades, convite, cartaz, pequenos livros sobre a biblioteca, marcadores, canetas, lápis, newsletter, website, chat, blog, post, banner, portal, rede social, além dos média como tv, jornal e rádio. Os bibliotecários e todos os que constituem a equipa organizacional são responsáveis pela criação dos instrumentos de

comunicação e informação sobre os produtos e serviços que têm para oferecer na sua instituição/biblioteca.

Sentimos necessidade de estabelecer uma co-habitação e uma coorelação entre o saber global e as realidades locais, os saberes próprios de cada região, a preservação da identidade face ao mundo. A mudança pode operacionalizar-se através da acção e da atitude de cada um de nós perante determinada realidade. Investimentos em educação trazem benefícios tanto para o individuo como para a sociedade, é o que preconiza a teoria do capital humano.

Gostaria de referir que apesar dos esforços notáveis e crescentes para implementarmos / dinamizarmos bibliotecas de qualidade e de sucesso, verificamos ainda muitos desvios “fruto de políticas e culturas divergentes.” Esperamos que o nosso estudo possa ter contribuído para um debate e um estudo mais aprofundado sobre esta temática.

## BIBLIOGRAFIA

Abric, J. C. (2002). “L’approche structurale des représentations sociales:développements récents”. *Psychologie et Société*, 4, pp.81-103

Alçada, Isabel (2007) *Leitura, literacia e bibliotecas escolares* [Em linha] Disponível em <http://sites.google.com/site/crazeitao/literacia> (Acedido em 26/04/07)

Aguilar Amat, A. (2004). *El placer de la lectura*. Madrid: Síntesis

Allen K. & Ingulsrud, J. (2003). “Manga literacy: popular culture and the reading habits of japanese college students”. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 46, 8, pp.674-683.

Alvarez, J. C. M. (1993). *Análisis metacognitivo de la comprensión lectora: un programa de evaluación e intervención en alumnos de enseñanza primaria*. Tese de doutoramento. Madrid: Universidade Complutense de Madrid.

Alves Martins, M.; Niza, I. (1998). “Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita”. Lisboa: Universidade Aberta , *Vértice* nº 120, Dez. 2004, pp.39-46

American Association of School Librarians (1998). *Information power: building partnerships for learning*. Chicago : American Library Association,

Anderson, R. C. & Pearson, P. D. (1984). A Schema - theoretic view of reading comprehension. In Pearson. P. D., Barr, R., Kamil, M. L. & Rosenthal P. (Eds.). *Handbook of Reading Research*. New York: Longman.

Antão, J. (1998). “Como fazer...aquisição de algumas técnicas de leitura”. *Noésis*, nº 47, pp. 10-12

Armbruster, B.; Anderson, T.; Ostergag, J. (1987). “Does text structure, summarization instruction facilitate learning from expository text?” *Reading Research Quarterly*, 22 (3), 331-347.

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: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha, pp 9-20. ISBN 84-89492-50-6

Astigarraga, Enako. *El método Delphi*. Universidad de Deusto. Facultad de CC EE y Empresariales de San Sebastian. [Em linha] Disponível em [http://www.echalemojo.org/uploadsarchivos/metodo\\_delphi.pdf](http://www.echalemojo.org/uploadsarchivos/metodo_delphi.pdf) (Acedido em 15 /04/10)

August, D. L., Flavell, J. H. & Clift, R. (1984). “Comparison of comprehension monitoring of skilled and less skilled readers.” *Reading Research Quarterly*, 20 (1), 39-53. (Trad. Castelhana: Una comparación del control de comprensión en lectores más y menos competentes. *Infancia y Aprendizaje* (1985), 31 (32), 129-143.

Australian School Library Association (ASLA) (2001). *Learning for the future: developing information services for schools*, Curriculum Corporation, Carlton South.

Bamberger, Richard (1975) . *Développer l'habitude de la lectura*. Paris : Unesco

Baptista, M., Amadio, A., Rodrigues, E., Santos, K. & Palludetti, S. (2004). “Avaliação dos hábitos, conhecimentos e expectativas de alunos de um curso de psicologia.” *Psicologia Escolar e Educacional*, 8, 2, pp.207-217.

Batista Lucio, Pilar ; Fernández Collado, Carlos (1991) *Metodología de la investigación*. México : Mc Graw Hill

Barroco, J. A. (2004). *As bibliotecas escolares e a formação de leitores*. Dissertação de Mestrado em Educação *Supervisão pedagógica em ensino do português* não publicada, Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho, Braga.

Bártolo, V (2000). *Estudos de motivação para a leitura em alunos do ensino básico*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Tese de Mestrado

Beech, John R. (1985) *Learning to read: a cognitive approach to reading and poor reading*. [Em linha] Disponível em <http://www.getcited.org/pub/> (Acedido em 30/05/2008)

Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação*. (4ª ed.) Lisboa : Gradiva.

Benavente, Ana & Correia, P. A. (1980). *Obstáculos ao sucesso na escola primária*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento (3).

Benavente, Ana (1976). *A escola na sociedade de classes: o professor primário e o insucesso escolar*. Lisboa : Livros Horizonte

Benavente, Ana (1990). “Insucesso escolar no contexto português: abordagens, concepções e políticas.” In: AAVV. *Ciência da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Benavente, Ana (coord.) (1996) *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.

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 Adultos

Benavente, Ana (1999). *Escola, professores e processos de mudança* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Bettelheim, B. (2008). *Psicanálise dos contos de fada* (13.ª ed.) Lisboa: Bertrand Editora.

Bofarull, M. Teresa (2006) “Evaluación de la comprensión lectora. Proposta de una pauta de observación”. In *comprensión lectora: el uso de la lengua como procedimiento*.(dir. Francesc López Rodríguez), 3ª ed., Barcelona : Editorial Graó

Bomény, Helena (2007). “Salvar pela escola: programa especial de educação.” *Sociologia, Problemas e Práticas*”, nº 55, 2007

Bomény, Helena (2009). “Leitura no Brasil, leitura do Brasil.” *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 60, pp.11-32

Brites, Cláudia; Silva, Vera (2007). *Bibliotecas escolar: um projecto a (a)creditar*. Seixal: Câmara Municipal do Seixal

Cabral, A. & Tavares, J. (s.d.) *O (in)sucesso no ensino superior: a leitura, a compreensão e a escrita* - um projecto na Universidade de Aveiro. Projecto de Doutoramento em Ciências da Educação na área dos Factores de Sucesso e Insucesso no 1º ano do Ensino Superior e da Unidade de Investigação “Construção do conhecimento pedagógico nos sistemas de formação.”

Cadório, Leonor (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: livros Horizonte

Cagney, M. A. (1988). *Measuring comprehension: alternative diagnostic approaches*. In Glazer, S. M., Searfoss, L. W. & Gentile, L. M. (Eds.). *Reexamining reading diagnosis. New trends and procedures*. Newark, Delaware: IRA, pp. 81-93

Calçada, Maria Teresa. *Bibliotecas escolares, bibliotecas públicas: parceria ou partilha?* 8º Encontro Luso-espanhol de bibliotecários – DGLB [Em linha] Disponível em <http://rcbp.dglb.pt/pt/noticias/documentos/bibliotecas> (Acedido em 20/11/2008)

Calixto, J. A. (1996). *A Biblioteca escolar e a sociedade da informação*. Lisboa: Caminho.

Campello, Bernadete *et al.* (2005). *A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica

Campione, J. C., Brown, A. L. & Ferrara, R. A. (1987). “Retraso mental e inteligência.” In Sternberg, R. (Ed.). *Inteligência humana II. Cognición, personalidad e inteligência*. Madrid: Editorial Paridos.

Campos, A. A. A. (2003). *A relação entre a compreensão leitora e o sucesso escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Camps, A. (1991). *L'ensenyament de la composició escrita en situació escolar: desenvolupament i anàlisi de dues seqüències didàctiques d'ensenyament de l'argumentació escrita*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Canário, R.; Alves, N.; Rolo, C. (2001). *Escola e exclusão social*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Carballo, B. A. (2003). “La formación de usuarios en las bibliotecas escolares”. In : *Actas del Congreso Internacional La nueva alfabetización: un reto para la educación del siglo XXI*. Madrid: C.E.S. D. Bosco, Universidade Complutense. [Em linha]. Disponível em: [http://www.orienta.org.mx/biblioteca/pdf/Formacion\\_usuarios.pdf](http://www.orienta.org.mx/biblioteca/pdf/Formacion_usuarios.pdf). (Acedido em 20/09/10)

Carmo, H.; Ferreira, M (1998) *Metodologia de investigação : guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta

Carpenter, P. A. & Just, M. A. (1975). “Sentence comprehension: a psycholinguistic processing model of verification.” *Psychological Review*, 82 (1), pp. 309-323.

Carroll, J.B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. New York: Cambridge University Press. [Em linha] Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?> (Acedido em 25/05/10)

Carter, K.A.;Beaulieu, L.J.(1992). “Conducting a community needs assessment:primary data clection techniques.” *Florida Cooperative Extension Service*. Florida, June

Carvalho, M. (2008). *WebQuest: um desafio para os professores*. [Em linha] Disponível em <http://www.iep.uminho.pt/aac/diversos/webquest/> (Acedido em 1/4/2008).

Castan Lanaspa, Guillermo (2002). *Las bibliotecas escolares en España o la moderna versión del suplicio de Tántalo*. In: *La lectura en europa*. 10.<sup>a</sup> Jornadas de bibliotecas

infantiles, juveniles y escolares. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. [Em linha] Disponível em <http://w3.cnice.mec.es/recursos2/bibliotecas/html/seminario/anele2.pdf> (Acedido em 25/10/2007)

Castells, Manuel (2001). “La era de la información.” Vol 1. *La sociedade en red*. 2<sup>a</sup> ed. Madrid: Alianza Editorial. ISBN: 84-206-4454-3

Castells, Manuel (2002). *A Sociedade em rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Castells, Manuel (2003). *O fim do milénio. A era da informação: economia, sociedade e cultura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Castro, C.A. (2000). “Profissional da informação: perfis e atitudes desejadas.” *Revista Informação & Sociedade*, v. 10, n. 1, 2000a.

Castro, C.A. (2002). “Histórico e evolução curricular na área de biblioteconomia no Brasil.” in: Valentim, M. L. (Org.). *Formação do profissional da informação*. São Paulo: Polis, 2002, pp. 25-48.

Castro, R. & Sousa, M. (2000). *Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses*. [Em linha] Disponível em: <http://www.ectep.com/literacias/orientacoes/ensaio/01.html#notas> (Acedido em 25/03/09)

CEC (2000). *A memorandum on lifelong learning*. [Em linha] Disponível em <http://www.bologna.berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf> (Acedido em 28/11/2007).

CILIP (2004). *A short introduction to information literacy*. [Em linha] Disponível em [http://www.ittk.hu/netis/doc/ISCB\\_eng/11\\_Rab\\_final.pdf](http://www.ittk.hu/netis/doc/ISCB_eng/11_Rab_final.pdf).(Acedido em 10/14/2007)

Clemente, L. (2008). *A biblioteca na escola: o futuro está lá*. Lisboa: Setecaminhos.

Clump, M. Bauer, H. & Bradley, C. (2003). “The extent to which psychology students read textbooks: a multiple class analysis of reading across the psychology curriculum.” *Journal of Instructional Psychology*, 31, 3, pp.227-232.

CMSI (2005). *Cimeira mundial sobre sociedade da informação - Compromisso de Tunes*. [Em linha] Disponível em: <http://www.itu.int/wsisw/docs2/Tunis/off/7-es.html>.(Acedido em 12/07/07)

Coelho, Nelly Novaes (2000). *Literatura infantil: teoria, análise, didáctica*. São Paulo: Moderna

Colomer, T. (1999) *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis

Conde, Elsa (2003). *A Integração das tecnologias de informação e comunicação na biblioteca escolar*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Aberta [texto policopiado].

Cooper, Graham (1990). “ Cognitive load theory as an aid for instructional design.” *Australian Journal of Educational Tecnology*, nº 6 (2) pp.108-113 [Em linha] Disponível em <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet6/cooper.html>. (Acedido em 20/12/2010)

Coronas, Mariano (2000). *La biblioteca escolar: un espacio para ler, escribir y aprender*. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

Correia, A. M. (2002). *Literacia em informação para uma cidadania activa e eficiente*. [Em linha] Disponível em [http://www.infolit.org/International\\_Conference/papers/correia-portugueseullpaper.pdf](http://www.infolit.org/International_Conference/papers/correia-portugueseullpaper.pdf) (Acedido em 8/12/2006).

Costa, António Firmino da; Avila, Patrícia; Mateus, Sandra (2002) *Públicos da ciência em Portugal*. Lisboa:Gradiva

Costa, António Firmino (1999) *Sociedade de bairro: dinâmicas sociais da identidade cultural*. Oeiras:Celta

CSLA (1997). *Student's information needs in the 21st century: competencies for teachers librarians*. [Em linha] Disponível em [www.cla.ca/cas/casl/literacynneeds.html](http://www.cla.ca/cas/casl/literacynneeds.html) (Acedido em 12/10/06)

Delannoy, J. (1983). *Guia para a transformação de bibliotecas escolares*. Lisboa: livros Horizonte

Delkey y Helmer (1967): *La técnica Delphi* Rand Corporation. EMBRAPA (1995).Brasilia: Prospecção de demandas tecnológicas

Denzin, N.K.; Lincoln, Y.S. (1998). "Entering the field of qualitative research." In: N.K.Denzin; Y.S.Lincoln (edit.). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, CA:Sage, pp. 1-34

Devlin, K. (2000). *Info-senso: como transformar a informação em conhecimento*. S.Paulo: Livros do Brasil, ISBN 972-41-1775-8.

Diaz Grau, A. (2000) "El servicio de información local en las bibliotecas públicas municipales:importancia y pautas para su desarrollo." *Boletín de la Asociación al Servicio de la Sociedad*. Valência: FESABID, pp. 413-417

Doyle, C. (1992). *Outcome measures for information literacy within the national goals of 1990 - Final report to National Forum on Information Literacy*. [Em linha] Disponível em [http://www.eric.ed.gov/EricDocs/data/ericdocs2/content\\_storage\\_01/0000000b/80/23/4a/](http://www.eric.ed.gov/EricDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/23/4a/)

12.pdf (Acedido em 8/12/2006).

Doyle, C. S. (1994). *Information literacy in an information society: a concept for the information age*. Diane Publishing, ISBN 0788170120

Dudziak, E. (2002). *Information literacy education: integração pedagógica entre bibliotecários e docentes visando a competência em informação e a aprendizagem ao longo da vida*. [Em linha] Disponível em [www.sibi.ufrj.br/snbu/snbu2002/oralpdf/47.a.pdf](http://www.sibi.ufrj.br/snbu/snbu2002/oralpdf/47.a.pdf) (Acedido em 6/03/2008)

Dudziak, E. (2007). *O bibliotecário como agente de transformação em uma sociedade complexa: integração entre ciência, tecnologia, desenvolvimento e inclusão social*. [Em linha] Disponível em [www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/viewPDFInterstitial/1396/878](http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/viewPDFInterstitial/1396/878) (Acedido em 26/3/2008).

Dudziak, E. (2007). *O bibliotecário como agente de transformação em uma sociedade complexa: integração entre ciência, tecnologia, desenvolvimento e inclusão social*. [Em linha] Disponível em <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/1396>. (Acedido em 13/12/2007)

Equipo Peonza (1995). *ABCdário de la animación*. Madrid:Asociación de Amigos del Livro Infantil Y Juvenil.

Eyre, Gayner (1999). *O futuro das bibliotecas: perspectivas e realidades* [Em linha] Disponível em [www.bibliociencias.cu/gsd/collect/eventos/archives/HASH015d.../doc/pdf](http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/eventos/archives/HASH015d.../doc/pdf) (Acedido em 20-08-2008)

Eurydice (2000). *Aprendizagem ao longo da vida: a contribuição dos sistemas educativos dos estados membros da união europeia*. UE, ISBN 2-87116-294-8.

Festas, M. I. F. (1998). *Psicopedagogia das aprendizagens escolares*. Relatório de concurso para professor associado, não publicado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Fioravante Garcez, Eliane (2006). “Gestão da informação na biblioteca escolar.” *Revista ACB: Biblioteconomia*. Florianópolis, v.11, n.1,Jan./Jul., pp. 53-73

Fitzgibbons, S. (2000). “School and public library relationships: essential ingredients in implementing educational reforms and improving student learning.” *School Library Media ResearchOnline*, vol. 3 [Em linha] Disponível [http://www.ala.org/Content/NavigationMenu/AASL/Publications and Journals/School Library Media Research/Contents1/Volume 3 \(2000\)/relationships.htm](http://www.ala.org/Content/NavigationMenu/AASL/Publications and Journals/School Library Media Research/Contents1/Volume 3 (2000)/relationships.htm) (Acedido em 13/05/07)

Fonseca, Maria Teresa G. Abreu (2008). “As bibliotecas públicas e as bibliotecas escolares: ímpares no desenvolvimento.” Viseu, *Jornal do Centro*, Dezembro

Fortuna, C.; Fontes, F. (1999). *Leitura juvenil: hábitos e práticas no distrito de Coimbra*. Lisboa: Observatório das Actividades Culturais.

Fowles, J., (1978). *Handbook of futures research*. Connecticut: Greenwood Press

Freire, A. (2007). *Biblioteca escolar e sala de aula- intersecção de duas realidades através do trabalho colaborativo: estudo numa escola secundária*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade Aberta.

Freitas, Eduardo de; Casanova, José Luis; Alves, Nuno de Almeida (1997). *Hábitos de leitura:um inquérito à população portuguesa*. Lisboa: D.Quixote. ISBN 972-774-138-X

Gaarder, J. (2002). *Libros para un mundo sin lectores?* Conferência do 28º Congresso IBBY (International Board on Books for Young People) Policopiado

Gallik, J. (1999). “Do they read for pleasure? Recreational reading habits of college students.” *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42, 6, pp. 480-488.

Gambrell, L. (2005). "Reading literature, reading text, reading the internet: the times they are changing - issues and trends in literacy." *The Reading Teacher*, 58, 6, pp. 588-591.

Garcêz, Eliane Fioravante; Carpes, Gyance (2006). "Gestão de informação na biblioteca escolar." *Revista ACB: biblioteconomia* Santa Catarina. Florianópolis, vol 11, nº 1, Jan/Jul. pp. 53/73

Ghiglione, R. e Matalon, B. (2001). *O inquérito: teoria e prática*. Lisboa: Edições Celta, ISBN 972-774-120-7.

Giovinazzo, Renata A.(2001). *Focus group em pesquisa qualitativa*. Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado FECAP. [Em linha] Disponível em [http://wwwfecp.br/adm\\_online/art24/renat2.htm](http://wwwfecp.br/adm_online/art24/renat2.htm) (Acedido em 10/09/2008)

Gomes, J. A. (1996). *Da nascente à voz: contributos para uma pedagogia da leitura*. 2.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Editorial Caminho.

Gomez Hernandez, José A. (2002). *Gestión de bibliotecas*. Múrcia: DM.[Em linha] Disponível em [http://eprints.rclis.org/archive/00011394/01/Gestion\\_de\\_Bibliotecas\\_Gomez-Hernandez\\_2002.pdf](http://eprints.rclis.org/archive/00011394/01/Gestion_de_Bibliotecas_Gomez-Hernandez_2002.pdf) (Acedido em 29/10/2007)

Gonçalves, C. (2000). *Desenvolvimento vocacional e promoção de competências*. Comunicação apresentada no II Encontro Internacional de Galiza e Norte de Portugal de formação para o trabalho. Santiago de Compostela

Goodman, K. (1991). "Unidade na leitura: um modelo psicolinguístico transnacional." *Letras de Hoje*. nº 86, pp. 9-43

Gudakovska, I. (1996). "Students' reading habits in Latvia." *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. nº 40, 1.

Haycock, Ken (2003). *The school library media specialist:overview* [Em linha] Disponível em <http://eduscapes.com/sms/overview/haycock.html> (Acedido em 20/10/10)

Hannesdóttir, S. (1995). *Bibliotecários escolares: linhas de orientação para os requisitos de competência*. [Em linha], em <http://www.oei.es/pdfs/rbe2.pdf>, (Acedido em 20/01/ 2010).

Herdeiro, M.B. (1980). “Dimensão pedagógica da leitura”. In Coelho, J.P. et al, *Problemática da leitura – aspectos sociológicos e pedagógicos*. Lisboa, INIC: Centro de Literaturas e Expressão Portuguesa das Universidades de Lisboa, pp. 35-47.

Herdeiro, Maria Bernardette (1990). “Literatura para crianças e jovens”, In *Vértice*, II série, nº26, Lisboa: Editorial Caminho, pp. 115-118.

Hernández, Fernández y Baptista, (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill

Hill, M.; Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo, ISBN 972-618-273-5.

Hillesheim, A.I.A; Fachin, G.R.B. (2003). “Biblioteca escolar e a leitura.” *Revista ACB*, Florianópolis, v.8, n1, pp.35-45

Hopper, R. (2005). “What are teenagers reading? Adolescent fiction reading habits and reading choices.” *Literacy*. Volume 39, (3), November, pp. 113-120

Houaiss, A. (2005). *Dicionário houaiss da língua portuguesa*. Temas e Debates. IASL (1993). Declaração Política da IASL sobre bibliotecas escolares. [Em linha]. Disponível em [www.rbe.min-edu.pt](http://www.rbe.min-edu.pt) (Acedido em 1/6/2006).

Hughes-Hassell, S. (2001). “Implementing change: what school library media specialists should know.” *Knowledge Quest*, 29 Jan./Feb. pp. 11-15.

Hughes-Hassell, S. & Lutz, C. (2006). “What do you want to tell us about reading? A survey of the habits and attitudes of urban middle school students toward leisure reading.” *Young Adult Library Services: The Official Journal of the Young Adult Library Services Association*, 4, (2) pp. 39-45.

IFLA (2002). *Manifesto da IFLA sobre a internet*. [Em linha] Disponível em <http://archive.ifla.org/III/misc/im-pt.htm> (Acedido em 7/12/ 2007)

IFLA/UNESCO (2006). *Guidelines on information literacy for lifelong learning*. [Em linha] Disponível em [www.ifla.org/VII/s42/pub/IL-Guidelines2006.pdf](http://www.ifla.org/VII/s42/pub/IL-Guidelines2006.pdf) (Acedido em 7/12/2006).

IFLA/UNESCO (1999). *Manifesto da biblioteca escolar*. [Em linha] Disponível em <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf> (Acedido em 7/12/2007)

IFLA/UNESCO (2002). *School libraries guidelines*. [Em linha] Disponível em <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/school-guidelines.htm>. (Acedido em 7/12/2007)

IFLA/UNESCO (2005). *Faróis da sociedade da informação. Declaração de Alexandria sobre literacia da informação e aprendizagem ao longo da vida*. [Em linha] Disponível em [http://www.infolit.org/International\\_Colloquium/alexprocport.doc](http://www.infolit.org/International_Colloquium/alexprocport.doc) (Acedido em 1/9/2006).

INE (2006) *Bibliotecas públicas*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda

INE (2006) Infoline [Em linha] Disponível em <http://www.infoline.pt> (Acedido em 20/12/2007)

Irwin, J (1986). *Teaching reading comprehension process*. Englewood, New Jersey: Prentice-Hall

Jiménez. T. B. (1997). *Del fracaso al éxito escolar. Una guía para padres y educadores para potenciar el éxito del estudiante*. Barcelona: Plaza, Ganes.

João O. (2002). *Pedagogia informacional: ensinar a aprender en la sociedad del conocimiento*. [Em linha] Disponível em [www.uib.es/depart/gte/edutec/e/revelec15/oscarpicardo.htm](http://www.uib.es/depart/gte/edutec/e/revelec15/oscarpicardo.htm) (Acedido em 16/10/2007).

Jodelet, Denise (1989). " Représentations sociales: un domaine en expansion" In : D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.

Johnson, D. & Johnson, B. (1986). "Highlighting vocabulary in inferencial comprehension instruction." *Journal of Reading*, 29 (7), pp.622-626.

Johnson, P. (1981). *Prior knowledge and reading comprehension test bias*. Ph. D. dissertation. Illinois: University of Illinois. Champaign.

Jovchelovitch, S. (2008). *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. trad. de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: RJ Vozes. (Trabalho original publicado em 2007).

Keyton (2001). *Research methodology and resultads* [Em linha] Disponível em <http://www.ujdigispace.uj.ac.za> (Acedido a 20 de Janeiro de 2008)

Kirsch, Irwin S. et al (1993). *Adult literacy in America*. Washington, National Center of Education Statistics

Kuhlthau, Carol (2006). *Information literacy through guide inquiry: preparing students for the 21st century*. Apresentação realizada na 35a Conferência da IASL, Lisboa [Em linha] Disponível em [http://www.sils.rutgers.edu/kuhlthau/recent\\_presentations/iasl2/IASL2006.ppt](http://www.sils.rutgers.edu/kuhlthau/recent_presentations/iasl2/IASL2006.ppt) (Acedido a 10 de Junho de 2008)

Kuhlthau, Carol (1987). *Information skills for an information society: a review of research*. ERIC Clearinghouse.

Kuhlthau, Carol(1999). "Student learning in the library: what library power librarians say." *School Libraries Worldwide*, vol. 5, ( 2), pp. 80-96

Kuhlthau, Carol (2006). *Como usar a biblioteca na escola: um programa de actividades para o ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica

Lages, Mário F. e tal (2007). *Os estudantes e a leitura*. GEPE. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação [Em linha] Disponível em <http://www.gepe.min-edu.pt/mp4/> (Acedido em 20/08/10)

Landeta, J. (1999). *El método Delphi*. Barcelona: Ariel

Linstone, H., Turoff, M. (1975). *The Delphi method: techniques and applications*. Addison-Wesley

Langford, L. (1998). "Information literacy? A clarification." *School Libraries Worldwide* 4 (1).

Larrosa, J. (1996): *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes S.A. Ediciones

Lenox, M. e Walker, M. (1992). "Information literacy - challenge for the future." *International Journal of Information and Library Research* . 4 (1).

Lessard-Hébert, Michelle; Goyette, Gabriel ;Boutin, Gérald (1994). *Investigação qualitativa – fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Machado, Ana Maria (2007). *Balaio: livros e leitura*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira

Manzano, M.G. (1988). *A criança e a leitura*. Porto: Porto Editora

Marques, R. (1997). *Os desafios da sociedade de informação*. [Em linha] Disponível em [http://www.cursoverao.pt/c\\_1997/rui001.htm](http://www.cursoverao.pt/c_1997/rui001.htm) (Acedido em 2/3/2007).

Martins, A. M. & Cabrita, I. (1991). *A Problemática do insucesso escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Martins, A. M.; Parchão, Y. (2000). *A legitimação psicológica do insucesso escolar e a (des)responsabilização dos professores*. Disponível em <http://sweet.ua.pt/~amm/cientifica/doc8/doc8.pdf>. [Acedido a 20 de Setembro de 2010]

Martins, M.A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta

Martins, Vicente (2004). “Como lidar com a dislexia em sala de aula.” *Revista Ciência online* [Em linha]. Disponível em <http://www.artigos.com/artigos/humanas/educacao/como-licar-com-a-dislexia-em-sala-de-aula-1761/artigo/25> (Acedido em 25 de Abril de 2008).

Marzal Garcia, Miguel Angel; Cuevas Cerveró, Amara (2007). “Biblioteca escolar para la sociedad del conocimiento en España.” *Ciências Informação Brasília*. vol. 36, nº 1 Jan./Abril pp 54-68

Matus S.,G. ; Molina L., F. (2006). *Metodología cualitativa: un aporte de la sociología para investigar en bibliotecología* . Valparaíso: Universidad de Playa Ancha. Facultad de Humanidades.

Mialaret, G. (1974). *A aprendizagem da leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.

Ministério da Educação (2001a). *Decreto-Lei 240/2001*. [Em linha] Disponível em [www.dgert.mtss.gov.pt/refernet/documentos/informacoes/legislacao/decreto-lei\\_240-](http://www.dgert.mtss.gov.pt/refernet/documentos/informacoes/legislacao/decreto-lei_240-)

Ministério da Educação (2001b). *Decreto-Lei 6/2001*. [Em linha] Disponível em [www.dgert.mtss.gov.pt/refernet/documentos/informacoes/legislacao/decreto-lei\\_6-](http://www.dgert.mtss.gov.pt/refernet/documentos/informacoes/legislacao/decreto-lei_6-)

Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais*. Lisboa: DEP

Montagner, H. (1998). *Acabar com o insucesso na escola - a criança, as suas competências e os seus ritmos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Morais, J. (1997). *A arte de ler: psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

Morles, A. (1986). “Entrenamiento en el uso de estratégias para comprender la lectura.” *Revista Latinoamericana de lectura* (Lectura y Vida), 7 (2).

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son publique*. 2ªed. , Paris: PUF.

Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Moscovici, S. (1984). "The phenomenon of social representations." In: Farr & S. Moscovici (Eds.). *Social representations*. Londres: Academic Press.

Moscovici, S. (1988). "Notes toward a description of social representation." *European Journal of Social Psychology*. (18), pp. 211-250.

Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Mota, F. (2006). *Competência informacional e necessidade de interação entre bibliotecários e professores no contexto escolar*. [Em linha] Disponível em [www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/447/367](http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/447/367) (Acedido em 25/09/2007).

MSI (1997). *Livro verde para a sociedade da informação em Portugal*. [Em linha] Disponível em <http://www.pedroveiga.nome.pt/LivroVerde1997.pdf> (Acedido em 8/12/2006).

Nina, Isabel Feliz Andrade (2008). *Da leitura ao prazer de ler: contributos da biblioteca escolar*. Dissertação de mestrado em Gestão de Informação e Bibliotecas Escolares apresentada à Universidade Aberta [Em linha] Disponível em <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/handle/10400.2/1223>. (Acedido em 30 /04/09)

Nunes, H.B. (1999). "Os livros aproximam as pessoas e podem mesmo ajudar a combater a solidão." *Malasartes. Cadernos de Literatura para a infância e a juventude*. Lisboa, nº 1, pp. 25-26

Nunes, Manuela Barreto (2003). *O papel da biblioteca escolar na formação da comunidade educativa*. In: *Actas da Jornadas de Bibliotecas Escolares*. Trofa: Câmara Municipal

Nunes, Manuela Barreto (2005). *Leitura e literacias na biblioteca escolar e o problema do desenvolvimento das colecções*. Documento não publicado.

Nunes, Manuela Barreto (2007). “Leitura, literacias e inclusão social: novos e velhos desafios para as bibliotecas públicas.” In: *Práticas de dinamização da leitura*. Porto: Setepés. pp.48-59

Oliveira, L. (2002). *Alfabetização informacional na sociedade da informação*. Instituto de Inovação Educacional, ISBN 972-783-078-1

ORDEN ECI/1740/2005, de 27 de mayo, por la que se establecen las bases reguladoras específicas y se convoca el concurso nacional de proyectos de ideas para la mejora e innovación de las bibliotecas de los centros escolares para el año 2005.

Palloff, Rena M.; Pratt, Keith (2004). *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes online*. São Paulo: Artmed

Pardal, Luis; Correia, Eugénia (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores

Paredes, J. (2005). “Animación a la lectura y TIC: creando situaciones y espacios.” *Revista de Educación*. (Nº especial) pp. 255-279.

Parente, M. S. C. (1996). *A Relação família – escola; factor interactivo no desenvolvimento da leitura da criança*. Conferência apresentada no “2º Congresso Galaico-português de psicopedagogia”, Universidade do Minho, Braga , pp. 266-269

Paul, Richard ; Elder, Linda (2003). *Como leer un parrafo y más allá de este*. Fundacion para el Pensamiento Critico. [Em linha] Disponível em [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org) (Acedido em 12/09/07)

Pelgrum, W.J. (2001). *Obstacles to the integration of ICT in education:resultats from a worldwide educational assesment* [Em linha] Disponível em [http://users.ntua.gr/vvesk/ictedu/article5\\_pelgrum.pdf](http://users.ntua.gr/vvesk/ictedu/article5_pelgrum.pdf) (Acedido em 10/12/2008)

Peña, J. (2003). *Creación de un club de lectura. Una experiencia compartida con padres y representantes*. [Em linha] Disponível em <http://revistas.saber.ula.ve> (Acedido a 10/12/2010).

Peña, J. y Ramírez, N. (2006). *Una mirada a la construcción social de padres y/o representantes lectores: La Escuela Bolivariana Humberto Tejera*. Educere, 10 (35), 679-687. Serrano A. y Martínez, E. (2003). *La Brecha digital: mitos y realidades*. México, UABC.

Perez Iglesias, Javier (1998). *Las bibliotecas como bien público, el factor humano*. “Educación Y Biblioteca”, nº 90, Maio, pp. 58-65

Perez Serrano, Glória (1998). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla

Pérez Andrés, Cristina (2000). “Deven estar las técnicas de consenso incluídas entre las técnicas de investigación cualitativa?” *Rev. Esp. Salud Pública*, nº 74, pp. 310-321

Perini, M. (1991). “A leitura funcional e a dupla função do texto didático.” In Regina Zilberman & Ezequiel T. Silva (orgs.). *Leitura. Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Editora Ática, pp. 78-86.

Perrenoud, Philippe; Montandon, Cleopâtre (2001). *Entre pais e professores: um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola*. Oeiras: Celta Editora

Pino, M D; Serrejón, J (1997). *Estudios e informes sobre la lectura. Técnicas de la Bruja y yo, una nueva forma de enseñar a leer*. In: J. Beltrán, L. Belmonte & J. Moreno (coord.), *Congreso de lectura eficaz*. Madrid: Bruño, pp. 303-306.

Pinto, M. H R.S. (2007). *O contributo das bibliotecas escolares para a construção do conhecimento: estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da

Educação apresentada à Universidade Portucalense. Porto, Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de S.Mamede de Infesta. S.Mamede de Infesta: Agrupamento de Escolas de S. Mamede de Infesta.

Poersch, José Marcelino; Amaral, M. P. (1989). “Como as categorias textuais se relacionam com a compreensão em leitura.” *Veritas*, nº 35, p. 77-89

Poersch, José Marcelino. *A compreensão da leitura como indicadora do nível de inteligência*. [Em linha] Disponível em <http://lerletras.up.pt/uplods/ficheiros/8424.pdf> (Acedido em 10/10/10)

Popper, Karl (1992). *Em busca de um mundo melhor*. Lisboa: Editorial Fragmentos

Poslaniec, Christian (2006). *Incentivar o prazer de ler: actividades de leitura para jovens*. Porto: Edições Asa. ISBN: 9789724145709

Prensky, Marc (2001) *Digital natives, digital immigrants*. [Em linha] Disponível em <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20> (Acedido em 30/10/09)

Quivy, R; Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (5ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Ramalho, Glória (coord.) (2004). Resultados do estudo internacional PISA 2003. Primeiro relatório nacional. Lisboa. Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE): Ministério da Educação

Rebelo, J. A. S. (1991). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Dissertação de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

Rede Bibliotecas Escolares (2006). 35a *Conferência da IASL*. [Em linha] Disponível em [http://www.rbe.minedu.pt/eventos/iasl/informacao\\_geral.htm](http://www.rbe.minedu.pt/eventos/iasl/informacao_geral.htm) (Acedido em 5/10/2006).

Rede de Bibliotecas Escolares (2008). *A escola no séc. XXI*. [Em linha] Disponível em [www.rbe.min-edu.pt/npa/125.html](http://www.rbe.min-edu.pt/npa/125.html) (Acedido em 12/03/2008).

Reyzábal, Maria Victoria; Tenório, Pedro (1992) *El aprendizaje de la literatura*. Madrid: Editorial La Muralla

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

Roazzi, A. & Almeida, L. (1988). *Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar?* *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), pp53-60.

Rodrigues, Maria de Lurdes; Mata, João Trocado de (2003). “A utilização do computador e da internet pela população portuguesa”. *Sociologia, Problemas e Prática*, nº 43, pp. 161-178

Roldão, M. C. (2000). “A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas actuais”. In Marques, R. & Roldão, C. M. (Org.). *Inovação, Currículo e Formação*. Porto: Porto Editora, pp. 121-133.

Sabino, Maria Manuela do Carmo (2008). “Importancia da leitura e estratégias para a sua promoção.” *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 45/5, 25 de Marzo de 2008, pp.11-28. ISSN 1681-5653

Sacristán, José Gimeno (1988). *Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Sacristán, José Gimeno (2002). “Tendências investigativas na formação de professores.” In S.G. Pimenta e E. Ghedin (orgs) (2002) *O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. Madrid : Cortez , pp. 81-87.

Sacristán, José Gimeno (2003). “La importancia de descolarizar la lectura en las sociedades de la información. La función compensatoria de la biblioteca escolar”. In: *Biblioteca para todos – la lectura y los servicios especializados – 11<sup>as</sup> Jornadas de Bibliotecas Infantiles y Juveniles*. Salamanca: Fundación German Sánchez Ruipérez.

Sadoski, M. Goetz, E. T. & Firtz, J. B. (1993). “Impact of concreteness on comprehensibility, interest, and memory for text: Implications for dual coding theory and text design.” *Journal of Educational Psychology*, 85 (2), pp. 291-304.

Samuels, Kamil. (1984). “Models of the reading process.” In Pearson P. D. (ed.). *Handbook of reading research*. New York: Longman, pp. 212-221

Samuels, S. (1985). “Word recognition.” In: Singer, H. & Ruddell, R. (Eds.). *Theoretical models and processes reading*. 3ª ed. Newark: I.R.A.

Sanches, T. (2007). “Biblioteca escolar e leitura em tempos de mudança” In: *Leitura(s)*, Porto: Setepés, pp.69-77.

Sánchez, E. (1990). “Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos”. *Estudios de Psicología*, nº41, pp.21-40.

Sánchez, E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana.

Santiago, A. R. Potvin, P. Tavares, J. & Oliveira, L. (1994). “Representações da escola nos alunos em dificuldade escolar.” *Revista Inovação*, 7 (1), pp. 79-95.

Santos, Elvira Moreira (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto.

Sardinha, Maria da Graça Guilhermina d’Almeida (2006). *Literacia em leitura – identidade e construção da cidadania*. Actas do 9º Congresso Nacional de Bibliotecários Arquivistas Documentalistas [Em linha] Disponível em <http://www.apbad.pt/edicoes/EdicoesCongresso> (Acedido em 28/09/2008)

Sequeira, F.; Magalhães, M. L. (2000). “Formar leitores numa escola do Alto-Minho: a biblioteca da escola de Portelas.” In: *Formar leitores: o contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 79-90

Sequeiros, Paula (2004). *Pasando el tiempo en la net: apropiaciones juveniles de la red en el espacio de una biblioteca pública*. Barcelona. Universitat Oberta de Catalunya. Tese de Máster en Sociedad de la Información y del Conocimiento. [Em linha] Disponível em [http://www.cibersociedad.net/congres2004/grups/fitxacom\\_publica2](http://www.cibersociedad.net/congres2004/grups/fitxacom_publica2). (Acedido em 12/09/06)

Sequeiros, Paula (2005). *Ler as bibliotecas públicas portuguesas e os leitores adolescentes da internet: contributos informados pelas ciências sociais e pelas humanidades para o seu conhecimento e compreensão*. [Em linha] Disponível em <http://up-pt.academia.edu> (Acedido em 20/07/08)

Silva, L. M. (2002). *Bibliotecas escolares e construção do sucesso educativo*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Silva, A C. et al. (1993). *Materiais de apoio aos novos programas. Língua Portuguesa. 2º e 3º Ciclos*. Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, Ministério da Educação.

Sim-Sim, Inês (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de texto*. Lisboa: Ministério da Educação

Sim-Sim, I. & Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento, Ministério da Educação GIDC.

Smith, Frank (2003) *Compreendendo a leitura: uma análise psicológica da leitura e do aprender a ler*. 4ª ed., Porto Alegre: Artmed Editora

Soares, M.A. (2003). *Como motivar para a leitura*. Lisboa: Editorial Presença

Solé, Isabel (2009). *Estrategias de lectura*. 21ª reimpressão. Barcelona: Editorial Graó

Stake, R. (1988). “Case study methods in educational research: seeking sweet water.” In: R. M. Jaeger (Ed.), *Complementary methods for research in education*, Washington, DC: AERA.

Soares, Magda (2002). “Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.” *Educação e Sociedade*, 23 (81)

Stake, R. (1992). *Pedagogic and psychometric perception of mathematics achievement*. Robert E. Stake. A chapter in Donald Broady, editor, *Education in the Late 20th Century*, essays presented to Ulf P. Lundgren on the occasion of his fiftieth birthday. Stockholm: Institute of Education Press.

Stake, R. (1994). “Case studies.” In N. Denzin e Y. Lincoln (ed.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, pp. 26-27

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Stake, R. (2000). *Evaluation and assessment: discriminatory against minorities?* Robert E. Stake, University of Illinois. A paper delivered at the RACE 2000 conference, Tempe, Arizona.

Stake, R. (2002). “Case studies.” In: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (ed.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage, pp.435-454

Stripling, Barbara K. *Information literacy guidelines K12*. [Em linha] Disponível em <http://ctap.fcoe.k12.ca.us/ctap/info.lit/guidelines.html> ( Acedido em 21/04/06)

Swabby, B, E. R. (1989). *Diagnosis and a correction of reading difficulties*. Boston: Allyn and Bacon

Tuijman, Albert (ed.) et al (1997). *Literacy skills for the knowlwdge society*. Paris, OECD/Human Resources Development

Turcotte, André G. (1994). “Compétences et perceptions du lecteur évalués de façon authentiques.” In: *Lidil*, nº 10, pp.13.37

UNESCO (1999). *Manifesto da UNESCO sobre bibliotecas escolares*. Federação Internacional das Associações de Bibliotecários e de Bibliotecas. [Em linha] Disponível em [http://www.rbe.minedu.pt/np4/?newsId=74&fileName=manifesto\\_be\\_unesco.pdf](http://www.rbe.minedu.pt/np4/?newsId=74&fileName=manifesto_be_unesco.pdf) (Acedido em 12/10/10)

Warschauer M. (1996). “Computer assisted language learning: an introduction.” In: Fotos S. (ed.) *Multimedia language teaching*, Tokyo: Logos International, pp. 3-20.

Vianna, N.W.H. (1989). *Subjectividade no processo de previsão*. S. paulo, 1989. Tese de Doutoramento. Faculdade de economia e Contabilidade da USP-FEA/USP

Veiga, Isabel et al. (coord.) (1996). *Lançar a rede de bibliotecas escolares*. Lisboa: Ministério da Educação

Wong, Barbara (2007). *A leitura em Portugal* [Em linha] Disponível em <http://www.publico.pt> (Acedido em 28/09/07)

Wright, James T. C.; Giovinazzo, Renata A. (2000). “Delphi – Uma ferramenta de apoio ao planeamento prospetivo.” *Caderno de Pesquisas em Administração*, São Paulo, v.1, nº12

Vigotsky, L. (2000). *A Formação social da mente*. São Paulo: Editora Martins Fontes.

Vigotsky, L. (1996). *La imaginación y el arte en la infancia : ensayo psicológico*. Madrid: Ediciones Akal.

Valente, Fátima; Alves Martins, Margarida. “Competências meta linguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1.º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes.” *Análise Psicológica*, Mar. 2004, vol.22,1, pp.193-212. ISSN 0870-8231.

Valverde,P.;Carrasco, E; Muñoz, J.M. (1997). *La biblioteca un centro-clave de documentación escolar : organización, dinamización y recursos en secundaria*. Madrid: Narcea

Velez-Pareja, Ignacio (2003). *The Delphi method*. [Em linha] Disponível em [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=420040](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=420040). (Acedido em 20/04/10)

Vila Merino, E. (2008). “La educación del secreto: infancia, identidad y alteridad.” *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 47/1 – 25 de Septiembre de 2000

Vilelas, J. (2009). *Investigação – o processo de construção de conhecimento*. Lisboa: Sílabo.

Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods*. Newbury Park, CA: Sage.

Yin, R. K (1999). “Enhancing the quality of case studies in health services research.” *Health Service Research*, v.34, n.5, pp.1209-1224.

Yin, R. K. (1988). “Case study research: design and methods.” California: Sage Publications, *Applied Social Research Methods Series*, v. 5.

Yin, R. K. (1993) . *Applications of case study research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Yin, R. K. (1994). *Case study research – design and methods*. London: Sage Publication.

Yin, R. K. (1998). “*The abridged version of case study research: design and methods*.” In L. Bickman & D. J. Rog (Eds.), *Handbook of applied social research methods*. pp. 229-259. Thousand Oaks, CA: Sage.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso - planejamento e métodos*. 3. ed., Porto Alegre: Bookman..

Yin, R. K.(1997). “The abridged version of case study research.” In: Bickman, L.; Rog, D. J. (ed.) *Handbook of applied social research methods*. Thousand Oaks: Sage Publications. pp. 229-259)

Yubero Jiménez, S. (2001). “Animación a la lectura en diversos contextos”. In: Pedro C. & Garcia Padrino, Jaime *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 59-70.

Zilberman, R. (1988). *Leitura: história e sociedade*. S. Paulo: FDE (série ideias nº 5). [Em linha]. Disponível em <http://wwwcrmaricovas.sp.gov.br/lei> (Acedido em 27 de Setembro de 2009)

## **Anexos**

---

## **Anexo I. – Questionário dirigido a professores**

### **QUESTIONÁRIO DIRIGIDO A PROFESSORES**

Exmo(a). Senhor(a) Professor(a):

Chamo-me, Maria Teresa Gonçalves de Abreu Fonseca, que está a elaborar um trabalho de investigação subordinado ao tema “*A importância da Biblioteca Escolar/Infantil na criação de hábitos de leitura*”, sob a orientação do Professor Doutor Frias Montoya da Universidade de Salamanca.

Desta forma, a sua opinião é importante, pelo que solicito que responda a todas as questões. Os dados fornecidos serão confidenciais, nos termos da Lei nº 67/98, de 26 de Outubro, e destinam-se apenas a fins académicos.

Peço-lhe que, após ter terminado o preenchimento do seu questionário, o introduza dentro do envelope anexo e, depois de devidamente fechado e colado, o entregue ao responsável pelo estudo.

Obrigada, pela colaboração!

#### **PARTE I**

#### **CARACTERIZAÇÃO SÓCIODEMOGRÁFICA**

Pretende-se com este grupo dar resposta a variáveis que caracterizam a população em estudo. Nesta parte preencha os espaços ou coloque **X**, conforme o caso. Por favor, responda a todas as questões, caso contrário, o questionário não terá validade.

##### **1 - Género:**

- a) Feminino
- b) Masculino

**2 - Idade:** \_\_\_\_\_ anos

**3 – Anos de Serviço:** \_\_\_\_\_ anos

**4 – Habilitações Académicas:**

- a) Bacharelato
- b) Licenciatura
- c) Pós-Graduação
- d) Mestrado
- e) Outra  Qual? \_\_\_\_\_

**5- Categoria profissional:**

- a) Professor do Quadro de Escola
- b) Professor do Quadro de Zona Pedagógica
- c) Professor Contratado

**6- Meio onde lecciona:**

- a) Zona rural
- b) Zona urbana

**7. Nível de ensino que lecciona**

- a) 1º Ciclo do Ensino Básico
- b) 2º Ciclo do Ensino Básico
- c) 3º Ciclo do Ensino Básico

**PARTE II**

**BIBLIOTECAS ESCOLARES/INFANTIS: UMA PORTA ABERTA PARA O MUNDO DA LEITURA**

**1. Considera a leitura importante para a formação integral dos alunos?**

- a) Sim
- b) Não

**2. Considera que a leitura está em crise?**

- a) Sim
- b) Não

**2.1. Justifique a sua resposta** \_\_\_\_\_

---

---

---

**3. Costuma colaborar nas actividades de promoção da leitura na Biblioteca Escolar?**

- a) Sim
- b) Não

**4. Se respondeu afirmativamente, com que regularidade o faz?**

- a) Com muita frequência
- b) Com alguma frequência
- c) Com pouca frequência

**5. Que actividades desenvolve?** \_\_\_\_\_

---

---

---

**6. Os alunos procuram os serviços da Biblioteca com:**

- a) Muita frequência
- b) Pouca frequência
- c) Nenhuma frequência

**6.1. Se respondeu à alínea c), o que é que, no seu entender, deverá fazer-se para motivar os alunos a procurarem os serviços da Biblioteca?**

---

---

---

**7. Quais os serviços que os alunos mais solicitam na Biblioteca?**

- a) Requisição de livros
- b) Pesquisa de obras de referência
- c) Estudo
- d) Actividades de animação
- e) Visionamento de filmes
- f) Internet
- g) Outros \_\_\_\_\_

**8. Na sua opinião, dos serviços supracitados quais os que mais contribuem para motivar os alunos para a leitura?**

---

---

---

**9. Na sua opinião, os professores motivam os alunos para a frequência da Biblioteca?**

- a) Sim
- b) Não

**10. Considera que os pais/encarregados de educação fomentam nos seus educandos o gosto pela leitura?**

- c) Sim
- d) Não

**10.1. Justifique a sua resposta** \_\_\_\_\_

---

---

---

**11. Os pais/encarregados de educação têm conhecimento das actividades desenvolvidas na Biblioteca?**

a) Sim

b) Não

**11.1. Se respondeu afirmativamente, qual a participação dos pais/encarregados de educação nessas actividades?** \_\_\_\_\_

---

---

---

Grata, pela sua colaboração!

## Anexo II. – I Ronda Delphi

*O contributo da biblioteca escolar no desenvolvimento de hábitos leitores em crianças: Teresa Fonseca*

### Primera ronda:

Carta aos especialistas:

Agradeço desde já a disponibilidade revelada em para participar como especialista em fase de aplicação da tese de doutoramento, que tem como tema “*O contributo da biblioteca escolar no desenvolvimento de hábitos leitores em crianças*”, cujos objectivos são:

- Investigar as definições que os diferentes actores atribuem a leitura
- Identificar o papel dos agentes educativos na fomentação dos hábitos de leitura e do uso da biblioteca escolar
- Identificar as competências atribuídas pelos encarregados de educação à Biblioteca escolar
- Identificar as relações estabelecidas entre a Biblioteca escolar e outros agentes.

A sua participação é anónima neste painel que é composto por 30 indivíduos. De cada ronda ou painel será enviado um resumo das questões discutidas e a classificação dos pontos de vista diferentes tentando chegar a conclusões de consenso entre os participantes.

Sua opinião é muito valiosa para minha pesquisa e gostaria que pudesse contar com a sua cooperação em três painéis de perguntas.

Os questionários serão enviados por e-mail para o qual será enviado por attachment um arquivo do Word, por favor responder no mesmo tipo de arquivo para evitar problemas incompatibilidade de software . Peço que enviem as respostas para:

***Estudo sobre O contributo da biblioteca escolar no desenvolvimento de hábitos leitores em crianças***

No âmbito de um estudo sobre *O contributo da biblioteca escolar no desenvolvimento de hábitos leitores em crianças*, solicitamos a sua colaboração no sentido de contribuir para o conhecimento desta temática. Trata-se de um estudo anónimo e confidencial, no qual a sua opinião é muito importante, pelo que solicitamos que responda com sinceridade às perguntas.

**I. CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-DEMOGRÁFICA**

<b>01. Idade</b>	Anos	<b>02. Sexo</b>	Feminino <input type="checkbox"/>	Masculino <input type="checkbox"/>
<b>03. Estado Civil</b>	Solteiro(a) <input type="checkbox"/>		Casado(a) <input type="checkbox"/>	
	Divorciado (a) <input type="checkbox"/>		Viúvo <input type="checkbox"/>	
<b>04. Nacionalidade</b>				
Portuguesa <input type="checkbox"/>	Espanhola <input type="checkbox"/>	3. Outro _____		
<b>05. Participa na Categoria de</b>				
1. Professor Universitário e investigador em ciências da educação				<input type="checkbox"/>
2. Professor Universitário e investigador em didáctica				<input type="checkbox"/>
3. Professor do 1º CEB				<input type="checkbox"/>
4. Professor do 2º CEB				<input type="checkbox"/>
5. Bibliotecário escolar				<input type="checkbox"/>
6. Bibliotecário público				<input type="checkbox"/>
7. Encarregado de educação				<input type="checkbox"/>
8. Aluno do 1º CEB				<input type="checkbox"/>
9. Aluno do 2º CEB				<input type="checkbox"/>
10. Vereadores da Cultura e Educação da Autarquia				<input type="checkbox"/>

**II. PRIMEIRA RONDA DE PERGUNTAS**

Com base no nosso tema “*O contributo da biblioteca escolar no desenvolvimento de hábitos leitores em crianças*” gostaria que emitisse a sua opinião referente as seguintes perguntas:

- 1) Como definiria a leitura e o seu processo de aprendizagem?
- 2) Quais, considera, que podem ser os cinco principais problemas na aquisição da leitura?
- 3) Poderia identificar algumas alternativas ou soluções que considera ser fundamental para criar o hábito de leitura nas crianças?
- 4) Mencione a importância e os diferentes papéis que atribui à biblioteca escolar?

- 5) Defina as características, que na sua opinião, deveriam ser próprias na relação estabelecida entre a Biblioteca Escolar com outros organismos do meio envolvente – Autarquias/Biblioteca Municipal - SABE
- 6) Qual o papel dos agentes educativos na criação de hábitos de leitura e no uso da biblioteca escolar?
- 7) Qual importância que os encarregados de educação e a comunidade escolar atribuem à Biblioteca Escolar?
- 8) Quais os factores que promovem, facilitam ou condicionam o desenvolvimento de “boas práticas” de leitura?
- 9) Qual a influência da biblioteca escolar no combate ao insucesso?
- 10) Qual cultura escolar vem sendo desenvolvida nesse sentido?
- 11) Enumere as principais carências nos hábitos de leitura
- 12) Mencione as mudanças que recomendaria a médio e longo prazo para incrementar o uso das bibliotecas escolares e fomentar os hábitos de leitura

**Anexo III. – II Ronda Delphi***Estudo sobre “O contributo da biblioteca escolar no desenvolvimento de hábitos leitores em crianças”*

No âmbito do estudo sobre “O contributo da biblioteca escolar no desenvolvimento de hábitos leitores em crianças”, solicitamos a sua colaboração no seguimento da I ronda. Variando de 1 (nada importante) a 7 (extremamente importante).

1) Como definiria a leitura e o seu processo de aprendizagem?							
a) Definição	1	2	3	4	5	6	7
Um instrumento fundamental para a aprendizagem							
Veículo de comunicação complexo							
Só é leitura quando complementada pela capacidade de compreensão							
b) processo de aprendizagem							
Factores socioeconómicos potenciam ou limitam o seu processo de leitura							
É influenciada e influencia a aprendizagem de todas as áreas curriculares							
2) Quais, considera, que podem ser os cinco principais problemas na aquisição da leitura?							
	1	2	3	4	5	6	7
Falta de motivação							
Falta de modelos socioculturais							
Desmotivação dos agentes educativos							
Aspectos sociais, económicos e culturais							
Facilitação nos processos de ensino							
Simplificação na transição							
Problemas neurológicos ou psicológicos							
3) Poderia identificar algumas alternativas ou soluções que considera ser fundamental para criar o hábito de leitura nas crianças?							
	1	2	3	4	5	6	7
Motivação dos docentes							
Incentivar e motivar os pais							
Preços dos livros mais acessíveis							
Actividades de carácter lúdico e recreativo com as obras							
Livros mais interessantes							
Incentivar a curiosidade							

Variando de 1 (nada importante) a 7 (extremamente importante).

4) Mencione a importância e os diferentes papéis que atribui à biblioteca escolar?							
a) Papel da Biblioteca escolar	1	2	3	4	5	6	7
Educação para a leitura							
Acesso à informação							
Acesso à cultura							
Local para pesquisa							
Partilha de livros e saberes							
b) Importância	1	2	3	4	5	6	7
Nem muita nem pouca							
É mais importante do que o “Magalhães”							
Muito importante na formação dos jovens							
5) Defina as características, que na sua opinião, deveriam ser próprias na relação estabelecida a Biblioteca Escolar com outros organismos do meio envolvente – Autarquias/Biblioteca Municipal – SABE							
Dinamismo							
Partilha de objectivos							
Interação real							
Projectos comuns de incentivo à leitura e cultura							
Operacionalização das metas e objectivos a atingir							
Comunicação das actividades e envolvimento da comunidade nas mesmas							
6) Qual o papel dos agentes educativos na criação de hábitos de leitura e no uso da biblioteca escolar?							
a) Papel dos agentes nos hábitos de leitura	1	2	3	4	5	6	7
Limitados pelo currículo							
Pouco activo							
Complementar à família							
Ausência de empenho							
b) no uso da biblioteca	1	2	3	4	5	6	7
Fraco processo socializador							
Fundamental							
Pouco impulsionador							

Variando de 1 (nada importante) a 7 (extremamente importante).

7) Qual importância que os encarregados de educação e a comunidade escolar atribuem à Biblioteca Escolar?							
a) Importância atribuída à biblioteca escolar pelos EE	1	2	3	4	5	6	7
Pouca ou nenhuma							
Alguma mas insuficiente							
Bastante mais limitado ao um grupo de elite							
O interesse que atribuem à biblioteca escolar é mediado pelas suas representações sociais da mesma.							
b) Fomentação dos hábitos de leitura	1	2	3	4	5	6	7
Varia em conformidade com as zonas geográficas e status socioeconómico							
Os hábitos familiares reflectem-se nos descendentes							
Desresponsabilização dos EE atribuindo o papel à escola							
Baixas expectativas face ao descendente							
8) Quais os factores que promovem, facilitam ou condicionam o desenvolvimento de “boas práticas” de leitura?							
a) Condicionamento da leitura	1	2	3	4	5	6	7
A internet dificulta as boas práticas de leitura							
Factores motivacionais alteram as práticas de leitura							
Modelos sociais (professores, educadores, pais)							
Acesso aos livros							
Preços dos livros							
b) Potenciam	1	2	3	4	5	6	7
Factores Familiares							
Factores individuais							
Cultura escolar e curricular							

Variando de 1 (nada importante) a 7 (extremamente importante).

10) Qual cultura escolar vem sendo desenvolvida nesse sentido?	1	2	3	4	5	6	7
Workshops							
Exposições							
Sensibilização da população estudantil							
Incorporação em áreas curriculares							
11) Qual a influencia da biblioteca escolar no combate ao insucesso?	1	2	3	4	5	6	7
Colmatar as dificuldades de leitura e outras inerentes ao processo de aprendizagem							
Hábitos de leitura							
Permite acesso à informação							
Meios complementares de estudo							
12) Mencione as mudanças que recomendaria a médio e longo prazo para incrementar o uso das bibliotecas escolares e fomentar os hábitos de leitura							
a) Longo Prazo	1	2	3	4	5	6	7
Contemplanção curricular em área de projecto							
Maior sensibilização dos agentes educativos							
Disciplinas direccionadas para a pesquisa							
Maior interacção entre a biblioteca escolar e os agentes políticos							
b) curto e médio prazo	1	2	3	4	5	6	7
Solicitação de trabalhos elaborados com apoio a bibliografia e sem netgrafia							
Alteração dos preços dos livros							
Ambientes dinâmicos e aprazíveis							
Responsabilizar os pais na educação dos descendentes							
Disposição, luminosidade e cor do local							

