



*Promoção da leitura em Bibliotecas Escolares: Análise dos  
Relatórios de Autoavaliação do distrito de Faro*

**Paulo Jorge Teixeira Cavaco**

Lisboa, Maio de 2022

## **Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares**

*Promoção da leitura em Bibliotecas Escolares:  
Análise dos Relatórios de Autoavaliação do distrito de Faro*

**Paulo Jorge Teixeira Cavaco**

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em  
Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

Orientadora: Professora Doutora Glória Maria Lourenço Bastos

Lisboa, Maio de 2022

## **RESUMO**

A presente dissertação constitui o estudo da promoção da leitura em bibliotecas escolares do distrito de Faro, realizado através da análise dos relatórios de autoavaliação, elaborados pelos professores bibliotecários em 2017 e submetidos à Rede de Bibliotecas Escolares (RBE). A investigação centra-se exclusivamente na análise do domínio B - Leitura e Literacia do Modelo de Avaliação das Bibliotecas Escolares (MABE), concebido pela Rede de Bibliotecas Escolares (RBE).

No enquadramento teórico aborda-se um conjunto de aspetos relacionados com a leitura e a sua promoção, incluindo o papel da biblioteca escolar na promoção da leitura. Analisamos também o Modelo de Avaliação das Bibliotecas Escolares, proposto pela RBE. No trabalho empírico, e especificamente no que se refere aos dados analisados sobre o distrito de Faro, verificou-se que, na globalidade, a média das bibliotecas escolares do distrito se situa ao nível do Bom e que as bibliotecas escolares que servem os níveis de ensino mais baixos são as que obtêm melhores resultados. Estes tornam-se menos significativos nas bibliotecas escolares das Escolas secundárias.

**Palavras-chave:** Biblioteca Escolar; Leitura; Modelo de Avaliação das Bibliotecas Escolares; Promoção da Leitura

## **ABSTRACT**

The present dissertation focuses on the study of the promotion of reading in school libraries in the Faro district (Portugal), carried out through the analysis of self-assessment reports, prepared by school librarians in 2017 and submitted to the Portuguese School Library Network (SLN / RBE). The research focuses exclusively on the analysis of domain B - Reading and Literacy of the School Libraries Self-evaluation Model (MABE), designed by the Portuguese School Library Network.

The theoretical framework addresses a set of aspects related to reading and its promotion, including the role of the school library in promoting reading. We also analyse the School Libraries Assessment Model, proposed by RBE. In the empirical work, and specifically with regard to the data analysed on the district of Faro, it was found that, overall, the average of school libraries in the district is at the level of Good and that the school libraries serving the lowest grades have better results. These results become less significant in Secondary Schools' school libraries.

**Key words:** School Library; Reading; MABE; Reading Promotion

À memória dos meus pais

Diamantino Brás Cavaco

Isaura Pereira Teixeira Cavaco

## **AGRADECIMENTOS**

Os meus agradecimentos vão, em primeiro lugar, para a minha orientadora, Professora Doutora Glória Maria Lourenço Bastos, pela disponibilidade manifestada, pela atenção dedicada ao meu trabalho, pelas sugestões formuladas e pelo encorajamento constante.

Não posso deixar de mencionar todo o apoio pessoal que me foi dado por familiares próximos e por amigos, de que destaco Ana Cristina Ginja, Anabela Baptista, António Galrinho e Daniel Nunes, que a diversos títulos contribuíram para que este projeto chegasse a bom porto.

## Índice

|   |     |
|---|-----|
| Introdução .....  | 12  |
| Parte I – Enquadramento teórico .....                                 | 14  |
| Capítulo I – A leitura e a sua promoção .....                         | 15  |
| 1.1. Em torno da leitura e das competências leitoras .....            | 17  |
| 1.2. A problemática da promoção da leitura .....                      | 24  |
| 1.3. A leitura e a sua promoção em Portugal: alguns marcos .....      | 28  |
| Capítulo II – A Biblioteca Escolar e a promoção da leitura .....      | 34  |
| 2.1. RBE e PNL .....  | 46  |
| 2.2. Os projetos de promoção da leitura.....                          | 48  |
| Capítulo III – O Modelo de Avaliação das Bibliotecas Escolares .....  | 51  |
| Parte II – Estudo empírico .....                                      | 57  |
| Capítulo I – Aspetos metodológicos .....                              | 58  |
| Capítulo II – Apresentação do distrito de Faro .....                  | 62  |
| Capítulo III – Apresentação e interpretação dos resultados .....      | 68  |
| 3.1. Resultados globais do Perfil de Desempenho no Domínio B .....    | 68  |
| 3.2. Desempenho por parâmetros .....                                  | 73  |
| 3.3. Resultados globais dos Impactos da Biblioteca no Domínio B ..... | 93  |
| 3.4. Pontos Fortes e Fracos identificados nas BE .....                | 100 |
| 3.5. Interpretação dos resultados .....                               | 118 |
| Conclusões .....  | 129 |
| Bibliografia .....  | 133 |

## Índice de Gráficos

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Gráfico 1</b> - Distribuição das bibliotecas escolares, segundo a média obtida no domínio B .....   | <b>69</b> |
| <b>Gráfico 2</b> - Comparação da média do domínio B consoante a tipologia de escola .....  | <b>70</b> |
| <b>Gráfico 3</b> - Distribuição das bibliotecas escolares das Escolas do 1.º Ciclo, segundo a média obtida no domínio B .....                        | <b>70</b> |
| <b>Gráfico 4</b> - Distribuição das bibliotecas escolares das Escolas do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, segundo a média obtida no domínio B .....            | <b>71</b> |
| <b>Gráfico 5</b> - Distribuição das bibliotecas escolares das Escolas do 2.º e 3.º Ciclos, segundo a média obtida no domínio B .....                 | <b>72</b> |
| <b>Gráfico 6</b> - Distribuição das bibliotecas escolares das Escolas Secundárias, segundo a média obtida no domínio B .....                         | <b>72</b> |
| <b>Gráfico 7</b> - Média de cada um dos quatro parâmetros do domínio B .....   | <b>73</b> |
| <b>Gráfico 8</b> - Distribuição das BE do distrito - Parâmetro «Desenvolvimento de estratégias e atividades de leitura» .....                        | <b>74</b> |
| <b>Gráfico 9</b> - Distribuição das bibliotecas escolares das Escolas do 1.º Ciclo pela escala de 1 a 4 .....  | <b>75</b> |
| <b>Gráfico 10</b> - Distribuição das bibliotecas escolares das Escolas do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos pela escala de 1 a 4 .....                           | <b>75</b> |
| <b>Gráfico 11</b> - Distribuição das bibliotecas escolares das Escolas do 2.º e 3.º Ciclos pela escala de 1 a 4 .....                                | <b>76</b> |
| <b>Gráfico 12</b> - Distribuição das bibliotecas escolares das Escolas Secundárias pela escala de 1 a 4 .....  | <b>77</b> |
| <b>Gráfico 13</b> - Incremento do acesso e envolvimento dos alunos em práticas de leitura – Perfis de desempenho – BE do distrito .....              | <b>77</b> |
| <b>Gráfico 14</b> - Incremento do acesso e envolvimento dos alunos em práticas de leitura – Perfis de desempenho – BE do 1.º Ciclo .....             | <b>78</b> |
| <b>Gráfico 15</b> - Incremento do acesso e envolvimento dos alunos em práticas de leitura – Perfis de desempenho – BE do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos ..... | <b>79</b> |
| <b>Gráfico 16</b> - Incremento do acesso e envolvimento dos alunos em práticas de leitura – Perfis de desempenho – BE do 2.º e 3.º Ciclos .....      | <b>79</b> |
| <b>Gráfico 17</b> - Incremento do acesso e envolvimento dos alunos em práticas de leitura – Perfis de desempenho – BE de Escolas secundárias .....   | <b>80</b> |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Gráfico 18</b> - Impacto no desenvolvimento do gosto e do prazer da leitura – Perfis de desempenho – BE do distrito .....              | <b>81</b> |
| <b>Gráfico 19</b> - Impacto no desenvolvimento do gosto e do prazer da leitura – Perfis de desempenho – BE do 1.º Ciclo .....             | <b>81</b> |
| <b>Gráfico 20</b> - Impacto no desenvolvimento do gosto e do prazer da leitura – Perfis de desempenho – BE do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos ..... | <b>82</b> |
| <b>Gráfico 21</b> - Impacto no desenvolvimento do gosto e do prazer da leitura – Perfis de desempenho – BE do 2.º e 3.º Ciclos .....      | <b>83</b> |
| <b>Gráfico 22</b> - Impacto no desenvolvimento do gosto e do prazer da leitura – Perfis de desempenho – BE de Escolas Secundárias .....   | <b>83</b> |
| <b>Gráfico 23</b> - Impacto no desenvolvimento da competência leitora – Perfis de desempenho – BE do distrito .....                       | <b>84</b> |
| <b>Gráfico 24</b> - Impacto no desenvolvimento da competência leitora – Perfis de desempenho – BE do 1.º Ciclo .....                      | <b>85</b> |
| <b>Gráfico 25</b> - Impacto no desenvolvimento da competência leitora – Perfis de desempenho – BE do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos .....          | <b>86</b> |
| <b>Gráfico 26</b> - Impacto no desenvolvimento da competência leitora – Perfis de desempenho – BE do 2.º e 3.º Ciclos .....               | <b>86</b> |
| <b>Gráfico 27</b> - Impacto no desenvolvimento da competência leitora – Perfis de desempenho – BE de Escolas Secundárias .....            | <b>87</b> |
| <b>Gráfico 28</b> - Comparação entre os resultados do domínio B e do conjunto dos quatro domínios .....                                   | <b>89</b> |
| <b>Gráfico 29</b> - Comparação entre a média do domínio B e a média dos quatro domínios nas diversas tipologias de escola .....           | <b>90</b> |
| <b>Gráfico 30</b> - Comparação da média do domínio B consoante a tipologia de escola ...  | <b>91</b> |
| <b>Gráfico 31</b> - Comparação da média dos 4 domínios nos diversos universos .....   | <b>91</b> |
| <b>Gráfico 32</b> - Média da Leitura superior à do conjunto dos 4 domínios .....  | <b>92</b> |
| <b>Gráfico 33</b> - Média da Leitura inferior à do conjunto dos 4 domínios .....  | <b>93</b> |
| <b>Gráfico 34</b> - Média da Leitura igual à do conjunto dos 4 domínios .....   | <b>93</b> |
| <b>Gráfico 35</b> - Impactos da Biblioteca no Domínio da Leitura e Literacias nos diversos universos em análise .....                     | <b>95</b> |
| <b>Gráfico 36</b> - Impactos da Biblioteca no Domínio da Leitura e Literacias por parâmetros – BE do distrito .....                       | <b>96</b> |

|   |            |
|---|------------|
| <b>Gráfico 37</b> - Impactos da Biblioteca no Domínio da Leitura e Literacias por parâmetros<br>– BE do 1.º Ciclo .....             | <b>97</b>  |
| <b>Gráfico 38</b> - Impactos da Biblioteca no Domínio da Leitura e Literacias por parâmetros<br>– BE do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos ..... | <b>98</b>  |
| <b>Gráfico 39</b> - Impactos da Biblioteca no Domínio da Leitura e Literacias por parâmetros<br>– BE do 2.º e 3.º Ciclos .....      | <b>99</b>  |
| <b>Gráfico 40</b> - Impactos da Biblioteca no Domínio da Leitura e Literacias por parâmetros<br>– BE de Escolas Secundárias .....   | <b>100</b> |

## Índice de Quadros

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Quadro 1</b> - Agrupamentos de Escolas e estabelecimentos de ensino do distrito de Faro .....  | <b>66</b> |
| <b>Quadro 2</b> -Agrupamentos de Escolas, estabelecimentos de ensino, BE integradas na RBE e professores bibliotecários do distrito de Faro ..... | <b>66</b> |
| <b>Quadro 3</b> - Grupos concelhios e interconcelhios do distrito de Faro .....   | <b>67</b> |

## **Siglas e Abreviaturas**

BE - Biblioteca(s) Escolar(es)

FCG - Fundação Calouste Gulbenkian

GRBE - Gabinete Rede de Bibliotecas Escolares

IEA - International Association for the Evaluation of Educational Achievement

IPLB - Instituto Português do Livro e das Bibliotecas

MABE - Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PB - Professor(a) Bibliotecário(a)

PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study

PISA - Programme for International Student Assessment

PNL - Plano Nacional de Leitura

PNPL - Programa Nacional de Promoção da Leitura

RBE - Rede de Bibliotecas Escolares

## **Introdução**

*Reading is a window to the world.*

(ASSL, 2009, p. 11)

A dissertação que ora se apresenta, intitulada *Promoção da leitura em Bibliotecas Escolares: Análise dos Relatórios de Autoavaliação do distrito de Faro*, corresponde ao projeto de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares.

A investigação levada a cabo centra-se na temática da biblioteca escolar e da promoção da leitura, estando o estudo focado na análise dos relatórios de autoavaliação das bibliotecas escolares, elaborados pelos professores bibliotecários (PB) do distrito de Faro, em 2017, e submetidos à Rede de Bibliotecas Escolares (RBE). O estudo centra-se assim apenas num dos quatro domínios dos referidos relatórios: o domínio B – Leitura e Literacia. Esta investigação enquadra-se num dos campos de estudo considerados por Glória Bastos «mais urgentes e interessantes neste momento»: «Estudos sobre a promoção da leitura em contexto de Biblioteca Escolar, refletindo sobre o efetivo papel que a BE assume nesse domínio, que vai para além da implementação de atividades mais tradicionais, como a hora do conto» (2006, p. 7).

Trata-se de uma investigação que visa obter um retrato global sobre o modo como as BE do distrito em estudo promovem a leitura e a literacia. Esta imagem geral alicerça-se nos parâmetros pré-estabelecidos pela RBE no seu modelo de avaliação (MABE) e resulta da informação prestada pelos professores bibliotecários.

Este estudo pretende aprofundar o conhecimento sobre a promoção da leitura levada a cabo nas BE do distrito de Faro, visando obter resultados a três níveis. Por um lado, procura-se identificar o perfil de desempenho das BE do território em estudo no que à promoção da leitura diz respeito, isto é, deseja-se sistematizar os elementos referentes à forma como são apreciadas as atividades de promoção da leitura por professores e alunos respondentes aos questionários do MABE. Por outro lado, procura-se analisar os aspetos considerados pelos PB como pontos fortes e pontos fracos na promoção da leitura nas BE. Por outro lado, ainda, deseja-se também compreender o modo como os PB percecionam o impacto do seu trabalho (ou da equipa que dirigem) ao nível da leitura e da literacia.

Deste modo, a questão inicial para a qual se pretende obter resposta é a seguinte: «Que trabalho é realizado pelas BE e como é avaliado no âmbito do MABE?».

Esta investigação tem os seguintes objetivos:

- descrever as práticas de promoção da leitura existentes nas BE do distrito de Faro;
- analisar o modo como nos relatórios de autoavaliação das BE se projeta o trabalho desenvolvido em torno da promoção da leitura;
- aprofundar o estudo sobre a promoção da leitura nas BE a partir de fontes de informação não usadas até à data.

Ao invés dos estudos de caso já realizados em Portugal, nos últimos anos, sobre a promoção da leitura por parte das BE, cingidos à investigação em torno de contextos específicos de um Agrupamento ou apenas de uma escola, a investigação desenvolvida neste estudo teve um âmbito mais vasto ao pretender retratar essa realidade numa área territorial mais lata como é um distrito. Mas a principal novidade deste estudo reside no facto de o retrato que se pretende obter decorrer da análise dos relatórios de autoavaliação das BE que os PB submetem à RBE e sobre os quais, até à data, ainda não foram feitos estudos. Neste sentido, os resultados da análise aqui apresentada poderão apoiar a tomada de decisão por parte da RBE quer em relação às próprias instruções referentes ao processo de autoavaliação das BE e à forma como os relatórios são realizados, quer em termos de perceber como é que orientações veiculadas pela RBE nos vários documentos e referenciais que produz são apropriados pelas BE, neste caso em relação especificamente à área da leitura.

Para corresponder aos propósitos visados, desenvolveu-se este estudo em dois momentos, correspondendo às duas partes que o compõem: a primeira parte corresponde ao Enquadramento Teórico em que se aborda a leitura e a sua promoção (capítulo I), a BE e a promoção da leitura (capítulo II) e o modelo de avaliação das BE proposto pela RBE (capítulo III); a segunda parte é constituída pelo capítulo sobre aspetos metodológicos (capítulo I), a apresentação do distrito de Faro (capítulo II) e a apresentação e interpretação dos resultados obtidos (capítulo III).

Finalizar-se-á o estudo com a apresentação das conclusões que consideramos mais relevantes, decorrentes do percurso investigativo efetuado.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

---

## Capítulo I – A leitura e a sua promoção

*Aprendí a leer a los cinco años (...)*

*Es la cosa más importante que me ha pasado en la vida.*

(Vargas Llosa, 2010, p. 1)

Face aos desafios cada vez mais complexos que a sociedade do século XXI coloca, cabe à Escola e também à BE, enquanto sua estrutura pedagógica e, portanto, «parte integrante do processo educativo», como se afirma no *Manifesto da biblioteca escolar* da IFLA/UNESCO (1999), preparar o aluno para enfrentar no futuro esses reptos enquanto cidadão. Dar resposta a tais desafios exige cidadãos ativos que participem criticamente na vida da comunidade, seja a nível local, regional, nacional ou internacional, contribuindo tanto para o bem-estar e sucesso individual quanto para o progresso coletivo.

A promoção da leitura assume (ou deve assumir) neste contexto um dos papéis centrais na missão não só da Escola como da BE, uma vez que a leitura tem uma importância vital na formação do cidadão da sociedade da informação, que, no caso do mundo ocidental, é igualmente uma sociedade multicultural. Só o cidadão ativo, reflexivo e crítico está apto para encontrar quotidianamente soluções adequadas para os problemas com que se confronte. Do mesmo modo, também está preparado para conviver com o Outro socioeconómica e culturalmente diferente que o rodeia, aceitando-o na sua diferença. Kepa Osoro Iturbe (2003) salienta o papel imprescindível da leitura para a abertura ao Outro e para a formação de uma sociedade multicultural, em que as diferenças são neutralizadas e não constituem um fator de crispação social.

O aumento do número de alunos leitores significa o incremento de discentes que desenvolveram competências em áreas consideradas fundamentais nas aprendizagens do século XXI como sejam o pensamento crítico, a criatividade e a comunicação, entre outras<sup>1</sup>. Esta conquista de leitores traduzir-se-á num investimento para o futuro, na medida em que a leitura se revela essencial para que estes cidadãos-leitores assumam no presente como no futuro uma postura crítica face à informação com que diariamente se

---

<sup>1</sup> O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, define as seguintes áreas de competências: Linguagens e Textos; Informação e Comunicação; Raciocínio e Resolução de Problemas; Pensamento crítico e Pensamento criativo; Relacionamento Interpessoal; Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; Bem-estar, Saúde e Ambiente; Sensibilidade estética e artística; Saber científico, técnico e tecnológico; Consciência e Domínio do corpo.

deparam. A participação dos indivíduos na vida da sociedade de modo construtivo exige o questionamento permanente da informação, apreciando-a criticamente, distinguindo o verdadeiro do falso e vislumbrando as suas implicações. Apenas por via da leitura, o cidadão adquire competências que lhe permitem assumir essa postura crítica.

A formação do cidadão passa obrigatoriamente pela sua formação enquanto leitor, sendo assim a promoção da leitura elemento essencial na constituição do cidadão do século XXI. Para Marina e Válgoma, «la lectura puede ser un gran nivelador social, una actividad tan revolucionaria como la redistribución de la riqueza» (2007, p. 96) e por isso afirmam os mesmos autores que «la lectura es una actividad de interés social preferente» (2007, p. 69). O título de um artigo da autoria de Ana Novo e José António Calixto (2010), que versa em torno de estratégias adotadas em bibliotecas escolares, sublinha exatamente essa importância: «Prioridade n.º 1 – Conquistar leitores». Formar leitores críticos e competentes é (deve ser) uma prioridade.

Como salientam Sardinha, Osório e Azevedo (2014), «a importância da aquisição constante de novos e renovados olhares para tudo o que nos rodeia, para que cada um possa vir a ser mais autónomo, mais crítico e mais interventivo na sociedade onde se integra» é favorecido pela prática regular da leitura, nomeadamente por meio do contacto com diversos tipos de texto: literários - sejam canónicos sejam os da chamada literatura de margem, também designada por literatura de fronteira -, não literários (textos informativos, instrucionais, entre outros), áudios, vídeos ou produtos multimodais. Dito de outro modo, a formação de um leitor crítico e competente depende do contacto com diferentes tipos de texto em diversos suportes e formatos.

Em *História da leitura*, além de salientar que a leitura promove no leitor valores estéticos, éticos e morais, Alberto Manguel considera ainda que «ler pode levar a raciocinar, a questionar, a imaginar mundos melhores. A leitura é, neste sentido, um ato subversivo e com ela podemos opor-nos à maré de inveja e estupidez que ameaça afogar-nos» (2017, p. 16). Sobre este último aspeto, o autor afirma ainda que «a leitura pode (...) converter dóceis cidadãos em seres racionais, capazes de opor-se à injustiça, à miséria, ao abuso de quem nos governa» (idem, p. 17-18).

Também o Prémio Nobel da Literatura Mario Vargas Llosa profere afirmação idêntica quando declara:

*Sin las ficciones seríamos menos conscientes de la importancia de la libertad para que la vida sea vivible y del infierno en que se convierte cuando es conculcada por un tirano, una ideología o una religión. Quienes dudan de que la literatura, además de sumirnos en el sueño de la belleza y la felicidad, nos alerta contra toda forma de opresión, pregúntense por qué todos los regímenes empeñados en controlar la conducta de los ciudadanos de la*

*cuna a la tumba, la temen tanto que establecen sistemas de censura para reprimirla y vigilan con tanta suspicacia a los escritores independientes.* (2010, p. 2)

Ler é assim resistir e é «o caminho para a liberdade e, dentre esta, a liberdade de pensar, o caminho para a realização de sonhos», como declara Pino (2019, p. 14). Recorde-se que, como afirma Teresa Calçada, «o leitor e a sua figura são filhos da ideia de liberdade, o seu nascimento é recente, decorre da modernidade.» (2009, p. 8).

Num texto a propósito de Pinóquio, Alberto Manguel afirma que «o primeiro passo, portanto, para se transformar num cidadão é aprender a ler» (2006, p. 40). O autor associa o desenvolvimento da cidadania à condição prévia de «aprender a ler», relacionando esta aprendizagem com «aprender a pensar». Manguel entende o «aprender a ler» como sendo o desenvolvimento de competências ao nível da compreensão e interpretação do texto lido e não a simples aquisição da técnica de descodificar o código escrito. O domínio da competência leitora revela-se fundamental para a realização pessoal, académica e profissional dos indivíduos seja no presente enquanto alunos seja no futuro enquanto profissionais e cidadãos participantes na vida da sociedade que integram. No texto já anteriormente referido, Maria Teresa Calçada considera que «fazer leitores é algo de que a sociedade não pode prescindir, pois o leitor será sempre o construtor da diferença» (2009, p.9).

### **1.1. Em torno da leitura e das competências leitoras**

O debate em torno da leitura surge num contexto em que é opinião generalizada que os alunos leem pouco ou que leem menos do que daquilo que deveriam ler. Contudo, é necessário reconhecer que em nenhum outro período histórico como no momento atual houve tantas pessoas a ler e nunca como na atualidade as pessoas tiveram tanta necessidade de fazer uso do código escrito para levar a cabo as suas tarefas quotidianas, seja a nível pessoal, social ou profissional. Teresa Colomer (2007) esclarece a este respeito que a carência de leituras das camadas mais jovens da população se situa ao nível das leituras literárias, uma vez que diariamente efetuam muitas leituras de que se destacam as interações nas redes sociais e a leitura involuntária de publicidade, entre outras. Ponto de vista idêntico defende Cerrillo quando afirma que «cuando se habla de crisis de la lectura, las referencias no son tanto a la lectura en general como a la lectura literária» (2007, p. 153). Baseando-se nas conclusões do

relatório *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World* da OCDE, Andreia Lobo (2021) afirma que os alunos «leem menos por prazer e mais porque têm de ler».

Teresa Colomer (2007) defende que a mais valia da prática da leitura reside no fomento da leitura literária em virtude de o contacto com a literatura proporcionar ao leitor experiências e conhecimentos que nenhum outro tipo de texto proporciona. A leitura literária contribui para

uma formação que aparece ligada indissoluvelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordavam a avaliação da atividade humana através da linguagem. (2007, p.31)

Na mesma linha de pensamento, no ensaio «La literatura y la vida», datado de 2001, Mario Vargas Llosa faz a apologia da literatura, considerando-a «uno de los más enriquecedores quehaceres del espíritu, una actividad irremplazable para la formación del ciudadano en una sociedad moderna y democrática, de individuos libres» (2016, p. 11).

A importância da leitura para o desenvolvimento do indivíduo é assim um facto reconhecido. Estudando a relação entre a leitura autónoma e os resultados escolares, Bernice E. Cullinan constata que «a leitura autónoma (...) tem um efeito positivo na aprendizagem e nos resultados escolares» (2000, p. 15). Baseando-se em diversos estudos levados a cabo nos Estados Unidos da América, a autora conclui que «a quantidade de leituras autónomas feitas fora da escola tem repetidamente sido relacionada com os resultados no âmbito do vocabulário, da compreensão leitora, da fluência verbal e da cultura geral» (idem, p. 15). No mesmo sentido, Marina e Válgoma explicitam ainda mais que a leitura tem efeitos ao nível de «la riqueza léxica, la argumentación, la explicación, la expresión de los propios sentimientos, la comprensión de los ajenos, la libertad de pensamiento, se adquieren a través de la lectura» (2007, p. 55). Recorde-se que, como afirmam Borges e Viana, «as dificuldades em leitura são o principal motivo de insucesso escolar nos anos iniciais de escolaridade» (2020, p. 8).

A par dos aspetos anteriormente mencionados - o desenvolvimento de competências e literacias múltiplas, o impacto da leitura nas aprendizagens e resultados escolares -, sublinhe-se também outra vertente da leitura assinalada por Mario Vargas Llosa quando afirma que «la lectura convertia el sueño en vida y la vida en sueño» (2010, p. 1): a leitura permite aos indivíduos sonhar, imaginar, viajar no tempo e no espaço e contactar com a realidade do Outro. Em suma, a leitura permite ao leitor

conhecer-se a si próprio e aos outros, num exercício que lhe permite ir além da realidade imediata a que a vida quotidiana tende a subjugar o indivíduo. A título de curiosidade, saliente-se a quantidade de ideias a que frequentemente os leitores associam o ato de ler: além de ler ser resistir, como já anteriormente se afirmou, é também vinculado, por exemplo<sup>2</sup>, com as ideias de «abrir os horizontes da imaginação», «viajar sem sair do lugar», «o cultivo da mente», «ter o Mundo dentro de casa», entre outros.

A leitura e a sua promoção são temáticas abrangentes que têm sido objeto de estudo de diversas áreas do saber, nas quais têm sido abordadas segundo perspetivas e objetivos distintos. Contam-se entre estas áreas a didática da língua e da literatura, a história, a sociologia, a psicologia e a filosofia.

Em particular no campo literário, a figura do leitor adquiriu protagonismo na teoria literária, nos anos 60 do século passado, quando a relação texto-leitor se tornou central na interpretação da obra literária. Destacaram-se neste âmbito nomeadamente os trabalhos académicos de renomados autores como Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, que desenvolveram a chamada Teoria da Recepção. A emergência do leitor como variável central na interpretação literária traduziu-se em diversas propostas teóricas: o leitor implicado de Iser, o leitor modelo de Eco, o leitor informado de Fish e o arquiteitor (ou super-leitor) de Riffaterre. Recentemente, o projeto *Transformative Reading* - a leitura transformadora - tem investigado o impacto que a leitura literária tem nos leitores, procurando estudar em que medida é que a leitura contribui para um maior autoconhecimento do leitor, assim como para o seu maior conhecimento do contexto em que se insere (Fialho, 2019).

Também no campo da criação artística, a figura do leitor e a temática da leitura têm sido reiteradamente abordadas na pintura<sup>3</sup> e na literatura<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> Esta questão foi colocada no grupo fechado, dedicado à leitura, «Eu amo ler» do Facebook, e foram quase cem as propostas apresentadas.

<sup>3</sup> A representação de homens e mulheres, jovens e idosos, a ler tem sido representada por centenas de pintores ao longo dos tempos.

<sup>4</sup> A personagem leitor assim como a temática da leitura está presente em obras literárias como, por exemplo, *Dom Quixote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes; *A Sombra do Vento* e *O jogo do Anjo*, ambas de Carlos Ruiz Zafón (trilogia Cemitério dos livros esquecidos); *Os livros que devoraram o meu pai*, de Afonso Cruz; *O Anibaleitor*, de Rui Zink; *A biblioteca mágica*, de Jostein Gaarder; *Se numa noite de Inverno um viajante*, de Italo Calvino; *A queda dum Anjo*, de Camilo Castelo Branco; *A Biblioteca de Babel*, de Jorge Luis Borges; *A rapariga que roubava livros*, de Markus Zusak; *A bibliotecária de Auschwitz*, de Antonio G. Iturbe; *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury; *A história sem fim*, de Michael Ende; *O nome da rosa*, de Umberto Eco; *O leitor*, de Bernhard Schlink; *O menino que não gostava de ler*, de Susanna Tamaro e *O Guardião de livros*, de Cristina Norton. Para um público mais novo destacam-se títulos como *Matilda*, de Roald Dahl; *A menina que detestava livros*, de Manjusha Pawagi; e *Letras nos atacadores*, da editora Kalandraka.

Por último, saliente-se que os dias comemorativos associados à leitura, ao livro e à literatura, declarados pelas Nações Unidas e/ou pelas autoridades portuguesas ou europeias, também são reveladores da importância que esta realidade assume na sociedade contemporânea<sup>5</sup>.

Para compreender este fenómeno social, importa questionar em que consiste e como se põe em prática a promoção da leitura? Contudo, é necessário primeiro clarificar o conceito de leitura.

Antes de mais impõe-se esclarecer que, face à abrangência da questão da leitura e da sua promoção, no presente estudo cingir-nos-emos a abordar os aspetos da leitura que estão especificamente relacionados com a sua promoção, pelo que não se abordará a leitura em termos de aprendizagem do código escrito e sua descodificação, isto é, a leitura mecânica (Viana & Teixeira, 2002), aspeto muito estudado, mas sobretudo relacionado com os métodos e técnicas de ensino da leitura utilizados na disciplina de português sobretudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O estudo da promoção da leitura, neste caso a partir da ótica da sua implementação na BE, implica sobretudo centrar a atenção nas práticas operacionalizadas para desenvolver nas crianças e jovens o gosto pelo livro e pela leitura e fomentar neles esse hábito.

A leitura é entendida aqui num sentido lato, não se limitando ao material impresso, mas incluindo também outros formatos e suportes.

Ler tem de ser entendido na atualidade na aceção defendida por Raquel Ramos quando afirma que «corresponde a compreender diferentes tipos de textos em diferentes suportes e interagir com eles de modo que o seu potencial seja absorvido com plenitude pelo leitor» (2011, p. 46). Fruto da evolução tecnológica, o leitor do século XXI - o nativo digital, nas palavras de Prensky (2001) - vive hoje num mundo híbrido, dominado pela mudança constante, em que o acesso à informação se faz tanto em suporte material (livro, jornal, revista e cartaz impresso) como noutros suportes e

---

<sup>5</sup> As seguintes efemérides assinalam a importância conferida à leitura, aos livros e à literatura, assim como a realidades afins: Dia Internacional da Língua Materna (21 de fevereiro), Dia da Liberdade de Informação (16 de março), Dia Mundial da Poesia (21 de março), Dia Europeu da Criatividade Artística (21 de março), Dia do Livro Português (26 de março), Dia Internacional do Livro Infantil (2 de abril), Dia Mundial do Livro (23 de abril), Dia Mundial da Propriedade Intelectual (26 de abril), Dia Internacional da Liberdade de Imprensa (3 de maio), Dia Mundial da Língua Portuguesa (5 de maio), Dia do Autor Português (22 de maio), Dia Mundial das Redes Sociais (30 de junho), Dia Mundial das Bibliotecas (1 de julho), Dia do Artista (24 de agosto), Dia Internacional da Literacia (8 de setembro), Dia Internacional de Ler um Ebook (18 de setembro), Dia Internacional do Direito ao Saber (28 de setembro), Dia da Biblioteca Escolar (25 de outubro), Dia Internacional do Trava-Línguas (14 de novembro), Dia Nacional da Língua Gestual Portuguesa (15 de novembro), Dia do Escritor Preso (15 de novembro) e Dia Mundial da Criatividade (17 de novembro).

formatos do âmbito digital. A informação é disponibilizada tanto sob a forma de texto escrito como de vídeo, áudio ou produtos multimodais. Ler está, deste modo, relacionado com os códigos escrito, audiovisual e multimodal (Ramos, 2011).

O conceito de leitura sofreu assim uma ampliação decorrente do aspeto anteriormente referido, o que, por seu turno, está relacionado com a expansão do próprio conceito de texto definido, «não apenas como uma mensagem escrita em formato de livro, revista ou jornal, mas antes como uma unidade de comunicação que pode assumir a forma de um texto escrito, de um discurso, de uma conversação, de um programa de rádio, de um anúncio publicitário, de uma mensagem de email, de uma fotografia, etc.», como afirma Ramos (2011), em consonância com as ideias de Evans e Larson (2009). À semelhança do conceito de leitura, o de texto também engloba o registo escrito, audiovisual e multimodal.

Maria Margarida Pino considera que «ler é difícil, exige esforço e persistência e que é um processo longo, relevando o papel dos mediadores da leitura na facilitação da aprendizagem, na aquisição de competências literárias e, conseqüentemente, das demais competências» (2019, p. 14). A expansão do conceito de leitura a outros tipos de texto, que não o exclusivamente escrito, exige que o leitor adquira as técnicas de descodificação desses textos assim como reconheça as suas características, possibilitando-lhe fazer uma leitura crítica, a qual lhe permita posicionar-se criticamente face à informação. A este propósito, Marina e Válgoma afirmam que «leer requiere muchas y variadas aptitudes que tendrá que adquirir progresivamente» (2007, p 126).

Ler ou aprender a ler é um processo contínuo e gradual que decorre ao longo da vida dos indivíduos, não estando nunca concluído e beneficiando progressivamente das aquisições entretanto efetuadas. O processo de leitura é um processo contínuo, complexo e multifacetado (Antão, 1997), cujo desenvolvimento visa a formação de «leitores competentes, autónomos, capazes de avaliar criticamente e construir hipóteses interpretativas» (Nina, 2008, p. 137).

Segundo afirmam Delaine Cafiero Bicalho, no verbete «Leitura», e Maria Aparecida da Mata, no verbete «Leitor proficiente», ambos do *Glossário Ceale - Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores*, a complexidade da temática da leitura decorre do facto de se tratar simultaneamente tanto de uma atividade cognitiva como social. A primeira - a atividade cognitiva - remete para as operações mentais (perceber, levantar hipóteses, localizar informações, inferir, relacionar, comparar, sintetizar, entre outras) e para as estratégias que tornam a leitura mais eficaz.

A segunda - a atividade social - diz respeito à «interação entre um escritor e um leitor, que estão distantes, mas que querem se comunicar» (Bicalho) e fazem-no por meio de um texto escrito obedecendo essa interação a condições específicas de comunicação resultantes dos objetivos, expectativas e conhecimentos do mundo de cada um.

Trata-se de uma atividade complexa que não se limita à descodificação do código escrito, sublinhe-se uma vez mais. No verbete «Leitura» do *Glossário Ceale - Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores*, anteriormente já mencionado, Delaine Cafiero Bicalho declara que «a leitura é uma atividade complexa, em que o leitor produz sentidos a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos. Leitura não é apenas decodificação, é também compreensão e crítica».

No já aludido texto «Como Pinóquio aprendeu a ler», Alberto Manguel explica que «"aprender a ler" (...) consiste na obtenção dos meios para se apropriar de um texto (...) e também para participar das apropriações de outros» (2006, p. 46). A leitura pressupõe uma multiplicidade de competências que englobam a compreensão e interpretação do enunciado lido, a sua análise crítica, a capacidade de fazer inferência e a capacidade de relacionar essa leitura com outras leituras feitas ou com experiências vivenciadas. O objetivo é que o aluno aprenda a ler e que um dia se torne um leitor autónomo.

Para Cabral (1986), existem quatro níveis de leitura (descodificação, compreensão, interpretação e retenção). Todos estes níveis têm de ser tidos em conta no processo de promoção da leitura, inclusive a fase de pré-leitura, no período anterior à escolarização do indivíduo. Estes níveis de leitura estão presentes nas diversas modalidades de leitura. John Potts (1979) considera existir a leitura funcional, que consiste na procura rápida e eficiente de informação, com vista a solucionar problemas específicos, e a leitura recreativa que visa proporcionar prazer ao leitor. Por seu turno, Emília Amor (1994) propõe, além destas, a leitura analítica e crítica (capacidade de compreensão crítica do texto) e a leitura extensiva (leitura de obras de maior extensão).

Passar-se-ão seguidamente em revista alguns conceitos relativos à leitura presentes no MABE e cuja clarificação beneficiará a leitura deste estudo. Referimo-nos nomeadamente a conceitos como compreensão leitora, competência leitora e fluência da leitura.

O conceito de compreensão leitora é central nesta questão. No verbete «Compreensão leitora» do referido *Glossário Ceale - Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores*, Angela B. Kleiman define-o do seguinte modo:

*a faculdade – no sentido de capacidade cognitiva complexa – de entender os significados dos textos escritos. É também o processo por meio do qual são postas em funcionamento as estratégias cognitivas e habilidades necessárias para compreender, que permitem que o leitor extraia e construa significados do texto, simultaneamente, para fazer sentido da língua escrita.*

Envolvendo quatro elementos (o texto, o leitor, a situação comunicativa de interação entre leitor e autor via texto escrito e a atividade leitora), a compreensão leitora é indispensável para formar leitores que sejam autorregulados, com «objetivos claros para a realização das suas atividades de leitura» (Kleiman, *idem*), ativos, envolvendo-se de corpo e alma na leitura, e detentores de uma variedade de estratégias de compreensão (predição, levantamento e verificação de hipóteses, extrapolação e inferência).

Judith Westphal Irwin (1986) identifica cinco categorias de processos de leitura envolvidos na compreensão leitora, cada uma englobando diversas componentes: os microprocessos, os processos de integração, os macroprocessos, os processos de elaboração e os processos metacognitivos. Os microprocessos (a compreensão da informação contida na frase) incluem as componentes reconhecimento de palavras, leitura de grupos de palavras e microseleção; os processos de integração que visam elaborar ligações entre as proposições ou frases englobam as componentes utilização de referentes e conectores e de inferências; os macroprocessos que auxiliam na compreensão global do texto são constituídos pelas componentes identificação de ideias principais, resumo e utilização de estruturas do texto; os processos de elaboração que efetuam inferências não efetuadas pelo autor, indo para além do texto, são compostas das componentes previsões, imagens mentais, respostas efetivas, ligação com os conhecimentos e raciocínios; e os processos metacognitivos que gerem a compreensão e adaptação do leitor ao texto e seu contexto.

Viana e Ribeiro (2020) identificam quatro níveis de compreensão leitora: compreensão literal, compreensão inferencial, reorganização da informação e compreensão crítica.

Elena Jiménez Pérez distingue compreensão leitora de competência leitora do seguinte modo. A autora define a compreensão leitora como «la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a

través de un texto escrito» (2014, p. 71), enquanto a competência leitora, conceito mais abrangente que abarca a compreensão leitora, é definida como «la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea» (2014, p. 71).

Outro conceito relevante é o de fluência de leitura, entendido como «a capacidade de um indivíduo para ler um texto de forma rápida, precisa e com expressividade», conforme se define no *National Reading Panel* (2000), citado por Borges e Viana (2020, p. 10). A relevância deste conceito deve-se ao facto de este ser fundamental para o sucesso na compreensão da leitura.

Borges e Viana (2020) consideram que «entre os fatores críticos para o êxito na leitura está a fluência em leitura, pois, sem ler as palavras e os textos de forma automática, a compreensão pode ficar comprometida» (2020, p. 8). Viana e Ribeiro (2020) afirmam que o conceito de fluência leitora engloba três dimensões - a precisão, a velocidade e a expressividade -, constatando que os «leitores fluentes são capazes de identificar as palavras de forma precisa e automática. Libertam, assim, recursos cognitivos para a compreensão da leitura». Leitor fluente é aquele que lê com desembaraço, com entoação adequada, com ritmo e cadência e sem errar, gaguejar ou silabar.

A título de conclusão podem destacar-se três aspetos: por um lado, a consolidação da decodificação é fator indispensável para a fluência na leitura; por outro lado, o número de palavras lidas corretamente por minuto indicia a competência leitora do leitor, tendo uma forte correlação com a compreensão, conforme constata Hasbrouck e Tindal (2006), citados por Borges e Viana (2020, pp. 10-11); e por outro lado ainda, como afirmam Wendling, Mather (2008) e Rasinski (2008), citados por Borges e Viana,

*Quando um leitor é capaz de: colocar ênfase vocal nas palavras apropriadas; subir e descer o tom de voz nos locais apropriados; usar a entoação interrogativa numa pergunta; representar características de diferentes emoções com a voz e fazer pausas de frase em frase, respeitando a pontuação, então, muito certamente, está a fazer uma interpretação ativa e a construir significado(s) a partir do texto (2020, p. 11).*

## **1.2. A problemática da promoção da leitura**

Analisado o conceito de leitura, pretende-se sistematizar nos parágrafos seguintes algumas ideias em torno da questão da promoção da leitura.

Parte-se de uma certeza: a promoção da leitura é um desafio – como Novo e Calixto (2010) o formularam – que é imperativo pôr em marcha. Desafio, porque é uma tarefa gigantesca que necessita de todos os recursos, humanos e materiais, disponíveis para que se possa levar a bom porto. Desafio, ainda, porque, consistindo em ações que envolvem outras pessoas – os potenciais leitores a formar -, o sucesso da iniciativa não está só nas mãos de quem dinamiza as atividades - o mediador de leitura -, convicto de que a sua atuação é o caminho certo, mas está dependente da receptividade dos destinatários. E a receptividade destes às propostas formuladas depende dos seus gostos, interesses e demais características pessoais. Estas inúmeras particularidades individualizadoras, configuradoras da singularidade de cada indivíduo, convertem-se em variáveis que podem favorecer ou dificultar a estratégia de promoção da leitura delineada. A atuação dos promotores da leitura (ou mediadores de leitura) tem de fazer-se segundo estratégias que eliminem ou, pelo menos, reduzam a resistência às suas propostas.

A promoção da leitura é da responsabilidade de toda a sociedade, pois «a leitura é uma competência cognitiva, social e cultural» (Viana & Teixeira, 2002) indispensável no mundo atual em que o código escrito está omnipresente em todos os âmbitos da vida humana e requer o esforço conjunto da Escola, da família, das várias bibliotecas (municipais, escolares e universitárias, entre outras), livrarias, editoras, associações, fundações e órgãos de comunicação social, entre outros, «sem esquecer os decisores políticos», como lembra Isabel Nina (2008, p. 130), sendo, contudo, a Escola e a Família considerados mediadores fundamentais e estando, no caso da Escola, implicada tanto a sala de aula - não apenas a de língua materna, mas a de qualquer disciplina - como a BE. Deste modo, sobressai o carácter transversal da leitura (Dionísio, 2000).

A promoção da leitura ganhou importância como prática social a partir da segunda metade do século XX. A valorização social da leitura e do livro surge assim do reconhecimento da sua importância para o desenvolvimento económico e social das sociedades. A relevância reconhecida à leitura está intimamente relacionada ao reconhecimento de que ela é imprescindível para o desenvolvimento das literacias múltiplas necessárias ao cidadão do século XXI. Contudo, a sua promoção sofre da dificuldade de a leitura continuar a não ser socialmente reconhecida por uma larga franja da sociedade, conforme salientam Cerrillo, Larrañaga e Yubero (2002).

A implementação da promoção da leitura, «una preocupación muy reciente en la historia letrada de la humanidad» (Colomer, 2004, p. [2]), constitui uma fase

subsequente ao processo iniciado com a alfabetização da população, o que teve lugar no mundo ocidental a partir do século XIX, como resultado das ideias iluministas do século anterior. Nesse processo de alfabetização e de promoção da leitura assumiram protagonismo duas instituições - a Escola e a Biblioteca - e respetivos agentes - o Professor e o Bibliotecário -, cujos campos de ação, tendo pontos comuns e, portanto, sendo complementares, não têm desenvolvido as suas atividades sem conflito em virtude da dificuldade em delimitar os respetivos campos de ação que se sobrepõem. Tal realidade verificou-se no passado entre a Escola e as Bibliotecas Públicas e ocorre atualmente no seio da Escola entre a sala de aula, sobretudo a de língua materna, e a BE.

Importa clarificar antes de mais o que se entende por promoção da leitura. Carla Andrade afirma a este respeito que

o conceito de práticas de promoção da leitura diz respeito à promoção de medidas com vista ao desenvolvimento de competências de alfabetização, à melhoria dos índices de leitura, dos níveis de compreensão do texto escrito e da sua utilização quotidiana (literacia) e ao aprofundamento do gosto e dos hábitos de leitura de uma determinada população (2019, pp. 28-29).

Como se depreende destas palavras, o conceito de promoção da leitura é abrangente, englobando diversos âmbitos que estão interligados.

Desta definição salienta-se que o estudo da promoção da prática da leitura está relacionado com as duas vertentes da leitura assinaladas por Bicalho e Mata: trata-se de uma atividade cognitiva e social.

Abordar a promoção da leitura é uma questão complexa, uma vez que esta pode ocorrer em múltiplos contextos / espaços, envolvendo uma variedade de mediadores e destinada a uma pluralidade de públicos diversos. A leitura é uma atividade para toda a vida, pelo que a sua promoção tem de contemplar todos os públicos, cujas características são distintas, o que requer ações diferentes para responder a cada destinatário. Sendo a promoção da leitura na BE o tema deste estudo, dedicar-se-á o próximo capítulo à análise de alguns aspetos relacionados com a promoção da leitura especificamente na BE.

A promoção da leitura preconiza o aprofundamento das práticas de leitura ao longo do percurso vital dos indivíduos, devendo este percurso evoluir num crescendo em termos da qualidade, quantidade e variedade de leituras efetuadas. Iniciada ainda antes da aprendizagem formal, o domínio progressivo das técnicas de leitura, aliado à motivação e à curiosidade para ler, visa o desenvolvimento do gosto pela leitura no

leitor e a consequente consolidação progressiva de hábitos de leitura. A curiosidade e a motivação levam ao desejo de ler, o que, com o tempo, criará o gosto de ler que levará à criação do hábito de leitura. Este é o ciclo no qual se pretende que o leitor se revele cada vez mais autónomo e competente, efetuando leituras em resposta aos seus interesses e necessidades, sejam de que cariz forem e sejam com que objetivos forem, pretendendo-se que encontre cada vez mais prazer na leitura. Os hábitos de leitura prendem-se diretamente com os três objetivos pelos quais se leva a cabo a leitura: ler por prazer, ler para informar-se e ler para estudar.

Decorrente da ampliação dos conceitos de texto e de leitura, como vimos anteriormente, o próprio conceito de promoção da leitura também passou a integrar outras possibilidades, incorporando iniciativas digitais e à distância, a par das iniciativas presenciais com recurso ao material impresso. Lozano considera que «este cambio de paradigma debe provocar cambios en la forma de programar las actividades de fomento de la lectura» (2009, p.91).

A promoção da leitura é uma atividade desafiante na medida em que o ato de ler se reveste de grande complexidade resultante da enorme conjugação de fatores que estão envolvidos na sua concretização. Recorde-se a este propósito as palavras de Irene Vallejo para quem «ler é um ritual que implica gestos, posições, objetos, espaços, materiais, movimentos, modulações de luz» (2020, p. 56).

Em suma, a promoção da leitura tem por objetivo a formação de leitores proficientes, detentores de competências que lhes permitam ter uma boa compreensão leitora. Como afirma Maria Aparecida da Mata, no verbete «Leitor proficiente» do *Glossário Ceale*, leitor proficiente «é aquele que não só decodifica as palavras que compõem o texto escrito, mas também constrói sentidos de acordo com as condições de funcionamento do gênero em foco, mobilizando, para isso, um conjunto de saberes (sobre a língua, outros textos, o gênero textual, o assunto focalizado, o autor do texto, o suporte, os modos de leitura)», articulando no processamento do texto elementos linguísticos com o contexto de produção e de leitura.

A criação de hábitos de leitura junto de qualquer público, seja infantil, juvenil ou adulto permitir-lhe-á aceder e desfrutar das múltiplas finalidades que a leitura desempenha na vida do indivíduo, que vai muito para além da finalidade utilitária e cuja expressão máxima é a fruição estético-literária, permitindo a ocupação prazenteira do tempo assim como a obtenção da informação com que se constrói o Conhecimento. Em suma, a leitura contribui para a formação integral do indivíduo.

### 1.3. A leitura e a sua promoção em Portugal: alguns marcos

Neste subcapítulo traçar-se-á uma breve panorâmica sobre a importância que a leitura e a sua promoção adquiriram na sociedade portuguesa nas últimas décadas.

Com a instauração do regime democrático em Portugal, em 1974, a devolução da liberdade de expressão aos cidadãos e a possibilidade de acesso livre à informação, tornou-se uma realidade. Contudo, os fracos índices de leitura, os baixos níveis de literacia da população portuguesa assim como as fracas condições existentes para proporcionar aos cidadãos o acesso à informação traduziu-se, ao longo dos anos, em manifestações de preocupação por parte dos setores da Cultura ligados aos arquivos e às bibliotecas, dos meios académicos e do próprio poder político que reagiu ao preocupante diagnóstico com a conversão da leitura em área de intervenção prioritária nas políticas públicas. Os estudos nacionais e internacionais confirmaram este cenário.

A ação governamental pautou-se desde meados dos anos 80 do século XX, mas sobretudo nos anos 90, pela implementação de um conjunto de medidas que preconizavam a inversão do preocupante cenário então existente. À semelhança de outros países, as políticas públicas em Portugal neste âmbito também se orientaram no sentido de suprir as lacunas identificadas, sendo tais iniciativas reveladoras do modo como o poder político encarou a necessidade de generalização da prática da leitura, isto é, a democratização da leitura como fator indispensável para o desenvolvimento económico, social, cultural e, em última instância, também político do país.

Nos anos 80, uma década após a transição para o regime democrático, teve lugar a criação da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas, em 1986, procurando esta medida colmatar a lacuna existente ao nível de uma política nacional de leitura pública.

Esta iniciativa surgiu três anos após a divulgação do manifesto *A leitura pública em Portugal*, uma iniciativa levada a cabo pelos bibliotecários em 1983, que traçou o cenário da realidade então existente, no que às bibliotecas dizia respeito: na maioria dos casos, instalações desadequadas e desconfortáveis, a solenidade do espaço afastava os utentes, inexistência de livre acesso às estantes, ausência de práticas de empréstimos domiciliários, coleções desatualizadas, verbas limitadas para novas aquisições e atividades de animação esporádicas e de cunho elitista.

Mas foi sobretudo na década de 90 que o poder político tomou consciência dos alarmantes e preocupantes índices de leitura e de literacia das crianças e jovens portuguesas e intensificou as respostas a este problema. Esta intervenção do poder

político surgiu em resultado de diversos factos, salientando-se, por um lado, a consolidação da integração de Portugal na União Europeia e a consequente exposição do país à comparação da realidade nacional com a dos demais estados membros, o que se traduziu na necessidade de convergência das políticas públicas portuguesas com as europeias, através da implementação de orientações e diretrizes emanadas daquela organização transnacional, procurando-se assim aproximar a situação nacional à dos restantes parceiros europeus.

Por outro lado, destaca-se a participação portuguesa em estudos internacionais, promovidos por organizações internacionais como a OCDE, responsável pelo Programme for International Student Assessment (PISA)<sup>6</sup>, como a International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), promotora do Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)<sup>7</sup>, e ainda a Comissão Europeia, responsável pelo projeto Eurydice.

Todos estes estudos centrados, entre outros aspetos, no estudo das competências de literacia da leitura, destacaram que, comparativamente a outros países, Portugal apresentava resultados aquém da maioria dos parceiros, apesar dos resultados relativos a Portugal terem melhorado ao longo dos anos. Estes estudos salientam a importância da leitura para o desenvolvimento económico e social dos países assim como para a própria consolidação democrática das sociedades, pelo que o fraco desempenho registado punha em causa o desenvolvimento de Portugal<sup>8</sup>.

Por outro lado ainda, foram levados a cabo estudos nacionais, cada vez em maior número, sobre as práticas da leitura da população portuguesa, refletindo a atenção dada pela comunidade académica nacional e pelo poder político para estas questões, o que espelha a preocupação da sociedade portuguesa. Estudos como o «Inquérito aos hábitos de leitura (I)» de Freitas e Santos (1991), *Os hábitos de leitura em Portugal: Inquérito Sociológico* (1992) dos mesmos autores e *A literacia em Portugal* (1996), coordenado

---

<sup>6</sup> Segundo os promotores do PISA, «PISA measures 15-year-old's ability to use their reading, mathematics and science knowledge and skills to meet real-life challenges».

<sup>7</sup> Conforme se afirma na página do IAVE, o PIRLS «avalia a literacia de leitura dos alunos do 4.º ano de escolaridade».

<sup>8</sup> Realizando-se desde o ano 2000, o PISA apresenta os resultados obtidos pelos alunos em cinco níveis de classificação: Nível 1 - 335-407 pontos; Nível 2 - 408-480 pontos; Nível 3 - 481-552 pontos; Nível 4 - 553-625 pontos; Nível 5 - +625 pontos. Portugal obteve os seguintes resultados na testagem de Leitura, nos anos em que este domínio foi o domínio principal da testagem: 470 pontos em 2000 (26.ª posição em 32 países participantes), 489 pontos em 2009 (25.ª posição em 61 países participantes) e 492 pontos em 2018 (25.ª posição em 79 países participantes).

por Ana Benavente, traçaram um cenário inquietante sobre a prática da leitura em meados da década 90 no país.

Os retratos traçados deram origem a iniciativas que pretenderam inverter tal cenário.

Por um lado, foi constituído o Grupo de Trabalho, formalmente criado pelos despachos conjuntos n.º 43/ME/MC/95, de 29 de dezembro, e n.º 5/ME/MC/96, de 9 de janeiro, que elaborou o relatório *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares* (1996), coordenado por Isabel Veiga. Este relatório estabeleceu as condições humanas e materiais necessárias para que fosse possível aos estabelecimentos de ensino terem uma BE em que se desse aos alunos o acesso a livros e se promovesse a leitura, o que nos anos seguintes se tornou uma realidade, na sequência da criação do Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares (GRBE), futura RBE, e do trabalho desenvolvido por esta estrutura do Ministério da Educação em articulação com os estabelecimentos de ensino e com os municípios, através das suas bibliotecas municipais.

Por outro lado, em 1997, teve lugar o lançamento do Programa Nacional de Promoção da Leitura (PNPL), da responsabilidade do Instituto Português do Livro e das Bibliotecas (IPLB), sob a tutela do Ministério da Cultura. Este programa tinha «por objetivo criar e consolidar os hábitos de leitura dos portugueses, com especial atenção para o público infantojuvenil, através de projetos e ações de difusão do livro e promoção da leitura, que cobrem todo o território nacional», conforme se explicita na página do Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.

A estas iniciativas, veio juntar-se em 2006 o Plano Nacional de Leitura (PNL)<sup>9</sup>, da responsabilidade do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares, destinado «a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura», junto dos «vários sectores da população desde a primeira infância até à idade adulta», elegendo-se «como público alvo prioritário as crianças em educação pré-escolar e os primeiros seis anos do ensino básico» em virtude de estar comprovado que «as competências básicas ou se adquirem precocemente, nas primeiras etapas da vida, ou dão lugar a dificuldades que progressivamente se acumulam, se multiplicam e transformam em obstáculos quase intransponíveis» (Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006, de 12 de julho). O PNL

---

<sup>9</sup> O PNL foi aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006, de 12 de julho.

foi implementado, numa primeira fase, no decénio 2007-2017, estando presentemente em curso a segunda fase, 2017-2027, em que o programa assumiu a nova designação de PNL2027.

Conforme se estipula no diploma legal, os objetivos do PNL foram os seguintes:

- a) Promover a leitura, assumindo-a como factor de desenvolvimento individual e de progresso colectivo;
- b) Criar um ambiente social favorável à leitura;
- c) Inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras actividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos;
- d) Criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura;
- e) Enriquecer as competências dos actores sociais, desenvolvendo a acção de professores e de mediadores de leitura, formais e informais;
- f) Consolidar e ampliar o papel da rede de bibliotecas públicas e da rede de bibliotecas escolares no desenvolvimento de hábitos de leitura;
- g) Atingir resultados gradualmente mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais de avaliação de literacia.

Além do Programa Nacional de Promoção da Leitura e do Plano Nacional de Leitura, destaca-se também como iniciativa de promoção da leitura o projeto Casa da Leitura, criado pela Fundação Calouste Gulbenkian.

Decorrente da implementação destes programas, nas duas últimas décadas, a produção científica em Portugal relativa ao estudo sobre a leitura e sua promoção aumentou significativamente, procurando esta investigação aprofundar o conhecimento sobre este fenómeno social reconhecidamente relevante. Em alguns casos, essa produção assumiu um carácter avaliativo, pretendendo-se conhecer o impacto que o investimento público teve na alteração dos hábitos de leitura da população escolar portuguesa e na melhoria dos resultados escolares. Sublinhe-se que, no âmbito da Educação, a leitura e a sua promoção são um dos aspetos que mais atenção têm suscitado por parte da comunidade científica, o que reflete a prioridade atribuída à leitura como desígnio nacional.

Lluch e Sánchez-García constatarem que «la investigación científica sobre la promoción lectora es muy reciente» (2017, p.3), apontando que, do corpus textual de artigos científicos analisados sobre o assunto, desde 2000, foi no ano de 2009 que se deu uma viragem tendo em conta a quantidade publicada. Relativamente aos países ibéricos, as autoras avançam com as explicações de que

*El hecho de que la investigación en España y Portugal repunte a partir de 2012, podría estar relacionado con los resultados obtenidos por los informes PISA y OCDE de este año, que dejaban a ambos países a la cola de Europa en comprensión lectora (Lluch & Sánchez-García, 2017, p.3).*

No caso português, poder-se-á acrescentar à justificação de Lluch e Sánchez-García também uma outra razão: a criação da figura do PB<sup>10</sup> que exigia para o desempenho dessas funções formação especializada, o que se traduziu no aumento da oferta formativa ao nível de mestrados e doutoramentos e a consequente submissão de dissertações e teses, sobretudo as primeiras.

A par dos programas universitários de mestrado e de doutoramento, a RBE e o PNL têm sido importantes promotores de estudos sobre a realidade da leitura em Portugal, assim como divulgadores de outros que, sem serem da sua responsabilidade, incidem sobre a sua área de atuação.

No que diz respeito ao PNL, Maria Isabel Vilar afirma que

*o PNL considerou indispensável atualizar a recolha de informação sobre a leitura em Portugal, recorrendo ao lançamento de estudos desenvolvidos de acordo com metodologias científicas, e estimular a criação de instrumentos de avaliação dos progressos da leitura e da escrita dos alunos, igualmente fundamentados, e utilizáveis em contexto escolar. (2016, p. 255)*

Numa breve resenha, destacam-se seguidamente alguns estudos publicados.

No ano de 2007, foram publicados três estudos significativos que retrataram a situação então existente e que apontaram caminhos a seguir.

*A Leitura em Portugal (2007)*, coordenado por Maria de Lourdes Lima dos Santos, reúne informação sobre a população em geral e sobre os pais e encarregados de educação, em particular. Face ao Inquérito realizado em 1997 (Freitas et al., 1997), este estudo destaca «o significativo recuo dos não-leitores» (2007, p. 182), o «crescimento das percentagens dos leitores dos três suportes considerados (jornais, revistas e livros), com destaque para os jornais» (2007, p. 182) e «um crescimento ligeiro dos pequenos leitores acompanhado de igual recuo dos grandes leitores» (2007, p. 182).

Em *Práticas de Promoção da Leitura nos Países da OCDE (2007)*, de José Soares Neves et al., foram analisados 144 projetos de promoção da leitura, implementados em países da OCDE, tanto em contextos escolares como noutros contextos. Em relação a Portugal, o estudo propõe dois «grandes eixos de promoção da leitura: de reforço e de alargamento» (2007, p. 75), entendendo-se pelo primeiro «reforçar os objetivos já traçados e as ações a implementar visando os grupos-alvo já identificados: as criança e os jovens, mais precisamente os alunos» (idem, p. 75), enquanto que pelo segundo se entende «alargar os objetivos e outros grupos-alvo,

---

<sup>10</sup> A Portaria n.º 756/2009, de 14 de julho estabeleceu as regras de designação de docentes para a função de PB.

adultos, que não exclusivamente os reclusos como tem sido norma até aqui» (idem, p. 75).

*Os estudantes e a leitura* (2007), coordenado por Lages, debruçou-se sobre as «atitudes e os comportamentos face à leitura por parte da população escolar portuguesa residente no Continente» (2007, p. 9), de forma a «entender as variáveis pessoais, relacionais e socioculturais que condicionam ou determinam os posicionamentos dos alunos perante os objetos de leitura, tradicionais ou modernos» (2007, p. 359).

Além dos estudos referidos, o PNL lançou ainda dois outros estudos que, à semelhança dos anteriores, visavam «obter informação atualizada acerca de questões essenciais relativas à leitura em Portugal e para a avaliar a intervenção» (Santos, 2007, p. 257): *Para a Avaliação do Desempenho de Leitura* (2007) de Inês Sim-Sim e Fernanda Leopoldina Viana; e *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: Execução dos programas Atitudes dos diferentes segmentos do público abrangido Impacte dos programas do PNL no desenvolvimento da leitura* (2007), coordenado por António Firmino da Costa.

Com vista a «criar situações para abordar temas de investigação relativos à questão da leitura e para estimular o debate científico» (Vilar, 2016, p. 258), o PNL tem organizado, anualmente, desde 2007, em parceria com a Fundação Calouste Gulbenkian, conferências internacionais que têm contado com a participação de especialistas nacionais e estrangeiros<sup>11</sup>. A propósito destes eventos, Costa et al. afirmam que «esta regularidade é muito positiva, pelo que representa de sistematização e avaliação do trabalho desenvolvido e de promoção da reflexão e cooperação internacional» (2011, p. 82).

Destaque-se igualmente a realização, em Lisboa, no ano de 2006, da 35.ª Conferência Anual da Internacional Association of School Libraries (IASL), subordinada ao tema «Ler, saber, fazer: as múltiplas faces da literacia» que contou com a presença de especialistas nacionais e internacionais.

---

<sup>11</sup> As Conferências Internacionais do Plano Nacional de Leitura têm sido subordinadas, em cada edição, a temáticas específicas: «A leitura em Portugal: desenvolvimento e avaliação» (2007), «Três “e” nos programas de promoção da leitura: entusiasmo, eficácia e eficiência» (2008); III Conferência Internacional do Plano Nacional de Leitura (2009); «Ler no século XXI: livros, leituras e tecnologias» (2010); «Ler+ Ler Melhor» (2011); «Aprender a ler» (2012); «Ciências da Leitura. Leitura das Ciências» (2014); «O valor da leitura. Leitura de valores» (2015). Desde 2017, com o início do PNL2027, as conferências internacionais passaram a intitular-se Presente-Futuro e estiveram subordinadas às seguintes temáticas: «A urgência da leitura» (2017); «A atualidade da leitura» (2018); «O elogio da leitura» (2019); ««A omnipresença da leitura» (2020); e «A política da leitura» (2021).

## **Capítulo II – A Biblioteca Escolar e a promoção da leitura**

*O verbo ler não suporta o imperativo.*

(Daniel Pennac, 2000, p. 11)

Como se salientou no capítulo anterior, a promoção da leitura é uma missão que diz respeito a toda a sociedade, cabendo, no entanto, um papel fundamental à Escola e no contexto desta destaca-se a Biblioteca. Neste âmbito, a BE é (deve ser) percecionada como «um espaço aglutinador e estruturante de uma comunidade para quem ler é uma atividade inerente ao quotidiano» (Dionísio, 2000, p. 44).

A temática da promoção da leitura no contexto da Biblioteca Escolar tem sido objeto de diversas investigações, nas quais se têm estudado aspetos variados. Abordar esta questão exige que se reflita e tenha em conta em simultâneo sobre o processo de leitura, pois a promoção da leitura vai a par do próprio processo de aprendizagem e aprofundamento da leitura, dependendo deste e enriquecendo-o. Neste sentido, é fundamental recordar que, tal como já se referiu no Capítulo I, a aprendizagem e promoção da leitura no espaço escolar deve ser uma missão da sala de aula (não só da disciplina de língua materna, mas de todas, cabendo contudo um papel especial àquela), da BE e de outros intervenientes que colaborem com a Escola no processo educativo. Sendo contextos complementares, importa identificar as características específicas de cada um. No presente capítulo, pretende-se refletir sobre os princípios que devem nortear a promoção da leitura na BE.

A promoção da leitura tem de alicerçar-se no desenvolvimento de competências fomentadoras da compreensão leitora, na medida em que não existe leitura sem a compreensão daquilo que se lê. As crianças e jovens que mais resistem à leitura e que mais facilmente desistem da leitura são aquelas que revelam dificuldades na descodificação do texto escrito, na sua leitura de forma fluente e na sua compreensão.

À semelhança do que se constatou no capítulo anterior acerca da pluralidade de públicos existentes na sociedade, implicando estratégias de promoção da leitura diversificadas, a promoção da leitura no espaço escolar, e em particular na BE, contempla também vários públicos com idades e estádios de desenvolvimento distintos, desde as crianças em idade pré-escolar, que ainda não iniciaram a aprendizagem formal da leitura, até aos adolescentes e jovens adultos do ensino secundário que idealmente estão numa fase de aprofundamento das suas competências leitoras, passando pelas

crianças que estão em pleno processo de aquisição das técnicas de descodificação do código escrito, no início da aprendizagem formal da leitura, e os jovens que, já dominando as técnicas de descodificação, desenvolvem as competências ao nível da compreensão do texto.

Esta identificação de quatro públicos no espaço escolar do ensino não superior, corresponde idealmente às quatro categorias de leitores que os responsáveis pelo projeto Casa da Leitura da Fundação Calouste Gulbenkian (FCG) estabeleceram - pré-leitores, leitores iniciais, medianos e autónomos -, tendo por base o critério dos «diferentes perfis de desenvolvimento da relação dos leitores com os livros». Pré-leitor são as «crianças em fases distintas de aproximação à leitura, que podem usufruir do livro através das imagens e da repetida recriação de leituras». O leitor inicial corresponde às «crianças com pouca experiência de leitura, que não leem automaticamente», precisando «ainda muito da presença afetiva do mediador, quer para auxiliar na leitura e compreensão, como para associarem leitura à fruição de prazer». O leitor mediano é concebido como as «crianças ou jovens que conseguem ler e compreender, com alguma facilidade, textos de extensão e complexidade correspondentes à faixa etária e escolar em que se encontram» e o leitor autónomo é caracterizado como as «crianças ou jovens que conseguem ler e compreender, voluntariamente e sem dificuldades, qualquer tipo de texto (informativo, poético, literário, ensaístico), sendo ainda capazes de sobre ele emitir um juízo crítico ou confrontá-lo com a sua experiência».

Tendo em conta estes públicos, a promoção da leitura deve apresentar características distintas consoante a faixa etária e o nível de competências leitoras já adquiridas pelos destinatários, sem esquecer também outros critérios que influem no sucesso da missão como são o género do leitor e o tipo de texto em causa<sup>12</sup>.

Antes de passar em revista alguns dos aspetos que têm sido objeto de investigação no âmbito da promoção da leitura no contexto da BE, importa desde já clarificar duas questões essenciais.

Por um lado, distinguir o conceito de promoção de leitura do de animação da/para a leitura. O primeiro, de carácter mais abrangente, relaciona-se com a política cultural implementada pela sociedade, pressupondo um trabalho continuado a longo prazo que envolve ações concertadas. No Glossário da Casa da Leitura, esta foi definida

---

<sup>12</sup> Saliente-se a dificuldade que tanto os Professores Bibliotecas como os docentes de língua materna assinalam de promover a leitura junto dos alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico e em especial dos rapazes.

como o conjunto articulado de atividades que têm como objectivos a criação de hábitos de leitura e o desenvolvimento das competências leitoras. Exige o contacto regular e continuado com a leitura literária».

Conforme afirma Glória Bastos (1999), a animação da/para a leitura corresponde, por seu turno, às técnicas e estratégias focadas no livro que têm o objetivo de suscitar a curiosidade nos potenciais leitores e motivar para a leitura. Trata-se assim de um trabalho sistemático, de cariz coletivo com forte componente lúdica, que contribui para promover a leitura, mas que não forma leitores por si só. Este conceito foi definido no Glossário da Casa da Leitura como «atividades lúdicas que integram os projectos de promoção da leitura e que, através da leitura literária regular e continuada, visam a criação de hábitos de leitura e o desenvolvimento das competências leitoras». Deste modo, constata-se que a animação da leitura é uma das inúmeras estratégias que podem ser postas ao serviço da promoção da leitura.

Por outro lado, há que esclarecer que utilizar a expressão «a Biblioteca Escolar e a promoção da leitura» não é o mesmo que dizer «a promoção da leitura na Biblioteca Escolar». Esta última formulação sugere que essa promoção tem lugar no espaço da BE, levada a cabo pelos profissionais que nela trabalham, ao passo que a formulação «a Biblioteca Escolar e a promoção da leitura» remete para a ideia mais lata de que a BE tem como uma das suas missões a promoção da leitura, que entendemos como a mais importante, mas não a única, e que essa missão não se concretiza apenas no espaço da própria BE através da ação direta dos mediadores da leitura junto do seu público-alvo, mas também pelo prolongamento que esta procura ter, para além do seu espaço físico, através da articulação com outras estruturas / entidades como seja a família e a comunidade local, isto sem esquecer a própria ação remota das bibliotecas escolares no espaço virtual, por exemplo, nas redes sociais e a disponibilização de serviços online. Neste processo, a BE assume, contudo, centralidade.

A BE assume-se (ou deve assumir-se) como a estrutura educativa da Escola que deve liderar a coordenação da implementação de ações de promoção da leitura, mas que não envolvem apenas o espaço da BE nem apenas os recursos humanos afetos a essa estrutura. A centralidade da BE neste âmbito deve-se ao facto de que ela «marca o ritmo e dá qualidade de vida à escola (...) acompanha os tempos de pausa, de frenesim, de muita ou pouca atividade, mas que está lá sempre» (Sanches, 2007, p. 69). Ao PB cabe liderar essa missão, envolvendo o maior número de parceiros possíveis, dentro e fora da organização escolar, procurando a colaboração de docentes, no seio dos departamentos

curriculares, de assistentes administrativos e operacionais, de alunos e de outros técnicos, sem esquecer as famílias e estabelecendo parcerias com entidades locais como sejam a Biblioteca Municipal, a Universidade Sénior, associações locais, editoras, livrarias, entre muitas outras possibilidades. Dito de outra forma, ao PB, enquanto responsável pela BE, cabe a função de agregar as atividades de promoção da leitura existentes na Escola, de forma que as iniciativas de promoção da leitura se tornem uma estratégia articulada e consistente, sistemática e continuada, trabalhando todos os intervenientes para o mesmo fim. Deverá alargar ainda o âmbito dessa atuação, envolvendo outros protagonistas da comunidade local, com vista a proporcionar atividades variadas que propiciem às crianças e jovens perspetivas diversas sobre as experiências humanas, pois o contacto com a diversidade de situações e contextos enriquece as experiências dos discentes e tal facto é fundamental para o ato de ler. Os conhecimentos prévios do Mundo que o leitor traz para a leitura são indispensáveis para a sua compreensão do texto.

Proceder-se-á seguidamente à revisão da literatura sobre a temática em questão. Nos parágrafos seguintes dar-se-á conta de um conjunto de ideias, destacadas pela investigação e consideradas fundamentais na promoção da leitura na BE. Abordar-se-ão aspetos como a necessidade efetiva de leitura de textos pelos alunos, a participação ativa dos discentes nos projetos promotores de leitura, a centralidade da leitura recreativa como estratégia a privilegiar pela BE, o recurso a meios tecnológicos na promoção da leitura, o tempo como fator central para a criação de hábitos de leitura, a articulação entre a BE e as áreas curriculares e extracurriculares na promoção da leitura e o trabalho colaborativo entre os atores envolvidos nesse âmbito.

Algumas das investigações empreendidas são estudos de caso que abordam o papel específico da BE na promoção da leitura, numa determinada organização escolar, muitas vezes focando um projeto de promoção da leitura específico ou então centrando-se na promoção da leitura junto da população escolar de determinada faixa etária ou nível de escolaridade. É o caso de Andrade (2019), Bastos (2010), Bernardo (2012), Carvalho (2016), Elias (2016), Mateus (2009), Milheiro (2010), Moreira (2014), Nina (2008) e Vaz (2010).

Neste contexto, a questão da formação de leitores tem sido objeto de estudo em diversas investigações, entre as quais se destaca Barroco (2004), Dionísio (2004), Freitas (2007) e Ramos (2015). Dionísio (2004, p. 68) salienta que o conceito de formação de leitores depende do entendimento que se faz dos conceitos de leitura e de

leitor. As práticas de leitura promovidas poderão conduzir a um ideal de leitor operativo («adestramento dos indivíduos para fazerem coisas com as palavras, de forma rápida, fluente e eficaz»), cultural («capacitação dos indivíduos como utentes de bens e serviços») ou crítico («capacitá-los para se tornarem questionadores das realidades à sua volta, participantes ativos na mudança social, compreendendo a sociedade e a cultura em que vivem e o papel que podem desempenhar na sua construção e mudança»). Este último constitui o perfil de leitor desejável pela sua preparação para enfrentar os desafios do presente e do futuro, identificando-se com o leitor autónomo referido em parágrafos anteriores.

A afirmação de Daniel Pennac em epígrafe enuncia o princípio basilar da promoção da leitura: a leitura só se torna uma realidade na vida dos indivíduos se for o resultado de um ato voluntário que responde às necessidades e ao interesse de quem lê. Luís Arizaleta também refere que a leitura é uma atividade obrigatoriamente voluntária (1991, p. 33). A ação do mediador da leitura não pode deixar de reger-se por esta ideia quando põe em prática as suas estratégias de atuação. Ao contrário das estratégias muitas vezes usadas em sala de aula (sobretudo de língua materna) para abordar os textos em estudo, que não favorecem propriamente o gosto pela leitura nem contribuem para o incentivo e a criação de hábitos de leitura, a atuação da BE neste âmbito tem de pautar-se por outra visão, de forma a atingir os seus objetivos: formar leitores, criando nas crianças e jovens o gosto pela leitura e fomentando neles esse hábito regular.

Para o sucesso da promoção do gosto pela leitura, é importante recordar os dez direitos inalienáveis do leitor, propostos por Daniel Pennac, que sublinham o ato voluntário da leitura:

1. *O Direito de Não Ler;*
2. *O Direito de Saltar Páginas;*
3. *O Direito de Não Acabar um Livro;*
4. *O Direito de Releer;*
5. *O Direito de Ler não Importa o Quê;*
6. *O Direito de Amar os “Heróis” dos Romances;*
7. *O Direito de Ler não Importa Onde;*
8. *O Direito de Saltar de Livro em Livro;*
9. *O Direito de Ler em Voz Alta;*
10. *O Direito de Não Falar do Que se Leu. (2000, p. 139)*

O princípio da formação do leitor tem de ser a liberdade. A leitura deve ser uma atividade que se desenvolve por prazer e dever-se-á proporcionar ao discente a oportunidade de a descobrir. O discente precisa de a perceber entre outros aspetos como uma forma de ocupar os seus tempos livres. Juan Antonio Morán Sanromán, em

«Las bibliotecas escolares como espacio para el ocio» (s.d.), relaciona a leitura com o ócio, declarando que «o ócio é liberdade. A leitura é escolher. Em liberdade pode escolher-se ...». O desenvolvimento do gosto pela leitura requer tempo e profundidade, exige que seja concedido espaço ao aluno para que ele se mova a seu bel-prazer. A descoberta do prazer de ler converte mesmo as outras atividades de leitura, com finalidades específicas como o estudo e a pesquisa de informação, em atos mais prazerosos.

Um primeiro aspeto a destacar é a necessidade de o ato de ler adquirir centralidade na promoção da leitura junto da população escolar. É fundamental que os alunos efetivamente leiam e que a promoção da leitura levada a cabo não se fique pela dinamização de atividades de animação em torno da leitura, que, muitas vezes, não se traduz na efetiva leitura de texto por parte das crianças e jovens, conforme salienta Raquel Ramos (2011).

Raquel Ramos (2011) também sublinha que os alunos devem ser agentes ativos nos projetos promotores da leitura. Os discentes devem assumir protagonismo no desenvolvimento de projetos que visam a promoção da leitura junto de alunos.

Associado à formação de leitores está a constituição de comunidades leitoras, estudado por Dionísio (2000), Milheiro (2010), Torres (2012) e Soares (2008). Dionísio define comunidades leitoras como «grupo de pessoas que se reúne periodicamente para debater obras previamente acordadas, sugeridas ou não por um coordenador» (2000: 11), sendo esta uma «modalidade mais ativa e social de promoção da leitura e do livro» (2000: 11). Saliente-se que em Torres (2012) se estudam clubes virtuais de leitura e Soares (2008) se debruçou sobre comunidades leitoras formadas por pais leitores.

A participação dos pais e encarregados de educação nas atividades da BE, acompanhando as atividades dos educandos e manifestando receptividade às atividades da BE para eles próprios é outro dos aspetos considerados fundamentais.

Outro dos aspetos fundamentais é a leitura recreativa como estratégia para promover a leitura na BE, como se constata em estudos como Almeida (2013), Machado (2012) e Ramos (2011). Trata-se de uma modalidade de leitura também designada por leitura livre ou por leitura por prazer.

Segundo Ramos (2011), sustentando a sua posição nos estudos de Krashen (2004) e Atwell (2007), a leitura recreativa tem «um papel fundamental no desenvolvimento das competências de literacia» (2011, p. 2), pois «é através da leitura

pela leitura, do ato de ler de forma independente, que uma pessoa se torna leitor» (idem, p. 2-3).

Ramos (2011) defende que a promoção da leitura recreativa atualmente deve alicerçar-se tanto na sua promoção em suporte impresso como digital, proporcionando aos alunos a oportunidade de leituras em suportes e formatos diferentes, fazendo uso das tecnologias da informação e comunicação, uma vez que o atual público das bibliotecas escolares são nativos digitais, familiarizados quotidianamente com as tecnologias. Ana Carolina Carvalho (2019) afirma que «a literatura nas telas não é a mesma que está no papel, o suporte influencia o texto e a relação com a narrativa», acrescentando esta autora que «o importante é que as duas formas possam conviver porque trazem diferentes desafios aos leitores».

Centrando-se essencialmente na literatura, esta promoção não deve restringir-se a ela. A primazia aos textos literários de qualidade, mas também tem de se apostar na diversidade de tipos de texto e na variedade de temáticas. A leitura recreativa deve ser promovida através de uma diversidade de recurso de leitura que incluem os «livros de literatura, as revistas, os livros informativos, os filmes de ficção, os periódicos, as ilustrações e os documentários» (Ramos, 2011, p. 167), isto é, diferentes tipos de textos, englobando textos literários e não literários, imagens estáticas e dinâmicas, em diferentes suportes. As propostas de leituras e as propostas de atividades em torno das leituras efetuadas devem estar de acordo com os gostos e interesses dos alunos, assim como devem ser adequadas para a sua idade.

Ramos (2011) sugere um conjunto de estratégias e técnicas de animação de leitura a implementar na BE, enquanto incentivos a ler, ouvir e escrever por prazer e, portanto, «atividades associadas ao ato de ler» (2011, p. 49) que poderão conduzir a criança e o jovem ao ato de ler: organizar clubes de leitura sobre leituras feitas; organizar palestras em torno de livros, pinturas, ilustrações, filmes e textos informativos; atividades de interação do material lido com a escrita; serviços de sugestões de leitura, organização de sítios relevantes e solicitação de novas aquisições; envolvimento de alunos na produção de livros ou filmes/vídeos; contacto do aluno com o escritor ou outros; aconselhamento de leituras entre alunos ou professores; sessões de leitura em voz alta; momentos de leitura entre pares; dialogar com pais/encarregados de educação sobre as vantagens da leitura; pôr em prática um programa de leitura recreativa para toda a escola; afetar tempo letivo para a leitura recreativa silenciosa; e visitas de estudo a locais relacionados com livros ou filmes.

Para algumas das estratégias sugeridas, a autora identifica as potencialidades do recurso a ferramentas da Web 2.0 para a sua dinamização, como é o caso dos clubes de leitura, das atividades de pós-leitura de aprofundamento das leituras feitas, do aconselhamento de leituras e das sessões de leitura em voz alta.

O desenvolvimento de atividades de leitura na BE deve prever atividades para antes, durante e depois da leitura.

As atividades de leitura desenvolvidas não se podem limitar apenas à leitura propriamente dita. A atividade de leitura deve ser constituída por três momentos: o antes, o durante e o depois. A leitura, que pode ser antecedida de uma atividade de motivação para a leitura, tem de ser seguida de uma atividade que lhe permita partilhar a sua experiência com os demais colegas e com o mediador, porque é nessa partilha que o aluno alarga o seu conhecimento. Marina e Válgoma defendem a «animación antes de la lectura del libro y después de la lectura, para extraer el máximo aprovechamiento y fomentar la atención y el sentido crítico del niño» (2007, p. 129). Essa atividade pode assumir a forma de um exercício oral, escrito, de expressão plástica ou musical, entre outros.

Uma atividade oral de troca de ideias acerca do texto lido proporciona à criança a oportunidade de expressar a sua opinião sobre o texto em questão, podendo os alunos estabelecer conexões com outros textos lidos e com outras experiências vividas. Aos discentes ser-lhes-á possibilitada a oportunidade de construir conjuntamente um sentido para a história, trocando pontos de vista.

A opção por uma atividade de escrita pode consistir numa proposta de elaboração de um comentário sobre a história lida, na continuação da história, na alteração do final, na reescrita da história, mudando a perspetiva ou o narrador, entre muitas outras possibilidades. Tanto no exercício oral quanto no exercício de escrita, o aluno tem a oportunidade de mobilizar vocabulário com que contactou na leitura do texto. Apenas pela via da sua utilização, o discente se apropria efetivamente desse vocabulário. Recorde-se que a leitura se revela muitas vezes uma atividade desmotivadora para os alunos em virtude de estes não dominarem o vocabulário, pelo que não conseguem compreender o que leem, tornando-se o texto opaco para eles. A sua leitura não consegue dar vida à história.

A atividade de leitura poder-se-á também associar a atividades posteriores de artes plásticas ou de música, como, por exemplo, a pintura ou a ilustração de sequências

textuais ou a criação de uma canção alusiva à história lida ou a alguma das suas personagens.

As atividades de oralidade, escrita ou artísticas que se promovam na sequência de uma sessão de leitura permitem ao jovem leitor conferir ao ato de ler maior importância, uma vez que lhe concedem a oportunidade de passar da condição de recetor da leitura para a de criador, obrigando-o a conceber uma estratégia para transmitir a sua mensagem. Poslaniec (2006) defende que as atividades de aprofundamento das leituras feitas passam pelo recurso à expressão oral, escrita ou outra, incluindo nesta última Ramos (2011) o recurso a ferramentas da Web 2.0.

Marina e Válgoma sublinham que «las actividades en grupo son extremadamente atractivas para los escolares» (2007, p. 127).

As atividades antes da leitura podem procurar responder a questões como as seguintes: com que intenção vou ler o texto?, o que sei sobre este texto?, o que aborda o texto?, o que me diz a sua estrutura? e o que me diz o título?.

As atividades desenvolvidas durante a leitura do texto podem incluir a formulação de hipóteses, a formulação de perguntas sobre o desenrolar do texto, a clarificação de dúvidas sobre o texto, a releitura de partes confusas, a consulta de dicionário, o pensar em voz alta para garantir a compreensão e a criação de imagens mentais para visualizar as descrições vagas.

As atividades a desenvolver a seguir à leitura podem incluir o resumo e síntese do conteúdo lido (temas e ideias principais) e o relacionamento dos conteúdos do texto lido com o mundo em que vivemos.

A dinamização de atividades de leitura com recurso a diferentes tipos de leitura é um aspeto abordado em estudos como «O texto e a leitura literária na biblioteca escolar: fundamentos, estratégias e atividades» de Araújo (2016), em que se reflete sobre o modo como a leitura literária pode ser levada a cabo na BE, diferentemente da aula de português, ou a leitura recreativa em *Promoção da leitura recreativa - Um projeto da Biblioteca Escolar em articulação com Língua Portuguesa*, de Machado (2012).

O recurso aos meios tecnológicos constitui um aspeto fundamental para promover a leitura nos tempos que correm, caracterizados pela hibridade e pela mudança constante. Importa destacar a relevância que assume cada vez mais nos estudos sobre esta temática a questão dos ambientes virtuais ou digitais ao serviço da BE e em particular na promoção da leitura, aspeto já anteriormente aludido a respeito de outros tópicos. É o caso do estudo *A promoção da leitura em ambientes imersivos digitais*

(2018), da autoria de Rui Gaspar, ou dos estudos de Ramos (2011; 2015) e Torres (2012).

Ramos (2015) aborda o desafio enfrentado pela BE na era digital, em que a dinamização de atividades de leitura em suportes digitais se apresenta como um imperativo incontornável.

As ferramentas e serviços da Web 2.0, disponíveis para a promoção da leitura, são consideradas fundamentais para a leitura recreativa por Ramos (2011), pois, conforme já se salientou, os destinatários da ação da BE são alunos nativos digitais, habituados a usar diariamente os equipamentos tecnológicos e serviços digitais neles disponibilizados.

Celaya considera que «toda aquella actividad que tenga o conlleve un elemento electrónico tiene asegurado un interés inicial por parte de los jóvenes y adolescentes» (2007, p. 3), defendendo a rentabilização das ferramentas digitais para promover a leitura ao invés de as ver como fomentadoras do empobrecimento da linguagem dos utilizadores.

O uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na BE serve tanto para a disponibilização de serviços (ferramentas digitais com finalidade pedagógica) como recursos (obras em suporte digital) e tem em vista «a construção de conteúdos, a partilha de recursos, a recuperação e organização da informação e a possibilidade de interação entre os utilizadores» (Ramos, 2011, p. 119).

Esta autora - Ramos (2011, p. 51) - considera que as ferramentas e serviços da Web 2.0 devem ser postas ao serviço da BE com o objetivo de comunicar com o leitor, aproximar o leitor dos textos em diferentes formatos, fornecer informação sobre textos lidos (independentemente do tipo de texto) e desenvolver no leitor os hábitos de leitura e as literacias múltiplas, insistindo a autora neste último tópico.

Ramos (2011) apresenta algumas ferramentas digitais a usar na BE no âmbito da promoção da leitura: o blogue, que possibilita a «interação com o leitor» (2011, p. 54); o wiki, que «permite a participação colaborativa dos alunos na elaboração de conteúdos» (idem, p. 55); os serviços de criação de sítios web e armazenamento (Google Sites, Easy Sites, MySites); serviços de criação de documentos (Google Docs e mais recentemente Google Drive), que permitem «a criação, a partilha e a construção simultânea de documentos através da Internet» (idem, p. 57); o microblogging (Twitter) que permite «alertar sobre atividades, notificar os utilizadores sobre novidades, mudanças de horário, obter feedback das atividades (...) e agregar utilizadores como

membros de uma comunidade» (idem, p. 57); ferramentas para criar livros digitais como Calaméo, Mixbook ou Myebook; ferramentas para construir e partilhar filmes (MovieMaker, Youtube e Vimeo); ferramentas para produzir e partilhar podcasts (PdOmatic); apresentações em linha (SlideShare, ISSUU, Scribd); álbuns de fotografias (Picasa ou Flickr); marcadores sociais (Delicious ou Diigo); redes sociais (Facebook e MySpace); e fóruns de discussão e plataformas LMS.

A criação de hábitos de leitura requer tempo, pelo que há a necessidade de despender tempo dedicado à leitura. Gallagher afirma que «readers need to read a lot before they become good readers» (2009: 58). Esta ideia é partilhada por Krashen que constata que «simply providing time to read results in more reading» (2004:85).

Neste como noutros âmbitos, o trabalho de promoção da leitura na BE deve ser sistemático, contínuo, metódico e sustentado.

É importante distinguir a promoção da leitura na BE da promoção da leitura na disciplina de português. A promoção da leitura por parte da BE não é nem pode ser o mesmo que a abordagem do texto literário na aula de português. Naturalmente que ambos os contextos partilham aspetos comuns: a exploração de textos e o incentivo à leitura. Mas as estratégias usadas têm de ser distintas, porque se trata de contextos diferentes.

Por um lado, a promoção da leitura na BE não pode passar pela dissecação do texto literário até à exaustão, como ocorre infelizmente muitas vezes na aula de português. Por outro lado, a promoção da leitura na BE não pode nem deve cingir-se apenas ao texto literário, uma vez que existem livros sobre outras áreas do saber com que os alunos devem contactar e de que, com efeito, gostam. Livros de história, de geografia, de ciências e de artes são do agrado dos discentes e permitem-lhes o contacto com outras tipologias textuais. O contacto com esta diversidade de textos proporciona aos alunos formar os seus gostos e descobrir aquilo que lhes agrada. O ideal é oferecer ao aluno essa diversidade de leituras, mas, caso ele não valorize um determinado tipo de texto, não se deverá insistir nela, porque ninguém é leitor à força.

À semelhança de outros âmbitos de atuação da BE, também na promoção da leitura, a colaboração entre os vários agentes, que se assumem como mediadores, é fundamental, destacando-se nomeadamente... O trabalho colaborativo entre o PB ou a Equipa da Biblioteca e os professores das disciplinas na promoção da leitura é fundamental, pois a união de esforços será benéfica, uma vez que proporcionará ações concertadas.

Machado (2012) aborda este aspeto fundamental, tratando o trabalho colaborativo da BE com as diversas áreas curriculares, no sentido de se assegurar a articulação curricular não só com a disciplina de português mas também com todas as outras, porque a promoção da leitura é da responsabilidade de todos e as perspetivas ativas são de natureza diversa, contribuindo todas para o enriquecimento de experiências por parte dos discentes.

A implementação de um projeto de promoção da leitura beneficia bastante da conjugação de dois pré-requisitos: a qualidade do espaço da BE e a diversidade do fundo documental.

Quanto ao primeiro, a promoção da leitura por parte da BE requer que esta ofereça um espaço apelativo para os alunos. Mas a promoção da leitura não se deve restringir ao espaço da BE propriamente, devendo antes estender-se a outros espaços como o refeitório da Escola, a sala de alunos e mesmos os espaços verdes do recinto escolar.

No caso da BE, a criação de um espaço confortável e apelativo é fundamental. O mobiliário, a iluminação, a existência de silêncio, a possibilidade de haver música de fundo ou a disponibilização de fones para audição de música enquanto leem tornam o ambiente acolhedor. A apropriação do espaço pelos alunos depende também do facto de eles se sentirem à vontade, de poderem mexer à vontade nos livros, de poderem desarrumar sem que um adulto controle os seus movimentos. Em suma, os alunos necessitam de explorar os recursos, pois só assim poderão efetuar escolhas.

Por outro lado, a existência de um fundo documental variado também é fundamental. Diversidade em termos das áreas do saber abrangidas pelo fundo documental, mas também em termos de material de leitura em diversos suportes (livros impressos e ebooks, jornais e revistas em papel e em edições online): «recursos de qualidade apropriados aos interesses, géneros e idade dos leitores, aos níveis de leitura em que se encontram e manifestar um conhecimento alargado dos mesmos» (Ramos, 2011, p. 48). Esta autora defende que a leitura de obras literárias é prioridade, mas que esta deve ser complementada com a leitura informativa acerca de temáticas diversas e com o contacto com a pintura e o cinema. Desta forma, «os recursos devem refletir o mundo multicultural, permitindo aos alunos o contacto com a sua própria cultura e com a dos outros» (Ramos, 2011, p. 49).

Uma política de aquisição de fundo documental que, além de procurar o equilíbrio da coleção em termos das diversas áreas do saber, responda igualmente aos

interesses dos alunos, nomeadamente dos alunos com menores recursos financeiros, para quem a BE possa colmatar as lacunas a que a família não consegue dar resposta, é muito importante. A opção por satisfazer os gostos e interesses dos discentes é uma medida significativa, mesmo que para isso se tenha de relegar para um plano secundário o critério da qualidade das obras, porque neste caso se coloca em primeiro plano a satisfação do gosto, do interesse e da curiosidade dos alunos. E a satisfação do desejo e da curiosidade desempenham um papel fundamental na criação de hábitos de leitura.

A par destas escolhas, o PB, conhecedor dos gostos e interesses dos utentes da BE que dirige, deve igualmente adquirir outras obras que respondam ao critério da qualidade estético-literária e do rigor científico.

A título de conclusão, poder-se-á afirmar que a promoção da leitura é um enorme desafio que exige persistência constante e um acompanhamento permanente daqueles que se pretende aproximar do mundo dos livros.

A centralidade da BE neste processo é um dos princípios em que se deve alicerçar um projeto de promoção da leitura na Escola. Mas existem outros princípios que devem estar subjacentes à implementação do projeto.

A promoção da leitura por parte da BE alicerça-se, por um lado, no desenvolvimento de um conjunto de atividades levadas a cabo por iniciativa da equipa que trabalha na BE, e, por outro lado, a inclusão no Plano Anual de Atividades da BE de iniciativas promovidas por entidades externas, o que assume uma grande relevância pela maior projeção dessas atividades e pelos prémios motivadores.

## **2.1. RBE e PNL**

Nos parágrafos que se seguem, mencionar-se-ão algumas das iniciativas promovidas pela RBE e pelo PNL, que se têm assumido como as duas principais promotoras de atividades de leitura e escrita em Portugal nas últimas duas décadas. Referir-se-á igualmente iniciativas de outras entidades que as BE têm sabido aproveitar.

Como foi referido em momento anterior deste trabalho a RBE foi criada em 1996 como estrutura responsável por apoiar os estabelecimentos de ensino na instalação de Bibliotecas Escolares, tendo posteriormente o seu campo de atuação evoluído do apoio à criação de condições físicas e materiais (recursos materiais e humanos) para o próprio apoio ao desenvolvimento de conteúdos.

Em 2007, foi criado o PNL com o desígnio de promover a leitura na sociedade portuguesa. O seu campo de ação não se restringiu ao âmbito escolar, mas este adquiriu uma importância fundamental, dado que a leitura é um elemento central no processo de escolarização das crianças e jovens.

Refira-se antes de mais que o desenvolvimento de atividades de promoção da leitura por parte da BE tanto podem decorrer por iniciativa exclusiva da sua equipa como podem ocorrer no contexto de articulação desta com os departamentos curriculares, nomeadamente os de Línguas e do Primeiro Ciclo, sendo esta segunda hipótese a mais desejada, pelas potencialidades que ela apresenta.

Ao longo dos anos, tanto a RBE como o PNL têm procurado rentabilizar as suas ofertas, estabelecendo parcerias com demais entidades. Saliente-se, desde logo, as parcerias estabelecidas entre si e, por outro lado, as parcerias que cada uma estabeleceu com outras entidades.

Em termos das iniciativas da RBE, destacam-se as iniciativas que pretendem dar visibilidade às boas práticas levadas a cabo pelas BE, procurando-se a replicação dessas práticas noutros contextos educativos. A medida *Ideias com Mérito* constitui o reconhecimento dessas boas práticas implementadas pelas BE.

Quanto ao PNL, este têm promovido concursos próprios como o Concurso Nacional de Leitura, por exemplo, e outras iniciativas em parceria como as *Leituras d'Oriente e d'Occidente*. A criação do projeto aLeR+ por parte do PNL visou reconhecer o trabalho de promoção da leitura, realizado em (muitos) Agrupamentos de Escola.

A par das iniciativas promovidas pela RBE e pelo PNL, outras entidades têm promovido atividades de leitura e escrita e, nesse âmbito, tornaram-se parceiras dos estabelecimentos de ensino, e em particular das BE. Referimo-nos, por exemplo, ao concurso literário *Uma aventura literária*, implementado anualmente pela Editorial Caminho/Grupo Leya, o concurso *Histórias da Ajudaris*, promovido pela associação de solidariedade social Ajudaris, os concursos literários de bibliotecas municipais, assim como de fundações ou museus.

## **2.2. Os projetos de promoção da leitura**

A elaboração de um projeto de promoção da leitura, coordenado pelo PB, como anteriormente se afirmou, deve envolver os outros professores da Escola, não só os de português, mas de todas as disciplinas, porque a promoção da leitura é uma responsabilidade de todos. A articulação com disciplinas curriculares e com atividades extracurriculares é uma mais valia.

A implementação do projeto deve igualmente envolver os alunos, quer na qualidade de recetores de atividades a desenvolver quer como produtores de atividades destinadas a outros membros da comunidade escolar e/ou local, nomeadamente para os alunos de faixas etárias mais novas.

Também os assistentes administrativos e operacionais, os pais e encarregados de educação assim como a restante comunidade educativa devem ser envolvidos, pois «promover a leitura junto das crianças é obrigatoriamente sensibilizar e envolver os adultos (técnicos de bibliotecas, professores e pais), destacando o seu papel determinante de companheiros de viagens e de descobertas» (Leal, 2007, p. 10). Em particular o envolvimento das famílias é fundamental, uma vez que permite ao discente constatar que a leitura não é apenas uma realidade escolar, mas uma realidade que liga a sua família à escola e à comunidade, mas não podemos também esquecer a constatação de Alexandre Baixo quando afirma que «Programas como o Plano Nacional de Leitura são muito importantes, mas esbarram em barreiras culturais, quando no seio das famílias estas práticas são inexistentes ou, pior ainda, desvalorizadas.» (2015, p. 92). A participação da Direção do estabelecimento de ensino, assim como das demais estruturas educativas é de vital importância, principalmente o Conselho Geral e o Conselho Pedagógico. Promover a leitura deve constituir o cerne do projeto educativo da organização escolar. Desta forma, ela adquire relevância no contexto escolar, pois o estabelecimento de ensino mobiliza os seus diferentes agentes para levarem a cabo uma diversidade de atividades que colocam a leitura no centro das aprendizagens. Aliás, a BE deve estar no centro das aprendizagens e não apenas no que diz respeito à leitura.

O projeto tem de ser de toda a comunidade para que os alunos vejam que o livro e a leitura são valorizados socialmente por todos. Os discentes estão mais recetivos à leitura caso constatem que aqueles que os rodeiam são leitores. A tarefa fica facilitada se todos os elementos supracitados forem leitores. A condição de leitor coloca no mesmo patamar alunos, professores, pessoal não docente, familiares e demais

comunidade local. Nos casos em que a família não o seja e resista a aderir à iniciativa desenvolvida pela BE, cabe a esta tentar contornar o obstáculo, envolvendo uma pluralidade de intervenientes que confirmam à leitura a visibilidade social que a família recusa, pois «fazer leitores é algo de que a sociedade não pode prescindir, pois o leitor será sempre o construtor da diferença» (Calçada, 2009, p. 8).

Sendo a promoção da leitura um projeto ambicioso que deve envolver muitos intervenientes, como se deixou claro nos parágrafos anteriores, é fundamental que haja uma ideia consensual sobre o que é a leitura.

A preparação do(s) mediador(es) é igualmente um aspeto essencial. Pôr em prática um projeto de promoção da leitura pressupõe que aqueles que lideram o processo tenham um entendimento claro daquilo que o projeto pressupõe e que estejam preparados para propor leituras adequadas, tendo em conta a faixa etária dos destinatários, os seus interesses e a diversidade de propostas a realizar. Ramos considera que «é necessário que o mediador domine todo um conjunto de conhecimentos que lhe permitam estar consciente da relevância dos seus atos» (2011, p. 46). O papel do mediador é fundamental, pois é ele que fomenta a ligação do leitor com o texto, criando «as condições necessárias para que o aluno, paulatinamente, vá imergindo de forma independente na leitura e desenvolvendo as competências que farão dele um leitor autónomo e crítico» (Ramos, 2011, p. 46). O desconhecimento do seu público ou dos textos que propõe pode significar o fracasso do projeto ou pode constituir a pedra de toque que faz os alunos descobrir o encanto dos livros e da leitura.

A promoção da leitura tem de ser concebida como um projeto articulado, constituído por uma série de ações, cada uma com objetivos e destinatários distintos, que se desdobram, por seu turno, numa variedade de atividades realizadas contínua e sistematicamente (Bastos, 1999; Cerrillo et al., 2002). A promoção da leitura, levada a cabo pela BE, não se pode resumir a atividades esporádicas e isoladas. Pelo contrário, tem de ser um projeto que permanentemente proporcione a leitura em variados contextos, fazendo uso de distintas modalidades de leitura (leitura em voz alta, leitura em grupo, leitura silenciosa, conto / reconto oral, declamação, dramatização e serões poéticos), envolvendo diversos mediadores, recorrendo a tipologias textuais diversas, mobilizando diferentes suportes e tendo em conta a faixa etária, as características e os interesses dos destinatários.

A constituição de clubes de leitura semanais, cujas atividades se podem articular com outros clubes como os de artes, de música ou de ciências, por exemplo, abrem

grandes potencialidades interdisciplinares. Do mesmo modo, o encontro regular dos discentes com autores ou ilustradores podem constituir formas de promover o livro e a leitura. Os inúmeros concursos literários, promovidos por entidades externas, no âmbito da leitura e da escrita, são oportunidades aliciantes para aproximar as crianças e jovens do mundo dos livros.

A atenção às singularidades de cada aluno é um pormenor significativo, pois é a forma de personalizar o projeto, indo ao encontro dos interesses e particularidades de cada um. A propósito do conhecimento dos alunos por parte do mediador, Ramos afirma que «colocar o recurso certo nas mãos certas pode ser o início de uma aprendizagem para toda a vida» (2011, p. 50). A promoção da leitura deve ter como objetivo atingir todos os alunos, mas não podem ser traçadas ações iguais para todos os públicos, uma vez que o conjunto dos alunos de um estabelecimento de ensino integra-se em públicos diferentes. O sucesso das ações promovidas pode aumentar na medida em que sejam ações orientadas para públicos específicos, visando as especificidades desses alunos.

### Capítulo III – O Modelo de Avaliação das Bibliotecas Escolares

*Torna-se, de facto, relevante objetivar a forma como se está a concretizar o trabalho das BE, tendo como pano de fundo essencial o seu contributo para as aprendizagens, para o sucesso educativo e para a promoção da aprendizagem ao longo da vida (MABE, 2011, p. 10)*

Uma década após a criação da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), os responsáveis por esta estrutura do Ministério da Educação sentiram a necessidade de reunir informação acerca do trabalho entretanto desenvolvido pelas BE, de forma a apresentar evidências aos decisores políticos sobre a importância destas para o percurso escolar dos discentes e para a consecução dos objetivos da Escola. Bastos e Martins (2009) sublinham a relevância desta estrutura educativa no contexto escolar, afirmando: «the school library as an essential resource of the education system, with a decisive impact on skills and competence development, and on the preparation of the lifelong learner in the information-rich society». Por outro lado, a recolha desta informação, através da implementação de um modelo de avaliação das BE, também preconiza que a Equipa da BE leve a cabo um trabalho de autorregulação do serviço prestado, identificando pontos em que foi atingida a qualidade pretendida e pontos que requerem ainda melhorias, conforme se explicita no MABE (2011).

Após um período experimental de dois anos letivos (2008 e 2009), em que o MABE foi aplicado em 120 escolas que tinham professores bibliotecários a tempo inteiro, a RBE generalizou o Modelo de Avaliação das Bibliotecas Escolares (MABE) a partir do ano letivo 2009-2010. O MABE foi concebido como um modelo de autoavaliação da BE que deve integrar a própria dinâmica interna da organização escolar em termos de avaliação interna.

Desde então o MABE já sofreu alterações três vezes. Esteve em vigor uma primeira versão entre 2009 e 2013, uma segunda entre 2014 e 2017 e uma terceira desde 2018. As alterações efetuadas resultam de um processo de aperfeiçoamento, procurando-se sempre a sua maior adequação à realidade das BE.

Inicialmente, nos primeiros quatro anos, o modelo previa a avaliação anual de um dos domínios - Apoio ao desenvolvimento curricular (Domínio A); Leitura e literacia (Domínio B); Projectos, parcerias e actividades livres e de abertura à

comunidade (Domínio C); e Gestão da biblioteca escolar (Domínio D)<sup>13</sup> -, completando-se no ciclo de quatro anos a análise dos quatro domínios.

A partir de 2014, o processo de avaliação passou a ser realizado não anualmente, mas bianualmente. Desde essa data, o processo de avaliação alterna com a elaboração e execução de um plano de melhoria. Outra diferença relativamente ao quadriénio anterior é que no ano de avaliação passaram a ser avaliados os quatro domínios, obtendo-se assim um retrato completo da situação da BE.

Apresenta-se, seguidamente, numa breve caracterização, os aspetos relativos ao domínio da Leitura e Literacia constantes do MABE. Pretende-se não só expor os principais aspetos, mas também dar conta das alterações introduzidas sucessivamente nas diversas versões do MABE.

A estrutura do modelo é igual para os quatro domínios, incluindo os seguintes tópicos: Perfis de Desempenho, Relato dos Resultados e Impactos da Biblioteca.

Analisar-se-á nos próximos parágrafos em que consistem estes três tópicos, reportando-nos especificamente ao domínio que nos ocupa neste estudo.

No tópico «Perfis de desempenho», é solicitado ao PB que identifique o grau de articulação que houve com as turmas (grau 1 – Articulação com 25% ou menos das turmas; grau 2 – Articulação com 26 a 50% das turmas; grau 3 – Articulação com 51 a 75% das turmas; e grau 4 – Articulação com 76% ou mais das turmas) relativamente aos seguintes aspetos: 1) desenvolvimento de estratégias e atividades de leitura; 2) incremento do acesso e envolvimento dos alunos em práticas de leitura; 3) impacto no desenvolvimento do gosto e do prazer da leitura; e 4) impacto no desenvolvimento da competência leitora.

O MABE propõe como fontes e instrumentos de recolha de dados que sirvam de evidência do trabalho realizado neste domínio os seguintes: estatísticas de requisição, circulação no agrupamento e uso de recursos relacionados com a leitura; estatísticas de utilização informal da BE; estatísticas de utilização da BE para atividades de leitura programada / articulada com outros docentes; registos de atividades / projetos; questionários aos docentes, alunos, pais/ EE (na Educação Pré-Escolar e Ensino Básico); projetos e atividades comuns realizados neste âmbito; materiais de apoio produzidos e editados; estatísticas de requisição domiciliária; trabalhos realizados pelos

---

<sup>13</sup> A partir da versão de 2014-2017, os quatro domínios em avaliação no MABE passaram a designar-se: Currículo, literacias e aprendizagem; Leitura e literacia; Projetos e parcerias; e Gestão da biblioteca escolar.

alunos; análise diacrónica das avaliações dos alunos; e observação da utilização da BE. (MABE, 2011, p. 31 e 33<sup>14</sup>).

Para a identificação do grau de articulação das últimas duas questões, o PB deverá ter em consideração as respostas aos questionários dos alunos (questões 10.4 e 10.5) e aos professores (questões 9.3 e 9.4).

Do preenchimento dos Perfis de desempenho resulta a expressão da avaliação de cada domínio assim como uma média global, numa escala de 1 a 4, em que o nível obtido é expresso até às centésimas. Esta avaliação é gerada automaticamente pelo sistema informático em que o relatório é elaborado. O nível 1 corresponde a Fraco, o 2 a Médio, o 3 a Bom e o 4 a Muito Bom.

O MABE apresenta ainda descritores que «retratam o padrão de execução da BE em cada um dos níveis» (MABE, 2011, p. 14). Conforme se afirma na versão seguinte do MABE, estes níveis apontam para «padrões valorativos que permitem uma apreciação sobre a qualidade e impacto do trabalho da biblioteca escolar» (MABE, 2013, p. 13).

Para o nível 4, o MABE propõe um descritor com o seguinte retrato da execução da BE: «A BE é muito forte neste domínio. O trabalho desenvolvido é de grande qualidade e com um impacto bastante positivo» (MABE, 2011, p. 14). Na versão de 2014-2017, o descritor para este nível evoluiu para a seguinte redação, que se manteve inalterado na versão de 2018:

A ação da biblioteca escolar traduz-se num muito bom desempenho. Tem um impacto consistente e bastante positivo. Os pontos fortes predominam na quase totalidade dos indicadores em avaliação e os resultados obtidos apontam para um nível de eficiência acima da média (MABE, 2013, p. 14).

Quanto ao nível 3, o descritor apresentou a seguinte redação na versão inicial: «A BE desenvolve um trabalho de qualidade neste domínio, mas ainda é possível melhorar alguns aspectos» (MABE, 2011, p. 14), tendo posteriormente evoluído para

A ação da biblioteca escolar traduz-se num bom desempenho. Tem um impacto consistente e positivo. Apresenta uma maioria de pontos fortes nos indicadores em avaliação e os resultados obtidos apontam para um bom exercício, havendo algumas melhorias a introduzir (MABE, 2013, p. 14).

---

<sup>14</sup> Pelo facto de as duas primeiras versões do MABE terem explícito o nome das coordenadoras, ao contrário do que ocorre na última, em que não existe referência à coordenação do documento, optou-se por fazer a referência bibliográfica ao *Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar* mencionando MABE, seguido da data da publicação, de forma a tornar mais explícitas as referências às diversas versões do modelo.

Na versão de 2018, o descritor sofre apenas uma ligeira alteração com a omissão do pronome indefinido «algumas», passando a constar «havendo melhorias a introduzir» (MABE, 2018, p.13).

O nível 2 corresponde a um padrão de execução descrito do seguinte modo no MABE vigente entre 2009 e 2013: «A BE começou a desenvolver trabalho neste domínio, sendo necessário melhorar o desempenho para que o seu impacto seja mais efectivo» (2011, p. 14). Na versão seguinte, o descritor apresenta uma redação mais pormenorizada:

*A ação da biblioteca escolar traduz-se num desempenho limitado. Tem um impacto reduzido. Apresenta uma minoria de pontos fortes nos indicadores em avaliação e os resultados obtidos apontam para fragilidades, sendo necessário investir consistentemente na melhoria dos serviços (MABE, 2013, p.14).*

Na versão de 2018, o descritor deste nível apresenta igualmente uma ligeira alteração, substituindo-se «uma minoria de pontos fortes» por «um número limitado de pontos fortes» (2018, p.13).

Por último, o perfil de desempenho do nível 1 é descrito nos seguintes termos no MABE de 2009-2013: «A BE desenvolve pouco ou nenhum trabalho neste domínio, o seu impacto é bastante reduzido, sendo necessário intervir com urgência» (2011, p. 14). Na versão seguinte do modelo, o descritor apresenta uma redação mais pormenorizada que aponta para a necessidade urgente de atuação:

*A ação da biblioteca escolar traduz-se num desempenho muito aquém do desejado. Tem um impacto muito reduzido. Os pontos fracos predominam e sobrepõem-se aos pontos fortes nos indicadores em avaliação e os resultados obtidos apontam para uma ação muito limitada, a requerer uma intervenção imediata e um investimento profundo na melhoria (MABE, 2013, p. 14).*

No MABE vigente desde 2018, o descritor deste nível apresenta uma redação ligeiramente modificada, mas que aponta no mesmo sentido:

*A ação da biblioteca traduz-se num desempenho aquém do desejado. Tem um impacto muito reduzido. Os pontos fracos predominam nos indicadores avaliados e os resultados obtidos apontam para uma ação muito limitada, a requerer uma intervenção imediata e um investimento profundo na melhoria do serviço (MABE, 2018, p. 13)*

Além destes descritores do perfil de desempenho de carácter generalista, o MABE, na versão de 2009 a 2013, apresenta igualmente descritores de desempenho para os quatro níveis referentes especificamente a cada um dos quatro domínios em avaliação no modelo. Nas versões seguintes, esses descritores de desempenho específicos de cada domínio deixaram de constar, passando-se, em contrapartida, a

sugerir ações de melhoria relativas a cada indicador, o que não ocorria na primeira versão do modelo.

Seguidamente analisar-se-á de forma sumária o descritor do perfil de desempenho apresentado para o domínio da Leitura e da Literacia, constituído por seis aspetos, identificando-se as diferenças entre a redação do descritor de cada um dos níveis da escala.

O descritor do nível 4 - o nível mais elevado em termos de qualidade do serviço prestado na escala adotada - corresponde às BE que apresentam neste domínio uma atuação caracterizada por:

- *A BE desenvolve um trabalho sistemático de promoção da leitura com 80% ou mais das turmas da escola.*
- *A BE está integrada no plano de desenvolvimento da leitura e literacia constante do projecto educativo e curricular da escola e desenvolve estratégias e um leque muito diversificado de actividades em articulação com 80% ou mais dos docentes e com o exterior.*
- *A BE cria contextos diversificados de leitura e produção/ comunicação da informação com recurso a suportes impressos e a ambientes digitais.*
- *A BE apoia e incentiva o desenvolvimento do PNL e/ou de outros projectos e actividades na escola, desenvolvendo trabalho com 80% ou mais das turmas da escola.*
- *A BE desenvolve um trabalho com impacto no crescimento do gosto pela leitura e no desenvolvimento de competências associadas à leitura – 80% ou mais dos alunos usa a BE ou a documentação fornecida à escola em contextos de leitura e revela, de acordo com o seu nível/ ano de escolaridade, progressão nas competências de leitura.*
- *A BE desenvolve um trabalho com impacto no crescimento do gosto pela leitura e no desenvolvimento das competências que lhe estão associadas – 80% ou mais dos docentes avalia positivamente o trabalho da BE (MABE, 2011, p. 34).*

Comparando os descritores dos diversos níveis, constata-se que no nível 4 se alude a execuções da BE «com 80% ou mais das turmas da escola», no nível 3 «com 60 a 79% das turmas da escola», no nível 2 «com 45 a 59% das turmas da escola» e no nível 1 «com menos de 45% de turmas da escola».

No primeiro descritor - A BE desenvolve um trabalho sistemático de promoção da leitura com 80% ou mais das turmas da escola -, a referência ao trabalho sistemático apenas ocorre nos níveis 4 e 3.

No segundo descritor, a alusão à integração da BE no plano de desenvolvimento de leitura e literacia constante do projeto educativo e curricular da escola apenas ocorre no nível 4. Neste mesmo descritor, a referência ao envolvimento do exterior (entenda-se, comunidade educativa e local) no desenvolvimento de estratégias e um leque diversificado de atividades não consta no nível 1.

No terceiro descritor, a referência aos «ambientes digitais» apenas ocorre no nível 4, enquanto nos níveis 3 e 2 apenas se refere o recurso ao suporte impresso.

No quarto descritor, o apoio e incentivo ao desenvolvimento do PNL pela BE é classificado de deficiente no nível 1: «A BE apoia deficientemente o desenvolvimento do PNL» (MABE, 2011, p. 35).

Nos descritores cinco e seis, o impacto do trabalho da BE no crescimento do gosto pela leitura é classificado como «com algum impacto», no nível 2, e «com pouco impacto», no nível 1 (MABE, 2011, p. 35).

No tópico «Relato dos resultados», o PB regista os pontos fortes e fracos identificados relativamente aos indicadores apontados para esse domínio. Na versão de 2009 a 2013 do MABE, os indicadores deste domínio são três: B.1 *Trabalho da BE ao serviço da promoção da leitura*; B.2 *Integração da BE nas estratégias e programas de leitura*; e B.3 *Impacto do trabalho da BE nas atitudes e competências dos alunos, no âmbito da leitura e da literacia*.

No MABE vigente entre 2014 e 2017, os indicadores deste domínio são reduzidos para dois: B.1 *Criação e promoção da competência leitora e dos hábitos de leitura* e B.2 *Atividades e projetos de treino e melhoria das capacidades associadas à leitura*.

No MABE vigente desde 2018, os indicadores são igualmente dois, mas distintos da versão anterior: B.1 *Desenvolvimento de iniciativas de promoção da leitura* e B.2 *Atividades de treino e aprofundamento da competência leitora*.

Este tópico é o único espaço do relatório em que é permitido ao PB redigir livremente.

No tópico «Impactos da biblioteca», solicita-se ao PB que classifique os impactos da biblioteca nos diferentes domínios, tendo em conta os resultados obtidos e a sua perceção acerca do trabalho da BE ao longo do período em avaliação. Esta classificação, expressa numa escala que inclui quatro patamares (4 - Muito significativo, 3 - Significativo, 2 - Pouco significativo e 1 - Nada significativo), diz respeito aos seguintes aspetos: 1) incremento do gosto e dos hábitos de leitura; 2) mudança na atitude e na resposta dos alunos às atividades de leitura; 3) valorização e integração da leitura na vida pessoal e escolar dos alunos; 4) crescimento do trabalho com as turmas em projetos e atividades de leitura; 5) aumento da utilização da BE para atividades de leitura; e 6) crescimento do trabalho com as turmas em projetos e atividades de leitura.

## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**

---

## Capítulo I – Aspetos metodológicos

*Uma investigação é, por definição, algo que se procura.  
É um caminhar para um melhor conhecimento  
e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações,  
desvios e incertezas que isso implica*  
(Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 31)

Este estudo insere-se na tipologia da investigação descritiva, uma vez que «implica estudar, compreender e explicar a situação atual» (Carmo & Ferreira, 1998, p. 213) da promoção da leitura pelas bibliotecas escolares do distrito de Faro.

Conforme afirma Isabel Alarcão, a investigação resulta do cumprimento sucessivo das seguintes etapas: «processo de coleta, tratamento de dados e discussão dos resultados» (2001, p. 137).

No presente trabalho, a coleta dos dados que constituem o *corpus* de análise decorre da cedência dos relatórios de autoavaliação das bibliotecas escolares, relativos ao distrito de Faro, por parte da Rede de Bibliotecas Escolares. Esta cedência tem lugar no quadro do protocolo estabelecido entre aquele organismo público e a Universidade Aberta. Deste modo, está-se perante uma investigação em que «os dados a analisar preexistem à investigação e são reunidos através da recolha de dados documentais» (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 223).

Pretendendo esta investigação obter um retrato global sobre a promoção da leitura levada a cabo pelas bibliotecas escolares do distrito de Faro, toma-se como objeto de estudo a totalidade dos relatórios de autoavaliação do distrito, submetidos à Rede de Bibliotecas Escolares, pelo que o *corpus* de análise é constituído por setenta relatórios.

No distrito de Faro existem trinta e nove agrupamentos e/ou escolas não agrupadas que, no total, possuem 141 bibliotecas escolares, coordenadas por 78 professores bibliotecários.

Estando estabelecido, pela Rede de Bibliotecas Escolares, que cada PB procede à autoavaliação de apenas uma BE, e existindo Agrupamentos com mais do que um PB, haverá situações em que mais do que um relatório corresponderem a Bibliotecas Escolares do mesmo Agrupamento. Por outro lado, existindo Professores Bibliotecários

que têm a seu cargo mais do que uma BE, por se tratar de Agrupamentos de pequena dimensão, conforme estabelecido no Anexo 1 da Portaria n.º 192-A/2015 de 29 de junho, haverá situações em que apenas uma das Bibliotecas Escolares do Agrupamento foi avaliada e, portanto, em que apenas será objeto de análise um relatório desse Agrupamento.

Alicerçada na análise dos relatórios de autoavaliação das bibliotecas escolares, esta investigação requer a adoção de uma metodologia mista que conjugue métodos quantitativos (análise estatística de dados) e métodos qualitativos (análise de conteúdo). Na parte correspondente ao domínio B, aquela que diz respeito ao objeto de estudo da presente investigação, os relatórios de autoavaliação das bibliotecas escolares contêm um conjunto de dez perguntas fechadas e quatro perguntas abertas.

As perguntas fechadas apresentam características análogas aos inquéritos por questionário, sendo as suas respostas sujeitas a análise estatística dos dados, no quadro dos métodos quantitativos, procedendo-se à elaboração de estatísticas que retratam a totalidade do universo em estudo. A adoção deste método revela-se adequada ao *corpus* de análise, pois, segundo Quivy e Campenhoudt, «a análise estatística dos dados impõe-se em todos os casos em que estes são recolhidos por meio de um inquérito por questionário» (2005, p. 224).

Além deste tratamento individual de cada questão, procede-se igualmente ao cruzamento de dados entre variantes de diversas questões, o que resultará na elaboração de dados estatísticos que permitem uma leitura mais aprofundada da realidade em estudo.

As perguntas abertas, que «são muitas vezes incluídas nos questionários, de modo a permitirem que os inquiridos expressem as suas opiniões sobre determinados assuntos que considerem importantes» (Bell, 2010, p. 204), serão objeto de tratamento segundo método qualitativo, pois, como afirmam Carmo e Ferreira, utiliza-se a análise de conteúdo, por exemplo, nos casos de «resposta a perguntas abertas incluídas em questionários» (1998, p. 251). O método de análise de conteúdos «implica a aplicação de processos técnicos relativamente rigorosos» (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 226), uma vez que «apenas a utilização de métodos construídos e estáveis permite ao investigador uma interpretação que não tome como referência os seus próprios valores e representações» (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 226). Os mesmos autores explicam ainda que este método «oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações

e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade» (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 227).

Procura-se com a análise de conteúdo identificar os aspetos considerados pontos fortes e os aspetos tidos por pontos fracos relativamente ao desenvolvimento de iniciativas de promoção da leitura e às atividades de treino e aprofundamento da competência leitora. Este método é adequado, segundo Quivy e Campenhoudt, para identificar «a presença ou ausência de uma característica ou o modo segundo o qual os elementos do discurso estão articulados uns com os outros» (2005, p. 227).

Uma vez que os relatórios de autoavaliação são elaborados pela pessoa que simultaneamente também foi responsável pela implementação das estratégias / atividades de promoção da leitura, recorre-se à análise da expressão para apreender o grau de rigor e objetividade com que os aspetos relatados são expostos, pois, segundo Bardin, «existe uma correspondência entre o tipo do discurso e as características do seu locutor ou do seu meio» (1995, p. 185). Através desta análise, detetar-se-á se os aspetos referidos se revelam objetivos e quantificáveis ou se são de carácter subjetivo e generalista. Por outro lado, conforme afirma Bell, as próprias lacunas nas respostas do inquirido «podem ser muito significativas, uma vez que podem indicar (...) a determinação de ignorar» (2010, p. 111) ou ocultar um facto. A análise da expressão permitirá obter dados que «facultam uma informação sobre o estado de espírito do locutor e suas tendências ideológicas» (Quivy e Campenhoudt, 2005, p. 229).

A análise de conteúdo será levada a cabo igualmente com o recurso ao método quantitativo, pois «os métodos de análise estatística dos dados são igualmente utilizados para o exame de documentos com forma textual» (Quivy e Campenhoudt, 2005, p. 223). Através destes regista-se «a frequência do aparecimento de certas características de conteúdo ou de correlação entre elas» (Quivy e Campenhoudt, 2005, p. 227). Segundo Bardin, «entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples» (1995, p. 153). Deste modo, recorrer-se-á a uma análise categorial que permitirá efetuar uma análise temática: proceder-se-á ao apuramento da frequência de cada aspeto indicado.

Em suma, as perguntas fechadas dos relatórios de autoavaliação das bibliotecas escolares serão objeto de análise estatística de dados, ao passo que às perguntas abertas se aplicará a análise de conteúdos, tanto através de método qualitativo (análise da expressão) como quantitativo (análise categorial).

Se «o objetivo da investigação é responder à pergunta de partida» (2005, p. 211), como afirmam Quivy e Campenhoudt, a presente investigação visa obter resposta para a seguinte questão: «Que ações desenvolvem as bibliotecas escolares do distrito de Faro para inculcar hábitos de leitura e melhorar a competência leitora das crianças e jovens, do ensino básico ao ensino secundário?».

Esta investigação tem assim os seguintes objetivos, conforme já foram explicitados na Introdução:

- descrever as práticas de promoção da leitura existentes nas bibliotecas escolares do distrito de Faro;
- analisar o modo como nos relatórios de autoavaliação das bibliotecas escolares se projeta o trabalho desenvolvido em torno da promoção da leitura;
- aprofundar o estudo sobre a promoção da leitura nas bibliotecas escolares a partir de fontes de informação não usadas até à data.

## Capítulo II – Apresentação do distrito de Faro

*Meu Algarve encantador,  
P´ra o poeta e p´ra o pintor  
Tens motivos de sobejo...  
Até eu, se tivesse arte,  
Queria ao mundo mostrar-te  
Como te sinto e te vejo.  
(Aleixo, 1998, p. 177)*

O distrito de Faro corresponde à província histórica do Algarve e é a região mais meridional de Portugal Continental, ocupando uma superfície de 5412 km<sup>2</sup>. Faz fronteira a norte com o distrito de Beja, a sul e a oeste com o Oceano Atlântico e a este com o Reino de Espanha, mais precisamente com a província de Huelva, pertencente à comunidade autónoma da Andaluzia, da qual está fisicamente separada pelo rio Guadiana.

Administrativamente, este distrito está organizado em dezasseis concelhos: Alcoutim, Castro Marim, Faro, Loulé, Olhão, São Brás de Alportel, Tavira e Vila Real de Santo António pertencem ao sotavento, a parte oriental do distrito, ao passo que Albufeira, Aljezur, Lagoa, Lagos, Monchique, Portimão, Silves e Vila do Bispo correspondem ao barlavento, a parte ocidental do distrito.

Segundo os censos 2011, a população do distrito era de 451 006 habitantes residentes, maioritariamente do sexo feminino (231 075 do sexo feminino e 219 931 do sexo masculino).

A população concentra-se sobretudo no litoral, entre Vila Real de Santo António e Lagos, sendo Loulé e Silves os únicos grandes centros urbanos da região que não se encontram junto ao litoral, ainda que o território desses municípios incluía zonas do litoral. Faro, Albufeira e Portimão são os maiores centros urbanos do distrito. Os maiores municípios são, por ordem decrescente, Loulé, Faro, Portimão, Olhão, Albufeira, Silves, Lagos, Tavira, Lagoa e Vila Real de Santo António.

Procedamos seguidamente a uma caracterização sumária do setor da Educação não superior no distrito de Faro.

No ano letivo 2016/2017, o número total de alunos matriculados nos estabelecimentos de ensino do Ensino Básico e Secundário do distrito, entre o 1.º e o

12.º ano de escolaridade, incluindo o ensino profissional, era de 55 631 alunos, de acordo com os dados disponibilizados na página *Infoescolas* (<http://infoescolas.mec.pt/>), que, segundo se esclarece na mesma, são «dados reportados pelas escolas ao sistema de informação do ME e base de dados do Júri Nacional de Exames». Por géneros, 51,16% desses discentes são do sexo masculino e 48,84% do sexo feminino. Por nacionalidades, constata-se que 90,19% são cidadãos portugueses, ao passo que 9,81% são cidadãos estrangeiros.

Observemos de forma detalhada como se distribuem esses alunos pelos diversos níveis de ensino.

No referido ano letivo existiam no distrito de Faro 163 estabelecimentos de ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico Geral, nos quais estavam matriculados 18872 alunos, dos quais 52% eram do sexo masculino e 48% do sexo feminino, percentagem igual à distribuição a nível nacional. 91% dos discentes eram cidadãos nacionais e 9% cidadãos estrangeiros. A percentagem de alunos estrangeiros é neste distrito 5 pontos percentuais superior à média a nível nacional.

No que à taxa de retenção ou desistência dos alunos do 1.º Ciclo diz respeito, esta foi de 10% nos alunos do 2.º ano, ao invés dos 7% a nível nacional, 3% nos alunos do 3.º ano, um por cento superior à média nacional, e 3% nos alunos do 4.º ano, igualmente um ponto percentual superior à média nacional. As taxas de retenção têm vindo a decrescer em todos os anos de escolaridade, mas os valores registados no distrito de Faro têm sido sempre superiores à média nacional.

Quanto ao percurso de sucesso na região, isto é, «a percentagem de alunos da região que concluem o 1.º Ciclo em quatro anos», conforme se esclarece na página *Infoescolas*, este situou-se em 78%, no ano letivo em apreço, contra os 84% a nível nacional. Estas percentagens têm progredido tanto a nível regional como nacional: de 2014/2015 para 2016/2017 verificou-se uma melhoria de 3%, tendo-se passado a nível regional de 75% para 78% e a nível nacional de 81% para 84%.

Relativamente ao 2.º Ciclo, o distrito de Faro contava em 2016/2017 com 59 escolas, nas quais estavam matriculados 10058 discentes nesse ciclo do Ensino Básico Geral e Artístico. Desse universo, 51% eram alunos do sexo masculino e 48% eram do sexo feminino, sendo esta proporção igual à média nacional. Por nacionalidades, 90% dos alunos eram cidadãos portugueses, enquanto 10% eram estrangeiros. Este último valor é significativamente superior à média nacional que se situava nos 4%.

Relativamente à taxa de retenção ou desistência de alunos do 2.º Ciclo, esta foi de 9% entre os alunos do 5.º ano, superior em 3% à média nacional, que foi de 6%, e foi de 7% entre os alunos do 6.º ano, um ponto percentual superior à média nacional.

A «percentagem de alunos da região que concluem o 2.º Ciclo em 2 anos», considerado na página *Infoescolas* como «dentro do tempo normal», foi de 87%, três pontos percentuais inferior à média nacional (90%). Entre 2014/2015 e 2016/2017 constatou-se no distrito uma progressão de 6%, de 81% para 87%, que acompanhou o progresso a nível nacional, ainda que este tenha sido dos 84% para os 90%.

Em 2016/2017, o 3.º Ciclo do Ensino Básico Geral e Artístico era frequentado por 13823 alunos que estavam matriculados nos 62 estabelecimento de ensino que ministravam esse nível de ensino. 51% dos alunos matriculados eram do sexo masculino, ao passo que 49% eram do sexo feminino. Este valor é igual à média nacional. Quanto à distribuição dos discentes por nacionalidade, verifica-se exatamente a mesma situação que ocorria no 2.º Ciclo: 90% de alunos portugueses contra 10% de estrangeiros. A nível nacional a percentagem de alunos estrangeiros matriculados neste ciclo de ensino é de 4%.

A taxa de retenção ou desistência dos alunos do 3.º ciclo, não incluindo os discentes matriculados no ensino vocacional, foi de 17% no 7.º ano, seis pontos percentuais superior à média nacional; 9% no 8.º ano, superior em dois por cento à média nacional, e 8% no 9.º ano, um por cento superior à média nacional.

Quanto à «percentagem de alunos que obtêm positiva nas provas nacionais do 9.º ano após um percurso sem retenções nos 7.º e 8.º anos», verifica-se que a percentagem a nível regional é de 38%, valor inferior aos 41% a nível nacional. A nível regional houve uma progressão de 6% relativamente ao ano transato. A nível nacional essa progressão foi de 7%.

No que diz respeito ao Ensino Secundário, no distrito de Faro existem 18 escolas que oferecem cursos científico-humanísticos e 26 escolas que têm cursos profissionais. Os cursos científico-humanísticos são frequentados por 63% dos alunos matriculados no ensino secundário (8114 discentes), ao passo que 37% estavam matriculados em cursos profissionais (4764 alunos).

Quanto aos cursos científicos-humanísticos, 45% dos discentes eram do sexo masculino e 55% do sexo feminino. Relativamente à nacionalidade, 89% eram cidadãos portugueses e 11% cidadãos estrangeiros. A nível nacional, proporção entre alunos portugueses e estrangeiros era de 96% versus 4%.

Dos 8114 discentes matriculados em cursos científicos-humanísticos, 43,8% frequentavam a área de Ciências e Tecnologia, 31,9% Línguas e Humanidades, 12,4% Ciências Socioeconómicas e 10,9% Artes Visuais e 1% outros.

A taxa de retenção ou desistência dos alunos do 10.º ano foi de 21%, cinco pontos percentuais superiores à média nacional; 13% entre os discentes do 11.º ano, igualmente cinco pontos percentuais superior à média nacional; e 35% no 12.º ano, 7% superior à média nacional.

A «percentagem de alunos que obtém positiva nos exames nacionais do 12.º ano após um percurso sem retenções nos 10.º e 11.º anos» foi de 36% a nível regional, ao passo que a nível nacional o valor se situou nos 37%.

A caracterização dos alunos que frequentaram cursos profissionais no ensino secundário no distrito de Faro, no ano letivo 2016/2017, era a seguintes: 57% eram alunos do sexo masculino e 43% do sexo feminino; 90% eram alunos com cidadania portuguesa e 10% tinham cidadania estrangeira.

A «percentagem de alunos que concluem o ensino profissional em três anos ou menos» foi a nível regional de 42%, valor significativamente inferior aos 58% a nível nacional.

Nos próximos parágrafos caracterizar-se-ão as bibliotecas escolares no distrito em estudo.

O distrito de Faro conta com 38 Agrupamentos de Escolas que no seu conjunto têm 233 estabelecimentos de ensino de diversa tipologia. O quadro 1 resume o número de Agrupamentos de Escolas e de estabelecimentos de ensino existentes por concelho:

| Concelho                   | Número de Agrupamentos | Número de Escolas |
|----------------------------|------------------------|-------------------|
| Albufeira                  | 3                      | 23                |
| Alcoutim                   | 1                      | 2                 |
| Aljezur                    | 1                      | 3                 |
| Castro Marim               | 1                      | 4                 |
| Faro                       | 5                      | 25                |
| Lagoa                      | 2                      | 14                |
| Lagos                      | 2                      | 13                |
| Loulé                      | 5                      | 41                |
| Monchique                  | 1                      | 4                 |
| Olhão                      | 4                      | 22                |
| Portimão                   | 5                      | 25                |
| São Brás de Alportel       | 1                      | 9                 |
| Silves                     | 2                      | 20                |
| Tavira                     | 2                      | 13                |
| Vila de Bispo              | 1                      | 7                 |
| Vila Real de Santo António | 2                      | 8                 |
| <b>TOTAL</b>               | <b>38</b>              | <b>233</b>        |

Quadro 1 - Agrupamentos de Escolas e estabelecimentos de ensino do distrito de Faro

No distrito de Faro existem 141 bibliotecas escolares, havendo 78 professores bibliotecários. No quadro 2 apresenta-se por concelho o número de Agrupamentos de Escolas, de estabelecimentos de ensino, de bibliotecas escolares integradas na RBE, assim como o número de professores bibliotecários:

| Concelho                | Número de Agrupamentos / Escolas não agrupadas | Número de estabelecimentos de ensino | Número de Bibliotecas Escolares integradas na RBE | Número de Professores Bibliotecários |
|-------------------------|--|--------------------------------------|---|--------------------------------------|
| Albufeira               | 3  | 23                                   | 18  | 9                                    |
| Alcoutim                | 1  | 2                                    | 2   | 1                                    |
| Aljezur                 | 1  | 3                                    | 2   | 1                                    |
| Castro Marim            | 1  | 4                                    | 2   | 1                                    |
| Faro                    | 5  | 25                                   | 18  | 10                                   |
| Lagoa                   | 2  | 14                                   | 9   | 4                                    |
| Lagos                   | 2  | 13                                   | 10  | 5                                    |
| Loulé                   | 5  | 41                                   | 21  | 13                                   |
| Monchique               | 1  | 4                                    | 2   | 1                                    |
| Olhão                   | 4  | 22                                   | 13  | 6                                    |
| Portimão                | 5  | 25                                   | 16  | 11                                   |
| São Brás de Alportel    | 1  | 9                                    | 4   | 2                                    |
| Silves                  | 2  | 20                                   | 11  | 5                                    |
| Tavira                  | 2  | 13                                   | 4   | 4                                    |
| Vila do Bispo           | 1  | 7                                    | 3   | 1                                    |
| Vila Real Santo António | 2  | 8                                    | 6   | 4                                    |
| <b>TOTAL</b>            | <b>38</b>                                      | <b>233</b>                           | <b>141</b>  | <b>78</b>                            |

Quadro 2 - Agrupamentos de Escolas, estabelecimentos de ensino, BE integradas na RBE e professores bibliotecários do distrito de Faro

As bibliotecas escolares e os professores bibliotecários trabalham sob a coordenação de três coordenadoras interconcelhias, que promovem o trabalho colaborativo entre os professores bibliotecários integrados em grupos concelhios e interconcelhios.

No quadro 3 identificam-se os grupos concelhios e interconcelhios existentes no distrito:

| <b>Grupo concelhios / interconcelhios</b>                               | <b>Número de Professores Bibliotecários</b> |
|---|---|
| Albufeira   | 9   |
| Aljezur, Lagos e Vila do Bispo  | 7   |
| Baixo Guadiana<br>(Alcoutim, Castro Marim e Vila Real de Santo António) | 6   |
| Faro  | 10  |
| Lagoa e Silves  | 9   |
| Loulé   | 13  |
| Olhão   | 6   |
| Portimão e Monchique  | 12  |
| São Brás de Alportel  | 2   |
| Tavira  | 4   |

Quadro 3 - Grupos concelhios e interconcelhios do distrito de Faro

Em 2017, foram submetidos pelos professores bibliotecários do distrito de Faro 70 relatórios de autoavaliação das bibliotecas escolares, o que corresponde a uma taxa de cumprimento de 89,74 %.

## Capítulo III – Apresentação e interpretação dos resultados

*Ligar-me às palavras*

*E por elas ligar-me a tudo*

*Aí reside a grande magia*

(António Galrinho. *A superfície das coisas*)

*há quem leve a vida inteira a ler sem nunca ter conseguido ir mais além da leitura, ficam pegados às páginas, não percebem que as palavras são apenas pedras postas a atravessar a corrente de um rio, se estão ali é para que possamos chegar à outra margem, a outra margem é que importa*

(José Saramago, *A Caverna*)

### 3.1. Resultados globais do perfil de desempenho no domínio B

O Perfil de Desempenho do domínio B – Leitura e Literacia engloba quatro parâmetros<sup>15</sup>: «Desenvolvimento de estratégias e atividades de leitura», «Incremento do acesso e envolvimento dos alunos em práticas de leitura», «Impacto no desenvolvimento do gosto e do prazer da leitura» e «Impacto no desenvolvimento da competência leitora».

A média dos quatro parâmetros deste domínio no conjunto dos setenta relatórios de autoavaliação do distrito de Faro é de 3,24.

Conforme se pode constatar no gráfico 1, numa escala de 1 a 4, a classificação obtida pelas setenta BE do distrito oscila entre os 2, que ocorre num caso (1,43%), e os 4, em nove casos, correspondente a 12,86%. A análise deste gráfico permite verificar que a grande maioria se situa entre 3 e 4, isto é, sessenta e duas BE estão neste intervalo, o que equivale a 88,58%, representando um valor bastante significativo.

---

<sup>15</sup> À semelhança do que ocorre com os outros três domínios.

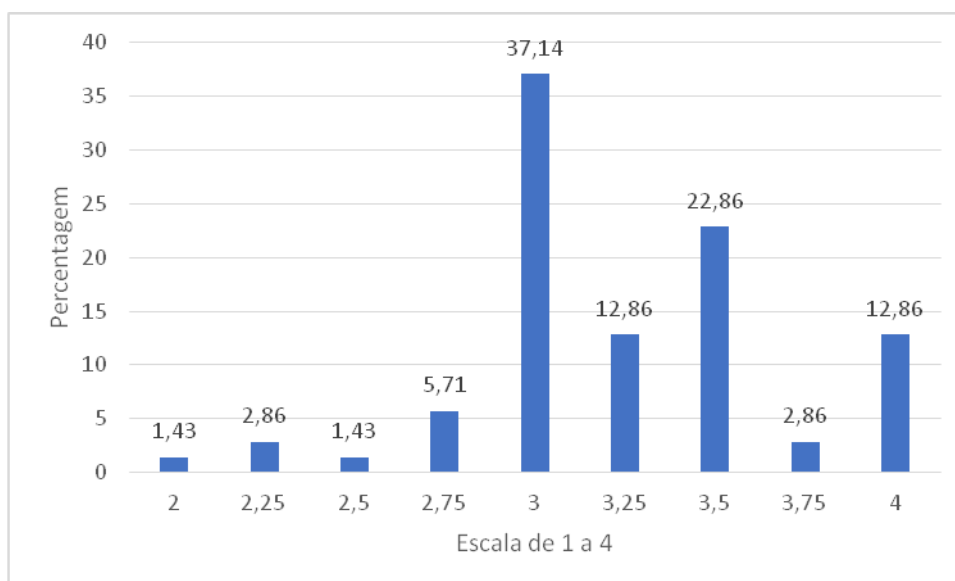


Gráfico 1 - Distribuição das bibliotecas escolares, segundo a média obtida no domínio B.

Procedendo à desagregação dos dados do distrito e constituindo quatro universos mais restritos, a análise mais detalhada permite observar o desempenho das BE de acordo com a tipologia de escola que a BE serve.

Procedeu-se à constituição de quatro universos desagregados: as «Escolas do 1.º Ciclo», que agregam estabelecimentos de ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com a possibilidade de incluírem o Pré-Escolar, num total de dez BE; as «Escolas de 1.º, 2.º e 3.º Ciclo», que engloba catorze BE; as «Escolas do 2.º e 3.º Ciclo» que integram trinta BE, das quais vinte e cinco correspondem a estabelecimentos de ensino com alunos / turmas exclusivamente do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e cinco são escolas que, além do 2.º e 3.º ciclos, ministram cursos profissionais ou outros do Ensino Secundário, sendo, contudo, a população escolar destes pouco significativa face à do Ensino Básico; as «Escolas Secundárias» englobam dezasseis estabelecimentos de ensino, dos quais nove são escolas exclusivamente com turmas de Ensino Secundário e sete com turmas do 3.º Ciclo do Ensino Básico, além das do Ensino Secundário.

O gráfico 2 apresenta a média do domínio B no conjunto das BE do distrito de Faro, assim como nos quatro universos.

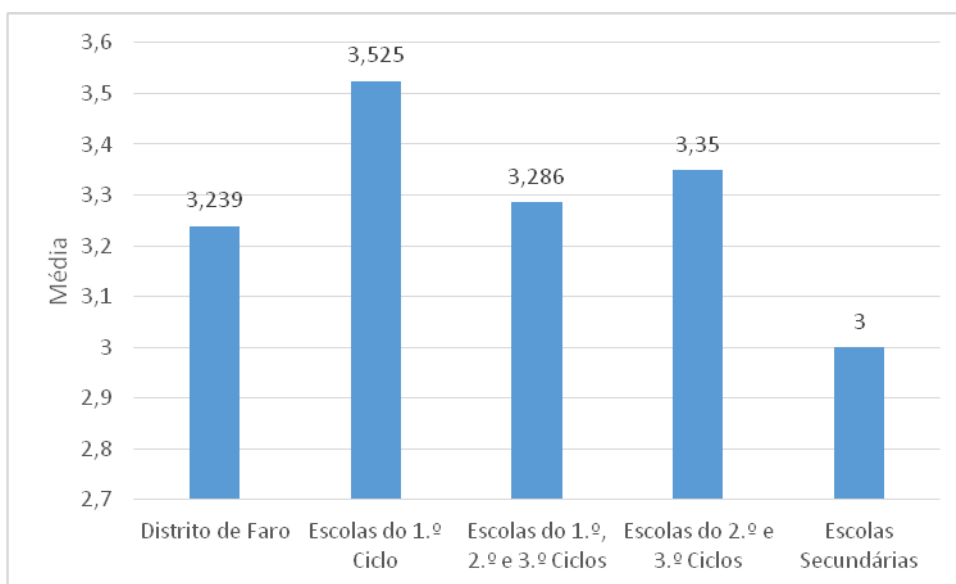


Gráfico 2 - Comparação da média do domínio B consoante a tipologia de escola.

A análise deste gráfico permite constatar que, à exceção das «Escolas Secundárias», todos os restantes universos apresentam uma média superior à média distrital (3,24), sendo o valor obtido pelas «Escolas do 1.º Ciclo» o mais alto (3,53).

Observe-se a distribuição das BE dos quatro universos, segundo a média obtida no domínio B.

O gráfico 3 apresenta a distribuição das «Escolas do 1.º Ciclo», que obtiveram uma média de 3,53.

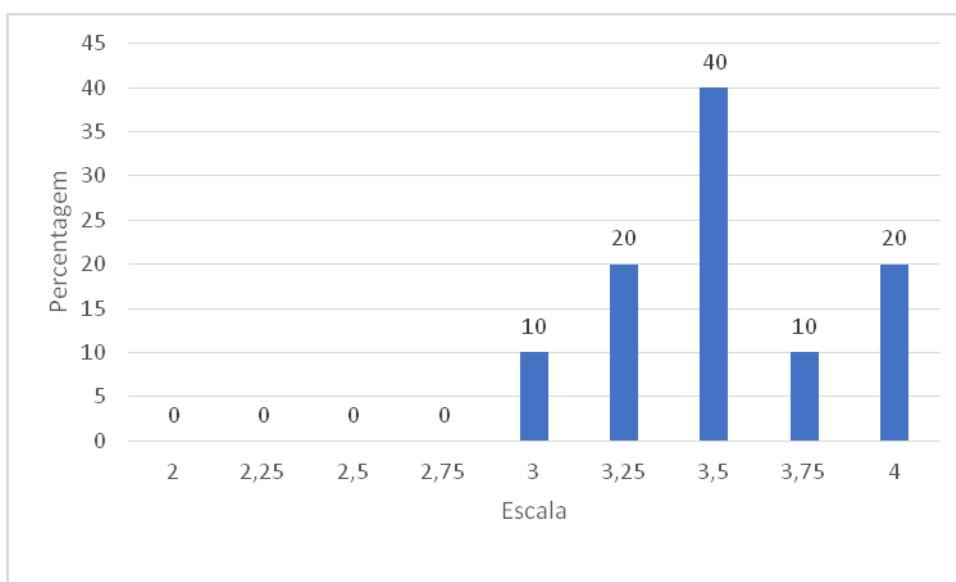


Gráfico 3 - Distribuição das bibliotecas escolares das Escolas do 1.º Ciclo, segundo a média obtida no domínio B.

Da observação do gráfico conclui-se que as dez BE deste universo obtiveram médias entre os 3 e os 4 valores. Trata-se de um valor bastante bom, tendo em conta, além do mais, que 70% delas estão entre os 3,5 e os 4, isto é, sete em dez BE.

Os resultados relativamente às «Escolas do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos» (gráfico 4) refletem uma maior disseminação pela escala.

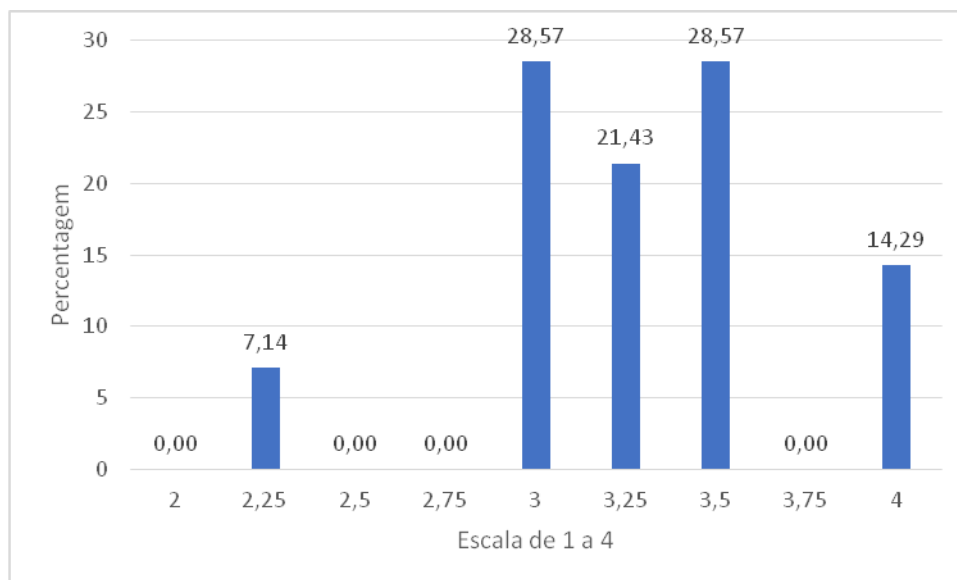


Gráfico 4 - Distribuição das bibliotecas escolares das Escolas do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, segundo a média obtida no domínio B.

Das catorze BE, apenas uma (7,14%) está abaixo do 3. Ainda que seja um resultado qualitativamente inferior à das BE das «Escolas do 1.º Ciclo», este resultado continua a ser satisfatório. Verifica-se também um recuo das BE situadas entre 3,5 e 4 que constituem 42,86% dos casos (seis BE). Neste universo, a grande maioria encontra-se entre 3 e 3,5 com uma percentagem de 78,57% (onze BE).

O gráfico 5 apresenta os resultados relativamente às trinta BE do universo das «Escolas do 2.º e 3.º Ciclos».

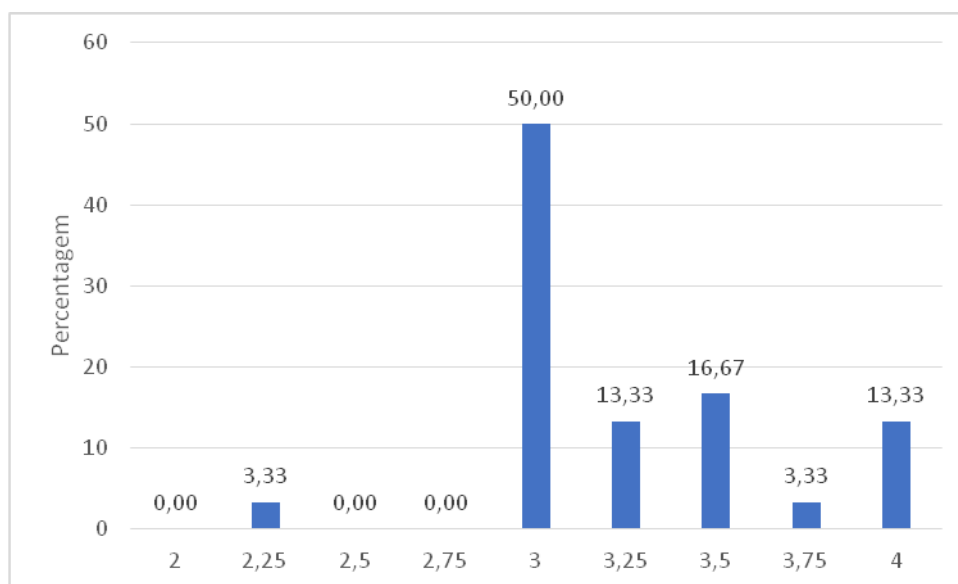


Gráfico 5 - Distribuição das bibliotecas escolares das Escolas do 2.º e 3.º Ciclos, segundo a média obtida no domínio B.

Ainda que a percentagem das BE com valor inferior a 3 seja apenas de 3,33%, correspondente a um caso, que obteve um valor de 2,25, constata-se neste universo que a maioria se concentra nos 3. As quinze BE que obtiveram este valor de 3 correspondem a 50% das BE deste universo. Apenas 33,33% (dez BE) se situam entre 3,5 e 4.

No gráfico 6 estão sintetizados os resultados das dezasseis BE do universo das «Escolas Secundárias».

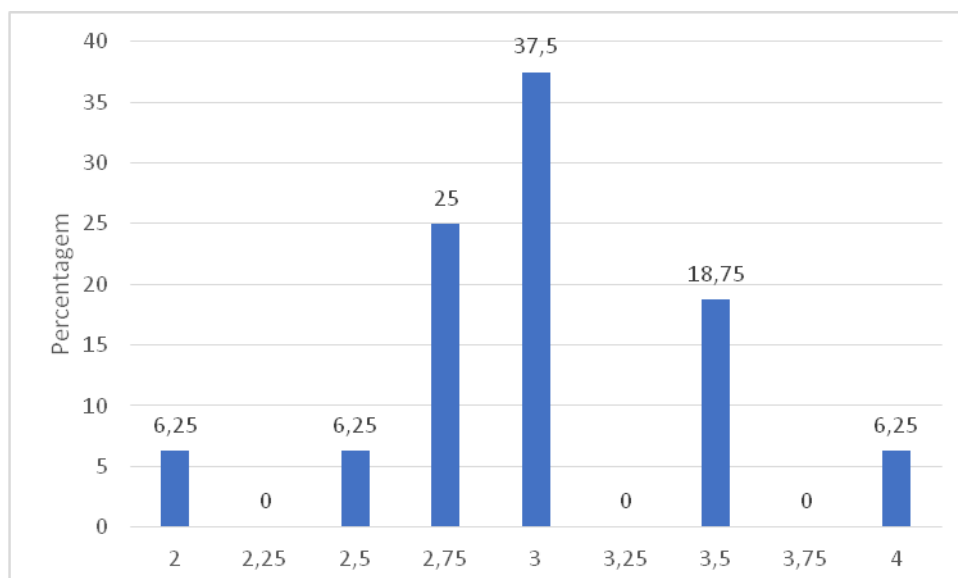


Gráfico 6 - Distribuição das bibliotecas escolares das Escolas Secundárias, segundo a média obtida no domínio B.

Neste universo, a percentagem de BE que obtém resultados entre 3 e 4 recua para os 62,25% (dez casos), sendo que apenas 25% delas estão entre 3,5 e 4 (quatro BE). A percentagem de BE que obtém 4 também é a mais baixa dos diversos universos em análise, apenas 6,25%, correspondente a um caso. 37,5% das BE obteve resultados abaixo de 3, ou seja, seis BE.

Pode concluir-se que, à medida que aumenta o nível de escolaridade dos alunos, os resultados da avaliação são menos favoráveis.

### 3.2. Desempenho por parâmetros

Quanto ao desempenho verificado em cada um dos parâmetros do Perfil de Desempenho do Domínio B, o gráfico 7 apresenta a média de cada um dos quatro parâmetros em apreciação neste domínio no conjunto do distrito.

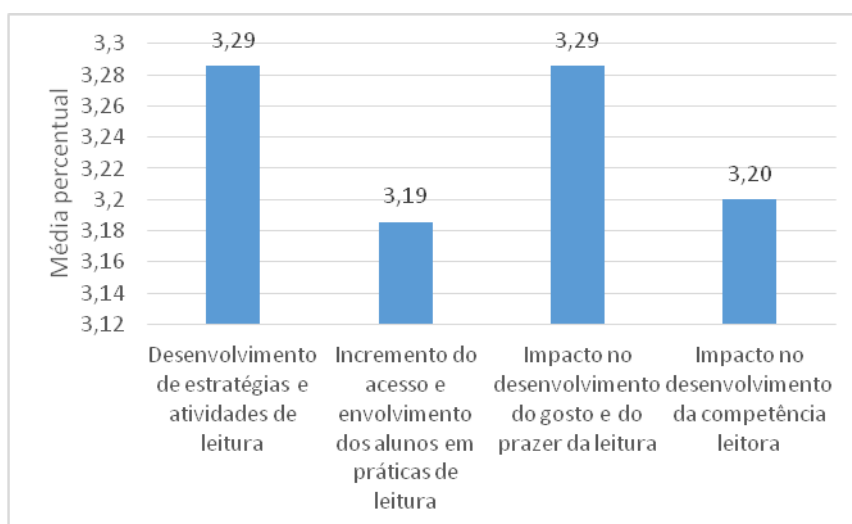


Gráfico 7 - Média de cada um dos quatro parâmetros do domínio B.

A análise deste gráfico permite constatar que os parâmetros «Desenvolvimento de estratégias e atividades de leitura» e «Impacto no desenvolvimento do gosto e do prazer da leitura», ambas com uma média de 3,29, se encontram acima da média distrital do conjunto dos quatro parâmetros (3,24), ao passo que os outros dois estão abaixo.

Proceder-se-á à análise de cada um dos parâmetros englobados no domínio B e verificar-se-á o desempenho ocorrido em cada um dos quatro universos desagregados. Pretende-se destacar de que forma se distribuem as BE de cada um dos universos pelos 4 graus da escala. Recorde-se que o grau 1 é atribuído no caso de ocorrer «Articulação

com 25% ou menos das turmas»; o grau 2 quando ocorre «Articulação com 26% a 50% das turmas»; o grau 3 nas situações em que há «Articulação com 51% a 75% das turmas» e o grau 4 quando ocorre «Articulação com 76% ou mais das turmas».

### **Parâmetro «Desenvolvimento de estratégias e atividades de leitura»**

No que concerne ao parâmetro «Desenvolvimento de estratégias e atividades de leitura», o gráfico 8 representa a distribuição do conjunto das BE do distrito pelos quatro graus da escala.

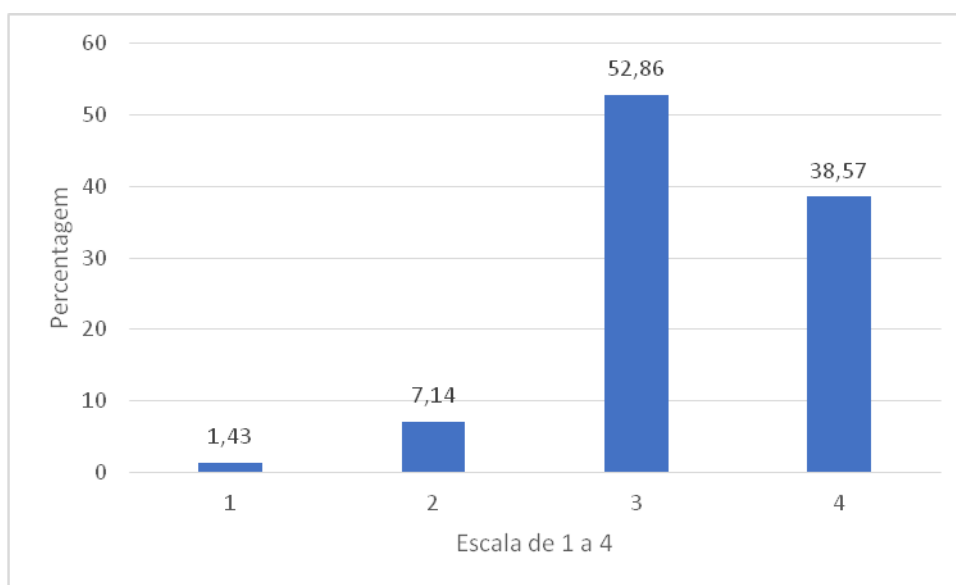


Gráfico 8 - Distribuição das BE do distrito - Parâmetro «Desenvolvimento de estratégias e atividades de leitura».

Apenas 8,57% das BE, isto é, seis casos, se posiciona abaixo do 3. 91,43% encontra-se entre 3 e 4, o que constitui um resultado bastante satisfatório. Mais de metade das BE, trinta e sete casos, correspondentes a 52,86%, situa-se no valor intermédio de 3, ao passo que 38,57% (vinte e sete casos) atinge o valor máximo.

Observe-se como se repartem estes números nos diversos universos em análise.

O gráfico 9 apresenta os valores relativos às «Escolas do 1.º Ciclo», constatando-se que nas BE desta tipologia de escola os resultados ainda são melhores que a média distrital, pois a totalidade obtém resultados entre 3 e 4, mantendo-se também aqui a tendência de a maioria se posicionar no 3 (quatro casos), correspondente a seis casos, o que se traduz numa percentagem de 60%, enquanto 40% se encontram no valor máximo.

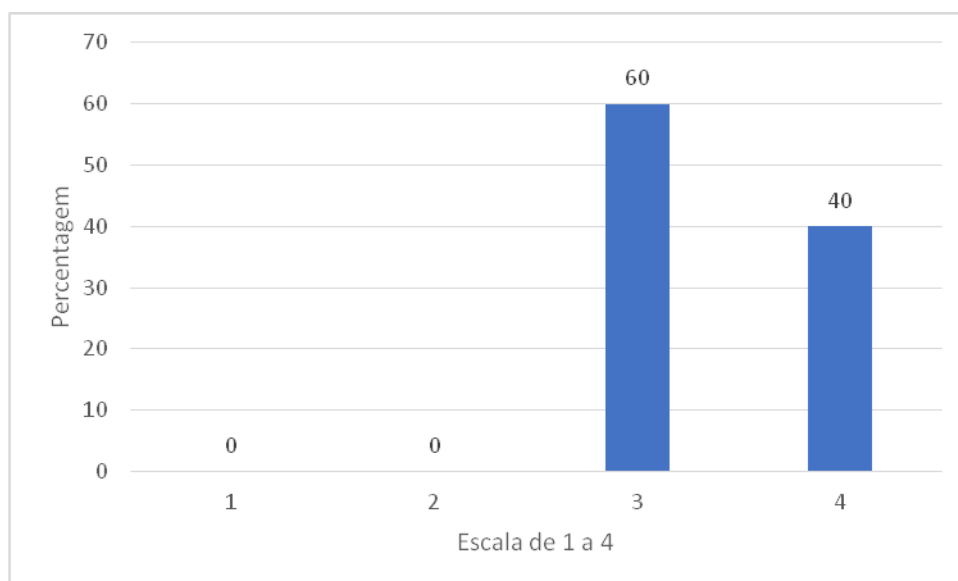


Gráfico 9 - Distribuição das bibliotecas escolares das Escolas do 1.º Ciclo pela escala de 1 a 4.

Como se verifica pelo gráfico 10, no universo das «Escolas do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos», os resultados são idênticos ao da média distrital, havendo 7,14% dos casos, isto é, uma BE, no patamar do 2. Este universo apresenta, portanto, valores ligeiramente piores do que as «Escolas do 1.º Ciclo». De destacar que dos 92,86% de BE que se posicionaram entre 3 e 4 (treze BE), 50% (sete BE) atingiram o valor máximo de 4, o que equivale a um valor superior não só à média distrital de 38,57% como à de qualquer outro dos universos.

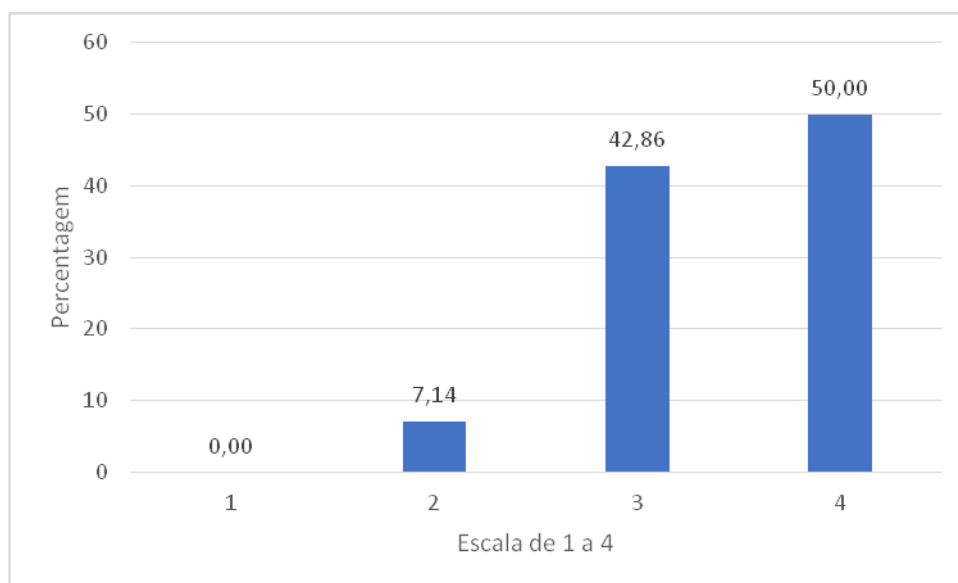


Gráfico 10 - Distribuição das bibliotecas escolares das Escolas do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos pela escala de 1 a 4.

O gráfico 11 representa os resultados referentes às «Escolas do 2.º e 3.º Ciclos». Neste universo, apenas uma BE está abaixo de 3, valor correspondente a 3,33%. A maioria das BE situam-se no 3 (dezanove BE), o que corresponde a 63,33%. A junção das BE posicionadas entre 3 e 4 corresponde a 96,66%. isto é, vinte e nove casos.

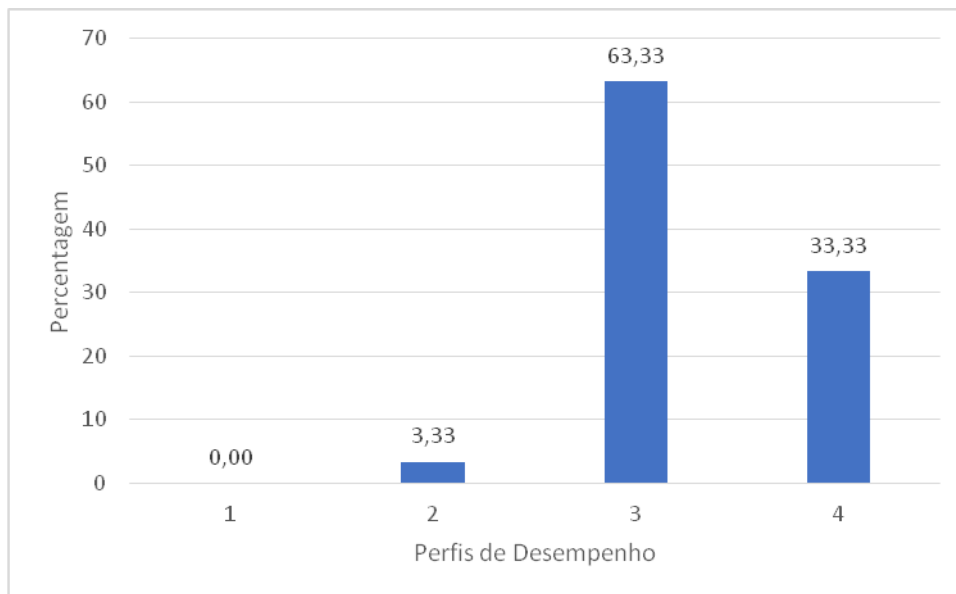


Gráfico 11 - Distribuição das bibliotecas escolares das Escolas do 2.º e 3.º Ciclos pela escala de 1 a 4.

Por último, o gráfico 12 diz respeito às «Escolas secundárias». Neste universo verifica-se um recuo significativo do número de BE que obtém valores entre 3 e 4, ficando o valor nos 75% dos casos (doze BE). Deste modo, ascende a 25% o número de BE (quatro casos) que se situa abaixo de 3. Este valor é preocupante.

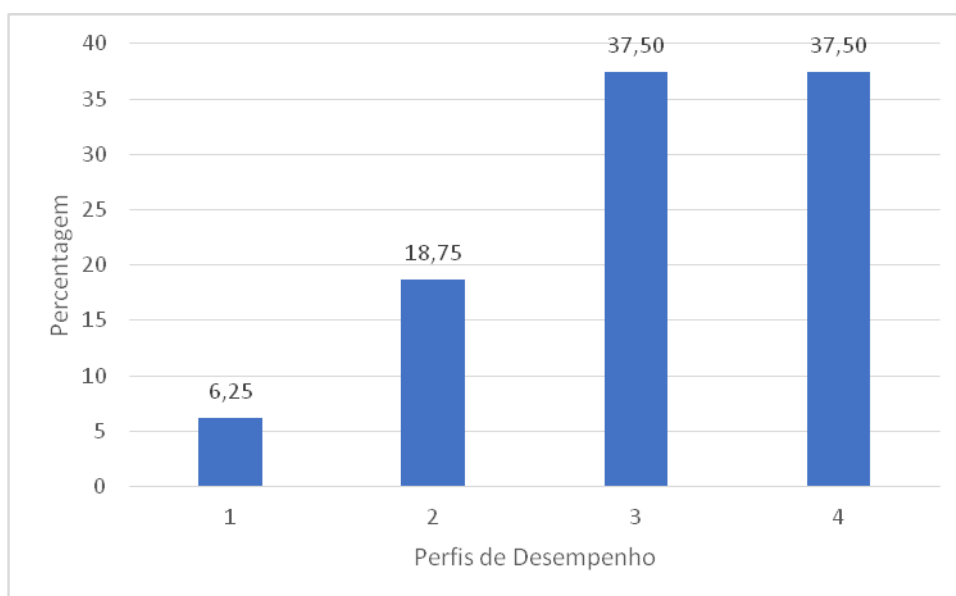


Gráfico 12 - Distribuição das bibliotecas escolares das Escolas Secundárias pela escala de 1 a 4.

### Parâmetro «Incremento do acesso e envolvimento dos alunos em práticas de leitura»

Relativamente ao parâmetro «Incremento do acesso e envolvimento dos alunos em práticas de leitura», o resultado referente ao conjunto das BE do distrito está representado no Gráfico 13, verificando-se que 92,85% se situam entre 3 e 4 (sessenta e cinco BE), estando a grande maioria (65,71%) no patamar de 3, o que equivale a quarenta e seis BE. 7,14% das BE encontram-se abaixo do 3, percentagem que corresponde a cinco casos, sendo que uma BE (1,43%) se posicionou no patamar 1.

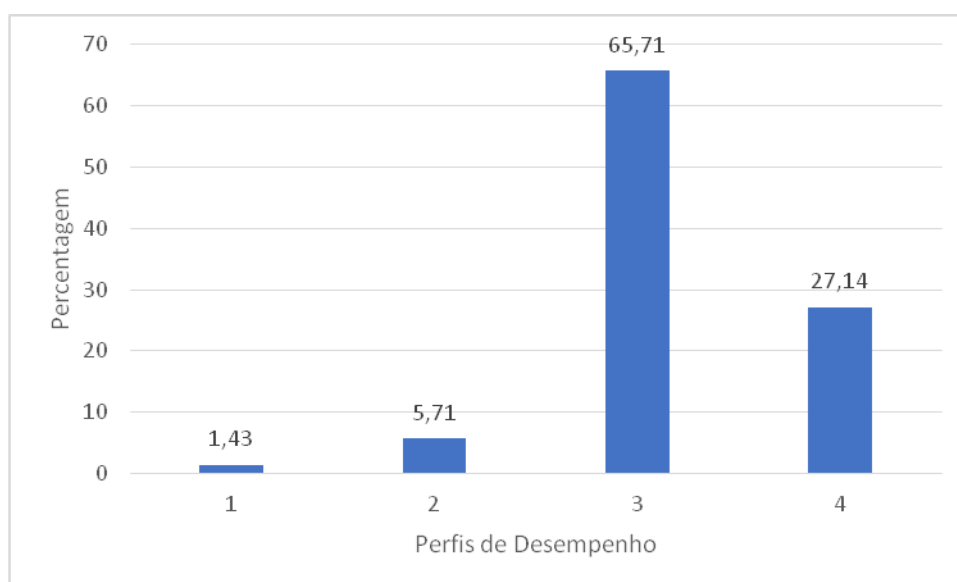


Gráfico 13 - Incremento do acesso e envolvimento dos alunos em práticas de leitura – Perfis de desempenho – BE do distrito.

O gráfico 14 apresenta os valores relativos às «Escolas do 1.º Ciclo», podendo constatar-se que, à semelhança do parâmetro «Desenvolvimento de estratégias e atividades de leitura», anteriormente analisado, também neste universo as BE se posicionam na totalidade entre 3 e 4, sendo que 70% se encontram no valor intermédio de 3 (sete BE).

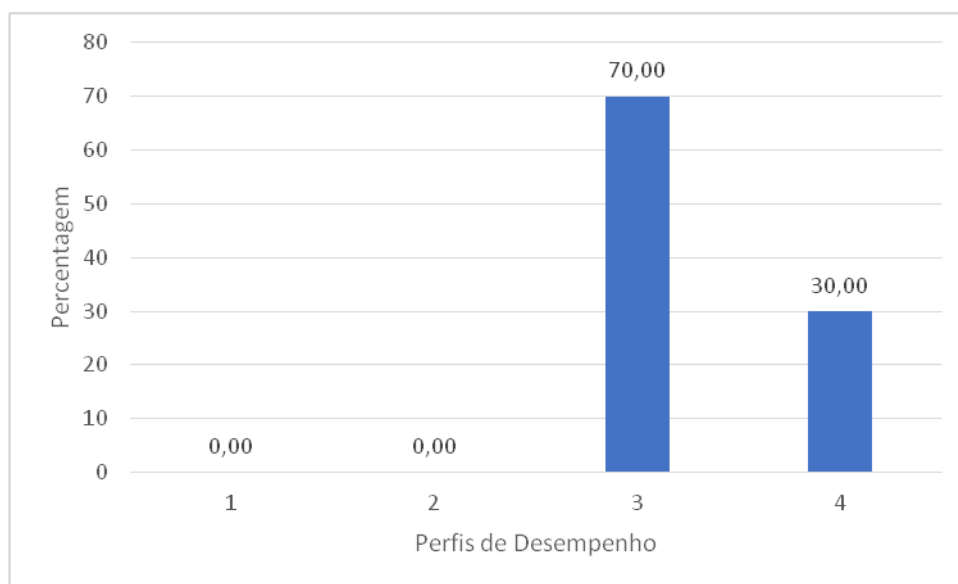


Gráfico 14 - Incremento do acesso e envolvimento dos alunos em práticas de leitura – Perfis de desempenho – BE do 1.º Ciclo.

No universo das «Escolas do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos» (gráfico 15) ocorre um cenário igual ao verificado no parâmetro anteriormente analisado, com 7,14% das BE (um caso) no patamar do 2 e 92,86% (treze casos) nos patamares superiores 3 e 4. Mas, ao contrário do patamar anterior, neste a maioria (50%), correspondente a sete BE, está no patamar 3, ocorrendo uma diminuição das BE que atingiram o valor máximo da escala, o que apenas ocorre em seis casos (42,86%).

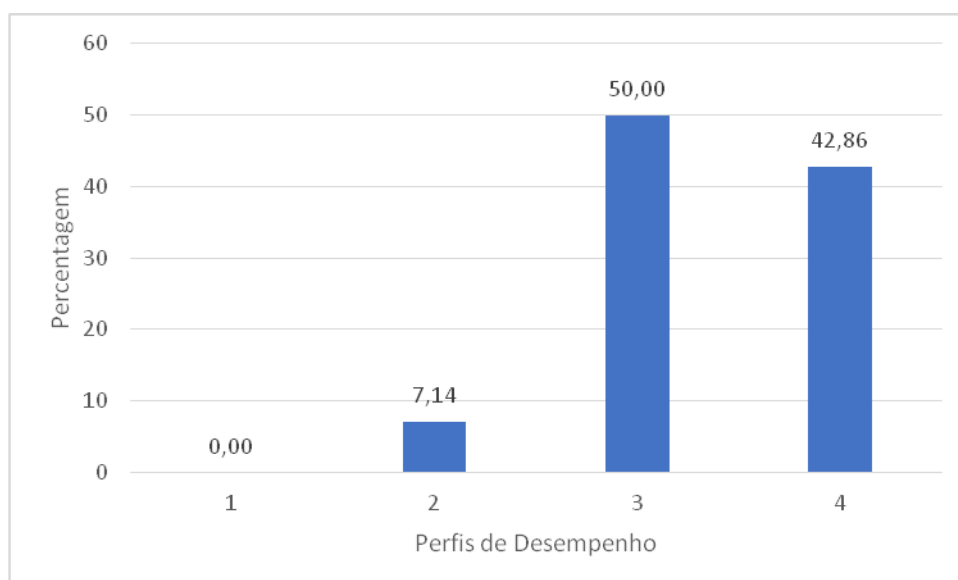


Gráfico 15 - Incremento do acesso e envolvimento dos alunos em práticas de leitura – Perfis de desempenho – BE do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos.

A tendência do universo das «Escolas do 2.º e 3.º Ciclos» (Gráfico 16) acompanhou o verificado no parâmetro anteriormente analisado, em que se observou uma diminuição das ocorrências com valor inferior a 3. Neste caso, constata-se a existência de duas BE que correspondem a 6,67% desse universo. Esta tendência revela resultados melhores que o universo das «Escolas do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos». Neste caso acentua-se o posicionamento maioritário no 3 com vinte BE (66,67%) e um recuo significativo do patamar 4, com apenas oito BE (26,67%). A junção das bibliotecas escolares posicionadas nos patamares 3 e 4 corresponde a vinte e oito (93,34%).

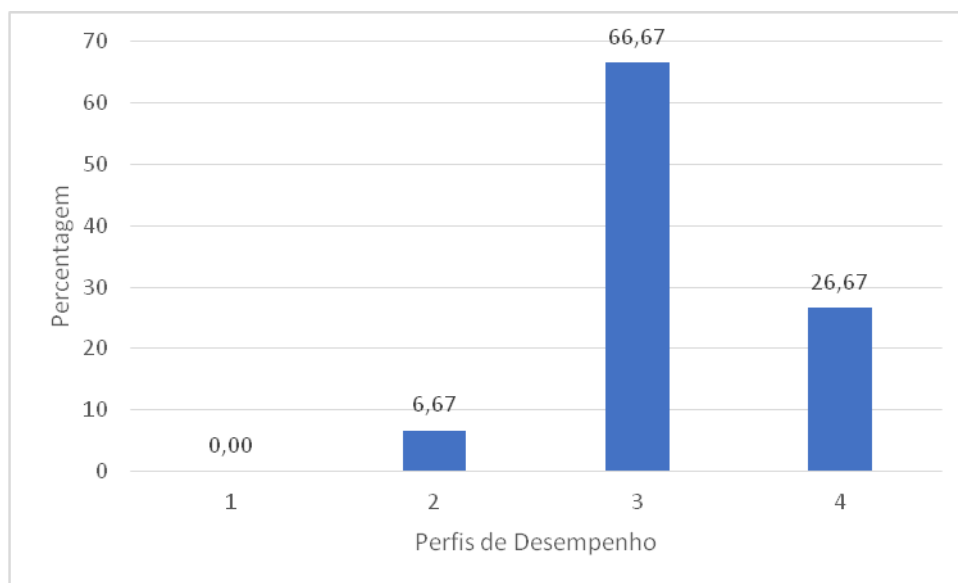


Gráfico 16 - Incremento do acesso e envolvimento dos alunos em práticas de leitura – Perfis de desempenho – BE do 2.º e 3.º Ciclos.

À semelhança do ocorrido no parâmetro anterior, também o universo das «Escolas Secundárias» (Gráfico 17) apresenta, neste parâmetro, resultados inferiores à média distrital e aos restantes universos. 87,50% das BE, isto é, catorze casos, estão entre 3 e 4, o valor mais baixo de todos, sendo que 75% se posicionam no 3 (doze casos). Há uma redução drástica de BE posicionadas no 4, apenas dois casos, correspondentes a 12,50%. Pelo contrário, 12,50% (dois casos) estão abaixo do patamar 3, sendo que 6,25% (um caso) está no patamar 1.

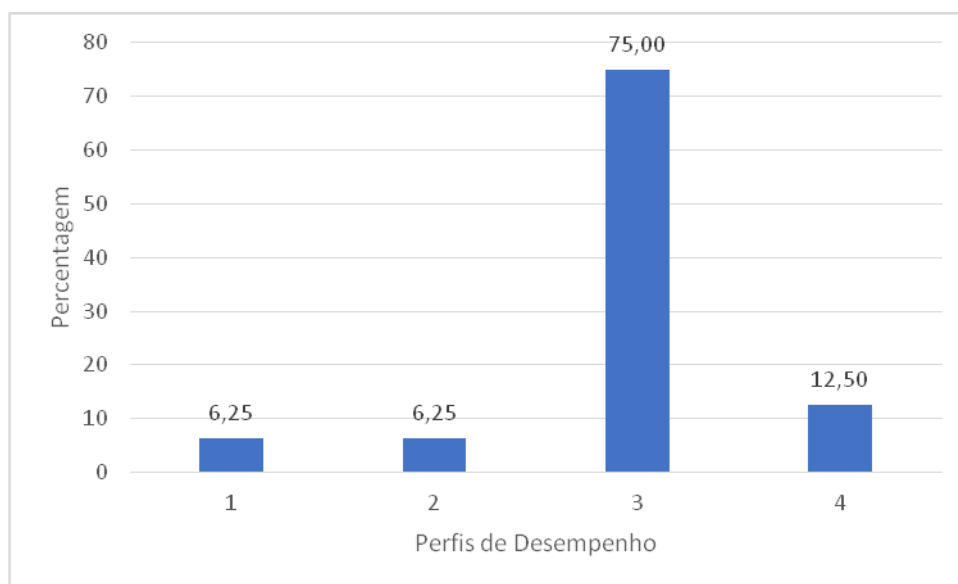


Gráfico 17 - Incremento do acesso e envolvimento dos alunos em práticas de leitura – Perfis de desempenho – BE de Escolas secundárias.

### **Parâmetro «Impacto no desenvolvimento do gosto e do prazer da leitura»**

Quanto ao parâmetro «Impacto no desenvolvimento do gosto e do prazer da leitura», o conjunto das BE do distrito apresenta resultados mais satisfatórios que os dois parâmetros anteriormente analisados, uma vez que a percentagem de BE posicionadas abaixo de 3 é apenas de 4,29%, correspondente a três casos.

Como se verifica no gráfico 18, das setenta BE, 95,72% (sessenta e sete bibliotecas escolares) obtiveram resultados nos patamares 3 e 4, sendo que a grande maioria (62,86%) se posicionou no patamar 3 (quarenta e quatro BE). Estes resultados são claramente satisfatórios.

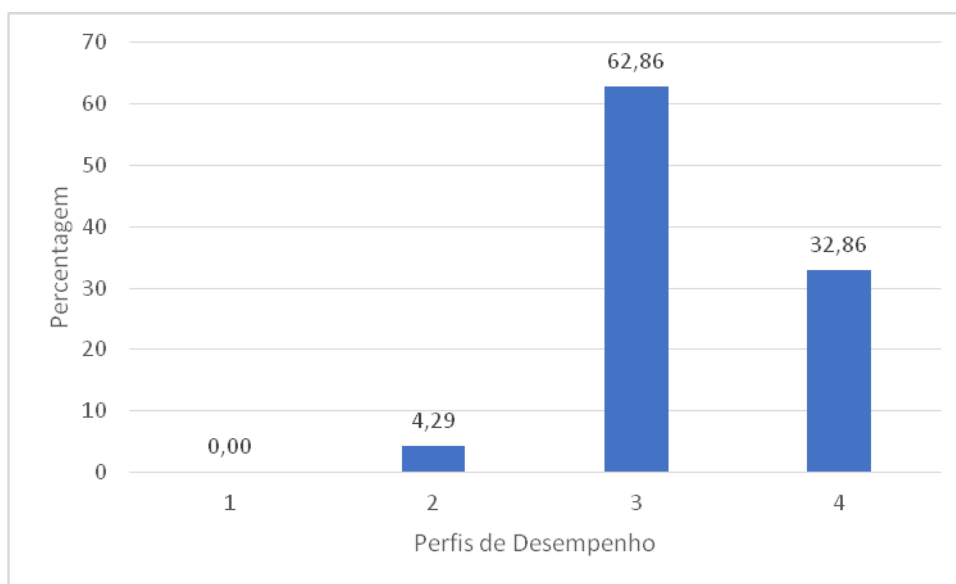


Gráfico 18 - Impacto no desenvolvimento do gosto e do prazer da leitura – Perfis de desempenho – BE do distrito.

Na mesma linha do verificado nos parâmetros anteriores, também neste, os resultados obtidos pelas BE das «Escolas do 1.º Ciclo» são melhores que a média distrital. A totalidade das BE deste universo posicionou-se nos patamares 3 e 4, sendo que 70% delas (sete BE) atingiram o nível mais elevado, como se constata no gráfico 19.

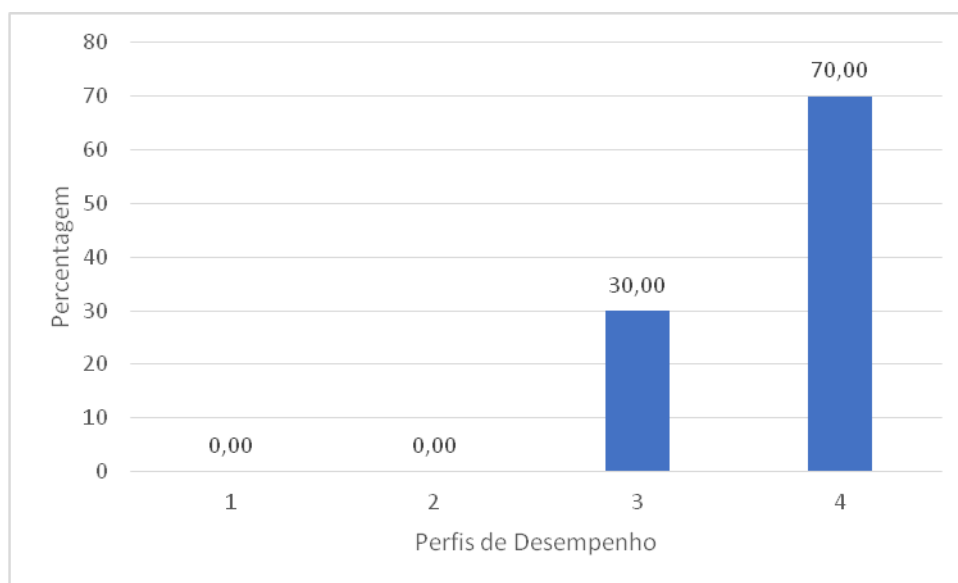


Gráfico 19 - Impacto no desenvolvimento do gosto e do prazer da leitura – Perfis de desempenho – BE do 1.º Ciclo.

As BE das «Escolas do 1.º, 2.º e 3.º Ciclo» (Gráfico 20) apresentam, no que a este parâmetro diz respeito, os piores resultados, comparativamente aos outros

universos considerados, em virtude da percentagem de BE posicionadas abaixo de 3 ser a maior: 7,14%, correspondente a uma BE.

Em linha com a média distrital, a maioria das BE deste universo (57,14%) situam-se no patamar 3 (oito BE). A percentagem de BE deste universo que obteve 4 (35,71%, correspondente a cinco BE) é superior à média distrital.

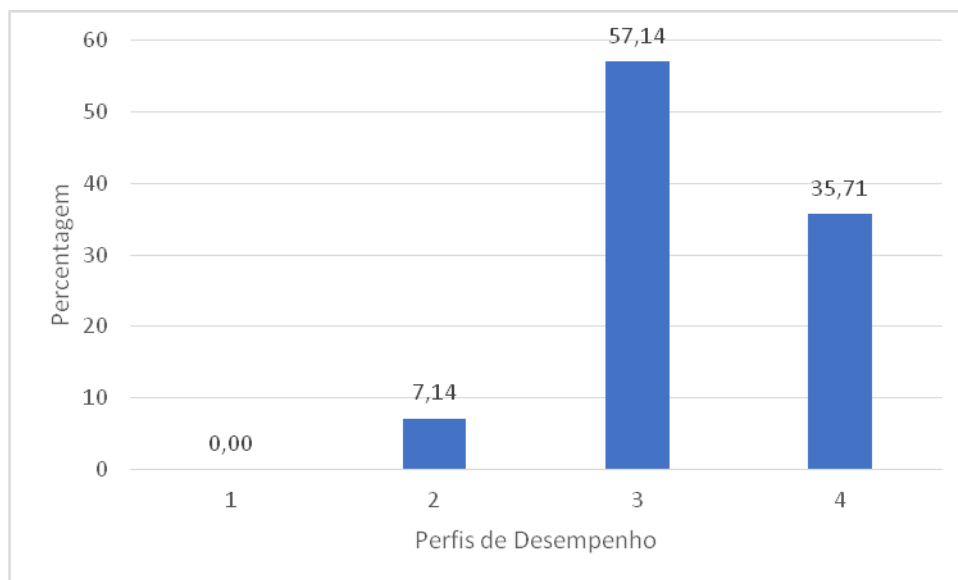


Gráfico 20 - Impacto no desenvolvimento do gosto e do prazer da leitura – Perfis de desempenho – BE do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos.

As BE das «Escolas do 2.º e 3.º Ciclos» apresentam resultados (Gráfico 21) reveladores de uma concentração maioritária no patamar 3, isto é, 70% dos casos, correspondente a vinte e uma BE, havendo igualmente a salientar que é o universo com o segundo melhor resultado em termos do número de BE posicionadas no patamar 2, apenas com uma BE, sendo a sua percentagem de 3,33%. Apenas no universo das «Escolas do 1.º Ciclo» existe um menor número de BE com 2.

As BE das «Escolas do 2.º e 3.º Ciclos» apresentam inclusive melhores resultados que a média distrital, pois os seus 3,33%, correspondentes a uma BE, estão abaixo dos 4,29% a nível distrital.

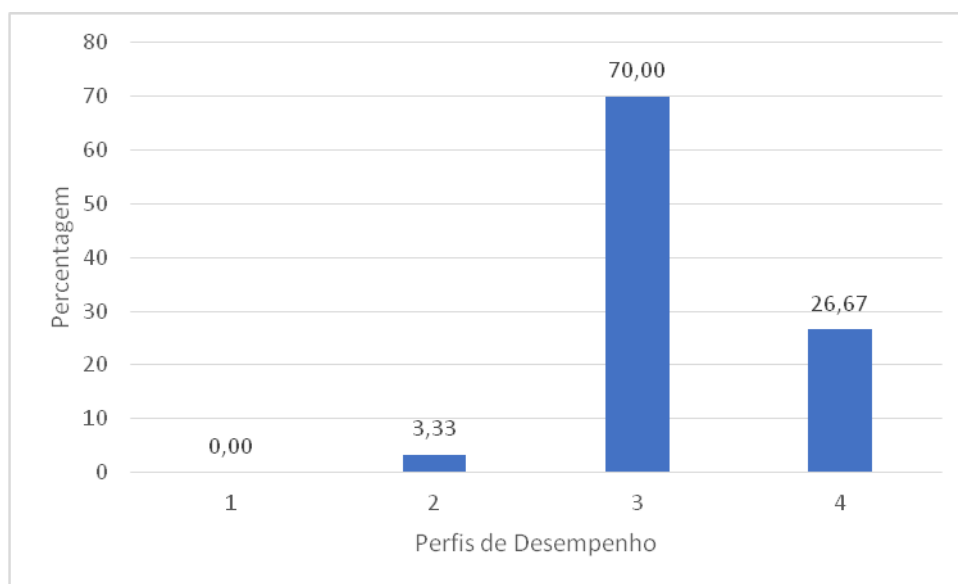


Gráfico 21 - Impacto no desenvolvimento do gosto e do prazer da leitura – Perfis de desempenho – BE do 2.º e 3.º Ciclos.

Também as BE do universo das «Escolas Secundárias» revelam a tendência para a concentração no patamar intermédio 3, tendo 75% das BE deste universo (doze casos) se posicionado neste patamar, conforme se pode observar no Gráfico 22. O conjunto das BE posicionadas nos patamares 3 e 4 corresponde a quinze BE, o que constitui 93,75% deste universo.

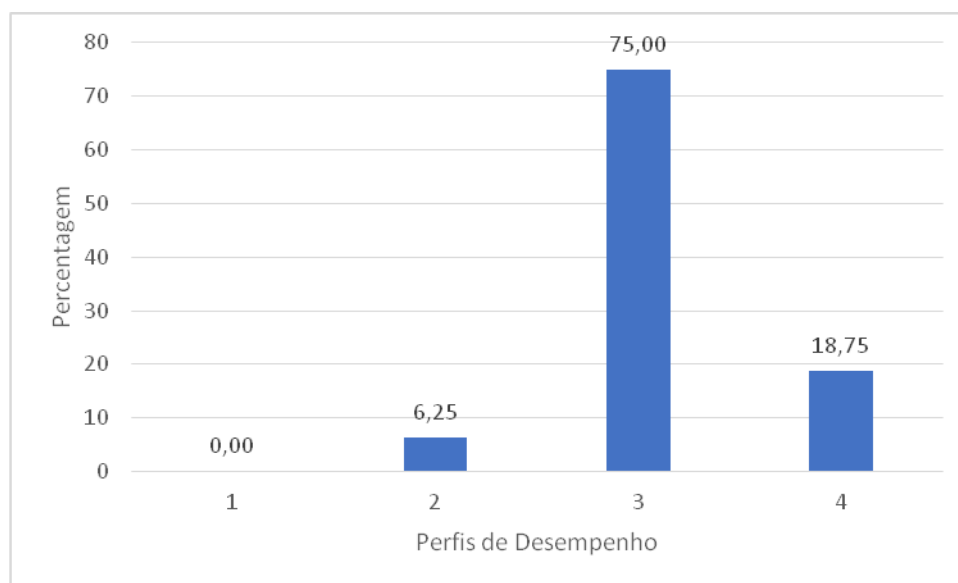


Gráfico 22 - Impacto no desenvolvimento do gosto e do prazer da leitura – Perfis de desempenho – BE de Escolas Secundárias.

Juntamente com o parâmetro «Incremento do acesso e envolvimento dos alunos em práticas de leitura», o parâmetro «Impacto no desenvolvimento do gosto e do prazer

da leitura» obtém os melhores resultados, 75%, correspondente a doze BE, no que ao universo das «Escolas Secundárias» diz respeito. Neste caso, os resultados ainda são melhores, pois 93,75%, isto é, quinze BE, se posicionaram nos patamar 3 e 4, ao passo que no parâmetro anteriormente mencionado esse valor era inferior em 6,25%, ou seja, abrangia menos uma BE.

### **Parâmetro «Impacto no desenvolvimento da competência leitora»**

No que diz respeito ao parâmetro «Impacto no desenvolvimento da competência leitora», o gráfico 23 representa o desempenho do conjunto das BE do distrito, onde se destaca a percentagem de 11,43% das BE (oito BE), posicionadas no patamar 2. Dos quatro parâmetros, trata-se daquele que apresenta globalmente no distrito o pior resultado. A maioria das BE (88,57%) situa-se nos patamares 3 e 4 (sessenta e duas BE), sendo que 57,14% está no patamar 3 (quarenta BE). Saliente-se que vinte e duas BE, correspondente a 31,43%, se posicionam no patamar 4.

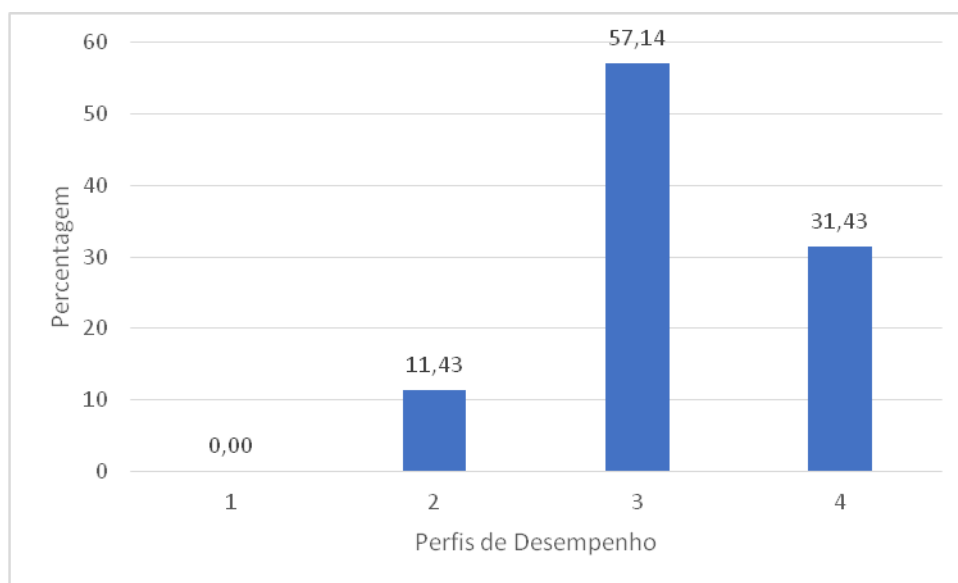


Gráfico 23 - Impacto no desenvolvimento da competência leitora – Perfis de desempenho – BE do distrito.

As BE das «Escolas do 1.º Ciclo» apresentam, no que a este parâmetro diz respeito, um resultado que diverge da média distrital assim como dos resultados obtidos nos outros universos, conforme se pode observar no Gráfico 24.

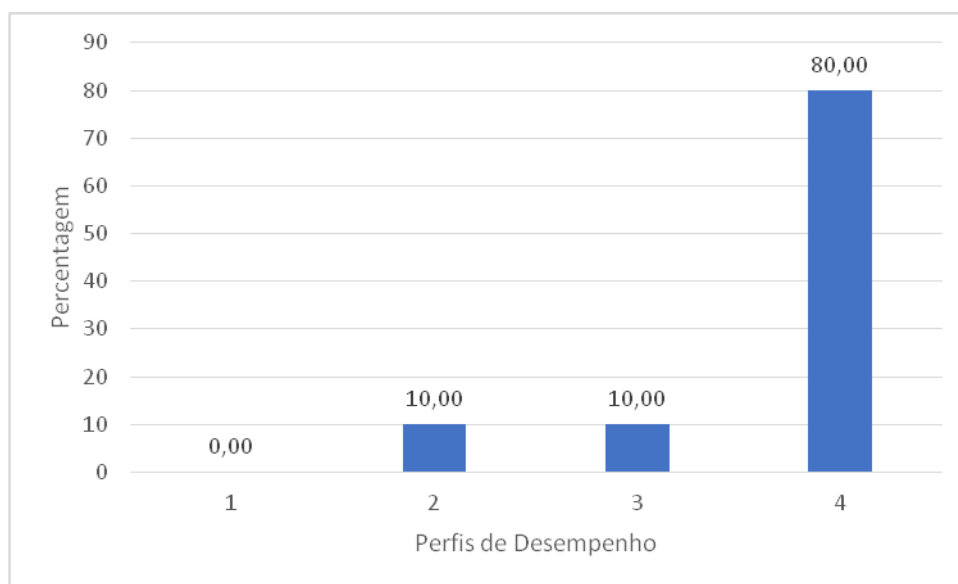


Gráfico 24 - Impacto no desenvolvimento da competência leitora – Perfis de desempenho – BE do 1.º Ciclo.

80% das BE deste universo, isto é, oito BE, posicionaram-se no patamar mais elevado da escala, representando resultados bastante satisfatórios. Este valor representa quase 50% superior à média distrital no patamar 4. Os demais 20%, correspondentes a duas BE, repartem-se entre os patamares 2 e 3, com uma BE em cada uma.

As BE do universo das «Escolas do 1.º, 2.º e 3.º Ciclo» (Gráfico 25) apresentam resultados em linha com a média distrital, no sentido em que a maioria das BE se posicionam no patamar intermédio 3. Neste caso, trata-se de 78,57%, correspondente a onze BE. O número significativo de BE integradas no patamar 3 reflete-se no número inferior de BE posicionadas no patamar 4 (duas BE), correspondente apenas a 14,29%, mas também o patamar 2 corresponde apenas a 7,14% (uma BE).

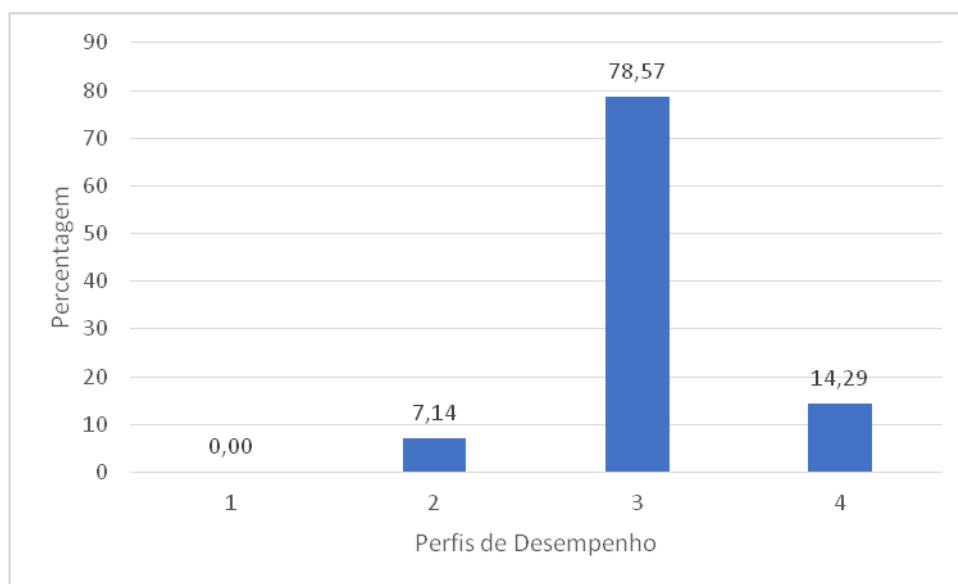


Gráfico 25 - Impacto no desenvolvimento da competência leitora – Perfis de desempenho – BE do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos.

Nas escolas do 2.º e 3.º Ciclo (Gráfico 26) os resultados obtidos são os que estão mais próximos da média distrital, pois 60% (dezoito BE) situam-se no patamar 3, valor próximo dos 57,14% da média distrital. Também os 33,33% (dez BE) situados no patamar 4 está próximo dos 31,43% na média distrital. Nestes universos, o que se destaca é também a menor percentagem de BE situadas no patamar 2: 6,67%, equivalente a duas BE, contra 11,43% a nível distrital.

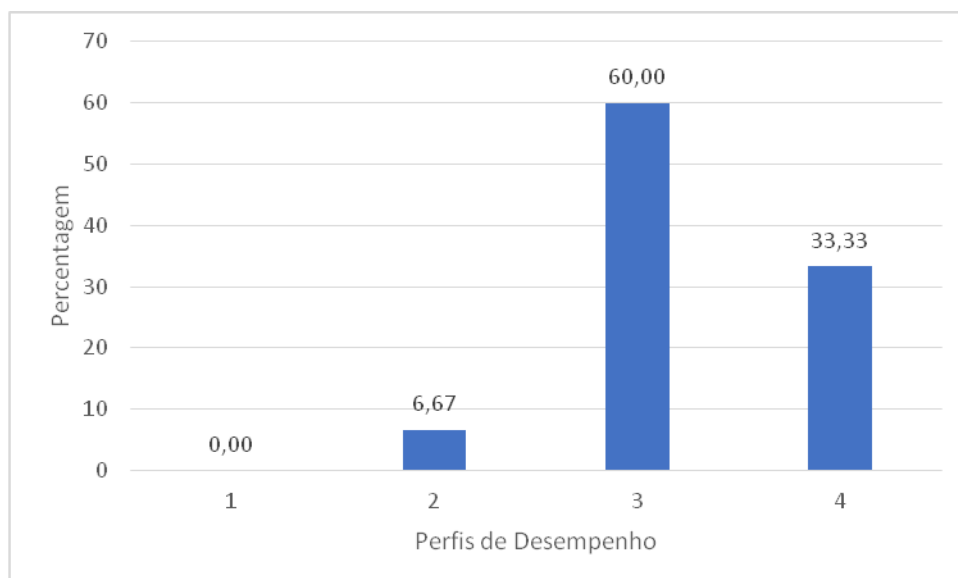


Gráfico 26 - Impacto no desenvolvimento da competência leitora – Perfis de desempenho – BE do 2.º e 3.º Ciclos.

E, por último, no universo das «Escolas secundárias» (Gráfico 27) salienta-se a elevada percentagem de BE posicionadas no patamar 2: quatro BE, o que equivale a 25%. Trata-se de um valor expressivo e bastante preocupante. Por outro lado, há a destacar a tendência para a maioria das BE se situarem no patamar intermédio 3, o que ocorre com dez BE, isto é, 62,50% dos casos. O conjunto das doze BE posicionadas entre 3 e 4 correspondem a 75%.

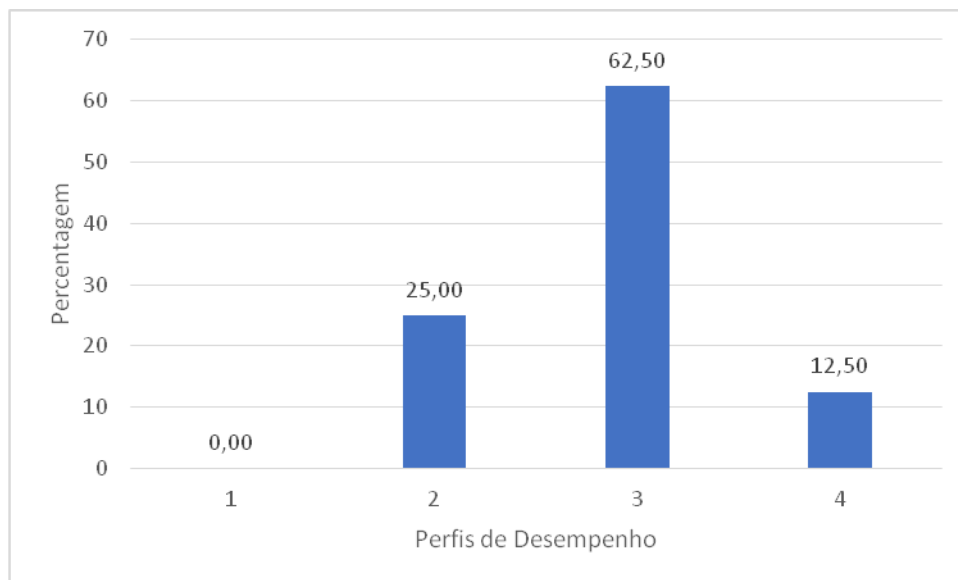


Gráfico 27 - Impacto no desenvolvimento da competência leitora – Perfis de desempenho – BE de Escolas Secundárias.

Destes resultados, poder-se-á obter algumas ilações. Constata-se que, quer globalmente a nível distrital quer nos diversos universos desagregados, as BE do distrito de Faro se posicionam maioritariamente, quase na totalidade, no nível 3. Isto é, trata-se de BE em que maioritariamente a articulação ocorre com 51% a 75% das turmas. O nível 4 predomina apenas nas seguintes situações: no parâmetro «Desenvolvimento de estratégias e atividades de leitura» nas BE das Escolas do 1.º, 2.º e 3.º Ciclo e no parâmetro «Impacto no desenvolvimento do gosto e do prazer da leitura» nas BE das Escolas do 1.º Ciclo. Em nenhum caso, a maioria se centra nos níveis 1 e 2, o que constitui um aspeto bastante satisfatório. Por outro lado, saliente-se que apenas as BE das Escolas do 1.º Ciclo obtém no parâmetro «Desenvolvimento de estratégias e atividades de leitura» resultados sem incidência nos níveis 1 e 2.

A junção dos valores obtidos nos níveis 3 e 4 também permite constatar resultados bastante satisfatórios em todos os parâmetros e em todos os universos analisados (seja na globalidade do distrito seja nos quatro universos desagregados),

sobressaindo, por um lado, os 100% obtidos pelas BE das Escolas do 1.º Ciclo nos parâmetros «Desenvolvimento de estratégias e atividades de leitura», «Incremento do acesso e envolvimento dos alunos em práticas de leitura» e «Impacto no desenvolvimento do gosto e do prazer da leitura» e, por outro, o facto, de na maioria dos parâmetros / universos, os resultados se situarem acima dos 85%, exceto nos parâmetros «Desenvolvimento de estratégias e atividades de leitura» e «Impacto no desenvolvimento da competência leitora» das BE das Escolas Secundárias que ficam pelos 75%. Apesar de serem os resultados mais baixos, são valores claramente positivos. De salientar ainda que são as BE das Escolas Secundárias as que obtêm quase sempre os resultados mais baixos. Tal ocorre nos parâmetros «Desenvolvimento de estratégias e atividades de leitura», «Incremento do acesso e envolvimento dos alunos em práticas de leitura» e «Impacto no desenvolvimento da competência leitora».

Pelo contrário, a junção dos níveis 1 e 2, com valores de 10% ou mais, ocorrem nas seguintes situações: nas BE das Escolas Secundárias, os parâmetros «Desenvolvimento de estratégias e atividades de leitura» e «Impacto no desenvolvimento da competência leitora» correspondem a 25% e o parâmetro «Incremento do acesso e envolvimento dos alunos em práticas de leitura» a 12,5%. O parâmetro «Impacto no desenvolvimento da competência leitora» também alcança os 10% de níveis 1 no universo das BE das Escolas do 1.º Ciclo, contribuindo, conjuntamente com o universo das BE das Escolas Secundárias, para que a nível distrital este parâmetro tenha 11,43% de BE com avaliação nível 1.

A existência de BE avaliadas com nível 1 ocorre no universo das Escolas Secundárias, mais precisamente nos parâmetros «Desenvolvimento de estratégias e atividades de leitura» e «Incremento do acesso e envolvimento dos alunos em práticas de leitura», envolvendo 6,25% das BE cada, o que provocou que nestes dois parâmetros o nível 1 no âmbito distrital alcançasse os 1,42%.

### **Comparação da média do domínio B com a média dos quatro domínios**

Seguidamente, proceder-se-á à comparação entre a média do domínio da Leitura e Literacia e a média dos quatro domínios do Perfil de Desempenho do relatório de avaliação da BE (A. Currículo, literacias e aprendizagem; B. Leitura e literacia; C. Projetos e parcerias; e D. Gestão da biblioteca escolar). Esta comparação permite

verificar se o domínio B apresenta um melhor ou pior desempenho que o conjunto dos quatro domínios.

A média obtida pelas BE do distrito de Faro no conjunto dos quatro domínios foi de 3,15, ao passo que a média do domínio da Leitura e literacia foi de 3,24, pelo que este domínio apresenta uma média superior.

Comparando a média do domínio B com a média do conjunto dos quatro domínios, verifica-se que a Leitura obteve em 42 dos 70 casos uma média superior ao conjunto dos quatro domínios, o que corresponde a 60%; que em três casos as médias são iguais (4,29%); e que em vinte e cinco casos a Leitura obteve uma média inferior (35,71%). Também estes dados se revelam bastante favoráveis no que à Leitura diz respeito, conforme se pode comprovar no gráfico 28.

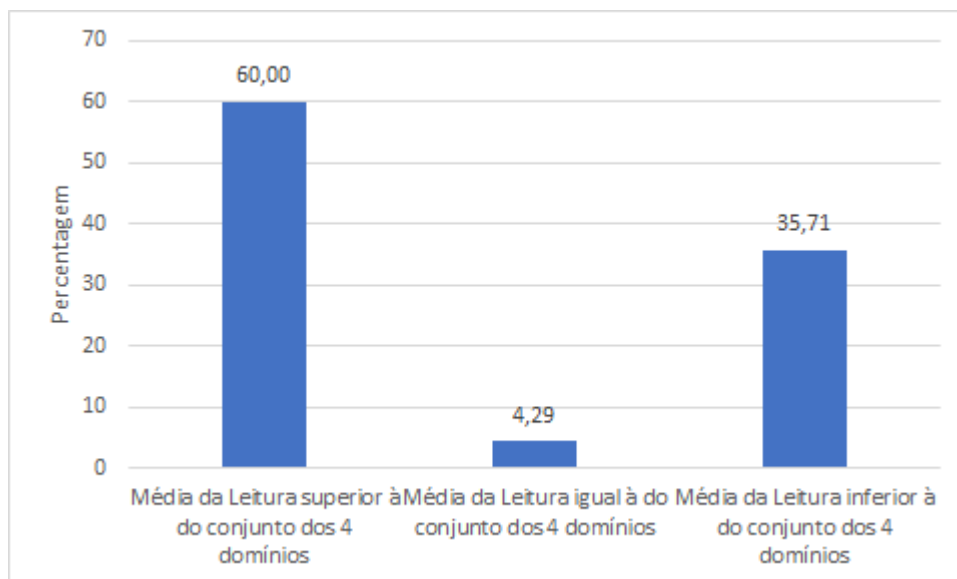


Gráfico 28 - Comparação entre os resultados do domínio B e do conjunto dos quatro domínios.

O gráfico 29 apresenta a comparação entre a média do domínio B e a média dos quatro domínios nos diversos universos em apreciação.

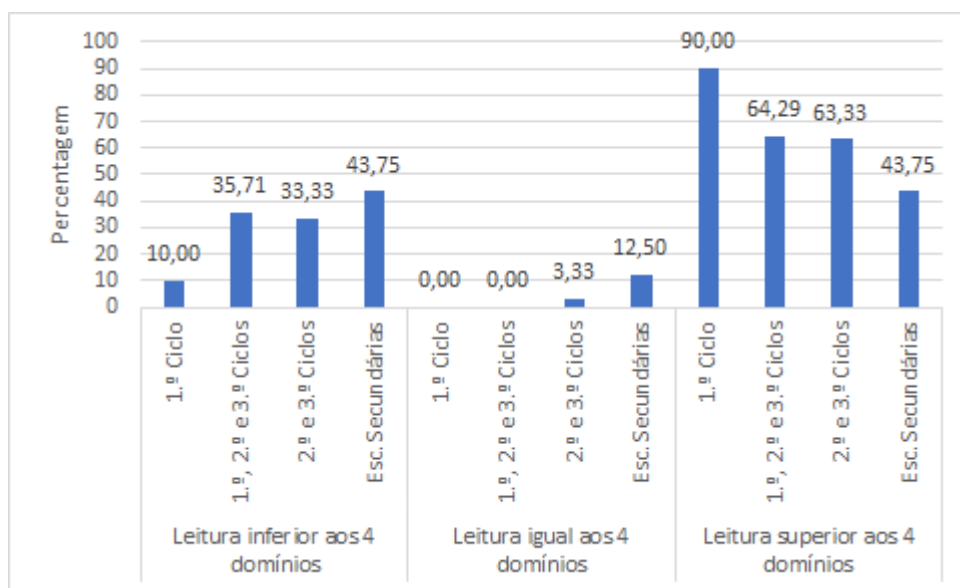


Gráfico 29 - Comparação entre a média do domínio B e a média dos quatro domínios nas diversas tipologias de escola.

Constata-se que o domínio da Leitura apresenta uma média superior à média dos quatro domínios em todos os universos desagregados, exceto no das BE das Escolas Secundárias. Neste universo desagregado, 43,75% das BE obtém na Leitura tanto valores inferiores como valores superior à média dos quatro domínios, o que é revelador de um cenário bastante diversificado de realidades. Neste universo destaca-se ainda a percentagem de 12,50% de BE em que a média da Leitura e dos quatro domínios é igual.

No gráfico 30 recupera-se a informação já apresentada em gráfico anterior, em que se apresenta a média do domínio B no conjunto das BE do distrito de Faro assim como nos quatro universos desagregados.

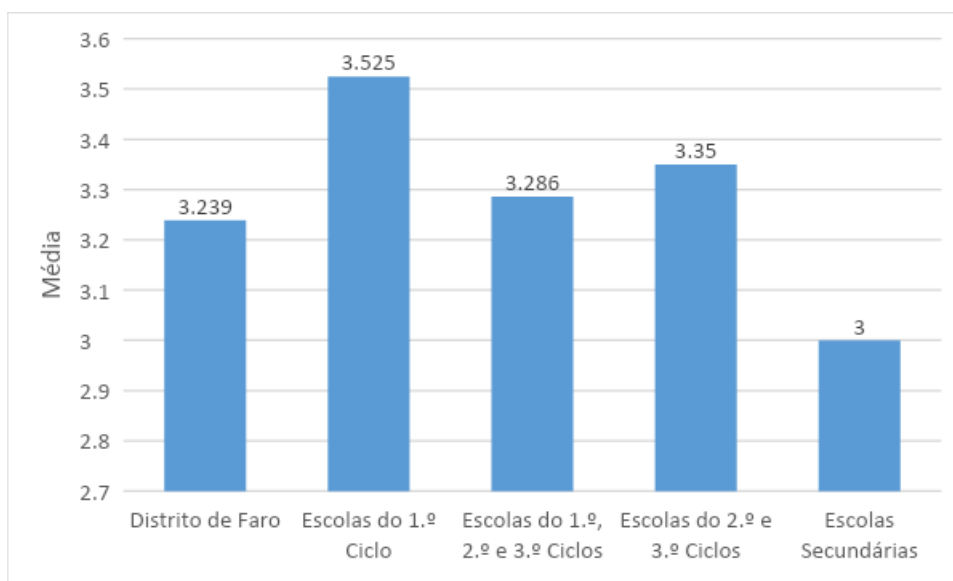


Gráfico 30 - Comparação da média do domínio B consoante a tipologia de escola.

O gráfico anterior, conjugado com aquele que se apresenta seguidamente (Gráfico 31), permite comparar a média, relativamente ao distrito em estudo, no domínio B com a média nos quatro domínios.

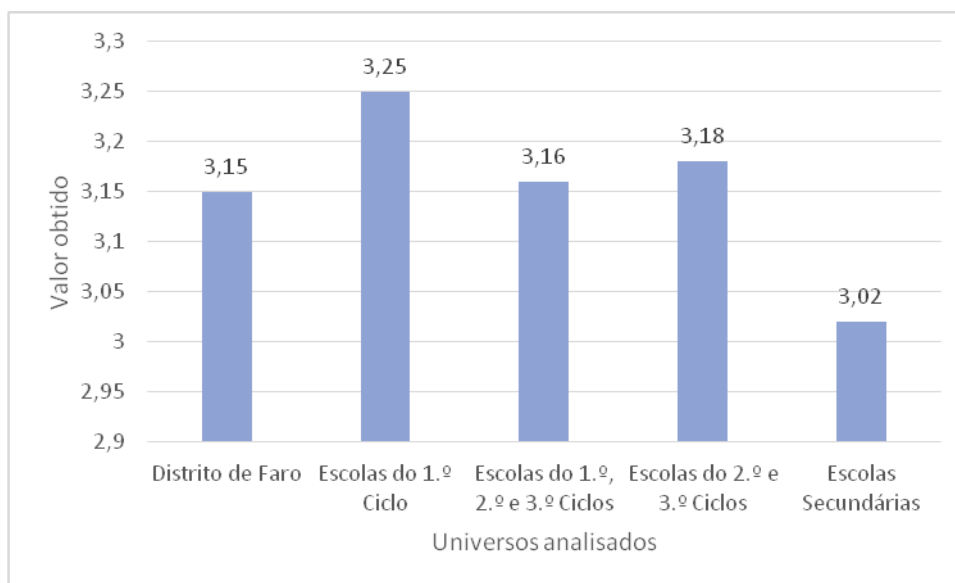


Gráfico 31 - Comparação da média dos 4 domínios nos diversos universos.

A análise do gráfico 31 permite verificar que as escolas englobadas nos universos «Escolas do 1.º Ciclo», «Escolas do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos» e as «Escolas do 2.º e 3.º Ciclos» se encontram acima da média distrital, destacando-se sobretudo as «Escolas do 1.º Ciclo» que se distanciam das demais. Pelo contrário, o universo das

«Escolas Secundárias» apresenta uma média significativamente inferior à média distrital, com um desvio de 0,13.

Observe-se ao pormenor o desempenho da Leitura comparativamente à média dos 4 domínios. O gráfico 32 permite comparar a ocorrência de situações em que a média da Leitura é superior à média dos quatro domínios nos diversos universos em análise.

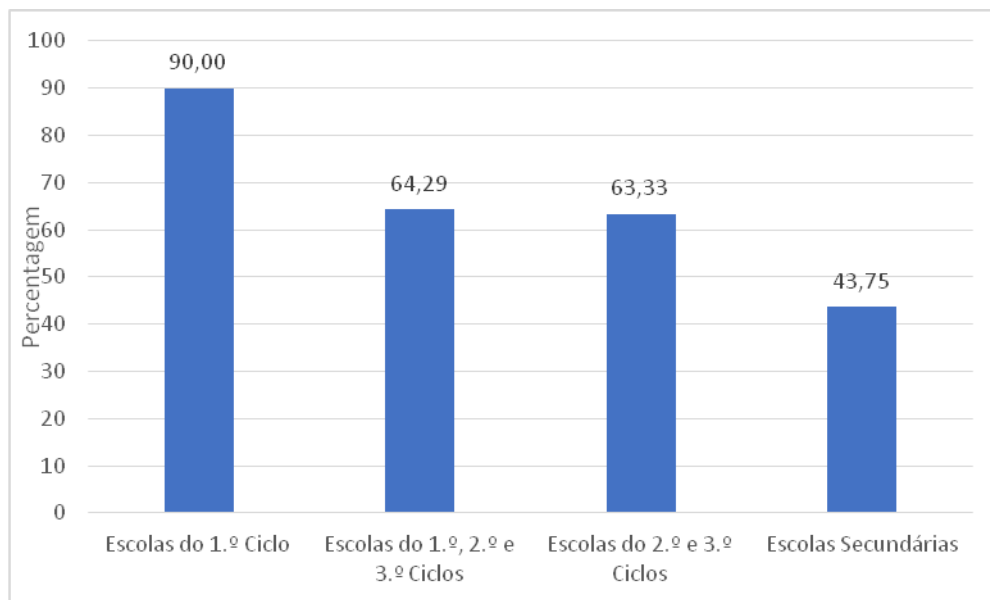


Gráfico 32 - Média da Leitura superior à do conjunto dos 4 domínios.

Conforme se constata, em 90% dos casos nas «Escolas do 1.º Ciclo» (9 BE), o domínio da Leitura apresenta uma média superior à média dos 4 domínios. Este valor baixa para pouco mais de 60%, no caso das «Escolas do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos» (9 casos) e no caso das «Escolas do 2.º e 3.º Ciclos» (19 casos). Nestes três universos a superioridade da Leitura está acima dos 50%, ao passo que nas «Escolas Secundárias» a superioridade se fica pelos 43,75% (7 casos).

Inversamente, o gráfico 33 apresenta as percentagens de escolas em que a média da Leitura é inferior à da média dos quatro domínios. Constata-se que o universo das «Escolas Secundárias» é aquele em que a Leitura apresenta um pior desempenho comparativamente aos restantes universos. A percentagem apresentada pelas «Escolas Secundárias» é exatamente o mesmo que apresentava na média da Leitura como superior à média dos 4 domínios.

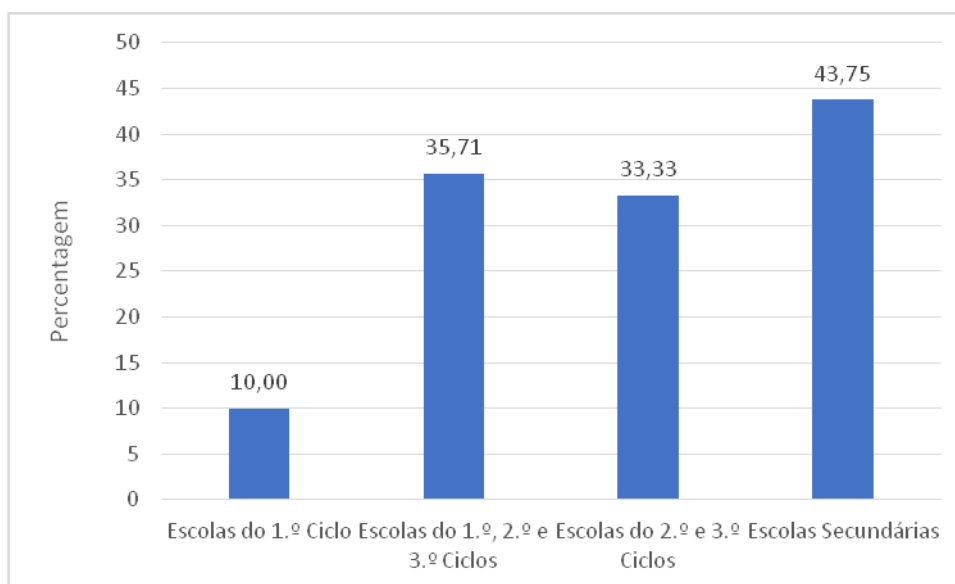


Gráfico 33 - Média da Leitura inferior à do conjunto dos 4 domínios.

No gráfico 34 podemos verificar que, no caso das «Escolas Secundárias» a média da Leitura igual à do conjunto dos quatro domínios é de 12,50%, correspondente a 2 casos.

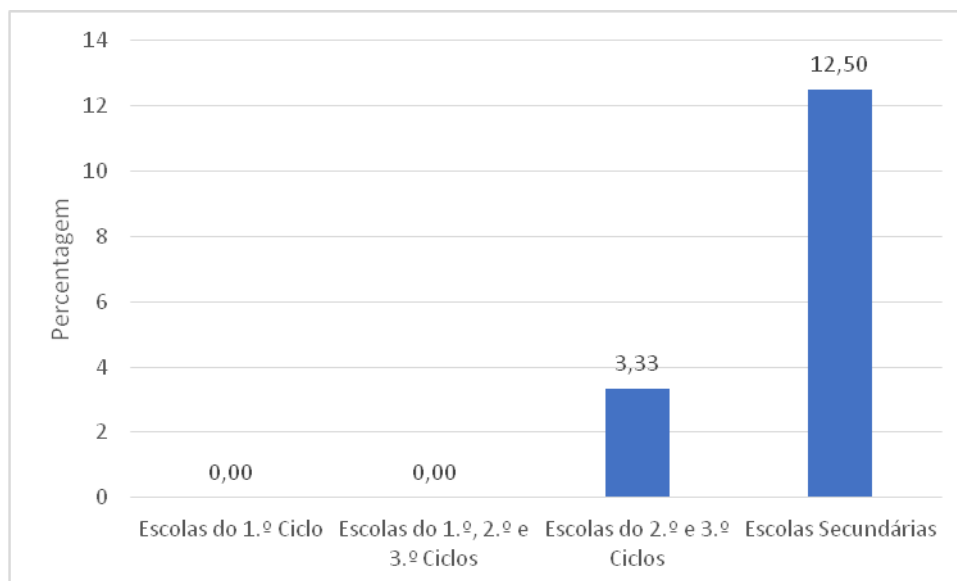


Gráfico 34 - Média da Leitura igual à do conjunto dos 4 domínios.

### 3.3. Resultados globais dos Impactos da Biblioteca no domínio B

Se no MABE «o Perfil de Desempenho» da BE reflete os dados recolhidos pelo PB ou pela Equipa da Biblioteca durante o processo de avaliação desta estrutura educativa, incluindo-se aqui também as opiniões expressas por docentes, alunos,

encarregados de educação e direção através dos questionários submetidos pela BE, em «Impactos da Biblioteca» o que está em causa é a perceção que o PB tem do serviço prestado pela estrutura que dirige.

Ao nível do Domínio da Leitura e Literacias, nos «Impactos da Biblioteca» são avaliados seis parâmetros: «Evolução da fluência e compreensão leitoras», «Aumento do gosto e dos hábitos de leitura», «Mudança nas atitudes e resposta dos alunos às atividades de leitura», «Valorização e integração da leitura na vida pessoal e escolar dos alunos», «Aumento da utilização da biblioteca escolar em atividades de leitura» e «Crescimento do trabalho com as turmas em projetos e atividades de leitura».

A média do «Impacto da Biblioteca» nas BE do distrito de Faro, nos seis parâmetros, foi, no que à Leitura e às Literacias diz respeito, de 3,15.

Pode analisar-se os dados referentes ao impacto da Biblioteca de modo mais pormenorizado, tendo em conta duas linhas de análise distintas: por um lado, verificar se a média dos seis parâmetros nos diversos universos em estudo – BE de «Escolas do 1.º Ciclo», BE de «Escolas do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos», BE de «Escolas do 2.º e 3.º Ciclos» e BE de «Escolas Secundárias» - está em consonância ou dissonância com a média do conjunto das BE ao nível distrital; por outro lado, identificar os parâmetros em que se obtiveram melhores e/ou piores resultados. Esta segunda linha de análise pode ser levada a um nível de análise ainda mais profundo, identificando-se os melhores e/ou piores resultados não só no conjunto das BE do distrito de Faro como para cada um dos universos em estudo.

Começar-se-á por observar o desempenho global de cada um dos universos em estudo no que ao conjunto dos seis parâmetros dos Impactos da Biblioteca diz respeito.

Como anteriormente se afirmou, a média dos seis parâmetros do domínio da Leitura e da Literacia no distrito de Faro é de 3,15. O gráfico 35 compara os valores obtidos para cada um dos universos analisados.

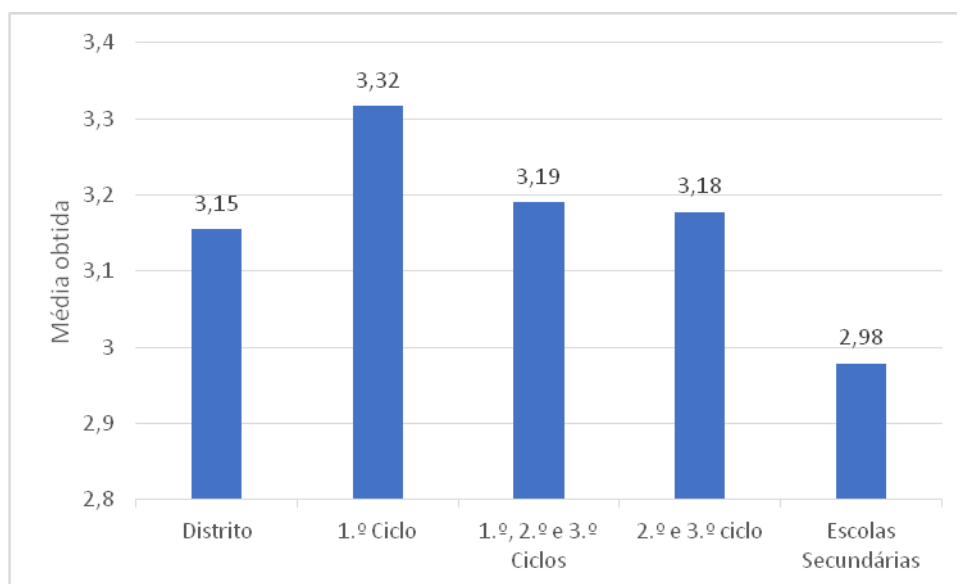


Gráfico 35 - Impactos da Biblioteca no Domínio da Leitura e Literacias nos diversos universos em análise.

Constata-se que, à exceção das BE das «Escolas Secundárias», todos os outros universos apresentam médias superiores à média distrital. Destaca-se o universo das BE de «Escolas do 1.º Ciclo» com uma média de 3,32, distanciado dos demais universos. Seguem-se as BE das «Escolas do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos» (3,19) e as BE das «Escolas do 2.º e 3.º Ciclos» (3,18). O impacto da BE vai piorando à medida que aumenta o nível de escolaridade dos alunos. No caso das BE das «Escolas Secundárias», a média de 2,98 está 0,17 abaixo da média distrital e 0,20 abaixo do universo das BE das «Escolas do 2.º e 3.º Ciclos», que é aquele que apresenta média mais próxima da sua. A distância entre a média das Escolas Secundárias e das Escolas do 1.º Ciclo é de 0,34. Estes resultados revelam consonância com os resultados obtidos no «Perfil de Desempenho» do Domínio B, em que as BE das «Escolas do 1.º Ciclo» se distanciam pelos melhores resultados, isto é, resultados acima da média distrital, e as BE das «Escolas Secundárias», pelo contrário, sobressaem pelos resultados inferiores à média distrital e à média de todos os outros universos desagregados.

Observar-se-á o desempenho de cada parâmetro no conjunto das BE do distrito.

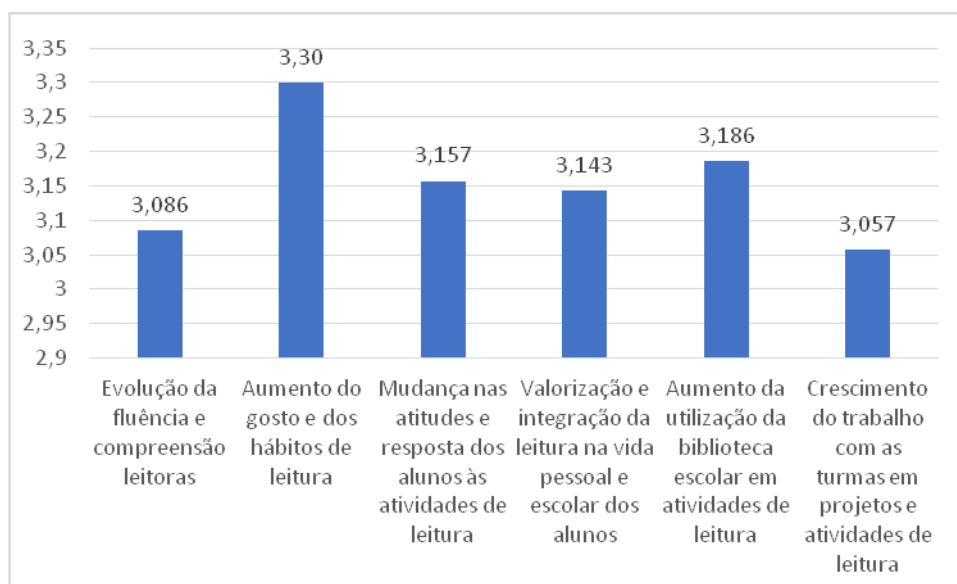


Gráfico 36 - Impactos da Biblioteca no Domínio da Leitura e Literacias por parâmetros – BE do distrito.

A análise do Gráfico 36 permite constatar que o parâmetro «Aumento do gosto e dos hábitos de leitura» é aquele que se destaca, apresentando uma média de 3,30, claramente superior à média global dos seis parâmetros que é de 3,15.

O parâmetro «Aumento da utilização da biblioteca escolar em atividades de leitura» apresenta o segundo melhor desempenho com uma média de 3,19, estando ligeiramente acima da média global.

O terceiro melhor desempenho é o do parâmetro «Mudança nas atitudes e resposta dos alunos às atividades de leitura» que apresenta uma média (3,16) praticamente em consonância com a média global dos seis parâmetros.

Os demais parâmetros obtiveram resultados abaixo da média global, destacando-se negativamente o parâmetro «Crescimento do trabalho com as turmas em projetos e atividades de leitura» cujo resultado foi o pior com uma média de 3,06. Não obstante ser o pior desempenho, sublinhe-se que, mesmo assim, se trata de um valor correspondente ao nível 3. Ligeiramente melhor foi o desempenho do parâmetro «Evolução da fluência e compreensão leitoras» que se situa nos 3,09, claramente abaixo da média global, mas integrado no nível 3.

## Impactos da Biblioteca nas BE do 1.º Ciclo

Conjugando as duas linhas de análise, apresentar-se-á seguidamente os dados relativos ao desempenho de cada um dos seis parâmetros nos quatro universos em estudo.

O gráfico 37 apresenta os dados referentes às BE das «Escolas do 1.º Ciclo».

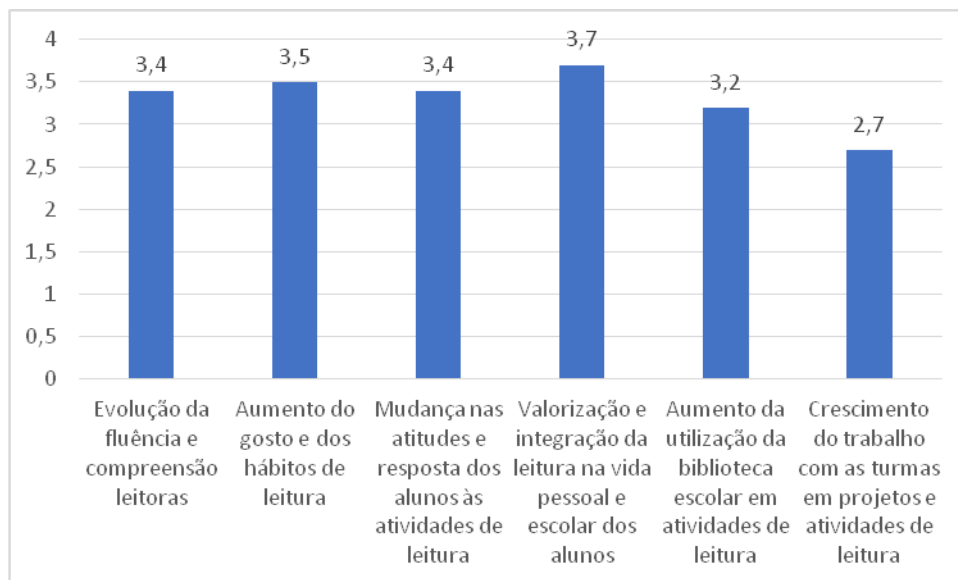


Gráfico 37 - Impactos da Biblioteca no Domínio da Leitura e Literacias por parâmetros – BE do 1.º Ciclo.

A média dos Impactos da Biblioteca nas BE deste universo é de 3,32, pelo que se constata que existem quatro parâmetros com valores acima da média. O melhor é «Valorização e integração da leitura na vida pessoal e escolar dos alunos» com 3,7, seguido de «Aumento do gosto e dos hábitos de leitura» com 3,5 e «Evolução da fluência e compreensão leitoras» e «Mudança nas atitudes e respostas dos alunos às atividades de leitura» com 3,4. Os outros dois parâmetros apresentam valores abaixo da média, destacando-se negativamente «Crescimento do trabalho com as turmas em projetos e atividades de leitura» que obtém apenas 2,7, isto é, 0,62 abaixo da média deste universo e 1,0 abaixo do parâmetro melhor classificado.

## Impactos da Biblioteca nas BE do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos

Nas BE das «Escolas do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos», a média é de 3,19 e o desempenho dos diversos parâmetros foi distinto do universo anteriormente analisado, como se

constata pela análise do gráfico 38. Quatro dos parâmetros apresentam valores superiores à média deste universo. O mais destacado é «Aumento do gosto e dos hábitos de leitura» com 3,43, seguido de «Evolução da fluência e compreensão leitoras», «Crescimento do trabalho com as turmas em projetos e atividades de leitura» e «Aumento da utilização da biblioteca escolar em actividades de leitura», todos três com 3,21. Os outros dois - «Mudança nas atitudes e respostas dos alunos às atividades de leitura» e «Valorização e integração da leitura na vida pessoal e escolar dos alunos» - apresentam valores inferiores à média. Sublinha-se que o parâmetro «Valorização e integração da leitura na vida pessoal e escolar dos alunos», que no universo das «Escolas do 1.º Ciclo» era o melhor cotado, neste é o pior. O parâmetro «Aumento da utilização da biblioteca escolar em actividades de leitura» apresenta média idêntica nestes dois universos assim como na média distrital.

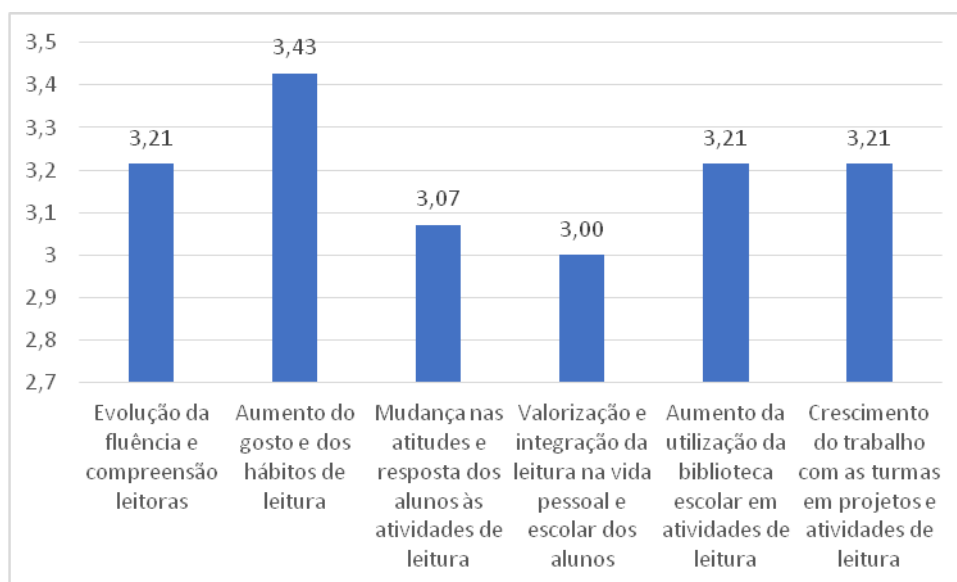


Gráfico 38 - Impactos da Biblioteca no Domínio da Leitura e Literacias por parâmetros – BE do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos.

### Impactos da Biblioteca nas BE do 2.º e 3.º Ciclos

Nas «Escolas do 2.º e 3.º Ciclos», a média é de 3,18, ligeiramente inferior ao universo inferiormente analisado. A análise do gráfico 39 permite concluir que também aqui quatro dos parâmetros estão acima da média, mas os valores obtidos não se afastam muito da média. «Aumento do gosto e dos hábitos de leitura» é o melhor parâmetro com 3,30, seguido de «Aumento da utilização da biblioteca escolar em actividades de

leitura» com 3,27 e «Mudança nas atitudes e respostas dos alunos às atividades de leitura» e «Crescimento do trabalho com as turmas em projetos e atividades de leitura» com 3,20, ligeiramente acima da média. O melhor parâmetro é «Aumento do gosto e dos hábitos de leitura» que também é o melhor a nível distrital, nas «Escolas do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos» e nas «Escolas Secundárias» e se encontra entre os melhores nas «Escolas do 1.º Ciclo».

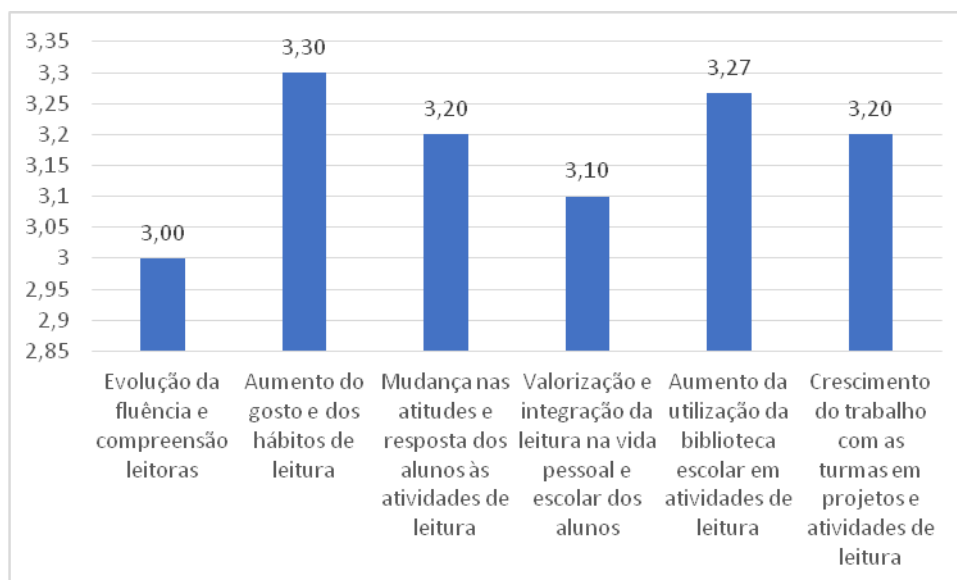


Gráfico 39 - Impactos da Biblioteca no Domínio da Leitura e Literacias por parâmetros – BE do 2.º e 3.º Ciclos.

### Impactos da Biblioteca nas BE de Escolas Secundárias

Por último, o Gráfico 40 apresenta os resultados referentes às Escolas Secundárias:

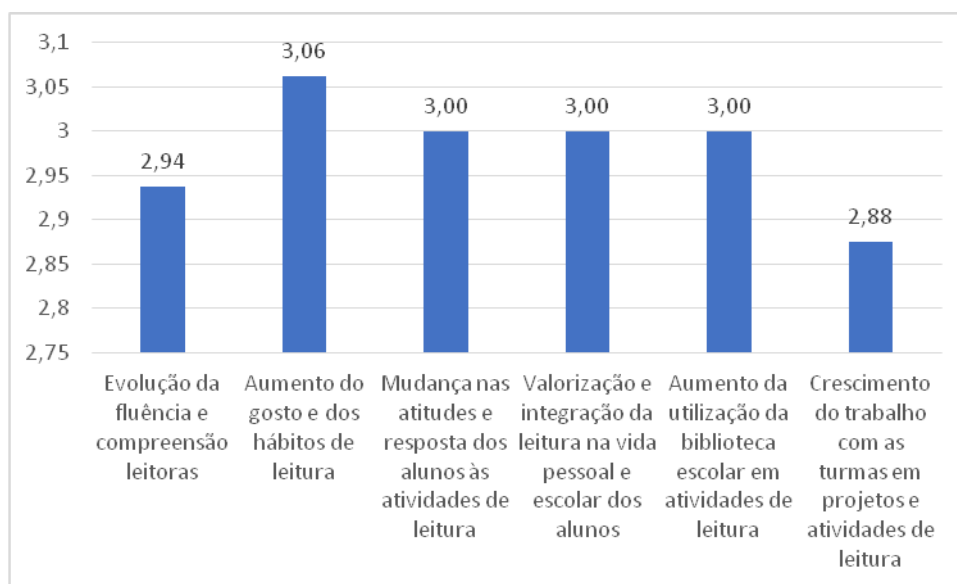


Gráfico 40 - Impactos da Biblioteca no Domínio da Leitura e Literacias por parâmetros – BE de Escolas Secundárias.

As BE das «Escolas Secundárias» são as que apresentam média mais baixa, com um valor de 2,98, havendo também neste universo quatro parâmetros acima da média e dois abaixo. Mas as diferenças não são significativas. «Aumento do gosto e dos hábitos de leitura» com 3,06, «Mudança nas atitudes e respostas dos alunos às atividades de leitura», «Valorização e integração da leitura na vida pessoal e escolar dos alunos» e «Aumento da utilização da biblioteca escolar em actividades de leitura» com 3 são os parâmetros melhor classificados, estando «Aumento do gosto e dos hábitos de leitura» apenas 0,08 acima da média. Os resultados dos parâmetros são muito idênticos, não sobressaindo nenhum.

Qual o parâmetro que se destaca nos diversos universos? «Aumento do gosto e dos hábitos de leitura» em todos os universos, exceto nas «Escolas do 1.º Ciclo», embora neste universo também esteja entre os que se destacam acima da média. Pela negativa, o parâmetro «Crescimento do trabalho com as turmas em projetos e atividades de leitura».

### 3.4. Pontos Fortes e Fracos identificados nas BE

Após a apresentação dos resultados relativos ao Perfil de Desempenho e aos Impactos da Biblioteca no âmbito do Domínio B - Leitura e Literacia, proceder-se-á à

análise dos Pontos Fortes e Fracos identificados pelos relatores dos Relatórios de Avaliação das Bibliotecas Escolares a respeito de dois indicadores: Criação e promoção da competência leitora e dos hábitos de leitura (B.1) e Atividades e projetos de treino e melhoria das capacidades associadas à leitura (B.2).

Como já foi referido em momento anterior deste estudo, a identificação de Pontos Fortes e Fracos é o único espaço do MABE em que o PB se depara com um campo de resposta aberta, registando a informação por si considerada pertinente.

Da análise dos setenta relatórios de avaliação do distrito de Faro, submetidos em 2017, constata-se que essa liberdade, decorrente de serem questões abertas, resultou em respostas pouco precisas, uma vez que maioritariamente os relatores não procederam à identificação clara de pontos fortes e fracos acerca dos itens selecionados, não apresentando evidências que comprovem tratar-se de pontos fortes ou fracos, antes apresentam, na maioria dos casos, um conjunto de informações desconexas e das quais apenas com dificuldade se podem extrair conclusões acerca de serem efetivamente pontos fortes ou fracos. Dito de outro modo, os relatores revelaram dificuldade em identificar com clareza quais são os pontos fortes e fracos das BE que coordenam, não mobilizando os dados em seu poder em benefício da identificação clara dos aspetos reveladores do bom desempenho das BE ou reveladores de lacunas a suprimir.

O referente à identificação dos pontos fortes e fracos foi assim preenchido sem uma reflexão que permita efetivamente identificar e verificar pontos fortes e fracos. O relator limitou-se a apresentar de uma forma desarticulada diversos dados que poderão ser a evidência de algo, mas que não foram sistematizados de modo coerente e objetivo.

Em muitos casos, os dados apresentados correspondem simplesmente à apresentação de estatísticas resultantes da aplicação dos Questionários a Alunos, Docentes e Encarregados de Educação. Mais que a apresentação de factos, apresentam-se opiniões dos utentes da BE (Alunos e Docentes, maioritariamente), baseadas nos dados estatísticos apurados a partir dos questionários respondidos. Esses dados são apresentados de forma algo acrítica ao ponto de se destacar num relatório, por exemplo, um aspeto como aspeto forte quando na verdade se trata de um ponto fraco. Por outro lado, constata-se que são feitas afirmações, muitas vezes de carácter genérico, para as quais não se apresentam evidências.

Em alguns relatórios, os relatores procederam ao registo nestes espaços dos aspetos relativos aos impactos.

A menção de atividades concebidas pela BE, mas sem explicar em que consistem, torna impossível apurar a natureza das atividades. Por outro lado, na maioria dos casos, falta igualmente a quantificação das atividades realizadas, isto é, não é possível saber se se tratou de uma única atividade ou de um conjunto de atividades sob uma mesma designação. Esta situação torna impraticável identificar se é uma atividade enquadrada numa estratégia sistemática e sustentada ou se se trata de uma atividade isolada.

A informação registada permite ainda constatar uma certa confusão sobre as relações a retirar dos dados obtidos. Por exemplo, o número de requisições de livros na BE, efetuadas pelos alunos, não pode ser apresentado como uma evidência de que houve uma evolução na fluência e compreensão leitora, ainda que possa refletir o aumento do gosto pela leitura e/ou dos hábitos de leitura. Pode estar em causa a não distinção entre output, outcome e impacto.

Saliente-se, igualmente, que num conjunto de relatórios não foram identificados pontos fortes ou fracos. Assim, em dois relatórios não foram identificados Pontos Fortes relativamente ao item B.1 e quatro do item B.2, ao passo que em doze relatórios não se identificaram Pontos Fracos referentes ao item B.1 e em treze do item B. 2. Deste modo, constata-se que os relatores declararam não existir essencialmente Pontos Fracos.

Uma análise mais detalhada dos relatórios onde não foram identificados Pontos Fortes ou Fracos permite verificar que, num relatório cujo Perfil de Desempenho do Domínio B foi avaliado com 2, não foram apontados pontos fortes ou fracos (nem no item B.1 nem no item B.2), o que levanta dúvidas, uma vez que o nível de desempenho alcançado por essa BE não é positivo, pelo que deveriam existir pontos fracos. Em três relatórios, o relator declarou não existirem pontos fortes, ainda que essas BE tenham obtido classificações no Domínio B na ordem do 3 e do 3,5, em dois casos. A BE que obteve 3 não identificou Pontos fortes nem no item B.1 nem no B.2. As BE que obtiveram 3,5 não identificaram pontos fortes no item B.2.

Em treze casos, o relator indicou não existirem Pontos fracos ao nível do desempenho no Domínio B. Essas BE obtiveram médias neste domínio na ordem do 3 (seis casos), 3,25 (um caso), 3,5 (cinco casos) e 4 (um caso).

Deste modo, constata-se que os obstáculos identificados por Bastos, Conde e Martins (2011) à implementação do MABE continuam a verificar-se, sendo particularmente visíveis na parte do modelo em que é dada autonomia aos relatores na elaboração das respostas:

*The greatest obstacles detected were: a lack of established practise in evaluation; a lack of skills in collecting, developing instruments, analyzing evidence and reporting performance; and difficulties in combating detected weaknesses through transformative action plans (p. 15).*

Procurando analisar os dados extraídos dos relatórios com a maior objetividade possível, considera-se que a sua associação aos fatores críticos de sucesso, apresentados no MABE, é uma forma de conferir coerência a essa análise.

Assim, no tópico B.1 - Criação e promoção da competência leitora e dos hábitos de leitura -, os fatores críticos de sucesso identificados são os seguintes:

- *Proporciona um ambiente acolhedor e rico em livros e outros recursos de leitura.*
- *Define um plano de aquisição de recursos de leitura atualizados, capazes de responder aos interesses e às necessidades curriculares dos utilizadores.*
- *Fornecer livros e outros recursos para uso nas salas de aula e noutras espaços de estudo ou de lazer.*
- *Conta com profissionais, docentes e não docentes, que se reconhecem leitores e que assumem este papel através do exemplo e da prática.*
- *Encoraja os alunos a ler para se recrearem e aprenderem.*
- *Orienta os alunos nas escolhas de leitura recreativa e escolar.*
- *Desenvolve um trabalho sistemático de consolidação de hábitos de leitura.*
- *Conta com a colaboração de voluntários de leitura para a realização de atividades e/ ou acompanhamento de alunos na prática da leitura.*
- *Apoia os alunos e desenvolve atividades no âmbito da comunicação oral, da escrita e da produção de conteúdos.*
- *Conhece e difunde as novidades editoriais e organiza recursos para os diferentes públicos.*
- *Incentiva a leitura presencial e o empréstimo dos recursos da biblioteca escolar.*
- *Promove a leitura mediada por dispositivos eletrónicos e explora possibilidades de leitura, de escrita e de produção de conteúdos facultadas pela Internet. (MABE, 2013, p. 30)*

Quanto aos pontos fortes deste tópico, obtiveram-se os seguintes dados que se apresentarão por ordem decrescente de expressividade.

Em primeiro lugar, o aspeto mais referido nos relatórios está relacionado com o fator crítico de sucesso «Incentiva a leitura presencial e o empréstimo dos recursos da biblioteca escolar», verificando-se que em 30 dos 70 relatórios se menciona o incentivo à leitura domiciliária, isto é, esta referência ocorre em 42,85% dos relatórios. O incentivo à leitura presencial é referido em 23 relatórios (32,85%). Relacionado com este aspeto, salienta-se que em 13 relatórios (18,57%) se menciona a valorização dos melhores leitores da BE e em 5 relatórios (7,14%) se destaca a valorização do espaço da BE para leitura presencial, nomeadamente leitura recreativa.

Em segundo lugar, sobressai a menção de aspetos relativos ao fator crítico de sucesso «Proporciona um ambiente acolhedor e rico em livros e outros recursos de leitura», em que o ambiente acolhedor da BE é indicado em 24 relatórios (34,28%). Em 13 relatórios (18,57%) assinala-se que mais de 50% dos alunos avaliam o espaço da BE como agradável. Por outro lado, o ambiente rico em recursos é indicado em 25

relatórios (35,71%), dos quais 11 (15,71%) indicam que os recursos existentes respondem às necessidades, sobretudo de alunos. Em 17 relatórios (24,28%) assinala-se que mais de 50% dos alunos avaliam os recursos da BE como adequados aos interesses e necessidades. Por seu turno, em 6 relatórios (8,57%) mais de 50% dos docentes avaliam os recursos como Bom / Muito Bom.

Em terceiro lugar, surge o fator crítico de sucesso «Orienta os alunos nas escolhas de leitura recreativa e escolar». Em 22 relatórios (31,42%) há a menção de que a BE orienta os alunos nas escolhas de leitura recreativa e escolar. Nesses 22 relatórios assinala-se que mais de 50% dos alunos indicam que a orientação de leituras e o apoio na realização de trabalhos por parte da BE é Bom ou Muito Bom. Em 3 relatórios (4,28%) indica-se que mais de 50% dos docentes assinala que o apoio da BE a alunos é Bom ou Muito Bom. Em 2 relatórios (2,85%) menciona-se que a avaliação dos alunos sobre utilidade do catálogo bibliográfico para pesquisas é Bom ou Muito Bom.

Em quarto lugar, é mencionado o fator crítico de sucesso «Fornece livros e outros recursos para uso nas salas de aula e noutros espaços de estudo ou de lazer», em que em 21 relatórios (30%) é assinalado o fornecimento de recursos da BE para sala de aula. Em 4 relatórios (5,71%) indica-se a disponibilização de obras das metas curriculares. Em 3 relatórios (4,28%) assinala-se que mais de 50% dos alunos avaliam os recursos da BE como sendo Bom ou Muito Bom. Por seu turno, em 5 relatórios (7,14%) assinala-se que mais de 50% dos docentes avaliam os recursos da BE como sendo Bom ou Muito Bom. Em 2 relatórios (2,85%) refere-se a subida da taxa de utilização.

Em quinto lugar, são referidos aspetos relativos ao fator crítico de sucesso «Conhece e difunde as novidades editoriais e organiza recursos para os diferentes públicos», constatando-se que em 21 relatórios (30%) se menciona que houve divulgação de novidades; em 12 relatórios (17,14%) que houve divulgação de novidades via net e em 11 relatórios (15,71%) que a divulgação de novidades se fez com o recurso a expositores ou placards. A avaliação que os discentes fizeram do serviço prestado pela BE neste âmbito também é mencionada pelos relatores. Assim, em 11 relatórios (15,71%) refere-se que os alunos afirmaram receber informação da BE sobre novidades e em 8 relatórios (11,42%) que receberam informação acerca de atividades. Apenas em 2 relatórios se refere que os alunos confirmaram a receção de informação via net.

Refira-se igualmente que 3 relatores (4,28%) mencionam a organização de recursos para diferentes públicos.

Em sexto lugar, surge a menção ao fator crítico de sucesso «Desenvolve um trabalho sistemático de consolidação de hábitos de leitura», em que em 18 relatórios (25,71%) o relator indica que a BE desenvolve um trabalho sistemático de promoção da leitura, nomeadamente de obras literárias. Em 17 relatórios (24,28%) afirma-se que os docentes avaliaram consideraram Bom ou Muito Bom o trabalho sistemático da BE neste âmbito.

Em 28 relatórios (40%) menciona-se que mais de 50% dos alunos indicam que o contributo da BE para gostarem mais de ler e ler mais é Bom ou Muito Bom. Em 29 relatórios (41,42%) indica-se que mais de 50% dos docentes avaliam o trabalho da BE no âmbito da promoção de hábitos de leitura e gosto pela leitura como Bom ou Muito Bom.

Em 18 relatórios (25,71%) refere-se que mais de 50% dos alunos avaliam o contributo da BE para lerem melhor como Bom ou Muito Bom, sendo o mesmo número de relatórios onde ocorre a menção a que mais de 50% dos docentes avaliam o contributo para a melhoria da competência leitora dos alunos como Bom ou Muito Bom.

E em que consiste o trabalho sistemático de consolidação de hábitos de leitura promovido pela BE? Por ordem decrescente são referidas nos relatórios as seguintes iniciativas da BE:

- encontros com escritores (24 referências - 34,28%),
- feiras do livro (16 referências - 22,85%),
- exposições sobre obras / autores / temas e debates (15 referências - 21,42%),
- trabalho sobre obras com turmas (11 referências - 15,71%),
- comemoração de efemérides (3 referências - 4,28%),
- publicação de trabalhos de alunos sobre leituras feitas (2 referências - 2,85%),
- trabalhos de pesquisa (2 referências - 2,85%)
- Equipa de alunos como colaboradores da BE, dinamizando atividades (1 referência - 1,42%).

As iniciativas implementadas pela BE podem ser de três tipos: iniciativas concebidas pela própria BE, iniciativas promovidas pelo PNL / RBE e implementadas

pela BE ou iniciativas promovidas por outras entidades (bibliotecas municipais, editoras, associações, fundações, entre outras) a que a BE se associou. Entende-se por iniciativas da BE os clubes, encontros com escritores, concursos, visitas a exposições, espetáculos musicais, teatrais ou outros.

No que concerne às iniciativas concebidas pela BE, estas podem englobar atividades como clubes de leitura (6 referências), leitura entre pares (3 referências), declamação de textos e espetáculos musicais (7 referências), dramatização (1 referência), destaque feito por alunos sobre autores ou livros (7 referências), Hora do Conto (4 referências), leitura junto de leitores resistentes (1 referência), destaque de autores ou livros feito pela BE (9 referências), sessões de escrita criativa (4 referências), circulação da coleção e dinamização de empréstimos (4 referências), leitura em voz alta (3 referências), leitura entre alunos e famílias (3 referências), promoção da leitura associada a efemérides (3 referências) ou em diversos contextos (7 referências), concursos de soletração (1 referência), promoção da leitura recreativa (2 referências) ou de um subgénero específico como o conto (3 referências), sessões de leitura orientada (1 referência), atividades de escrita (3 referências), associação da leitura a atividades subsequentes de escrita ou ilustração (6 referências) e projeto de investigação sobre leitura no âmbito dos níveis de compreensão leitora (1 referência).

Quanto às iniciativas promovidas pelo PNL / RBE, destacam-se pelo número de participações as seguintes: Concurso Nacional de Leitura (8 referências), Semana da Leitura (5 referências), Leituras que Unem (4 referências), Miúdos a votos (3 referências), Mês Internacional das Bibliotecas Escolares (3 referências), Newton gostava de ler (3 referências), projeto aLeR+ (2 referências), Leitura em vai e vem (1 referência), Concurso Inês de Castro (1 referência), Imagens contra a corrupção (1 referência), Todos juntos podemos ler (1 referência) e Leituras d'Ocidente e d'Ocidente (1 referência).

No que diz respeito a iniciativas de outras entidades, sobressaem as atividades promovidas pelas bibliotecas municipais, realizadas em parceria com as BE. As iniciativas promovidas inscrevem-se nos seguintes âmbitos: concursos de leitura (8 referências), concursos de leitura em voz alta (3 referências), encontros com escritores (3 referências), concurso literário (1 referência), encenação (1 referência), declamação poética (1 referência).

As iniciativas promovidas por editoras são outra das áreas a que as BE se associam. O concurso literário «Uma aventura literária...», com 3 referências, e o concurso *Literacia 3Di*, com uma referência, são exemplos de tal iniciativa.

“Faça Lá um poema”, com 2 referências, e “Histórias da Ajudaris”, igualmente com 2 referências, são exemplos de iniciativas levadas a cabo por associações ou fundações.

Relativamente aos escritores convidados pelas BE para dinamizarem sessões de promoção das suas obras, da análise dos relatórios apuram-se os seguintes dados: Alexandre Perafita (4 visitas); Cristina Taquelim, Elsa Serra, Jorge Serafim, Maria João Lopo de Carvalho, Isabel Alçada, Nuno Caravela, Sandrine Sousa e Sandro William Junqueira (2 visitas cada); Afonso Dias, Ana Amorim, Ana Maria Magalhães, Carlos Alberto Silva, Catarina Nunes de Almeida, Daniel Completo, Isabel Zambujal, José Fanha, Lígia Boldori, Lucilia Silva, Nazaré Lobato, Patrícia Ribeiro, Pedro Leitão e Pedro Seromenho (uma visita cada).

Além de escritores, as BE também convidaram atores como Tápê e António Fonseca (uma visita cada) e ilustradores como Inês Fonseca, Jhion (ilustrador João Amaral) e Carlos Fernandes (uma visita cada). No caso deste último, trata-se igualmente de um crítico literário, não estando especificado no relatório em que qualidade foi convidado pela BE.

O aspeto seguinte mais referido diz respeito ao fator crítico de sucesso «Define um plano de aquisição de recursos de leitura atualizados, capazes de responder aos interesses e às necessidades curriculares dos utilizadores», em que em 16 relatórios (22,85%) se indica que a BE tem um plano que define a política de aquisição de recursos. Recorde-se que, conforme já foi anteriormente referido, em 17 relatórios (24,28%) assinala-se que mais de 50% dos alunos avaliam os recursos da BE como adequados aos interesses e necessidades.

Em 13 relatórios (18,57%) indica-se que a BE procedeu à atualização regular da coleção. Em 8 relatórios (11,42%) referem-se as aquisições de obras das metas curriculares / educação literária ou das Listas do PNL. Em 9 relatórios (12,85%) assinala-se a satisfação de pedidos. Em 3 relatórios (4,28%) menciona-se a aquisição de obras de leitura autónoma. Em 2 relatórios (2,85%) refere-se a aquisição de recursos sobre os temas mais requisitados. E em 2 relatórios (2,85%) menciona-se a aquisição de filmes.

Em 8 relatórios (11,42%) salienta-se a recolha de sugestões através da existência de uma caixa de sugestões. Em 3 relatórios (4,28%) afirma-se que existe verba para atualização da coleção e num relatório (1,42%) menciona-se que a BE pede sugestões aos docentes para efetuar aquisições conforme as necessidades.

Em oitavo lugar, é mencionado o aspeto «Encoraja os alunos a ler para se recrearem e aprenderem», havendo 12 relatórios (17,14%) em que se refere que a Equipa da BE incentiva os discentes a ler para se divertirem e aprenderem.

Em nono lugar são referidos aspetos relativos ao fator crítico de sucesso «Apoia os alunos e desenvolve atividades no âmbito da comunicação oral, da escrita e da produção de conteúdos», em que 11 relatores (15,71%) afirmam realizar atividades de comunicação oral e escrita e em 10 relatórios (14,28%) declara-se que a BE produz guiões de obras literárias. Em 9 relatórios (12,85%) refere-se que mais de 50% dos docentes avaliam o apoio prestado pela BE aos alunos como Bom ou Muito Bom. Em 3 relatórios declara-se que os discentes avaliaram os produtos elaborados pela BE como positivos.

O aspeto seguinte mais referido está relacionado com o fator crítico de sucesso «Conta com a colaboração de voluntários de leitura para a realização de atividades e/ ou acompanhamento de alunos na prática da leitura», havendo 5 BE (7,14%) que assinalam a existência de voluntários de leitura. Em 3 relatórios (4,28%) indica-se que os voluntários desenvolvem atividades de leitura, ao passo que em 2 relatórios (2,85%) se assinala o trabalho dos voluntários no apoio a alunos com dificuldades.

Em décimo primeiro lugar é mencionado o aspeto «Promove a leitura mediada por dispositivos eletrónicos e explora possibilidades de leitura, de escrita e de produção de conteúdos facultadas pela Internet», em que em 5 relatórios (7,14%) se refere essa modalidade de promoção da leitura, havendo 5 BE (7,14%) que afirmam fazê-lo por meio de tablets e 2 BE (2,85%) através de e-readers. Em 3 relatórios (4,28%) salienta-se a presença da BE nas redes sociais e blogue, em 2 relatórios (2,85%) destaca-se a disponibilização de recursos online e num relatório afirma-se que foram elaborados livros digitais.

Em décimo segundo e último lugar é destacado o aspeto «Conta com profissionais, docentes e não docentes, que se reconhecem leitores e que assumem este papel através do exemplo e da prática», em que em apenas 2 relatórios (2,85%) se menciona que a BE tem pessoal docentes e não docentes que se reconhecem leitores e que assumem este papel através do exemplo e da prática.

Além destes aspetos relativos aos doze fatores críticos de sucesso, existem ainda outros elementos referidos pelos relatores.

Seis relatores (8,57%) destacam a articulação existente entre a BE e mais de 50% dos docentes. Em 3 relatórios (4,28%) menciona-se que os encarregados de educação reconhecem que a BE tem um papel importante no desenvolvimento do interesse pela leitura e num relatório (1,42%) afirma-se que os encarregados de educação reconhecem que a BE contribui para as aprendizagens.

No que concerne aos pontos fracos, a análise dos relatórios permitiu obter os dados que seguidamente se apresentam.

O aspeto mais referido diz respeito ao fator de sucesso crítico «Define um plano de aquisição de recursos de leitura atualizados, capazes de responder aos interesses e às necessidades curriculares dos utilizadores». Nos relatórios, existem 29 alusões (41,42%) a problemas relativos à coleção. Dessas alusões, 15 referem-se à coleção desatualizada (21,42%), havendo inclusive referências explícitas a recursos não livro desatualizados (1 - 1,42%), a recursos áudio fracos (2 - 2,85%), a recursos vídeo fracos (1 - 1,42%), a coleções de documentos digitais reduzidas e obsoletas (2 - 2,85%), a inexistência de ebooks (1 - 1,42%), a recursos livro desadequados aos interesses e necessidades dos alunos (1 - 1,42%), a coleções desequilibradas (2 - 2,85%), explicitando-se, entre outros, a necessidade de reavaliar a coleção (1 - 1,42%).

Ainda neste âmbito, existe, por um lado, a referência à ausência de uma política de aquisições da BE (1 - 1,42%) e, por outro, a menção a recursos financeiros limitados ocorre em 14 relatórios (20%), havendo em 7 casos a referência à ausência de verba para aquisições (10%), em 4 relatórios a ausência de orçamento próprio (5,71%) e num caso a explicitação da inexistência de verba para compra de prémios para concursos (1,42%).

Em 2 relatórios assinala-se a aquisição irregular de documentos (2,85%) ou mesmo a ausência de novas aquisições (1 - 1,42%). A ausência de assinaturas de jornais ou revistas ou a existência em número reduzido, incluindo publicações para a infância, ocorre em 4 relatórios (5,71%), dos quais 2 se referem a publicações infantis (2,85%).

Em segundo lugar, ocorre a referência ao fator crítico de sucesso «Orienta os alunos nas escolhas de leitura recreativa e escolar». Em 15 relatórios (21,42%) existem referências que remetem para o não envolvimento na promoção da leitura junto dos alunos, mas não por parte da BE. A responsabilidade é imputada a terceiros. Assim, em

11 relatórios (15,71%) é expresso o fraco envolvimento das disciplinas na promoção da leitura, exceto a de português. Num caso (1,42%) declara-se mesmo o desinteresse dos docentes de português em promover a leitura. Por outro lado, afirma-se igualmente num relatório (1,42%) que o hábito dos docentes em definir com a BE programas formativos / estratégias de melhoria das competências de leitura não está consolidado. Em 2 relatórios (2,85%) constata-se por parte dos docentes a ausência de definição de competências de leitura e literacia da informação nas planificações.

Em terceiro lugar, surge a menção ao fator crítico de sucesso «Encoraja os alunos a ler para se recrearem e aprenderem». Os aspetos apontados acerca deste fator crítico de sucesso remetem para a postura do público-alvo e não para o serviço prestado pela BE. Em 12 relatórios (17,14%) remete-se para as características dos alunos e para a relação que estabelecem com a leitura. Em 5 relatórios (7,14%) afirma-se que os alunos têm fraca apetência para a leitura. Em 3 relatórios (4,28%) declara-se a dificuldade em chegar aos alunos do 3.º ciclo. Ocorre ainda uma referência (1,42%) para cada um dos seguintes aspetos: alunos resistentes à leitura, muitos discentes com poucos hábitos de leitura, desinteresse dos alunos do 3.º ciclo pela leitura e resistência dos alunos em diversificar as leituras.

A referência ao fator crítico de sucesso «Promove a leitura mediada por dispositivos eletrónicos e explora possibilidades de leitura, de escrita e de produção de conteúdos facultadas pela Internet» surge em quarto lugar. Os recursos tecnológicos são referidos em 10 relatórios (14,28%), dos quais 9 (12,85%) referem a inexistência de leitores de ebook ou outro suporte informático ou desatualizados e a ausência de computador para consulta de catálogo é mencionado num relatório (1,42%). Em 2 relatórios (2,85%), afirma-se que a coleção de documentos digitais é reduzida e obsoleta e num relatório (1,42%) refere-se a inexistência de ebooks.

Em quinto lugar, ocorre a menção ao fator crítico de sucesso «Desenvolve um trabalho sistemático de consolidação de hábitos de leitura». Em oito relatórios (11,42%) apontam-se problemas ao nível dos recursos humanos da BE: a falta de recursos humanos na BE surge em 6 relatórios (8,57%), a necessidade de o/a PB fazer atendimento num relatório (1,42%) e a deficiência do trabalho dos colaboradores da BE na realização das atividades noutro relatório (1,42%). Esta referência aos recursos humanos afigura-se um aspeto justificativo de o desenvolvimento de um trabalho sistemático no âmbito da consolidação de hábitos de leitura ser um ponto fraco.

Por outro lado, são enunciados também aspetos relativos às atividades desenvolvidas. A inexistência de leitura mediada por dispositivos eletrónicos ou o seu desenvolvimento ainda numa fase incipiente ocorre em 9 relatórios (12,85%); a menção à realização de atividades apenas de carácter pontual e a dificuldade em implementar clubes de leitura surgem com 3 referências (4,28%) cada; o número reduzidos de turmas e/ou alunos envolvidos nas atividades, a insuficiência de atividades de leitura para o 3.º Ciclo e a ausência ou poucas atividades para pais, nomeadamente tertúlias, surgem com 2 referências cada (2,85%); e com 1 referência cada (1,42%) são mencionadas as seguintes situações: as atividades de animação da BE incipientes e ausência de encontros com escritores e apresentações de livros.

A referência a aspetos relativos ao fator crítico de sucesso «Conta com a colaboração de voluntários de leitura para a realização de atividades e/ ou acompanhamento de alunos na prática da leitura» é o sexto mais referido. Deste modo, em 7 relatórios (10%) assinala-se a ausência de voluntários da leitura.

Em sétimo lugar, com o mesmo número de referências surgem aspetos referentes aos fatores críticos de sucesso «Proporciona um ambiente acolhedor e rico em livros e outros recursos de leitura» e «Incentiva a leitura presencial e o empréstimo dos recursos da biblioteca escolar». Quanto ao primeiro, em seis relatórios (8,57%), assinalam-se problemas no funcionamento da BE, 5 casos em termos de horário de funcionamento desadequado (7,14%) e 1 caso por abertura limitada da BE (1,42%). E em três relatórios (4,28%), apontam-se as condições físicas da BE, devido ao espaço desadequado (1 - 1,42%), a inexistência na Escola de espaços para atividades envolvendo grande número de assistentes (1 - 1,42%) e utilização do espaço da BE para outros fins que não os de Biblioteca (1 - 1,42%). Relativamente ao segundo aspeto, a utilização da BE, num relatório refere-se que a coleção é pouco usada (1,42%) e noutro que há uma fraca utilização da coleção em algumas classes da CDU (1,42%). Relativamente às práticas dos alunos na BE, o decréscimo de requisições para leitura domiciliária é assinalado em 6 relatórios (8,57%), o reduzido número de alunos que requisita livros para leitura domiciliária é apontado em 4 relatórios (5,71%), o decréscimo de requisições para sala de aula em 2 relatórios (2,85%), o fraco uso da BE para leitura e os hábitos não consolidados de usar documentos da BE ocorrem uma vez cada (1,42%).

Com duas referências cada, são mencionados aspetos referentes a três fatores críticos de sucesso: «Fornecer livros e outros recursos para uso nas salas de aula e

noutros espaços de estudo ou de lazer», «Conta com profissionais, docentes e não docentes, que se reconhecem leitores e que assumem este papel através do exemplo e da prática» e «Apoia os alunos e desenvolve atividades no âmbito da comunicação oral, da escrita e da produção de conteúdos». Assim, em 2 relatórios (2,85%) aponta-se o número insuficiente de exemplares das obras das metas curriculares a usar em sala de aula.

Em 2 relatórios (2,85%) refere-se a ausência de práticas leitoras da comunidade, seja docentes ou não docentes. Num relatório (1,42%) menciona-se o desinteresse ou o não reconhecimento dos responsáveis máximos da organização pela aquisição ou renovação dos recursos. Para além do âmbito deste fator crítico de sucesso, em 4 relatórios (5,71%) ocorre a referência ao pouco envolvimento dos encarregados de educação nas atividades da BE, nomeadamente de incentivo à leitura.

A ausência de guiões de trabalho, tutoriais e fichas de leitura é referido em 2 relatórios (2,85%).

Por último, é referido um aspeto relativo ao fator crítico de sucesso «Conhece e difunde as novidades editoriais e organiza recursos para os diferentes públicos». Num relatório (1,42%) há a referência à falta de divulgação das novidades nas redes sociais.

No tópico B.2 - Atividades e projetos de treino e melhoria das capacidades associadas à leitura -, os fatores críticos de sucesso apresentados na versão 2014-2017 do MABE são os seguintes:

- *Investe na proficiência dos alunos em leitura e tem um papel ativo no desenvolvimento das diferentes literacias a ela associadas.*
- *Cria redes de leitura na escola, trabalhando a leitura como domínio transversal ao currículo e envolvendo professores das diferentes áreas e disciplinas.*
- *Desenvolve estratégias que ajudem a criar hábitos de leitura em leitores resistentes ou com dificuldades na leitura.*
- *Cria clubes de leitura, fóruns de discussão, blogues, outros.*
- *Introduz, divulga e trabalha o referencial Aprender com a biblioteca escolar.*
- *Difunde as orientações do Plano Nacional de Leitura e participa nas atividades e projetos promovidos no seu âmbito.*
- *Integra os pais e as famílias nas atividades de incentivo à leitura.*
- *Convida escritores, cientistas, ilustradores representantes das várias áreas do saber para atividades de animação de leitura.*
- *Avalia as capacidades e atitudes dos alunos no domínio da leitura.* (MABE, 2013, pp. 31 e 33)

Relativamente aos pontos fortes deste tópico, os dados apurados são os que seguidamente se apresentam.

Em maior número, surgem as referências relativas ao fator crítico de sucesso «Cria clubes de leitura, fóruns de discussão, blogues, outros». Em 10 relatórios

(14,28%) são mencionados eventos diversos de promoção de leituras (serões de leitura, sessões de declamação e hora do conto). Em 7 relatórios (10%) refere-se a organização de ateliês ou sessões de leitura e escrita, explicitando-se em 5 deles (7,14%) mais especificamente atividades de escrita criativa. Em 5 relatórios (7,14%) menciona-se a existência de clubes de leitura, havendo ainda uma referência a clube de Jornalismo (1,42%). A produção de textos de opinião, por parte de alunos, sobre obras ou textos lidos, destinados a publicação em blogues, ocorre em 5 relatórios (7,14%). Além da publicação com recurso aos meios digitais, existe também a referência à elaboração de jornais escolares, o que ocorre em 2 relatórios (2,85%). A apresentação oral de livros lidos, em diversos suportes, por parte de alunos, para partilha de leituras feitas, é referida em 4 relatórios (5,71%). Em 2 relatórios (2,85%) explicita-se a promoção de tempo de leitura na BE.

Para concluir, saliente-se que em 6 relatórios (8,57%) se afirma que 50% ou mais de alunos afirmam participar em clubes, encontros com escritores, ....

Em segundo lugar, ocorre a referência ao fator crítico de sucesso «Convida escritores, cientistas, ilustradores representantes das várias áreas do saber para atividades de animação de leitura». Em 25 relatórios (35,71 %) refere-se que a BE leva a cabo atividades com escritores e ilustradores. Os nomes que mais se destacam são Pedro Seromenho (quatro referências), Alexandre Honrado (três referências), Marco Taylor (duas referências), Teresa Reis (duas referências), Sandro William Junqueira (duas referências), Helena Lourenço (duas referências), Ricardo Frade (duas referências), ilustrador Luís Peres (duas referências), Bruno Magina (uma referência), Isabel Alçada (uma referência), Elsa Serra (uma referência), Carlota Flieg (uma referência), Pat R (uma referência), Maria João Lopo de Carvalho (uma referência), Ana Amorim Dias (uma referência), Patrícia Ribeiro (uma referência) e Cristina Taquelim (uma referência).

Num relatório (1,42%) menciona-se que os encontros com escritores são previamente preparados pelos alunos com leituras e/ou trabalhos.

Os aspetos relativos ao fator crítico de sucesso «Difunde as orientações do Plano Nacional de Leitura e participa nas atividades e projetos promovidos no seu âmbito» são os terceiros mais mencionados. Neste fator crítico de sucesso são explicitados dois aspetos. Por um lado, refere-se a difusão das orientações do PNL e a divulgação de obras de Educação Literária e do PNL em 15 relatórios (21,42 %). Por outro lado, são mencionados um conjunto de atividades e projetos promovidos pelo PNL, destacando-

se o Concurso Nacional da Leitura com 22 referências (31,42 %), a Semana da leitura com 10 (14,28 %), Miúdos a votos com 6 (8,57 %), Faça lá um poema com 5 (7,14%), Mês Internacional das Bibliotecas Escolares (MIBE) com 3 (4,28%), Newton também gostava de ler com 2 (2,85%) e o projeto aLer+ Hoje com 1 referência (1,42% %).

O fator crítico de sucesso «Integra os pais e as famílias nas atividades de incentivo à leitura» surge em quarto lugar. Em 14 relatórios (20%) menciona-se o envolvimento dos pais e encarregados de educação nas atividades da BE ao nível da promoção da leitura. Por um lado, o envolvimento dos encarregados de educação ocorre no âmbito das atividades da Semana da Leitura, sem que se especifique o tipo de atividade (4 referências - 5,71%); por outro, no contexto de atividades que pressupõem nomeadamente a parceria entre os encarregados de educação e os seus educandos (6 referências - 8,57%) concorrendo o exemplo dos progenitores para incentivar os discentes a ler (por exemplo, o concurso «Eu escrevo, tu ilustras» ou as atividades «A família vem à escola» e «Eu gosto de ler e os meus pais também»); por outro lado ainda, atividades mais genéricas como sessões de apresentação da BE aos encarregados de educação e atividades de animação (sessões de contos e serões literários), destinadas a este público, referidas 4 vezes (5,71%).

Saliente-se ainda que em 6 relatórios (8,57%) se refere que 50% ou mais de encarregados de educação consideram que a atividade da BE contribui para estimular o interesse do educando pela leitura.

A referência a aspetos relacionados com o fator crítico de sucesso «Introduz, divulga e trabalha o referencial *Aprender com a biblioteca escolar*» surge em 11 relatórios (15,71 % dos relatórios), sem que haja, contudo, a explicitação em que consiste o recurso ao referencial.

O fator crítico de sucesso «Cria redes de leitura na escola, trabalhando a leitura como domínio transversal ao currículo e envolvendo professores das diferentes áreas e disciplinas» é o sexto mais mencionado. Em 8 relatórios (11,42%) destaca-se a sensibilização aos docentes para a importância da leitura no percurso educativo e escolar dos alunos. A colaboração da BE com os docentes é outro dos aspetos salientados: em 21 relatórios (30%) é mencionada essa colaboração no âmbito da promoção da leitura.

Os relatores também registam nos relatórios a opinião expressa pelos docentes sobre o trabalho da BE. Assim, em 18 relatórios (25,71%) afirma-se que 50% ou mais de docentes avalia positivamente o trabalho sistemático desenvolvido pela BE na

promoção da competência leitora dos alunos. Em 12 relatórios (17,14%) declara-se que 50% ou mais de docentes avalia positivamente o trabalho sistemático desenvolvido pela BE na promoção do gosto pela leitura. E em 6 relatórios (8,57%) refere-se que 50% ou mais de docentes afirma articular com BE na discussão e definição de programas formativos e estratégias de melhoria das competências leitoras.

A referência a aspetos relativos ao fator crítico de sucesso «Desenvolve estratégias que ajudem a criar hábitos de leitura em leitores resistentes ou com dificuldades na leitura» ocorre em 5 ocasiões (7,14%). A estratégia para promover a leitura em alunos resistentes ou com dificuldades surge em 4 relatórios (5,71%), enquanto os desafios lançados aos alunos resistentes para ler livros físicos ou digitais ocorre num relatório (1,42%).

O fator crítico de sucesso «Investe na proficiência dos alunos em leitura e tem um papel ativo no desenvolvimento das diferentes literacias a ela associadas» é o oitavo mais referido. Em 4 relatórios (5,71 %) referem-se, de forma genérica, atividades conducentes à proficiência dos alunos em leitura: uma referência a atividades de treino e melhoria da leitura, uma referência a atividades articulando literacia de informação, media e da leitura, uma referência a investigação sobre níveis de fluência leitora e outra sobre a colaboração da BE com os docentes na avaliação das capacidades e atitudes dos alunos no domínio da leitura através da elaboração de materiais de apoio ao estudo de obras da Educação Literária. Por outro lado, há a alusão a atividades e concursos que podem contribuir para a melhoria não só da fluência leitora (por exemplo, a leitura em voz alta ou leitura expressiva, a declamação de poesia e a leitura coletiva), identificado em 7 casos, mas também da compreensão leitora (em 4 casos) relativos a atividades como as Olimpíadas da leitura e a leitura de textos literários ou de pequenos textos.

Em 14 relatórios, indica-se que 50% ou mais de alunos classificaram como Muito Bom ou Bom o contributo da BE para ler melhor. Por outro lado, em 9 relatórios explicita-se que 50% ou mais de alunos classificaram como Muito Bom ou Bom o contributo da BE para gostar mais de ler e ler mais.

Por último, surgem os aspetos relativos ao fator crítico de sucesso «Avalia as capacidades e atitudes dos alunos no domínio da leitura». Estes são apenas mencionados em 3 relatórios (4,28%): atividades de treino e melhoria da leitura (1 referência - 1,42%), a colaboração da BE com os docentes na avaliação das capacidades e atitudes dos alunos no domínio da leitura através da elaboração de materiais de apoio ao estudo

de obras da Educação Literária (1 referência - 1,42%) e a investigação sobre níveis de fluência leitora (1 referência - 1,42%).

No que diz respeito aos pontos fracos do tópico, o tratamento da informação permitiu obter os dados que seguidamente se apresentam.

Em primeiro lugar, em 29 relatórios (41,42%) mencionam-se aspetos relativos ao fator crítico de sucesso «Cria redes de leitura na escola, trabalhando a leitura como domínio transversal ao currículo e envolvendo professores das diferentes áreas e disciplinas». A falta de envolvimento dos docentes das diferentes disciplinas, nomeadamente na discussão e definição de programas formativos e estratégias de melhoria das competências leitoras, é referida em 11 relatórios. Em 2 relatórios (2,85%), o relator explicita que nos Questionários aplicados aos Docentes 50% ou mais de docentes afirmou não articular com a BE a definição de programas formativos e estratégias de melhoria das competências leitora ou fá-lo de forma ocasional. As lacunas na leitura como domínio transversal ao currículo são mencionadas 6 vezes (8,57%). A insuficiência de trabalho colaborativo entre docentes (1 referência - 1,42%), a falta de disponibilidade ou de coordenação entre a BE e os professores, nomeadamente dos de Português, é apontada em 3 ocasiões, os problemas na articulação entre os docentes das várias escolas do Agrupamento é mencionado uma vez (1,42%), o número reduzido de atividades realizadas com outros parceiros é referida uma vez, as lacunas na planificação conjunta de atividades de leitura e escrita dos docentes com a BE (especialmente no 3.º ciclo) é mencionada 2 vezes (2,85%), a opção dos professores de português de trabalhar apenas excertos de obras é também apontada uma vez, a necessidade de desenvolver a leitura expressiva em articulação da disciplina com a BE (referido 1 vez - 1,42%), as limitações de tempo em anos de provas finais (9.º ano) ou provas de aferição é referida uma vez (1,42%) e a falta de tempo dos professores para acompanhar alunos a atividades (dentro e fora da sala de aula) é referido uma vez (1,42%).

Em segundo lugar, em 21 relatórios (30%) mencionam-se aspetos relacionados com o fator crítico de sucesso «Integra os pais e as famílias nas atividades de incentivo à leitura», sendo que 18 das referências (25,71%) dizem respeito ao pouco envolvimento dos pais e das famílias em projetos e atividades de leitura (sobretudo no 2.º e 3.º ciclos), 2 são relativas à participação pontual de EE na Semana da Leitura ou no

Mês da Leitura (2,85%) e uma é sobre a inexistência de continuação em casa do trabalho desenvolvido pela BE no âmbito da leitura (1,42%).

Em 3 relatórios (4,28%), o relator regista que 50% ou mais de EE nunca colaborou no trabalho e atividades da BE.

Os aspetos relativos ao fator crítico de sucesso «Cria clubes de leitura, fóruns de discussão, blogues, outros» ocorrem 12 vezes nos relatórios (17,14%): em 6 relatórios (8,57%) declara-se a ausência de clube de leitura; em 6 casos (8,57%) refere-se a pouca receptividade dos alunos em participar nas atividades propostas pela BE; em 3 casos (4,28%) indica-se que o/a PB tem mais do que uma BE a seu cargo; em duas situações (2,85%) menciona-se a falta de desenvolvimento de atividades de leitura e num caso (1,42%) refere-se a ausência de promoção de leitura recreativa.

Os aspetos relacionados com o fator crítico de sucesso «Investe na proficiência dos alunos em leitura e tem um papel ativo no desenvolvimento das diferentes literacias a ela associadas» são referidos em 9 relatórios (12,85%), em que se aponta que as atividades realizadas não cobrem todas as turmas e alunos (em 3 casos - 4,28%), a realização pouco consistente de atividades efetivas de treino das capacidades associadas à leitura (1 caso - 1,42%), a reduzida exploração das possibilidades de leitura / escrita e produção de materiais multimédia (em 1 caso - 1,42%) e as lacunas na promoção da leitura em ambiente digital mediada por dispositivos eletrónicos (em 4 casos - 5,71%).

Em 8 relatórios (11,42%) ocorrem referências ao fator crítico de sucesso «Introduz, divulga e trabalha o referencial Aprender com a biblioteca escolar», afirmando-se que a aplicação do referencial *Aprender com a BE* é insuficiente.

O fator crítico de sucesso «Desenvolve estratégias que ajudem a criar hábitos de leitura em leitores resistentes ou com dificuldades na leitura» é referido 5 relatórios (7,14%), afirmando-se que há uma ausência de projetos para públicos com dificuldades específicas, que a BE não implementou atividades que ajudem a criar hábitos de leitura em alunos com mais dificuldades, que existem lacunas no envolvimento de alunos com necessidades educativas especiais, que há um número significativo de alunos resistentes à leitura e com dificuldades e que se verifica o predomínio da leitura por obrigação e não por gosto.

Num relatório (1,42%) afirma-se que 50% ou + de alunos considera não gostar mais de ler.

Quanto ao fator crítico de sucesso «Avalia as capacidades e atitudes dos alunos no domínio da leitura», nos relatórios ocorrem 2 referências, uma relativa à consciência que o trabalho desenvolvido pela BE não é eficiente na consolidação da leitura (1,42%), outra sobre a consciência que o trabalho desenvolvido pela BE não é eficiente no desenvolvimento de estratégias que ajudem a criar hábitos de leitura (1,42%).

No que diz respeito ao fator crítico de sucesso «Difunde as orientações do Plano Nacional de Leitura e participa nas atividades e projetos promovidos no seu âmbito», apenas ocorre uma referência (1,42%) em que se afirma a não participação em concursos como o Concurso Nacional de Leitura.

Não são apontados pontos fracos relativamente ao fator crítico de sucesso «Convida escritores, cientistas, ilustradores representantes das várias áreas do saber para atividades de animação de leitura».

São ainda apontadas outras razões, não diretamente vinculadas com os fatores críticos de sucesso: falta de recursos humanos para realização de atividades (cinco referências); ausência de tempos livres durante o período escolar (quatro referências); lacunas na leitura em ambiente digital por falta de material informático (três referências); falta de tempo por haver outras atividades consideradas prioritárias (duas referências); coleção desatualizada (duas referências); aquisição limitada de novos livros (duas referências); horário de abertura da BE limitado (duas referências); ausência de prémios para participantes em concursos (duas referências); atividades realizadas exclusivamente no período letivo por imperativos de transportes escolares (uma referência); falta de verba para renovar / aumentar a coleção (uma referência); inexistência de listas temáticas de livros (uma referência); catalogação informática das obras atrasada e conseqüente atraso na disponibilização do catálogo informático (uma referência) e ausência da promoção de leitura mediada por dispositivos eletrónicos (uma referência).

### **3.5. Interpretação dos resultados**

Os resultados obtidos a partir do tratamento dos dados constantes nos setenta relatórios de avaliação das BE do distrito de Faro em 2017 suscitam algumas reflexões a respeito da promoção da leitura nas BE da região em estudo.

A missão da BE no âmbito da promoção da leitura deve centrar-se em dois aspetos: por um lado, a implementação de estratégias e atividades promotoras da leitura junto das crianças e jovens (sem esquecer a inclusão das famílias e também da comunidade local), e, por outro lado, o desenvolvimento de programas de melhoria da fluência e compreensão leitora dos discentes que contribuem para o sucesso do ato de ler..

A concretização destas ações tem por objetivo fomentar nos alunos os aspetos enunciados no MABE, mais precisamente no Perfil de Desempenho e no Impacto da Biblioteca, a saber: o envolvimento dos alunos em práticas de leitura, o desenvolvimento do gosto e do prazer da leitura, o desenvolvimento da competência leitora, a evolução da fluência e compreensão leitoras, o aumento dos hábitos de leitura, a mudança nas atitudes e resposta dos alunos às atividades de leitura e a valorização e integração da leitura na vida pessoal e escolar dos alunos. Além destes aspetos centrados no aluno, a atuação da BE visa igualmente o desenvolvimento de estratégias e atividades de leitura e o aumento da utilização da BE em atividades de leitura e do crescimento do trabalho com as turmas em projetos e atividades de leitura.

Começar-se-á por refletir acerca de alguns dos dados estatísticos obtidos.

No distrito de Faro, a média dos quatro parâmetros do domínio B do Perfil de Desempenho é de 3,24, um resultado satisfatório, correspondendo ao patamar Bom. A grande maioria das BE do distrito (88,58 %) encontra-se nos níveis 3 e 4 (Bom e Muito Bom), o que significa que nestas BE as iniciativas levadas a cabo envolvem pelo menos 51% das turmas, valor que sobe para 75% ou mais, no caso das BE que atingem o patamar 4. No estudo «Avaliação da biblioteca escolar 2016-17», realizado pela RBE, a média global do Domínio B é de 3,50 a nível nacional. Deste modo, constata-se que o distrito de Faro se encontra bastante abaixo do resultado nacional, mais precisamente 0,26. Ainda que os resultados do distrito de Faro sejam positivos, a comparação com os dados nacionais revela que ficam aquém destes.

Comparativamente ao conjunto dos quatro domínios do MABE, o domínio da Leitura no distrito de Faro apresenta uma média superior tanto na globalidade do distrito como em três dos quatro universos desagregados, excetuando-se o das BE das «Escolas Secundárias». Este facto é bastante satisfatório. Tal realidade poderá espelhar a aposta das BE na promoção da leitura e a assunção de que este é um domínio primordial, que é e deve constituir a missão prioritária das BE. Fazendo uso dos dados apresentados no estudo «Avaliação da biblioteca escolar 2016-17», constata-se que a média dos quatro

domínios a nível nacional é de 3,32, pelo que também a nível nacional o Domínio B apresenta uma média superior (3,50).

A comparação dos dados relativos aos universos desagregados permite constatar que os resultados são menos significativos à medida que o nível de escolaridade dos alunos é mais elevado. Isto é, a leitura perde importância ao longo do percurso escolar dos discentes ou, dito de outro modo, a atuação da BE neste âmbito torna-se mais difícil, possivelmente devido à resistência crescente dos alunos face às atividades de leitura. A perda de expressividade da leitura reflete-se tanto nos dados obtidos no Perfil de Desempenho como nos Impactos da Biblioteca.

A média das BE das «Escolas do 1.º Ciclo» no distrito de Faro é de 3,53, ligeiramente superior à média nacional (3,50), conforme se indica no estudo «Avaliação da biblioteca escolar 2016-17», ao passo que a média das BE das «Escolas Secundárias» é de 3, valor significativamente abaixo da média tanto nacional (3,50) como distrital (3,24).

No Perfil de Desempenho, a distribuição das BE pela escala de 1 a 4 revela que, nas BE que servem níveis de escolaridade mais elevados, o número de BE que obtém o valor de 3 aumenta e as que obtém a pontuação máxima de 4 diminui. A situação inversa ocorre com as BE das «Escolas do 1.º Ciclo».

Este aspeto relativo à importância que as práticas de promoção da leitura das BE do distrito de Faro têm para os seus utentes (crianças e jovens) parece refletir aquilo que diversos estudos nacionais e estrangeiros (por exemplo, Cullinan, 2000; Lages et al., 2007) indicam: de que é mais difícil envolver os alunos mais velhos nas práticas de leitura, sobretudo os discentes do 3.º Ciclo e do Ensino Secundário.

Apesar de ser o universo desagregado com resultados menos positivos - a mais baixa no distrito -, mesmo assim a média do universo das BE das «Escolas Secundárias» encontra-se no patamar Bom, com um valor de 3. Este valor significa que estas BE levam a cabo atividades articulando «com 51% a 75% das turmas». Trata-se de um resultado positivo, ainda que seja menos expressivo que o dos outros universos desagregados e da própria globalidade do distrito. Tal facto exige da parte das BE o estabelecimento de estratégias de atuação que os relatórios em estudo não refletem de forma clara.

Os resultados obtidos no distrito de Faro são reveladores de que existe ainda uma grande margem para melhorias, tanto a nível global, comparativamente aos resultados nacionais, como nos vários universos desagregados. Destaca-se sobretudo o

universo das BE das «Escolas Secundárias» pelos resultados mais frágeis. Contudo, saliente-se que nos campos relativos aos Pontos Fracos (aspetos a melhorar) dos relatórios deveriam estar identificadas de forma clara as fragilidades cuja superação futura constituirá um progresso na qualidade do serviço prestado, facto que em muitos dos relatórios não ocorre. Recorda-se que a identificação dos pontos fracos é o ponto de partida para a elaboração do subsequente Plano de Melhoria, um elemento importante na versão atual do MABE.

Importa refletir sobre o trabalho realizado pela BE com cada nível de escolaridade. Se, por um lado, o empenho e envolvimento dos alunos nas atividades propostas é determinante para os resultados da BE, por outro lado, é fundamental refletir sobre o trabalho levado a cabo pela BE com as turmas, isto é, com as diversas disciplinas. Enquanto, no primeiro caso, o ponto de vista se centra na receptividade dos discentes face às propostas de atividades da BE, no segundo caso, a tónica desloca-se para a receptividade e colaboração do corpo docente com a Equipa da BE. Recorde-se que o posicionamento da BE nos níveis 1 a 4 remete para o grau de articulação da BE com as turmas. Os descritores apontam assim sobretudo para critérios quantitativos.

A obtenção de melhores resultados significa que o trabalho levado a cabo pela BE envolveu um maior número de turmas. Deste modo, como interpretar os resultados obtidos? Os dados obtidos significam que existe um maior trabalho da BE com as turmas e os docentes do 1.º Ciclo do que com as turmas e as disciplinas do Ensino Secundário? A articulação da BE com as turmas pressupõe o desenvolvimento de trabalho de articulação curricular, requerendo a elaboração de planificação conjunta de unidades ou atividades, de que a implementação do *Referencial Aprender com a Biblioteca Escolar* é um bom congregador. Mas os dados obtidos indicam que apenas em 15,71% dos relatórios, isto é, em 11 relatórios, se refere o recurso ao *Referencial*.

Que razões podem explicar os diferentes graus de colaboração com a BE?

O trabalho em regime de monodocência no 1.º Ciclo pode favorecer essa aproximação à BE, ao passo que o trabalho dos docentes a partir do 2.º Ciclo, com lecionação de uma disciplina a diversas turmas, pode constituir um desincentivo a esse trabalho colaborativo.

Por outro lado, a existência de provas de avaliação externa com impacto na avaliação dos discentes, como as provas finais do 3.º Ciclo, a português e matemática, e os exames nacionais do 12.º ano exige o cumprimento das planificações para assegurar a lecionação integral dos conteúdos. Tal facto pode constituir um obstáculo à

articulação dos docentes com a BE, pois, estando sob pressão, estes optam por estratégias pedagógicas sobretudo centradas na transmissão de conteúdos, isto é, atividades expositivas, ao invés de um trabalho mais alicerçado no desenvolvimento de competências por parte do aluno, através da concretização de tarefas ou projetos, que requerem mais tempo para a sua consecução.

Por outro lado ainda, o facto de os conteúdos a trabalhar no 1.º Ciclo constituírem a aquisição dos conhecimentos básicos da escolarização, nomeadamente a leitura e a escrita, parece encontrar maior receptividade em articular com a BE do que nos ciclos seguintes em que a articulação assentaria no desenvolvimento de projetos, pelo que os docentes poderão percecionar a perda de controlo ao terem de partilhar a planificação com a Equipa da BE. A falta de uma cultura de trabalho colaborativo parece ser o grande entrave.

A análise individual dos parâmetros do Perfil de Desempenho do Domínio B permite verificar que os parâmetros com melhores resultados no distrito de Faro são «Desenvolvimento de estratégias e atividades de Leitura» e «Impacto no desenvolvimento do gosto e do prazer de leitura», ambos com 3,29. Contudo, estes resultados estão abaixo da média global nacional desses parâmetros que é respetivamente de 3,51 e 3,54, segundo o que se constata no estudo «Avaliação da biblioteca escolar 2016-17».

Os resultados destes dois parâmetros parecem refletir a filosofia de trabalho privilegiada pela maioria das BE: a dinamização de atividades (concursos literários, passatempos e celebração de efemérides). Esta opção resulta da assunção de que a realização dessas atividades constitui por si só o desenvolvimento do gosto e do prazer de ler. Contudo, saliente-se que em muitas destas atividades os alunos não assumem uma atitude ativa de leitores, sendo, muitas vezes, apenas espetadores.

A média obtida pelo parâmetro «Impacto no desenvolvimento do gosto e do prazer de leitura» (3,29) diverge dos outros dois parâmetros - «Incremento do acesso e envolvimento dos alunos em práticas de leitura» e «Impacto no desenvolvimento da competência leitora» - que obtêm resultados mais baixos (3,19 e 3,2, respetivamente). O gosto e o prazer pela leitura está fortemente condicionado pelo êxito do leitor em conseguir ler com sucesso, o que depende da sua competência leitora. Por outro lado, o gosto e prazer pela leitura e o acesso e envolvimento em práticas de leitura também apresentam uma relação causa-efeito. O gosto e prazer pela leitura e o envolvimento em práticas de leitura constituem posturas voluntárias do leitor que se implicam

mutuamente, pelo que a diferença de resultados não deveria ser tão acentuada. O envolvimento nas atividades deveria ser vista como uma consequência do gosto e prazer pela leitura.

O cruzamento das variáveis «parâmetros» e «universos desagregados» permite concluir que a maioria das BE dos diversos universos desagregados se encontra no nível 3, isto é, desenvolvem um trabalho que envolve de 51% a 75% das turmas. Trata-se de um nível intermédio - Bom - que exige ainda trabalho a desenvolver com, pelo menos, 25% das turmas. Os melhores resultados verificam-se nas BE das «Escolas do 1.º Ciclo» nos parâmetros «Desenvolvimento de estratégias e atividades de leitura», «Incremento do acesso e envolvimento dos alunos em práticas de leitura» e «Impacto no desenvolvimento do gosto e do prazer da leitura», ao passo que os resultados menos positivos ocorrem nas BE das «Escolas Secundárias», mais precisamente nos parâmetros «Desenvolvimento de estratégias e atividades de leitura», «Incremento do acesso e envolvimento dos alunos em práticas de leitura» e «Impacto no desenvolvimento da competência leitora».

Outro aspeto que deve ser objeto de reflexão é a comparação entre o Perfil de Desempenho e os Impactos da Biblioteca. Verifica-se a existência de uma discrepância entre as médias obtidas no Perfil de Desempenho e no Impacto da Biblioteca do Domínio B. Tanto a nível distrital como em cada um dos universos desagregados, as médias do Perfil de Desempenho são sempre superiores às dos Impactos da Biblioteca. Essa discrepância é da ordem de 0,09 a nível distrital, 0,21 nas BE das «Escolas do 1.º Ciclo», 0,17 nas BE das «Escolas do 2.º e 3.º Ciclos», 0,10 nas BE das «Escolas do 1.º, 2.º e 3.º Ciclo» e 0,02 nas BE das «Escolas Secundárias».

Tanto no Perfil de Desempenho como nos Impactos da Biblioteca, a média das BE das «Escolas Secundárias» é sempre a mais baixa dentre os diversos universos desagregados. Mas também é aquela em que existe uma menor discrepância entre o Perfil de Desempenho e o Impacto da Biblioteca. Esta consonância nos resultados obtidos pelas BE das «Escolas Secundárias» pode ser reveladora de que a avaliação feita reflete a realidade existente. Pelo contrário, a discrepância de maior relevo ocorre nas BE das «Escolas do 1.º Ciclo» (0,21). Neste caso, a divergência de resultados pode suscitar o questionamento quanto à fiabilidade da realidade traçada. Em suma, a comparação dos dados obtidos no Perfil de Desempenho e nos Impactos da Biblioteca pode contribuir para a reflexão se a avaliação feita reflete, de facto, a realidade existente nas BE das diferentes tipologias de estabelecimentos de ensino.

Se nos Impactos da Biblioteca a distância entre a média das BE das «Escolas do 1.º Ciclo» e a das BE das «Escolas Secundárias» é a maior entre todos os universos desagregados (0,34), no Perfil de Desempenho a distância entre as médias desses universos desagregados é ainda maior: 0,53.

Mas a comparação entre o Perfil de Desempenho e os Impactos da Biblioteca também apresenta alguns aspetos consonantes: as BE das «Escolas do 1.º Ciclo» são sempre as que apresentam melhores médias; as BE das «Escolas Secundárias» são sempre as que apresentam médias mais baixas; as médias de todos os universos desagregados estão acima das médias distritais, exceto as médias das BE das «Escolas Secundárias».

Procurar-se-á seguidamente refletir sobre alguns aspetos que a investigação vincula com o sucesso da promoção da leitura na BE. Tem-se em mente nomeadamente a aposta na leitura recreativa, o incentivo à leitura com o recurso a meios tecnológicos e a mais valia resultante de um trabalho de promoção da leitura sistemático e programado.

Quanto à leitura recreativa, esta não parece constituir uma estratégia com relevância significativa nas BE do distrito de Faro. Os dados não revelam explicitamente esta opção. A simples afirmação de que se diz aos alunos para lerem, não constitui um incentivo à leitura, nomeadamente no contexto de promoção da leitura recreativa. A referência a aspetos relacionados com o fator crítico de sucesso «Incentiva a leitura presencial e o empréstimo dos recursos da biblioteca escolar» sem apresentar evidências da forma como esse incentivo é efetuado torna esse argumento bastante frágil. O número de BE que reportam atividades de leitura recreativa é pouco expressivo. O gosto pela leitura e o incentivo à criação de hábitos de leitura deverá passar pela dinamização de atividades centradas na promoção da leitura recreativa, recorrendo nomeadamente à criação de clubes de leitura. Contudo, estes apenas existem num número reduzido de escolas. Alguns dos clubes existentes destinam-se a públicos específicos, comprovando-se assim que tais iniciativas pretendem promover a leitura junto de determinados públicos em particular, o que constitui um aspeto positivo a realçar, uma vez que é uma forma de o clube responder às características próprias de um determinado público-alvo. Mas está-se perante uma situação ainda não generalizada no distrito.

No que diz respeito ao recurso a dispositivos eletrónicos que permitam a promoção da leitura em diversos suportes e formatos, constata-se da análise dos dados que poucas BE do distrito afirmam fazer uso regular e consistentes destes

equipamentos. Verifica-se assim que as BE no período analisado não tiravam ainda partido do gosto das crianças e jovens pelas tecnologias nem aproveitam as grandes potencialidades que o espaço virtual já oferecia. Assim, as práticas de promoção da leitura mais inovadoras com recurso às tecnologias não se encontram ainda consolidadas na generalidade das BE, tratando-se ainda de uma prática minoritária, embora se possa ter verificado algumas alterações desde o período em causa. Em muitos relatórios, declara-se a falta dos equipamentos tecnológicos que viabilizariam tal estratégia. Do mesmo modo, o investimento em *e-books* também não é significativo.

Relativamente à valorização do trabalho sistemático e planificado de promoção da leitura por parte da BE, a atuação desta deverá ocorrer em dois âmbitos distintos, que se interseccionam e complementam: por um lado, a dinamização de iniciativas de promoção da leitura, concebidas e promovidas pela própria BE e/ou atividades realizadas em parceria com entidades externas que as promovem, e, por outro, o estabelecimento de uma estratégia de articulação com os Departamento Curriculares e Conselhos de Turma que se traduza no trabalho com a sala de aula das diversas áreas curriculares e não curriculares.

Da análise dos relatórios conclui-se que o trabalho sistemático e planificado não é muitas vezes mencionado pelo relator. Esta situação pode ocorrer por duas razões: a BE não aposta no trabalho sistemático e planificado de promoção da leitura ou o relator não valorizou esse facto, não tendo considerado significativo referi-lo.

Saliente-se, antes de mais, que proporcionar atividades de leitura mesmo quando não são sistemáticas é importante, pois são oportunidades para as crianças e jovens lerem. Contudo, a ausência de uma prática mais consistente e conseqüente impede maiores progressos por parte dos discentes.

A atuação da BE no âmbito da promoção da leitura deve incluir atividades de leitura recreativa e de leitura orientada de obras, em parceria com a sala de aula, a par de outras iniciativas como concursos literários e passatempos, promovidas pela própria BE ou por entidades externas, podendo estas concretizar-se ou não através da articulação com as disciplinas. O conjunto destas atividades constitui o Plano de Atividades da BE, integrado no próprio Plano Anual de Atividades do Agrupamento Escolar. A sua eficácia depende em boa parte da diversidade de atividades contempladas, assim como da forma planificada e sistemática como se realizam.

Saliente-se que as atividades promovidas por entidades externas como o PNL e a RBE, sobretudo a primeira, são iniciativas a que as BE em grande número se associam e que estão enraizadas nos estabelecimentos de ensino, nomeadamente o CNL.

Os concursos da BE - nomeadamente os do PNL - associados às disciplinas, sobretudo língua materna, podem favorecer o envolvimento de um maior número de alunos, mas esta opção também pode acarretar o perigo de a atividade ser percecionada como uma obrigação e não como uma atividade prazerosa à qual o aluno se associa voluntariamente em virtude do seu interesse.

Os clubes de leitura podem constituir um espaço privilegiado para desenvolver o trabalho de promoção da leitura centrado em três etapas: atividades de pré-leitura, a leitura propriamente dita e atividades subsequentes à leitura que permitam a reflexão em torno desta e que se podem traduzir-se na transmissão de ideias acerca do texto através de diversas expressões (texto escrito, reconto, desenho, ilustração, dramatização, entre muitas outras possibilidades). A abordagem da leitura sustentada numa metodologia de trabalho baseada em atividades antes, durante e após a leitura não está evidenciada na maioria dos relatórios.

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido pela BE em articulação com a sala de aula, este parece não estar ainda consolidado em muitas BE. Os dados obtidos estão relacionados com os fatores críticos de sucesso «Introduz, divulga e trabalha o referencial *Aprender com a biblioteca escolar*» e «Cria redes de leitura na escola, trabalhando a leitura como domínio transversal ao currículo e envolvendo professores das diferentes áreas e disciplinas» e constam de 15,71% e 11,42% dos relatórios, respetivamente. O trabalho sistemático e planificado, levado a cabo em articulação com as disciplinas, parece ter menor expressão. Os relatórios evidenciam, contudo, trabalho articulado com docentes de português (Departamentos do 1.º Ciclo e Línguas) e em menor grau com docentes de outras áreas do saber.

O trabalho articulado com a sala de aula contribui para a estratégia de trabalho levado a cabo de forma coerente e sistemática, contribuindo para que se obtenha uma atuação planificada e estruturada. A articulação do trabalho da BE com a sala de aula é uma forma de tornar sistemática e programada a promoção da leitura. Essa estratégia planificada permite evitar as atividades esporádicas ou isoladas, realizadas sem fio condutor. Este trabalho sistemático tem de incluir a leitura recreativa a par do trabalho de promoção de leituras diversificadas, em termos de temáticas, géneros, tipologias textuais, formatos e suportes, envolvendo para tal as diversas disciplinas. Esta

abordagem contribuirá para o desenvolvimento da competência leitora, assim como para a divulgação e descoberta de uma panóplia de leituras possíveis, favorecendo o encontro do leitor com o livro e o desenvolvimento do gosto pela leitura.

Em termos de promoção da leitura, a articulação da BE com a sala de aula poderá ser a de complemento ao trabalho da disciplina, nomeadamente o trabalho antes e após a leitura propriamente dita, tornando desse modo o ato de ler mais aprofundado e, portanto, mais significativo. O desenvolvimento de projetos, nomeadamente os promovidos pelo PNL e pela RBE, podem constituir uma boa oportunidade para a colaboração da BE com as diversas disciplinas.

O desenvolvimento de programas de melhoria da fluência e compreensão leitora constitui uma oportunidade significativa para articular as atividades da BE com a disciplina de português. Contudo, no que diz respeito aos programas de melhoria da fluência e compreensão leitora, são poucas as BE que os implementam. Os fatores críticos de sucesso relacionados com este aspeto - «Investe na proficiência dos alunos em leitura e tem um papel ativo no desenvolvimento das diferentes literacias a ela associadas» e «Avalia as capacidades e atitudes dos alunos no domínio da leitura» - são pouco mencionados como pontos fortes nos relatórios. Estas últimas requerem uma ação sistemática, continuada e devidamente planificada e os dados constantes nos relatórios não evidenciam que se trate de uma prática consolidada. As atividades de treino da fluência e da compreensão leitora implicam a continuidade, pelo que requerem uma maior planificação que assegura a necessária sequencialidade.

As atividades privilegiadas pelas BE parecem ser mais de carácter esporádico do que reveladoras de um trabalho sistemático. Parece haver uma maior preocupação em promover o género de atividades tidas por promotoras do gosto pela leitura e dos hábitos de leitura do que promover a fluência e a compreensão leitora. O entendimento de que a promoção de atividades de leitura é por si só a criação de gosto e hábitos de leitura é uma conceção incorreta que favorece a deslocação dos aspetos fundamentais. A informação constante nos relatórios parece apontar mais para um entendimento da promoção da leitura entendida como incentivar a ler do que ensinar a ler e aquela é mais fácil do que esta. Há um trabalho pedagógico que os relatórios não evidenciam, pois remetem sobretudo para a realização de atividades em que se pede um produto final (dar provas da leitura de um livro, escrever um texto ou responder a uma questão).

Os Planos de Atividades das BE parecem assim apresentar muitas atividades sobretudo de carácter esporádico e destinadas àqueles alunos que frequentam a BE e

que aderem às propostas feitas, isto é, a participação voluntária dos alunos, sobretudo aqueles discentes que já têm algum gosto pela leitura.

Recorde-se que, conforme já se sublinhou em parágrafos anteriores, os dois parâmetros do Perfil de Desempenho que obtiveram médias mais altas - «Desenvolvimento de estratégias e atividades de Leitura» e «Impacto no desenvolvimento do gosto e do prazer de leitura» -, remetem essencialmente para as atividades que a maioria das BE integra no seu Plano de Atividades: a dinamização de atividades como concursos literários, passatempos e comemoração de efemérides. Estas são atividades de carácter mais imediato, mais centradas no produto (por exemplo, os concursos literários) do que no processo como são as atividades que implicam treino da fluência e/ou da compreensão leitora. As atividades centradas no produto realizam-se muitas vezes em períodos limitados no tempo, pelo que a sua realização assume em muitos dos casos um carácter esporádico e isolado, sem se integrar num plano sequencial que preveja um carácter evolutivo e consecutivo. Contudo, a oferta de uma série de concursos literários pode ser entendida como uma estratégia com continuidade. Talvez se aposte mais em atividades de animação da leitura do que em estratégias de promoção da leitura. Estas implicam um trabalho articulado em que cada iniciativa converge para um objetivo final.

## Conclusões

*el amor a la lectura no es un lujo, ni un complemento cultural, es una urgente necesidad personal y social* (Marina & Válgoma, 2016: 134)

A implementação anual do processo de avaliação da BE é de grande relevância não só para a BE como para o Agrupamento na medida em que constitui um momento, dir-se-á também uma oportunidade, de autoavaliação do serviço prestado por esta estrutura educativa, no qual os responsáveis de diversas instâncias da organização escolar (Professor(a) Bibliotecário(a) e sua Equipa, Direção e Conselho pedagógico) refletem sobre os aspetos em que a BE apresenta um desempenho de qualidade e aqueles em que deverá proceder a melhorias.

Este estudo, que visou obter um retrato global sobre o modo como as BE do distrito de Faro promovem a leitura, permitiu analisar os dados do distrito e refletir sobre eles, elaborando-se um retrato da realidade regional, num momento cronológico determinado e refletido nos relatórios elaborados em 2017 (final do ano letivo 2016-2017), e tendo por base o perfil definido no MABE.

Contudo, a ausência de estudos sobre este período de avaliação das BE inviabiliza a comparação com outras regiões do país. A exceção é o estudo sumário «Avaliação das bibliotecas escolares 2016-17», realizado pela própria RBE, a partir dos dados recolhidos nos relatórios de avaliação das BE do período em análise neste trabalho. Deste modo, é impossível constatar se a realidade do distrito de Faro é idêntica, melhor ou pior que a das outras regiões do país. A satisfação decorrente dos resultados globais do distrito de Faro, que se posicionam no patamar Bom, segundo a classificação estabelecida no MABE, adquiriria maior expressão caso existisse termo comparativo, pois por si só os dados analisados individualmente são relativos.

Os resultados obtidos permitem considerar que globalmente as BE do distrito de Faro prestam um serviço satisfatório, uma vez que nos diversos itens a média se situa sempre no patamar intermédio de 3.

Dos resultados obtidos, destaca-se a necessidade do treino da fluência e da compreensão leitora ser objeto de um trabalho aprofundado e consolidado, fundamental e indispensável para que a promoção da leitura sofra uma melhoria significativa. Esta é uma área em que os relatórios não revelam um trabalho consistente em termos de sistematicidade e programação. Trata-se de uma área que exige trabalho articulado da

BE com a sala de aula, preferencialmente de todas as disciplinas, mas com particular destaque para a disciplina de português. O desenvolvimento de estratégias e atividades nesta área requer o trabalho articulado e a definição conjunta de um plano de ação que preveja uma atuação sistemática e planificada, de forma a implementar uma sequência de atividades pedagogicamente consistentes e que permitam periodicamente avaliar os resultados obtidos, revendo o plano traçado de modo a adequá-lo às dificuldades apresentadas pelos discentes.

Considera-se útil chamar a atenção para uma série de aspetos que impedem uma leitura mais objetiva dos dados recolhidos.

Em primeiro lugar, a resposta aberta do relator, prevista no MABE, relativamente à identificação de Pontos Fortes e Fracos (B.1. e B.2.), torna difícil obter dados globais generalizáveis e fiáveis, uma vez que cada relator regista a informação que considera pertinente, não havendo uniformidade na informação declarada. Tal facto torna relativos os dados obtidos, pois a não menção de determinada informação significa apenas que o relator não a valorizou ou não a quis valorizar.

É preciso ter em mente que, tratando-se de um processo de autoavaliação, este processo é marcado pela subjetividade. A confusão, muitas vezes verificada, por parte do relator, sobre aquilo que está em causa neste processo - trata-se de um processo de autoavaliação do serviço prestado pela BE e não a avaliação do desempenho do/a PB ou da Equipa da BE - dificulta a obtenção de dados objetivos, pois a informação é registada, muitas vezes, de uma forma que pretende não pôr em causa quem dirige o serviço avaliado, isto é, o relator. Os aspetos focados no relatório e as omissões de informação são sempre significativas, pois a sua inclusão ou exclusão nunca é gratuita. A ausência de determinada informação não significa necessariamente que esse aspeto não seja importante, pode apenas significar que o relator não o decidiu incluir.

De forma a ultrapassar este cunho altamente subjetivo no MABE, nos campos relativos aos Pontos Fortes e Fracos, o modelo poderia prever alguns tópicos sobre os quais o relator se teria obrigatoriamente de pronunciar. Desta forma, poder-se-ia ultrapassar ou, pelo menos, minimizar as discrepâncias em termos de informação registada. Esta obrigatoriedade implicaria naturalmente a perda de liberdade de expressão que o MABE pretende conferir ao relator. Mas a inclusão desses tópicos a abordar permitiria ultrapassar essas lacunas ou omissões que tornam muito lacónicos os dados obtidos.

Propõe-se assim os seguintes elementos a constar no campo relativo aos Pontos Fortes e Fracos, de modo a que haja evidências quantificáveis sobre a informação prestada: breve descrição da atividade, permitindo apurar com clareza a natureza da atividade e evitando-se, deste modo, a falta de clareza originada por títulos enigmáticos; número de alunos envolvidos na atividade; número de sessões realizadas relativamente a cada atividade; nível de ensino / ano de escolaridade dos destinatários da atividade e natureza da atividade em termos de sequencialidade ou atividade isolada. Apenas com a explicitação destas evidências os dados apurados se tornam significativos, permitindo a recolha de informação generalizável ao universo em estudo.

Em segundo lugar, os estudos assinalam a maior resistência dos rapazes em aderir às atividades de leitura. Contudo, o questionário aplicado aos alunos não recolhe informação sobre o género dos respondentes, pelo que não se pode obter informação específica sobre o desempenho de rapazes e raparigas face à leitura. Os dados disponíveis refletem globalmente a posição dos alunos perante a leitura, sem distinção de géneros. Este aspeto deveria ser equacionado, pois a inclusão de uma simples questão nos questionários aos alunos permitiria uma análise mais incisiva a este nível.

Em terceiro lugar, o facto de as BE das «Escolas do 1.º Ciclo» apresentarem resultados muito bons, superiores à média distrital, e as BE das «Escolas Secundárias» obterem resultados inferiores à média distrital pode não advir simplesmente de diferenças na qualidade do serviço prestado, mas também de diversos outros fatores que condicionam os resultados.

Como já se afirmou, tratando-se de um processo de autoavaliação, alicerçado nas perceções dos diversos intervenientes, o relator posiciona a BE numa escala de 1 a 4, tendo em conta, entre outros aspetos que convoca para a análise, as respostas de alunos, docentes e encarregados de educação aos questionários submetidos. Os resultados obtidos nestes questionários podem influenciar a tomada de decisão.

O preenchimento dos questionários por parte dos alunos mais novos está sujeito a um maior grau de influência dos adultos sobre estas. Por seu turno, os alunos do Ensino Secundário, sendo mais autónomos e críticos, podem preencher os questionários de forma mais crítica, o que pode originar ou um retrato fiel à realidade existente na BE ou um retrato desfasado desta, decorrente este último cenário da dificuldade dos alunos entenderem o alcance do trabalho realizado pela BE e de o valorizarem.

Também as respostas de docentes e encarregados de educação aos questionários podem ou não contribuir para a formação de um retrato do serviço prestado pela BE

consonante com o trabalho desenvolvido por esta e correspondente à realidade existente. No caso dos docentes, o preenchimento dos questionários pode condicionar os resultados em virtude de duas atitudes distintas: nas respostas a perguntas que questionam a colaboração do respondente com a BE, este assinala a colaboração e o trabalho em articulação; nas questões sobre a prestação de serviço da BE, não estando o respondente envolvido, este muitas vezes põe em causa o trabalho desenvolvido pela BE. Este facto é visível na diferença de respostas entre as questões em que o respondente está envolvido e aquelas em que a avaliação do serviço da BE não o envolve a ele próprio.

Por último, é de salientar que este projeto de investigação deve ser entendido como um pequeno contributo para o conhecimento do trabalho realizado pelas BE do distrito de Faro no âmbito da promoção da leitura. A realização de estudos análogos relativos a outras regiões de Portugal permitirá obter um retrato global sobre o país, tornando mais significativos os dados agora apresentados pela possibilidade de se estabelecerem comparações. Por outro lado, seria muito importante o estudo comparativo dos dados aqui apresentados com os Planos de Melhoria elaborados na sequência destes relatórios de avaliação.

## Bibliografia

- Alarcão, I. (2001). Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação. In Alarcão, Isabel (org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre, Artmed Editora, pp. 135-144.
- Aleixo, António (1998). *Este livro que vos deixo*. Lisboa: Editorial Notícias, vol. II.
- Almeida, M.A.P. de (2013). *Dinâmicas de leitura recreativa pelos alunos do ensino secundário*. (Dissertação de mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro. Acedida em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/13777/1/din%2B%C3%B3micas%20de%20leitura%20recreativa%20pelos%20alunos%20do%20ensino%20secund%2B%C3%ADrio.pdf>
- American Association of School Librarians. (2009). *Empowering learners: Guidelines for school library media programs*. Chicago: Autor.
- Amor, E. (1994). *Didática do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Andrade, C. (2019). *A leitura na Biblioteca Escolar: Atouguia da Baleia*. Lisboa: Edições Colibri.
- Antão, J. A. S. (1997). *Elogio da Leitura: Tipos e Técnicas de Leitura*. Porto: Asa.
- Araújo, H. (2016). O texto e a leitura literária na biblioteca escolar: fundamentos, estratégias e atividades. In *BibliotecaRBE 9*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares.
- Arizaleta, L. (1991). Trece ideas para aficionar a la lectura, CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil, Ano nº 17, Nº 171, 2004, pp. 30-36.
- Baixo, A. (2015). *Leituras e Leitores: dinamização literária e cultural num espaço bibliotecário*. (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação. Acedido em <http://hdl.handle.net/1822/45200> .
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroco, J. A. (2004). *As Bibliotecas Escolares e a formação de leitores*. (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação e Psicologia. Acedido em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3400> .
- Bastos, C. (2010). *A biblioteca escolar. Dinamizar, motivar para a leitura*. (Dissertação de Mestrado). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Acedido em <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/1077>.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bastos, G. (2006). Investigar sobre Bibliotecas Escolares: problemas, prioridades, campos de estudo. In Seminário “Bibliotecas escolares: Investigar e desenvolver”, F. C. Gulbenkian, 24 de fevereiro. Acedido em <http://theka.activamente.eu/plataforma/course/view.php?id=23>.
- Bastos, G.; Martins, R. (2009). Portuguese school libraries: the design and implementation of a self-evaluation model. In Annual Conference of the International of School Librarianship, 38, *Preparing pupils for the future* [Em linha].
- Bastos, G.; Conde, E.; Martins, R. (2011). A self-evaluation model for school libraries in Portugal. in Luísa Marquardt and Dianne Oberg (eds.). *Global Perspectives on School Libraries: Projects and Practises*. IFLA Publications / De Gruyter.

- Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (coord.); Rosa, A.; Costa, A. F. da; Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bernardo, M. A. V. (2012). *A Biblioteca Escolar e o seu papel dinamizador na promoção da leitura (estudo de caso)*. (Dissertação de mestrado). Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Acedido em <http://hdl.handle.net/10437/4858>
- Bicalho, D. C. (s.d.). Leitura. In Glossário Ceale - Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Acedido em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura>.
- Borges, M.; Viana, F. L. (2020). *Ouvintes sortudos - Um programa de promoção da fluência em leitura - 2.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação / PNPSE.
- Cabral, L. (1986). Processos Psicolinguísticos de Leitura e a Criança. *Letras de Hoje*, 19 (1). 7-20. Acedido em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/17425>.
- Calçada, T. (2009). Prefácio, in Ribeiro, I.; Viana, F. (2009) (org.). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos*. Coimbra: Edições Almedina.
- Carmo, H.; Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, R. (2016). *Biblioteca escolar inclusiva e leitura para todos*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade Aberta. Acedido em <http://hdl.handle.net/10400.2/6401>.
- Carvalho, A. C. (2019). «A formação de leitores». Acedido em <https://www.unoeducacao.com/2019/04/23/a-formacao-de-leitores/>.
- Celaya, J. (2007). Web 2.0: Marketing o realidad? In Actas del VI Workshop CALSI. Información digital: Nuevas perspectivas en la sociedad del conocimiento. Valencia: CALSI.
- Cerrillo, P.C.; Larrañaga, E.; Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores: La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Colomer, T. (2004). ¿Quién promociona la lectura?. *CLIJ Cuadernos de literatura infantil y juvenil* nº 168, 7-18.
- Colomer, T. (2007). *Andar entre livros, a leitura literária na escola*. São Paulo, Global.
- Conde, E.; Martins, R.; Bastos, G. (coord.) (2011). *Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar*. Lisboa: RBE/ME.
- Conde, E.; Martins, R.; Ochôa, P. (coord.) (2013). *Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar: 2014-2017*. Lisboa: RBE/ME.
- Costa, A. F. da et al. (coord.) (2011). *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: os primeiros cinco anos*. Lisboa: CIES - Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa. Acedido em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>

- Cullinan, B. (2000). Independent Reading and School Achievement. Acedido em [www.ala.org/aasl/slr](http://www.ala.org/aasl/slr).
- Despacho Conjunto n.º 43/ME/MC/95. Diário da República n.º 25/1996, Série II de 1996-01-30. Acedido em <https://dre.pt/application/conteudo/729671>
- Despacho Conjunto n.º 5/ME/MC/96. Diário da República n.º 25/1996, Série II de 1996-01-30. Acedido em
- Dionísio, M. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do manual de Português*. Coimbra: Almedina.
- Dionísio, M. de L. (2004). Literatura e escolarização. A construção do leitor cosmopolita. In *Palavras* n.º 25. Lisboa: Associação de Professores de Português.
- Dionísio, M. (s.d.). Comunidades de leitores. In Glossário Ceale - Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Acedido em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/comunidades-de-leitores>.
- Elias, A. M. P. R. (2016). *Da Promoção da leitura*. (Dissertação de mestrado). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas / Universidade Nova de Lisboa. Acedido em <http://hdl.handle.net/10362/18546>
- Fialho, O. (2019). What is literature for? The role of transformative reading, in Cogent Arts & Humanities. Acedido em <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23311983.2019.1692532>
- Freitas, E.; Santos, M. de L. (1991), "«Inquérito aos hábitos de leitura (I)», in *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 10, pp. 67-89.
- Freitas, E.; Santos, M. de L. (1992). *Hábitos de leitura em Portugal: Inquérito sociológico*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Freitas, E. de; Casanova, J. L.; Alves, N. de A. (1997), *Hábitos de Leitura: um Inquérito à População Portuguesa*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Freitas, M. (2007). *Espaços de Leitura e Formação de Leitores: Estudo de um Projecto em Escolas do 1º Ciclo do Concelho de Chaves*. Lisboa, Universidade Aberta. Acedido em <http://hdl.handle.net/10400.2/578>
- Gallagher, K. (2009). *Readicide: How schools are killing reading and what you can do about it*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Galrinho, A. (2020). *A superfície das coisas*. Coimbra: Temas originais.
- Gaspar, R. (2018). *A promoção da leitura em ambientes imersivos digitais*. Lisboa / Faro, Universidade Aberta / Universidade do Algarve. Acedido em <http://hdl.handle.net/10400.2/7910>
- IASL (International Association of Scholl Librarianship) (1993). Declaração Política sobre Bibliotecas Escolares. Acedido em <http://www.iaslonline.org/about/handbook/policysl.html>
- IFLA (Federação Internacional de Associações de Bibliotecários e Bibliotecas) (1999). Manifesto da Biblioteca Escolar da IFLA/UNESCO. A Biblioteca Escolar no Ensino-Aprendizagem para todos. Acedido em <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portug.pdf>
- Irwin, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood, New Jersey: Prentice-Hall.

- Iturbe, K. (2004). El poder del libro y la lectura, *Literatura Infantil y Juvenil*, n.º 201, 21-30.
- Jiménez Pérez, E. (2014). «Comprensión lectora vs competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas». *Investigaciones sobre Lectura*, núm. 1, 2014, pp. 65-74. Acedido em <https://www.redalyc.org/pdf/4462/446243919005.pdf>
- Kleiman, A. (s.d.). Compreensão leitora. In *Glossário Ceale - Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores*. Acedido em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/compreensao-leitora>
- Krashen, S. (2004). Free Voluntary reading: New Research, Applications, and Controversies. Paper presented at the RELC conference, Singapore. Acedido em <http://sdkrashen.com/articles/singapore/singapore.pdf>
- Lages, M. et al. (2007). *Os estudantes e a leitura*. Lisboa, GEPE/Ministério da Educação.
- Leal, Filipe (2007). Introdução. In *Leitura(s)*. Porto: Setepés, pp. 9-18.
- Lobo, A. (2021). Leem menos por prazer e mais porque têm de ler, *Educare.pt*, de 29 de julho. Acedido em [https://newsletters.educare.pt/optiext/optiextension.dll?ID=B54B8orn\\_T6A53tBPqCXTnUgCcgYKweH4YWT58WNxnYC6kAltVMYMAF6HllyZhX\\_1dnG4KJlrm4KwFZpwkrmXg7itZuBC](https://newsletters.educare.pt/optiext/optiextension.dll?ID=B54B8orn_T6A53tBPqCXTnUgCcgYKweH4YWT58WNxnYC6kAltVMYMAF6HllyZhX_1dnG4KJlrm4KwFZpwkrmXg7itZuBC) .
- Lozano, R. (2009). Yo leo, tú lees, él lee... Qué leemos?: El fomento de la lectura en la estrategia global de la biblioteca pública. In *Lecturas en la rede y redes en torno a la lectura: Nuevas dinámicas y servicios de los espacios de lectura pública*. 17.ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares. (pp. 81-102). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Lluch, G.; Sánchez.García, S. (2017). «La promoción de la lectura: un análisis crítico de los artículos de investigación». *Revista Española de Documentación Científica*, 40(4): e192. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2017.4.1450>.
- Machado, M. (2012). *Promoção da leitura recreativa - Um projeto da Biblioteca Escolar em articulação com Língua Portuguesa*. Lisboa, Universidade Aberta. Acedido em <http://hdl.handle.net/10400.2/2148>
- Manguel, A. (2006). Como Pinóquio aprendeu a ler, in *À mesa com o chapeleiro maluco: ensaios sobre corvos e escrivainhas*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Marina, J. A. e Válgoma, M. de la (2007). *A magia de ler*. Porto: Ambar.
- Mata, M. (s.d.). Leitor proficiente. In *Glossário Ceale - Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores*. Acedido em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitor-proficiente> .
- Mateus, A. (2009). *A promoção da leitura no 3.º ciclo: Um projecto dinamizado pela Biblioteca Escolar*. Lisboa, Universidade Aberta. Acedido em <http://hdl.handle.net/10400.2/1365>
- Milheiro, I. (2010). *Na Senda de uma Comunidade de Leitores: projecto Fora de Horas*. Covilhã, Universidade da Beira Interior. Acedido em <http://hdl.handle.net/10400.6/1967>
- Modelo de avaliação da biblioteca escolar* (2018). Lisboa, Rede de Bibliotecas Escolares / Ministério da Educação.

- Moreira, I. (2014). *Motivação para a leitura*. Vila Nova de Gaia, Escola Superior de Educação de Santa Maria / Instituto Superior Politécnico Gaya. Acedido em [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6477/1/RELATORIO\\_ildamoreira.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6477/1/RELATORIO_ildamoreira.pdf)
- Neves, J. S.; Lima, M. J. e Borges, V. (2007). *Práticas de Promoção da Leitura nos Países da OCDE*. Lisboa, GEPE/Ministério da Educação.
- Nina, I. F. A. (2008). *Da leitura ao prazer de ler: contributos da biblioteca escolar*. Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa. Acedido em <http://hdl.handle.net/10400.2/1223>
- Novo, A.; Calixto, J. (2010). Prioridade n.º1 – conquista de leitores. Estratégias adoptadas em bibliotecas escolares, in Calixto, J. A. (2010). *Bibliotecas para a vida II - Bibliotecas e Leitura*. Évora, Publicações do Cidehus / Edições Colibri.
- Osoro, K. (2003). Sobre el poder del libro y la lectura. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 161, 20-27.
- Pennac, D. (1993). *Como Um Romance*. Porto: Edições Asa.
- Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (2017). Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral de Educação. Acedido em [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Pino, M. (2019). Prefácio. In Andrade, C. (2019). *A leitura na Biblioteca Escolar: Atouguia da Baleia*. Lisboa: Edições Colibri.
- PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) (2006). Overview of IEA's PIRLS Assessment. Acedida em <http://timss.bc.edu/PDF/Chap1.pdf>
- PISA 2000 - Resultados do Estudo Internacional. Lisboa: ME. Acedida em <http://www.gave.min-edu.pt/>
- PISA 2009 - Competências dos Alunos Portugueses. Lisboa: ME. Acedida em <http://www.gave.min-edu.pt/>
- Portaria n.º 756/2009, de 14 de julho. Diário da República n.º 134/2009, Série I de 2009-07-14, pp. 4488 - 4491. Acedido em <https://data.dre.pt/eli/port/756/2009/07/14/p/dre/pt/html>
- Portaria n.º 192-A/2015, de 29 de junho. Diário da República n.º 124/2015, 1º Suplemento, Série I de 2015-06-29, pp. 2 - 5. Acedido em <https://data.dre.pt/eli/port/192-a/2015/06/29/p/dre/pt/html>
- Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o Prazer de Ler*. Atividades de Leitura para Jovens. Porto: Edições Asa.
- Prensky, M. (2001). «Digital Natives, Digital Immigrants». *On the Horizon*. MCB University Press, Vol. 9 N.º 5. Acedido em <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, R. (2011). *As novas tecnologias na biblioteca escolar ao serviço da promoção da leitura recreativa*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade Aberta. Acedido em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2035>.

- Ramos, R. (2015). Fazer leitores na era digital: o contributo da biblioteca escolar, in *BibliotecaRBE 8*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares.
- RBE (2017). Avaliação da biblioteca escolar 2016-17. Acedido em [https://rbe.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=114&fileName=relatorioAvaliacao.pdf](https://rbe.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=114&fileName=relatorioAvaliacao.pdf)
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006, de 12 de julho*. Diário da República n.º 133/2006, Série I de 2006-07-12, pp. 4856 - 4861. Acedido em <https://data.dre.pt/eli/resolconsmin/86/2006/07/12/p/dre/pt/html>
- Ribeiro, I.; Viana, F.L. (org.) (2009). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos*. Coimbra: Almedina.
- Sanches, T. (2007). Biblioteca Escolar e Leitura em tempos de mudança. In *Leitura(s)*. Porto: Setepés, pp. 69-77.
- Sanromán, J. (s.d.). Las bibliotecas escolares como espaço para el ocio. Acedido em <http://www.cnice.mecd.es/recursos2/bibliotecas/html/encuen/art7.htm>
- Santos, M. de L. L. dos et al. (2007). *A Leitura em Portugal*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Acedido em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>
- Saramago, J. (2000). *A Caverna*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sardinha, M.G; Osório, P.; Azevedo, F. (2014). Nota de abertura: Sobre o conceito de literatura de margem e/ou de fronteira. Acessível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/33824/1/Introdu%c3%a7%c3%a3o.pdf>.
- Soares, F. (2008). *O Clube de Pais Leitores do Agrupamento Vertical de Maria Lamas*. Lisboa, Universidade Aberta. Acedido em <http://hdl.handle.net/10400.2/1394>
- Torres, I. (2012). *Clubes virtuais de leitura: Práticas e competências leitoras*. Braga, Instituto de Educação / Universidade do Minho. Acedido em <http://hdl.handle.net/1822/20800>
- Vallejo, I. (2020). *O infinito num junco*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Vargas Llosa, M. (2010). *Elogio de la lectura y la ficción*. Estocolmo: Fundación Nobel.
- Vargas Llosa, M. (2016). *Elogio de la educación*. Barcelona: Taurus.
- Vaz, A. (2010). *Cultura organizacional. Biblioteca Escolar/Competências dos alunos. Estudo de um Agrupamento de Escolas de Faro*. Faro, Universidade do Algarve. Acedido em <http://hdl.handle.net/10400.1/1662>
- Veiga, I. (Coord.) (1996). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa, Ministério da Educação. Acedido em [http://www.rbe.minedu.pt/np4/?newsId=74&fileName=lan\\_ar\\_a\\_rede.pdf](http://www.rbe.minedu.pt/np4/?newsId=74&fileName=lan_ar_a_rede.pdf)
- Viana, F. L.; Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- Viana, F. L.; Ribeiro, I. (2020). Fluência e compreensão da leitura. Acedido em <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/fluencia-e-comprensao-na-leitura>.

Vilar, M. I. (2016). *O Plano Nacional de Leitura: fundamentos e resultados*. Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas / Universidade Nova de Lisboa.