



Mestrado em  
Gestão de Informação e Bibliotecas Escolares

# Da Leitura ao Prazer de Ler: Contributos da Biblioteca Escolar

Isabel Feliz Andrade Nina

Universidade Aberta

Lisboa – 2008



Mestrado em  
Gestão de Informação e Bibliotecas Escolares

# Da Leitura ao Prazer de Ler: Contributos da Biblioteca Escolar

Dissertação no âmbito do Curso de  
Mestrado e Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares  
sob orientação da  
Professora Doutora Glória Maria Lourenço Bastos

**Isabel Feliz Andrade Nina**

Universidade Aberta  
Lisboa – 2008

## **Agradecimentos**

Aos Conselhos Executivos das escolas cujos projectos de promoção de leitura apresentamos e analisamos na Parte II da presente dissertação, o nosso reconhecido agradecimento pelo facto de terem concedido autorização para a divulgação das suas boas práticas.

Às professoras coordenadoras das bibliotecas escolares, às duas professoras implementadoras e à bibliotecária municipal de um dos concelhos colaboradores no desenvolvimento de hábitos de leitura, a nossa gratidão pela disponibilidade manifestada e pelo apoio concedido. Salientamos ainda o profissionalismo e o entusiasmo evidenciados por estas mediadoras de leitura que todos os esforços têm envidado para que crianças e jovens sintam a leitura como prazer e fruição.

Aos filhos, mãe e amigos, um abraço apertado e sentido pelo carinho e força com que alimentaram o nosso trabalho.

Finalmente, um agradecimento especial à orientadora, Professora Doutora Glória Bastos, pela doura orientação, constante disponibilidade e apoio moral.

*«En un principio fue el Verbo, y luego el Sujeto, el Predicado y el Complemento. La Palabra resonó en todas las bocas y, por último, venció el Tiempo y a la Muerte y se hizo Escritura. Y el libro habitó entre nosotros haciendo de él una gran Biblioteca, la madre del Gran Relato. Perder el camino que lleva a la Gran Biblioteca es olvidar el Gran Relato que nos ha nacido. No leer es no tener memoria alguna. No leer es perder para siempre la Voz de los que nos han precedido, la sustancia de su Palabra, el regalo de su Experiencia y la fuerza de su Pensamiento. Que no sea así y que si acaso llegara a ser, que no alcancemos a verlo. Ni siquiera por escrito...»*

Enrique Gil Calvo *et al.*, *La Educación Lectora*

*«Um livro é um amigo, é um abraço,  
É um sol aberto pelo espaço,  
Que fica a brilhar na tua mente!  
Que te faz sentir de asas abertas,  
E te deixa partir p'ra Descobertas...  
Te faz sentir “menino” e te faz gente.»*

Helena Oliveira, *Entre o Sonho e a Vida*

*«Livro livre livra.»*

Paulo Iharco, *Ideias... E Dei-as! – Quadras Doídas sem acento no “i”*

*«A gente não sabe o tempo e o esforço que são necessários para aprender a ler.  
Eu tento-o há oitenta anos, e não posso afirmar que o tenha conseguido.»*

Goethe, *Conversações com Eckermann*

# ÍNDICE

Resumo .....	8
Abstract .....	9
Résumé .....	10

INTRODUÇÃO .....	11
1. Contexto e motivações do presente trabalho .....	11
2. Objectivos e organização do trabalho .....	17

## PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I – A leitura .....	20
1. O processo de aprendizagem e ensino da leitura .....	20
2. O acto de ler .....	27
2.1. Os modelos explicativos do processo de leitura .....	31
2.2. A compreensão em leitura .....	38
2.3. Os níveis de leitura .....	46
2.4. As modalidades e as dimensões de leitura .....	54
3. A literacia .....	63
Capítulo II – A formação do leitor .....	74
1. A afirmação da leitura, do livro e do leitor .....	74
1.1. Os hábitos de leitura .....	81
2. O leitor e os interesses de leitura .....	99
3. A mediação em leitura .....	103
3.1. A família .....	105
3.2. A escola .....	108
Capítulo III – A biblioteca escolar e a promoção da leitura .....	115
1. A biblioteca .....	115
1.1. A biblioteca pública e a biblioteca escolar .....	117
1.2. A Rede de Bibliotecas Escolares .....	125
2. A promoção da leitura .....	128
2.1. A animação para a leitura .....	128
2.2. As práticas de promoção de leitura .....	135

## PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo I – Introdução .....	141
1. Apresentação do estudo empírico .....	141
2. Aspectos metodológicos .....	142
2.1. A amostra .....	143
2.2. A análise documental – os projectos .....	145
2.3. A entrevista .....	149

Capítulo II – Análise dos dados .....	152
1. Os projectos de promoção de leitura .....	153
1.1. A análise dos projectos .....	153
2. Análise das entrevistas .....	179
2.1. O procedimento .....	179
2.2. Os resultados .....	181
CONCLUSÃO .....	208
BIBLIOGRAFIA .....	212
ANEXOS .....	220
Anexo A – Guião da entrevista .....	221
Anexo B (Suporte Digital)	
– Projectos	
– Guião de entrevista	
– Transcrição das entrevistas	

## Lista de quadros

Quadro 1	Modelos explicativos do processo de leitura .....	32
Quadro 2	Estratégias gerais de abordagem textual/actividades com vista à eficácia .....	43
Quadro 3	Tipologia textual e velocidade de leitura .....	45
Quadro 4	Tipos, objectivos e velocidade de leitura .....	45
Quadro 5	O processo e os estádios de leitura.....	50
Quadro 6	Situações de leitura .....	56
Quadro 7	Estudos internacionais de avaliação de leitura .....	69
Quadro 8	Incursão comparativa sobre hábitos de leitura em Portugal na década de 90...	86
Quadro 9	Utilização da biblioteca .....	88
Quadro 10	A leitura e os jovens na década de 90.....	88
Quadro 11	Atitudes, comportamentos e hábitos de leitura dos alunos do ensino básico ..	92
Quadro 12	Interesses de leitura .....	100
Quadro 13	Decálogo da biblioteca escolar .....	117
Quadro 14	O papel das bibliotecas na Sociedade de Informação .....	121
Quadro 15	Bases fundamentais das bibliotecas .....	122
Quadro 16	A biblioteca escolar, um compromisso partilhado.....	123
Quadro 17	Decálogo da biblioteca escolar .....	124
Quadro 18	Rede de Bibliotecas Escolares .....	126
Quadro 19	Uma possível tipologia de animação para a leitura.....	132
Quadro 20	Promoção da leitura.....	137
Quadro 21	Identificação dos projectos/entrevistadas .....	146
Quadro 22	Coordenadas dos projectos de promoção da leitura .....	147
Quadro 23	Contexto e principais objectivos dos projectos de promoção da leitura.....	154
Quadro 24	Síntese comparativa dos objectivos.....	160
Quadro 25	Actividades dos projectos de promoção da leitura.....	162
Quadro 26	Avaliação dos projectos de promoção da leitura .....	173
Quadro 27	Bloco B – “A Biblioteca escolar – mediadora e promotora de leitura” .....	182
Quadro 28	Deveres para com a leitura .....	188
Quadro 29	Bloco C – “A aplicação do projecto de promoção da leitura” .....	191
Quadro 30	Bloco D – “ Impacto do projecto de promoção da leitura” .....	200

## Lista de gráficos

Gráfico 1	Frequência da biblioteca escolar.....	96
Gráfico 2	Razões para a ida à biblioteca escolar .....	97

## **R e s u m o**

Sabemos que a leitura é um processo que se inicia antes da aprendizagem formal e se prolonga no tempo. Do simples prazer de ouvir ler, na primeira infância, a criança vai gradualmente percorrendo um itinerário, o do leitor, constituído por várias etapas. Nesta progressão, torna-se fundamental o acompanhamento, de modo a que haja uma constante motivação que possibilite a construção do leitor. A cumplicidade, o diálogo e a convivência com o material impresso são determinantes neste processo, que decorre entre a emergência da leitura e o prazer de ler.

É nosso propósito, no presente estudo, seguir um procedimento análogo ao do leitor e reflectir sobre as influências educacionais, mormente escolares, na promoção do interesse pela leitura, competência fundamental para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. Partimos do processo de aprendizagem e ensino da leitura e culminamos com a apresentação e análise de projectos que, através das suas práticas, pretendem despertar ou reconciliar o jovem leitor com a leitura. Na verdade, todos nós podemos colaborar no alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura da população, sobretudo escolar, a fim de melhorar os seus níveis de literacia e fomentar o prazer de ler, desde que também o sintamos verdadeiramente.

De entre os vários objectivos atribuídos à biblioteca escolar, parte integrante do processo educativo, figura a criação e a manutenção do hábito e do prazer da leitura, estando já amplamente reconhecida a sua acção neste âmbito. Os projectos de leitura que apresentamos foram promovidos por bibliotecas integradas no Programa da Rede de Bibliotecas Escolares, num período que antecede a implementação do Plano Nacional de Leitura. Da análise documental dos mesmos e dos dados obtidos no inquérito realizado por entrevista às responsáveis pelos planos de acção, verificamos que a biblioteca escolar pode desempenhar um papel relevante, em relação estreita com outros parceiros, na promoção da leitura.

## **A b s t r a c t**

One knows that reading is a process that begins before formal learning itself and which is prolonged in time. Of the simple pleasure of hearing reading, in the first childhood, the child is gradually going through an itinerary, the one of the reader, formed by several stages. In this progression, it becomes fundamental an attendance in a way that a constant motivation is available to make possible the reader's construction. The complicity, the dialogue and the coexistence with the material printed paper are decisive in this process that goes from the emergency of the reading to the pleasure of reading.

It is our purpose, in the present study, to follow a course similar to that of the reader and reflect on the educational influences, especially the scholar ones, in the promotion of the interest for the reading, a fundamental competence for the individual's development and of the society. We have started with the learning process and teaching of the reading and we finish with the presentation and analysis of projects that, through their practices, intend to awake or to reconcile the youth reader with the reading. Actually, all of us can collaborate in the enlargement and deepening of the population habits of reading, especially the school one, in a way to improve their literacy levels, and to promote the pleasure of reading, provided that we also truly feel it.

Among the several objectives attributed to the school library, integrant part of the educational process, the creation and the maintenance of the habit and of the pleasure of reading are present, being already thoroughly recognized its action in this extent. The reading projects that we present were promoted by school libraries integrated in the School Libraries Net Program, in a period that precedes the implementation of the National Reading Plan. Of the documental analysis and of the data obtained in the inquiries accomplished by interview to the responsible for the action plans, we verify that the school library can play a relevant part, in close relationship with other partners, in the promotion of the reading.

## R é s u m é

Nous savons que la lecture est un processus qui commence avant l'apprentissage formel et qui se prolonge dans le temps. Commencant par le simple plaisir d'écouter la lecture à haute voix de l'adulte, dans sa première enfance, l'enfant ira parcourir un itinéraire, celui du lecteur, constitué par différentes étapes. Dans cette progression, l'accompagnement devient fondamental de façon à ce qu'il y ait une motivation permanente qui possibilite la construction du lecteur. La complicité, le dialogue et la familiarité avec le matériel imprimé sont déterminants dans ce processus, qui va de l'émergence de la lecture au plaisir de lire.

Notre étude prétend parcourir un trajet analogue à celui du lecteur et réfléchir sur les influences éducatives, scolaires, notamment, dans la promotion de la lecture, compétence indispensable au développement de l'individu et de la société. Nous sommes partis du processus d'apprentissage et d'enseignement de la lecture et nous avons abouti à la présentation et l'analyse de projets qui, à travers leurs pratiques, prétendent éveiller ou réconcilier le jeune lecteur avec la lecture. En effet, nous pouvons tous participer à l'élargissement et à l'approfondissement des habitudes de lecture de la population, en particulier de la population scolaire, de façon à améliorer ses niveaux de littéracie et encourager le plaisir de lire, pourvu que nous l'éprouvions nous-mêmes.

Parmi les différents objectifs attribués à la bibliothèque scolaire, élément fondamental du procès éducatif, nous trouvons la création et l'épanouissement des habitudes et du plaisir de la lecture, ce qui est déjà une évidence. Les projets de lecture que nous présentons dans notre étude ont été développés par des bibliothèques intégrées dans le Programme du Réseau des Bibliothèques Scolaires, pendant une période qui précède l'établissement du *Plan National de Lecture*. De l'analyse de ces projets et des données obtenues à travers l'enquête réalisée par interview auprès des responsables des plans d'action, nous avons conclu que la bibliothèque scolaire, en collaboration avec d'autres partenaires, peut jouer un rôle très important dans la promotion de la lecture.

# INTRODUÇÃO

## 1. Contexto e motivações do presente trabalho

*Leitura*, eis a questão nodal do trabalho que apresentamos, no âmbito da investigação para dissertação de Mestrado na área de Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares da Universidade Aberta. Partindo de uma significativa bibliografia e dos conhecimentos adquiridos no decurso do primeiro ano, relativo à parte curricular do Curso, foi nossa intenção reflectir sobre esta problemática, enquanto um dos desafios da sociedade, em geral, e da escola e das bibliotecas escolares, em particular.

De entre os vários temas susceptíveis de serem desenvolvidos num trabalho de investigação, sentimos, desde logo, especial apreço por aquele que conciliasse as duas vertentes essenciais da nossa prática docente – a biblioteca escolar e a promoção da leitura. Na verdade, foram motivos de ordem pessoal e de índole profissional que impulsionaram a elaboração deste trabalho.

Em primeiro lugar, evidenciamos a satisfação sentida ao longo das várias leituras sobre a leitura, as quais nos possibilitaram uma reflexão pessoal sobre um domínio que faz parte do nosso quotidiano e por isso nos é tão familiar e tão grato. Estamos convictos que o produto das nossas leituras contribuirá certamente não só para a alteração de algumas práticas pedagógicas, mormente as nossas, como também para a valorização desta competência social.

Em segundo lugar, a nossa experiência de docência na área da Língua Portuguesa e de coordenação de uma biblioteca escolar tem-nos mostrado o quão contraditório pode ser o sistema educativo, daí que a leitura seja para nós, à semelhança de um módulo do nosso curso, *Problemas e Desafios da Biblioteca Escolar*, simultaneamente um problema e um desafio. Se a sociedade nos faculta o acesso a uma vasta reflexão na qual se pugna pelo reconhecimento do poder da leitura e da biblioteca

escolar; se a escola deve promover o sucesso educativo; então por que motivo não se opera a tão esperada mudança? Continuamos a acreditar num ideal, não obstante as dificuldades que vão surgindo, fruto de uma cultura escolar que ainda se pauta por um certo imobilismo e que parece corroborar o que os canadianos afirmam sobre a biblioteca escolar: “Aquilo que uma escola pensa sobre a sua biblioteca é a medida do que pensa sobre a educação”. Dos obstáculos sentidos nasceu o presente trabalho e, à semelhança de Paul Watzlawick, também nós afirmamos que “[l]a résistance au changement peut être transformée en moyen important de changement” (Watzlawick, 1975: 156).

Conscientes do quão fundamental é a leitura, enquanto ferramenta que possibilita o acesso ao saber e ao conhecimento alargado do Eu, do Outro e do Mundo; conscientes do diminuto consumo de livros e de jornais no nosso país e dos baixos níveis de literacia e de leitura; conscientes do importante papel desempenhado pela biblioteca escolar; considerámos pertinente uma incursão pelo universo da leitura, destacando o papel da biblioteca escolar, enquanto base que pode sustentar a aprendizagem pessoal e proporcionar a familiaridade com a leitura.

Embora seja já vasta a literatura relativa à leitura, pareceu-nos aliciante e profícuo deambular por alguns estudos teóricos, ao mesmo tempo que averiguávamos no terreno a eficácia de determinadas práticas que visam tão-somente propiciar o encontro do leitor com o livro, promovendo, desse modo, a leitura. Desse cruzamento de informação brotou esta reflexão, o nosso contributo para a promoção da leitura.

De facto, as mudanças sociais e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas, nomeadamente a massificação dos transportes aéreos, a expansão vertiginosa dos sistemas informáticos, os avanços tecnológicos, a velocidade e a profusão da imagem, do audiovisual e da informação conduziram a uma nova sociedade que tem a informação como matéria-prima e, por esse motivo, é comumente designada por sociedade de informação.

A complexidade do mundo actual já não se compadece com a racionalidade científica, o conhecimento disciplinar e fragmentado, a transmissão do saber predeterminado e da verdade única e objectiva, reivindicando, por seu turno, um conhecimento centrado na subjectividade. A realidade mais não é do que a construção do próprio sujeito, não podendo, obviamente, existir conhecimento sem autoconhecimento, daí que não haja certezas e conhecimentos que pareçam únicos e absolutos. Do ponto de vista do sociólogo Edgar Morin (1999), iniciador do pensamento

complexo, o conhecimento não pode ser considerado uma ferramenta *ready made* (p.16), uma vez que as realidades ou problemas são cada vez mais “polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários” (p. 40).

A globalização da informação não proporciona o acesso imediato ao conhecimento, já que este pressupõe atribuição de sentido por parte do indivíduo. Para que a informação se transforme em conhecimento, torna-se necessário que se interprete, se relacione e se associe, capacidades que nem todos parecem possuir, apesar de alfabetizados. O tempo da sociedade de informação é mais exigente e, para além da obtenção das competências básicas, leitura, escrita e cálculo, requer o seu uso, daí a importância da literacia, definida por Gilles Montigny, Karen Kelly e Stan Jones como “as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana” (1991, citado por Benavente, 1996: 4).

O acesso e o domínio da informação tornaram-se, então, cruciais na actual sociedade, que pretende conjugar as novas literacias, a da informação e a digital, com as tradicionais. Não as dominar minimamente poderá ser hoje um factor de exclusão ou de limite à participação activa do indivíduo<sup>1</sup>, numa sociedade em constante mutação e que pretende uma educação global. A actual conjuntura não enfraqueceu, de modo algum, a leitura, pelo contrário, tornou-a numa actividade essencial da vida quotidiana. Segundo Éveline Charmeux (1985), “plus se développent les techniques d’automatisation et plus la nécessité de construire du sens sur les indices écrits et grande” (p.13), pelo que “l’automatisation est un facteur d’autonomisation”(p.14).

Se a leitura é a chave do conhecimento na sociedade de informação; se a leitura é um meio essencial para a aquisição de destrezas, atitudes e competências imprescindíveis no dia-a-dia; se a leitura abre um mundo de oportunidades, sendo uma das grandes avenidas para o conhecimento, a maior riqueza que alguém pode ter (Sim-Sim, 2006); se ler é poder<sup>2</sup>; se a leitura e a escrita são actividades interligadas,

---

<sup>1</sup> Referimos, a título exemplificativo, o caso relatado por Stephen Krashen em *The Power of reading* (2004) e que, embora não chegasse a ser uma questão de sobrevivência, ilustra claramente as repercussões da ausência de literacia. O autor inicia esta obra, afirmando que ouvira, pela primeira vez, o termo “literacia”, em 1987, num programa televisivo e no qual se encontravam quatro adultos que, apesar de terem passado pela escola, não sabiam ler nem escrever e, por isso, a imitação tinha sido a estratégia adoptada para sobreviverem: “when they went to a restaurant with friends, they would wait to see what other people were ordering, then order the same thing” (p. x).

<sup>2</sup> Várias são as referências ao poder da leitura. Relembramos, por exemplo, *The power of reading*, obra publicada em 2004 por Stephen D. Krashen, professor e defensor da leitura livre e voluntária (*Free Voluntary Reading*); o artigo “El poder del libro y la lectura” de Kepa Osoro Iturbe (2004), perito em bibliotecas escolares, Literatura Infantil e animação da leitura; e algumas afirmações que têm surgido recentemente em entrevistas decorrentes da implementação do Plano Nacional de Leitura. Para Isabel

constituindo o seu domínio condição *sine qua non* de acesso a uma multiplicidade infundável de bens e de conhecimentos, então urge repensar o papel dos principais mediadores da leitura, a família e a escola, uma vez que esta competência parece tão arredada de uma sociedade entretida com outros afazeres, os quais, só aparentemente, não parecem ter nada a ver com a leitura.

A televisão, o DVD, o jogo na playstation, a navegação na Internet, tantas vezes acusados à toa, não pressuporão, de igual modo, a leitura? Na verdade, o que se verifica é que os outros meios, supostamente concorrentes desta prática, também exigem um esforço de leitura. Estamos convictos, à semelhança de Inês Sim-Sim (2006), que nem esta forma de leitura nem a leitura *online* anularão a designada *leitura a negro*, daí que a linguagem escrita exija continuamente aos seus utilizadores capacidades específicas de leitura. O nosso tempo é já o das multiliteracias, tornando-se, por isso, indispensável para o dia-a-dia do indivíduo o domínio simultâneo do texto escrito, do vídeo digital, do som e da imagem parada (*ibidem*:15). Se todas estas práticas são, por vezes, considerados problemas, porque afastam a criança ou o jovem leitor do livro, então cabe à escola e à família o desafio de promover a leitura ou de reconciliar aqueles que andam mais desavindos com esta actividade. Assim sendo, na motivação para a leitura, importa considerar não só os motivos intrínsecos ao sujeito, mas essencialmente os extrínsecos, pelo que serão objecto de reflexão os dois factores ambientais referidos, embora a nossa atenção incida, em especial, sobre a biblioteca escolar, uma das mais importantes vias quer para a promoção da leitura quer do sucesso educativo.

No que diz respeito à escola, consideramos que, mais do que ensinar a ler, ela deve criar leitores, dado que não se nasce leitor e não-leitor, e, se a aprendizagem até pode ser relativamente fácil, o mesmo já não se poderá dizer da formação do leitor, pois ela exige tempo e uma grande diversidade de material escrito. A criação e a consolidação de hábitos de leitura requerem, de igual modo, um exercício reiterado da própria leitura, esforço e paciência, quer por parte do leitor quer do mediador. Só o hábito da leitura poderá combater o analfabetismo funcional e tornar-se também num dos meios para se alcançar o tão almejado prazer da leitura.

---

Alçada, Comissária Nacional da referida iniciativa, “a leitura é uma base de poder” (*Palavras*, n.º 30: p.8); “Ler é poder” é o título do dossiê n.º 68 da revista *Noesis*. Referindo-se à leitura como prazer, Christian Poslaniec (2005), investigador no Institut National de la Recherche e autor de numerosos álbuns, romances, novelas e ensaios, afirma, em *Incentivar o prazer de ler*, que “os livros são uma fonte considerável de poder do imaginário” (p. 7).

Da participação de Portugal em dois estudos internacionais sobre avaliação da leitura, o *Reading Literacy*, promovido pela International Association of the Evaluation of Educational Achievement (IEA) em 1990/1991, e o PISA 2000, coordenado pelos países da OCDE, depreende-se que o valor que tem vindo a ser despendido pelo nosso país em Educação nem sempre é proporcional à aprendizagem dos alunos. Neste último estudo, o valor da média portuguesa situou-se aquém da média da OCDE, tendo os piores alunos portugueses obtido classificações ainda mais baixas do que os piores desta Organização e os alunos portugueses que apresentaram melhores resultados também não se destacaram, quando confrontados com os dos outros países, pois são, em média, piores do que os colegas com melhor desempenho nas restantes nações.

*Para a compreensão das dificuldades de leitura da população escolar portuguesa* é o título de um trabalho de pesquisa coordenado por Inês Sim-Sim<sup>3</sup> que, numa perspectiva longitudinal, desde a educação pré-escolar até ao 9.º ano de escolaridade, pretende não só perceber “como se lê e como se ensina a ler nas nossas escolas”, como também identificar “quem são e como lêem os maus leitores ao terminar a escolaridade básica” (Sim-Sim, 2006: 9). Este estudo reforça novamente o que já foi referido anteriormente, ou seja, que o ensino não está a cumprir a sua verdadeira missão relativamente à leitura, pelo que “talvez seja chegado o momento de acabar com certas visões deterministas e responsabilizar pela aprendizagem das crianças a qualidade do ensino que lhes é ministrado” (*ibidem*: 33).

Se a escola é tão importante, uma vez que é aí que a criança aprende a ler, a escrever e a contar e onde realiza a maior parte das suas leituras, então por que motivo os desempenhos da literacia de leitura e de matemática revelam índices inferiores aos da média da OCDE?

No que diz respeito à leitura, nem sempre a escola tem perspectivado o livro como um fim em si mesmo, dado que o escolariza em demasia, tornando-o essencialmente um meio, um instrumento, um controlo de aprendizagem. Já em 1977, Paul Hazard (citado por Pedro Cerrillo *et al.*, 2003: 233) referira que se devia usar o deleite imaginativo para a instrução, no entanto, segundo Pedro Cerrillo, a instrução impôs-se de tal modo que terminou afogando o deleite.

---

<sup>3</sup> Este trabalho de pesquisa, encomendado à Universidade Católica e financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, decorreu no período compreendido entre 2001 e 2004 e dele resultaram cinco estudos realizados sobre leitura que estão na base do livro *Ler e Ensinar a ler*, publicado em 2006: “Identificação dos Maus Leitores no Final da Escolaridade Básica”; “A Compreensão de Leitura nos Alunos com Baixa Visão”; “O Ensino da Gramática Visto por Professores e Alunos”; “O Ensino Inicial da Leitura”; “A Consciência Fonológica e a Emergência da Escrita Antes do Ensino Formal”.

Se a escola, através das suas práticas tradicionais e assaz redutoras coarctou durante muito tempo a dimensão lúdica da leitura, privilegiando as fichas e os questionários que abordavam essencialmente a estrutura de superfície do texto, então deverá ser também a própria escola a escolarizar a leitura, uma vez que “é a única estrutura social onde estão reunidas, por obrigação escolar – todas as crianças leitoras e não leitoras” (Poslaniec, 2005: 167).

Referindo-se ao binómio escolarizar/descolarizar a leitura, Poslaniec não questiona o facto de a escola ter privilegiado “o saber ler em detrimento do querer ler” e “de escolarizar as actividades em torno dos livros”, opinião partilhada pelos especialistas dos livros infanto-juvenis que defendiam, por esse motivo, a desescolarização da leitura (*idem*). No entanto, o mesmo autor considera que é um engano desescolarizá-la, dado que tal acabaria por “reificar as práticas sociais dominantes”, por “congelar os professores em práticas inalteráveis” (*idem*). O que realmente advoga este investigador é a escolarização da leitura, contudo com um estatuto diferente, tal como o havia já afirmado Glória Bastos (1999), ao referir que a escola se devia abrir “a novas vertentes e dimensões [da leitura], que, aliás, os programas escolares consignam” (p. 286). Na opinião de Poslaniec (2005), nenhuma outra instituição poderá agir sobre os não-leitores como a escola, uma vez que estes “não frequentam os novos locais de leitura, nem os espaços em que se dá à leitura um estatuto não utilitário” (*idem*).

Embora a escola continue a ser o espaço fundamental no acesso à leitura e à escrita, logo um dos locais privilegiados para se efectuar o tão desejado encontro da criança com o livro que a despertará para a leitura-prazer, a verdade é que, segundo Kepa Osoro Iturbe (2004), a escola não a ajuda a enamorar-se desta. Aquele que o consegue “lo hace a *pesar* de la escuela, no gracias a ella” (*ibidem*: 27).

Face ao exposto, interrogamo-nos se a promoção da leitura é realmente um mito ou um desafio. Uma vez que o gosto pela leitura é fruto da conjugação de vários factores, pensamos que ela é sobretudo um desafio que se impõe a toda a sociedade, em geral, e à escola, em particular, tendo em conta que, para além da sala de aula, espaço de leitura, esta possui um centro de recursos, a biblioteca escolar, que concentra um elevado número de material livro e não livro, susceptível de a promover.

Dado que a sociedade de informação requer competências leitoras sólidas e se compraz, de igual modo, com uma cidadania activa, consciente e responsável, torna-se imperiosa a formação de leitores para a vida e não apenas para a escola. Para além do

poder conferido a nível social, a leitura repercute-se, também, a nível pessoal, porquanto contribui para a formação intelectual e estruturação da imaginação, ao mesmo tempo que impulsiona a sensibilidade, a reflexão, a criatividade e o espírito crítico. Consideramos, por tudo isso, fundamental embarcar na árdua e apaixonante cruzada em prol da leitura, de modo a rebater as palavras de Gabriel Janer Manila (citado por Osoro Iturbe, 2004): “ir a la escuela hoy es olvidarse de la imaginación y adquirir la memoria que nos domestica y nos aprisiona” (p. 27).

## 2. Objectivos e organização do trabalho

É nosso objectivo, ao longo deste trabalho, percorrer um caminho análogo ao do leitor, porquanto partimos da aquisição da linguagem e terminamos com a análise de seis projectos de promoção de leitura, implementados em bibliotecas integradas no Programa da Rede de Bibliotecas Escolares.

A partir do momento em que a criança possui a ferramenta da leitura<sup>4</sup>, que lhe possibilita a apreensão da superfície textual, urge dotá-la de motivações que a conduzam à leitura *para ser* e não apenas *para saber* e esse poderá ser o contributo da Biblioteca Escolar.

Este trabalho compreende duas partes: após a introdução, na qual expomos o contexto e as motivações que nos conduziram ao presente estudo, apresentamos, na primeira parte, a problemática da leitura e, na segunda, o estudo empírico.

A primeira parte é constituída por três capítulos, designados por *A leitura, A formação do leitor e A biblioteca escolar e a promoção da leitura*, que procuram justificar a trajectória contida na parte inicial do título do trabalho, *Da leitura ao prazer de ler*.

---

<sup>4</sup> Rubem Alves considera que o educador deverá ajudar os seus discípulos a construir as suas caixas de ferramentas e de brinquedos, pois se naquelas se encontram “os objectos necessários para compreender e inventar”, como é o caso das coisas concretas, nestas encontram-se “objectos inúteis”, mas que são usados pelo prazer e pela alegria que produzem. É precisamente nesta última caixa que se encontram a música, a literatura, a dança, os poemas, os livros, entre muitas outras coisas. Para este escritor e pedagogo, “[o] erudito é aquele que ajuntou muitos saberes. O sábio é aquele que, saboreando os saberes ajuntados, se dá conta de que muitos deles não têm gosto, ou que têm um gosto que não lhe agrada. O sábio – degustador – se livra deles. O erudito soma saberes. Ele escolhe o que é essencial. Os saberes essenciais são aqueles que nos ajudam a viver.” (Rubem Alves (2002). *Estórias maravilhosas de quem gosta de ensinar*. Porto: Asa, pp. 49-50, 62).

Fazendo nossas as palavras de Rubem Alves, diríamos que a leitura de superfície se encontra na caixa das ferramentas e a profunda, aquela que dá sabor e não apenas saber, se encontra na caixa de brinquedos e é esta que vai possibilitar não só a reprodução, mas essencialmente a recriação.

Se a linguagem é uma faculdade inata, uma vez que estamos geneticamente programados para aprender uma ou várias línguas, o mesmo já não se poderá dizer da leitura e da escrita, pois são realidades ensinadas e aprendidas e dominá-las constitui uma condição essencial de acesso a um conjunto infundável de bens e conhecimentos na actual sociedade de informação. Assim, importa, desde logo, familiarizar a criança com o material impresso, pois os estudos têm revelado que um maior contacto com a leitura na infância corresponde um maior envolvimento com a leitura no presente e, conseqüentemente, aumenta o prazer de ler. Para além disso, quanto mais a criança e o jovem lerem, mais probabilidade terão de desenvolver as suas competências literárias, fundamentais ao sucesso escolar/educativo e à sua integração/realização na sociedade.

Sendo a leitura “um acto individual de vontade e escolha [e] uma prática social que abre o sujeito para uma relação com o mundo” (Herdeiro, 1980:35) e sendo ela, hoje, um valor cultural assumido e uma prioridade política, é fundamental que todos nós possamos contribuir para formar leitores. É preciso actuar de modo decisivo, ao longo de toda a escolaridade, para despertar ou consolidar o gosto pela leitura e criar ou fortalecer os hábitos de leitura. O gosto e o hábito prosperam em meios favoráveis, daí que a família e a escola, principais mediadores de leitura, desempenhem uma importante missão na educação para a leitura.

A promoção da leitura é um dos objectivos da biblioteca escolar e esta poderá, na verdade, constituir-se como “o grande motor no fomento da leitura e de actividades com ela relacionadas” (Bastos, 1999: 295). Os projectos que apresentamos e analisamos na segunda parte do nosso trabalho pretendem ser a concretização do importante contributo da biblioteca escolar à leitura e ao prazer de ler.

Após a apresentação do estudo empírico e dos aspectos metodológicos inerentes à nossa investigação na *Introdução*, o primeiro capítulo da segunda parte, passamos à *Análise dos dados* no capítulo seguinte.

Terminaremos com a justificação da parte final do título do nosso trabalho, *Contributos da biblioteca escolar*, tendo sempre em consideração os pressupostos teóricos e a análise documental dos projectos, bem como dos inquéritos realizados por entrevista. Terão as bibliotecas escolares que dinamizaram os projectos de leitura contribuído para promover a leitura? Eis o que nos propomos explicitar na *Conclusão* do trabalho.

## **PARTE I**

### **Enquadramento teórico**

*«É preciso explicar às pessoas ...,  
é preciso explicar aos pais e educadores o que eles podem fazer  
para preparar a criança para a leitura, dar-lhe o gosto das  
letras, incentivar as suas iniciativas de escrita, fazer-lhe sentir o  
lado expressivo da língua. (...) O futuro da leitura está nas  
nossas mãos e na determinação da nossa acção.»*

José Morais, *A Arte de Ler*

## Capítulo I

### A Leitura

#### 1. O processo de aprendizagem e ensino da leitura<sup>5</sup>

Quer a linguística, a ciência que estuda a formação, estrutura e evolução da(s) língua(s), quer a psicolinguística, que combina a linguística com a psicologia, são unânimes em reconhecer a importante relação existente entre a leitura, a escrita e a linguagem. Na verdade, estudos vários comprovam que “crianças com maus resultados na leitura são menos competentes que leitores com resultados normais na leitura numa grande variedade de tarefas fonológicas, semânticas e sintáticas” (Donahue,1987, citado por Rebelo, 1993: 17).

Linguagem, na mais ampla aceção da palavra, poderá ser considerada “um sistema de símbolos que permite a comunicação entre organismos ou membros de uma espécie” (*ibidem*: 18), daí que habitualmente se afirme que os seres humanos e os animais são dotados dessa capacidade. No entanto, se associarmos a linguagem ao pensamento, estamos forçosamente a limitar essa aptidão aos seres humanos e, nesse âmbito, podemos defini-la, então, como uma “faculdade humana de expressão e comunicação de pensamentos e sentimentos, por meio de um sistema de signos convencionados, realizados oral ou graficamente, os quais constituem uma língua”<sup>6</sup>. Como se constata, é através da língua, “sistema abstracto, subjacente a qualquer acto de

---

<sup>5</sup> Considerando que a aprendizagem é o “conhecimento consciente, obtido através do ensino – não forçosamente ministrado por um professor – que contempla a explicação e análise por parte de quem ensina e um certo nível de metaconhecimento por parte de quem aprende” (Sim-Sim, 1995: 201) e que a concepção de que aprender a ler vai além do momento de iniciação à descodificação, uma vez que é um processo que começa muito mais cedo e se estende pela vida fora, optámos por inverter a usual expressão “processo de ensino-aprendizagem”, porquanto também é nossa convicção que a leitura emerge, paulatinamente, no dia-a-dia da criança.

<sup>6</sup> Academia das Ciências de Lisboa (2001). *Dicionário de metalinguagens da didáctica*. Porto: Porto Editora, p. 2275.

fala” que o falante adquire a linguagem e a materializa através da fala, “realização da língua”, que é um acto individual<sup>7</sup>.

A criança adquire de forma natural e gradual a linguagem, uma vez que esta é determinada essencialmente pela organização e funcionamento cerebral, no entanto necessita de estar exposta a um sistema linguístico. Se a sua aquisição, “privilégio da espécie” (Pennac, 2001: 43) se processa a partir dos primeiros meses de vida e o seu desenvolvimento se prolonga no tempo, embora o período crucial seja aquele que decorre até à adolescência, a aprendizagem formal da leitura e da escrita verifica-se apenas por volta dos seis anos. Ouvir, falar, ler e escrever são competências intimamente relacionadas, pelo que o seu desempenho beneficia sobremaneira das múltiplas interações que se estabelecem com “o mundo da escrita, das imagens e dos sons” (Marques, 2001: 6).

No âmbito dos pré-requisitos considerados necessários à aprendizagem institucional da leitura e da escrita, José Augusto Rebelo (1993), partilhando da opinião de outros investigadores, apresenta cinco elementos a ter em conta na educação pré-escolar: o vocabulário ou desenvolvimento linguístico; o poder de atenção e concentração; a capacidade de identificação ou reconhecimento; o poder de distinção ou discriminação perceptiva e a capacidade de se lembrar ou recordar. De entre estes aspectos, é a área da linguagem, perspectivada no seu mais amplo sentido, que diferencia os alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita daqueles que não as evidenciam (Vellutino, 1979, citado por Rebelo, 1993: 133). José Augusto Rebelo (*idem*) refere ainda que o início da escolaridade se faz, na maioria dos países, aos 6-7 anos “por se aceitar ser esta idade aquela em que grande parte das crianças possui maturidade suficiente para principiar a ler e escrever”, acrescentando que “saber ler e escrever não resulta de nenhuma fase de desenvolvimento. São competências ensinadas e aprendidas, que se fundamentam em algumas condições de desenvolvimento previamente adquiridas” (*ibidem*: 125-126).

Segundo Inês Sim-Sim (2004), o sucesso na iniciação formal à escrita e à aprendizagem da decifração apoia-se em três pilares: o desenvolvimento da linguagem oral, a consciência fonológica e os comportamentos emergentes de leitura e de escrita.

Ler é uma actividade de cariz linguístico, pelo que quanto maior for o conhecimento oral da língua, em termos de vocabulário, estruturas sintácticas e

---

<sup>7</sup> Estela Ribeiro Lamas (coord.) (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*, Porto: Porto Editora, pp. 274, 177.

complexidade frásica, maior será a capacidade de compreensão da criança quando contactar com os seus usos secundários, a expressão escrita e a leitura. Se por detrás de muitos problemas na aprendizagem da leitura se escondem factores biológicos, a verdade é que os ambientais<sup>8</sup> também não são de somenos importância, daí que seja “útil evidenciar a forma como cada tipo de factor pode influenciar a aprendizagem em diferentes momentos do processo” (Morais, 1997: 231).

A consciência fonológica<sup>9</sup> desempenha um papel fundamental na aprendizagem da leitura nas línguas que possuem a escrita alfabética, como é o caso da língua portuguesa. Dos vários sistemas de codificação da linguagem, apenas o alfabético permite o acesso à linguagem escrita. Assim sendo, pretende-se que os futuros leitores se consciencializem que a escrita “representa uma sucessão de unidades fonológicas, havendo uma correspondência entre essas unidades no uso oral e na respectiva representação escrita” (Sim-Sim, 2006: 63).

Referindo-se ao ensino da leitura, Inês Sim-Sim (2004), considera que, de uma forma geral, os professores desconhecem ou não valorizam os processos cognitivos e linguísticos inerentes ao processo de correspondência entre o som e a sua representação gráfica, o que conduz a uma prática oposta àquela que se devia seguir. Assim, é usual o ensino da leitura partir da letra para o som, quando devia ser precisamente o contrário, isto é, partir do som que a criança distingue e produz para a representação gráfica. Para além da consciência fonológica, também o conhecimento que a criança possui sobre a linguagem escrita antes do seu ensino formal se encontra intrinsecamente associado à aprendizagem da leitura, tal como o comprovam as pesquisas desenvolvidas na sequência dos trabalhos de Clay (1966), de Downing (1970) e de Liberman (1973) (citados por Sim-Sim, 2006:171). Todas as actividades que promovam o desenvolvimento da linguagem revelam-se extremamente profícuas aquando da aprendizagem formal, pelo que a escola deve proporcionar, logo desde o jardim-de-

---

<sup>8</sup> Ainda que a relação entre meio social e desenvolvimento não seja linear e consensual, há, contudo, características de determinados meios ou estratos sociais que parecem explicar o processo de aquisição de algumas competências, nomeadamente o domínio da linguagem oral. Nesse âmbito, Paulo Fernandes (2004), corroborando os estudos de Goswami (2001) e de Baker *et al.* (1998) (autores citados, *ibidem*: 70), afirma que a qualidade das interações linguísticas na família, leitura de livros, exploração de rimas e lengalengas promovem a organização de um vocabulário mais rico. Assim sendo, e baseando-se, de igual modo, em Stanovich (2000, citado, *idem*), refere que a construção da riqueza vocabular depende da exposição a modelos linguísticos orais e impressos de qualidade.

<sup>9</sup> Segundo Lerner (1989, citado por Rebelo:131), ter consciência fonológica é dar-se conta de que a linguagem pode ser segmentada em palavras, sílabas e fonemas. Referindo-se ao desempenho da criança, Inês Sim-Sim (2006: 189-190) afirma que o desenvolvimento fonológico daquela acompanha o seu crescimento. Nesse sentido, a sílaba apresenta, normalmente, um problema de segmentação menor do que o fonema, pelo que se desenvolve primeiro.

infância, situações de enriquecimento linguístico e que familiarizem a criança com o maior número de materiais de leitura e de escrita. A apropriação e a consolidação deste pilar, tal como o referido anteriormente, iniciam-se muito antes da sua instrução, por isso urge continuar a repensar as práticas pedagógicas, uma vez, que segundo o estudo realizado por Inês Sim-Sim (2006), nem sempre estas são suficientemente consentâneas com os objectivos que se devem alcançar no ensino pré-escolar e nos primeiros anos do 1.º ciclo de escolaridade. A promoção do sucesso educativo e a construção do leitor pressupõem actividades trabalhadas de uma forma clara, intencional e contínua em todos os ciclos, destacando-se, contudo, o 1.º ciclo, uma vez que este é considerado um período essencial para as principais aquisições linguísticas, dele decorrendo a efectivação de todas as aprendizagens subsequentes.

Nas duas opiniões apresentadas, perpassam diferentes perspectivas relativas ao processo de aprendizagem da leitura e escrita: José Augusto Rebelo (1993), ao referir-se à “maturidade” da criança, exemplifica o paradigma maturacionista, que vigorou durante a maior parte do século XX e ainda se encontra enraizado em algumas práticas educativas; Inês Sim-Sim (1995, 2004, 2006), ao mencionar os “comportamentos emergentes”, testemunha o actual paradigma, o da literacia emergente. Embora este último conceito remonte a 1966<sup>10</sup>, a verdade é que foi apenas nas duas últimas décadas que este paradigma se começou a afirmar.

Inicialmente, acreditava-se que a criança só devia beneficiar da instrução quando estivesse mentalmente “madura”<sup>11</sup>. Esta suposição baseava-se num estudo de Morphett e de Washburne de 1931 (citados por Cullinan, 2000), segundo o qual o início da aprendizagem formal devia ocorrer por volta dos seis ou seis anos e meio de idade.

Posteriormente, a investigação, ao ir além da idade cronológica, começou a interessar-se pelas experiências linguísticas que ocorrem na primeira infância, fase

---

<sup>10</sup> Em 1966, Dolores Durkin (citada por Ross, McKechnie, Rothbauer, 2006: 69-70), observou 10 000 crianças aquando da sua entrada no 1.º ano de escolaridade e constatou que 229, 2,4% do total, conseguia ler dezoito ou mais palavras. Procurando justificação para tal situação, seleccionou duas amostras de pais e verificou que os pais das crianças que já liam algumas palavras interagiam com aquelas, lendo-lhes em voz alta, respondendo às suas perguntas, soletrando, identificando palavras, encorajando-os, inclusivamente, a ler. Estas crianças, designadas por si de “paper and pencil kids”, foram ainda alvo de um estudo longitudinal, até ao final do 6.º ano, tendo revelado sempre um bom desempenho académico.

A expressão “literacia emergente” foi, de igual modo, introduzida nesse mesmo ano por Clay (citado por Cullinan, 2000). Subjacente a este conceito encontra-se a ideia que “learning to read and write begins very early in life and follows a continuum instead of appearing in distinct stages” (*op.cit.*).

<sup>11</sup> A visão maturacionista (*reading readiness*) é traduzida por Paulo del Pino Fernandes (2004) como “prontidão para a leitura” e por Felipe Alliende e Mabel Condemarin (2005) como “preparação para a leitura”.

crucial para a emergência da competência literária. Segundo, Ramiro Marques (2001: 5), “[e]nsinar a ler crianças em idade pré-escolar é ajudá-las a constituírem os alicerces e as paredes ou, dito de outro modo, a prepararem as estruturas cognitivas e as capacidades perceptivas e motoras para a aprendizagem da escrita”.

A capacidade de ler, enquanto aquisição cultural, é fortemente influenciada pelo contexto social em que a criança se desenvolve, e, por esse motivo, ela é perspectivada como um processo contínuo, cujo sucesso é determinado, em grande parte, pela acção diária e deliberada de pais e educadores. O desenvolvimento do conhecimento literário<sup>12</sup> decorre não só em casa, como no jardim-de-infância, na rua, ou noutra circunstância, sempre em estreita dependência de factores sociais e culturais<sup>13</sup>.

De entre as várias manifestações literárias, também designadas por comportamentos emergentes de leitura<sup>14</sup>, destacam-se a leitura e posterior discussão de histórias<sup>15</sup>, o manuseamento de materiais impressos e artigos de escrita<sup>16</sup>, embora, na opinião de alguns investigadores, nomeadamente na de Snow (1996, citado por Cullinan, 2000), mais importante do que ouvir é falar, pelo que se reveste de primordial relevância a interacção verbal: “being read to does not by itself automatically lead to literacy [because] the real link seems to lie in the verbal interaction that occurs between adult and child during story reading”.

---

<sup>12</sup> Para Wells (1986, citado por Cullinan, 2000), um evento literário é “any encounter in which the child [is] involved in reading, writing, or engaging with print”.

<sup>13</sup> Os fundamentos teóricos da perspectiva da literacia emergente encontram-se radicados na teoria de Jean Piaget, tendo em consideração o papel activo do sujeito na construção do seu conhecimento; na teoria de Jerome Bruner sobre a aprendizagem pelo envolvimento activo em múltiplas experiências; na teoria de Lev Vygotsky, no que diz respeito à importância da interacção social na aprendizagem.

As teorias do psicólogo russo Lev Vygotsky são fundamentais nesta perspectiva, dado considerar que a linguagem, quer na sua vertente oral quer escrita, se desenvolve dentro de contextos culturais específicos, nos quais assumem particular relevância o adulto ou um outro par mais letrado que estabelecem a ponte. A centralidade do mediador encontra-se explicitada no conceito de “zona de desenvolvimento próximo”, definida por Lev Vygotsky (1978, citado por Ross, McKechnie, Rothbauer, 2006: 75) como: “the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers”.

<sup>14</sup> Para Sulzby (1991, citado por Sim-Sim, 1995: 218), os comportamentos emergentes de leitura são um conjunto de manifestações precoces do conhecimento que a criança possui sobre o impresso, antes mesmo de entrar na escola e iniciar a aprendizagem formal da leitura.

<sup>15</sup> Cf. Daniel Pennac (2001: 15-17): “Contávamos-lhe histórias desde que começou a falar. [...] A sua felicidade animou-nos. [...] Inventámos um mundo para ele. [...] [E]nsinámos-lhe tudo o que se pode ensinar acerca do livro, numa altura em que ele ainda não sabia ler. Abrimos-lhe até ao infinito uma enorme diversidade de coisas imaginárias, iniciámo-lo nas alegrias da viagem vertical [...]. O seu apetite de leitor era espantosamente grande, a ponto, recordemos, de *ele ter pressa em aprender a ler!*”

<sup>16</sup> Inês Sim-Sim (1995: 219) refere que “a atracção chega-nos pelo conhecimento e o conhecimento nesta idade [primeira infância] passa preferencialmente pelo que se manipula”.

Associado ao ensino da leitura, encontra-se o processo de ensino-aprendizagem da escrita, e, apesar de não ser nosso objectivo discorrer sobre esta, pensamos pertinente apresentar algumas opiniões acerca desta capacidade, que é, segundo Lerner (1989, citado por Rebelo, 1992: 128), “o tipo mais elevado e complexo de comunicação” e, por esse motivo, a última competência linguística a ser aprendida.

No âmbito da literacia emergente, Clay (1966, 1991) e Sulzby (1985, citados por Cullinan, 2000) constataram que a leitura e a escrita se desenvolvem “concorrentemente” e em estreita ligação, uma vez que a criança, ao participar activamente no processo de aprendizagem da leitura, vai construindo o seu próprio conhecimento acerca do funcionamento da linguagem escrita.

Para José Rebelo (1993), a escrita e a leitura são fenómenos relacionados e paralelos, considerando aquela como o processo de codificação da linguagem, por meio de sinais convencionais, e esta a sua descodificação. Os pesquisadores chilenos Felipe Alliende e Mabel Condemarín (2005) contestam esta concepção tradicional, que perspectiva separadamente as duas competências, e defendem a sua interacção, uma vez que tanto a escrita como a leitura se centram na construção do significado e, por isso, “ambas se realimentam estreitamente”, encontrando-se “mutuamente ligadas, mutuamente apoiadas e fundamentalmente envolvidas com o pensamento” (*ibidem*: 15-16).

Na opinião de Inês Sim-Sim, a leitura e a escrita são “duas realidades completamente distintas que se inter-influenciam, mas que não se esgotam uma na outra” (2004: 15). Na verdade, não é pelo facto de se ler mais que se melhora a escrita e não é a leitura que conduz à escrita e vice-versa. Referindo-se à entrada no mundo da linguagem escrita, a professora e investigadora afirma que, para os alunos oriundos de famílias sem hábitos de leitura, ela surge como “uma actividade mecânica e desprovida de sentido”, tornando-se, frequentemente, em “algo de penoso” e não numa “experiência prazerosa” (*ibidem*: 9).

Defensor da leitura livre e voluntária (free voluntary reading – FVR), Stephen Krashen (2004) apresenta a escrita e a leitura como processos complexos e reconhece que o estilo de escrita advém essencialmente do tipo de leitura que advoga e não tanto da própria escrita, refutando, desse modo, o senso comum, segundo o qual se aprende a escrever escrevendo. Com efeito, à quantidade nem sempre corresponde a qualidade, pelo que não é escrevendo mais que se melhora a escrita. Aliás, para além de não considerar suficiente o número de textos escritos na escola e no quotidiano, refere ainda

a falta de interacção entre o aluno e o professor acerca da prática da escrita<sup>17</sup>.

Partindo dos programas curriculares para a prática lectiva, verifica-se que esta, não raras vezes, se afasta do que realmente se encontra consignado. Reportando-se ao actual Programa de Língua Portuguesa do Ensino Básico, em vigor desde 1991, Emília Amor (2005) reconhece que nunca existira no nosso sistema de ensino um programa tão bom, no entanto “um bom programa não faz um bom professor, mas que um bom professor pode tornar bom um mau programa” (*ibidem*: 12). Na sua opinião, ele contempla já os princípios, há muito defendidos, embora careça de uma fundamentação mais explícita e de uma estrutura que dê realmente conta do essencial, o que seria fundamental para evitar a dispersão num programa tão extenso.

No âmbito da escrita, convém não descurar ainda outras práticas decorrentes das novas tecnologias de informação e de comunicação, como é o caso da escrita economizada do MSN Messenger ou dos programas de “conversa” *online* em tempo real. Na opinião de Maria de Lourdes Dionísio (2006), defensora do leitor cosmopolita, o Messenger é apenas mais uma prática cultural, pelo que a escola não deve obliterar, de modo algum, a multiplicidade dos processos e fenómenos sociais novos e trabalhar no sentido de consciencializar os alunos das características de cada um deles. Também Inês Sim-Sim (2006) defende que a escola não pode ignorar os desafios lançados pela já designada inteligência conectiva, tais como o MSN, o *e-mail*<sup>18</sup> e a leitura vertical com as suas potencialidades, nomeadamente com as rápidas ligações via hipertexto e consultas a uma multiplicidade de páginas web (*ibidem*: 80). Na sua opinião, é a capacidade selectiva e crítica, bem como a rapidez de compreensão do que se lê o que realmente distingue o bom do mau leitor (*ibidem*: 81), pelo que importa continuar a promover a chamada leitura a negro.

Tendo em consideração que a educação é um processo e que a escrita, a leitura e a fala se desenvolvem conforme as práticas sociais em que as pessoas se envolvem, então há necessidade de “estar sempre a aprender a ler, a falar e a escrever”, uma vez que “as pessoas são avaliadas pela forma como se movimentam na língua e isso pode

---

<sup>17</sup> À semelhança do que ocorre com a escrita, também a aprendizagem formal da leitura não pode ser desligada do próprio acto em si. Se não forem adoptadas as estratégias mais adequadas, correr-se-á o risco de “tropeçarmos no caminho”, tal como o afirma Inês Sim-Sim (2006). Na sua opinião, a leitura “é antes de mais uma janela para um tempo e para um espaço abertos ao infinito, mas se nos olvidarmos de como se abre a janela corremos o risco de encalhar no ferrolho e de deixar para sempre manietado o prazer de abraçar as palavras escritas” (*ibidem*, 74).

<sup>18</sup> Stephen Krashen reconhece que talvez o correio electrónico esteja na base de uma mais intensa produção escrita: “[t]hanks to e-mail, people may be writing more these days” (2004: 134).

ser penalizador para elas” (Dionísio, 2006: 35).

Se, outrora, um dos principais objectivos na educação básica era aprender a ler, agora é ler para compreender (Chall, 1983; Alliende e Condemarín, 2005; Azevedo, 2007), não obstante a aprendizagem inicial continuar a incidir sobre os mecanismos básicos de descodificação. Aliás, se tal não acontecer nos três primeiros anos de escolaridade, os alunos terão sempre um mau desempenho<sup>19</sup> e o ciclo será sempre o mesmo: os alunos não saberão ler, não gostarão de ler, não serão leitores e não terão sucesso escolar ou se, eventualmente, o tiverem não alcançarão o tão desejado sucesso educativo. Na opinião de Inês Sim-Sim (2004), “se eles passarem e não souberem é tão mau quanto não passarem por não saberem – o problema é o facto de não saberem” (*ibidem*: 12).

## 2. O acto de ler

No início era simplesmente o *verbo*. Depois este consubstanciou-se na palavra impressa, dando origem à Galáxia de Gutemberg que, com o advento do audiovisual, deu lugar à Galáxia de Marconi. Actualmente, com a introdução e expansão dos *media* electrónicos, estamos novamente de regresso à Galáxia de Gutemberg, caminhando os bastiões desta cultura, o livro e a leitura, amigavelmente, lado a lado com as novas tecnologias da sociedade de informação. Ler foi e continua(rá) a ser o acto que iremos tentar definir, não obstante a sua significação poder variar consoante os valores que lhe são atribuídos no decurso do tempo.

Ler é um vocábulo de dimensão polissémica, assim o demonstra Alberto Manguel ao referir-se, em *Uma história da leitura* (1998), ao astrónomo a ler um mapa de estrelas que já não existem; ao arquitecto a ler a terra onde uma casa vai ser construída; ao jogador de cartas a ler o gesto do seu parceiro antes de arriscar a carta decisiva; ao tecelão a ler o desenho complicado de um tapete a ser tecido; aos pais a lerem no rosto do bebé sinais de alegria, medo ou surpresa; ao lavrador a ler no céu o tempo que vai fazer, considerando que todas estas pessoas “partilham com o leitor de livros a capacidade de decifrar e traduzir signos”<sup>20</sup> (*ibidem*: 21). Subjacente à leitura

---

<sup>19</sup> Como nos afirma Inês Sim-Sim (2004), se a aprendizagem da descodificação não for completamente automatizada até ao 3.º ano, todo o restante processo ficará comprometido, uma vez que a partir daí a leitura será utilizada essencialmente para estudar e aprender, ou seja, para extrair significado do material escrito, acentuando-se, por isso, cada vez mais, o fosso entre os “maus alunos” e os restantes (p. 12).

<sup>20</sup> Implícita a todas estas situações de leitura, parece-nos estar a definição apresentada por L. P.

encontra-se, então, a “possibilidade e a intencionalidade de comunicar uma qualquer mensagem a alguém” (Sim-Sim, 2006: 35), podendo esta realizar-se através de signos linguísticos ou não, no entanto, no âmbito do nosso trabalho, apenas nos propomos reflectir sobre a leitura enquanto competência linguística.

Como é usual, numa primeira instância, procurámos a definição do vocábulo num dicionário de língua<sup>21</sup>, pois pretendíamos partir da acepção generalizada da palavra e confrontá-la com a perspectiva actual, tendo em conta que ela é, há já algum tempo, objecto da investigação. Limitámo-nos apenas à primeira entrada, habitualmente a mais denotativa. Eis alguns exemplos, dos quais destacámos a negrito os termos-chave, que estarão na base da nossa reflexão:

**Ler:**

“**Recolher**, apanhar; captar com os **olhos**, passar pela **vista**.”<sup>22</sup> (*Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, 1995:407)<sup>23</sup>

“**Olhar para letras** ou quaisquer **símbolos gráficos** e **perceber** ou **decifrar** o seu **significado**.” (*Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, 2001:2249)<sup>24</sup>

“**Percorrer com a vista** (texto, sintagma, palavra), **interpretando-o** por uma relação estabelecida entre as sequências dos sinais gráficos escritos (alfabéticos, ideográficos) e os sinais linguísticos próprios de uma língua natural (fonemas, palavras, indicações gramaticais).” (*Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, 2005:2260)<sup>25</sup>

“**Reconhecer os sinais gráficos** de uma língua, formando mentalmente, ou em voz, alta, os **sons** que esses sinais representam e **associando-lhes um sentido**.” (*Dicionário Verbo Língua Portuguesa*, 2006:678)<sup>26</sup>

“**Compreender, interpretar**.”<sup>27</sup> (*Dicionário Mais*, 1997:324)<sup>28</sup>

---

Spencer (1946, citado por Morais, 1997: 108): “no seu sentido mais lato, a leitura é o processo de interpretação dos estímulos sensoriais”. José Morais (*idem*) considera-a falsa e perniciosa, uma vez que “[o] processo de interpretação de signos sensoriais constitui aquilo a que chamamos habitualmente «percepção», e seria grotesco identificar leitura e percepção” (*ibidem*, 109).

<sup>21</sup> Para que pudéssemos confrontar melhor as diferentes perspectivas, consultámos, para além dos dicionários de Língua Portuguesa, um dicionário de Inglês, de Francês e de Espanhol.

<sup>22</sup> Da informação da entrada consta ainda o seguinte: “enrolar, enovelar, apanhar e esconder, tirar, roubar; escolher; ler em voz alta”.

<sup>23</sup> José Pedro Machado (1995). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.

<sup>24</sup> Academia das Ciências de Lisboa (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Verbo.

<sup>25</sup> Sociedade Houaiss (2005), *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores.

<sup>26</sup> Aldina Rocha da Vaza e Emília Maria Marçal Amor (2006). *Dicionário Verbo Língua Portuguesa*. Lisboa: Verbo.

<sup>27</sup> Considerámos que seria, de igual modo, interessante comparar o dicionário tradicional com um dicionário reverso. Se aquele “parte da entrada de um vocábulo para o registo de um ou mais significados”, este procura, sobretudo, “apresentar um termo apropriado à representação que se tem em mente”, partindo “da ideia para a palavra correspondente” (*Dicionário Mais*, 1997: 5).

“**Look at** and (be able to) **understand** (sth written or printed).” (*Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English*, 1982:698)<sup>29</sup>

“**Parcourir des yeux** ce qui est écrit ou imprimé, en prenant connaissance du **contenu**.” (*Dictionnaire du Français Contemporain*, 1980: 683)<sup>30</sup>

“Referido a **signos escritos** o **impresos**, pasar la vista o el tacto por ellos para entender su **significado**.” (*Diccionario Intermédio de Lengua Espanõla*, 2000:712)<sup>31</sup>

Perante a partilha semântica da palavra *ler*, factor de enriquecimento e ao mesmo tempo de ambiguidade, torna-se necessário clarificá-la, pelo que começaremos por referir as suas premissas. Tal como já foi mencionado anteriormente, delimitámos o conceito ao domínio linguístico, indissociável da escrita, não havendo “leitura senão onde há (ou, mais precisamente, onde houve) escrita” (Morais, 1997: 109). Para além desta restrição, Inês Sim-Sim (2006) refere ainda a axiomática relação entre a linguagem escrita e a oral, uma vez que aquele uso secundário da língua se apoia na linguagem oral, sustentando-a.

Da leitura e análise das definições apresentadas, verificamos que o acto de ler pressupõe diferentes momentos que, de acordo com os termos<sup>32</sup> por nós destacados, poderemos sintetizar do seguinte modo: reconhecimento e decifração das palavras e do seu respectivo significado, bem como a sua interpretação/compreensão. Assim sendo, e corroborando as asserções de Leonor Cadório (2001), Lino Moreira da Silva (2002), Paulo Fernandes (2004), Inês Sim-Sim (2004), Verónica Pontes e Lúcia Barros (2007), entre outros, afirmamos que o acto de ler é, inegavelmente, complexo.

Se atentarmos no sentido etimológico da palavra, verificamos que, no acto de leitura, se colhe algo, o sentido do que foi escrito por alguém, ou seja, a mensagem a transmitir, através do reconhecimento e tradução dos grafemas nos sons correspondentes da fala. Como refere Cadório (2001:17), o vocábulo “já existia antes de ser o significante para o acto” que está a ser objecto de reflexão.

---

<sup>28</sup> (1997). *Dicionário Mais – Da ideia às palavras*. Lisboa: Lisboa Editora.

<sup>29</sup> A S. Hornby (1982). *Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English*. Oxford: Oxford University Press.

<sup>30</sup> Jean Dubois *et alii*. (1980). *Dictionnaire du Français Contemporain*. Paris: Larousse.

<sup>31</sup> Juan Antonio de las Heras Fernández *et al.* (2000). *Diccionario Intermédio Lengua Espanõla*. Madrid: Ediciones FM.

<sup>32</sup> “Símbolos, sinais gráficos, escritos, texto, sintagma, palavra, *written, printed, impresos*” reportam-se à primeira premissa, ou seja, ao sistema linguístico escrito e as palavras “sons” e “fonemas” relacionam-se com a segunda, a estreita ligação entre a linguagem escrita e a oral.

Do exposto, concluímos que o acto de ler tem uma dupla face, indissociável da mesma realidade: de um lado, encontra-se a decodificação de grafemas, a estrutura superficial ou emergente e, do outro, a decodificação de sentidos, a estrutura profunda ou latente. Se a aprendizagem daquela é meramente pontual, própria de um início de escolaridade, esta, embora seja, de igual modo, contemplada a par da outra, é evolutiva, porquanto se prolonga no tempo, nunca estando completamente concluída. É da interacção destas duas dimensões que nasce o acto de ler, que, segundo Lino Moreira da Silva (2002), é constituído por quatro etapas quase simultâneas: a percepção, a compreensão, a reacção e a integração<sup>33</sup>.

A primeira fase, a percepção, é o “reconhecimento e interpretação da palavra com que os olhos tomam contacto”, no entanto é preciso ter em consideração que “os factores de reconhecimento do texto não são privilegiadamente de natureza *oftalmológica*, mas de natureza *mental*” (Moreira da Silva, 2002: 116). A compreensão resulta da apreensão da mensagem do texto, do diálogo, entabulado pelo leitor com a palavra escrita, o qual nem sempre é o mais pacífico. A revelação ou explicitação que ocorre durante o acto em si depende de leitor para leitor, pelo que o mesmo texto pode ter diferentes leituras. A etapa da reacção “verifica-se quando o leitor é levado a atender às ideias com que estabelece contacto” (p.117), o que quer dizer que esta fase se caracteriza pelo despertar da consciência crítica do leitor, podendo este aceitar ou não aquilo que foi compreendido. A última fase é a integração que é o “momento de encontro das ideias captadas do texto, pelo leitor, com as que o mesmo leitor já possui” (*ibidem*), ou seja, o encontro entre a “velha informação”, adquirida anteriormente, e a “nova” (*ibidem*).

Ao perscrutarmos a literatura em torno daquela que é considerada uma das mais importantes actividades humanas, a leitura, deparamo-nos com várias tentativas de definição, de entre as quais escolhemos algumas, porquanto as consideramos elucidativas quer do conceito em si quer do caminho que pretendemos trilhar, neste estudo e na nossa prática docente. Justificaremos as palavras dos autores seleccionados através dos modelos de leitura (cf. ponto 2.1. deste capítulo).

*A leitura é um acto complexo, simultaneamente linguístico, cognitivo, social e afectivo.* (Sim-Sim, 2006:8)

---

<sup>33</sup> As etapas referidas pelo autor baseiam-se no estudo de C.O. Passos Z. D. Mediano de 1971 e que é citado por aquele (Silva, 2002: 116).

*A leitura é, fundamentalmente, o processo de compreender o significado da linguagem escrita. (Alliende e Condemarín, 2005:3)*

*O acto de ler, longe de ser mecânico, é uma operação que envolve a totalidade da pessoa: inteligência e vontade, fantasia e sentimentos, passado e presente. (Sobrino, 2000:31)*

*A leitura é um acto de criação permanente.  
A leitura, ressurreição de Lázaro, é levantar a pedra tumular das Palavras. (Pennac, 2001:24,87)*

*Ler é um acto individual que escapa a qualquer generalização [...] Criar sentido a partir de um texto não consiste apenas em descodificá-lo e é por isso que saber ler não basta para ter prazer de ler. (Poslaniec, 2006:9)*

## **2.1. Os modelos explicativos do processo de leitura**

Muitos são já aqueles que se vão debruçando sobre a leitura, não só porque se interessam por ela enquanto “leitores-investigadores”, como também porque a consideram “plataforma interdisciplinar do insucesso” (Charmeux, 1985: 11).

A mestria da língua, nomeadamente, na sua componente escrita, é tida por condição facilitadora da aprendizagem, uma vez que se encontra no cerne do trabalho escolar. Partindo do truísmo que “[f]aire des études, c’est avant tout avoir à lire” (*idem*), então facilmente depreendemos o quão imprescindível se torna repensar o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, para que estas competências não continuem a ser invocadas como principais causas do insucesso escolar. Não é nosso objectivo analisar os modelos de aprendizagem, mas tão-somente reflectir sobre os de processamento da informação, de modo a fundamentar as definições do acto de ler.

Dominar o código escrito, representação gráfica da língua oral, significa conhecer os sinais que foram estabelecidos para representar sons, sílabas ou palavras, consoante se considere a escrita alfabética, silábica ou ideográfica. No nosso caso, apenas nos interessa a escrita alfabética, senha de acesso à linguagem escrita, e na qual a cada fonema, unidade mínima de som, corresponde um grafema, representado por uma letra ou um grupo de letras. No entanto, e independentemente do tipo de escrita, “o acesso ao significado do material impresso implica a capacidade de traduzir os sinais convencionados em sequências sonoras, organizadas de acordo com as regras que regulam o código oral (Sim-Sim, 1995: 212).

Sendo a obtenção do significado o objectivo da leitura, importa referir e analisar os modelos de processamento de informação, uma vez que estes “tentam explicar o

processo que vai da recepção visual dos sinais escritos ou impressos no papel até à compreensão do sentido do texto” (Alarcão, 1991: 56). Apresentá-los-emos de acordo com as categorias em que normalmente aparecem agrupados: modelos ascendentes, modelos descendentes e modelos interactivos.

Segundo a opinião de Isabel Alarcão (1991), o que fundamentalmente distingue os modelos é a “relação sujeito-objecto, considerando por sujeito aquele que lê, o leitor, e por objecto, o texto a ler ou lido” (p. 57). Referindo-se a esses mesmos modelos, M. Gabriela Velásquez (2004) pensa que a sua diferenciação reside na importância que se atribui aos processos perceptivos e cognitivos. Apresentamos seguidamente um quadro, da nossa responsabilidade, que sintetiza os pressupostos em que se baseiam os modelos.

Quadro 1 – Modelos explicativos do processo de leitura

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

Os modelos explicativos da forma de processamento humano da informação não se dissociam, de modo algum, das mundividências dominantes na época, pelo que acusam a influência quer do behaviorismo, no caso dos modelos ascendentes, quer da linguística e da psicologia cognitiva, no caso dos modelos descendentes, destacando-se no âmbito daqueles Philip Gough (1972) e LaBerge & Samuels (1974) e no âmbito

destes Kenneth Goodman (1970) e Frank Smith (1971), autores referenciados por Inês Sim-Sim (2006).

Os modelos ascendentes (ou *bas-haut/bottom-up*)<sup>34</sup> partem dos dados fornecidos pelo texto, isto é, das informações consideradas de nível inferior (visuais, gráficas, fonémicas) para procedimentos cognitivos de nível superior (sintáticos e semânticos). A leitura é perspectivada como um processo sequencial, linear e indutivo, que se inicia com a visão dos grafemas e termina com a integração das palavras na frase, ou seja, começa “com a análise perceptiva das letras, depois traduzidas em sons por conversão grafofonológica, em seguida associadas em sílabas e, posteriormente em palavras, [...] combinadas em frases”, reconstituindo-se desse modo a linguagem oral” (Sim-Sim, 2006: 38). Segundo estes modelos, ler é decodificar grafemas, transformar uma mensagem escrita numa sequência de sons da língua, de forma a alcançar a compreensão da informação escrita, obtida essencialmente através da mediação fonológica. O único factor de compreensão é apenas o próprio texto, uma vez que não se considera nem o contexto que envolve as palavras nem os conhecimentos que o leitor possui. Com efeito, todos os outros aspectos, nomeadamente os discursivos, pragmáticos, experienciais, situacionais não são valorizados, denotando-se uma ausência de retroacção entre as várias operações sequenciais da descodificação.

Se estes modelos permitem explicar as diferenças de desempenho através da capacidade de tratamento e de conversão grafofonológica, o mesmo já não se verifica com a compreensão de determinados vocábulos, como é o caso das palavras homófonas, e com a leitura nos surdos. Apesar das fragilidades referidas, estes modelos contribuíram para uma melhor compreensão das etapas inerentes à aprendizagem da leitura, dado que realçaram a “importância do conhecimento e utilização do princípio alfabético, base da correspondência grafema-fonema, que se sabe actualmente ser determinante para a descodificação fonológica que caracteriza a escrita alfabética” (Sim-Sim, 2006: 38).

Os modelos descendentes (ou *haut-bas/top-down*) partem do pressuposto inverso ao dos modelos anteriores, uma vez que, embora também sejam lineares, invertem a sequência de estádios que subjazem ao processo de leitura. O ponto de partida já não é o texto propriamente dito, mas os procedimentos cognitivos de nível superior, as expectativas, previsões e hipóteses do leitor sobre a mensagem do texto.

---

<sup>34</sup> D. LaBerge & S. J. Samuels, 1977; B.L. Zakaluk & S.J. Samuels, 1988; P. B. Gough, et al., 1992; S. J. Samuels, 1994; D. LaBerge, 1995, citados por Lino Moreira da Silva, 2002.

Estes modelos enfatizam o papel activo do sujeito que conjectura e adivinha a partir dos seus saberes, daí que a leitura tenha sido concebida por Goodman (1967, citado por Sim-Sim, 2006) como um “*guessing game*”<sup>35</sup> (*ibidem*:38). De acordo com Smith (1971, citado por Alarcão, 1991: 59) a expressão “what the eyes tell the brain” tipificaria os modelos ascendentes, enquanto “what the brain tells the eye” os descendentes.

O acesso à informação processa-se não só a partir do domínio linguístico do sujeito, mas também dos seus conhecimentos relativamente ao tema abordado no texto e que são, em suma, os factores que estão na base das diferenças na compreensão. Os bons leitores são aqueles que constroem o significado mais em função dos seus conhecimentos do que da mera informação gráfica contida no texto. Ler é, então, compreender, antecipar, associar, confrontar o leitor com o texto a fim de este verificar e confirmar as suas hipóteses, sendo, por isso, a leitura um processo dedutivo.

À semelhança dos modelos ascendentes, também estes apresentam algumas limitações, de entre as quais salientamos as seguintes: a não explicitação do modo como são avaliadas as predições; a leitura de palavras desconhecidas; a escassez de conhecimentos que possibilitem a formulação de expectativas e o tempo despendido nesta tarefa é, por vezes, superior ao que é realmente necessário.

José Morais, em *A Arte de Ler. Psicologia cognitiva da leitura* (1997), concretiza o que acabámos de referir acerca destes modelos. Ao tentar definir o que é a leitura, o autor relembra as restrições impostas ao termo em análise: em primeiro lugar, a leitura reporta-se ao “tratamento de signos gráficos”, tal como já indicámos, e, em segundo, possibilita a actividade mental de “ler entre linhas” (p. 109). Tendo por base estes pressupostos, o investigador da área da Psicologia Cognitiva apresenta a leitura como uma capacidade cognitiva que permite o reconhecimento das palavras escritas e uma forma particular de aquisição de informação. Acrescenta ainda ser usual a confusão entre actividade, desempenho, objectivos e capacidade de leitura, pelo que, sumariamente, as distinguiremos, recorrendo às palavras do próprio autor.

---

<sup>35</sup> Explicitando o conceito apresentado por Goodman, “jogo de adivinhas psicolinguístico”, Lino Moreira da Silva (2002) refere que as estratégias de leitura desenvolvidas entre o leitor e o texto se assemelham a um jogo, porque a “interacção do leitor com o texto se faz em termos de ‘adivinhar’, de ‘predizer’, de confirmar ou rejeitar; é ‘psicolinguístico’, porque nele intervêm o pensamento e a linguagem.” (p.136). Fazem parte deste *jogo* vários momentos: fixação num ponto; selecção de índices gráficos; formação de uma imagem perceptiva; procura de referências na memória; adivinhação e hipóteses; infirmação das hipóteses; confirmação das hipóteses; hipótese provisórias; confirmação. Segundo o mesmo autor, “este processo continua sempre, ainda que os seus passos não sejam sequenciados sempre do mesmo modo” (*ibidem*: 138).

Se a actividade de leitura é “o conjunto dos acontecimentos que se passam no cérebro e no sistema cognitivo que o cérebro suporta, bem como nos órgãos sensoriais e motores”, o desempenho será “o resultado, o grau de sucesso” da referida actividade e “a compreensão do texto escrito e/ou a fruição de uma impressão estética” os seus objectivos (*ibidem*). A capacidade diz respeito ao “conjunto dos recursos mentais que mobilizamos ao ler e que é específica da actividade de leitura” e, uma vez que a finalidade dos processos específicos da leitura é “representar material escrito sob uma forma utilizável pelo resto do sistema cognitivo”, então a capacidade de leitura será o “conjunto dos processos perceptivos que permitem fazer com que a forma física do sinal gráfico já não constitua um obstáculo à compreensão da mensagem escrita” (*idem*: 110). É, à semelhança de outra capacidade cognitiva, “uma transformação de representações (ditas de entrada) noutras representações (ditas de saída)” (*ibidem*), sendo que àquela corresponde a palavra escrita e a esta a representação fonológica, pois qualquer palavra pressupõe uma forma fonológica, independentemente de a sabermos pronunciar ou não.

Para que o indivíduo reconheça as palavras escritas, ou seja, as identifique enquanto formas ortográficas com um significado e lhes atribua uma pronúncia, de modo a aceder à compreensão, socorre-se das suas competências lexicais, dos processos de análise sintáctica e de integração semântica, dos seus conhecimentos do mundo e da sua experiência pessoal. Refira-se que estes processos específicos da actividade de leitura não são processos de compreensão, mas tão-somente aqueles que levam à compreensão e encontram-se presentes também na linguagem falada, desenvolvendo-se, de igual modo, na criança muito antes de ela aprender formalmente a ler.

No decurso da primeira infância, a criança conhece palavras, as suas formas fonológicas e os respectivos significados e, a partir do momento em que é submetida ao processo de ensino-aprendizagem, aprende a associar a forma ortográfica, sequência ordenada de grafemas, à forma fonológica, que já lhe é familiar. No entanto, também começará, a pouco e pouco, a ser capaz de apreender directamente o significado das palavras, tendo por base apenas as suas formas ortográficas.

Numa perspectiva mais ecléctica, encontram-se os modelos interactivos que, tal como a designação já sugere, conciliam os pressupostos dos dois modelos apresentados anteriormente. A leitura já não é um processo linear mas paralelo que requer “simultaneamente e em interacção, a activação de processos ascendentes e descendentes” (Sim-Sim, 2006: 39). Nesse sentido, o acto de leitura pressupõe a actuação conjunta de todas as fontes de informação e que, segundo Rebelo (1993), são

“a identificação, o reconhecimento de letras, a sua tradução em sons como a compreensão, formulação de hipóteses e conjecturas para descobrir o seu significado” (p. 54).

Alguns destes modelos são considerados compensatórios, uma vez que as deficiências verificadas num determinado nível de processamento podem ser compensadas através da utilização de informação de um outro. Referimos, a título exemplificativo, o caso dos leitores que evidenciam dificuldades de descodificação e de análise, pelo que poderão socorrer-se de estruturas cognitivas de nível mais geral, nomeadamente o uso do contexto, para mais facilmente identificar as palavras, ou o caso dos bons leitores que, desconhecendo o contexto das palavras e das frases, se servem da descodificação para a sua identificação (Rebelo, 1993: 55).

Ao confrontarmos os diferentes modelos para explicar o processo de leitura, pensamos ter reunido as condições necessárias para compreender melhor as definições relativas ao acto de ler. Estamos convictos, à semelhança de Inês Sim-Sim (2006), que a maior parte dos actuais conceitos de leitura reflecte os pressupostos dos modelos interactivos, considerando-se “que um leitor fluente se serve, alternada e concomitantemente, de estratégias mistas (ascendentes e descendentes) para extrair significado de um texto lido” (p. 40).

Do exposto, concluímos estar perante um alargamento do entendimento do termo leitura, em virtude da evolução científica verificada no campo da análise textual, da linguística e da psicologia cognitiva. Na verdade, foram estas áreas que criaram condições para que se desenvolvessem novas propostas de análise para explicar e suplantar algumas das dificuldades encontradas.

Até meados do século passado, a leitura era considerada “uma actividade essencialmente grafoperceptiva, baseada na análise visual” (Sim-Sim, 2006: 37), privilegiando-se os aspectos mais técnicos e formais em detrimento dos processos cognitivos e linguísticos envolvidos na compreensão. De uma concepção tão limitada de leitura, de cariz comportamentalista, que explicava o reconhecimento através da associação de estímulos visuais e representações auditivas, passa-se, a partir da década de setenta, e por influência dos estudos desenvolvidos no âmbito da aquisição e desenvolvimento da linguagem, para um conceito mais abrangente<sup>36</sup> e que denota uma

---

<sup>36</sup> Referindo-se à leitura, Lino Moreira da Silva (2002: 140) apresenta-a como “um processo que envolve a pessoa toda, sendo esta o centro do processo a desenvolver.” Na opinião de Inês Sim-Sim

evidente preocupação com os processos de compreensão de leitura. A concepção do acto de ler como uma actividade interpretativa destrona aquela que o considerava como um acto essencialmente receptivo.

A leitura já não se circunscreve apenas à mera actividade instrumental de reconhecimento e de decifração<sup>37</sup> dos sinais gráficos em cadeias de sons, representação do real, mas é concebida como um “processo complexo [individual], simultaneamente linguístico, cognitivo, social e afectivo” (Sim-Sim, 2006: 7-8). Ainda na opinião de Inês Sim-Sim (2006), a leitura constitui uma competência essencialmente cognitiva, mais concretamente linguística, comprovando a veracidade das suas asserções através de um estudo, que será objecto da nossa reflexão aquando da explicitação do conceito de compreensão. A leitura é, de igual modo, um acto individual, tal como o afirma Glória Bastos (1999) e Poslaniec (2006), e, tendo em consideração que é concomitantemente um processo interactivo, pressupõe a construção pessoal de um significado, ou seja, subentende um leitor que (re)constrói o significado do texto e, por esse motivo, é também designado por “fazedor de significados” (Sim-Sim, 2006: 35). Apesar do esforço pessoal, há também a considerar a componente social da leitura, uma vez que esta envolve partilha e desenvolvimento colectivo. Como a leitura carece de uma aprendizagem consciente e formal e dada a sua complexidade e morosidade, urge imergir o leitor no maior número possível de leituras, de modo a que este entabule laços afectivos com esta competência, que se revela fundamental na nossa actual sociedade.

Relacionando os conceitos de estrutura de superfície e de estrutura profunda, oriundos da linguística e posteriormente transpostos para a análise de texto, também nós pensamos, à semelhança de Alberto Manguel (2007)<sup>38</sup>, que o processo de ensino-aprendizagem da leitura, primeiro passo para a cidadania, deve ir além da estrutura de superfície, do “processo mecânico do código de escrita e da sintaxe pela qual esse código se rege” (*ibidem*: 25). Contrapondo o mundo real com o mundo possível instituído pelo texto literário, o ensaísta, tradutor e editor argentino, identifica este

---

(2006: 40), “o acto de ler envolve assim dois tipos de processo, um de carácter holístico e outro de natureza analítica, tendo sempre como objectivo a obtenção de significado.”

<sup>37</sup> A decifração, actividade intrínseca e específica da leitura, não basta ao leitor, dado que este até pode atribuir sons às letras e não compreender o que lê, como é o caso de um texto numa língua estrangeira.

<sup>38</sup> Cf. “Como Pinóquio aprendeu a ler”, comunicação proferida por Alberto Manguel no *Seminário Internacional sobre Bibliotecas Escolares*, organizado pela Fundação Calouste Gulbenkian, em Lisboa, em Setembro de 2006 e publicada na revista *Noesis*, n.º 68, 2007.

primeiro momento de aprendizagem com a célebre personagem de Carlos Collodi, Pinóquio. A saga deste boneco representa a educação de um cidadão e ele, tal como muitas crianças, aprendeu a ler, no entanto não se converteu num leitor, uma vez que a escola não o despertou para a “leitura profunda, imaginativa e prática”, perspectivada por Manguel como “a mais difícil, a mais perigosa e a mais poderosa”<sup>39</sup>. Pinóquio limita-se apenas a descodificar os textos e a recitar o manual como um papagaio, sem, no entanto conseguir “entrar num livro e explorá-lo até aos seus limites”, tal como acontece com outra heroína do imaginário infantil, Alice<sup>40</sup>.

## 2.2. A compreensão em leitura

A conceptualização da leitura evidencia um percurso que se vai tornando cada vez mais abrangente, uma vez que parte da mera recepção de informação, associada aos modelos ascendentes, passa pela compreensão, sustentada pelos modelos descendentes, e culmina na construção do novo conhecimento, preconizada pelos modelos interactivos. Situação análoga se verifica com a noção de compreensão, dado que ela é o principal objectivo da leitura.

À semelhança do que fizemos com o acto de ler, começámos por procurar a definição do termo no dicionário etimológico e em alguns dicionários de Língua Portuguesa. De entre as várias entradas, seleccionámos as que a seguir apresentamos, por as considerarmos mais adequadas ao âmbito da nossa reflexão:

---

<sup>39</sup> Pinóquio e os colegas não vêem os livros como fontes de revelação. Aliás, não reconhecem mesmo a importância da escola, uma vez que, segundo eles, “com uma lição a mais ou uma lição a menos [ficam] sempre os mesmos burros” (Carlos Collodi (2000). *As aventuras de Pinóquio*. Mem Martins: Publicações Europa América, p. 104). A Escolástica foi até ao final do século XVI o método oficial de aprendizagem na Europa e o ensino ministrado a Pinóquio reflecte as suas restrições. Na verdade, presumia-se que os alunos lessem como ditava a tradição e seguissem análises pré-estabelecidas, aceites como autoridade. Não questionavam porque não haviam aprendido a ler em profundidade, a “digerir” a informação, mas tão-somente a descodificar e a assimilar as palavras escritas.

<sup>40</sup> Referindo-se à personagem criada por Lewis Carroll, Alice, Alberto Manguel (2007: 26) afirma o seguinte: “No mundo de Alice, a linguagem recupera a sua ambiguidade essencial e qualquer palavra pode usar-se para dizer o que o falante deseja. Mesmo que Alice recuse essa arbitrariedade, esta epistemologia irreflectida é a norma no País das Maravilhas.”

“Alice começava a sentir-se muito cansada por estar sentada no banco, ao lado da irmã, e por não ter nada que fazer. Mais do que uma vez espreitara para o livro que a irmã estava a ler, mas este não tinha gravuras nem conversas... «E para que serve um livro que não tem gravuras nem conversas?» (Lewis Carroll (1990), *Alice no País das Maravilhas*. Lisboa: Publicações D. Quixote, p. 5).

Alice não aprendeu a ler da mesma forma que Pinóquio e o livro de imagens é para ela uma fonte considerável de poder do imaginário.

**Compreender** – Do lat. *comprehendere*, “agarrar em conjunto, unir; ligar; apreender; apoderar-se de; atingir; alcançar.” (*Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, 1995: 196)

**Compreensão** – “acto ou facto de perceber, de apreender alguma coisa; *compreensão escrita*, descodificação de uma mensagem formulada em linguagem escrita. *compreensão oral*, descodificação de uma mensagem recebida por via auditiva, não lida.” (*Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, 2001: 893)

**Compreensão** – “Faculdade de entender, de perceber o significado de algo; entendimento.” (*Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, 2002: 1010)

As definições transcritas parecem-nos conter as componentes inerentes a qualquer acto de leitura, a descodificação de grafemas e a de sentidos. Na verdade, alguém lê por algum motivo e, conseqüentemente, deseja apreender a informação da mensagem escrita e “a habilidade de compreensão é decorrente da habilidade de descodificação” (Leal & Roazzi, 1999: 79). Para além desta, a compreensão pressupõe ainda a mobilização de outras estratégias, nomeadamente cognitivas, que determinam a apropriação da informação e a elaboração do conhecimento. Assim sendo, a compreensão não pode ser o resultado directo da descodificação, tal como foi considerada inicialmente, uma vez que, à semelhança da leitura e tendo em conta a origem etimológica da palavra, também ela requer uma interacção.

Segundo Isabel Alarcão (1991) a compreensão de leitura é a “construção, por um sujeito leitor, de um modelo mental representativo do conteúdo expresso no texto e por este evocado”, sendo “uma actividade que envolve o processamento, ou seja, a identificação, organização e integração do *novo* trazido pelo texto no *dado*, já possuído pelo sujeito leitor” (p. 60). Subjacente a esta actividade encontram-se três variáveis, o sujeito leitor, o objecto texto e a situação em que o sujeito realiza o acto de ler, pelo que facilmente se deduz o quão díspar poderá ser não só a compreensão de um mesmo texto por parte de dois ou mais leitores, como também o nível de compreensão evidenciado pelo mesmo leitor perante textos de natureza e conteúdo diferentes. Relativamente à natureza das diferenças na compreensão de leitura, Inês Sim-Sim (2006) apresenta factores de ordem textual<sup>41</sup> e de ordem pessoal.

Os estudos realizados no domínio da literacia com população nacional escolar, a *Caracterização do Nível de Literacia da População Escolar Portuguesa* (Sim-Sim &

---

<sup>41</sup> Partindo de um estudo levado a cabo por Eveline Monteiro da Silva, em 2004, no âmbito do desempenho dos bons e maus leitores em textos narrativos e informativos no final da escolaridade obrigatória, Inês Sim-Sim (2006) conclui que “o texto afecta a compreensão e os maus leitores são mais afectados pela variável texto do que os bons leitores” (*ibidem*: 59).

Ramalho, 1993) e *PISA 2000* (ME, 2001) têm demonstrado que a prosa narrativa é mais facilmente compreendida do que a expositiva e a descritiva, o que corrobora a opinião da investigação.

Relacionando os diferentes tipos de texto com os modelos de leitura, Maria Jesús Zorrilla (2001) afirma que o texto narrativo depende mais de processos descendentes, dado que o conhecimento parece estar na base da construção do significado, enquanto o expositivo e o descritivo, mais subordinados a processos ascendentes, se apoiam essencialmente na estrutura do texto.

Ainda de acordo com a investigação, a maior aptidão na compreensão de textos narrativos baseia-se não só na estrutura da narrativa e na precocidade com que esta é adquirida na versão oral<sup>42</sup>, como também no facto de este tipo de texto não pressupor tantos conhecimentos prévios por parte do leitor como os outros. Uma vez que, no texto narrativo, as estruturas textuais são basicamente as mesmas, tendo apenas o leitor que recorrer a um modelo mental<sup>43</sup> que vai elaborando, os conhecimentos prévios ficam, assim, relegados para segundo plano, o que já não se verifica com o texto expositivo e informativo, que os reclamam para a sua compreensão<sup>44</sup>. Se a temática da prosa narrativa incide principalmente sobre as acções humanas, a da prosa expositiva recai sobre áreas específicas do conhecimento, pelo que a profundidade da compreensão dependerá de um maior domínio do assunto em questão. Ainda no âmbito dos factores de ordem textual que afectam a compreensão, Maria Jesús Zorrilla (2001) refere a extensão do texto, o grau de interesse e de coesão do mesmo, a densidade conceptual, a quantidade de nova informação, a capacidade do leitor em se identificar com a personagem do texto e o grau com que a informação explícita aparece neste.

No que diz respeito aos factores relativos ao leitor, começamos por reconhecer a importância do domínio linguístico, a verdadeira essência da compreensão de leitura. É nossa intenção fundamentar esta asserção com um estudo coordenado por Inês Sim-Sim

---

<sup>42</sup> Esta é a opinião partilhada por Stein e Glenn (1979, citados por Inês Sim-Sim, 2006: 58).

<sup>43</sup> Referindo-se à estrutura do texto narrativo, Maria Jesús Zorrilla (2001) afirma o seguinte: “Com frecuencia, en los textos narrativos, la mayoría de las situaciones son comunes a todas las personas, y por tanto no se necesita reconstruir mentalmente un escenario o un modelo mental para interpretarlas cuando se presentan de nuevo. En cierta medida, se puede decir que el lector cuenta con el modelo mental preparado y solo tiene que actualizarlo para asimilar la nueva versión que se le ofrece en el nuevo texto. Los cuentos infantiles pueden ser un ejemplo claro de esta situación. El lector sabe que tras “Érase una vez...”, que es la introducción, se va a presentar un suceso o acontecimiento que rompe con la rutina, com lo cotidiano, que necesita de una respuesta, de un final.” (*ibidem*: 114)

<sup>44</sup> Cf. Valencia & Sallman (1989, citados por Inês Sim-Sim, 2006: 58).

(2006), intitulado “A compreensão da leitura nos alunos com baixa visão – Um contributo para a compreensão de diferenças individuais”. Embora este estudo centre a sua atenção em leitores com baixa visão, a verdade é que ele ultrapassa as fronteiras respeitantes a este sector da população leitora, demonstrando, desse modo, que a leitura é uma competência essencialmente cognitiva, mais concretamente linguística.

Como já tivemos oportunidade de referir, a leitura foi, durante muito tempo, entendida como uma actividade essencialmente perceptiva, pelo que as dificuldades neste domínio eram explicadas, à luz da teoria do défice visual, como limitações sensoriais. Se bem que se considere a leitura uma capacidade cognitiva, tal não significa que se descure a variável visão, uma vez que a actividade de leitura exige o recurso a mecanismos sensoriais. Ainda que os problemas visuais não constituam a causa das dificuldades de leitura para a generalidade das pessoas, importa, neste caso concreto, considerá-los, dado que há estudos que evidenciam a relação entre baixa visão e pior desempenho na leitura, nomeadamente no que diz respeito à velocidade e compreensão. O que realmente este estudo pretende demonstrar, à semelhança de outros (Fellenius, 1996, 1999; Gompel *et al.*, 2002, citados por Sim-Sim, 2006: 103), é que a variabilidade na compreensão poderá ir além dos factores relativos às condições fisiológicas.

Partindo de uma amostra de 16 alunos do 4.º ano, com diferentes acuidades visuais, seis dos quais apresentavam visão quase normal, cinco baixa visão moderada e cinco baixa visão severa, Inês Sim-Sim (2006) procurou identificar as variáveis associadas à compreensão de leitura por parte destes alunos, focalizando o seu estudo em dois factores considerados fundamentais nesta área: a capacidade de descodificação e o domínio da linguagem.

Relativamente à compreensão de leitura, os resultados obtidos, através das várias provas de avaliação realizadas, quer no domínio da oralidade quer no da escrita, comprovaram que o factor fundamental é, na verdade, o domínio linguístico e que a capacidade de descodificação, embora seja necessária, não é, no entanto, determinante. Se as variáveis relativas à baixa visão condicionam essencialmente a descodificação, que se situa num nível inferior, então são as variáveis de ordem linguística que determinam a compreensão, processo de nível superior.

Ainda do ponto de vista linguístico, convém realçar o domínio das estruturas semântico-sintácticas, uma vez que, segundo estudos realizados neste âmbito, de entre os quais destacamos os de Leal & Roazzi (1999), este influencia muito mais a compreensão de leitura do que o domínio lexical. Se este último é adquirido de uma

forma natural e desenvolvido ao longo de toda a vida, o mesmo já não acontece com o conhecimento sintáctico que deve ser apreendido precocemente, tendo em conta a célere complexificação dos enunciados verbais. A compreensão da linguagem escrita é muito mais exigente do que o discurso oral e se para a compreensão deste o leitor se pode socorrer de pistas não linguísticas e paralinguísticas, o mesmo já não se verifica com aquela, que apenas tem ao seu dispor pistas de cariz linguístico, particularmente semântico-sintáctico, e algum conhecimento prévio do leitor sobre o assunto abordado. Subjacente a todo este processo, encontra-se o conhecimento explícito da língua, de igual modo fundamental para a compreensão de leitura, daí que, parafraseando Inês Sim-Sim, possamos reiterar “o efeito da causalidade recíproca, isto é, quanto maior domínio linguístico, melhor compreensão de leitura e, conseqüentemente, uma maior frequência de leitura, o que resulta num conhecimento mais aprofundado das estruturas da língua”<sup>45</sup> (2006: 49).

Para além do conhecimento linguístico, há ainda que atentar noutros factores de ordem pessoal<sup>46</sup>, como sejam o sexo e o desenvolvimento social do grupo de pertença. Os estudos nacionais e internacionais, realizados no âmbito da literacia,<sup>47</sup> têm evidenciado não só que as raparigas apresentam, de um modo geral, resultados ligeiramente superiores, mas também uma correlação entre os melhores desempenhos e o nível de desenvolvimento do país. No entanto, a relação entre estas variáveis e a compreensão de leitura não é tão assim tão linear e estável como aparenta ser, uma vez que há uma série de características sociais e educativas a ter em conta e que abordaremos aquando da reflexão sobre os hábitos de leitura e a literacia.

---

<sup>45</sup> No que se refere às implicações pedagógicas do estudo sobre a compreensão de leitura nos alunos com baixa visão, a investigadora Inês Sim-Sim (2006) considera ser essencial que os professores do designado “ensino regular” promovam o domínio de competências linguísticas, tendo em conta a sua relevância nesta área. Mais importante do que a afectação de professores do ensino especial, que desenvolvam programas de treino da visão, parece ser a aposta na qualidade das aprendizagens, de modo a melhorar o nível de literacia, não só destes alunos, em particular, mas de todos, em geral.

<sup>46</sup>Referindo-se aos factores que condicionam a compreensão de leitura, Luísa Araújo (2007) destaca a falta de fluência, o deficiente conhecimento do vocabulário, a dificuldade na compreensão oral e a incapacidade para inferir sentidos.

Citando os estudos de Schreiber (1981), Rasinski e Padak (2001), a autora define a fluência na leitura como “uma leitura sincopada por frases ou unidades de sentido a que corresponde um observável respeito pelos sinais de pontuação e entoação adequada” (*ibidem*: 10). As leituras dos alunos são influenciadas qualitativa e quantitativamente por este factor, logo aqueles que lêem “sílabas a sílabas ou palavra a palavra” esquivam-se-ão a ler textos mais complexos.

No que diz respeito ao vocabulário, a autora refere que um conhecimento limitado neste domínio afectará a compreensão de textos, nomeadamente a partir do 4.º ano de escolaridade, uma vez que, segundo os estudos de Chall & Jacobs (2003) é neste nível que “começam a aparecer textos com vocabulário menos familiar e menos usado na linguagem oral” (*idem*).

<sup>47</sup> Debruçar-nos-emos sobre estes estudos no ponto 3 deste capítulo.

Numa perspectiva pedagógica do desenvolvimento da eficiência da compreensão de leitura, pensamos pertinente indicar não só determinadas práticas que a restringem, bem como apresentar algumas estratégias que contribuem para melhorar o ensino da compreensão, considerado, há já algum tempo, limitado em frequência e tipos de abordagem.

Segundo Stahl, os professores privilegiam o reconto do que é lido e as respostas a questões formuladas por eles próprios e nem sempre ensinam a mobilizar o conhecimento prévio sobre o assunto (2004, citado por Sim-Sim, 2006: 41). Para além destas limitações, há ainda a considerar a escassez de actividades de antecipação sobre o conteúdo do texto, e posterior confirmação, bem como das que estabelecem conexões entre o seu conteúdo e assuntos relacionados. Se realmente se pretende trilhar o caminho da autonomia e da auto-regulação da leitura, bem como desenvolver a compreensão, então urge enveredar por outras metodologias mais activas, de entre as quais destacamos a definição prévia dos objectivos de leitura, a identificação do cerne do conteúdo, a formulação de questões sobre o texto e representações mentais sobre o que se leu.<sup>48</sup> De modo algum, podemos deixar de referir a própria leitura, enquanto estratégia de desenvolvimento da compreensão, tal como evidencia Stephen Krashen (2004), ao defender, acerrimamente, a leitura que preconiza, *free voluntary reading* (FVR). Também Luísa Araújo (2007) está convicta de que a leitura tem, inegavelmente, um impacto positivo na compreensão de leitura, daí preconizá-la. As leituras repetidas por parte dos alunos e professores, a leitura recreativa, individual e em grupo, são apenas exemplos de boas práticas que contribuem para o desenvolvimento da fluência, do vocabulário e da compreensão oral e escrita. (*idem*).

Ciente da importância de que se revestem estas práticas, Inês Sim-Sim apresentou, em 1995, um conjunto de estratégias gerais de abordagem textual, juntamente com exemplos de actividades que contribuem para uma maior mestria nesta área (cf. Quadro 2) e que vão ao encontro das referidas anteriormente.

Quadro 2 – Estratégias gerais de abordagem textual/actividades com vista à eficácia  
(Fonte: Sim-Sim, 1995: 209)

Estratégias	Actividades
(i) estabelecer objectivos de leitura	ex.: decidir sobre qual o objectivo da leitura no momento
(ii) antecipar com base no conhecimento prévio sobre o assunto	ex.: usar o título e as gravuras para predizer o conteúdo do texto

<sup>48</sup> Cf. Inês Sim-Sim, 2006: 41- 42; Luísa Araújo, 2007: 14-16.

(iii) autoverificar sistematicamente a compreensão do que se está a ler	ex.: verbalizar o conteúdo de cada parágrafo e antecipar o que se segue
(iv) sintetizar e usar as ideias-chave do texto	ex.: parar e rever as estratégias de reajustamento
(v) verificar se as previsões iniciais e parcelares se confirmaram	ex.: comparar a antecipação formulada, com base no título e gravuras, com o conteúdo total do texto

Como se pode depreender, a estratégia global mais determinante na eficiência de leitura, na sua dupla vertente, compreensão e velocidade, é, sem dúvida, a identificação do objectivo específico de leitura, uma vez que a mobilização das actividades mais adequadas decorre fundamentalmente dos propósitos que lhe estão inerentes, bem como do tipo de material. Um texto de ficção ligeira não é, geralmente, abordado da mesma forma que um texto científico ou um texto jornalístico, tal como uma lista telefónica não pressupõe as mesmas estratégias que uma notícia jornalística ou um poema. Como nos afirma Inês Sim-Sim (2006), “[a] eficiência da leitura resulta da eficácia das estratégias utilizadas e é essa eficácia que permite distinguir um bom de um mau leitor” (p. 207). Se aquele até consegue identificar de forma autónoma os objectivos de leitura, o mesmo já não se verifica com este, daí que a escola deva desenvolver esta capacidade em todos os alunos, informando-os do que realmente vai ser pedido em cada leitura, de modo a que estes mobilizem as estratégias mais adequadas.

Independentemente da especificidade do leitor e do texto, consideramos, à semelhança de Inês Sim-Sim (2006), que é “no jogo entre a mestria das estruturas linguísticas e a capacidade de descodificação que se determina a compreensão atingida pelo leitor” (p. 52). Só mesmo a prática continuada de leitura, aliada a processos ascendentes e descendentes, poderá dotar o leitor da fluência necessária para aceder à compreensão de textos cada vez mais complexos. Se a fluência de leitura, isto é, “a precisão e rapidez na descodificação” (Sim-Sim, 2006: 53), decorre da prática de leitura, então ela é um dos factores responsáveis pela compreensão, tal como o comprova o estudo de Lesgold *et al.* (1985, citado por Morais, 1997: 158).

A progressiva velocidade de leitura que os alunos vão adquirindo no decurso da sua escolaridade advém, de igual modo, do acto de ler, sendo óbvia mas não linear a relação que se estabelece entre a fluência na leitura e a compreensão, uma vez que esta pode ser condicionada quer pelo tipo de texto quer pelos objectivos de leitura, tal como havíamos referido. Partindo destes pressupostos, elaborámos dois quadros (cf. quadros 4 e 5) que pretendem confrontar os géneros textuais identificados por Buswell (1922,

citado por Morais, 1997: 117) e os tipos de leitura apresentados por Carver (1990, citado por Sim-Sim, 2006: 56) com a velocidade média de leitura<sup>49</sup>.

Relativamente ao tipo de texto, Buswell evidencia que a velocidade média diminui em função do grau de complexidade dos textos, ilustrando a sua teoria com base em quatro géneros textuais.

Quadro 3 – Tipologia textual e velocidade de leitura

Tipos de texto	Velocidade média de leitura
Ficção ligeira	365
Jornalístico	321
Textos clássicos	305
Textos científicos	235

Carver apresenta cinco tipos de leitura, de acordo com os diferentes objectivos: *scanning* e *skimming* são duas leituras rápidas e se naquela, também designada por “leitura por varrimento”, tendo em conta o acesso ao léxico, um leitor eficiente lê cerca de 600 palavras por minuto, nesta a velocidade já é de 450 palavras, uma vez que a leitura diagonal possibilita essencialmente o acesso semântico; na leitura *rauding*, leitura corrente, a velocidade é cerca de 300 palavras por minuto; na leitura *learning*, isto é, identificada com o estudo, a velocidade já desce para 200 palavras por minuto, dado que importa relembrar a informação lida; na leitura *remembering*, leitura de memorização, o objectivo é fixar a informação para posteriormente a verbalizar, sendo a velocidade de 128 palavras por minuto.

Quadro 4 – Tipos, objectivos e velocidade de leitura

Tipos de leitura	Objectivos de leitura	Velocidade média de leitura
<i>scanning</i>	Leitura rápida / em busca de uma informação específica / varrimento (palavra-chave)	600
<i>skimming</i>	Leitura rápida / em diagonal (sentido geral do texto)	450
<i>rauding</i>	Leitura corrente	300
<i>learning</i>	Leitura para estudo – relembrar a informação	200
<i>remembering</i>	Leitura para memorizar e verbalizar	138

<sup>49</sup> cf. G. T. Buswell, «Fundamental Reading Habits: A Study of their Development», in *Education Monographs (Supplement)*, 1922, 21; cf. R. P. Carver, (1990), *Reading rate: A review of research and theory*, New York: Academic Press. Dado que não nos foi possível aceder às obras que contemplam a explicitação dos tipos de leitura, limitámo-nos apenas aos estudos apresentados por José Morais (1997) e Inês Sim-Sim (2006), procurando seguir a informação veiculada neste.

Tomando, por exemplo, os três tipos de leitura apresentados por Carver, *scanning*, leitura em busca de uma informação específica num relatório, *learning*, leitura para estudo e *skimming*, leitura para apreender o sentido geral de uma revista de moda, constatamos que o primeiro tipo pressupõe um elevado nível selectivo de compreensão e uma grande rapidez de execução, o segundo requer profundidade de compreensão e um processamento lento e o terceiro um baixo nível de compreensão e uma velocidade de leitura rápida ou moderada. Como mais uma vez se verifica, é dos objectivos de leitura que dependem a exigência de rapidez e a profundidade de compreensão.

O filósofo irlandês do século XVIII George Berkeley declarou que o “sabor da maçã não está na própria maçã – a maçã não se saboreia a si própria – nem na boca de quem a come. Requer um contacto entre as duas”<sup>50</sup> (Borges, 2002: 9). À semelhança dele, também nós declaramos que o mesmo se verifica com a compreensão de leitura, dado que ela reclama um contacto entre o leitor e a página escrita. É fundamental ter consciência da verdadeira acepção da compreensão de leitura, de modo a podermos ajudar o leitor a alcançá-la, pois, como afirma Maria Jesus Zorrilla, “si no hay una buena comprensión de lo que se lee, no habrá nunca ni muchos, ni buenos lectores” (2001: 116).

### 2.3. Os níveis de leitura

A leitura, à semelhança da linguagem, também conhece estádios de desenvolvimento importantes e se para aquela falamos em aquisição, no sentido de um “processo de apropriação subconsciente de um código linguístico”, para esta o termo que nos parece mais adequado é aprendizagem, uma vez que envolve “um conhecimento consciente, obtido através do ensino” (Sim-Sim, 1995: 200-201). No entanto, devemos ter sempre na mente o facto de a leitura possuir, simultaneamente, um valor absoluto e relativo, pois, se, por um lado, requer instrução, a partir de uma determinada idade, por outro, admite que a sua aprendizagem se inicie, de forma informal, desde a mais tenra idade, tal como o evidenciam os comportamentos emergentes de leitura.

---

<sup>50</sup> Reportando-se ao livro, Borges questiona-se acerca dele: “O que é um livro em si? Um livro é um objecto físico num mundo de objectos físicos. É um objecto físico num mundo de objectos físicos. É um conjunto de símbolos mortos. E então chega o leitor certo e as palavras – ou melhor, a poesia por trás das palavras, pois as palavras em si são meros símbolos – saltam para a vida e temos uma ressurreição da palavra.” (Jorge Luís Borges (2002). *Este Ofício de Poeta*. Lisboa: Teorema, p. 10)

Referindo-se à leitura, Jeanne Chall declara que “to read is not necessarily to read [, i]n other words, it is not always the same thing” (1983: 7), o que significa que a leitura é um processo e não um produto que se adquira de uma só vez. Não começa com o ensino das letras nem termina no momento em que o sujeito já sabe ler e, se para uns, o processo se prolonga até aos vinte anos, para outros poderá terminar mais cedo, mais tarde, nunca findar<sup>51</sup> ou, inclusivamente, falhar. Como nos afirma Appleyard (1994), “reading is a skill that not everyone masters and a habit (reading fiction at least) that not everyone continues as a teenager or an adult, even when they have read much as children” (p.12).

Várias são as taxonomias ou teorias em torno dos níveis ou estádios de leitura e, independentemente das diferentes designações, quase todas elas contemplam as mesmas etapas. É nosso objectivo percorrer algumas delas e cotejá-las, demonstrando que o desenvolvimento da leitura, tal como o do ser humano, é complexo e, de modo algum, linear, pelo que, “apesar de terem a mesma idade, duas crianças podem encontrar-se não só em diferentes estádios de desenvolvimento como manifestarem interesses bastante distintos” (Bastos, 1999: 34). Para além da idade cronológica, que pressupõe já a sua especificidade, há ainda a considerar uma série de factores que influem no desenvolvimento psicológico e afectivo do indivíduo.

As teorias de estádios de leitura revelam-se profícuas para os paladinos da palavra escrita, sejam eles pais, educadores ou bibliotecários, pois importa que estes conheçam, minimamente, todo o processo de desenvolvimento da criança e do jovem, de modo a poderem contribuir para a formação de leitores. Os referentes teóricos têm ainda importância para outros domínios, nomeadamente para a compreensão do modo como decorre a aprendizagem e o ensino desta competência, bem como de determinados problemas que, eventualmente, vão surgindo, para além de facilitar a avaliação, ser um ponto de partida para nova investigação e possibilitar o relacionamento com os modelos de processamento da informação.

No que diz respeito aos esquemas ou teorias de níveis de leitura, constatamos que o interesse por esta área remonta a 1925, altura em que William Gray, presidente da National Committee on Reading, publicou o seu Relatório sobre leitura no *National*

---

<sup>51</sup> Também Goethe considerava a aprendizagem da leitura como um processo ininterrupto, tendo afirmado o seguinte: “As pessoas não sabem, em geral, quanto esforço e tempo se requer para aprender a ler e a tirar proveito do que se leu; para isso necessitei eu de 80 anos”. in Fundação Calouste Gulbenkian (1994). *Serviço de Bibliotecas e apoio à leitura*. Lisboa: FCC, p.18.

*Society for the Study of Education Yearbook*<sup>52</sup>. Estava, então, desbravado o caminho que iria ser percorrido por outros investigadores, de entre os quais indicamos, a título exemplificativo, Arthur Gates (1947), David Russell (1949), Jeanne Chall (1983), Taylor e Taylor (1983), Ana Maria Filipousky (1986) e Weiss (1987). Debruçar-nos-emos, em particular, sobre a teoria de Chall, embora mencionemos outras, uma vez que é nossa intenção confrontar diferentes perspectivas. Para além disso, pretendemos, de igual modo, abordar a proposta de Appleyard (1994), relativa aos “papéis” que o leitor pode assumir, e apresentar algumas taxonomias no âmbito da compreensão.

O esquema de W. Gray contempla cinco períodos ou estádios, sendo o primeiro designado por “preparation for reading “ e o último “period of refinement of specific reading attitudes, habits and tastes (Chall:130-131); o de Arthur Gates apresenta oito períodos, desde o “prereading” até ao “mature reading” (*idem*: 132) e o de David Russell seis, evidenciando mais semelhanças com o de Gates. Ao cotejá-los, Chall refere que todos eles consideram cruciais as mesmas etapas, ou seja, “prereading, beginning, intermediate and advanced reading” (*idem*: 135), residindo as principais diferenças nos anos iniciais e no número de estádios.

As definições dos níveis de leitura apresentadas por Chall, por Taylor e Taylor (citado por Rebelo, 1993: 46) e Weiss (citado por Rebelo, 1993: 46) têm por base os anos de vida escolar do indivíduo e, embora haja alguma discrepância relativamente ao número de estádios, tal não impede que se estabeleçam correspondências entre eles.

Chall e Weiss admitem a existência de um estádio anterior à aprendizagem formal, ao qual corresponde o desenvolvimento das competências linguísticas, bem como o despertar da consciência fonológica e dos comportamentos emergentes de leitura. Os estádios 1 e 2 de Chall equivalem ao segundo estádio de Weiss e ao primeiro de Taylor e Taylor e reportam-se não só à descoberta do princípio alfabético, como também ao aperfeiçoamento da fluência na descodificação. Considera-se, a partir deste momento, que o leitor se encontra munido das ferramentas necessárias para ir enriquecendo o seu léxico e iniciar-se na fase da compreensão e da mestria da leitura. O estádio 3 de Chall não tem verdadeiramente equivalência nos esquemas de Taylor e Taylor e de Weiss, uma vez que estes dois não são tão específicos e abrangentes como o de Chall. Segundo Rebelo (1993: 46-47), a leitura independente é, para Taylor e Taylor,

---

<sup>52</sup> Reportando-se aos estádios de leitura, Gray afirmou o seguinte: “a careful study of the progress of children in reading shows that they pass through different stages of development in acquiring mature habits” (1925: 21, citado por Chall, 1983: 130).

“ler por ler, ou seja, a leitura baseada numa opção livre do sujeito, que lhe determina os objetivos, sejam eles de aprendizagem, de distração ou satisfação ou de recolha de informação”, pelo que a relacionamos com os estádios 4 e 5 de Chall. Face ao exposto, e tendo em conta a fundamentação de Jeanne Chall, consideramos que a sua teoria, apesar de ter sido concebida há já algum tempo, ainda se coaduna com as actuais perspectivas de leitura, daí nos determos um pouco mais sobre ela.

Relativamente ao estádio da leitura inicial, Chall destaca a aprendizagem da correspondência entre grafemas e fonemas e no 2 a sua consolidação. A leitura não é agora utilizada para aquisição de nova informação, mas tão-somente para confirmação do que já é familiar à criança, podendo esta concentrar-se mais nas palavras. O meio, por sua vez, deve proporcionar oportunidades de leitura, uma vez que esta prática desenvolve a fluência.

Se o estádio 1 coloca a ênfase na relação do impresso com o discurso oral; se o estádio 2 é a confirmação e o “domínio do impresso”, o estádio 3 é o “domínio da ideia”, ou seja, “learning how to learn from reading, but essentially from only one point of view” (Chall: 21-22). Aumenta a importância do significado das palavras, bem como do conhecimento prévio e a leitura começa a competir com outros meios de conhecimento, tornando-se fundamental a aquisição de informação acerca do mundo.<sup>53</sup>

O estádio 4 é mais exigente a nível cognitivo e linguístico, esperando-se que os alunos assumam posicionamentos críticos sobre as suas leituras e compreendam os diferentes pontos de vista, a principal característica deste nível. No último estádio, o leitor é já selectivo, sabendo o que quer e o que não quer ler e, da leitura dos outros, constrói, através da análise, da síntese e da avaliação, o seu próprio conhecimento.

Relacionando esta teoria com o processo de leitura (cf. quadro 5), tal como o fez Chall, constatamos que a “pseudo-leitura”<sup>54</sup> se baseia, essencialmente, na memória e predição, procurando a criança obter significado da mensagem veiculada oralmente por outrem. O nível 1 confere mais atenção à percepção e decodificação da palavra e, por conseguinte, valoriza a oralidade. O nível 2, embora se centre ainda no reconhecimento da palavra, tem, gradualmente, tendência a ascender e a concentrar-se no significado, tal como se verifica no estádio 3. A partir deste, a ênfase recairá sobretudo na mensagem,

---

<sup>53</sup> Segundo Chall (1983), a entrada no estádio 3 é fundamental, uma vez que é este que é partir deste que se verifica uma importante alteração dos objetivos do processo de ensino-aprendizagem. Se nos primeiros anos se enfatizava a leitura, “learn to read”, agora começa-se a valorizar o conhecimento, “read to learn.” (*idem*: 20).

<sup>54</sup> Termo usado pela própria autora, Jeanne Chall (1983: 33) para se referir ao estádio 0.

sem, no entanto, descurar o texto, nomeadamente quando os materiais se revelam mais complexos. O nível de informação requerida aumenta a partir do estágio 3, denotando-se, preferência pela leitura silenciosa, muito embora a leitura oral seja também sugerida aquando da abordagem do texto literário.

#### Quadro 5 – O processo e os estádios de leitura

(Adaptado de Jeanne S. Chall (1983) *Stages of reading development*, New York: McGraw-Hill, p. 34.)

Estádios	Modelos de leitura (1)	Texto ou mensagem? (2)	Descodificação ou significado? (3)	Requisitos para a compreensão (4)	Leitura oral ou silenciosa? (5)
0	Descendente	Da mensagem para o texto	Significado	Necessidade de conhecer as histórias que a criança deseja ler	Oral
1	Ascendente	Do texto para a mensagem	Descodificação (significado)	++ Léxico e sintaxe	Oral
2	Ascendente para descendente	Texto e mensagem	Descodificação (significado)	+++ Léxico e sintaxe	Oral Silenciosa
3	Descendente e ascendente	Texto e mensagem	Significado (descodificação)	++++ Conhecimento do significado das palavras, conceitos e informação	Silenciosa
4	Descendente e ascendente	Mensagem	Significado	+++++ Muito conhecimento prévio, vocabulário abstracto e técnico, conceitos	Silenciosa
5	Descendente e ascendente	Mensagem	Significado	+++++ Mais conhecimento geral e específico	Silenciosa

Pensamos ainda pertinente referir os pressupostos em que se baseiam os estádios de Chall. Estes, à semelhança dos de Piaget, têm uma estrutura definida e são sequenciais, subentendendo a aquisição das competências do estágio anterior. É recomendável que a progressão decorra conforme o previsto, sem persistir muito tempo nas mesmas técnicas, sob pena de o estágio seguinte ficar comprometido. Todos os estádios pressupõem *assimilação* e *acomodação*<sup>55</sup>, exigindo, cada vez, mais conhecimento e complexidade, daí que a resposta do leitor se torne, também ela, mais inferencial, crítica e construtiva. A leitura tem, simultaneamente, componentes cognitivas e afectivas, pelo que a relação do leitor com o livro depende também do meio familiar, escolar e circundante, tornando-se essencial, em todos os estádios, o seu envolvimento com o texto.

Se a teoria de Chall (1983), à semelhança de outras, destaca a competência de

<sup>55</sup> Acusando a influência de Piaget na sua teoria, J. Chall refere o seguinte relativamente a este último: “[r]eading is, at all stages, a form of problem solving in which readers adapt to their environment (as per Piaget) through the processes of assimilation and accommodation. In assimilation they use learned processes in reacting to new demands. In accommodation they adapt by changing or restructuring the old to accommodate the new.” (1983: 11)

leitura, um processo que culmina, segundo Appleyard (1994), na “sophisticated decoding (and eventually reorganizing and constructing) of information and ideas” (p.79), a deste valoriza o desenvolvimento do leitor. Embora o seu esquema não apresente a universalidade dos estádios de Piaget, considerados, inclusivamente, demasiado redutores, a verdade é que os “papéis” atribuídos por si ao leitor também denotam uma sequência regular de atitudes, independentemente das diferenças individuais e do meio no qual se encontra inserido o indivíduo. A originalidade da sua teoria reside no facto de atender ao crescimento do leitor do ponto de vista literário, nomeadamente no modo como a ficção é vivenciada desde que a criança<sup>56</sup> ouve histórias até à sua idade adulta.

A fim de melhor compreendermos este esquema conceptual, convém explicitar alguns dos seus pressupostos. Para Appleyard, o acto de leitura é o encontro entre um determinado leitor e um determinado texto, num determinado tempo e espaço, dando, desse modo, existência à palavra escrita. Esta, por seu lado, tem as suas raízes quer no texto quer na personalidade e história que o leitor transporta para a leitura, perspectivada, também por si, como um acto interacional. O processo apresentado é constituído por cinco “papéis” que o leitor pode adoptar, “remetendo para atitudes e intenções que o leitor traz para a leitura e do uso que faz dessa leitura (Glória Bastos, 1999: 33). Cada momento é descrito em função dos laços que o indivíduo entabula com a leitura. Também a maturidade na leitura não depende apenas das estruturas cognitivas, mas de outros factores, tal como já evidenciámos, e que são “affective issues, interpersonal relationships, and particular social roles that the dominant culture profferes to the developing reader” (Appleyard, 1994: 12).

No que diz respeito ao primeiro papel, “leitor como *player*”, Appleyard (1994) destaca a audição de histórias por parte da criança, que assume “um papel de participante/actor confiante num mundo de fantasia que simbolicamente recria a realidade” (Bastos, 1999: 34) e que a vai ajudando a controlar e a ultrapassar os seus medos. Do período pré-escolar, passa-se para aprendizagem formal da leitura, adoptando a criança, nos dois primeiros ciclos de escolaridade, o papel de “herói ou heroína”, porquanto se identifica “como figura central de uma história que está constantemente a ser reescrita, de acordo com a imagem que [...] vai construindo do

---

<sup>56</sup> Ao referir-se à ficção, Appleyard afirma o seguinte: “the roots of our responses to what we read lie deep in our first experiences of books and of the imagined world. [...] the realm of fiction is prior to and more extensive than the territory that the ability to read, important as it is, opens up to us.” (1994: 3-4)

mundo” (*idem*). Se antes ouvir ler correspondia a um mero entretenimento da criança, dominada pelo egocentrismo, agora a leitura é transformada numa competência a ser trabalhada, sendo, ao mesmo tempo, meio para descobrir novos factos e ideias e para explorar o mundo interior, principalmente quando a criança se torna mais velha.

Do pensamento concreto, com incidência no real, transita-se para o hipotético das operações formais e lógicas, apresentando-se o adolescente como “pensador”. É a altura em que este “procura descobrir nas histórias o sentido da vida, valores e verdades, imagens ideais e autênticos papéis-modelo para imitação”, constituindo “a *verdade* dessas ideias e modos de vida [...] um severo critério para a julgar” (*idem*). Como traços característicos desta etapa, Appleyard (1994) destaca o envolvimento, a identificação, o realismo e a reflexão.

O adolescente tornou-se naquilo que a criança ainda não era, um observador e avaliador de si e dos outros. As personagens de papel apresentam, neste momento, mais vida própria, embora sejam, na sua maioria, estereótipos, logo desprovidas de densidade psicológica. No entanto, o leitor adolescente, geralmente do 3.º ciclo, quer sentir a pulular no universo romanesco personagens que sejam como ele, daí identificar-se com elas e envolver-se com o livro. Por detrás desta maior proximidade, estão os temas abordados e que vão ao encontro da realidade, perspectivada agora de maneira diferente. De um mundo inocente, onde era habitual tudo terminar bem e o mal ser castigado, passa-se para um mundo mais real, afectado pela doença, pela morte, pelo suicídio e por muitos outros problemas, nomeadamente de ordem psicológica, o que suscita reflexão.

No ensino secundário e universitário, estuda-se a literatura, “corpo organizado de conhecimentos, com os seus princípios e as suas regras” (Bastos, 1999: *idem*), de forma sistemática. O texto literário é, então, objecto de análise por parte de alunos e professores, que enformam o leitor “intérprete”. A partir deste momento, o leitor tornar-se-á mais consciente das escolhas e dos usos que faz da leitura, convertendo-se, por isso, em leitor “pragmático”.

Conciliando os estudos de Jean Piaget, relativos ao desenvolvimento cognitivo infante-juvenil, e os de Richard Bamberger<sup>57</sup>, respeitantes às fases de leitura, Ana Maria

---

<sup>57</sup> Baseando-se em Schliebe-Lippert e A. Beinlich (1970, citados por Bamberger, 1986), Bamberger (*ibidem*) apresenta as fases de leitura de acordo com os interesses de leitura. As fases consideradas por este são as seguintes: idade dos livros de gravuras e dos versos infantis (de 2 a 5/6 anos); idade do conto de fadas (de 5 a 8 ou 9 anos); idade das histórias ambientais ou da leitura factual; idade da história de aventuras – realismo aventuroso ou a fase de leitura não-psicológica orientada para o sensacionalismo (de 12 a 14/15) e os anos de maturidade ou o desenvolvimento da esfera estético-literária da leitura (de 14 a 17 anos), (*ibidem*: 33-35).

Filipousky (1986, citada por Gomes, 2000: 52-53) elaborou uma classificação também ela ilustrativa do percurso evolutivo da leitura. O primeiro estágio, o da pré-leitura, compreendido entre os 3 e os 6 anos, diz respeito ao desenvolvimento da linguagem oral e à percepção e relacionamento entre imagens e palavras, som e ritmo. O segundo, o da leitura compreensiva, que se situa entre os 6 e os 8 anos, refere-se à leitura silábica, de palavras e de textos curtos. O terceiro estágio, o da leitura interpretativa, que ocorre entre os 8 e os 11 anos, pressupõe o desenvolvimento da leitura, que se consubstancia na compreensão de pequenos textos de leitura fácil. O quarto, o da leitura informativa ou factual, balizado entre os 11 e os 13 anos, remete para a leitura e compreensão de textos mais extensos e complexos, quanto à ideia, estrutura e linguagem, constituindo, de igual modo, uma introdução ao último estágio, o da leitura crítica, que se situa entre os 13 e os 15 anos. Neste, o leitor detém já capacidade de assimilar ideias e de as comparar com a sua própria experiência, reelaborando-as em confronto com o material de leitura. Se optarmos por uma partição por ciclos, constatamos que as leituras compreensiva e interpretativa correspondem, sensivelmente, ao 1.º ciclo, a leitura informativa ou factual ao 2.º e a leitura crítica ao 3.º.

Confrontando as teorias, tendo em conta a informação veiculada, concluímos que existe oscilação relativamente ao número de estádios e sua designação. Das várias teorias por nós referidas, apenas uma não contempla o período que antecede o ensino formal e nem todas consideram o nascimento como o início daquele, destacando-se, essencialmente, o período compreendido entre os 2/3 e os 6 anos. Para além disso, as teorias referem-se sobretudo ao desenvolvimento da leitura até ao final do 3.º ciclo e apenas uma, a de Chall, se prolonga até à idade adulta. Verificamos ainda que a maturidade na leitura pressupõe, por parte do leitor, determinadas capacidades, tais como (re)construção, crítica e autonomia.

Inês Sim-Sim, na sua mais recente obra, oferece um retrato alargado sobre os diversos quadros teóricos relativos aos níveis de leitura, pretendendo sublinhar os processos envolvidos sobretudo no domínio de compreensão de leitura. Do que esta autora expõe, sobressai ser diversa a terminologia relativa aos níveis de compreensão, contudo a progressão é um aspecto consensual, pois todos eles partem da informação explícita baseada no texto, ou seja, da compreensão literal, para a informação implícita ou compreensão inferencial, centrada no texto e no leitor, o que requer deste juízo crítico.

## 2.4. As modalidades e dimensões de leitura

A actual sociedade não se compadece com o analfabetismo e a leitura tornou-se um dos seus campos mais basilares. A comunicação diária, com a multiplicidade de contextos que envolve, exige a aptidão da leitura, sob pena de sermos penalizados “na nossa realização pessoal, relação com os outros, integração na sociedade e participação nos destinos do mundo” (Silva, 2000: 25).

No âmbito dos benefícios resultantes da prática generalizada da leitura, e tendo por base que a nossa cultura é essencialmente grafocêntrica, destacamos, à semelhança de Maria de Lourdes Dionísio (2000), as suas repercussões a nível cognitivo, social, económico e pessoal. Referindo-se a algumas das consequências históricas e funcionais da literacia, Goody & Watt (1988, citados por Dionísio, 2000: 29) não excluem a hipótese de ser o desenvolvimento da escrita alfabética a distinguir cognitivamente os povos letrados dos não letrados, dado o processo analítico que a escrita envolve. Embora esta perspectiva possa não ser assim tão consensual, o que se pretende evidenciar é que o pensamento letrado possibilita a realização de mais abstracções, especulações e generalizações e, por esse motivo, é mais conceptual, ao contrário do pensamento não-letrado, considerado essencialmente concreto.

Partindo da asserção que a literacia constitui “uma condição cada vez mais indispensável de cidadania, de acesso pessoal ao emprego, à cultura e à participação cívica [...], uma condição fundamental de desenvolvimento económico, potenciação cultural, qualidade democrática e afirmação internacional” (Benavente *et al.*, 1996: 407), facilmente se deduz que é através da leitura que se desenvolvem atitudes como a identificação nacional, a urbanidade e o espírito democrático. Reportando-se às implicações da leitura no domínio económico, Maria de Lourdes Dionísio reconhece, tal como o fizera Benavente, no estudo que coordenou sobre literacia em Portugal, a intrínseca relação entre estas duas variáveis, todavia não deixa de ressaltar a sua complexidade. Na sua opinião, essa relação é, por vezes, mais condicionada pelo modelo social do que pela aquisição da competência de leitura e, ao interrogarmos a história, depreendemos que, nem sempre, se verifica uma relação imediata entre índices de leitura e bem-estar económico das sociedades, como é o caso da Inglaterra do século XVIII ou de determinadas classes sociais que, apesar de alfabetizadas, não conseguem alterar significativamente a sua posição na sociedade.

Relativamente a esta prática social, importa referir que ela é um meio indispensável para o indivíduo adquirir conhecimento, formar-se intelectual e moralmente, ampliar a sua capacidade crítica, relacionar-se, desenvolver a imaginação e recrear-se. Tendo em consideração que a leitura responde a necessidades de informação, formação, socialização, fruição e ocupação de tempos livres, Lino Moreira da Silva enumera algumas funções práticas da leitura, de entre as quais destacamos, a resposta a questões pessoais, o desenvolvimento linguístico, a estimulação da imaginação e das emoções, a promoção da educabilidade cognitiva e do desenvolvimento, a interacção com os outros, a transmissão, a procura e a descoberta de informação e de cultura, bem como a preparação para a vida (2000: 26-33).

Leitura e escola mantêm entre si elos muito fortes, porquanto é através desta que os indivíduos, geralmente, se habilitam àquela capacidade. Relacionando os paradigmas educacionais, o anterior, o racional, baseado na mera transmissão dos saberes e valores dominantes, e o actual, o humanista, cujos pressupostos fundamentais são o aprender a aprender e saber ser, a resolução de problemas e o sucesso personalista, constatamos que só a leitura poderá, realmente, contribuir para concretizar os princípios subjacentes a esta política educativa. Embora a leitura esteja, desde há muito, no centro da actividade pedagógica, estamos convictos que a prática nem sempre tem conseguido fomentar os ideais preconizados e transformar leitores constrangidos em leitores rendidos ao acto de ler. Uma vez que a escola é, para muitos, o único lugar de contacto com os livros e a leitura e abarcando esta aptidão abarca várias modalidades ou situações, é imprescindível apostar na sua promoção e valorização.

Ultrapassada a fase inicial da aprendizagem, respeitante ao domínio dos mecanismos básicos da descodificação, a escola deve não só fomentar diferentes tipos de leitura como também consciencializar o aluno da importância de que se reveste esta competência que, paulatinamente, vai desenvolvendo.

A leitura não é um acto único que se realize sempre da mesma forma e nas mesmas circunstâncias, dado que “o mesmo texto pode admitir diferentes modalidades de leitura pelo mesmo leitor, assim como textos diferentes podem ser alvo de um mesmo tipo de leitura” (Dionísio, 2000: 39). De ente os possíveis critérios que condicionam os actos de leitura, Maria de Lourdes Dionísio destaca as suas finalidades, os objectos textuais e o papel dos contextos<sup>58</sup>. Partindo destes pressupostos, é nosso

---

<sup>58</sup> Recuperando a tipologia proposta por Kenneth Goodman (1984), Maria de Lourdes Dionísio refere cinco tipos de leitura: a recreativa, a ambiental, a ocupacional, a ritual e a leitura para informação (2000: 39).

propósito, tal como temos vindo a fazer, reflectir sobre algumas propostas de usos e tipos de leitura. Começamos por apresentar as situações de leitura contempladas por Éveline Charmeux (1985), e que nos parecem estar na base de outras e, posteriormente, referir-nos-emos às propostas de Maria Emília Amor (1993), Jorge Antão (2000) e Leonor Cadório (2001).

Para Éveline Charmeux, as situações de leitura podem ser de dois tipos: a leitura dita funcional e a leitura literária, também designada por “poética”, “de prazer” ou “de ficção”. O Quadro 6, por nós elaborado, sintetiza as suas linhas orientadoras.

Quadro 6 – Situações de leitura

<b>Leituras</b>	<b>Funcional</b>	<b>Literária, de prazer ou de ficção</b>
Acto	Comunicação	Expressão
Objectivo	Agir, compreender, escolher, aprender, encontrar a resposta, a solução ...	Relaxar, divertir-se, construir-se, passar o tempo...
Ponto de partida	Situação - Problema	Imaginação
Determinante de sentido	Situação	Leitor
Resultado	<b>SATISFAÇÃO</b>	<b>PRAZER</b>
<b>C U L T U R A</b>		

Antes de descrevermos as duas situações de leitura, convém explicitar a diferença existente entre acto de comunicação e de expressão”, partindo das palavras da própria autora:

“Ce qui caractérise la situation de communication, c’est que la réponse attendue joue un rôle sur l’émission: si l’on communique avec quelqu’un, on ne dit pas ce que l’on veut, on dit ce que l’on veut qu’il comprenne; on dit ce qu’il faut dire pour qu’il réponde comme on le souhaite. [...] Toute autre est la situation d’expression, centrée sur l’émetteur et dans laquelle le récepteur – qui peut d’ailleurs n’exister pas – ne joue aucun rôle.” (p. 56)

Implicando a comunicação estratégia e eficácia e pretendendo-se dar resposta a um problema decorrente de um determinado projecto, cujo objectivo é compreender, agir, apreender algo, então é a própria situação que condiciona o sentido, o que restringe, desde logo, as várias possibilidades de leitura. O prazer alcançado nada tem a ver com o da situação de ficção, uma vez que não se reporta à leitura propriamente dita mas à situação em si e que se realiza através desta competência, daí que o termo mais apropriado seja satisfação.

Se a leitura é percebida como um acto de expressão e se a finalidade é saborear a palavra escrita, deambular por um mundo possível e não real, então a leitura será comandada, essencialmente, pela imaginação do leitor, o que explica a

multiplicidade de leituras<sup>59</sup>. É do prazer obtido na leitura literária e da satisfação alcançada na leitura funcional que se alimenta a cultura. Referindo-se à leitura literária em âmbito escolar, Éveline Charmeux considera estarmos perante uma situação ambígua, porquanto é usual impor ao aluno actividades com objectivos funcionais, alterando, deste modo, a situação de leitura. Na sua opinião, a leitura literária deve ser fruída e não avaliada através de respostas a questionários, pelo que uma pedagogia eficaz de leitura deverá distinguir nas suas práticas estes dois tipos de situação.

Relativamente às outras propostas<sup>60</sup> supracitadas, constatamos que todas elas incluem as modalidades de leitura apresentadas por Éveline Charmeux, para além de algumas contemplarem, ainda, a leitura analítica e crítica, como é o caso das de Maria Emília Amor (1993) e de Leonor Cadório (2001).

A leitura funcional, também designada de “leitura para pesquisa de dados e informações”, é “um instrumento básico e transversal ao currículo de construção do saber” (Amor, 1993:92,94), sendo, por conseguinte, considerada a base da aprendizagem escolar nos diferentes ciclos de ensino, pois é através dela que se obtém a informação necessária para se ampliar o conhecimento. Este tipo de leitura pressupõe determinadas aptidões básicas de compreensão, essenciais, de igual modo, para os outros dois tipos de leitura, pelo que compete à escola desenvolver estratégias e actividades<sup>61</sup> que permitam ao aluno um incremento e aperfeiçoamento da capacidade de interpretação e uso.

Uma vez que o acervo documental de muitas bibliotecas já se encontra informatizado e perante a existência de dicionários e enciclopédias em formato digital, torna-se igualmente necessário familiarizar os alunos com as novas tecnologias de informação. Não queremos, de modo algum, subestimar o livro, mas apenas tirar partido

---

<sup>59</sup> Éveline Charmeux (1985) afirma, inclusivamente, que a diferença recai mais no comportamento do que no suporte em si, pois tanto se pode ler um dicionário por prazer, como por distração, tal como um romance de Balzac que apenas pode ser utilizado para uma pesquisa histórica. Afinal, tudo parece depender do projecto de leitura.

<sup>60</sup> A nomenclatura é semelhante no que diz respeito à leitura funcional, contudo a leitura literária é associada por Maria Emília Amor (1993) e Jorge Antão (2000) à recreativa. Segundo Bernice Cullinan (2000), a leitura independente, aquela que reflecte a escolha pessoal, relativamente ao material, tempo e lugar em que decorre e que é feita para obtenção de informação ou prazer, é também denominada por “voluntary reading” (Krashen, 1993; Short, 1995; Morrow, 1991)), por “leisure reading” (Greaney, 1980), “spare time reading” (Searls, 1985), “recreational reading” (Manzo e Manzo, 1995) e “reading outside of school” (Anderson, Wilson e Fielding, 1988).

<sup>61</sup> Segundo Emília Amor, as aptidões básicas de compreensão podem ser desencadeadas pelas seguintes actividades: apreender o sentido de um texto; seguir instruções com segurança; encontrar resposta para perguntas precisas; recordar factos e tomar notas. Para além destas, há ainda outras susceptíveis de serem desenvolvidas em todas as áreas curriculares, nomeadamente, a utilização da lista telefónica, de horários, de ficheiros, de índices e obras de referência (1993:93-94).

do que se lê, independentemente do suporte utilizado, pois a leitura funcional assume um carácter instrumental e é orientada por razões paradigmáticas.

Intimamente associada a esta modalidade de leitura encontra-se a dimensão informativa, que é a mais vulgarizada e de carácter mais utilitário. É difícil viver sem a destreza da leitura, não só porque ela é a base que sustenta a capacidade de aprendizagem pessoal, mas também porque ela está presente numa série de actividades comezinhas, de entre as quais destacamos a consulta da lista telefónica, a utilização do computador, o preenchimento de formulários e outros registos afins. A todo o momento somos instigados a ler, quer seja de uma forma consciente ou inconsciente, e a incapacidade de processar a informação escrita limita a nossa participação social, daí o elevado número de analfabetismo funcional. Parafraseando Leonor Cadório, também nós afirmamos que “um analfabeto funcional nos dias de hoje é um perdedor de uma cultura que cada vez mais implica a leitura” (2001: 37).

Para além de a leitura ser uma actividade mobilizável por professores e alunos em todas as disciplinas, ela pode também ser um objectivo do processo de ensino-aprendizagem, como é o caso das leituras recreativa e analítica/crítica.

Ao delinear os fundamentos da leitura recreativa, Jorge Antão atribui-lhe um papel fundamental, dado que, na sua opinião, ela constitui “uma das maneiras mais agradáveis, enriquecedoras e duradouras de aprendermos com a experiência dos outros” (2001: 12). Afirma ainda que a “literatura, *lato sensu*, proporciona ao leitor a maior e mais rica fonte de aventuras, de imaginação e de experiências, uma vez que permite participar na **re**criação do texto no sentido de o usufruir” (p. 13).

Emília Amor associa a leitura recreativa à “satisfação de interesses e ritmos individuais, cuja promoção conduzirá ao desenvolvimento da capacidade de fruição estética e pessoal dos textos” (1993:92), pelo que, sem querermos fazer da leitura recreativa a panacea para todas as adversidades, estamos convictos de que ela poderá **(re)**encaminhar o leitor para o **(re)**encontro com aquele objecto transaccional complexo de que nos fala Poslaniec (2006), dado possibilitar o diálogo entre o concreto e o onírico, ajudar na resolução dos conflitos interiores e permitir o confronto do sujeito consigo, com os outros e com o mundo. Só mesmo numa outra dimensão, é que o leitor poderá distanciar-se dos constrangimentos do mundo real e ser **(re)**conduzido ao mundo ideal do sonho, da liberdade, da fantasia, do devaneio, da evasão e dos mais nobres sentimentos e emoções.

À semelhança da leitura funcional, também a recreativa pressupõe, segundo Jorge Antão, o domínio de alguma técnicas que, embora não estejam nem possam estar desligadas da leitura funcional, fomentam o prazer, nomeadamente a capacidade de compreensão de uma sequência de acontecimentos, a aptidão para abarcar o conteúdo geral de um texto e criticar um livro ou uma história (2000: 37-39). Na realidade, o aluno só poderá despertar para o prazer de ler, deixar-se envolver pelo livro, se compreender minimamente aquilo que lê, caso contrário sentirá o seu esforço gorado e desmotivar-se-á perante qualquer situação de leitura, seja ela recreativa, funcional ou analítica. Constatamos, deste modo, que a leitura recreativa exige ao professor, tal como outro tipo de leitura, um trabalho consciente e sistemático, logo não deve ser perspectivada como uma «leitura fácil», no sentido de leitura superficial ou “oblíqua”» (Amor, 1993:95).

Ciente da importância de que se reveste este tipo de leitura e do facto de grande parte dela poder decorrer fora do espaço da aula ou mesmo da escola, Emília Amor (1993) considera essencial o desenvolvimento, em contexto escolar, de uma estratégia global de promoção de leitura recreativa. Se a excessiva instrumentalização da leitura, enquanto meio de ensino, tem entorpecido o prazer de ler, então há que proceder, junto dos professores e alunos, ao “descondicionamento da ideia de leitura-pretexto” (*ibidem*: 96), pois só assim é que a leitura se poderá libertar de alguns estigmas que pairam sobre ela. Na verdade, é a adopção de determinadas práticas que, frequentemente, dificultam o “enamoramento” do leitor pelo livro ou originam “feridas de amor” com a leitura, tal como tão bem evidencia Daniel Pennac em *Como um romance*.

Partindo do pressuposto de que o adolescente, fechado no seu quarto, diante de um livro que não lê, é o rosto de todos aqueles que não “amam a leitura – e o verbo tem perfeita aplicação”, também nós reiteramos a pergunta essencial: “o que fizemos nós do leitor *ideal* no tempo em que nós desempenhávamos simultaneamente o papel de contador de histórias e de livro?” (Pennac, 2001: 48). Se é verdade que o alquimista realmente existira, então por que razão não consegue ele, à semelhança de Emma Bovary, olhar o prato como um livro, mas tão-somente o livro como um prato? Por que motivo as palavras têm agora pés de chumbo, quando, afinal, ele rejubilara com a descoberta da pedra filosofal? (*ibidem*: 40,61, 62).

Tendo em conta que a ficcionalidade estabelece uma *relação de implicação*<sup>62</sup>

---

<sup>62</sup> O itálico é do próprio autor, Vítor Aguiar e Silva: “[a] ficcionalidade nunca se funda numa *relação de identidade* ou numa *relação de exclusão mútua* com o mundo empírico, mas numa *relação de implicação*” (1984: 251).

com o mundo empírico e que “a autonomia semântica-pragmática dos mundos possíveis contrafactuais ou não-factuais da ficção literária não anula a referencialidade mediata de tais mundos ao mundo fáctico e histórico” (Aguar e Silva, 1984: 251), então procuremos as respostas para as perguntas formuladas no próprio texto, já que a ficcionalidade também parte de uma pressuposição situacional. Ouçamos o que nos diz a voz autoral:

“Se não é a televisão ou o consumismo universal, é a invasão electrónica; e se a culpa não é dos joguinhos electrónicos, é da escola: a aprendizagem aberrante da leitura, o anacronismo dos programas, a incompetência dos professores, a decrepitude das instalações escolares, a falta de bibliotecas. E que mais? [...] [O] tráfico de fichas de leitura. [...]

O que tu queres é que eles te entreguem boas fichas de leitura acerca dos romances que *tu lhes impões*, que eles interpretam correctamente os poemas que *tu escolheste*, que no exame final analisem com elegância os textos da *tua* lista, que «comentem» judiciosamente ou «resumam» inteligentemente o que o examinador lhes pôs debaixo dos olhos naquela manhã... [...] O que querem é que os miúdos tenham boas notas, e nada mais.

[...] Como se, [...] o papel da escola se limitasse, em todo o lado e sempre, à aprendizagem das técnicas, à obrigatoriedade de comentar, e impedisse o acesso directo aos livros devido à proibição do prazer de ler. Parece estar estabelecido, desde o princípio dos tempos, e em todas as latitudes, que o prazer não pode fazer parte dos programas escolares e que o conhecimento só pode ser fruto de um sofrimento aceite. [...] A escola não pode ser um local de prazer, já que este supõe uma boa dose de gratuidade.”

(Pennac: 2001, pp. 28, 65, 71, 75).

Se “ler é ler-se” e se “ler é ser colector de várias gerações” (Cadório, 2001: 39-40), então urge impulsionar a leitura do texto literário, já que ele possibilita o confronto do sujeito consigo, com os outros e com a realidade. Ler é viajar dentro de si e na memória colectiva. Ler é criar e cooperar. A multiculturalidade não se encontra no livro, mas no leitor que o lê, pois só através acto de ler se poderá formar um leitor “abierto a la posibilidad de ver el mundo desde distintas perspectivas; abierto a reconocer y valorar las diferencias; sensible a las riquezas de su propia cultura y la de los demás; en conclusión, que se reconoce a sí mismo y acepta al otro” (Dearden, 1994, citado por Iturbe, 2004: 25).

Tal como Ana María Machado, também nós afirmamos que “[u]na democracia no es digna de ese nombre si no consigue proporcionar a todos, como lectores, el acceso a la literatura” (Machado, 2001: 64)<sup>63</sup>. À semelhança de Kepa Osoro Iturbe (2004),

---

<sup>63</sup> Cf. Ana Maria Machado, 2001: “Además de los placeres sensoriales que compartimos con otras especies, existe un placer puramente humano: el de pensar, descifrar, argumentar, razonar, disentir, unir y confrontar, en fin, ideas diversas. Y la literatura es una de las mejores maneras de encaminarnos a esse

também nós declaramos que a leitura é um risco, em virtude da mudança que o acto em si pode suscitar no indivíduo. Assim como o leitor interpreta e manipula o texto ao lê-lo, também não pode evitar que a palavra oferecida pelo escritor germine dentro de si. O indivíduo que lê, que elege os seus referentes ideológicos dificilmente se conformará com a opressão (*ibidem*: 22). Em suma, “la lectura nos refuerza en nuestra idiosincrasia al tiempo que nos abre al exterior” (Michèle Petit citada por Iturbe, 2004:239. É neste sentido que associamos as dimensões formativa e socializadora à leitura recreativa/literária.

Ainda no âmbito da modalidade de leitura recreativa/literária, há que referir uma outra com a qual se interligam, a leitura extensiva. Segundo Emília Amor, esta prática corresponde à “leitura de obras de maior envergadura e na sua dimensão integral” (1993: 93), tendo surgido na sequência do descontentamento perante a utilização de fragmentos descontextualizados. Na verdade, o prazer da leitura não parece comprazer-se com os retalhos e com os questionários que proliferam nos nossos manuais, apresentados por Rafael Tormenta como “pequenos ditadores detentores de verdades absolutas e distanciadas das realidades quotidianas” (2005: 9). Esta opinião não é só sentida pela instância de (re)produção, o leitor, mas é também partilhada pela instância de produção, o autor, tal como o demonstra António Torrado num comentário decorrente da implementação do Plano Nacional de Leitura: “Sugeria apenas que as colectâneas escolares, onde nos retalham os textos sem dó, fosse, a exemplo de outros países, substituídos pela leitura integral de obras sem questionários apensos” (2006: 2).

Relacionada com a leitura literária encontra-se a leitura analítica e crítica, apresentada por Emília Amor como “actividade reflexiva em que ler significa atingir uma compreensão crítica do texto, que se projectará em reelaboraões e esquematizações da sua forma-conteúdo, ou seja, num metatexto” (1993: 92). Pela complexidade de que se reveste, este tipo de leitura pressupõe não só um treino progressivo, como também o desenvolvimento de determinadas capacidades que decorrem de um processo de compreensão de leitura e que geralmente coincidem com a última etapa, como já evidenciámos anteriormente, aquando da explicitação dos níveis de leitura. Na terminologia de Emília Amor, esta modalidade insere-se no terceiro nível de proficiência<sup>64</sup>, o da apreensão analítica e crítica, e no qual confluem, para além das

---

território de refinados prazeres.” (p.64)

<sup>64</sup> Emília Amor (1993) considera três níveis de proficiência de leitura: o da *decifração e reconhecimento elementar* das estruturas textuais de superfície; o da *apreensão informada*, trabalho intersubjectivo de reorganização e apropriação do texto pelo leitor, em termos motivados e auto-regulados; o da *apreensão analítica e crítica*, actividade produtiva e transformadora, pressupondo

aptidões inerentes à leitura funcional, ainda outras, tais como a hierarquização de elementos num conjunto de dados, a captação das relações lógicas entre as componentes de uma situação/de um texto e o exercício da crítica (Amor, 1993: 94-95).

Confrontando uma vez mais o mundo possível de *Como um romance* de Daniel Pennac com o empírico, facilmente constatamos que ambos os mundos se fundem numa só realidade, a da leitura, ou mais concretamente, os seus meandros. O caminho percorrido pelo adolescente que se (des)encanta com a leitura, não só, mas também devido à prática escolar, é-nos sobejamente familiar. Embora o dogma insista na necessidade de ler, a verdade é que metodologia nem sempre é a mais consentânea para desenvolver a competência leitora e para reconciliar o jovem com a leitura.

“Para que haja esta reconciliação com a leitura, existe uma única condição: não pedir nada em troca. Absolutamente nada. Não erguer qualquer barreira de conhecimentos prévios em torno do livro; não colocar a mais ínfima questão; não obrigar a fazer trabalhos de casa; não acrescentar uma palavra que seja às que foram lidas; não fazer **juízos de valor**, não dar explicações de vocabulário, nem fazer **análises de texto**, nem biografias... Proibição absoluta de «falar acerca de». Leitura-dádiva. Ler e esperar. Não se força a curiosidade, desperta-se. Ler, ler e confiar nos olhos que se abrem, nas caras que se regozijam, na pergunta que vai nascer e que levará a outras.”

(Daniel Pennac, 2001: 122)

Destacámos algumas palavras, porquanto as relacionamos com o tipo de leitura habitual nesta faixa etária, a leitura analítica e crítica, no entanto pensamos estar perante um percurso de aprendizagem mal delineado. O “tráfico de fichas de leitura” (Pennac, 2001: 65), os manuais moldados pelo mesmo padrão semântico, os aglomerados de recursos estilísticos, as reproduções de leituras já feitas serão as estratégias mais adequadas para o papel de leitor intérprete? Temos consciências que muitas fissuras são provocadas por práticas pedagógicas que não contemplam o encontro de subjectividades nem propiciam a compreensão, na verdadeira acepção da palavra. Defendemos o meio-termo, por isso pensamos ser possível “falar acerca de” ao mesmo tempo que se propicia o prazer de ler. Acreditamos que o saber e o sabor do texto não são realidades que se excluam mutuamente e juntos terão, indubitavelmente, mais poder.

Para que estas suposições se concretizem realmente, então nada melhor do que seguir o sábio conselho do professor jamaicano Cherrell Shelley-Robinson, “A los

---

quadros de referência e estruturas conceptuais amplos, apoiados em metalinguagens e padrões de avaliação interna e externa do objecto de leitura. (p.82)

niños se les debe enseñar más bien a como pensar que a qué pensar” (citado por Iturbe, 2004: 30) e ensinar a transformar o conhecimento transmitido em saber autónomo e pessoal<sup>65</sup>.

### 3. A literacia

Qualquer criança ou indivíduo que inicie a sua escolaridade anseia por aprender, o mais rapidamente possível, a ler, a escrever e a contar, no entanto a complexificação das sociedades modernas e o progresso tecnológico já não se compadecem com a simples aquisição destas competências estruturantes, exigindo, cada vez mais, a sua utilização. Se, num passado, não muito longínquo, a grande preocupação era combater o analfabetismo das populações, um dos obstáculos à integração dos indivíduos na sociedade, hoje a grande batalha trava-se no campo da literacia, um conceito recente que iremos especificar.

A convicção de que a massificação do ensino contribuiria para extinguir o analfabetismo esteve na base da implementação da escolaridade básica obrigatória, procurando-se, desse modo, proporcionar o acesso das aludidas competências ao maior número possível de indivíduos.

Tendo em conta os progressivos aumentos de escolarização, um pouco por toda a parte, pensou-se que o analfabetismo seria mais um dos problemas dos países subdesenvolvidos ou de pequenas franjas da sociedade. Todavia, no início da década de 80, começou-se a constatar que muitos adultos de países desenvolvidos apresentavam dificuldades de leitura, de escrita e de cálculo na sua vida privada, social e profissional, não obstante terem frequentado a escola e possuírem um certificado escolar. Embora estas pessoas fossem alfabetizadas, porquanto se haviam iniciado na língua escrita, o facto é que agiam em certas situações como se realmente fossem analfabetas, daí que se começasse a falar de um “novo analfabetismo”, resultante de “aprendizagens insuficientes, mal sedimentadas e pouco utilizadas na vida” (Benavente *et al.*, 1996: 4), o “analfabetismo funcional”.

Se a alfabetização corresponde ao acto de ensinar e aprender a leitura, a escrita e

---

<sup>65</sup> No âmbito da leitura compreensiva, Victor Moreno considera essencial que todos os docentes a fomentem, independentemente da área curricular que leccionem, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem se centra no texto escrito. Partindo da oposição dicotómica de Bereiter y Scardamalia, “*knowledge telling* (decir el conocimiento) y *knowledge transforming* (transformar el conocimiento)”, Moreno afirma que ainda se continua a privilegiar a transmissão, não se promovendo suficientemente a reflexão (2003: 13).

o cálculo, centrando-se, por isso, na sua obtenção; se a “alfabetização funcional” considera já que o quotidiano exige competências específicas na consecução de determinadas tarefas; então, o novo conceito que surge, nesse momento, o da literacia, reportar-se-á à capacidade de uso das competências.

A realização pessoal e social do indivíduo não depende já do mínimo de anos de escolarização, mas da capacidade efectiva de processar a informação escrita no decurso da vida adulta. Tendo em mente os níveis de leitura, e recorrendo a uma linguagem matemática, atrever-nos-íamos a estabelecer a seguinte analogia: a alfabetização está para a decodificação, bem como a literacia está para a compreensão e o uso da informação.

Partindo do pressuposto de que “a aprendizagem da leitura e da escrita feita na escola habilita à compreensão e produção de qualquer texto escrito em qualquer situação da vida adulta” (Delgado-Martins *et al.*, 2000: 13) e da definição de literacia apresentada por Montigny *et al.* como “as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana” (Benavente *et al.*, 1996: 4), constatamos ser estreita a relação entre formação escolar e literacia. Presume-se que quanto maior for a escolaridade de um indivíduo mais elevado será o seu perfil de literacia, no entanto, dos estudos realizados neste âmbito, constatou-se não ser assim tão linear a correspondência entre níveis de instrução formal e níveis de literacia. Se “nem todas as pessoas com o mesmo grau de ensino apresentam um nível de literacia idêntico” (Benavente *et al.*, 1996: 141), é porque há outros factores a ter em linha de conta. Referindo-se à variabilidade dos níveis de literacia, Benavente destaca, no estudo coordenado por si, o aproveitamento escolar, a importância das aprendizagens informais, a socialização familiar e a sociedade em constante devir.

Embora a escola seja, por excelência, o lugar privilegiado para aquisição de conhecimentos e competências, a verdade é que nem sempre esta adopta as melhores estratégias pedagógicas e estabelece relações com os contextos sociais envolventes, de modo a efectivar a aprendizagem das capacidades de leitura, escrita e cálculo. Um aluno até pode obter aprovação numa determinada área curricular, sem, no entanto, dominar as competências consideradas essenciais. Aliás, os resultados de alguns estudos, de âmbito internacional, como é o caso do *Reading Literacy* e do PISA 2000, ou de índole mais restrita, como seja a investigação coordenada por Inês Sim-Sim (2006), “Identificação dos maus leitores no final da escolaridade básica”, revelam que os alunos denotam não só poucos conhecimentos, como também uma evidente incapacidade de os

mobilizar, o que parece ser fruto de práticas pouco consentâneas com os princípios que norteiam o sistema educativo.

Apesar de todas as limitações, continua-se a promover o sucesso, quanto mais não seja o escolar, através de múltiplas estratégias, de entre as quais se encontram os actuais planos de recuperação e de acompanhamento implementados no ensino básico. Adoptam-se, por força das circunstâncias, medidas, as imprescindíveis fórmulas mágicas, que facilitarão o sucesso escolar no final de cada ano lectivo, mas, de modo algum, o sucesso educativo que, na opinião de Lino Moreira da Silva (2002), deverá ser o objectivo prioritário da escola. Referindo-se a estes conceitos, o mesmo autor considera que frequentemente “por detrás do sucesso escolar se encontra o insucesso educativo, isto é, o insucesso camuflado de sucesso” (*ibidem*: 88). Um aluno até pode obter um nível que lhe permita a passagem administrativa, o tal sucesso institucional, no entanto, quando é submetido a práticas quotidianas ou a provas que pressuponham competências reais de utilização dos conhecimentos adquiridos, confronta-se com o insucesso que se materializa nos baixos níveis de literacia.

A competência literária é, ainda, o resultado de várias aprendizagens informais, realizadas em contextos não escolares, das quais destacamos, à semelhança de Benavente (1996), o meio profissional, doméstico, associativo, local, dos consumos ou o dos lazeres. Constatamos, deste modo, que o desenvolvimento da referida competência ocorre em estreita dependência de factores sociais e culturais, remetendo, por esse motivo, para um conhecimento processual, em aberto, e não estável, como acontece com a alfabetização. Quanto maior for o contacto do indivíduo com materiais escritos, maior probabilidade haverá de o seu nível de literacia ser elevado.

Se há determinados contextos que possibilitam a consolidação e o desenvolvimento de capacidades, outros há que contribuem para a perda gradual de saberes e competências. Um ambiente, seja ele educativo ou familiar, que promova a leitura, que seja diversificado em interacções verbais e bens culturais, obviamente irá concorrer para melhorar o nível de literacia. Pelo contrário, e embora não haja determinismo entre o nível social dos alunos e a literacia, o certo é que meios sociais mais desfavorecidos não promovem o desenvolvimento desta competência, podendo, inclusivamente, propiciar a sua regressão ou mesmo perda.

Já nos referimos à complexidade e mutabilidade das sociedades contemporâneas e, parafraseando Inês Sim-Sim, também nós afirmamos que “o mundo mudou, encolheu e tornou-se um lugar vertiginosamente interessante e perigoso” (2006: 11). Para fazer

face aos novos saberes, aos novos modos de vida, ao constante devir de uma sociedade cada vez mais pragmática, “burocrática” e “documental”<sup>66</sup>, o indivíduo necessita não só de dominar o nível básico das competências da leitura, da escrita e do cálculo, como também o seu uso, sob pena de ver diminuídas as suas capacidades de participação na vida social.

O acesso ao emprego, à cultura, à informação e à cidadania é condicionado pelo nível de literacia do indivíduo, podendo aquele, inclusivamente, conduzir este à exclusão social. Para além do impacto a nível pessoal, importa ainda não descurar as implicações da literacia no plano societal, nomeadamente nos domínios económico, político e cultural. Como afirma Ana Benavente, “a literacia já não é um luxo de minorias privilegiadas, ou um estatuto social distintivo, ou um resíduo periférico aos domínios nucleares de organização social” (1996: 396), mas uma condição fundamental de desenvolvimento da pessoa e da sociedade.

Relativamente ao perfil de literacia da população portuguesa, consideramos profícua uma breve incursão em alguns estudos. Partiremos do primeiro estudo nacional de população adulta realizado no nosso país, *A literacia em Portugal*, posteriormente debruçar-nos-emos sobre dois estudos internacionais de população escolar, *Reading Literacy* e *PISA 2000* e, finalmente, centrar-nos-emos sobre um estudo de Inês Sim-Sim sobre o perfil dos maus leitores no final da escolaridade básica.

Inspirando-se nos trabalhos pioneiros realizados nos Estados Unidos da América e do Canadá sobre literacia, Ana Benavente coordenou, no período compreendido entre 1994 e 1995, um estudo que tinha como objectivo principal avaliar as competências de leitura, escrita e cálculo da população adulta dos 15 aos 64 anos. A investigação, que então dava os seus primeiros passos em Portugal, pretendia observar práticas de relacionamento com diferentes materiais escritos através da avaliação directa de competências, tendo sido utilizados três tipos de suporte: textos em prosa, documentos impressos e informação quantitativa. A amostra, aleatória e estratificada, contemplou 2449 indivíduos residentes em Portugal.

Uma vez que a literacia não é independente das estruturas sociais de um país, convém mencionar alguns factores que possam estar na base do fraco perfil de literacia da população portuguesa. Em primeiro lugar, há a considerar a tardia difusão da

---

<sup>66</sup> Olson (1999) considera a sociedade actual burocrática e documental, apresentando-a do seguinte modo: “Sociedades letradas, “burocráticas ou documentais” são aquelas em que os textos de “arquivo” e os “documentos” desempenham um função central e uma função de autoridade. Estas sociedades dependem de especialistas muito letrados”. (citado em M. Raquel Delgado-Martins *et al.*, 2000: 15)

alfabetização em Portugal<sup>67</sup>, sendo, por isso, baixos os níveis de escolaridade. Refira-se, a título exemplificativo, a elevada taxa de analfabetismo literal em Abril de 1974, 35% sem contar com o número de analfabetos funcionais. Se nós nos debatíamos ainda com o analfabetismo, outros países havia, nomeadamente os Estados Unidos, que esboçavam já estudos no âmbito da literacia<sup>68</sup>. Posteriormente, implementaram-se medidas para colmatar aquela situação e eis que, segundo o Censo de 1991, a taxa de analfabetismo descera para os 11%, embora 74% da população apresentasse apenas 6 anos de escolaridade. Para além deste factor de ordem histórica, Benavente refere ainda outros de âmbito estrutural: “meios familiares de origem extremamente carenciados de habilitações literárias, modos de vida quotidiana pobres em práticas de literacia, tecido económico profissionalmente pouco qualificado [...] insuficiente expansão do sistema de ensino e deficiências materiais, pedagógicas e relacionais das escolas” (1996: 404).

No âmbito da literacia em leitura, apresentamos seguidamente algumas das conclusões do estudo coordenado por Benavente (1996), que consideramos mais pertinentes para o nosso trabalho: o perfil geral de literacia do país é bastante fraco, sendo a região de Lisboa e Vale do Tejo aquela que apresenta uma situação mais favorável; as competências de literacia distribuem-se desigualmente pela população portuguesa adulta, sendo mais elevada nos jovens e na população urbana; a inserção

---

<sup>67</sup> No âmbito da escolaridade em Portugal, há que ter em conta a expansão gradual do sistema educativo. Desde a instituição do Plano de Instrução Primária com Passos Manuel, em 1836, existiram várias reformas do ensino primário, de entre as quais destacamos: a Reforma do ensino primário de 24 de Dezembro de 1901 que estabelece três anos obrigatórios para o primeiro grau do ensino primário elementar; a Reforma do ensino primário elementar de 1927 determina o ensino primário elementar, dos 7 aos 11 anos, com quatro classes e, embora de início as quatro classes instituíssem o ensino obrigatório, em 22 de Março de 1929, pela mão de Cordeiro Ramos, o ensino primário passa a ser dividido em dois graus, sendo o primeiro constituído pelas três primeiras classes, findas as quais era realizado um exame final que concluía o ensino obrigatório; Em 27 de Outubro de 1952, é promulgado o Plano de Educação Popular, mantendo-se a obrigatoriedade dos três anos do ensino primário elementar, mas estendendo-se a todas as crianças dos 7 aos 12 anos; A Reforma do ensino primário de 1956 aumenta a escolaridade obrigatória para quatro anos, mas só para rapazes, tendo as raparigas sido incluídas em 28 de Maio de 1960; a Reforma do ensino primário de 1964 amplia a escolaridade obrigatória para 6 anos; a Reforma do ensino de 25 de Julho de 1973 determina que o ensino básico obrigatório compreenda o ensino primário e o preparatório, com quatro anos cada; finalmente, em 1986, com a aprovação da Lei de Bases do sistema Educativo, são aprovados os 9 anos de escolaridade obrigatória. (<http://phoenix.sce.fct.unl.pt>)

<sup>68</sup> Em 1971, era administrado um teste de capacidades básicas de leitura a uma amostra de adultos americanos, 15% dos quais apresentavam sérias dificuldades em compreender um texto simples. Em 1975, a Universidade do Texas aplicou uma série de testes de competência para adultos, administrados em 1977 a uma amostra representativa da população adulta americana. Em 1984, é realizado o primeiro grande estudo, tendo sido determinados cerca de 30.000.000 cidadãos americanos com dificuldades de literacia. Foi de tal modo chocante o resultado que, no relatório publicado pela National Commission on Excellence in Education, se assumia a iliteracia como uma situação de risco comparável a uma guerra, daí a expressão “Nação em risco”. Em 1992, é desenvolvido o estudo National Adult Literacy Survey (NALS). (Esta síntese foi elaborada com base no estudo *A literacia em Portugal*, coordenado por Ana Benavente (1996: 8-10) e no de Delgado-Martins *et alli*, *Literacia e Sociedade – Contribuições pluridisciplinares* (2000: 18-19) ).

socioprofissional está fortemente relacionada com os níveis de literacia, sendo mais baixa classes sociais ligadas à agricultura; quanto maior é a escolaridade, mais elevado tende a ser o nível de literacia; quanto mais elevado é o nível de literacia, maiores são os índices de leitura; sendo que apenas os indivíduos que se situam nos níveis mais elevados declaram práticas significativas da leitura de livros; as mulheres lêem mais livros e, sobretudo, lêem muito mais revistas. Pelo contrário, são os homens que lêem mais jornais.

No âmbito da investigação da literacia em população escolar, Portugal participou já em dois estudos internacionais: o primeiro, *Reading Literacy*, foi promovido pela International Association of the Evaluation of Educational Achievement (IEA) e decorreu entre 1990/1991, tendo contado com a participação de 32 países; o segundo PISA 2000, Programme for International Student Assessment, foi coordenado pelos governos dos países participantes da organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE) e nele participaram, de igual modo, 32 países. Participaram naquele 210 059 alunos, de entre os quais 6042 eram portugueses. Inicialmente aquela amostra englobava um número maior de indivíduos, no entanto apenas compareceram às provas 2660 alunos, cuja idade modal era, em 1990, de 9 anos, e de 14 para os 3382 alunos. Constituíram-se assim duas populações distintas: da população A faziam parte alunos do 4.º ano e a da população B alunos do 9.º ano. No PISA 2000 participaram 265 000 alunos, abrangendo um total de 4604 alunos portugueses. Relativamente à ordenação por níveis de desempenho, Portugal situara-se naquele em 25.º lugar e neste 26.º.

Os dados relativos ao universo dos estudos, aos domínios e compreensão de leitura, ao desempenho global, regional, por género sexual, por ano de escolaridade e contexto familiar encontram-se no Quadro 7, por nós elaborado, pelo que apenas nos referiremos a algumas das suas conclusões. Estes estudos revestem-se de uma importância capital, uma vez que não só permitem avaliar a eficácia dos sistemas educativos, como também idealizar procedimentos que corrijam as deficiências apresentadas. Para além disso, permitem ainda comparar os países em termos de investimento e de resultados.

Quadro 7 – Estudos internacionais de avaliação de leitura

	Reading Literacy	PISA 2000
Metodologia	Teste de literacia 3 questionários de contexto	Testes de “papel e lápis” 2 questionários
Universeo <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ internacional</li> <li>▪ nacional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alunos de 32 países cujo ano de escolaridade era, em 1990, de 9 anos (população A) e de 14 anos (população B)</li> <li>▪ Alunos que frequentavam o 4.º e o 9.º anos residente no continente: Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alunos de 15 anos de 32 países, 28 dos quais membros da OCDE</li> <li>▪ Alunos de 15 anos a frequentarem a escola desde o 5.º ao 11.º ano de escolaridade: Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo, Algarve e Região Autónoma dos Açores e da Madeira</li> </ul>
Amostra <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ internacional</li> <li>▪ nacional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 210 059 alunos</li> <li>▪ Pop. A – (2808 de 145 escolas) – 2660</li> <li>▪ Pop. B – (3654 de 130 escolas) – 3382</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 265 000 alunos</li> <li>▪ 4604 alunos (149 escolas: 138 públicas e 11 privadas)</li> </ul>
Domínios de leitura	Textos narrativos e descritivos Documentos	Textos narrativos, expositivos e argumentativos; listas, formulários, gráficos e diagramas
Compreensão de leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconhecimento global de palavras (apenas para Pop. A); compreensão literal (verbatim e paráfrase); Compreensão inferencial; extracção da ideia principal; localização da informação; Cumprimento de instruções</li> <li>▪ Pop. A – maiores discrepâncias de resultados por competências; os melhores são no reconhecimento de palavras e os piores no cumprimento de instruções</li> <li>▪ Pop. B – maior homogeneidade de resultados; os melhores são no cumprimento de instruções e os piores na extracção da ideia principal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Extracção e recuperação de informação; interpretação e reflexão e/ou avaliação sobre o conteúdo e sobre o formato de texto</li> <li>▪ Sucesso relativo positivo na interpretação</li> <li>▪ Piores resultados na identificação rigorosa e localização precisa da informação</li> <li>▪ Sucesso relativo na reflexão sobre o conteúdo da informação e mais penalizado sobre o formato do texto</li> </ul>
Desempenho global (nacional)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pop. A – Resultados significativamente abaixo da média internacional</li> <li>▪ Pop. B – Resultados ligeiramente acima da média internacional</li> <li>▪ Região Centro, Lisboa e Vale do Tejo – médias globais aproximadas da média internacional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Valor médio abaixo da média da OCDE</li> <li>▪ Lisboa e Vale do Tejo – valores médios de desempenho e menos variabilidade</li> </ul>
Desempenho por género sexual (nacional)	Pop. A – média global das raparigas superior Pop. B – superioridade das raparigas apenas no domínio dos textos narrativos	As raparigas apresentam, em média, melhores resultados do que os rapazes
Desempenho por ano de escolaridade (nacional)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pop. A – 59% dentro da idade modal definida</li> <li>▪ Pop. B – 36% dentro da idade modal definida</li> <li>▪ Quanto mais alta é a faixa etária pior é o desempenho</li> <li>▪ A repetência não contribui para melhorar o desempenho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alunos do 10 ano, bem como os poucos do 11.º, com média acima do valor correspondente à área da OCDE</li> <li>▪ Alunos do 5.º ao 9.º com resultados abaixo da média</li> <li>▪ Alunos com retenção claramente afastados dos que seguem o percurso sem repetição de ano</li> </ul>
Desempenho por contexto familiar	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Os alunos que dizem ler frequentemente em casa apresentam melhores resultados</li> <li>▪ A uma maior frequência de leitura voluntária corresponde um melhor desempenho</li> </ul>	<p>Melhor desempenho associado a</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ bens culturais e recursos educacionais familiares</li> <li>▪ interesse social e académico dos pais</li> </ul>

Relativamente ao *Reading Literacy*, destacamos um importante recurso de leitura avaliado: a biblioteca escolar. Constatou-se que a sua existência e dimensão são indicadores da disponibilidade da escola para promover a leitura e que há uma forte relação entre a dimensão da biblioteca e o aproveitamento alcançado pelos alunos.

De um modo geral, o acesso a recursos de leitura na comunidade parece ter um efeito positivo no desempenho de leitura dos alunos, embora a existência ou não da biblioteca nas escolas da população A não pareça ter influído tão positivamente no desempenho dos alunos como aconteceu com a população B. Tal situação poder-se-á explicar devido ao facto de as bibliotecas das escolas do 1.º ciclo serem, na altura do estudo, exíguas, o mesmo não se verificando com as escolas da população B.

Segundo dados do relatório internacional, as bibliotecas do 1.º ciclo em Portugal tinham menos de 700 livros, pelo que o número de crianças que afirmava nunca ou raramente requisitar livros ter sido largamente superior ao das crianças que diziam requisitar livros frequentemente. Quanto à população B, já era mais significativo o número de requisições e, embora as diferenças dos resultados não fossem muito expressivas estatisticamente, verificou-se que havia “uma tendência crescente à medida que [aumentava] a frequência de requisição de livros” (Sim-Sim e Ramalho, 1993: 76).

No que diz respeito aos hábitos de leitura em casa e do seu efeito no desempenho de leitura dos alunos, comprovou-se que os alunos da população A “que dizem ler frequentemente em casa apresentam melhores resultados que os seus pares que não lêem ou lêem pouco” (Sim-Sim e Ramalho, 1993: 73). De acordo com o relatório internacional, os alunos portugueses do 4.º ano de escolaridade eram dos que mais livros liam e os alunos do 9.º ano encontravam-se entre os que mais frequentemente liam revistas. Ainda segundo a mesma fonte, Portugal situava-se entre os países com pior acessibilidade, porquanto apenas 40% dos alunos tinha ao seu dispor mais de 100 livros fora da escola. Os dados evidenciavam também que “a uma maior frequência de leitura voluntária [correspondia] um melhor desempenho no teste” (Sim-Sim e Ramalho, 1993: p.74).

O PISA 2000, o maior estudo internacional sobre as competências e conhecimentos dos jovens com 15 anos de idade em três domínios, o da literacia em leitura, literacia matemática e literacia científica, confirmou o que já se sabia, isto é, que na área da literacia da leitura, os alunos sabiam pouco e certamente não recebiam o ensino mais adequado. Portugal era um dos países em que a diferença entre os melhores e piores desempenhos se revelou bastante acentuada, o que significava que a escola não

estava a corrigir as assimetrias apresentadas. Embora o valor despendido na educação tivesse sido elevado, muito superior à média dos restantes países europeus, os resultados não eram satisfatórios. Na verdade, ao fazer-se da educação um desígnio, sobretudo a nível financeiro, esperavam-se desempenhos superiores.

Neste estudo, começamos por realçar os perfis das famílias, porquanto os melhores resultados eram apresentados por alunos provenientes de famílias de elevados recursos educacionais e bens culturais. É de salientar também o interesse académico e social evidenciado pelos pais destes alunos, medido pela frequência com que estabeleciam interações com os filhos e de entre as quais se destacavam o mero diálogo e a discussão de temas sociais ou de livros.

Relativamente às estratégias de estudo, os piores desempenhos encontravam-se associados à memorização, enquanto os melhores a estratégias de controlo e de elaboração. No que diz respeito à relação entre níveis de literacia e de leitura, verificou-se que os alunos com melhor desempenho se interessavam mais por esta actividade, apresentando leituras mais diversas. No domínio da tipologia textual, os alunos portugueses revelaram dificuldades com os textos informativos extensos, cujas respostas pressupunham grande precisão, e sucesso na interpretação do texto narrativo.

Cotejando agora alguns dados dos três estudos, verificamos alguns pontos em comum: o domínio geográfico que apresenta melhores resultados é sempre o de Lisboa e Vale do Tejo; o género que se destaca, quer pelo desempenho nas provas quer pela leitura de livros, é o feminino; a socialização primária revela-se fundamental para o desempenho; a urbanidade e a leitura de livros encontram-se associadas a níveis superiores de literacia; o factor idade influencia o aproveitamento na razão inversa, ou seja, quanto mais velhos são os alunos pior é o seu resultado, pelo que a repetência em nada contribui para melhorar a sua situação.

Tanto o estudo nacional de literacia como o Pisa 2000 perspectivam a escola como uma área necessária de intervenção, de modo a que esta desenvolva mais capacidades, esbata assimetrias e promova melhores níveis de literacia. Aquele aponta para a importância do ensino pré-escolar, para a expansão dos níveis gerais de escolaridade, para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, para a potenciação dos relacionamentos das escolas com as comunidades locais, para a utilização de estratégias pedagógicas mais adequadas, para práticas de ensino baseadas numa “compreensão mais profunda dos processos de aquisição e utilização corrente de competências de literacia” (Benavente *et ali.*, 1996: 408). Segundo o PISA 2000, a

escola, para além da transmissão de conhecimentos e competências, deverá ainda proporcionar aos alunos a tomada de consciência da existência de diferentes estratégias de estudo e providenciar um ambiente em que estes se sintam como parte integrante dessa instituição (PISA 2000; 2001: 48).

Tomando como ponto de partida os baixos resultados obtidos pela população no final da escolaridade obrigatória, Inês Sim-Sim (2006) levou a cabo um estudo com 106 alunos do 9.º ano, com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos. Pretendia com o mesmo identificar os maus leitores e as variáveis exteriores à leitura que partilhavam entre si, bem como compreender como estes se portavam perante um texto. Verificou, de igual modo, que as retenções também não contribuíam para a melhoria do desempenho de leitura, em sentido restrito, nem no desempenho escolar, em sentido lato. Os maus leitores são, então, aqueles que têm idades superiores à média etária dos leitores bons e médios, o que vai ao encontro do que afirmámos anteriormente.

Também as raparigas apresentavam melhores resultados em termos de desempenho da leitura, embora as diferenças não fossem muito significativas. Relativamente ao nível social dos alunos, este estudo confirma também o que Benavente constatara na sua pesquisa, isto é, que os meios familiares, escolares e profissionais “surgem como três esferas sociais convergentes na produção dos fracos níveis de literacia encontrados no país” (Benavente *et ali.*, 1996: 144).

No que diz respeito às competências de leitura, os maus leitores ficaram sempre muito aquém dos resultados dos bons leitores, sendo a interpretação afectada pela tipologia textual. As dificuldades apresentadas afectam não só a fluência de leitura, como limitam ainda as “possibilidades a nível educacional, quer em meio escolar quer, mais tarde, ao longo da vida profissional” (Sim-Sim, 2006: 98).

Quanto à ocupação profissional dos progenitores, mais uma vez se verificou que a instrução dos pais condiciona o sucesso escolar dos filhos, corroborando o que fora afirmado por Benavente, ou seja, “quanto mais baixo é o nível de instrução dos pais, mais empobrecidos se revelam os perfis de ensino dos filhos” (1996: 31).

Perante estes dados, sumariamente expostos por nós, Inês Sim-Sim conclui o seguinte:

Ser mau leitor não é um estado irreversível, mas apenas o resultado de um conjunto de condições que a escola tem obrigação de alterar através da promoção da leitura extensiva e do ensino explícito e sistematizado de estratégias de leitura.

A construção de bons leitores não é fruto apenas do trabalho do aprendiz de leitor, embora se não faça sem ele, mas implica o envolvimento de toda a

comunidade educativa, especificamente dos professores, e certamente do meio familiar dos alunos. (2006: 98)

A fim de alterar o panorama para que os dados referidos apontam, quer no que se refere aos hábitos de leitura quer aos baixos índices de literacia, as escolas implementam projectos associados à leitura. É esse o caso dos projectos que apresentamos e analisamos na Parte II deste trabalho e que procuram ser respostas válidas a situações diagnosticadas no campo da leitura. Só com melhores índices de leitura é que se poderá concretizar o impacto positivo no processo educativo, designadamente ao nível dos resultados escolares, sabendo-se, como temos vindo a explicitar, a forte relação que existe entre competências de leitura e o sucesso escolar dos alunos.

## Capítulo II

### A formação do leitor

#### 1. A afirmação da leitura, do livro e do leitor

«*Scripta manent, verba volant* (o que está escrito permanece, o que é dito evolui-se no ar).» (Alberto Manguel, *Uma História da Leitura*, 1999: 57)

«*A tendência era exactamente para nos impedir que lêssemos.*

*Pára de ler, vais estragar os olhos!*

*Vai lá para fora brincar, está um lindo dia.*

*Apaga a luz! Já é tarde!*

*Quer se lesse quer não se lesse, o verbo já era conjugado no imperativo. Mesmo no passado já era assim. De certo modo, ler era um acto subversivo.»* (Daniel Pennac, *Como Um Romance*, 2001:13)

«*Sai e vai viver!*» dizia a minha mãe quando me via a ler, como se a minha actividade silenciosa contradissesse o seu sentido do que significava estar vivo.» (Alberto Manguel, *Uma História da Leitura*, 1999: 34)

«*Qual clássicos? O primeiro dever do homem é viver. E para isso é necessário ser são e ser forte. [...] A alma vem depois... A alma é outro luxo. É um luxo de gente grande...*» (Eça de Queirós, *Os Maias*: 63)<sup>69</sup>

«*Lia tudo o que encontrava, horas e horas escarranchado num sofá (ainda não havia televisão), seguindo sem o saber o conselho de Italo Calvino que diz que a melhor maneira de ler é de pernas para o ar. Lia tudo sem entraves porque os meus pais me davam liberdade total de leitura.*» (José Morais, *A Arte de Ler – Psicologia Cognitiva da Leitura*, 1997: 6)

Os excertos transcritos ilustram alguns dos momentos de uma história que terá tido, provavelmente, o seu início no quarto milénio a.C., com duas placas pictográficas. São elas que, com as suas incisões, nos transportam para a memória dos primórdios do nosso tempo. Tinha, então, começado a história da leitura.

---

<sup>69</sup> Eça de Queirós (s/d), *Os Maias*. Lisboa: Livros Horizonte.

É nossa intenção percorrer, muito sumariamente, algumas das suas etapas e reflectir um pouco sobre a situação actual da leitura, do livro e do leitor. À semelhança de Richard de Fournival (citado por Manguel, 1996: 71), também nós acreditamos que a leitura enriquece o presente e actualiza o passado, prolongando a memória estas qualidades pelo futuro e, foi nesse sentido que, mais uma vez, considerámos pertinente a relação do mundo contrafactual com o fáctico.

Associados aos signos encontram-se sons e, desde o início, que as palavras escritas se destinavam a ser pronunciadas em voz alta. Se, agora, a expressão “o que está escrito permanece, o que é dito evola-se” remete, sobretudo, para a perenidade da palavra escrita, outrora exprimia exactamente o oposto, tendo sido cunhada em louvor da palavra dita em voz alta. Esta, ao contrário da palavra silenciosa na página, tem asas e pode voar, pelo que o leitor, ao deparar-se com um texto escrito, tinha a obrigação de dar voz às letras silenciosas (*scripta*), permitindo-lhes, assim, tornarem-se palavras faladas (*verba*).

A leitura era considerada, essencialmente, uma aptidão oral, sendo habituais as sessões de leitura em público até à Idade Média. Aliás, até à invenção da imprensa, era raro as pessoas saberem ler e os livros eram propriedade dos ricos, um privilégio apenas de alguns e, por esse motivo, se tornaram símbolos de riqueza. Contudo, no século XIV, deixaram de ser apanágio exclusivo da nobreza e do clero e passaram também a pertencer à burguesia.

O hábito de leitura começou a crescer de tal modo que, no século XVIII, se assistiu à sua secularização, pois, até aí, o acto de ler era, predominantemente, religioso. Para além disso, a leitura deixou de ser pública e intensiva, passando a privada e a extensiva, ao mesmo tempo que se tornou cumulativa. Se, antes se liam poucos livros e estes eram relidos ciclicamente, a partir deste momento, preconizava-se a leitura do maior número possível de livros, quer individual quer colectivamente, tendo em conta que a riqueza moral potencia o capital humano. Foi também o período em que apareceram os primeiros *bestsellers* e se começou reconhecer a paixão leitora.

No que diz respeito ao público feminino, imperava a desconfiança e a proibição, uma vez que esta prática era, frequentemente, tida como perigosa para as mulheres. Dada a prevalência da imaginação sobre a razão, era provável que alguns livros provocassem paixões romanescas, suicídios ou outros malefícios, tal como o evidenciam *Os Sofrimentos do Jovem Werther* de Goethe, *Os Maias*<sup>70</sup> de Eça de

---

<sup>70</sup> No âmbito deste romance, destacamos o final trágico de Pedro da Maia e a influência da literatura romântica sobre Maria Monforte que “[p]assava o seu dia a ler novelas (...) Andava lendo uma novela de

Queirós e *D. Quixote de La Mancha*<sup>71</sup> de Miguel Cervantes.

No decurso do século XIX, multiplicaram-se os hábitos de leitura, bem como os géneros literários, dando origem, segundo Enrique Gil Calvo (2001), a duas correlações: por um lado, a leitura adquiria o monopólio da construção social da realidade<sup>72</sup> e, por outro, convertia-se no principal critério de selecção e de estratificação social. A leitura era, então, uma prática conceituada e as classes dominantes deviam ser cultas e possuírem hábitos de leitura, pelo que tendiam a ser imitadas por outras classes sociais.

Ao tentar interpretar, do ponto de vista sociológico, a situação vivenciada pela leitura, desde o eclodir da revolução leitora até aos nossos dias, Enrique Gil Calvo (*ibidem*) parte do pressuposto de que nos encontramos num período de transição, entre o que convencionou designar por institucionalização da leitura ou “predestinação” e a sua redefinição, também denominada por “destino aberto”.

Relacionando a escrita com as coordenadas temporais e espaciais, o mesmo autor considera que, outrora, a leitura possibilitava ao indivíduo quer a comunicação com a memória do passado quer a evasão do momento presente, do “aqui” e “agora, ao mesmo tempo que lhe permitia a reconstrução do futuro. Na verdade, pensava-se que o progresso dependia da leitura, o hábito moral mais adequado para o indivíduo construir e dominar o seu destino, assemelhando-se, por isso, ao fio de Ariadne.

Actualmente, saber ler, escrever e contar é um direito outorgado a qualquer cidadão, no entanto o poder atribuído à leitura é diferente. Já não conduz à perdição, ao suicídio ou à perda de entendimento, nem tem a virtude de actuar como máquina do tempo, capaz de delinear o amanhã, porquanto já não se encara a leitura como construção, instrumento que ajuda a definir a realidade, mas, essencialmente, como passatempo, entretenimento evasivo. Tudo leva a crer que se esteja a desvanecer a

---

que era herói o último Stuart, o romanesco príncipe Carlos Eduardo; e namorada dele, das suas aventuras e desgraças, queria dar esse nome a seu filho...” (Eça de Queirós (s/d). *Os Maias*. Lisboa: Livros Brasil, p.38).

<sup>71</sup> D. Quixote, o pequeno fidalgo castelhano perdeu a razão pela leitura assídua dos romances de cavalaria: “Antes de ir mais longe é preciso que se saiba que este fidalgo, sempre que estava ocioso, e era maior parte dos dias na roda do ano, ocupava-se em ler de cavalaria com tanto afino e regalo que descuroou quase totalmente o exercício da caça e o governo da fazenda. [...] Em suma, o nosso fidalgo embebeu-se tanto na leitura, que levava as noites a ler, desde o lusco-fusco. E igualmente os dias, desde sol a sol. E assim, de pouco dormir e muito ler, aconteceu ressecarem-se-lhe os miolos e toldar-se-lhe o juízo.” (Miguel de Cervantes Saavedra (2000). *D. Quixote de la Mancha*. Lisboa: Bertrand, p. 28)

<sup>72</sup> Cf. Enrique Gil Calvo (2001): “Si se quiere, la evaluación cognitiva, intelectual y moral de cual es la parte valiosa de la sociedad y cual la menos valiosa, se aprende en los libros, se publica en los libros, se lee en los libros; Si se quiere saber qué hay que creer, como es la realidad, solo se puede adquirir en la lectura, que pasa a tener la capacidad de atesorar, o por lo menos, a residenciarse en ella, de hacer lo que la sociología llama la construcción social de la realidad.” (p. 17)

indócil perdição de outros tempos, embora este seja o momento da história da humanidade em que mais se publica e mais se lê.

Ao crescimento quantitativo não corresponde, todavia, a qualificação, pelo que Enrique Gil Calvo designa este momento de “desnaturalização leitora” ou de “leitura como cessação”. Lêem-se muitos livros, mas não cumulativamente, ou seja, já não se considera a leitura como o acumular de frutos morais, nem como distintivo social. A leitura instrumental, pragmática está a suplantar a leitura auto-suficiente, direccionada, na sua opinião, essencialmente, para as faixas etárias mais jovens, para o sexo feminino ou para aqueles que “já não têm destino”, os “cessantes”. Muitos são aqueles que reconhecem estarmos perante uma crise da capacidade de leitura, uma realidade problemática em muitos países. Referindo-se ao terceiro momento da leitura, aquele que está ainda para vir, o sociólogo afirma ainda que esta competência irá adquirir uma nova forma institucional, dadas as contingências da actual sociedade que se encontra envolta num sistema de redes.

Também Juan Mata (2004), professor de língua e literatura, parte de alguns pressupostos quando reflecte sobre o passado e o presente da leitura. Na sua opinião, a emergência da leitura como problema foi um dos acontecimentos mais relevantes da segunda metade do século XX e a leitura por prazer uma das conquistas culturais mais subversivas da humanidade<sup>73</sup>.

Nunca esta prática social fora tão propalada, sendo até assumida, por alguns países, como uma prioridade política e por que não considerar a não-leitura “una nueva enfermedad” (Mata, 2004:19)? Se, outrora a leitura em excesso foi tida como uma actividade subversiva, heterodoxa, insurrecta, uma questão de índole pessoal, como

---

<sup>73</sup> Também a literatura é pródiga ao dar-nos exemplos de seres de papel que nutrem prazer pessoal pela leitura, tal como é o caso de António José Bolívar, o herói de Sepúlveda, ou de João José, personagem de Jorge Amado.

“António José Bolívar [...] lia atentamente, juntando as sílabas, murmurando-as a meia voz como se as saboreasse, e, quando tinha a palavra inteira dominada, repetia-a de uma só vez. Depois fazia o mesmo com a frase completa, e dessa maneira se apropriava dos sentimentos e ideias plasmados nas páginas. Quando havia uma passagem que lhe agradava especialmente, repetia-a muitas vezes, todas as que achasse necessárias para descobrir como a linguagem humana podia ser bela.” (Luís Sepúlveda (2004). *O Velho que lia Romances de Amor*. Porto: Asa, p.28).

“João José, o professor, desde o dia em que furtara um livro de histórias numa estante de uma casa da Barra, se tornara perito nesses furtos. Nunca, porém vendia os livros que ia empilhando num canto do trapiche, sob tijolos, para que os ratos não os roessem. Lia-os todos numa ânsia que era quase febre. Gostava de saber das coisas e era quem, muitas noites, contava aos outros histórias de aventureiros, de homens do mar, de personagens heróicos e lendários, histórias que faziam aqueles olhos vivos se espicharem para o mar ou para as misteriosas ladeiras da cidade numa ânsia de aventuras e de heroísmo.” (Jorge Amado (1998). *Capitães de Areia*. Rio de Janeiro: Editora Record, p. 24).

explicar, então, que, passado tão pouco tempo, se torne um acto tão recomendável, um desígnio nacional e mesmo universal?

Os últimos tempos têm sido particularmente férteis em discursos, colóquios, encontros, seminários, publicações, estudos sobre a leitura ou, melhor dizendo, sobre a não-leitura e “de la vieja y sugerente proposición «conviene leer» se ha pasado, en los últimos decénios, a un imperativo «hay que leer». De manera que el consejo se ha convertido en mandamiento, la eventualidad en exigencia, la renuncia en infracción” (*ibidem*: 20).

As causas desta inquietude encontram-se na própria sociedade, na emergência de uma nova cultura dominada pelos meios de comunicação, pelas redes informáticas e pela imagem. Aliás, é a primazia desta sobre a palavra, do visível sobre o inteligível que fazem temer, no futuro, alguma incapacidade para compreender abstrações e determinados conceitos, bem como para projectar a capacidade simbólica. O tempo quotidiano, perspectivado, geralmente, como útil e produtivo, tal como afirmámos, nem sempre se compadece com a leitura, actividade aparentemente desprovida de benefício imediato. Na verdade, tudo o que não sirva para triunfar rapidamente é tido como supérfluo e prescindível, daí que o descrédito pelas humanidades talvez possa ser consequência do sentido prático que se vai dando ao saber.

“E preciso ler”, eis o dogma apresentado por Daniel Pennac, mas como concretizá-lo se a vida é já “um perpétuo entrave à leitura” (2001: 119)? Ninguém parece ter tempo para ler, “nem os pequenos, nem os médios, nem os grandes”, daí que o tempo para ler tenha que ser sempre um tempo roubado “(como aliás o tempo para escrever, ou para amar)”. Contudo, “[t]anto o tempo para ler como o tempo para amar dilatam o tempo de viver” e a “[l]eitura não resulta da organização do tempo social, ela é como o amor, uma maneira de ser” (*idem*: pp.119-120).

A mesma opinião é partilhada por Juan Mata que afirma ser “[e]l tiempo de la lectura un tiempo arrebatado a las urgencias cotidianas en beneficio del ensueño o el simple regocijo. Estimular la lectura es una forma de instruir en la suspensión del tiempo, del deber.” (2001: 24). Segundo o autor, muitos são aqueles que reconhecem ter despertado para o prazer de ler num período de convalescença. Tal não significa que o imobilismo conduza, inexoravelmente, ao desejo de ler, no entanto favorece-o, uma vez que o encontro com o livro requer a interrupção de uma outra actividade. A leitura por prazer, tal como o jogo ou a convalescença, é, então, uma forma voluntária de dissipar as horas, dado ser uma actividade desprovida de proveito material, logo “una suerte de

rebélon contra la tirania de hacer que cada acto de nuestras vidas tenga algún provecho, algún significado” (*ibidem*: 23).

Se o prazer de ler requer a suspensão voluntária do tempo e do dever, então torna-se imprescindível que a escola propicie às crianças e aos jovens momentos efectivos e afectivos com o livro, que deverá ser, preferencialmente, literário, dadas as suas potencialidades. Para que o leitor consiga captá-lo, na sua verdadeira essência, e não o considere como mais um “corpo estranho” ou um “ovni” (Pennac, 2001: 134), tal como foi referido pelos alunos desavindos com a leitura, importa, realmente, dessacralizá-lo e essa é a missão de todos nós, membros de uma sociedade que, a todo o momento, reivindica a necessidade de ler. Aliás, parece-nos ser essa a ideia que perpassa a alguns eventos comemorativos em torno do livro, de entre os quais destacamos o *Dia Internacional do Livro Infantil*, o *Ano Internacional do Livro*, o *Dia Mundial do Livro e dos Direitos de Autor* e o *Dia Mundial da Poesia*<sup>74</sup>.

À semelhança do que se verifica com a leitura e com o livro, também o protagonismo em torno do leitor é uma realidade contemporânea, dado que, nem sempre, se tem atribuído a este um papel activo no processo de comunicação literária.

A arte de escrever e a arte de ler datam do momento da primeira incisão nas placas de argila sumérias. Se o objectivo do acto de escrita é preservar o texto na memória, então este pressupõe o acto de ler, daí que estas artes tenham andado, desde os primórdios, profundamente imbricadas. Como nos afirma Alberto Manguel, “a leitura é a apoteose da escrita”, dependendo esta da generosidade de um leitor (1999: 187).

De facto, o emissor/autor sempre soube que o seu texto pressupõe um receptor/leitor, dado o circuito de comunicação. Todos os escritores reconhecem, implícita ou explicitamente, a importância do leitor, mesmo quando aparentam ignorá-lo ou desprezá-lo. Contudo, só recentemente se começou a atribuir ao leitor uma função relevante no âmbito do plano literário.

Reagindo ao biografismo romântico e ao historicismo positivista que privilegiavam a instância do emissor, o *autor*, e ao formalismo e ao estruturalismo que hiperbolizavam a instância da mensagem, o *texto*, surge, nos últimos anos da década de

---

<sup>74</sup> A instituição de datas comemorativas em torno do livro tem sido levada a cabo, essencialmente, pela Unesco. Em 1967, foi instituído o *Dia Internacional do Livro Infantil*; em 1972, o *Ano Internacional do Livro*; em 1996, o *Dia Mundial do Livro e dos Direitos de Autor* e, em 2000, o *Dia Mundial da Poesia*. Para além destes acontecimentos, salientamos ainda a *Carta do Livro*<sup>74</sup>, um documento que contém os dez princípios basilares que envolvem o livro e a leitura, de entre os quais destacamos as directrizes relativas quer ao direito que todos têm de ler e ao papel do livro na educação, quer às bibliotecas, enquanto centros de propagação da informação e sedes do conhecimento artístico e científico.

60, a estética da recepção que valoriza a função do receptor, o *leitor*. Assim sendo, importa não só atentar na historicidade do autor e na do seu artefacto, a obra literária, como também na do leitor, considerada fundamental “na constituição do texto-objecto estético” (Silva, 1984: 302). Segundo esta teoria, para que o texto literário se possa concretizar em objecto artístico, fruído e valorado pelo leitor, é necessário que se efectue uma fusão ou intersecção de dois “horizontes de expectativas historicamente diferenciados<sup>75</sup>” (*ibidem*: 303), o inerente ao texto, de carácter intra literário, e o do leitor, condicionado pela sua mundividência e experiência de leitura e, por isso, de cunho extra literário.

Pensamos que o caminho percorrido contribuiu para uma melhor explicitação do conceito actual de leitura, um acto interactivo entre um texto e um leitor. Espera-se que ele seja um “fazedor de significados” (Sim-Sim, 2006: 35), assumindo um papel dinâmico na decodificação do texto. Ora, o que se verifica, amiúde, é que a experiência literária na escola nem sempre valoriza o leitor e o prazer estético do texto, porquanto o dever pedagógico transforma, não raras vezes, o aluno num hermeneuta, como se ele tivesse que encontrar o genuíno significado do texto. Mais importante do que fomentar a perspicácia para decifrar o enigmático sentido oculto, através de obtusas nomenclaturas ou de leituras estereotipadas, é cultivar o gozo estético que, na opinião de Lázaro Carreter (citado por Manzano, 1988: 35), apura a sensibilidade, estimula a imaginação, eleva o espírito e alarga a compreensão do mundo.

Apesar de, actualmente, se multiplicarem as interdependências e a comunicação triunfar como nunca, a verdade é que nenhuma técnica traz por si mesma a compreensão humana, daí a importância da arte. Com efeito, a literatura pode desempenhar um papel fundamental quer na construção de um conhecimento mais contextualizado quer na formação do sujeito leitor, uma vez que ilustra a complexidade humana e possibilita, entre outras coisas, “a abertura subjectiva (simpática) para com o próximo (Morin, 2002: 108). Quem simpatiza com um simples vagabundo? Quem não simpatiza com Charlot? Ambos são vagabundos, contudo é normal que haja uma maior abertura a este “próximo privilegiado” do que ao outro, o “próximo”, que, embora mais próximo, se encontra mais distante (*idem*).

Se a sociedade actual exige aquisição e desenvolvimento da competência leitora, a leitura também reivindica ao leitor tempo, esforço, persistência, disciplina e, apesar de

---

<sup>75</sup> Um dos conceitos fundamentais da designada “estética da recepção” é o de “horizonte de expectativas” que foi introduzido e difundido por Hans Robert Jauss.

todos serem chamados, poucos são os eleitos. Se nem todos se convertem em leitores, todos devem ter o direito de aceder ao livro, mais concretamente à literatura.

O leitor não é um ser estranho<sup>76</sup>, o “Deus-Pai em pessoa”, o “autista profundo”, nem aquele que “não é desportista, não vive, não é divertido, não gosta [...] nem de carros, nem de televisão, nem de música, nem de amigos” (Pennac, 2001: 133). Hoje, como outrora, o leitor continua a ser alguém que se destaca, contudo, ao contrário do que acontecia, a prática é agora valorizada e incentivada pela sociedade no seu todo.

### 1.1. Os hábitos de leitura

Saber ler é hoje, mais do que um privilégio, um direito<sup>77</sup> e uma necessidade<sup>78</sup>, embora, muitas vezes, considerada supérflua. Para além de uma capacidade aprendida, anseia-se que a leitura seja, de igual modo, uma efectiva prática cultural, que vá além do processo de ensino-aprendizagem.

A escola, lugar natural de formação de leitores, não só deve ensinar a ler, na acepção por nós já referida, como também promover atitudes e modos de ler, no entanto, nem sempre, consegue fomentar ou consolidar a prática da leitura. Vários estudos têm demonstrado que o indivíduo, ao deixar a escola, perde hábitos, nomeadamente de leitura do livro e que esta situação grassa um pouco por todo o lado, não sendo o nosso país, obviamente, excepção.

Caracterizando a situação da leitura de livros em Portugal, com base nos estudos de Freitas e Santos, de 1992, e de Freitas *et. al.*, de 1997, em dados da Associação Portuguesa de Editores e Livreiros (A.P.E.L.) de 1987, 1993, 1994, 1995, 1997 e de

---

<sup>76</sup> Em *A Bela e o Monstro*, o gosto pela leitura é não só considerado estranho, como também aqueles que o desfrutam são seres incompreendidos, porque agem de maneira diferente: “«Toda aquela beleza», comentavam os habitantes da aldeia, abanando a cabeça. «É uma pena que ela não seja normal. Anda sempre com a cara enfiada num livro. É tão estranha como o seu pai». Para Belle, nada havia de estranho na leitura. Nos livros havia aventura, romance, animação. Havia perigos, Príncipes Encantados e fins felizes. Os livros eram muito mais interessantes que a sua aldeia monótona e aborrecida, onde cada dia era igual ao anterior.” (Helena Canto e Melo (trad.) 1992. *A Bela e o Monstro*, Edinter: Porto, p. 11-12)

<sup>77</sup> De acordo com o artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos do Homem, adoptada e proclamada a 10 de Dezembro de 1948, [t]oda a pessoa tem direito à educação, [devendo esta] ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório.” ([www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/cidh-dudh](http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/cidh-dudh))

<sup>78</sup> Referindo-se às leis que regem uma sociedade democrática, Alberto Manguel (2007) reconhece a indispensabilidade de se satisfazer um determinado número de necessidades básicas, tais como a alimentação, habitação e cuidados de saúde. Passando do concreto para a recriação textual, Manguel afirma que Pinóquio, essa figura de papel que, através da leitura, se converteu num cidadão, tem plena consciência dos requisitos básicos e, por isso, quando imagina o que faria se tivesse cem mil moedas e se se convertesse num cavaleiro endinheirado, sonha com um belo palácio repleto de guloseimas. Segundo Manguel, os livros, esses, não servem para alimentar um estômago com fome.

alguns artigos de imprensa, Lino Moreira da Silva (2002) demonstra que os índices de hábitos de leitura, de convívio com os livros e de frequência de bibliotecas são muito baixos, embora reconheça ter havido alguma evolução.

De acordo com os números que apresenta (*op. cit.*), conclui que, nos últimos anos, se verificaram em Portugal algumas situações dignas de registo, nomeadamente: aumento da compra e da leitura de livros, bem como do tempo<sup>79</sup> dedicado a esta prática; aumento da quantidade de livros existentes em casa dos portugueses; inexistência de crise de títulos ou de edições; apreço pela compra de livros em livrarias, tabacarias e hipermercados e liderança dos livros escolares no global das vendas. Perante esta realidade, o autor deduz que “a verdadeira crise está do lado dos leitores e não dos editores ou das edições”, pelo que é preciso insistir no interesse e nos hábitos de leitura que são muito deficitários (*ibidem*:174).

Ainda no âmbito da caracterização cultural dos portugueses, o supracitado autor considera que estes, de um modo geral, não frequentam museus, bibliotecas públicas e outras instituições culturais, nem buscam avidamente a informação (*ibidem*: 23-24). Refere ainda um outro estudo, efectivado pelo Eurobarómetro para o Observatório das Ciências e Tecnologia, do Ministério da Ciência e Tecnologia, realizado em 1996 e divulgado em Setembro de 1997, que prova o défice de cultura científica dos portugueses, que não manifestam grande interesse por questões relacionadas com a ciência e a tecnologia (*ibidem*: 22).

---

<sup>79</sup> No âmbito da leitura e do tempo, ou melhor dizendo, da falta de tempo que se dedica à leitura, não resistimos a citar alguns excertos de uma crónica de Miguel Esteves Cardoso: “De todo o tempo que perdem os portugueses, não há eternidade como o tempo que perdem a não ler. [...] É o facto cultural mais assustador de todos – os portugueses não lêem livros. Em nenhum outro país da Europa é tão raro ver alguém a ler um livro em público. Causa genuína aflição a vê-los a não ler. [...] Porque é que não se aproveitam esses tempos mortos? Não se sabe. Uma das causas será o facto de o português ter horror à solidão. Esteja onde estiver [...] o português prefere a estar a olhar para os outros – os tais que, por sua vez (em vez de estar a ler), estão a olhar para ele. [...] Para um português, ler é estar desprevenido. [...] No fundo, os portugueses querem saber o que se passa, mais do que querem, através da leitura de livros, *passar a saber*. [...] Em contrapartida, não há português que não escreva. O português é uma criatura maravilhosa – assim como fala, mas não ouve; escreve, mas não lê. [...] Em Portugal há somente quarenta leitores para cada trinta mil autores. [...] Em termos mais técnicos, metade da população sofre ou de analfabetismos ou de deslexia (repugnância pela leitura) ou de alexia (impossibilidade de ler). A outra metade, que lê muito pouco, sofre de anagnosiastenia – nome antigo que se deu à neurastenia causada pelo excesso de leitura. Bastam apenas quatro ou cinco páginas para pôr um português galopantemente anagnosiasténico. Aliás, “anagnoste” era o escravo que lia durante os banquetes, o que nos traz a mais um exemplo do horror nacional à leitura. Como gostam é de falar, adoram *ler em voz alta*. Mexem os lábios enquanto lêem o jornal, não porque tenham dificuldades em entender o texto, mas para  *fingir que são eles a falar*. [...] Curiosamente, os analfabetos ainda são os que mais se interessam pela leitura propriamente lida. Como não sabem ler, os livros têm para eles um mistério e uma dignidade que só os bons leitores ainda lhes atribuem. [...] Havendo educação, não são os livros que são “indispensáveis” – é a própria leitura.” (“Ler” in *A Causa das Coisas*, 1986: 144 a 146).

Em contexto nacional, há alguns estudos sobre hábitos de leitura que gostaríamos de confrontar, nomeadamente os já referidos - *Hábitos de Leitura em Portugal* (1992) de Freitas e Santos e *Hábitos de Leitura: Um inquérito à População Portuguesa* (1997) de Freitas *et. al.* -, o de Isabel Alçada e Ana Magalhães, *Os jovens e a leitura nas vésperas do século XXI* (1993), o de Castro e Sousa, *Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses* (1998) - e os mais recentes, realizados no âmbito do Plano Nacional de Leitura<sup>80</sup>, *A Leitura em Portugal* (2007), coordenado por Maria de Lourdes Lima dos Santos e *Os estudantes e a leitura* (2007), coordenado por Mário Lages<sup>81</sup>.

Se o universo de três destes estudos<sup>82</sup> é constituído pela população alfabetizada, residente no continente, com idade igual ou superior a 15 anos, os universos dos estudos de Isabel Alçada e de Ana Maria Magalhães e de Mário Lages abrangem uma população estudantil, que vai desde o 1.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário, sendo de realçar que o estudo de 1993 contempla ainda a opinião de pais e encarregados de educação, de professores e dos responsáveis por bibliotecas escolares e de bibliotecas municipais. O estudo de Rui Vieira de Castro e de Maria de Lourdes Dionísio de Sousa apenas abarca alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. À semelhança do trabalho de Isabel Alçada e de Ana Maria Magalhães, também o estudo *A Leitura em Portugal* (2007), que se insere na linha de pesquisa sociológica sobre a leitura por inquérito extensivo à população, considera o parecer de 743 pais e/ou encarregados de educação, uma sub-amostra do universo total, 2552 inquiridos. Apesar de a equipa deste último projecto não considerar a sub-amostra representativa do universo dos pais e encarregados de educação, a verdade é que ela possibilita já uma reflexão em torno dos modos de relacionamento destes com a prática de leitura dos filhos/educandos, das actividades promotoras de leitura e do seu posicionamento relativamente às bibliotecas.

Consideramos profícua a apresentação e confronto de alguns aspectos dos vários

---

<sup>80</sup>Estes estudos foram divulgados na *I Conferência PNL – A leitura em Portugal: desenvolvimento e avaliação*, que decorreu nos dias 22 e 23 de Outubro de 2007 na Fundação Calouste Gulbenkian.

<sup>81</sup>O inquérito sociológico de Freitas e Santos (1992) foi encomendado pelo então Instituto Português do Livro e da Leitura; o de Freitas *et. al.* (1997) pelo então Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro; o de Maria de Lourdes Lima dos Santos (2007) pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE) ao Observatório das Actividades Culturais e o de Mário Lages (2007) pelo Ministério da Educação, através do então GIASE, actual GEPE. Os trabalhos de 2007 inserem-se nos estudos sociológicos do Plano Nacional de Leitura.

<sup>82</sup>*Hábitos de Leitura em Portugal* (1992); *Hábitos de leitura: um inquérito à população portuguesa* (1997) e *A leitura em Portugal* (2007).

estudos, pois são registos de uma superfície cuja estrutura se vai reconstituindo a pouco e pouco e que data já de 1988, ano em que se iniciou o estudo de Freitas e Santos. Na opinião de Castro e Sousa, estes estudos possibilitam “a construção de uma radiografia dos leitores portugueses”, embora incompleta, uma vez que há grupos e práticas que não têm sido suficientemente considerados, naturalmente em função dos objectivos dos investigadores (*ibidem*:130).

De 1988 a 2007<sup>83</sup>, o decurso temporal que medeia a aplicação dos questionários dos estudos de Freitas e Santos e de Maria de Lourdes Lima dos Santos / Mário Lages, registaram-se mutações na organização social que importa considerar para melhor compreendermos os dados apresentados. Reportando-se a estas, Freitas *et. al.*, destacam já o carácter efémero dos comportamentos, atitudes e valores, bem como a maior variedade de práticas de lazer. A utilização do computador e a ida ao centro comercial ou ao hipermercado, realidades actualmente habituais, apareceram referenciadas, pela primeira vez, no estudo de 1997.

Ao cotejarmos os inquéritos sociológicos aplicados em 1997 e em 2007, constatamos que este último almeja um maior detalhe analítico, apresentando algumas diferenças em relação àquele. No que diz respeito aos contextos de leitura, a tripartição *leitura de lazer, leitura de estudo e leitura profissional* substitui a segmentação dicotómica anterior que compreendia a *leitura de lazer* e apenas a *leitura de estudo/profissional*. Dado o recente desenvolvimento das bibliotecas em Portugal, o estudo de 2007 destaca as bibliotecas municipais e as escolares, considerando a sua frequência quer como prática cultural quer como forma de incentivo à leitura. Também as novas tecnologias de informação e de comunicação adquirem mais protagonismo neste último estudo, nomeadamente no que se refere à dinâmica que se pode estabelecer entre estas e a leitura, pois funcionam concomitantemente como novos suportes e mediadoras dos tradicionais suportes em papel.

De entre os vários objectivos dos estudos referenciados, e que não cabem no âmbito deste trabalho, destacamos a caracterização dos hábitos de leitura dos portugueses e a promoção da leitura, nomeadamente da leitura por prazer. O instrumento de recolha de informação utilizado foi sempre o inquérito por questionário, tendo variado o número de inquiridos.

---

<sup>83</sup> Embora os estudos que servem de base à nossa reflexão datem de 1992, 1993, 1997, 1998 e 2007 respectivamente, consideramos sempre como ponto de partida o período de aplicação do inquérito publicado.

Confrontando a amostra dos estudos de Freitas e Santos com a de Freitas *et. al.*, deparamo-nos com um tecido social mais urbano neste último, porquanto foi excluída a população residente nas localidades de menor dimensão. Relativamente aos estudos de Alçada e Magalhães e de Castro e Sousa, consideramos que este último é mais equilibrado na distribuição pelos níveis de escolaridade, o mesmo já não se verificando naquele, pois apenas 6,9% dos inquiridos são do 3.º ciclo.

Por uma questão metodológica, compararemos, em primeiro lugar, os dados dos estudos de Freitas e Santos e Freitas *et. al.* e, em seguida, os de Alçada e Magalhães e de Castro e Sousa. Os quadros 9 e 10, por nós elaborados, sintetizam-nos. Cotejaremos ainda, sempre que possível, os estudos de 1992 e de 1997 com o de 2007, embora não nos seja possível estabelecer uma correspondência linear entre as variáveis, dados alguns desvios na formulação e abrangência das questões.

Os estudos de 1992, de 1997 e de 2007 contemplam três tipos de leitura, a cumulativa, a parcelar e a não-leitura; três modalidades do impresso, os livros, os jornais e as revistas; três tipos de leitores de livro, os pequenos, médios e grandes leitores. Segundo os autores, a leitura cumulativa é aquela que pressupõe “o acesso recorrente e plural aos três conjuntos de publicações” e a parcelar a que subentende “o acesso recorrente, mas fragmentado, porque limitado a um ou dois desses três conjuntos de publicações” (Freitas e Santos, 1992: 14). Na verdade, só estes dois tipos é que remetem para uma situação de leitura activa, uma vez que a outra representa a negação do acto de ler, seja por alheamento ou por afastamento mais ou menos recente dessa prática. No alargamento do *corpus*, os investigadores tiveram em conta não só a tendência redutora que sobrevaloriza o livro, enquanto bem cultural emblemático, como também o peso que o consumo de jornais e revistas assume na prática de leitura. A tipologia de leitor de livro baseia-se no número de livros lidos anualmente e, na opinião dos autores, um pequeno leitor lê entre 1 a 5 livros, um médio leitor entre 6 a 20 e um grande leitor acima de 20 livros.

Relativamente às modalidades do impresso, verificou-se, de 1992 para 1997, uma ligeira queda do número de leitores de livros – 59% vs. 56% –, um acréscimo quantitativo de leitores de jornais – 68% vs. 71% –, e um acentuado aumento do efectivo de leitores de revistas – 61% vs. 71%.

No que diz respeito à tipologia de leitura, constatou-se, em igual período, uma estagnação da prática de leitura cumulativa – 40% vs. 41% –, um ligeiro acréscimo na prática parcelar – 45% vs 48% –, e uma redução da prática de não-leitura – 15% vs.

11%. Observa-se, então, em 1997 um relacionamento mais estreito com o mundo do impresso, nomeadamente através da leitura ocasional e fugaz de revistas, ilustrando, desse modo, o apreço que os portugueses nutrem por uma leitura mais pragmática e útil.

Quanto à leitura de livros, nota-se uma perda de relevo do mesmo no grupo dos jovens, dos 15-19 anos, e no dos adultos mais novos e um incremento nos dois grupos de idades mais elevadas. Provavelmente, tal situação se deva ao facto de esta população revelar mais abertura à diversidade da oferta dos lazeres. No âmbito das preferências, apercebemo-nos de um maior interesse quer pelas generalidades, enciclopédias e dicionários quer pela banda desenhada e, em contrapartida, uma certa indiferença pela literatura, uma vez que as percentagens nesta área decrescem. Os portugueses continuam a optar por comprar os livros na livraria, no entanto diversificam-se os locais e modalidades de aquisição, destacando-se o quiosque, a tabacaria, o hiper/supermercado e a venda à porta.

Dada a íntima ligação do livro à biblioteca, também os estudos a referenciam, sendo de destacar o aumento da frequência da biblioteca municipal, não sendo alheia a esta situação o alargamento da rede de Leitura Pública.

No que diz respeito à biblioteca escolar, a situação não se alterou, talvez ou porque as metodologias preconizadas pelo novo paradigma educacional ainda não eram utilizadas concretizadas cabalmente, não instigando à pesquisa de informação, ou porque as infra-estruturas eram deficitárias. Relembremos apenas que o programa da Rede de Bibliotecas Escolares arranca de forma experimental em 1997, pelo que, na altura, ainda não se fazia sentir a dinâmica inerente a uma biblioteca escolar. Recuando no tempo, mas fazendo desse tempo o nosso, também nós diríamos, à semelhança de Freitas e Santos, que “o livro, muitos o querem; a leitura muitos a enjeitam” (1992: 54).

Quadro 8 – Incurção comparativa sobre hábitos de leitura em Portugal na década de 90 (Síntese nossa)

	Freitas e Santos (1992)	Freitas e Alves (1997)
Objectivo genérico	Fornecer elementos sobre as práticas de leitura	Caracterizar e avaliar os hábitos de leitura dos portugueses
Aspectos metodológicos	Inquérito por questionário de forma directa e pessoal	Inquérito por questionário
Universo	Residentes nas localidades do continente com 1000 habitantes ou mais	Exclusão da população do continente residente nas localidades de menor dimensão
Amostra	2000 inquiridos – população alfabetizada e com idade igual ou superior a 15 anos	2506 inquiridos – população alfabetizada que têm 15 anos ou mais
Recolha de informação	1988	1995
Modalidades do impresso – livros	59%	56%

– jornais	68%	71%
– revistas	61%	71%
Tipologia de leitura		
– cumulativa	40%	41% (?)
– parcelar	45%	48%
– não-leitura	15%	11%
Tipologia de leitores de livros		
– pequenos (1 a 5 livros)	54%	67%
– médios (6 a 20 livros)	38%	27%
– grandes(mais de 20 livros)	8%	6%
Leitores de livros – classe etária		
– 15-19	79%	73%
– 20-29	70%	64%
– 30-49	55%	58%
– 50 e +	34%	42%
Géneros preferidos		
– romances	44% (nacionais); 28% (estrangeiros)	33%
– ficção científica	10%	8%
– enciclopédias/dicionários	8%	17%
– banda desenhada	8%	16%
– viagens/reportagem	4%	9%
Locais de aquisição de livros		
– livraria	81%	86%
– quiosque/tabacaria	11%	40%
– hiper/supermercado	2%	28%
– à porta, a um vendedor	10%	20%
– feira do livro	29%	34%
Bibliotecas		
– Municipal	41%	53%
– Escolar	25%	26%
– Nacional	13%	15%

Confrontando, os dados apresentados no estudo de 1997 com a investigação de 2007, constatamos ter ocorrido uma evolução positiva, tendo o número de leitores de livros aumentado 7%, o de jornais 20% e o de revistas 6% (2007: 48). Estes valores contrariam os resultados obtidos noutros estudos de âmbito internacional (Knulst e Broek, 2003; Coulangeon, 2005; Griswold, McDonnell e Wright, 2005 citados por Santos, *op. cit.*); no entanto, convém não descurar os baixíssimos valores de partida apresentados pelo nosso país, quando comparados com outros. Embora a situação portuguesa actual seja um pouco mais satisfatória, tal não invalida que continuemos a situar-nos ainda aquém dos valores médios europeus, nomeadamente no que diz respeito à leitura de livros. Quanto à tipologia de leitura e de leitores de livros, verificamos uma “diminuição dos Não-leitores, [que] se reflecte no crescimento da leitura Cumulativa (38,7% contra 41%) e, sobretudo, da leitura Parcelar” (48,8% contra 55%) (*idem*), registando-se um “crescimento percentual dos Pequenos leitores e concomitantemente descida dos Grandes leitores” (*ibidem*: 51). Relativamente às preferências, o estudo revela que os portugueses preferem, indubitavelmente, os romances, sobretudo os de amor (18%) e de grandes autores contemporâneos (17%),

continuando a eleger a livraria como principal espaço de aquisição, quer esta se situe ou não em centros comerciais (*ibidem*: 131 e 148).

No que se reporta à frequência da biblioteca, já anteriormente referimos a propensão para a biblioteca municipal (12%), seguida da escolar (6%) apesar de estas serem frequentadas por 17% do total da amostra (*ibidem*: 117), o que não será de estranhar, tendo presente o leque etário abrangido pelo estudo. Ainda segundo este estudo, são sobretudo os mais escolarizados, os mais jovens e os estudantes os seus mais assíduos utilizadores (*ibidem*: 118). De entre as razões pelas quais os inquiridos não costumam frequentá-las, destacam-se o não apreço por estas (47,2%) e o facto de não precisarem ou não terem tempo (15%), o que contrasta com o estudo de 1997, segundo o qual o desconhecimento da existência da biblioteca era a segunda mais referida, enquanto neste último é a menos evocada (*ibidem*: 122). Relativamente à sua utilização, ambas são procuradas habitualmente para ler, fazer pesquisas e aceder à Internet (cf. Quadro 9 que apresenta os valores preferenciais respeitantes a “muitas vezes”).

Quadro 9 – Utilização da biblioteca  
(Adaptado de Santos: 2007, pp.119, 121)

	Biblioteca Municipal	Biblioteca Escolar
<b>Leitura geral</b>	<b>23,5</b>	<b>21,9</b>
<b>Pesquisa bibliográfica</b>	<b>23,5</b>	<b>34,4</b>
<b>Multimédia – Acesso à Internet</b>	<b>15,9</b>	<b>21,9</b>
<b>Multimédia – Música e filmes</b>	14,3	19,4
<b>Empréstimo domiciliário</b>	8,9	12,5
<b>Secção de periódicos</b>	8,9	6,9
<b>Sala de estudo</b>	8,6	23,1
<b>Secção Infantil/Juvenil</b>	3,0	5,0

No que se refere à população estudantil, os estudos de Isabel Alçada e Ana Magalhães (1993), de Rui Castro e Maria de Lourdes Sousa (1998) e de Mário Lages (2007) revelam que os inquiridos têm uma atitude claramente favorável para com a leitura, embora o interesse por esta prática decresça à medida que se progride na escolaridade. À semelhança do que fizemos anteriormente, debruçar-nos-emos, num primeiro momento, sobre os estudos realizados na década de 90 e só posteriormente nos referiremos ao(s) de 2007.

Quadro 10 – A leitura e os jovens na década de 90  
(Síntese nossa)

	Alçada & Magalhães (1993)	Castro & Sousa (1996)
Aspectos metodológicos	Inquérito por questionário	Inquérito por questionário

Uníverson	Residentes no continente e regiões autónomas	Residentes no continente
Amostra	3982 alunos 1.º ciclo – 40% 2.º ciclo – 42,1% 3.º ciclo – 6,9% 1355 professores (cerca de 50% do 1.º ciclo) 3470 pais/encarregados de educação 1005 BE (37% do 1.º ciclo) 210 Câmaras Municipais	1651 alunos 2.º ciclo – 32,5% 3.º ciclo – 36,1% Secundário – 31,3%
Recolha de informação	1990/1992	(1994/1995) <sup>84</sup>
Atitudes para com a leitura	Prática valorizada positivamente	
Factores que influenciam as atitudes para com a leitura	Os mais novos atribuem mais peso à acção dos professores e da família na aquisição do prazer	Características pessoais
Razões para não ler livros	Preferência por outras actividades	
Local onde preferem ler	Casa	
A leitura no quadro das ocupações dos tempos livres	33% lêem sempre que podem 6.º lugar entre 8 opções Preferências – estar com a família/amigos	Actividade menos preferida Preferências – convívio no interior de grupo de pares
Géneros preferidos	Aventuras, BD, Tio Patinhas	Aventuras/BD; romances/novelas

Segundo Alçada e Magalhães (1993), são os mais novos que referem a atracção exercida pelos livros antes de saberem ler e que mais importância atribuem à socialização familiar e escolar. De entre os vários factores susceptíveis de influenciar as atitudes para com a leitura, Castro e Sousa (1998) referem como causa determinante as características pessoais “que se tornam progressivamente mais importantes à medida que os inquiridos se situam nos ciclos mais avançados de escolaridade” (*ibidem*: 134), diminuindo a importância da família e da escola. Embora cerca de 80% dos inquiridos de Castro e Sousa (1998) tenham reconhecido que os professores costumavam aconselhá-los a ler “algumas vezes” ou “muitas vezes”, tal não obsta a que façam uma avaliação progressivamente negativa acerca do papel da escola (*ibidem*: 135). Tal facto poderá ter origem, na opinião de Castro e Sousa (1998), não só numa hipotética mudança das práticas escolares em que os inquiridos vêm a ser envolvidos, como também na perda de importância de actividades de promoção da leitura, mais explícitas a nível elementar.

Alçada e Magalhães (1993) referem que 48,5% dos inquiridos encara a leitura como um prazer e que para 39,3% ela é uma distracção, pelo que se obtém uma indiscutível maioria de 87,8% a perspectivá-la de uma forma positiva. Face a estes

<sup>84</sup> No estudo que serve de base a este quadro não consta qualquer referência ao período no qual decorre a investigação, no entanto depreendemos que o mesmo se deva situar entre 1994 e 1995, tendo em consideração que este texto corresponde à tradução de uma comunicação apresentada pelos autores no *16th World Congress on Reading*, Praga, 1996. A nossa dedução baseou-se também no facto de os autores confrontarem os estudos de Freitas e Santos de 1992 com o de Alçada e Magalhães de 1993.

dados, seria “injusto considerar que as novas gerações rejeitam liminarmente a leitura” (1993: 35)<sup>85</sup>. Esta afirmação suscita, porém, algumas dúvidas a Maria de Lourdes Dionísio (2000), que questiona não só os contextos e as finalidades das leituras, como também evidencia a contradição que parece existir entre a opinião veiculada pelos inquiridos e as suas preferências sobre a ocupação dos tempos livres, uma vez que, de entre oito opções, a leitura se situa em sexto lugar.

Também os professores demonstram uma opinião favorável acerca da leitura, considerando relevante a sua actuação, embora atribuam maior peso à família. Quando questionados sobre os principais estímulos familiares no âmbito da promoção da leitura, destacam a existência de livros em casa, o relato de histórias na infância e o nível cultural da família e só depois é que referem a ida a bibliotecas ou a livrarias.

A visão dos pais/encarregados de educação é, de igual modo, positiva sobre a leitura e sobre o trabalho que se desenvolve na escola para promover o gosto por esta actividade, embora pareça existir nas suas afirmações uma contradição. Na verdade, se reconhecem que as crianças lêem pouco, também declaram que elas lêem mais do que antigamente, o que só prova que consideram ter havido uma evolução no que diz respeito aos hábitos de leitura. Provavelmente, anseiam que elas leiam mais, pois parece que ainda não haviam atingido os níveis desejados.

No estudo coordenado por Maria de Lourdes Santos (2007), os inquiridos, pais de filhos menores de 18 anos e/ou encarregados de educação de pelo menos um de menor idade, salientam, como factor promotor essencial de leitura dos seus filhos/educandos, quer em contexto familiar, quer escolar, a adequação dos livros à sua idade. No que diz respeito à utilização da biblioteca, consideram que os filhos/educandos as frequentam cumulativamente e conferem um elevado grau de importância às actividades desenvolvidas por estas, nomeadamente o incentivo à leitura de livros adequados à idade da criança ou do jovem. Como factores explicativos da não utilização das bibliotecas, os inquiridos referem a possibilidade de os filhos/educandos acederem de outras formas a livros.

Relativamente às bibliotecas escolares, e independentemente do facto de a implementação da Rede de Bibliotecas Escolares ter sido posterior ao estudo de Alçada e Magalhães (1993), as autoras apresentam vários exemplos de boas práticas de leitura,

---

<sup>85</sup> Para Rui Vieira de Castro (1995, citado por Dionísio, 2000: 21) esta afirmação “motiva algumas reservas”, uma vez que as autoras não clarificam “os objectivos e tarefas de leitura a que os inquiridos se referem” quando afirmam “andar sempre a ler” e que leram “tantos livros que nem sabem.”

evidenciando, desse modo, a mudança que se começava já a operar na escola. A leitura já não era considerada como uma concorrente do estudo, mas antes como uma aliada, uma fonte de enriquecimento pessoal. Havia, no entanto, que melhorar as condições das bibliotecas escolares, pois o panorama era desolador nas escolas do 1.º ciclo, já para não referir o insuficiente fundo documental das restantes. No que diz respeito às bibliotecas municipais, são também indicadas algumas acções no domínio da promoção da leitura, uma realidade que estava nesse momento a despontar.

Quanto ao local mais propício à leitura, os estudos referem a casa, embora o de Alçada e Magalhães especifique ainda o quarto. A leitura é, deste modo, identificada como uma prática predominantemente privada, um acto solitário, saboreado na intimidade, tal como o comprova, novamente, o estudo mais recente, ao apresentar a casa como o espaço de eleição para 96% dos leitores de livros (Santos, 2007: 115). A escola surge, neste estudo, como o segundo espaço mais importante para a leitura deste suporte (9,5%) (*ibidem*:116).

Inquiridos acerca das razões por que não lêem, os estudantes dos vários níveis de escolaridade são unânimes em reconhecer a preferência por outras actividades, sendo, por isso, uma prática minoritária no âmbito das ocupações dos tempos livres. No quadro destas, já mencionámos o posicionamento da leitura no estudo de Alçada e Magalhães (1993) e no estudo de Castro e Sousa (1998). De entre as várias opções para os tempos de lazer apresentadas aos inquiridos, a leitura aparece sempre como a actividade menos preferida, qualquer que seja o nível de escolaridade. O que os inquiridos preferem é, indubitavelmente, estar com a família e os amigos.

Referindo-se à desvalorização efectiva da leitura, Castro e Sousa (1998) destacam a necessidade de se atentar nos interesses dos leitores, uma vez que parece ser mais o conteúdo do que a forma a afastá-los dos livros e da leitura. Esta opinião é também partilhada por Alçada e Magalhães (1993), que referem a imprescindibilidade do conhecimento dos gostos dos leitores, o único ponto de partida válido para despertar o prazer da leitura, uma vez que “forçar crianças e jovens a lerem obras de que não gostam pode ser a maneira mais eficaz de lhes barrar o caminho” (1993: 41). Quanto às suas preferências, destacamos algumas: no 1.º ciclo, a banda desenhada, o Tio Patinhas e as aventuras; no 2.º e 3.º ciclos, igualmente os livros de aventuras e a banda desenhada; no ensino secundário, os romances e novelas, provavelmente, segundo Castro e Sousa, por influência “directa” da escola, uma vez que é neste nível de ensino que os alunos são confrontados com estes subgéneros (1998: 142).

Por fim, não podíamos deixar de reflectir sobre o último estudo realizado junto da população escolar nos finais de 2006 e princípios de 2007, *Os estudantes e a leitura*. Partindo de uma amostra constituída por 23844 alunos de escolas do Continente, o estudo apresenta-nos uma análise sobre as suas atitudes, comportamentos e hábitos de leitura. Embora os níveis de ensino sejam quatro, 1.º, 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário, a verdade é que são contempladas cinco populações, tendo em conta que, por uma questão metodológica, se diferenciam dois sub-universos no 1.º ciclo: um é constituído pelos alunos do 1.º e 2.º anos de escolaridade e o outro pelos alunos do 3.º e 4.º anos. O Quadro 11, por nós elaborado, pretende sintetizar as principais conclusões do estudo que passamos a explicitar. Posteriormente, referir-nos-emos, de igual modo, aos alunos do ensino secundário. Em ambos os casos, apenas nos limitaremos a apresentar as ilações dos autores do estudo.

Quadro 11 – Atitudes, comportamentos e hábitos de leitura dos alunos do ensino básico

	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo
<b>A leitura e os hábitos culturais</b>	<p><i>1.º/2.º Anos</i>                      <i>3.º/4.º Anos</i></p> <p><i>Actividade habitual fora da escola</i></p> <p>48%                                      97%</p>	<p><b>Gosto pela leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 40,7% - Gosta muito</li> <li>▪ 48,6% - Gosta assim-assim</li> <li>▪ 8,3% - Gosta pouco</li> <li>▪ 2,3% - Não gosta nada</li> </ul>	<p><b>Gosto pela leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 2,8% - Viciados</li> <li>▪ 19,4% - Gosta muito</li> <li>▪ 48,6% - Gosta, mas de vez em quando</li> <li>▪ 8,9 – Não gosta</li> <li>▪ 20,2 – Gosta pouco</li> </ul>
<b>Família</b>	<p><i>1.º/2.º Anos</i>                      <i>3.º/4.º Anos</i></p> <p><b>Infra-estruturas</b></p> <p>Muitos livros (45%)                      Alguns/muitos (39%)</p> <p><b>Cultura familiar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 72% - Leitura com os filhos</li> <li>▪ 69% - Ouvir contar histórias</li> <li>▪ 55% - Ir a livrarias</li> </ul>	<p><b>Infra-estruturas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 73% - Mais de 20 livros</li> <li>▪ 50,1% - Entre 20 e 100 livros</li> <li>▪ 1,4% - Inexistência de qualquer livro</li> </ul> <p><b>Cultura familiar</b><sup>86</sup></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 80% - Ver familiares a ler (<i>algumas/muitas vezes</i>)</li> <li>▪ 68,6% - Ouvir contar histórias</li> <li>▪ 20,3% - Ouvir ler em voz alta</li> <li>▪ 31,4% - Falar dos livros lidos com a mãe</li> <li>▪ 17,8% - Falar dos livros lidos com o pai</li> </ul>	<p><b>Infra-estruturas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 63,9% - Entre 20 e 100 livros</li> <li>▪ 8,8% - Mais de 500 livros</li> </ul> <p><b>Cultura familiar</b><sup>87</sup></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 79,2% - Ver familiares a ler</li> <li>▪ 58,6% - Ouvir falar dos livros lidos</li> <li>▪ 48,1% - Ida a livrarias/bibliotecas</li> <li>▪ 30,3% - Ouvir ler em voz alta</li> </ul>

<sup>86</sup> As percentagens reportam-se a algumas/muitas vezes

<sup>87</sup> *Op.cit.*

	<b>Hábitos de leitura das pessoas crescidas – 75%</b>		
<b>Escola</b>	1.º/2.º Anos Anos <b>Actividade preferida</b> Fazer contas 60%	3.º/4.º Ler e escrever 49%	Professor Troca de livros Biblioteca de turma Biblioteca escolar Grupo de teatro Jornal escolar

Fazendo uma apreciação global do quadro apresentado, verificamos que a leitura é uma actividade bem posicionada no âmbito das práticas preferidas dos nossos alunos e que a socialização primária afigura ser a maior impulsionadora da leitura e do prazer de ler.

O estudo revela-nos que os níveis de leitura são, ao longo da escolaridade, muito razoáveis, o que até certo ponto contradiz a ideia pré-concebida de que os alunos da Sociedade de Informação e do Conhecimento lêem pouco. Se a leitura começa por ser, no grupo do 1.º/2.º anos, a quinta actividade preferida, de entre nove, ela passará, imediatamente, a ocupar o segundo lugar, num conjunto de dez, no grupo do 3.º e 4.º anos, o equivalente a 97% dos respondentes. Por sua vez, os alunos do 2.º ciclo continuarão a gostar de ler e a ser leitores aplicados, pois cerca de 90% deles aprecia a leitura (soma das percentagens referentes a “gostar muito de ler” e “gostar de ler assim-assim”).

Esta atitude tão positiva face à leitura irá começar a decrescer no 3.º ciclo, sendo que, para quase metade dos estudantes (48,6%), o gosto pela leitura é intermitente, o que significa que eles gostam de ler, mas só de vez em quando. O livro já não é para a maioria dos alunos um objecto essencial e os números começam a inquietar: 20,2% afirma gostar pouco de ler; 19,4% gosta muito; 2,8% são viciados e 8,9% não gosta. Mais de metade dos alunos deste nível de ensino, 52,7% dos inquiridos, afirma ter lido menos de 20 livros ao longo da sua escolaridade e 31,8% entre 20 a 50 livros.

Quanto à formação do gosto pela leitura, verificamos, desde logo, que o sexo é uma das variáveis mais importante, porquanto as raparigas tendem a ler mais e a gostar mais de ler do que os rapazes. Se, no 1.º ciclo, os mais velhos vão lendo *Harry Potter* e elas as histórias tradicionais universais, então, no 2.º ciclo, já é notória a diferença de interesses, preferindo eles géneros ligados à aventura, acção, viagens, policial, espionagem, ficção científica e elas leituras mais calmas, ligadas à poesia e ao romance juvenil, sem, no entanto, descurarem também a aventura. A introspecção e a reflexão

serão, tal como a leitura, uma questão primordialmente de género e, no 3.º ciclo, manter-se-ão as mesmas tendências

Uma vez que todos os actos iniciais são, como afirma Mário Lages (2007:253), em, certa medida, iniciáticos e, por isso, marcantes, então é convicção dos autores do último estudo que a família tem um peso muito mais acentuado do que a escola na fomentação do gosto pela leitura. Com efeito, tudo o que se vivencia no seio familiar contribui fortemente para a criação do gosto e dos hábitos de leitura, mormente nos primeiros anos. Para além da importância ao acesso físico ao livro, importa ainda atentar nos comportamentos que o promovem o livro e que impulsionam a leitura e o prazer de ler.

De um modo geral, o livro convive com a família: 45% dos alunos dos 1.º/2.º anos reconhecem existir muitos livros em suas casas, valor que decresce um pouco nos 3.º e 4.º anos (39%), provavelmente porque os alunos de 8/9 anos já possuem mais o sentido do real e do proporcional; 73% dos alunos do 2.º ciclo afirmam haver mais de 20 livros e 50,1% entre 20 e 100 livros. Também no 3.º ciclo, a infra-estrutura continua a relacionar-se muito positivamente com a promoção do gosto, até porque, como se afirma no estudo coordenado por Mário Lages (2007: 256), a “oportunidade cria a necessidades” e “aquilo de que dispomos condicion[a] ou, pelo menos, ajuda[a] a formatar as nossas inclinações, nem que seja porque, para gostar, é preciso conhecer, ora, ter em casa, é já uma parte do caminho que conduz ao conhecer” (p. 141).

Reportando-se ao 2.º ciclo, Tânia Sofia Correia (Lages, 2007: 89), reconhece ser «lícito pensar que em casas onde existam livros e o hábito da leitura entre os familiares, os filhos sejam incentivados a ler e ganhem esse mesmo gosto». Ora a cultura familiar, que se revela através do número de livros existentes em casa, do incentivo da mãe, da leitura partilhada com os filhos, do contar histórias, da leitura em voz alta, das idas à livraria/biblioteca, é de crucial importância para a emergência e consolidação do gosto de ler. Para 70% dos alunos dos 1.º/2.º anos e 80% dos alunos dos 3.º/4.º anos, «a gente crescida» lê e vai com eles a livrarias. Também “cerca de 80% dos alunos do 2.º ciclo afirma ter visto os seus familiares a ler algumas ou muitas vezes e 68,5% ouviram contar histórias, contudo 40% dos inquiridos dizem nunca ter ido a livrarias e bibliotecas com familiares” (ibidem: 107). Relativamente ao 3.º ciclo, também parece ser usual ver um familiar a ler (muitas vezes: 30%; algumas vezes – 50%), se bem que um em cada cinco – 20,8% - nunca ou raramente tenha visto), tal como ouvir falar das leituras lidas (nunca ou raramente: 41,4%; algumas vezes: 41,2%; muitas vezes: 17,4%).

Ainda no âmbito do contexto familiar, importa referir que a leitura é, de igual modo, uma actividade que se faz essencialmente em casa, à semelhança do que havia já afirmado Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada em 1993, sendo o quarto o espaço de eleição para 88,2% dos respondentes do 3.º ciclo. De um modo geral, o incentivo à leitura é uma tarefa desempenhada pela mãe: 60,6% dos inquiridos do último ciclo do ensino básico referem um papel muito activo da mãe contra apenas 12,1% que não o reconhecem. Do estudo, constatou-se ainda serem os pais com níveis de escolaridade mais elevada aqueles que investem na formação do hábito e no gosto de ler.

Relativamente ao lugar da leitura na escola, há a considerar que ela é, conjuntamente com a escrita, a actividade preferida por 49% dos alunos que frequentam o 3.º e o 4.º anos de escolaridade. De entre os meios susceptíveis de a promover, em âmbito escolar, consideram os autores do último estudo (Lages: 2007) os seguintes: a acção dos professores; a troca de livros; a biblioteca de turma e a escolar. Se os professores “têm certamente a possibilidade de marcar ou fazer um leitor” (p. 150), então importa reflectir sobre as práticas consideradas como as mais eficazes. Da leitura do estudo, depreendemos serem duas: a realização de trabalhos que envolvam a leitura e o aconselhamento de leituras.

Quando indagados acerca dos motivos que condicionam a leitura, os alunos do 3.º ciclo referem não só a falta de prazer na leitura e a falta de tempo, como também o facto de não realizarem, como gostariam, mais trabalhos sobre as leituras. Na verdade, uma das práticas promotoras referidas por aqueles alunos é a realização de fichas de leitura. Embora esta actividade seja já desenvolvida por muitos agentes educativos, a verdade é que os alunos parecem desejar fazer também fichas de leitura de livros que não constam do programa.

Relativamente ao aconselhamento de livros, cerca de 47,5% os alunos do 2.º ciclo refere que os seus professores recomendaram a leitura de livros 1 a 4 vezes, no último mês anterior à inquirição e 33,6% não o fizeram. Também um pouco menos de metade dos alunos dos alunos do 3.º ciclo, 48,1%, não se recorda de, no último mês, alguns dos seus professores lhe ter recomendado que lesse e 62,5% deles não foram incitados à leitura de um livro em concreto, ao decurso do último mês. De acordo com os dados apresentados no estudo, intervenção dos professores na promoção do prazer não parece muito significativa, tal como o evidenciam os alunos do 2.º e 3.º ciclos. Se aqueles que mais gostam de ler no 2.º ciclo são também os menos motivados pelos professores, então é porque *mandar ler* pode, na verdade, fomentar o número de horas

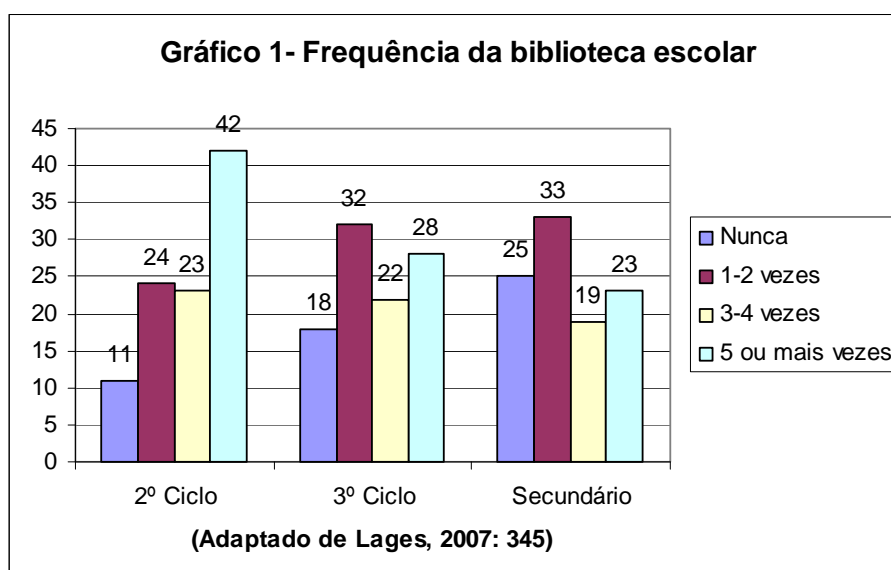
dedicadas à leitura, contudo não contribui para despertar ou contagiar o prazer de ler. Recordemos as palavras de Tânia Sofia Correia (2007), relativas à situação do 2.º ciclo:

«Será que mais do que recomendar a leitura de livros, o desenvolvimento de actividades relacionadas com a leitura, como troca de livros entre os alunos, criação de bibliotecas de turma, deslocações à biblioteca da escola, criação de jornais não serão mais eficientes na criação do gosto e do hábito da leitura?» (p.116)

Com efeito os alunos que mais gostam de ler também são aqueles que sentem especial apreço pela troca de livros e biblioteca de turma, contudo estas práticas estão longe de ser habituais. No 2.º ciclo, 75,8% dos alunos afirma inexistir troca de livros e 62,5% a biblioteca de turma. No 3.º ciclo, quase um quarto (24,1%) dos alunos afirmam ter uma biblioteca de turma e 21,6% ser usual a troca de livros entre colegas.

No âmbito das actividades extra-curriculares ligadas à leitura/escrita nos 2.º e 3.º ciclos, no estudo em apreço reconhece-se a existência de associações positivas entre estas competências e a participação num grupo de teatro ou no jornal da escola e a frequência da biblioteca escolar. Com efeito, são aqueles que pertencem a grupos de teatro, que escrevem em jornais escolares e que mais vão à biblioteca que evidenciam níveis mais elevados de leitura.

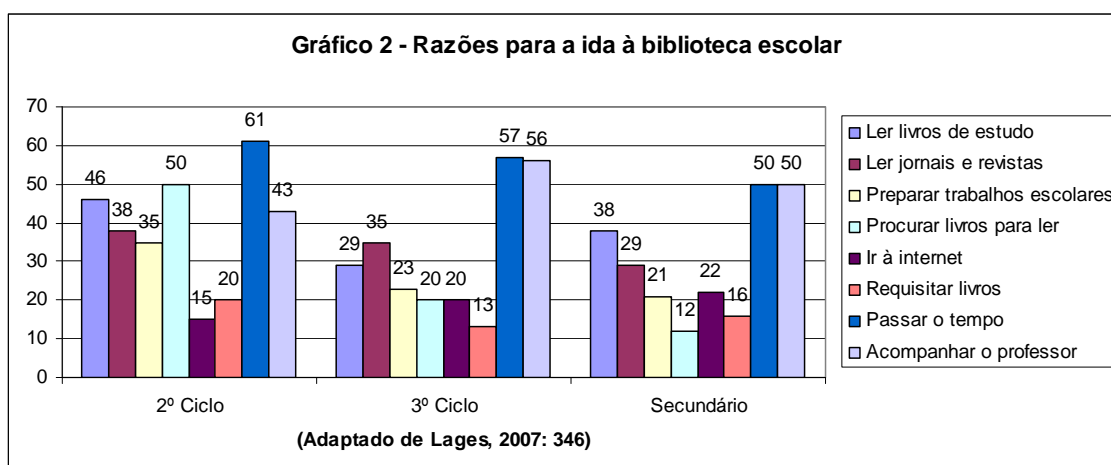
No que diz respeito à biblioteca escolar, consideramos pertinente debruçarmo-nos sobre os dois aspectos que se encontram nos gráficos que se seguem e que são os únicos que constam no estudo em análise. O Gráfico 1 reporta-se à frequência da biblioteca escolar e o Gráfico 2 aos motivos pelos quais os alunos se deslocam a esse espaço.



Dos dados apresentados, constatamos que o 1.º ciclo não se encontra referenciado e que a importância da biblioteca escolar diminui à medida que os alunos avançam em idade, registando-se uma queda abrupta entre o 2.º ciclo e o 3.º e deste para o secundário. Na verdade, na opção “nunca”, verifica-se um crescimento linear entre o 2.º ciclo (11%) e o 3.º ciclo (18%) e depois deste para o secundário (25%), o que demonstra que a sua utilização decresce à medida que a idade dos inquiridos aumenta.

Relativamente ao 1.º ciclo, encontramos, no primeiro grupo, a alusão à ida a livrarias, sendo estas mais frequentadas por crianças de meios semi-urbanos (58%) e urbanos (55%) do que rurais (50%), o que está em conformidade com «a implantação de grandes espaços comerciais e deste tipo de equipamento cultural» (Liz, 2007:48). No segundo grupo, 61% dos alunos do 3.º e 4.º anos de escolaridade afirmam já ter estado numa biblioteca fora da escola.

O Gráfico 2 apresenta os principais motivos da frequência da biblioteca escolar.



Da sua leitura, depreendemos existir um decréscimo generalizado dos seguintes motivos: passar o tempo (2.º ciclo: 61%; 3.º ciclo: 57%; secundário: 50%); procurar livros para ler (2.º ciclo: 50%; 3.º ciclo: 20%; secundário: 12%); ler jornais e revistas (2.º ciclo: 38%; 3.º ciclo: 35%; secundário: 29%); preparação de trabalhos (2.º ciclo: 35%; 3.º ciclo: 23%; secundário: 21%). Também com um decréscimo do 2.º para o 3.º ciclo e com um ligeiro aumento para o secundário, encontramos a leitura de livros de estudo (2.º ciclo: 46%; 3.º ciclo: 29%; secundário: 38%); a requisição de livros (2.º ciclo: 20%; 3.º ciclo: 13%; secundário: 16%). Acompanhar o professor sofre um ligeiro aumento do 2.º (43%) para o 3.º ciclo (56%) e novamente um decréscimo no ensino secundário (50%). Relativamente à utilização dos computadores com ligação à internet, verifica-se o contrário do que tem vindo a ser referido, ou seja, que há um aumento do

seu acesso (2.º ciclo: 15%; 3.º ciclo: 20%; secundário: 22%).

Concluindo, a biblioteca escolar afigura ser, maioritariamente procurada para passar o tempo e por motivos escolares (leitura de livros de estudo), havendo ainda uma boa parte que a frequenta por objectivos lúdicos e outra (45,2%). Existe ainda um número significativo de alunos que utiliza a biblioteca para procurar e requisitar livros desconhecendo-se, todavia, os motivos pelos quais o faz. Os alunos do secundário fazem da biblioteca escolar um espaço residual de procura de livros, pois apenas 12% afirma recorrer a ela para esse efeito.

Da análise do estudo, constatamos ainda que a utilização da biblioteca escolar é, também ela, uma questão de género, uma vez que são as raparigas que a frequentam mais. Se os seus objectivos são o estudo e a ocupação de tempos livres, tendo sempre o livro como móbil central, os rapazes procuram-na, essencialmente, por objectivos lúdicos, leitura de jornais, revistas e passar o tempo, e para aceder à internet.

Percorrendo agora os três ciclos, verificamos que o leitor vai assumindo diferentes perfis, tendo sido utilizada, no estudo em análise, diferente terminologia para o caracterizar. Assim, se o leitor do primeiro grupo gosta de ler e de escrever e usufrui de elevadas percentagens de comportamentos no domínio da leitura, então é denominado *leitor em potencial*. O *leitor em dificuldade* será aquele que ainda está longe dos livros e da leitura, pelo que importa incentivá-los. O segundo grupo do 1.º ciclo integra três perfis: o *leitor em dificuldade*, se gosta pouco ou nada de ler, se a sua mãe apresenta um baixo nível de escolaridade e de comportamentos de leitura; o *leitor motivado*, se já gosta muito de ler e de falar das suas leituras e o *leitor em potencial*, se evidencia melhores condições de existência que potenciam a leitura. Se o aluno, no 2.º ciclo, continua a não ler ou gostar pouco de ler, não acedendo, de igual modo, a actividades que promovam o contacto com o livro e a leitura, então estaremos perante um *não-leitor*; se, pelo contrário, o aluno gosta muito de ler, teve e continua a ter acesso a actividades que envolvem a leitura e frequenta livrarias/bibliotecas, então o aluno é um leitor *dedicado*; se o aluno gosta de ler assim-assim, teve alguns contactos relacionados com a leitura na infância, então será um *leitor mediano*. No que diz respeito ao 3.º ciclo, apenas encontramos a referência ao leitor viciado na leitura e ao grande leitor, pelo que a outra designação se encontra entre parêntesis. Todas as expressões encontram-se em itálico pelo facto de não existir no 3.º ciclo uma categorização para o perfil de leitor.

Relativamente ao ensino secundário, gostaríamos de destacar o seguinte: apenas

5% dos respondentes se reconhece como viciados em leitura; mais de 24% confessou gostar muito de ler; o gosto pela leitura relaciona-se, entre outras coisas, com o grau de ensino desejado, crescendo quase exponencialmente dos que pretendem prosseguir os estudos. Se são os rapazes que projectam mais o desejo de «excelência intelectual» (Lages, 2007:365) e que associam à leitura a conceitos como esforço, dever, fuga, aborrecimento, são as raparigas as mais viciadas em leitura e aquelas que associam a leitura ao prazer, à diversão e à aprendizagem.

Ao longo desta breve incursão comparativa entre estudos sobre práticas e hábitos de leitura, reforçámos a nossa convicção de que a formação de hábitos é um processo de aprendizagem. Parafraçando Cerrillo *et alii* (2003: 232, 238), também nós afirmamos que não se nasce leitor e não leitor, pois é o tempo que faz um e o outro e que não basta saber ler para se ser leitor, a não ser que se adquira o hábito da leitura a partir da própria actividade de leitura.

## **2. O leitor e os interesses de leitura**

Ler e ser-se leitor, eis o que actualmente a sociedade reclama ao indivíduo, contudo da aprendizagem da leitura não se aprende a condição de leitor. Saber ler nem sempre faz ler e se são muitos aqueles que se encontram munidos da carta de leitura<sup>88</sup>, poucos são os que a utilizam como veículo de prazer pessoal. Como afirma Cerrillo *et al.* (2003), mesmo que se saiba ler não se é leitor a não ser que se adquira o hábito da leitura.

De entre as imagens que têm sido utilizadas para ilustrar a formação do leitor, recordamos a de José António Gomes, porquanto nos parece ser suficientemente elucidativa do itinerário do leitor: “[o] caminho [deste] é comparável ao percurso de um rio que, da nascente à foz, se vai alimentando de vários afluentes, conquistando, gradualmente, a sua «voz»” (Gomes, 1996: 10). Um leitor não se faz automaticamente num dia, em semanas ou numa férias, mas é o fruto de um processo que se deseja que comece o mais cedo possível, pois só desse modo é que se poderá alcançar a tal voz, de que nos fala Gomes, e que se consubstancia na capacidade de dialogar com o *Outro*. Para que se atinjam as competências necessárias a esse diálogo é fundamental que o indivíduo passe por experiências que favoreçam o seu desenvolvimento como leitor.

---

<sup>88</sup> Segundo Sylvaine Olive, a obtenção de uma carta de condução não conduz inevitavelmente ao acto em si e o mesmo se verifica com a leitura, pois aprender a ler e ler não é, de modo algum, a mesma coisa. (*Lire*, 2003: 4).

Segundo Margaret Meek, professora, escritora e investigadora, o sucesso na leitura depende de três factores essenciais: “atención de los adultos, libros que disfrutan y clara conciencia de lo que [los niños] están haciendo” (1992, citada por Castrillón, 2001: 31). Muitos são também aqueles que corroboram a opinião de Pedro Salinas (1993)<sup>89</sup>, ou seja, que não existe melhor terapêutica para formar leitores do que os bons livros, os melhores professores de leitura.

Apesar de a leitura ter sempre algo de eleição pessoal, tal não obsta a que os promotores de leitura, sejam eles pais ou outros educadores, possuam referentes teóricos que lhes possibilitem despertar e manter o prazer de ler: “[a]ny parent, librarian, or teacher knows that finding a book that interests a child is one of the best ways to motivate a child to read.” (Ross *et al.*, 2006: 66).

Embora o conceito usual de faixa ou grupo etário seja relativo, a verdade é que ele pode funcionar como ponto de partida para o empreendimento de uma actividade de leitura ou mesmo para um mero aconselhamento.

As relações entre a leitura e o desenvolvimento psicológico têm sido alvo de vários estudos, de entre os quais destacamos os de Juan Cervera (1992) e Cerrillo *et al.* (2003). Todos eles se inspiraram no modelo de Piaget e, apesar de algumas ligeiras oscilações nos estádios e na respectiva idade cronológica, a verdade é que há unanimidade quanto ao aumento da capacidade de leitura, pressupondo esta uma linguagem cada vez mais complexa e abstracta. Por sua vez, a resposta do leitor também se tornará mais inferencial e crítica e, por isso, é fundamental que tenhamos sempre à mão propostas de leitura que aliciem os leitores a ler mais e mais.

De acordo com a investigação nesta área, os interesses de leitura variam com a idade e também com o género. Com base nos pressupostos que fundamentam os estudos supracitados, procederemos a uma breve caracterização de cada um dos estádios. Os que constam da nossa síntese do quadro 10 são os apresentados por Juan Cervera, embora as características, bem como os interesses sejam a súmula dos estudos por nós referidos.

Quadro 12 – Interesses de leitura

<b>Estádios</b>	<b>Características</b>	<b>Interesses</b>
<b>Sensório-motor</b>	Ritmo Movimento	“Nonsense” Composições do Cancioneiro Infantil Temas familiares e conhecidos: a casa e o mundo animal Álbuns simples Livros-jogo

<sup>89</sup> Cf. Sílvia Castrillón, 2001: 31; Cerrillo *et al.*, 2003: 2003.

<b>Pré-operacional</b> - pré-conceptual - intuitivo	Função simbólica Egocentrismo Realismo Animismo Artificialismo	Temas familiares e conhecidos: lar, natureza, escola. Fabulários e contos breves Livros de imagens
<b>Operações concretas</b>	Interiorização progressiva do real. Interesse pelo mundo exterior.	Literatura fantástico-realista: contos maravilhosos fantásticos e de aventuras. Humor, histórias divertidas.
<b>Operações formais</b>	Síntese Individualização Generalização	Reais, históricos, actuais. Biografias documentadas. Livros de humor, de desporto, de mistério, de ficção científica, de aventura
<b>Maturação</b> <sup>90</sup>		Conhecimento do mundo

O estágio sensório-motor compreende o período do nascimento até aos dois anos e é denominado por Cerrillo *et al.* (2003) de estágio do ritmo e do movimento, pelo facto de a criança se impressionar com o seu movimento e experimentar acções com o seu próprio corpo. Apesar de a criança não entender a maior parte do significado das palavras das rimas, dos versos, das lengalengas e das demais produções, tal não impede que não aprecie o ritmo e a musicalidade das mesmas. Nesta etapa, que só é contemplada num conceito mais amplo de literatura, é fundamental o papel do adulto que, habitualmente, acompanha os textos de gestos e movimentos de mãos e de cabeça. Faz todo o sentido que a criança contacte com rimas infantis, álbuns de imagens ou livros-jogo, geralmente associados a objectos do seu quotidiano.

O estágio pré-operacional, que oscila entre os dois e os sete anos, é sub-dividido por Juan Cervera em dois sub-períodos: o pré-conceptual (2-4 anos) “caracteriza-se pela utilização de pré-conceitos, isto é, as noções atribuídas pelas crianças aos primeiros signos verbais que adquirem”; o intuitivo (4-7 anos) que “se baseia na intuição directa, modo de conhecimento que deverá completar-se com outros mais objectivos e experimentais” (Cervera, 1992: 24).

A aquisição e desenvolvimento da linguagem coincide com o aparecimento da função simbólica, o que possibilita à criança “actuar sobre as coisas, não só materialmente, mas interiorizando os esquemas de acção em representações e realizando imitações diferidas” (*idem*). O egocentrismo é a característica dominante do comportamento intelectual da criança, considerando-se o realismo, o animismo e o artificialismo como rasgos daquele.

Os interesses de leitura são muito variáveis, dada a amplitude do período. Se, num primeiro momento, a criança se sente mais atraída por temas que lhe são mais

<sup>90</sup> Este estágio não é contemplado nem por Ana Maria Filipousky(1986) nem por Juan Cervera (1992).

familiares, posteriormente, o animismo, atribuição de vida a objectos inanimados, despertar-lhe-á o gosto pelos contos e fábulas. Os livros preferidos nesta fase são os de imagens, paulatinamente enriquecidos com a palavra escrita.

No estágio das operações concretas, dos sete aos onze/doze anos, a criança não só interioriza o real, como também começa a organizá-lo, através de agrupamentos, de entre os quais se destacam a classificação e seriação dos objectos, a elaboração de noções científicas de número, de tempo e medida. Para além disso, faz ainda deduções lógicas e efectua mentalmente retrocessos e avanços no tempo, ao mesmo tempo que se liberta das leis mágicas e analógicas, dando assim início do processo até ao pensamento lógico. Todavia, o seu raciocínio continua ligado ao concreto, denotando mais tendência para os factos e suas relações do que para as ideias. A convivência escolar propicia-lhe novas dimensões, o que favorece a transição do egocentrismo para o sociocentrismo.

Embora não delimite completamente as fronteiras entre o fantástico e o real, os interesses do jovem leitor aproximam-se mais do real, prevalecendo a propensão para a literatura fantástico-realista, com contos maravilhosos, fantásticos e de aventuras, e para a literatura factual, na qual se destacam os títulos relacionados com o conhecimento de outros países e povos, com jogos, desportos e experiências científicas.

No último estágio considerado por Juan Cervera, o das operações formais, que decorre entre os onze/doze anos e os quinze, o leitor vai progressivamente perdendo o interesse pela fabulação e despertando para o mistério, a aventura, a novela de acção e, no caso da jovem leitora, para o romance. Para além disso, sente ainda atracção por temas reais, actuais, históricos, humorísticos e biografias.

Dado que o indivíduo apresenta maior capacidade leitora, as obras são, por isso, mais extensas, complexas e portadoras de muita acção. As personagens aparecem caracterizadas individualmente e o desenlace será tanto mais interessante, quanto mais imprevisto for. Na verdade, todas estas particularidades se coadunam com a fase em que o leitor começa a revelar algum desprendimento em relação à dependência do concreto e do imediato, ao mesmo tempo que caminha para o pensamento hipotético-dedutivo, criando hipóteses e tirando conclusões. A síntese, a individualização e a generalização são as operações características deste período.

A partir dos quinze anos, começa a fase estético-literária, revelando o leitor cada vez mais maturidade para responder de uma forma pessoal ao texto. Os temas devem ser cuidadosamente seleccionados, sobretudo na parte inicial. A estrutura literária e a forma são similares às das leituras do adulto.

A leitura, sendo uma actividade importante em qualquer fase da vida, revela-se particularmente relevante para a criança e o adolescente, como já referimos, porquanto contribui para o processo de maturação intelectual e de desenvolvimento da capacidade reflexiva e crítica. Assim sendo, importa que o encontro com os livros se processe no seu momento certo, pois, se tal não se verificar, quem perde é a criança ou o jovem que não é estimulado na altura considerada mais adequada. Há uma idade para cada livro e o importante é que esse tempo se cumpra efectiva e afectivamente.

### **3. A mediação em leitura**

A natureza humana é produto da educação, pelo que “não existe como algo de definitivo e perene, mas é uma história” (Alberto Merani, 1978, citado por Theodoro da Silva, 1998: 54), o mesmo sucedendo com a leitura, prática social e não herança genética ou dom. Também o leitor tem a sua história e, embora possa despertar para a leitura em qualquer momento, inclusivamente na idade adulta<sup>91</sup>, a verdade é que o período ideal ainda continua a ser a infância.

Se o potencial biopsíquico, que possibilita a capacidade de articular oralmente uma ou várias línguas e de atribuir significados às coisas e aos diferentes códigos que expressam ou simbolizam o mundo, reside no nosso património genético, o mesmo já não podemos afirmar relativamente à aprendizagem da leitura e da escrita, competências resultantes de uma aquisição cultural e fortemente condicionadas pelo contexto em que o indivíduo se insere. Uma vez que estamos perante um processo contínuo, cujo sucesso é determinado, em grande parte, pela acção intencional de pais e educadores, importa perscrutar um pouco o domínio da mediação, pois é sempre através de alguém que se adquirem as práticas já referidas e se estabelece a ponte entre o indivíduo e o livro.

Referindo-se à aprendizagem da leitura, José Morais, considera-a como uma peça representada por três actores, o aprendiz leitor, a família e a escola, sendo fundamental o papel destes dois últimos. Segundo este autor, “ensinar a leitura é ao

---

<sup>91</sup> Relativamente à leitura e ao leitor, Ezequiel T. da Silva (1998) refere o seguinte: “Erra quem pensa que a leitura é uma questão de dom, herança genética ou «passe de mágica»” (p.47); “o leitor pode ser formado em qualquer período da sua existência, desde que exista trabalho, gerador de história, nesse sentido. Se for no período da infância melhor, mas isso não significa que, vencido esse período, o adolescente, o adulto ou o idoso não possa vir a se interessar e sentir paixão pela leitura.” (1998:54). Também Christian Poslaniec partilha da mesma opinião, ao afirmar que “«Apprendre»: se méfier des on-dit «Tout se passe avant cinq ans» [...] Rien n’ est jamais désespéré. En changeant de comportement on peut réconcilier les enfants avec les livres, et même si cela prend du temps, leur fait découvrir le plaisir de lire. Et ce, à n’importe quel âge, car des expériences ont montré que cela était possible même avec des adultes qui n’ont jamais lu de leur vie, si les circonstances deviennent favorables.” (2006: 35-36)

mesmo tempo formar a criança na técnica de voo, revelar-lhe este prazer e permitir que o mantenha” (1997: 272) e, se o prazer dos actos naturais se encontra, tanto nos animais como nos humanos, nos genes, a leitura, tal como o prazer de ler são da nossa responsabilidade.

Segundo Luís Arizaleta, um coordenador de programas de animação de leitura, a mediação é simultaneamente uma “actitud y un recurso didáctico en la construcción compartida del conocimiento” (2004: 32), tendo em consideração que o prazer da leitura reclama intermediários, os mediadores, que, de um modo geral, lêem, elegem e aconselham os leitores. De entre as principais funções do mediador, Cerrillo *et al.* destacam as seguintes: “crear y fomentar hábitos lectores estables; ayudar a leer por leer; orientar la lectura extraescolar; coordinar y facilitar la selección de lecturas por edades; preparar, desarrollar y evaluar animaciones a la lectura.” (2003: 229).

Ninguém pode desejar o que não conhece, daí a importância de facilitar o encontro do leitor com o livro, acompanhá-lo no processo de descoberta, proporcionar-lhe oportunidades de fruição, propor-lhe leituras gratuitas, mas nunca dirigi-las.

A fim de cumprir cabalmente as suas funções, o mediador deve reunir alguns requisitos, que, embora sejam óbvios, se revelam imprescindíveis. Nesse âmbito, espera-se que ele seja um leitor habitual; partilhe e transmita o gosto pela leitura; tenha capacidade para promover a participação; possua uma certa dose de imaginação e criatividade; creia firmemente na sua missão e possua uma formação mínima literária, didáctica e psicológica (Cerrillo *et al.*, 2003: 230). Para além disso, importa, ainda, não descurar o cerne da questão, os livros, que deverão ir ao encontro dos interesses dos leitores. Perante a situação actual de leitura, Sílvia Castrillón (2001) refere duas estratégias que podem, em conjunto, contribuir para a formação do leitor: o desenvolvimento teórico, em torno da formação dos professores, e a diversidade de títulos, que devem ser de boa qualidade. De um modo geral, a formação universitária centra-se na didáctica da língua materna, descurando a área da leitura, nomeadamente as questões relacionadas com o leitor, o processo e a compreensão de leitura. O professor assim (de) formado irá trilhar o mesmo caminho que os seus mestres.

Na opinião de Cerrillo *et al.* (2003), a mediação, em ambiente escolar, enfrenta uma série de dificuldades que importa considerar, de modo a superá-las. O mediador, seja ele professor ou outro educador, deve consciencializar-se de que: a aprendizagem dos mecanismos de leitura e de escrita nem sempre confere a necessária atenção à compreensão, dado esta ser considerada, essencialmente, como uma actividade

mecânica; o livro é, não raras vezes, identificado com o manual; a leitura é assaz instrumentalizada; a selecção de leituras e o ambiente extra-escolar nem sempre são os mais adequados; as bibliotecas escolares ainda não possuem suficientes dotações e escasseiam recursos humanos com formação específica para este espaço. Se a figura do mediador é importante, ao longo de toda a escolaridade, ela revela-se fundamental nas primeiras idades, porquanto este, ao propor a aquisição de determinado livro e ao recomendá-lo à criança, se converte no seu primeiro receptor e esta, conseqüentemente, no segundo.

Se o leitor tem direitos inalienáveis, tais como o “de não ler, de saltar páginas, de não acabar um livro, de o reler, de ler não importa o quê, de amar os «heróis» dos romances, de ler não importa onde, de saltar de livro em livro, de ler em voz alta, de não falar do que se leu” (Pennac, 2001: 139), também os mediadores deveriam envidar todos os esforços para levar a bom porto os preceitos do decálogo proposto por Fabrício Caivano para “preservar de la barbárie a los libros y a los lectores, hoy y a lo largo del siglo XXI” (2001: 192). Todos os mandamentos, desde o primeiro, “deseo de leer y CF (clan familiar), passando pelo “el mueble de la memoria”, “leer es un placer”, até ao último, “navegar en todos los barcos, conocer todos los mares”, resumem-se, segundo o seu criador, a dois: “leer y leer”<sup>92</sup>, que é, de igual modo, o objectivo do nosso Plano Nacional de Leitura.

No âmbito da mediação, é nosso objectivo reflectir sobre as influências ambientais e educacionais na promoção do interesse pela leitura, tendo sempre em consideração que se pretende não só criar o hábito mas também o prazer de ler. Na verdade, também nós, à semelhança de Raquel Villardi (2002), pensamos que o hábito por si só se revela insuficiente e inócuo para formar um leitor para a vida, no entanto, estamos convictos de que ele poderá ser um poderoso aliado do mediador de leitura, seja ele familiar ou escolar.

### **3.1. A família**

É hoje opinião consensual que a família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de atitudes favoráveis em relação à leitura, tal como o haviam

---

<sup>92</sup> Para além destes, há ainda a considerar os seguintes: “estas son nuestras voces”, “este es nuestro espacio y esta nuestra palabra”, “no usarás las palabras en vano”, “leerás la prensa cada día”, “visitarás con frecuencia la biblioteca pública”, “leer es conocer la Ciudad del Mundo.” (Fabrício Caivano, 2001: 193-196)

afirmado, na década de 80, Ezequiel da Silva (1985)<sup>93</sup> e Richard Bamberger (1986).

Se um leitor se forma desde o berço e se o ensino da leitura começa no primeiro ano de vida da criança, então cabe aos pais, primeiros mediadores, propiciar um clima adequado para que a criança desperte o interesse pela leitura.

Referindo-se à promoção da leitura em ambiente familiar, Bamberger (*op.cit.*) considera fundamental que a criança manuseie, logo desde a mais tenra idade, livros de gravuras e que ouça histórias em voz alta, independentemente de não compreender o texto. Ao contemplar com os pais as gravuras e ao serem nomeadas as coisas que nelas se vêem, a criança não só desenvolve a linguagem, como também forma o seu primeiro “vocabulário ocular”, perspectivado pelo autor como uma boa preparação para a leitura. Para além desta prática, sugere ainda a frequência da biblioteca pública e a formação de uma pequena biblioteca para a criança.

Também Mercedes del Manzano é da opinião de que o livro se deve tornar familiar à criança, e por que não “mais um da família”, mas “com mais presença porque é um objecto precioso, quase com força de pessoa” (1988: 113), pelo que a biblioteca familiar parece ser a melhor resposta. No entanto, se tal não for possível, então que se pondere um outro espaço, o quarto de brinquedos, o seu quarto ou a sala de estar, onde todos se encontrem e participem.

Ao considerarmos, à semelhança de outros autores, que a motivação para a leitura não depende apenas do facto de as crianças viverem rodeadas de material impresso, mas principalmente do tipo de experiências que tenham vivido com os livros, então facilmente deduzimos que, para além da importância do contacto da criança com o livro no seio familiar, importa ainda atentar noutros factores determinantes, como sejam as próprias leituras e as interacções familiares. Aliás, no PISA 2000, estudo por nós já referenciado anteriormente, se constatava que os melhores desempenhos de literacia se verificavam em indivíduos provenientes de famílias com mais recursos educacionais/bens culturais e onde abundava a interacção com os filhos<sup>94</sup>.

---

<sup>93</sup> “O processo de formação está vinculado, num primeiro momento, às características físicas (dimensões materiais) e sociais (interacções humanas) do contexto familiar, isto é, presença de livros, de leitores e situações de leitura, que configura um quadro específico de estimulação sociocultural.” (1985, citado Ezequiel da Silva, 1998: 51).

“A prontidão para a leitura é determinada, em grande parte, pela atmosfera literária e linguística reinante na casa da criança.” (Richard Bamberger, 1986: 71).

<sup>94</sup> “O que parece distingui-las [as famílias dos dois grupos, isto é, dos alunos no nível de proficiência 1 ou inferior e dos alunos no nível 4 ou superior] são os recursos educacionais existentes em casa [...] bem assim como os bens culturais na família [...]. Da mesma forma são relevantes o interesse académico dos pais e o seu interesse social, medido pela frequência com que estabelecem interacções com os filhos

Consciente de que os pais são realmente os primeiros emissários da leitura e com base em vários estudos, Dixie Lee Spiegel, esboça um perfil dos pais dos leitores bem sucedidos, partindo dos componentes que existem no ambiente familiar: “os artefactos, os eventos e a natureza das interacções pai-filho” (2001: 94). Assim, segundo a autora, estes pais não só “tendem a fornecer artefactos de alfabetização, especialmente materiais em suas casas”, como também “lêem para os seus filhos frequentemente”, “servem como modelos influentes de leitores” e “realizam interacções efectivas, [ajudando] os seus filhos a aprenderem como extrair significado do texto e como interagir com sucesso nas situações escolares” (pp. 96-99).

O acesso ao livro<sup>95</sup> ou a outros materiais de leitura, a partilha de leituras, a leitura em voz alta, o exemplo dos pais, as interacções, a frequência de locais onde se podem encontrar livros, a organização de uma biblioteca pessoal/familiar, o conhecimento de títulos que se coadunem com as diferentes faixas etárias e interesses de leitura parecem-nos ser as premissas básicas da mediação familiar. Dado que o bom leitor é moldado pelo seu ambiente, então pensamos profícuo lembrar a voz da experiência:

Ele continuará a ser um bom leitor se os adultos que o cercam alimentarem o seu entusiasmo em vez de tentarem provar a sua competência, se estimularem o seu desejo de aprender em lugar de lhe imporem a obrigação de recitar, se o acompanharem no seu esforço sem esperarem contrapartidas, se aceitarem perder noites em vez de procurarem ganhar tempo, se fizerem vibrar o presente sem acenar com a ameaça do futuro, se se recusarem a transformar em trabalho forçado o que era um prazer, se mantiverem esse prazer até se transformar em rotina, se edificarem essa rotina sobre a gratuidade da aprendizagem cultural, e se ele próprio descobrir o prazer dessa gratuidade.

(Pennac, 2001: 53)

Ainda no âmbito do primeiro espaço socializador da criança, consideramos, à semelhança de Christian Poslaniec (2006-a), que as palavras-chave são a “convivência” e a “cumplicidade”, sendo primordial o acompanhamento. Mais importante do que obrigar é acompanhar, pois de que valerá fomentar o hábito se não se alimentar o prazer? Segundo o autor, os pais que obrigam a ler não lêem por prazer, no entanto têm consciência da importância de gostar de ler para se ser bem sucedido socialmente. Uma vez que não sabem como fazer para ajudar a criança, limitam-se a reproduzir o que lhes

---

como, por exemplo, discutindo temas sociais, livros, filmes ou simplesmente falando com eles.” (Pisa 2000: 10)

<sup>95</sup> Na opinião de Juan Mata, a ausência de livros nem sempre constitui uma condenação, podendo, paradoxalmente, ser até um estímulo. Na verdade, um meio propício é uma vantagem, mas não uma garantia. (2004: 134)

havam feito nessa idade, ou seja, obrigam-na a ler em voz alta, independentemente do que é solicitado na escola. Ora, o que advoga este investigador é que haja complementaridade entre o projecto paternal e o escolar, porquanto o êxito da educação da criança depende efectivamente dela.

### **3.2. A escola**

A indissociabilidade entre a leitura e a escola é óbvia, uma vez que é por intermédio desta que o indivíduo se habilita formalmente àquela competência. Sendo a leitura um instrumento transversal ao currículo, é evidente que o processo de ensino-aprendizagem a vai transformar num hábito, numa actividade realizada quase diariamente, não só em tempo lectivo, como também em tempo para-lectivo, tendo em conta os trabalhos solicitados pelos vários professores. Contudo, o que realmente se almeja da escola, hoje mais do que nunca, é que ela crie leitores que leiam por prazer e não só por dever, de modo a que esta prática perdure e não decresça no tempo, como o evidenciam os estudos, nomeadamente o de Castro e Sousa (1996).

Para além de proporcionar a aprendizagem instrumental, a escola é ainda considerada responsável pela criação de hábitos de leitura, embora, como já afirmámos, o seu desenvolvimento deva ser uma responsabilidade partilhada<sup>96</sup>. Se pretendemos que o espaço escolar seja pensado como um espaço educativo e não apenas como um mero espaço físico, importa que a principal instituição educativa repense o valor pedagógico da leitura, tendo em conta a formação integral do indivíduo.

Estando comprovada a intrínseca relação entre leitura e literacia, dado que o pouco prazer naquela pode constituir um factor inibidor desta, e por que não uma possível exclusão social daquele, cabe à escola fomentar a educação leitora, proporcionando a todos o acesso a uma literatura de qualidade.

As diferenças socioeconómicas e culturais das famílias, bem como o facto de não grassar em muitas delas o hábito de leitura não podem, de modo algum, serem tomadas como barreiras intransponíveis, mas antes como desafios lançados à escola, não fosse esta um dos locais privilegiados para se concretizar o tão esperado encontro

---

<sup>96</sup> Referindo-se à formação dos leitores, Victor Moreno (2003) é da opinião que estes se concebem em casa e não na escola, pois a missão desta é desenvolver, essencialmente, capacidades e estratégias cognitivas, nomeadamente a competência leitora: “los lectores, caso de que se hagan, se hacen en casa; no en la escuela, ni en el instituto. En la escuela, y sobre todo en el instituto, más bien se deshacen.” O hábito de leitura, requer, segundo este professor e escritor, desejo, tempo, reflexão, decisão autónoma, o que não se coaduna com práticas escolares coercivas. (2003: 8).

da criança ou do jovem com o tal livro, que o poderá cativar para o prazer de ler.

Para Ana Maria Machado, a escola é a segunda oportunidade que o indivíduo possui para se formar como leitor, pois ninguém está condenado ao “apartheid” literário (2001: 60). Segundo esta escritora, o exemplo e a curiosidade devem ser “los dos pies com los que debería caminar el descubrimiento de la lectura” (*ibidem*: 62). Se o exemplo do adulto mediador é fundamental para despertar o leitor em formação, também a curiosidade poderá activar a leitura, contudo o que se constata é que esta se encontra, provavelmente, adormecida. Terão as crianças e jovens conhecimento da existência da caixa de Pandora, da habitação do Barba Azul, da mensagem secreta que urge decifrar ou do mapa do tesouro que importa encontrar (*idem*)?

Várias são as vozes que o atordoam com a imperiosa necessidade de ler, mas quantas são as que os deslumbram com a paixão leitora? Como nos afirma Juan Mata, “la lectura no se promueve mediante discursos, sino con ejemplos; con la autoridad, casi siempre discreta, que ejercen algunos lectores sobre los novatos o los indecisos” (2004: 126). Uma vez que a escola é ainda para muitos o único contacto com o texto literário e, conseqüentemente, um dos mais directos mediadores entre a criança e o livro é urgente praticar e impulsionar uma pedagogia consciente da leitura, pois a relação que o jovem estabelecer com o acto de ler dependerá, sobremaneira, da acção positiva ou negativa daquela.

Se é durante a fase de escolaridade que se desenvolvem os interesses e hábitos de leitura, cabe à escola proporcionar “tempos e espaços de leitura diversificados e atraentes e oferecer actividades regulares de leitura e de contacto com o livro” (Herdeiro, 1980: 46).

Sendo a escola um dos mais directos mediadores entre a criança e o livro, a verdade é que a leitura em contexto escolar ainda se encontra frequentemente conotada com a obrigação curricular e a avaliação, pelo que se torna essencial valorizá-la como prática que se justifica a si mesma. O livro não pode continuar a ser perspectivado apenas como um instrumento didáctico, mas também como um objectivo educacional, que tem como alvo o desenvolvimento do hábito de ler. Aliás, este era já intuito de Janine Despinette que, há três décadas e meia, se questionava acerca do papel desempenhado pela escola: “[I]’education scolaire se fait en grand partie *par* le livre, se fait-elle *pour* le livre?”<sup>97</sup> (1972, citada por Herdeiro, 1980: 44).

---

<sup>97</sup> No âmbito da análise que Maria Bernardette Herdeiro faz da escola portuguesa dos anos 70, são consideradas problemáticas algumas situações, que o tempo havia de melhorar: a lacunar formação de

Embora a escola seja, na sua essência, um contexto de leitura e um espaço privilegiado de formação de leitores, o que se verifica é que nem sempre ela consegue fomentar o tão desejado gosto pela leitura, daí propormo-nos reflectir sobre os factores que nos parecem promover os interesses de leitura.

Da bibliografia consultada, em torno do prazer de ler, constatámos serem quatro os principais factores: a disponibilidade de livros, a oportunidade de ler, o envolvimento do professor e a leitura em voz alta. Como se depreende da simples enumeração, a promoção da leitura não parece então confinar-se exclusivamente à aula de língua materna, apesar de a leitura ser um domínio específico desta disciplina. Na verdade, estamos convictos de que é possível promover esta competência em todas as áreas curriculares, sejam elas de carácter científico ou humanista.

Referindo-se aos factores que exercem influência sobre os interesses de leitura, Bamberger (1986) destaca o acesso aos livros e a oportunidade de ler. Uma vez que “gostar pressupõe conhecer minimamente e o conhecimento nasce da convivência” (Herdeiro, 1980: 44), importa que o livro faça parte do universo imediato do leitor. Para além disso, há ainda a necessidade de oferecer variedade de livros à criança e ao jovem, na esperança de alargar os seus centros de interesses.

A biblioteca escolar é, actualmente, perspectivada como o recurso fundamental de qualquer sistema educativo, porquanto “disponibiliza serviços de aprendizagem, livros e recursos que permitem a todos os membros da comunidade escolar tornarem-se pensadores críticos e utilizadores efectivos da informação em todos os suportes e meios de comunicação” (*Manifesto da Biblioteca Escolar*, 1999). Embora nem todos os países tenham beneficiado sempre das suas potencialidades, a verdade é que ela, há já muito, considerada essencial para o desenvolvimento dos interesses de leitura e do hábito de ler, pois possibilita o acesso directo ao livro. Para além dela, convém ainda não descurar a biblioteca de sala/turma<sup>98</sup> que, apesar de dimensões muito mais restritas, também

---

professores no que diz respeito à área da leitura; o deficiente apetrechamento e indefinição da biblioteca escolar; a excessiva importância conferida pelos programas de Português ao *saber ler* e ao *saber literatura*, em detrimento da leitura em si mesma; o protagonismo atribuído à selecta; a ausência, no programa, da literatura infantil e juvenil. (1980: 44-45)

<sup>98</sup> “Nos «países dos livros» as escolas consideram essencial a existência de bibliotecas escolares centrais bem providas de livros. Além disso, principalmente na Suécia, na Grã-Bretanha e, até certo ponto, nos Estados Unidos, é também de praxe a presença de bibliotecas de sala de aula bem aparelhadas. Na Dinamarca boas bibliotecas de sala de aula são obrigatórias, da primeira à quarta série, e recomendadas, nas séries superiores. Na Áustria, encontrou-se a seguinte solução: a meta consiste em ter, ao mesmo tempo, uma biblioteca escolar central e colecções de livros em cada sala de aula. Se o dinheiro não der para tudo, a biblioteca da sala de aula terá prioridade. Dessa maneira, as crianças estão sempre

oferece proximidade com o livro, facultando, por sua vez, uma utilização mais imediata, quer ao nível da leitura funcional quer da leitura de prazer.

Efectivando-se a aprendizagem na prática da leitura e alicerçando-se a autonomia do leitor na experiência pessoal do livro, então parece-nos que a mera requisição domiciliária na biblioteca da escola poderá ser insuficiente para a formação e o desenvolvimento do hábito de leitura. Se, realmente, se pretende promover o prazer da leitura, torna-se necessário adoptar um programa de acção mais vasto que se consubstancie quotidianamente. Para além do acesso de obras de diferentes géneros textuais na biblioteca escolar<sup>99</sup>, os alunos poderão também beneficiar de actividades de leitura na sala de aula ou de outras, como sejam concursos, feiras do livro e encontros com escritores.

Ainda neste âmbito, Bamberger reconhece que é essencial propiciar momentos de leitura, pois o acto em si é mais importante do que qualquer outra actividade. Uma vez que a prática regular é a pré condição para a formação do hábito, então é preferível ler “quinze minutos todos os dias do que meia hora um dia sim, outro não. É melhor ler meia hora um dia sim e outro não do que ler uma hora por semana, e assim por diante” (1986: 70).

Partindo de uma proposta de Renée Léon (1994, citado por Bastos, 1999: 289), Glória Bastos destaca duas actividades de leitura na sala de aula, que são uma boa oportunidade para a impulsionar: a “leitura para si” e a “leitura para os outros”. Se aquela é “individual, livre e silenciosa”, feita apenas por prazer, sem estar submetida à avaliação, esta é “orientada para a circulação de informação e, por isso, é uma leitura em voz alta e pressupõe a preparação de um texto, tendo em vista a sua posterior apresentação. Para além delas, a professora e investigadora refere ainda a vantagem de se implementarem “projectos de escola” que contribuam para uma visão integrada das várias actividades lectivas, evitando, desse modo, a tendência que se verifica para o emparcelamento das mesmas.

Se mais importante do que teorizar é realmente mostrar o valor da leitura, então facilmente depreendemos o quão essencial se torna a figura do professor. Para além da necessária “imersão” nos livros e da interacção com estes, torna-se fundamental

---

cercadas de livros, o professor pode aconselhá-las a qualquer momento e também verificar quantos e quais livros cada uma delas utiliza no trabalho escolar ou leva para casa.” (Richard Bamberger, 1986: 51)

<sup>99</sup> No estudo internacional *Reading Literacy* constatou-se haver uma forte relação entre a dimensão das bibliotecas escolares e o desempenho alcançado pelos alunos.

“demonstrar”<sup>100</sup> a importância e a função do material impresso. Ora, dentro da sala de aula, quem melhor do que o professor o poderá fazer? Estamos convictos de que a verdadeira pedagogia da leitura reside na motivação, uma vez que, à semelhança de Juan Mata (2004) e de Michèle Petit (2004), também nós consideramos a leitura como uma arte que se transmite mais do que se ensina, como uma arte que se aprende através do sussurro e da convicção.

Só mesmo um professor interessado e motivado, sendo ele próprio leitor, poderá estabelecer uma relação afectiva com os livros e fazer com que os seus alunos experimentem na leitura um prazer idêntico ao seu. Como afirma José António Gomes, “só transmite o gosto de ler quem tem enraizada a paixão pelos livros e foi formado no sentido de a saber comunicar” (1996:12). Tal como Perros, o professor-apóstolo de literatura que ressuscitava os autores, também nós devemos tentar transmitir aos outros a boa nova acerca do prazer de ler, pois só assim poderemos lutar contra uma realidade algo estereotipada, a da leitura obrigação e aborrecimento.

Acreditamos na magia da palavra, seja ela escrita ou oral. É nossa convicção que a voz do professor pode dar voz ao livro pois, para além de cativar, possui ainda o poder de reconciliar aqueles que se privaram, por motivos vários, da sua companhia<sup>101</sup>. cremos que a leitura em voz alta delicia qualquer leitor, independentemente da idade, como o afirma Perros, o professor referenciado por Daniel Pennac. Mais uma vez, constatamos ser ténue a distância que medeia o espaço ficcional do real. Ler em voz alta é uma actividade marcante para quem lê e para quem ouve. O texto adquire vida, sonoridade, atenção. Ao emprestarmos a nossa voz às palavras, estas transfiguram-se, ganham novo colorido, musicalidade e encanto. Qual é a criança/adulto que não recorda as lindas histórias que a mãe lia, ou contava, antes de adormecer? Uma das primeiras recordações que preservamos da infância não será o encantamento do ouvir ler em voz alta? Na sala de aula, a leitura em voz alta não poderá ela, também, tornar-se numa excelente provocação para criar leitores e desenvolver outras potencialidades escondidas?

---

<sup>100</sup> Jerry Johns e Peggy VanLeirsburg (2001) consideram a imersão e a demonstração as duas condições fundamentais no envolvimento dos alunos na leitura. Segundo eles, o “amor pela leitura” só pode ocorrer quando existem materiais impressos facilmente acessíveis, oportunidades para os desfrutar e modelos efectivos. (Cramer & Castle, 2001: 117)

<sup>101</sup> “E obrigado também, senhores Márquez, Calvino, Stevenson, Dostoïevski, Saki, Amado, Gary, Fante, Dahl, Roché, quer estejam vivos quer já tenham morrido! Dos trinta e cinco refractários à leitura, nem um esperou que o professor chegasse ao fim dos vossos livros, para acabarem de o ler antes dele. [...] É certo que a voz do professor ajudou a esta reconciliação.” (Pennac, 2001: 110,114)

Temos consciência que uma leitura expressiva e entusiástica é capaz de verdadeiros milagres. O prazer de ler só acontece quando somos a isso motivados e, aqui, o professor, desempenha um papel muito relevante. A selecção dos textos, a inflexão, o ritmo, a intensidade, o silêncio, a cadência, a emoção, a encenação... podem transformar-se na varinha mágica da sedução e do prazer de novos leitores, alimentando, desse modo, a fantasia, a compreensão<sup>102</sup> e até mesmo a literacia<sup>103</sup>.

Ao percorrermos os tempos, verificamos que a leitura em voz alta foi, desde a Antiguidade até meados do século XIX, um sistema de leitura muito divulgado, assistindo-se, actualmente, à sua ressurgência. De referir ainda que fora, inclusivamente, estabelecida como instituição, no século XIX, na colónia espanhola de Cuba e convertida, por Daniel Pennac, na década de 90, num direito inalienável do leitor. Se para este autor ela é uma “canção de embalar”, um “acto de amor” e o professor que lê em voz alta o “revelador fotográfico”, o “[acendedor de] lanternas” (2001: 108, 163, 114, 88), para Georges Jean, ela é uma “forma específica de leitura”, uma “sobre leitura” e um “prazer subtil” para aquele que lê e para aquele que ouve (1999: 16,17, 20). A expressão “leitura em voz alta” pode remeter para uma dupla acepção que convém especificar: a leitura escolar “titubeada” e repetitiva e a leitura em voz alta, propriamente dita, que pressupõe “«saber ler» de forma «dominada» e «distanciada»” (*op. cit.*, 1999: 14). Também Éveline Charmeux distinguiu a *oralização* da leitura em voz alta. Se aquela “consiste à dire ce qu’on voit au moment où on le voit”, esta é “une variante de la communication orale [...] une communication qui porte sur la lecture [...] ce n’est pas le texte que l’on communique, mais la lecture que le lecteur en a faite” (1985: 32).

Enquanto a *oralização*, actividade por excelência da leitura escolar, é, essencialmente, um mecanismo de transformação de signos escritos em sonoros, e, por isso, desprovido de algum interesse, a leitura em voz alta é uma actividade mais complexa, exigindo, simultaneamente a compreensão do texto e a sua consciência, bem como a descentralização da consciência. Na verdade, é esta última actividade que possibilita a adopção de determinadas técnicas específicas e necessárias à comunicação. Se, na *oralização*, a dicção e os movimentos oculares são indissociáveis, na leitura em

---

<sup>102</sup> Na opinião de Inês Sim-Sim, a entoação, o ritmo e a intensidade favorecem sobremaneira a compreensão (2004: 15).

<sup>103</sup> Para Stephen Krashen, ouvir histórias em voz alta é não só benéfico como também uma experiência agradável. Para além de promover a própria leitura, esta prática desenvolve também a compreensão, o vocabulário e, conseqüentemente, a literacia (2004: 77-78)

voz alta verifica-se a sua dissociação sendo aquela precedida por estes. Assim sendo, pressupõe-se que, nesta modalidade de leitura, o leitor olhe para o(s) ouvinte(s) e lhe comunique o que lera na fracção de segundo que antecede a dicção. Provavelmente, é este o momento em que o leitor, “através do fôlego e de uma exacta acentuação sintáctica, uma leitura em voz alta dominada, e sem efeitos exageradamente oratórios, «mostra» o sentido oculto de um texto ou [...] ” as suas «estruturas profundas»”, revelando, desse modo, a sua «respiração» semântica” (Jean, 1999: 18). Como nos afirma Georges Jean, “[l]er bem em voz alta é, com efeito, passar o sentido e a «música do sentido»” (p.131).

Qualquer voz, seja ela do pai, da mãe, da avó ou do professor, se revelar o mais nitidamente possível as situações representadas, colocar cenários, incarnar as personagens, sublinhar os temas e acentuar as nuances (Pennac, 2001: 114), poderá despertar o desejo ler ou, como já foi referido, ser um meio de reconciliação.

Vários são então os benefícios que advêm da leitura oferecida pelo professor. Para além de favorecer a compreensão, “desenvolver o vocabulário, aguçar a sensibilidade à linguagem, afinar os sentidos para os estilos de escrita” (Cullinan, 1987, citado por Judy S. Richardson, 2001: 233), a leitura em voz alta pode até influir no comportamento<sup>104</sup> dos alunos, melhorando-o significativamente, como o testemunha Judy S. Richardson ao referir que os seus alunos do ensino médio se tornavam mais “comportados, alertas e interessados” (2001: 242). Parafrazeando Juan Mata (2004), também nós afirmamos que ler em voz alta devia ser uma tarefa constante dos bons professores, uma vez que as vozes destes podem ser o mais persuasivo impulso à indagação e ao assombro.

---

<sup>104</sup> Partindo da nossa actividade docente, também nós constatamos que o comportamento e a atenção dos alunos melhoram significativamente nas aulas em que realizamos leitura em voz alta. Temos por hábito destinar alguns minutos iniciais da aula à leitura e, à semelhança do que afirma Stephen Krashen (2004; p. 32), os nossos alunos solicitam mais leitura logo que termina o período destinado a ela. Não podemos deixar de referir a nossa estupefacção e satisfação pelo facto de, ao longo do ano lectivo de 2006/2007, termos leccionado a alunos do 8.º ano de escolaridade, e a pedido destes, algumas aulas só de leitura expressiva, embora não fosse esse o nosso objectivo inicial. Tendo nós constatado que *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá* de Jorge Amado, obra prevista para leitura recreativa, não estava a ser do agrado dos alunos, optámos por ler um capítulo por aula, no entanto acabámos por fazer a sua leitura integral em duas aulas seguidas, tal foi o entusiasmo dos alunos. Posteriormente, vivenciámos uma experiência análoga com a obra *Sempre a teu lado – carta de um cão* de Maria Teresa Maia Gonzalez. Ao apresentarmos o último livro publicado por esta escritora, com quem os alunos haviam contactado no ano lectivo anterior, num encontro realizado na escola, e ao sugerirmo-lo como leitura diária, não resistimos novamente ao pedido dos alunos e consagramos duas aulas seguidas à leitura, em voz alta, de dez capítulos.

## Capítulo III

### A biblioteca escolar e a promoção da leitura

#### 1. A biblioteca

Mudam-se os tempos, mudam-se as práticas e recrescem as vontades. Niníve na Mesopotâmia, Alexandria no Egipto, Pérgamo, Polícrates e Pisístrato na Hélade, são apenas algumas das muitas dádivas que o tempo havia de legar à humanidade. Guardiãs da memória do mundo<sup>105</sup>, eis que as grandes máquinas do tempo conservaram e difundiram importantes acervos informacionais, essenciais para a reconstrução de culturas da Antiguidade. Hoje, em plena Sociedade de Informação e do Conhecimento, elas continuam a desempenhar praticamente as mesmas funções, embora, para além de coleccionarem, preservarem e propagarem a informação, promovam, de igual modo, competências e possibilitem momentos de fruição.

A saga da biblioteca remonta ao momento em que desponta a escrita e se pretende perpetuar a informação. Se, etimologicamente o vocábulo *bibliothêkê*, que aparece pela primeira vez no século IV, antes de Cristo, está associado à palavra *biblo* (livro) e *thêkê* (cofre, lugar de depósito), tal não significa que os materiais, os suportes e as formas dos documentos tivessem sido sempre os mesmos. Na verdade, o acervo documental da biblioteca mais antiga que se conhece, a do rei Assurbanipal (século VII a.C.), era constituído por placas de argila escritas em caracteres cuneiformes. Para além deste material e de outros similares, tais como a pedra e o barro, pouco funcionais para arquivar, foram ainda utilizados, antes do advento do papel, o papiro e o pergaminho. À semelhança dos materiais, também as formas desses suportes evoluíram com o tempo:

---

<sup>105</sup> Para Luís Filipe de Abreu Nunes (1987), “uma biblioteca não é uma «prateleira de livros», nem uma sala à espera de leitores, é a «memória colectiva», o «armazém» da informação acumulada ao longo dos séculos e que nos ajuda a compreender melhor o passado, a descobrir o presente e a planear o futuro” (p.11).

para o papiro foi utilizado o rolo; para o pergaminho o códice e para o papel o livro. Com o aparecimento de meios electrónicos, a biblioteca dispõe ainda, actualmente, de documentos sob a forma digital.

Ao confrontarmos o que acabámos de expor com a definição de biblioteca, esboçada pela Unesco em 1976, “toda a colecção organizada de livros e publicações periódicas impressas ou de quaisquer outros documentos [...], assim como os serviços de pessoal que facilite aos leitores a utilização destes documentos com fins informativos, de investigação, de educação ou recreativos (Moreira da Silva: 2002, 183-184), constatamos que uma biblioteca, no verdadeiro sentido da palavra, não pode limitar-se a um mero espaço físico com uma colecção em diferentes suportes.

Se a “acumulação de conhecimento não é conhecimento” (Manguel, 1998: 197), então torna-se imprescindível que a biblioteca possua “ordenadores do universo” (*ibidem*: 199), assim era designada a catalogação pelos Sumérios, para que o mundo do Universo se transforme num universo à medida do homem (Eco, 1983). Embora, para Umberto Eco (1983), a principal função de uma biblioteca seja proporcionar a descoberta de livros, de cuja existência não se suspeitava e que, todavia, se revelam importantes, o que só é possível através do livre acesso aos corredores das estantes<sup>106</sup>, a verdade é que a colecção necessita de ser organizada, ou seja, catalogada, classificada e indexada, para que qualquer utilizador possa satisfazer os seus interesses e necessidades. A biblioteca, enquanto “sistema perdurável e ubiqüitário” (Jorge Luís Borges citado por Eco, 1983:12), carece de intermediários entre os recursos disponíveis e os utilizadores, indispensáveis para assegurar serviços adequados, apoiar os utilizadores e executar as tarefas do tratamento documental.

Relativamente às finalidades para as quais foi concebida, já referimos a vontade do homem em reunir e preservar um mundo de saberes e fantasias, pelo que a biblioteca, seja ela de que tipo for, forma um único património, o do conhecimento. Assim sendo, ela é, actualmente, um meio privilegiado de acesso à informação, formação, fruição, recreação e lazer. Dado que, no mundo contemporâneo, a informação se transformou no principal motor do progresso e se tornou premente a formação para as literacias, então a biblioteca deve promovê-las.

---

<sup>106</sup> Para Umberto Eco (1983) “não há nada mais revelador e apaixonante do que explorar as estantes que reúnem possivelmente todos os livros sobre um determinado tema – coisa que entretanto não se poderia descobrir no catálogo por autores – e encontrar, ao lado do livro que se tinha ido procurar, um outro livro que não se tinha ido procurar, mas que se revela fundamental. Ou seja, a função ideal de uma biblioteca é de ser um pouco como a loja de um alfarrabista, algo onde se podem fazer verdadeiros achados” (p. 29).

Tendo em conta a pluralidade de objectivos de uma biblioteca e algumas práticas nada consentâneas com a sua missão e que se espera não passem de meras (más) recordações, Umberto Eco (1983) elabora, em dezanove pontos, um modelo negativo de uma má biblioteca. Partindo deles, esboçamos um decálogo da biblioteca, norteado por quatro palavras-chave, acessibilidade, adequação, disponibilidade e liberdade, que, são as que se encontram, do nosso ponto de vista, subjacentes à conferência proferida por Umberto Eco em 1981<sup>107</sup>, para assinalar os vinte e cinco anos de actividade da Biblioteca Municipal de Milão.

Quadro 13 – Decálogo da Biblioteca

- 1) Funcionar em regime de livre acesso;
- 2) Proporcionar o acesso a todos os utilizadores;
- 3) Disponibilizar o catálogo da colecção;
- 4) Diversificar, actualizar e adequar a colecção;
- 5) Possibilitar a “reprodução” de documentos, quando esta é imprescindível;
- 6) Ser gerida por recursos humanos qualificados;
- 7) Apoiar o utilizador;
- 8) Promover a utilização de todos os serviços e o desenvolvimento de competência;
- 9) Articular-se com outras bibliotecas;
- 10) Proporcionar boas condições.

É nossa convicção que a “falésia do Saber, rigorosamente ordenada, absolutamente impenetrável, um muro intransponível” de que nos fala Daniel Pennac (2001: 133) é, hoje, apenas uma recordação do lado mais sombrio de uma realidade que resistiu a várias adversidades, tais como a guerra, a censura, a alguns incêndios e, principalmente, ao tempo. Ainda é tempo de todos nós passarmos do mundo da leitura para a leitura do mundo.

### **1.1. A biblioteca pública e a biblioteca escolar**

É usual agrupar as bibliotecas com objectivos similares em vários tipos<sup>108</sup>. De acordo com a sua função social a biblioteca pode ser nacional, universitária, especializada, pública e escolar. Há ainda quem inclua nesta tipologia a biblioteca infantil/juvenil, que, no nosso país, costuma estar integrada na biblioteca municipal. De entre estas, destacaremos a biblioteca escolar, dado o âmbito do nosso trabalho, no

---

Mais tarde, esta conferência foi publicada sob o título *Quaderni di Palazzo Sormani, 5, 1981*, e, em Portugal, *A Biblioteca* (1983).

<sup>108</sup> De acordo com a sua função social, a biblioteca pode ser nacional, universitária, especializada, pública e escolar. Há ainda quem inclua nesta tipologia a biblioteca infantil/juvenil, que, no nosso país, costuma estar integrada na biblioteca municipal.

entanto, consideramos, de igual modo, profícua uma breve reflexão em torno da biblioteca pública, dada a íntima relação que se estabelece entre as duas.

De acordo com o INE (2006)<sup>109</sup>, a biblioteca pública é “uma biblioteca dirigida ao público em geral, que presta serviço a uma comunidade Local ou Regional, podendo incluir serviços de extensão, nomeadamente a hospitais, prisões, minorias étnicas ou outros grupos sociais com dificuldades de acesso ou de integração”. Ainda segundo a mesma fonte, a biblioteca escolar é aquela que é “dependente de um estabelecimento de ensino não superior, destinada a alunos, professores ou outros funcionários desse estabelecimento, embora possa estar aberta ao público”.

Se tivermos em consideração que a biblioteca escolar serve uma comunidade específica, a educativa, sendo, por esse motivo, “restrita, limitada, personalizada, frequentada, em princípio apenas durante os anos de escolaridade” e que a biblioteca pública tende a ser “completa, generalista, impessoalizada, de acesso livre, a frequentar durante toda a vida” (Silva, 2002: 199), então facilmente inferimos o quão estreitos são os laços que se criam entre ambas. Corroborando as teorias de Maria José Moura (1986)<sup>110</sup> José António Calixto (1996) e de Moreira da Silva (2002), também nós afirmamos que quanto mais fomentado for o espaço da biblioteca escolar, maior será a utilização (posterior) da biblioteca pública, sendo, por isso, aquela uma importante mais-valia para esta<sup>111</sup>. Na verdade, se a biblioteca escolar pode ser a grande precursora desta, também a biblioteca pública pode ser mais um dos seus recursos de informação e, simultaneamente, sua parceira e colaboradora. Por certo, só a cooperação entre ambas poderá sanar algumas das muitas dificuldades que ainda se verificam a nível de infra-estruturas<sup>112</sup>. Só através de um trabalho em rede se poderão partilhar recursos e alcançar melhores resultados, quer no âmbito da literacia quer no da promoção da

---

<sup>109</sup> Infoline no endereço <http://www.infoline.pt/> acedido em Dezembro de 2007.

<sup>110</sup> Num documento preparatório do lançamento de um programa nacional que visava alterar o panorama das bibliotecas públicas em Portugal, se salienta a intrínseca relação das bibliotecas escolares com as bibliotecas públicas. “a rede de bibliotecas escolares [...] é fundamental para a preparação dos futuros leitores da BM” (Moura, 1986, citada por Calixto, 1996: 90).

<sup>111</sup> José António Calixto (1996), bibliotecário, professor e investigador, considera a biblioteca pública e a escolar como “dois subsistemas do sistema nacional de informação [e c]omo tal não podem ser dissociadas uma da outra pois exercem influências recíprocas” (p. 96). Na altura em que foi publicada *A Biblioteca Escolar e a Sociedade da Informação* (1996), Calixto integrava a comissão interministerial que estudou e propôs o desenvolvimento de uma Rede de Bibliotecas Escolares em Portugal.

<sup>112</sup> José António Calixto (1996) chama a atenção para o facto de “em muitos sítios do nosso país a biblioteca escolar [ser] a única biblioteca existente e pode[r] funcionar simultaneamente como biblioteca pública, sobretudo para os mais jovens” (p.17). Relativamente a esta, o autor considera ainda que ela serve de “**complemento, alargamento e aprofundamento** dos fundos documentais” daquela, contudo é bastante peremptório quando afirma que “a biblioteca pública não pode nem deve é servir de substituto às bibliotecas escolares” (*ibidem*: 92).

leitura<sup>113</sup>, áreas de capital importância na actual sociedade, dominada pela informação<sup>114</sup>.

Confrontando o Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos do Homem<sup>115</sup> e o Princípio 7 da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças com a definição<sup>116</sup> e alguns princípios gerais<sup>117</sup> da nossa Lei de Bases do Sistema Educativo (46/86 de 14 de Outubro de 1986<sup>118</sup>), verificamos que em todos os documentos consta a referência ao desenvolvimento global do indivíduo e de valores fundamentais para o seu bem-estar, pressupondo-se que este venha a ser “um membro útil da comunidade”<sup>119</sup>, um cidadão capaz de julgar “com espírito crítico e criativo o meio social em que se integra e de se empenhar na sua transformação progressiva”<sup>120</sup>. Notamos ainda que o conceito de educação se vai tornando mais abrangente, o que se coaduna perfeitamente com a evolução da sociedade, contudo não abarca ainda a amplitude que possui actualmente.

Sendo a biblioteca escolar “uma parte vital da educação obrigatória e gratuita [...], essencial ao desenvolvimento da personalidade humana, bem como ao progresso espiritual, moral, social, cultural e económico da comunidade” (*Declaração Política da IASL sobre Bibliotecas Escolares*, 1993); sendo a biblioteca pública, “porta de acesso local ao conhecimento”, a “força viva para a educação, cultura e informação, e [...] agente essencial para a promoção da paz e do bem-estar espiritual através dos

---

<sup>113</sup> De acordo com o Inquérito Anual às Bibliotecas do INE (2006), em curso até 2003, o número de utilizadores de todo o tipo de bibliotecas triplicou entre 1995 e 2003, tendo passado de pouco mais de 4 milhões para mais de 12 milhões.

<sup>114</sup> A Sociedade de Informação é, segundo o *Livro Verde para a SI em Portugal* (1997), “modo de desenvolvimento social e económico em que a aquisição, armazenamento, valorização, transmissão, distribuição e disseminação de informação [...] desempenham um papel central na actividade económica, na criação de riqueza, na definição da qualidade de vida dos cidadãos e das suas práticas culturais”.

<sup>115</sup> Para além da alínea 1, já por nós citada na nota 69 (**ainda a verificar**), destacamos ainda a alínea 2, na qual se pode ler o seguinte: “A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.”

<sup>116</sup> “O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Capítulo I, art.º 1, n.º 2).

<sup>117</sup> “É da especial responsabilidade do estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”; “O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Capítulo 1, art.º 2, n.º 2 e 4).

<sup>118</sup> Alterada pela Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro de 1997.

<sup>119</sup> Cf. nota 126.

<sup>120</sup> Cf. nota 128.

pensamento dos homens e mulheres” (*Manifesto da Unesco sobre Bibliotecas Públicas*, 1994); sendo a educação, em sentido lato, um “longo processo através do qual a pessoa adquire múltiplos elementos que formam ou transformam a sua personalidade, com o fim de desenvolver potenciais faculdades e tornar-se autónoma” (Morissette & Gingras, 1994: 26); então constatamos que a educação é um processo global, contínuo, centrado no próprio indivíduo, não podendo a aprendizagem cingir-se somente a um espaço e tempo únicos.

Dado os constantes desafios da Sociedade de Informação e do Conhecimento, torna-se fundamental que a escola articule a sua acção com outros agentes educativos, nomeadamente a biblioteca municipal, porquanto a aprendizagem ocorre dentro e fora daquela, antes, durante e após a conclusão dos percursos escolares dos indivíduos. A aquisição de hábitos de leitura, de competências de informação, de conhecimentos e de atitudes e valores necessários à formação integral do indivíduo dizem respeito a todas as bibliotecas e, por esse motivo, deve existir sempre complementaridade entre a educação formal e a não formal.

É inegável que a Sociedade de Informação provocou mutações a todos os níveis, social, político, económico, cultural, pelo que também a escola não ficou incólume a esta situação, respondendo com um novo paradigma educacional e alterações curriculares. Se se pretende a formação global do aluno, capaz de integrar a construção pessoal do conhecimento, então o professor deve diversificar os contextos de aprendizagem, libertando-se do ensino magistral e do manual escolar, o qual, ao apresentar a informação seleccionada e pré-digerida, se revela insuficiente para fazer face aos novos desafios<sup>121</sup>. Se a Sociedade de Informação requer do indivíduo autonomia, espírito crítico, criatividade, imaginação, capacidade de resolução de problemas e de aprendizagem ao longo da vida, então a biblioteca escolar é, indubitavelmente, o recurso educativo<sup>122</sup> por excelência para promover um ensino de

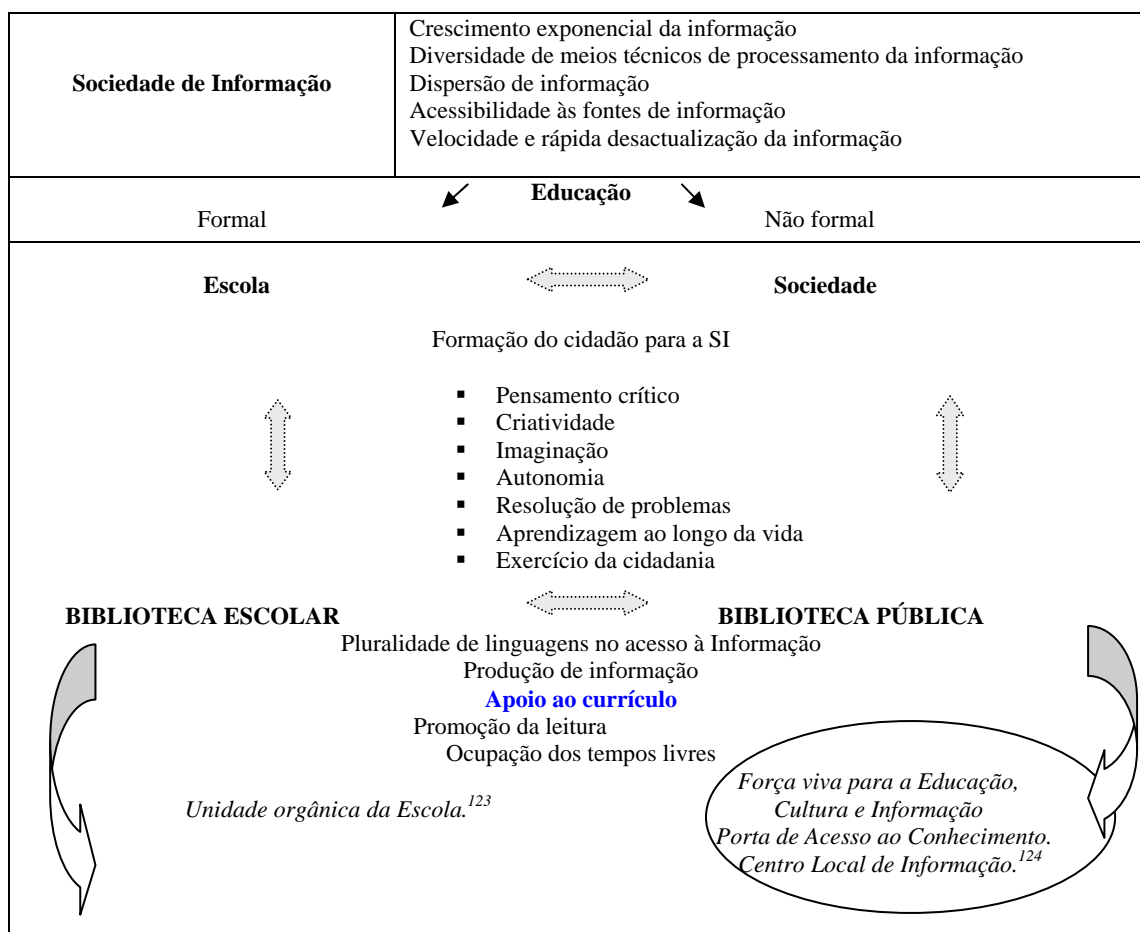
---

<sup>121</sup> Ao percorrermos algumas das Competências Gerais do Currículo Nacional do Ensino Básico, nomeadamente a 5ª, “Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagens adequadas a objectivos visados”, a 6ª, “Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável”, a 7ª, “Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões”, a 8ª, “Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa” e a 9ª, “Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns”, verificamos o quão importante se tornam a biblioteca escolar e, subjacente a esta, a promoção da leitura. ([www.dgidec.min-edu.pt](http://www.dgidec.min-edu.pt))

<sup>122</sup> As bibliotecas escolares constituem, na Lei de Bases do Sistema Educativo, um dos “recursos educativos privilegiados, a exigirem especial atenção”, sendo, por isso, um dos recursos materiais indispensáveis “para conveniente realização da actividade educativa” (LBSE, art.º 41.º). Se considerarmos que os manuais escolares figuram em primeiro lugar, numa lista de seis recursos e que as bibliotecas escolares estão em segundo lugar; que, no âmbito dos recursos materiais, em particular no

qualidade, dado possibilitar não só a construção do conhecimento através da pluralidade de linguagens, como também contribuir para a diversificação e enriquecimento de estratégias, técnicas, recursos e situações de aprendizagem. O Quadro 14, por nós elaborado, sintetiza o importante papel desempenhado pelas bibliotecas numa sociedade confrontada com a expansão vertiginosa da informação.

Quadro 14 – O papel das bibliotecas na Sociedade de Informação



A fim de esboçarmos as linhas gerais da biblioteca escolar e da pública, considerámos profícua uma incursão comparativa dos documentos que as norteiam, não esquecendo, todavia, a nossa Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), já por nós vindo a ser referida. No quadro do anexo 1, tentámos cotejá-la quer com os documentos considerados fundadores da biblioteca escolar, a nível internacional, a *Declaração da IASL sobre Bibliotecas Escolares* (1993) e o *Manifesto da Biblioteca Escolar* (1999), e,

art.º 39.º (Edifícios Escolares), não existe qualquer referência explícita à biblioteca escolar, o mesmo se verificando ao nível dos recursos humanos (art.º 30.º), então facilmente constatamos que, embora a biblioteca escolar se encontre consagrada num documento que rege o sistema educativo, este recurso educativo carece de uma profunda alteração, dada a sua relevância actual.

<sup>123</sup> Cf. *Relatório Síntese – Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares* (1997).

a nível nacional, o *Relatório Síntese – Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares* (1997), quer com o *Manifesto da Unesco sobre Bibliotecas Públicas* (1994). Do confronto, nasceu o quadro 16, que procura sintetizar os requisitos necessários a uma biblioteca, seja ela pública ou escolar.

A verdadeira biblioteca, aquela que serve a Sociedade de Informação e do Conhecimento, promove a democratização da sociedade, bem como os seus valores fundamentais; contribui para a formação geral do indivíduo, quer no que diz respeito à sua personalidade, quer ao desenvolvimento de competências; fomenta o hábito leitor e cumpre as funções “informativa, educativa, cultural e recreativa” (*Declaração Política da IASL sobre Bibliotecas Escolares*, 1993).

Quadro 15 – Bases fundamentais das bibliotecas

<b>Recursos</b>	<b>Físicos</b>	Área de construção satisfatória, de acordo com valores referenciais Localização central Adequação (acessibilidade e operacionalidade do espaço, iluminação, temperatura, insonorização, mobiliário, equipamento)
	<b>Documentais</b>	Variedade, adequação, qualidade Isenção de censura
	<b>Humanos</b>	Formação adequada do (professor) bibliotecário e demais elementos Formação de utilizadores
<b>Funcionamento</b>	Igualdade de acesso aos serviços Cooperação, articulação, parcerias Adequação do horário Organização funcional do espaço	
<b>Financiamento</b> <b>Legislação</b>	Gratuidade Dotação orçamental Responsabilidade partilhada	

No âmbito do papel e função das bibliotecas, consideramos que já os evidenciámos, contudo gostaríamos de realçar o papel facilitador e catalisador da biblioteca escolar. Para além das funções inerentes a qualquer biblioteca, esta nunca deve descurar que se encontra ao serviço da Escola e da aprendizagem, pelo que a articulação com o currículo se reveste de primordial importância, bem como a emergência de novas modalidades de acção educativa. Como nos refere um coordenador de uma biblioteca escolar, Fernando Cunha Rebelo (2005), “[a]ntes de ser «biblioteca», a biblioteca é «escola» com tudo o que isso implica (...), sendo escola, a biblioteca deve ser simultaneamente dinamizadora e integradora das «agendas» da própria escola (...), deve fazer parte do tecido da escola, servir as suas necessidades, aperceber-se das suas idiosincrasias, ser mais um instrumento de execução do seu Projecto Educativo”. Aliás, a biblioteca escolar, enquanto espaço de acesso à informação e construção do

<sup>124</sup> Cf. *Manifesto da Unesco sobre Bibliotecas Públicas*.

conhecimento, espaço de apoio ao currículo e de ocupação dos actuais escassos tempos livres, enquanto “conceito” (Proença, 2005), deve integrar os documentos de orientação da política educativa de cada agrupamento/estabelecimento de ensino, ou seja, o Regulamento Interno, os Projectos Educativo, Curricular de Escola e de Turma.

Para além de a biblioteca escolar figurar nos já aludidos instrumentos do processo de gestão e autonomia das escolas, ela deve ainda constar do Plano Anual de Actividades, o documento que, segundo o Cap. I – art.º 3.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, define, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e procede à identificação dos recursos envolvidos. Para que a biblioteca escolar seja, na realidade, o centro nevrálgico do projecto pedagógico da escola, urge não só institucionalizá-la, como também proceder à legitimação da figura do professor bibliotecário e cativar os professores e alunos, os principais agentes do processo de *ensino-aprendizagem*.

A tão almejada relação colaborativa, fruto da integração da biblioteca na escola, evidencia-se através da *comunicação, consideração, cooperação e compromisso*<sup>125</sup>, e quanto mais alto se erguer a bandeira deste último princípio, tanto mais efectivo será o contributo da biblioteca escolar<sup>126</sup>. À semelhança de Iturpe Kepa Osoro (2000), também nós consideramos que a biblioteca escolar pressupõe a mudança por parte de todos os intervenientes no processo educativo. Assim sendo, importa que cada um assuma os seus compromissos.

Quadro 16 – A biblioteca escolar, um compromisso partilhado  
(Baseado em Kepa Osoro (2000), “Biblioteca escolar y hábito lector”)

<b>Órgãos administrativos</b>	Criação, consolidação e legitimação da biblioteca escolar Qualificação dos recursos humanos Sensibilização para a formação de leitores Inclusão nos planos de formação cursos sobre a organização e dinamização da biblioteca escolar e didáctica da leitura
-------------------------------	---

<sup>125</sup> A fim de facilitar a relação colaborativa entre a biblioteca escolar e a comunidade educativa, Haycock (1997) considera um conjunto de princípios expressos por quatro C’s: *comunicação*, quando, por exemplo, se divulgam os documentos fundadores da biblioteca escolar e os seus recursos; *consideração*, quando se atenta ao perfil da equipa e, em especial, do coordenador; *cooperação*, quando se articula o currículo com a biblioteca escolar e, finalmente, *compromisso*, quando a escola sente o pulsar da sua biblioteca e a sente como sua.

<sup>126</sup> Referindo-se à biblioteca escolar “el motor del cambio y la mejora, en primer lugar, del sistema educativo y mas tarde, como consecuencia del entramado social en todos los aspectos culturales, éticos y estéticos”, Kepa Osoro (2000) não duvida que a biblioteca escolar “puede ser la tierra fértil sobre la qual brotará el bosque mas exuberante si la riegan maestros, padres, alumnos y bibliotecarios dispuestos a llevar a cabo una revolución consensuada y tolerante, realista pero valiente. Tendrán que emplear fertilizantes “ecológicos” y vanguardistas: respeto, diálogo, cooperación, igualdad, honestidad y sentido común.”

	Introdução nos planos de estudos dos futuros professores formação específica no âmbito da literatura infantil, biblioteca escolar e leitura.
<b>Docentes</b>	Predisposição para a autoformação, alterações metodológicas e nova relação aluno/professor Utilização de recursos diversificados de acordo com os ritmos de aprendizagem
<b>Alunos</b>	Assunção do protagonismo na aprendizagem Respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem Percepção das vantagens do trabalho em equipa
<b>Outros agentes da comunidade</b>	Fomento do clima leitor na escola e na família

Plagiando o Poeta, afirmamos que *nós não somos do século de inventar*<sup>127</sup> a biblioteca escolar. “O coração da escola, o eixo em torno do qual gira o desenvolvimento do currículo” (Osoro, 2000), já foi inventado e bem fundamentado nos documentos por nós confrontados. Nós apenas *somos do século de inventar* a forma do que já foi inventado. O quadro que a seguir se apresenta procura sistematizar os atributos da biblioteca escolar a partir das palavras que comprovam a sua existência.

#### Quadro 17 – Decálogo da Biblioteca Escolar

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Recurso que proporciona informação e ideias fundamentais para sermos bem sucedidos na sociedade actual, baseada na informação e no conhecimento<sup>128</sup>;</li> <li>2. Instrumento essencial ao desenvolvimento da personalidade humana, bem como ao progresso espiritual, moral, social, cultural e económico da sociedade<sup>129</sup>;</li> <li>3. Via que fomenta a literacia e competências que promovem uma aprendizagem ao longo da vida, de forma autónoma<sup>130</sup>.</li> <li>4. Parte integrante e instrumento vital do processo educativo<sup>131</sup>;</li> <li>5. Núcleo da organização pedagógica da Escola, vocacionado para a informação e actividades culturais<sup>132</sup>;</li> <li>6. Leque de recursos, tanto impressos como não impressos – incluindo meios electrónicos – e acesso a dados que promovem em cada criança a consciência da sua própria herança cultural e uma base para a compreensão da diversidade de culturas<sup>133</sup>;</li> <li>7. Recurso que complementa e enriquece os manuais escolares e os materiais e metodologias de ensino<sup>134</sup>.</li> <li>8. Instrumento essencial do desenvolvimento do currículo escolar<sup>135</sup>;</li> </ol>
--

<sup>127</sup> Cf. Almada Negreiros - “Nós não somos do século d’inventar as palavras. As palavras já foram inventadas. Nós somos do século d’inventar outra vez as palavras que já foram inventadas” (Almada Negreiros (1997). *A invenção do dia claro*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar S.A, p.176).

<sup>128</sup> *Manifesto da Biblioteca Escolar da UNESCO/IFLA*.

<sup>129</sup> *Declaração Política da IASL sobre Biblioteca Escolares*.

<sup>130</sup> *Ibidem* (Acrescentaram-se as duas primeiras palavras e substituiu-se o vocábulo “promove” por “fomenta”).

<sup>131</sup> *Manifesto da Biblioteca Escolar; Declaração Política da IASL e Relatório Síntese*.

<sup>132</sup> *Relatório Síntese*.

<sup>133</sup> *Declaração Política da IASL sobre Biblioteca Escolares*.

<sup>134</sup> *Ibidem* (Alteração do plural para o singular).

<sup>135</sup> *Ibidem*.

<sup>136</sup> *Ibidem*.

<sup>137</sup> *Manifesto da Biblioteca Escolar*.

<sup>138</sup> *Declaração Política da IASL sobre Biblioteca Escolares*.

9. Recurso privilegiado na promoção da leitura<sup>136</sup>;

10. Parceiro essencial das redes local, regional e nacional de bibliotecas e de informação<sup>137</sup>.

A sociedade que investe na Biblioteca Escolar investe no seu próprio futuro.

Uma boa biblioteca escolar com um bibliotecário qualificado é o maior factor de desenvolvimento da qualidade educativa.<sup>138</sup>

## 1.2. A Rede de Bibliotecas Escolares

Depois de tanto tempo de *apagada e vil tristeza*, eis que Portugal desperta para a realidade das bibliotecas nas décadas de 80 e 90 do século passado. A Rede Nacional de Leitura Pública tem apenas vinte anos e a Rede das Bibliotecas Escolares doze. A Rede Concelhia de Bibliotecas não é mais uma quimera, mas uma realidade que está já a dar os seus primeiros passos. E isto leva a crer que deve estar para muito breve a inevitável e tão desejada Rede Nacional de Bibliotecas, porque, merecidamente, a Rede de Bibliotecas Escolares desenvolve a sua actividade com “laços de trabalho e de amor”<sup>139</sup> e só quem ama e trabalha com determinação, empenho, satisfação e convicção pode acreditar em tal empreendimento.

Relativamente às bibliotecas escolares, estas não são mais os “lugares de grande solenidade”, os “templos da cultura silenciosa”, os “apêndices”, os “enfeites”, os “pequenos luxos” (Calixto, 1996: 26), porque se tornaram portas de acesso e janelas abertas para o mundo do saber. Elas são, tão-somente, o tal recurso que possibilita o *conhecer para fazer e o saber fazer para ser*<sup>140</sup>.

Remonta a 1948 a lei que estabelece a obrigatoriedade de bibliotecas nas escolas de nível secundário (Calixto, 1996: 25) e a 1997 o lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares, um projecto nascido da articulação de dois Ministérios, o da Cultura e o da Educação.

De acordo com o Despacho Conjunto n.º 3/ME/MC/95, que corrobora a insuficiência de hábitos e práticas de leitura da população portuguesa, urgia a adopção de uma política conjunta entre os dois Ministérios, de modo a incentivar-se “a utilização do livro nas metodologias de ensino e na organização do tempo escolar, e o desenvolvimento de bibliotecas escolares”. Daí a criação, através do Despacho Conjunto n.º 5/ME/MC/96, de um grupo de trabalho que reflectisse sobre a situação<sup>141</sup> e

---

<sup>139</sup> Segundo Teresa Calçada, a coordenadora do Programa da Rede de Bibliotecas Escolares, são “os amigos das bibliotecas escolares que fazem a RBE com laços de amor e trabalho” (palavras proferidas pela mesma em Dezembro de 2007).

<sup>140</sup> “Saber para dar a conhecer; Conhecer para fazer; saber fazer para ser” é o título de um documento da RBE.

<sup>141</sup> Relativamente à situação das bibliotecas escolares, em Portugal, o grupo de trabalho, do qual já

propusesse medidas, tendo dessa análise brotado um estudo, publicado sob o título *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. Posteriormente, o Despacho Conjunto n.º184/ME/MC/96 cria um gabinete para a elaboração e execução do programa de instalação da Rede de Bibliotecas Escolares, dando, deste modo, continuidade ao preconizado no primeiro despacho. E, eis que, em Setembro de 1996, é nomeado o Gabinete da RBE com a incumbência, segundo o Ofício-Circular de 14.10.1996, de “apoiar a criação e o desenvolvimento de Bibliotecas Escolares entendidas como centros de recursos educativos e multimédia”. Ainda segundo o Despacho n.º184/96, era pretensão ministerial dotar, até ao ano de 2003, todas as escolas dos Ensino Básico e Secundário com bibliotecas, que funcionassem “em livre acesso, afirmando-se como catalizador de iniciativas inseridas na vida da escola” e ao qual se reconhecia “um papel central em domínios como a aprendizagem da leitura, a literacia, a criação e o desenvolvimento do gosto pela leitura, as competências de informação e o aprofundamento da cultura cívica, tecnológica e artística”.

Se, no ano do lançamento do Programa, o número de bibliotecas integradas era de 164, actualmente é de 2077, número que compreende 920 bibliotecas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e 1157 dos 2.º, 3.º Ciclos e Ensino Secundário<sup>142</sup>, e ao qual corresponde a integração de todas as EB2,3 e EBIs.

O Quadro 18, por nós elaborado, apresenta o plano de acção do Programa da RBE, bem como de alguns procedimentos inerentes à sua execução.

Quadro 18 – Rede de Bibliotecas Escolares

<b>Situação</b>	Insuficiência de hábitos e práticas de leitura da população portuguesa
<b>Necessidade</b>	Medida política educativa nacional
<b>Meta</b>	Promoção de hábitos e práticas de leitura
<b>Objectivo</b>	Criação de uma rede de bibliotecas escolares que promova a sua utilização e a do livro em contexto educativo

---

fazia parte a coordenadora do Programa, constatou que as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico eram, na altura, as mais carenciadas, uma vez que, na maior parte das escolas, nem sequer existia espaço para estantes e os livros ou se encontravam dispersos pelas salas ou, mais frequentemente, estavam em armários fechados no gabinete da direcção ou mesmo na sala de professores. Contudo, apesar de institucionalmente, não existirem condições mínimas, tal não obstava a que ainda se operassem verdadeiros “milagres”, fruto do trabalho dos professores. No que diz respeito às escolas dos 2.º, 3.º Ciclos e Secundário, o panorama já era diferente, uma vez que os projectos dos diferentes tipos de edifícios, que haviam sido construídos, no decurso do tempo, previam já espaços para bibliotecas, não obstante a exiguidade da sua área, a deficiente localização e até indevida utilização, pois a biblioteca era, frequentemente, ocupada como sala de aula.

<sup>142</sup> No decurso dos 12 anos do Programa, algumas escolas integradas foram entretanto encerradas ou objecto de fusão.

<b>Processo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Despacho Conjunto n.º 43/ME/MC/95 de 29 de Dezembro<sup>143</sup> comprova a situação e reconhece a necessidade da política articulada entre os dois Ministérios;</li> <li>• Constituição, em 1996, de um grupo de trabalho para analisar e propor medidas, articulando o programa de leitura pública com a rede de bibliotecas escolares;</li> <li>• Publicação do relatório <i>Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares</i>;</li> <li>• Lançamento, no ano lectivo de 1996/97, de forma experimental, do Programa da RBE;</li> <li>• Integração, até 2007, de 1880 escolas no Programa, prevendo-se, até final de 2008, a inclusão de todas as EBI/JI e EB.2,3.</li> </ul>
<b>Execução</b>	<p>1ª fase – Instalação de novas bibliotecas / modernização das existentes, através do lançamento anual de candidaturas dirigidas às escolas.</p> <p>2ª fase – Qualificação dos recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Candidatura de mérito desde 2004, altura do reforço e diversificação do apoio às Bibliotecas Escolares (BEs) através do destacamento de um conjunto de professores<sup>144</sup>.</li> <li>• Atribuição de recursos humanos para as BEs integradas (créditos horários/destacamento de professores para o 1.ºCEB) e disponibilização de apoio-técnico pedagógico (Gabinete; CIBEs; Direcções Regionais de Educação; SABEs).</li> </ul>

Toda a informação relativa ao plano deste projecto, bem como de documentos, boas práticas, eventos, formação, apoio, modalidades de candidaturas, catálogos, novidades constam do site institucional do Programa. À semelhança da biblioteca escolar, também este constitui um profícuo recurso formativo para todos aqueles que a vivenciam, sendo o principal suporte do Gabinete para a difusão de informação e documentação para as escolas e bibliotecas.

O Programa é gerido, desde o início por um Gabinete de coordenação central que conta ainda com a colaboração de um conjunto de serviços e de profissionais das Direcções Regionais de Educação e das Autarquias, nomeadamente das Bibliotecas Municipais, através dos seus SABE's (Serviços de Apoio às Bibliotecas Escolares).

Após uma primeira fase de instalação e modernização das bibliotecas, e tendo sempre em mente a melhoria qualitativa dos recursos de informação e dos serviços educativos disponibilizados aos utilizadores, o Gabinete considerou necessário reforçar o acompanhamento no terreno, recorrendo ao destacamento de um conjunto de professores qualificados para o desempenho dessa actividade, os, actualmente, designados, CIBEs. Na verdade, são estes que, conjuntamente, com os Serviços Técnico-Pedagógicos das DRE's, com as Bibliotecas Municipais, com as autarquias, através da vereação da Educação/Cultura, vão tecendo a rede alicerçada no Despacho Conjunto n.º 43/ME/MC/95<sup>145</sup> e nos Manifestos da Biblioteca Pública<sup>146</sup> (1994) e Escolar<sup>147</sup> (1999).

<sup>143</sup> *Diário da República* de 30.01.1996.

<sup>144</sup> Coordenadores interconcelhios das bibliotecas escolares (CIBEs).

<sup>145</sup> “Dessa política fará, necessariamente, parte o incentivo e a utilização do livro nas metodologias de ensino e na organização do tempo escolar, e o desenvolvimento de bibliotecas escolares, integradas numa

No actual contexto da sociedade de informação, a rede, concebida como um sistema global de informação que possibilita o diálogo entre todas as bibliotecas escolares e entre estas e outros sistemas de informação, é um recurso essencial para o seu desenvolvimento. A promoção do livro, da leitura, da literacia da informação, da biblioteca, da formação de utilizadores, bem como de atitudes e valores necessários à formação integral do indivíduo dizem respeito a todas as bibliotecas, pelo que importa unir esforços no sentido de se partilharem conhecimentos, experiências, recursos e equipamentos. O empréstimo inter-bibliotecas, a circulação de fundos, o catálogo colectivo, a rede de catálogos<sup>148</sup> são, indubitavelmente, práticas fundamentais para se concretizarem os objectivos consignados nos documentos que se reportam às bibliotecas, sejam elas escolares ou públicas.

Perante a convergência de interesses, só resta mesmo continuar a encetar e/ou consolidar as redes concelhias de bibliotecas<sup>149</sup>, uma vez que estas são a unidade-base da rede nacional de bibliotecas escolares em construção.

## 2. A promoção da leitura

### 2.1. A animação para a leitura

O prazer de ler não é inerente ao acto em si, porquanto não basta ler para gostar de ler. Na verdade, não é causal a relação entre a aquisição das destrezas em contexto escolar e a aplicação da capacidade aprendida, com autonomia e prazer, em âmbito não

---

**rede** e numa política de incentivo da leitura pública mais ampla que apoie e amplifique a acção da escola e que se mantenha ao longo da vida.” (Despacho Conjunto n.º. 43/ME/MC/95).

<sup>146</sup> “A **rede** de bibliotecas públicas deve ser criada em relação com as bibliotecas nacionais, regionais, de investigação e especializadas, assim como com as bibliotecas escolares e universitárias.” (*Manifesto da Biblioteca Pública*, 1994).

<sup>147</sup> “A biblioteca escolar é um parceiro essencial das **redes** local, regional e nacional de bibliotecas e de informação.” (*Manifesto da Biblioteca Escolar*, 1999).

<sup>148</sup> A gestão da informação tem sido uma preocupação constante do Programa da RBE, tal como o evidencia o documento orientador do mesmo, *Lançar a Rede de bibliotecas Escolares* (1996): “A plena rentabilização da biblioteca escolar (entendida como um sistema documental) é atravessada por uma dimensão técnica que condiciona o aproveitamento pleno dos recursos de informação disponíveis. Para esse fim, é necessário adoptar um conjunto de soluções fundamentadas que permitam uma correcta constituição e gestão do fundo documental.” Após ter incentivado as equipas das bibliotecas à produção de catálogos informatizados, o Gabinete da RBE lança agora um novo desafio, o desenvolvimento de um programa para a Criação de Catálogos Colectivos da Rede de bibliotecas Escolares (PCCRBE).

<sup>149</sup> Os municípios, elementos estruturantes da RBE e da rede de leitura pública, são parceiros naturais e indispensáveis no processo de construção de uma rede de bibliotecas escolares de incidência concelhia, que se formaliza através do Acordo de Cooperação, documento que consagra o envolvimento das partes na concretização dos projectos delineados. No âmbito destes, destacamos o SABE, a principal pedra de toque do desenvolvimento sustentado da RBE.

escolar, embora ler e gostar de ler consolide o prazer de ler. Se já se quantifica o domínio da técnica da leitura, o mesmo já não se verifica no que diz ao prazer de ler. Este é subjectivo e dificilmente poderá ser partilhado exactamente como ocorre, dado que entre o leitor e o livro se produz uma alquimia mui *sui generis*, tornando-a em algo deveras pessoal e íntimo.

Considerando que “[a] toda a leitura preside, por mais inibida que seja, o prazer de ler” (Pennac, 2001: 41) e que há sempre alguma coisa que pode ser feita para proporcionar a descoberta ou o reencontro do referido prazer, seja qual for a idade do indivíduo que não manifesta particular apreço pela leitura, então é fundamental alimentá-lo, o que poderá ser concretizado através de práticas de promoção da leitura.

À semelhança do que se verifica com a afirmação do livro e do leitor, também a promoção da leitura começa a ganhar contornos na segunda metade do século XX, altura em que o ensino e a aproximação do livro ao leitor se tornam as duas faces da mesma realidade. Actualmente, a promoção da leitura tornou-se uma preocupação (inter)nacional e toda a sociedade manifesta interesse em fomentá-la, embora continue a delegar-se à escola a sua responsabilidade. Com efeito, parte-se do princípio que esta instituição, ao disponibilizar os mesmos recursos a todos os seus utilizadores, independentemente da sua proveniência social, pode compensar as desigualdades. Assim sendo, pressupõe-se que as crianças privadas do contacto habitual com o material livro no seio familiar possam beneficiar dele na escola, quer na sala de aula quer na biblioteca escolar.

A difusão da literatura infanto-juvenil, bem como o fomento da leitura, contam com o apoio e a pressuposta cumplicidade dos mediadores, de entre os quais destacamos a família e a escola. Para além destes, importa ainda referir o animador, cuja função é dinamizar um conjunto de actividades junto de um grupo de crianças.<sup>150</sup>

Cotejando o conceito de promoção da leitura com o de animação da/para a leitura<sup>151</sup>, constatamos que aquele é mais abrangente e relaciona-se, primordialmente,

---

<sup>150</sup> A presença e a acção do animador suscitam aos investigadores e a outros estudiosos da área reacções diversas, em virtude da adopção de determinadas práticas. Referimos, a título exemplificativo, o comentário amargo e irónico de Isabelle Jan: “El [mediador ou animador] es quien se convierte en la pieza clave del edificio en detrimento del texto y del lector. Como si cuentos, relatos e imágenes no pudieran existir sin la presencia de un comentario; como si no pudieran actuar por el propio efecto de la energía que contienen y tuvieran necesidad de un manipulador para existir, para animarse.” (1984, citada por Cervera, 1992: 329).

<sup>151</sup> Na opinião de Glória Bastos, a designação de “animação para a leitura” perspectiva de forma mais exacta o objectivo central das actividades (2005/2006, Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares – Disciplina *Animação de Bibliotecas*, Universidade Aberta).

com as políticas culturais da colectividade. Pressupondo um trabalho a longo prazo, continuado, acções repetidas e disponibilidade de tempo, a promoção requer a união de esforços da escola, da família, das várias bibliotecas, livrarias, sem esquecer os decisores políticos. A animação para a leitura, indo além da mera animação, cuja finalidade é tornar mais vivo um lugar de leitura, designa um conjunto de técnicas e estratégias centradas no livro e não constitui uma actividade exclusiva da biblioteca, embora esta seja um dos espaços privilegiados para a promover.

Segundo a investigação, torna-se fundamental que as actividades de animação se pautem pela acepção corrente do próprio vocábulo, porquanto nem todas as animações conduzem à leitura e nem todas as actividades de leitura são animação.

Etimologicamente, animar é “dar alma ou vida a; dar ou imprimir acção, movimento ou aceleração; despertar (sentimento, ideia)” (*Dicionário Houaiss*, 2002: 289), pelo que o principal intuito de uma actividade de animação, apesar de não formar leitores, é motivar ou despertar a curiosidade para a leitura, ao mesmo tempo que possibilita ainda desbloquear algum distanciamento, medo ou qualquer outra inibição.

Sendo a leitura um acto individual, voluntário, silencioso que exige calma, quietude, esforço e atenção, (Bastos, 1999: 291), nem sempre esta actividade consegue cativar a criança ou o jovem para a leitura, situação que é agravada por uma série de factores, de entre os quais destacamos: a ausência do livro do respectivo ambiente familiar; a não frequência de bibliotecas; o pouco valor atribuído à leitura na sala de aula; as dificuldades que vão surgindo, quer no domínio da língua escrita, quer no âmbito relacional ou afectivo com os livros designados para leitura ou, até, com os adultos incumbidos dessa missão. As actividades de mediação cultural entre os livros e os seus destinatários, crianças e jovens, apresentam, por seu turno, um cariz colectivo, social, lúdico, festivo e gratuito, constituindo-se como um acto dirigido, e ruidoso, ao mesmo tempo que implicam alguma mobilidade (*idem*).

Pressupondo um trabalho sistemático, alicerçado em convicções e articulado com outras acções, a animação para a leitura tem como principais propósitos incitar sem, no entanto, constranger, dar vida e obviar determinadas carências. Com efeito, urge proporcionar a descoberta do maior número possível de livros<sup>152</sup>, esperando-se que

---

<sup>152</sup> Relembramos, mais uma vez, o exemplo de Perros o professor que “esvaziava um saco de livros em cima da mesa. Era magnífico. [...] Numa hora [os autores] perderam o seu estatuto de divindades escolares para passarem a ser-nos íntimos e misteriosos – isto é, indispensáveis. Perros ressuscitava os autores: Levanta-te e anda. [...] Os alunos que descobrem o livro por meio de outros canais continuarão

cada um dos futuros leitores tenha “um encontro decisivo com um livro, uma revista, um género, um autor ou uma colecção” (Poslaniec, 2005: 128), pois muitos são aqueles que, confundindo manual escolar com livro, estão convencidos de que não existem livros que os possam interessar. Em suma, pretende-se melhorar os hábitos de leitura a quem se dirige a animação, tornando-os duradouros, promovendo, desse modo, a leitura livre e voluntária, activa e crítica, sem utilidade imediata, mas fundamental para o sucesso educativo.

Para que se alcancem estes objectivos, Cerrillo *et al.* (2003) apresentam algumas condições necessárias. Nesse sentido, torna-se fundamental que as mesmas sejam perspectivadas como práticas livres e continuadas, bem como adequadas às faixas etárias e interesses dos leitores. Os livros deverão ainda denotar qualidade literária e não serem retalhados, sendo recomendável a partilha das experiências de leitura. De modo algum, se deve utilizar o livro com outra finalidade e tornar obrigatória a actividade, como se ela fosse mais um trabalho escolar. Para além disso, e tendo em consideração que a “gratuidade é a única moeda da arte” (Pennac, 2001: 32), a animação não deve associar-se nem a prémios nem castigos.

Relativamente à proficuidade da animação para a leitura, as opiniões nem sempre são consensuais. Se há vozes que a defendem acerrimamente, outras há que são mais reticentes<sup>153</sup>, contudo, da bibliografia consultada e da nossa experiência pessoal, parece-nos que a prática regular de actividades de animação têm uma influência positiva sobre a criança ou o jovem que se pretende formar leitor<sup>154</sup>

Christian Poslaniec (2002, 2005, 2006) tem vindo a demonstrar, desde os finais dos anos 80 e com base em estudos empíricos, que a animação para a leitura presta um

---

tranquilamente a ler. [...] [O] professor não é mais do que um casamenteiro.” (Daniel Pennac, 2001: 83, 85, 90, 115)

<sup>153</sup> Para Sílvia Castrillón, especialista em literatura infantil, os bons livros são, de facto, os melhores professores, bastando-se a si mesmos. Referindo-se a algumas actividades de animação para a leitura, nomeadamente àquelas que exageram na quantidade de adereços, esta promotora de leitura considera-as como “sucedáneo de la calidad del libro”, dado que não convertem o livro em ferramenta de pensamento e de reflexão, uma vez que a acção substitui a paixão leitora. (2001: 30).

Para Victor Moreno, professor e escritor, a animação é uma “especie de muleta ortopédica que ayuda a mantenerse en pie. Lo cual no es poco, pero no ayuda a andar. Leer no es ningún juego, ni ninguna aventura, ni ningún viaje... Leer es haber leído. Ello supone un ejercicio, un trabajo cognitivo y metacognitivo, un movimiento recursivo de la inteligencia y de la afectividad, de la memoria, del léxico, del imaginário social y simbólico y en última instancia, de los conocimientos referenciales que uno alberga en su personalidad.” (Victor Moreno, 2003: 8-9)

<sup>154</sup> No âmbito da Semana da Leitura, promovida pelo Plano Nacional de Leitura, de 5 a 9 de Março de 2007, realizaram-se, na nossa escola, algumas tertúlias de poesia com o professor-poeta Paulo Ilharco, também ele colaborador da biblioteca escolar. Os comentários escritos dos alunos foram assazmente calorosos, tal foi o entusiasmo com que beberam as suas palavras. Desta actividade brotaram textos sobre a poesia, muitos deles em verso.

contributo incontestável à promoção desta competência, principalmente sobre aqueles que afirmam não gostarem de ler. Segundo este escritor de literatura juvenil, investigador e formador de mediadores de leitura, as actividades de animação fomentam a leitura, mesmo que estas não se prolonguem por mais do que cinco a dez minutos por dia. Pôde ainda constatar, ao longo do tempo, que “une contrainte externe ne crée pas une motivation interne” (2005: 13) e que a criança descobre o prazer de ler à medida que vai construindo o seu projecto de leitura. Na verdade, só a motivação interna e a prática reiterada poderão enraizar a leitura e conduzir o leitor à autonomia<sup>155</sup>.

As actividades de animação para a leitura, propostas por Christian Poslaniec (2005), tiveram ou têm ainda existência e, por uma questão metodológica, foram agrupadas em quatro categorias, de acordo com a componente dominante: a informação, o lúdico, a responsabilização e o aprofundamento (cf. Quadro 19). Embora cada uma delas tenha um determinado objectivo, tal não impede que uma determinada actividade possa integrar, de igual modo, uma outra categoria, havendo, inclusivamente, a possibilidade de intervirem as quatro componentes em simultâneo.

Segundo Christian Poslaniec (2005), cada dominante caracteriza-se por um dado fixo e um variável, sendo este último aquele que modifica o sentido global da animação. Para além deste critério de diferenciação, que não evidencia cortes mas tão-somente dominantes, o autor considera ainda a existência de três intervenientes/personagens em qualquer animação: os mediadores, que sugerem a actividade; os actores, que se apropriam dela e a praticam e os destinatários, o público a quem a mesma se dirige.

Quadro 19 – Uma possível tipologia de animação para a leitura  
(síntese nossa)

	<b>Animação de informação</b>	<b>Animação lúdica</b>	<b>Animação responsabilizante</b>	<b>Animação de aprofundamento</b>
<b>Dado fixo</b>	Apresentação de livros desconhecidos de forma variada e atractiva	A convicção de estar perante um jogo/brincadeira; o vaivém entre o real e o imaginário	A realização social que permite o diálogo com um público	A descoberta de um outro nível de leitura
<b>Dado variável</b>	Modo de apresentação	A distância em relação à qual se colocam as crianças em face do real e do imaginário	A distância que existe em relação às outras pessoas	O número de níveis de leitura

<sup>155</sup> A formação de um leitor não depende apenas da aprendizagem da leitura, como já tivemos oportunidade de referir, mas essencialmente de um “projecto de leitor”, ou seja, das suas motivações: “vouloir réussir à l’école ou dans la société, profiter du plaisir des histoires racontées dans les livres, trouver dans les livres des réponses à des questions existentielles, ou tout simplement des informations sur des thèmes qui passionnent” (Poslaniec, 2005: 11).

<b>Exemplos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O livro/o autor/ o ilustrador do mês</li> <li>▪ A roda dos livros</li> <li>▪ Guias de leitura</li> <li>▪ Leitura e chocolate</li> <li>▪ O banho/semana de leitura</li> <li>▪ Leitura em rede</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O museu dos contos</li> <li>▪ Concursos de leitura</li> <li>▪ A maleta das histórias</li> <li>▪ Livros vivos</li> <li>▪ O rali de leitura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Os grandes lêem aos pequenos</li> <li>▪ Emissão de rádio/vídeo</li> <li>▪ Revista de crítica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recriações a partir de leituras</li> <li>▪ O livro-fórum</li> <li>▪ Comparação de um livro às suas adaptações</li> </ul>
-----------------	--	---	--	---

Dado a literatura infanto-juvenil contar, actualmente, com dezenas de milhares de títulos, importa que as crianças e os jovens sejam informados da multiplicidade de livros e daí a pertinência da animação de informação. Se tivermos em consideração que o sentido adquirido por cada animação depende das potencialidades de cada um dos intervenientes, então compreenderemos que uma actividade pode facilmente converter-se numa outra, bastando para tal alterar o papel das personagens<sup>156</sup>.

No caso concreto da “roda dos livros”, obteremos uma dominante de informação, quando o papel atribuído aos mediadores e aos actores é desempenhado pela mesma pessoa e as crianças são o público-alvo. Se, porventura, são estas que se tornam actores e apresentam os livros, então alcançar-se-á uma dominante responsabilizante, a qual pressupõe a implicação, de forma voluntária, dos leitores em actividades de promoção e de divulgação.

Para a animação lúdica, que tem como principal objectivo estabelecer um deleitoso contacto com o livro, a leitura é perspectivada como um jogo e, para alcançar o prazer inerente a este, torna-se necessário ler. Na opinião de Christian Poslaniec (2005), o livro é um objecto transaccional complexo, uma vez que possibilita à criança movimentar-se e dialogar com dois universos, o real e o imaginário ou simbólico.

Como nos afirma Poslaniec (2005), o decisivo encontro com o livro, revista, autor, colecção, capaz de cativar o leitor, depende de uma série de circunstâncias que têm como denominador comum a multiplicação, não só de ocasiões de encontros, de animações, mas, essencialmente, de material impresso. Para além disso, é também enriquecedor o facto de se proporem livros susceptíveis de múltiplas leituras, os quais alicerçam as animações de aprofundamento, mais direccionadas para a dimensão intrasubjectiva da leitura.

---

<sup>156</sup> Tomando como exemplo uma actividade responsabilizante, “os grandes lêem aos pequenos”, verificamos que nesta os professores são os mediadores das crianças ou dos jovens, os actores são os leitores que irão desenvolver a actividade junto dos alunos do jardim-de-infância ou do 1.º ano de escolaridade.

A diversidade de animações para a leitura não impede que se estabeleça unidade entre elas e conciliando os pontos em comum das várias actividades com os pressupostos inerentes à leitura-prazer (cf. Christian Poslaniec, 2005: 10-12, 165), obtemos os deveres do mediador/animador<sup>157</sup>:

1. O dever de proporcionar a descoberta de livros.
2. O dever de não obrigar a ler.
3. O dever de desencadear uma actividade que possibilite a leitura imediata.
4. O dever de não atribuir um ritmo de leitura.
5. O dever de aceitar uma leitura pessoal.
6. O dever de não impor um só sentido à leitura.
7. O dever de não censurar.

Aliás, é este último dever que habilmente se conjuga com o quinto direito do leitor, enunciado por Pennac (2001: 154), “O direito de ler não importa o quê”. Se ao autor/emissor é outorgado o direito de escrever o que quiser, também ao leitor/receptor é reconhecido o direito de ter os seus gostos, tal como o reconhecem Pennac (2001) e Poslaniec (2005)<sup>158</sup>.

Defendendo, de igual modo, as opções dos jovens leitores, Patrick Jones afirma ser desrespeitoso tecer comentários do género “at least they are reading something” (2002, citado por Ross, 2006: 103-104), uma vez que estes poderão aniquilar o prazer que então começa a despontar. Na opinião de Poslaniec, “condenar um livro, uma colecção, para os quais as crianças que são fracas leitoras se inclinam é correr o risco de estigmatizar qualquer tipo de leitura espontânea, encorajar a não leitura” (2005: 129).

Embora não se deva dividir os livros em bons e maus, pois os principais objectivos são inculcar o gosto pela leitura e fazer ler, será desejável que o mediador/animador provoque o encontro com a qualidade estética e sensibilize o leitor em formação para ela.

---

<sup>157</sup> Se ao leitor são conferidos direitos inalienáveis, também nós tomámos a liberdade de enunciar os deveres do mediador/animador com base nos fundamentos de Christian Poslaniec (*op.cit.*). Acreditamos que a verdadeira alquimia da leitura só se alcançará quando se aliarem aos direitos os deveres, ou seja, quando o número dez, símbolo da criação universal, se unir ao número sete, símbolo de um ciclo completo, de uma perfeição dinâmica.

<sup>158</sup> De entre os vários conselhos de Christian Poslaniec para inculcar nos jovens o prazer de ler, figura o seguinte: “não censurar as leituras deles nem lhes dar a impressão, através das nossas atitudes, de que reprovamos este ou aquele livro, esta ou aquela colecção. Desde que um livro lhes permitiu implicarem-se, descobrirão que a leitura pode ser um prazer, tudo é bom! Haverá sempre tempo, em seguida para lhes fazer descobrir outros livros, para os ajudar a entrar em livros mais exigentes ou que lhes parecem mais difíceis.” (2005: 11)

À semelhança do que afirma Daniel Pennac, também nós devemos respeitar o caminho trilhado por cada um, pois, mais cedo ou mais tarde, será “Pasternak que vence” e [i]nsensivelmente, os nossos desejos levam-nos a preferir os «bons romances»” (2001: 156). Segundo este romancista, os “maus romances” são aqueles que, não resultando da criação, se limitam a reproduzir “«formas» pré-estabelecidas, porque se dedicam à simplificação (isto é, à mentira), quando o romance é a arte da verdade (ou seja, da complexidade)”. Em suma, este tipo de literatura, designado por si de “industrial” e “do pronto a usar”, que inflama os leitores com o sensacional, o insignificante e o estereótipo, poderá ser, em determinada altura, um dos meios para alcançar o prazer de ler.

Referindo-se à função do mediador, geralmente identificada com a de animação de leitura, Juan Cervera (1992) considera que o adulto tem o dever de se encontrar informado da vasta produção editorial, pelo que deve orientar o leitor, sugerindo e partilhando leituras. De modo algum, deverá ser um censor que proíbe, mas tão-somente um crítico que guia e que dialoga. Parafraseando Daniel Pennac, também nós afirmamos que uma das nossas maiores alegrias, enquanto pedagogos e mediadores, é autorizar todas as leituras e ver “um aluno bater com a porta da fábrica do *best-seller* para ir respirar a casa do amigo Balzac” (*idem*).

## **2.2. As práticas de promoção de leitura**

Na idade de ouro da biblioteca escolar, no tempo que ainda está para vir, a leitura deixará de ser um problema para continuar a ser o grande desafio da sociedade. Nessa altura, e sem querermos ser *criadores de mitos*, a biblioteca escolar será mesmo um “derecho irrenunciabile de todos nuestros estudiantes no universitários” (Osoro, 2000), uma realidade assumida por todos os que participam no processo educativo, não mais dominado pelo “profecentrismo” (*ibidem*) nem pelo (já)<sup>159</sup> questionado manual escolar. Vamos acreditar que, nessa altura, a leitura, qual trabalho para Hesíodo,

---

<sup>159</sup> De entre todos aqueles que vêm debatendo a problemática do manual escolar, recordamos apenas algumas das conclusões do mais abrangente estudo sobre manuais realizado em Portugal, da autoria da professora Maria Regina Rocha. Da análise de 12 manuais de Língua Portuguesa do 4.º ano, a autora constatou que a maioria deles apresenta textos incompreensíveis, o que obsta ao desenvolvimento da compreensão leitora. Para além disso, verificou ainda serem escassas as propostas de actividades que levem os alunos a interpretar os textos e a identificar informação que não seja explícita, bem como a diversidade textual. Relativamente ao texto literário, não existe um corpo de autores de referência e, em mais de 10% dos manuais analisados, proliferam as adaptações, muitas vezes sem essa referência, que, na opinião da autora, são “um autêntico atentado à obra do escritor.” (Pedro Guerreiro, “Manuais chumbados”, *Sol*, 2008. Jan. 5 (69), p.12.)

enobrecerá sobremaneira o homem e que, através dela, será possível alcançar a idade da qual se viu tanto tempo privado. O futuro que aqui esboçamos está já a ser promovido pela Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) e pelo Plano Nacional de Leitura (PNL), dois projectos tanto mais frutuozos quanto maior for a nossa participação.

Relativamente à biblioteca escolar, continuamos a afirmar que ela é o lugar privilegiado para desenvolver o gosto pela leitura, não só pela grande variedade de textos em diversos suportes que disponibiliza, como também pelo seu espaço, organização e funcionamento. Para além do contacto afectivo com os livros, principalmente através de actividades de animação para a leitura, o leitor tem ainda a possibilidade de interagir, de uma forma mais livre, quer com o mediador quer com os demais leitores. Se, realmente, é nosso objectivo que a criança ou o jovem leitor atinja, por iniciativa própria, a leitura autónoma, então temos de lhes proporcionar efectivos momentos de leitura partilhada, essenciais para o tal intercâmbio sobre a leitura.

A biblioteca escolar, ao contrário dos outros espaços da escola, é, juntamente com o pátio/recreio, um espaço gratuito e que respeita o individual. Ela é, simultaneamente, o espaço que contribui para a formação académica sem, contudo, descuidar a formação do ser, pois as suas estantes confinam com a imaginação, fantasia e transportam o leitor para outros tempos, outras gentes, outras latitudes. Em suma, a biblioteca instrui e deleita, pelo que deve compensar desigualdades, funcionar como núcleo de dinamização cultural e, acima de tudo, desenvolver competências de leitura, cumprindo, assim, a sua função social, cultural e pedagógica.

No que diz respeito à leitura, importa lembrar que esta prática é um processo e, como tal, deve ser encetado o mais cedo possível, mesmo antes do início da educação formal, e prolongar-se pelo ensino secundário. A leitura não é, de modo algum, uma problemática específica do 1.º ou 2.º ciclos, mormente dos professores de língua materna, mas uma responsabilidade de todos e para todos os alunos, enquanto perdurar a sua escolaridade e, em todos os níveis, há competências a desenvolver.

Se tivermos em consideração os resultados de alguns estudos, já por nós referidos anteriormente, constatamos que é fundamental investir na promoção da leitura, tal como já está a verificar-se, pois urge melhorar, ou mesmo, criar, junto dos novos públicos, hábitos de leitura e desenvolver a compreensão leitora. Para impulsionar a aproximação do leitor ao texto, a estratégia mais adequada parece-nos ser a leitura literária, dadas as suas imensas potencialidades, no entanto convém não esquecer que há também outros interesses e o mais importante é ir ao seu encontro. Só desse modo será

possível formar leitores competentes, autónomos, capazes de avaliar criticamente e construir hipóteses interpretativas. Aliás, se atentarmos no Quadro 20, que apresenta as actividades de promoção de leitura mais destacadas pelos pais e encarregados de educação do estudo *A Leitura em Portugal (2007)*, verificamos que a adequação dos títulos ao desenvolvimento cognitivo do leitor é o factor considerado mais importante na promoção da leitura. Para além deste pressuposto, há ainda outros que relembramos, tais como: a qualidade literária; a leitura integral das obras; desenvolvimento de actividades lúdicas que estimulem e reforcem os hábitos de leitura e desenvolvam a compreensão; a leitura voluntária, continuada e, acima de tudo, desescolarizada.

Quadro 20 – Promoção da leitura  
(Adaptado de Santos, 2007, pp.199, 204, 209.)

Contexto	Actividades	%
<b>Família</b>	Oferta de livros <b>adequados</b>	76
	Iniciação do contacto com livros através dos “livros-brinquedo”	73
	Leitura de livros antes da aprendizagem formal da criança	
	Sugestão de reserva de tempo para ler	70
	Discussão sobre as leituras	56
	Ida a livrarias	51
	Participação em programas de estímulo à leitura promovidos pela escola	23
	Ida a bibliotecas/mediatecas	21
	Participação em programas de estímulo à leitura promovidos por bibliotecas públicas	15
<b>Escola</b>	Incentivo de livros <b>adequados</b> à idade dos alunos	47,9
	Dedicação de mais tempo lectivo à literatura	43,0
	Actividades lúdicas à volta de livros/autores	38,5
	Actividades das bibliotecas escolares	37,7
	Feiras de livros	34,7
	Intercâmbio de livros entre alunos	34,6
	Iniciativas conjuntas com as bibliotecas públicas	31,2
	Concursos, jogos e prémios sobre a leitura	29,9
	Clubes de leitura	26,5
	Sites na Internet sobre a leitura em geral	22,0
<b>Biblioteca Escolar Biblioteca Pública</b>	Ter uma selecção de livros <b>adequada</b> à idade	56,1
	Satisfazer o interesse e a curiosidade pessoais	54,8
	Oferecer condições para desenvolver projectos escolares	51,1
	Oferecer um ambiente atractivo	46,4
	Associar a leitura a outras actividades culturais (teatro, conto...)	41,3
	Dar apoio à realização dos trabalhos de casa	43,9
	Possibilitar o empréstimo domiciliário de livros, CDs, vídeos,...	41,1
	Possibilitar o acesso a vários suportes multimédia (Internet, CDs,...)	36,3
	Promover actividades com escritores	30,0

Nem todas as actividades que figuram no Quadro 20 têm o mesmo impacto na promoção de hábitos de leitura, uma vez que estes requerem a continuidade do acto em si. Na verdade, torna-se também fundamental que se estabeleça uma relação de interioridade entre a acção e o leitor de modo a que a actividade a desenvolver seja o

prolongamento da própria leitura. O leitor, ao propor um final diferente ou ao imaginar um diálogo entre as personagens de diferentes obras, está a assumir um papel activo nesta interacção, essencial para o desenvolvimento da competência leitora.

No âmbito das actividades promovidas em contexto escolar, os pais/encarregados de educação são da opinião que a leitura literária carece de mais tempo lectivo, o que vai ao encontro do que temos vindo a afirmar: a leitura compraz-se com a leitura, nomeadamente com a que mobiliza a imaginação, a criatividade, a emoção e a afectividade.

Ler+, “ler mais em casa, na escola, nos transportes, na praia, em todo o lado” (Isabel Alçada, 2006:2), é o lema do Plano Nacional de Leitura, implementado em Portugal, em Setembro de 2006, a resposta institucional a uma “preocupação com os níveis de literacia em geral e em particular dos jovens, significativamente inferiores à média europeia” (*Relatório Síntese*, 2006: 2).

Ao pretender promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, o PNL recorre a um conjunto de iniciativas, de âmbito local, regional e nacional, que se desenvolvem em duas fases, de cinco anos cada, de modo a abranger todos os sectores da população.

Partindo da convicção que as competências básicas, nomeadamente a da leitura, devem ser adquiridas o mais precocemente possível, então as crianças em educação pré-escolar e os primeiros seis anos do ensino básico constituem o público-alvo prioritário da primeira fase. De entre as várias iniciativas, destacamos os programas *Está na hora dos livros*, *Está na hora da leitura* e *Quantos mais livros melhor*, que consagram momentos de leitura, diária ou semanal, em contexto de sala de aula, pois o factor tempo ainda continua a ser primordial para a consolidação dos hábitos de leitura.

No âmbito dos estudos sociológicos e da avaliação externa do PNL, constatou-se que, cerca de um ano após o lançamento do Plano, o balanço é positivo, porquanto os resultados evidenciam níveis de leitura razoáveis no decurso da escolaridade, contradizendo, deste modo, a ideia preconcebida de que os alunos portugueses lêem pouco. Para além de mais crianças do pré-escolar, 1.º e 2.º ciclos estarem envolvidas em actividades de leitura em contexto de sala de aula, há ainda a registar um envolvimento considerável quer de outros agentes na dinamização da iniciativas, dos quais destacamos as equipas das bibliotecas escolares, funcionários e pais/encarregados de educação, quer de autarquias, fundações, associações profissionais, científicas e pedagógicas, bem como de algumas entidades privadas. Existem, actualmente, mais projectos de

promoção de leitura em bibliotecas públicas e em bibliotecas escolares e todos eles comungam das mesmas ambições e “o importante é treinar, treinar, treinar” (Teresa Calçada, 2006: 2).

A fim de sensibilizar a opinião pública, criar condições para um acolhimento favorável da parte dos diferentes sectores do público-alvo e da comunicação social, mobilizar instituições, captar parceiros, mecenas e patrocinadores, o Plano recorre a campanhas, concursos, prémios nacionais de leitura e a um site, no qual disponibiliza informação e orientações.

Tal como a RBE, também o Plano é uma prioridade política, provavelmente um desígnio nacional, tendo nascido da articulação dos mesmos ministérios, embora neste último figure, de igual modo, o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares; tal como a RBE, também o Plano brotou da mesma situação, pelo que os objectivos são idênticos; tal como a RBE, o Plano possui um site institucional que assegura a comunicação; tal como a RBE, o Plano envolve parcerias, de entre as quais destacamos as autarquias com as quais tem vindo a ser assinados protocolos e as bibliotecas públicas. Acresce ainda o facto de a Comissária-Adjunta do Plano, Teresa Calçada, ser a Coordenadora da RBE e de ambos os Projectos coabitarem no mesmo espaço físico, o que contribui ainda mais para estreitar os seus laços.

Segundo a avaliação externa do Plano, 98% das escolas atribuem às bibliotecas escolares um carácter importante ou mesmo muito importante na promoção da leitura, o que evidencia o quão crucial tem sido o seu papel no desenvolvimento do PNL nas escolas. Aliás, estamos convictos que a forte adesão ao PNL se deveu, em grande parte, ao impulso da biblioteca escolar e da RBE que, com os seus CIBEs, espalharam a boa nova.

## **PARTE II**

### **Estudo Empírico**

«A investigação, tal como a diplomacia,  
é a arte do possível.»

M.Q. Patton

## Capítulo I

### Introdução

#### 1. Apresentação do estudo empírico

A segunda parte deste trabalho consiste na apresentação de um estudo efectuado em seis escolas de diferentes níveis de ensino, tendo por base a análise de projectos implementados pelas suas bibliotecas escolares. Recordamos, tal como explicitámos na introdução a este trabalho, que o nosso objectivo central é reflectir sobre o papel da biblioteca escolar como impulsionadora de projectos que visam a promoção da leitura e formação do leitor. Que actividades concertadas da promoção da leitura são desenvolvidas pelas bibliotecas escolares? Será que essas práticas de leitura promovem a leitura? Eis, em suma, o problema que serviu como ponto de partida para a nossa pesquisa.

Na sequência do percurso analítico que realizámos nos anteriores capítulos, considerámos que seria também fundamental lançar um olhar mais orientado para as situações concretas que se vivem em muitas escolas/bibliotecas escolares, articulando assim o importante papel que este recurso educativo pode desempenhar no domínio da promoção da leitura e validar algumas das premissas para as quais alude a literatura em torno desta temática.

Se um ambiente plétórico de práticas continuadas de leitura, bem como uma colecção adequada fomentam o prazer de ler, então a biblioteca escolar reúne condições para despertar a curiosidade e o interesse pelo mundo dos livros, impulsionar o desenvolvimento da competência leitora e alargar os hábitos de leitura, quer do leitor que realmente já existe quer daquele que se pretende começar a formar ou, tão-somente, reanimar. Eis o que nos propusemos dissecar com a leitura dos programas de acção encetados pelas bibliotecas escolares em questão.

Em complementaridade a essa análise, procurámos, de igual modo, indagar sobre as percepções de alguns dos intervenientes nesses projectos, em particular os coordenadores das bibliotecas escolares e ainda, de forma lateral, outros professores envolvidos nos projectos. Sabemos que também seria interessante ter acesso à forma como os principais visados por estes projectos de promoção da leitura – os alunos – encararam a sua participação. Mas, devido às dificuldades actualmente sentidas em relação à inquirição de alunos, mesmo no âmbito de trabalhos de investigação, só de forma indirecta é que pudemos contactar com a sua perspectiva pessoal sobre as actividades realizadas.

## **2. Aspectos metodológicos**

A observação da realidade social é uma prática habitual levada a cabo pelas Ciências Sociais, uma vez que se pretende “pôr à prova afirmações e interpretações provisoriamente aceites sobre a sua configuração e funcionamento” (Almeida, 1986:55). O desenvolvimento de procedimentos padronizados de recolha de informação, tais como as técnicas do inquérito e da análise de conteúdo, tem contribuído para que o processo da observação se tornasse uma fase do trabalho científico. No entanto, tais técnicas pressupõem necessariamente um outro elemento fundamental da prática científica, a teoria, definida por Almeida e Pinto “como conjunto organizado de conceitos e relações entre conceitos *substantivos*, isto é, referidos directa ou indirectamente ao real”, o que equivale ao “património acumulado de interpretações provisoriamente validadas” (Almeida e Pinto, 1986:55-56).

Qualquer investigação, seja ela desenvolvida na área das Ciências Sociais ou Naturais, é sempre “uma tentativa sistemática de atribuição de respostas a questões” (Tuckman, 2000:5). À abstracção da reflexão teórica contrapõe-se o concreto da investigação, pelo que a finalidade desta deva ser a explicação, previsão e, ou até mesmo, o controle de determinados fenómenos. Ora, a principal diferença entre a investigação educacional e a de outras ciências reside precisamente na natureza dos fenómenos estudados e aquela é, sem sombra de dúvida, mais complexa, o que impede controlos rigorosos. Com efeito, todas as situações que envolvem seres humanos são, indubitavelmente, mais difíceis de compreender e de verificar, dada a multiplicidade de variáveis que operam numa situação educacional.

A investigação quantitativa tem sido o paradigma dominante da investigação em

Educação e, embora a investigação qualitativa neste domínio possua já uma longa e rica tradição, que remonta ao século XIX, a verdade é que foi só na década de 70 do século passado que recrudescceu o interesse por este tipo de investigação.

Se a abordagem quantitativa pressupõe “uma concepção global positivista, hipotético-dedutiva, particularista, orientada para os resultados” (Carmo e Ferreira, 1998: 177), possibilitando não só uma maior objectividade e rigor, através da análise estatística e controlo das variáveis, como também a generalização, a abordagem qualitativa advoga “uma concepção global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjectiva e orientada para o processo” (*idem*), que permite uma compreensão mais profunda de pensamento e atitudes. Partindo do princípio que “o comportamento humano não é aleatório ou idiossincrático”, então a preocupação central do paradigma qualitativo “não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (Bogdan e Biklen, 1994: 66). O nosso conhecimento, advirá, como é usual neste paradigma, de uma construção que irá ganhando forma, à medida que esquadriharmos os dados, sendo, por isso, essencialmente descritiva a nossa pesquisa, “em que a intenção é descrever rigorosa e claramente um dado objecto de estudo na sua estrutura e funcionamento” (Carmo e Ferreira, 1998: 47).

No presente trabalho, recorreremos a uma investigação de tipo qualitativo, que procura sobretudo perspectivar o processo desenvolvido no âmbito dos projectos que analisamos. Com efeito, se no domínio da leitura, os impactos só se evidenciam a médio e a longo prazo, então urge reflectir sobre as boas práticas que contribuem para a construção do leitor.

## **2.1. A amostra**

Os seis projectos de promoção de leitura que constituem objecto do nosso estudo não foram seleccionados de forma aleatória, mas de acordo com cinco importantes critérios: a proximidade física, no sentido de facilitar o nosso acesso aos projectos e aos seus intervenientes; a diversidade em termos dos níveis de escolaridade abrangidos, para possibilitar uma análise vertical dos vários projectos; a inclusão da biblioteca escolar no Programa da Rede de Bibliotecas Escolares (PRBE), situação que sabemos pode potenciar o desenvolvimento de estratégias de intervenção na escola ao nível da leitura; o facto de terem apoio de entidades externas à escola, aspecto que, à partida, poderia conferir aos projectos seleccionados a garantia de qualidade e validade; e as

expectativas criadas em torno de alguns, nomeadamente os que divulgaram as suas boas práticas na 35ª Conferência da IASL<sup>160</sup>

A realização de uma investigação qualitativa, que se centra em “amostras relativamente pequenas, ou mesmo casos únicos, seleccionados intencionalmente” (Carmo e Ferreira, 1998: 191), determinou que a amostra fosse não probabilística<sup>161</sup> e de conveniência, tal foi a receptividade e disponibilidade manifestadas pelos dinamizadores dos projectos em análise. Na verdade, esta técnica de amostragem pressupõe que a escolha seja feita tendo em consideração os propósitos do trabalho de investigação que, no nosso caso, se reportam não só à comparação de projectos de promoção de leitura, a nível de escolaridade e de apoio recebido, mas também à consecução dos seus objectivos.

Todos os projectos foram desenvolvidos em escolas públicas integradas, há já algum tempo, no PRBE e tiveram continuidade, estando alguns deles presentemente associados ao Plano Nacional de Leitura.

Fazem ainda parte do nosso *corpus* de análise as entrevistas a sete coordenadoras de bibliotecas, a uma ex-coordenadora, responsável pela concepção de um dos projectos, a duas professoras de Língua Portuguesa, implementadoras do projecto de promoção de leitura na sala de aula, e uma bibliotecária da Rede Pública. Uma vez que a Biblioteca Municipal foi parceira de um projecto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pensámos que seria proveitoso para o nosso trabalho auscultar também a opinião da bibliotecária, embora o registo desta não se tenha processado do mesmo modo. Por não termos tido possibilidade de a realizar presencialmente, utilizámos o correio electrónico e o telefone para procedermos à recolha de dados, no entanto tal não invalidou que se tivesse, igualmente, feito a sua análise de conteúdo.

De entre as entrevistas, duas foram realizadas conjuntamente, apesar de a bibliografia sugerir que esta modalidade de inquérito se situe no plano da relação individual, ou seja, um entrevistador e um entrevistado, contudo pensamos que estas entrevistas foram pertinentes e assaz enriquecedoras para a reconstituição dos projectos

---

<sup>160</sup> O evento realizado pela IASL, International Association of School Librarianship, decorreu em Lisboa, no período compreendido entre 3 e 7 de Julho de 2006.

<sup>161</sup> Se, numa amostra probabilística, a selecção é feita “de tal forma que cada um dos elementos da população tenha uma probabilidade real conhecida e não nula de ser incluído na amostra”, na técnica de amostragem não probabilística, a escolha é realizada “de acordo com um ou mais critérios julgados importantes pelo investigador”, pelo que “não está garantida uma probabilidade conhecida e não nula de cada um dos elementos da população ser seleccionado para fazer parte da amostra” (Carmo e Ferreira, 1998: 192).

em análise. Uma foi efectuada no âmbito do Projecto B e congregou a coordenadora da EB23 e a coordenadora das bibliotecas escolares do 1.º ciclo, comumente designada por recurso partilhado<sup>162</sup>, e a outra reporta-se ao Projecto E, a qual aglutinou a coordenadora da biblioteca, que, na altura da implementação do projecto, fazia parte da equipa dinamizadora, e a coordenadora de então, actualmente elemento da equipa.

Todas as professoras entrevistadas são profissionalizadas, pertencem ao Quadro de Escola, variando o seu tempo de serviço entre os dezasseis e os trinta e cinco anos. Para além de duas professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico, as disciplinas leccionadas pelas restantes abrangem áreas diversificadas, desde as Humanidades (seis entrevistadas), passando pelas Ciências (uma entrevistada) e acabando nas Artes (uma entrevistada). Duas professoras apresentam mestrado (História da Comunicação e Geociência) e uma a pós-graduação em Ciências Documentais, opção biblioteca. Das professoras implementadoras entrevistadas, apenas uma não faz ou fez parte da equipa da biblioteca escolar.

Os dados por nós apresentados resultam da análise documental dos projectos, complementada pela leitura dos relatórios e outros registos, e da análise aos dados obtidos através do inquérito realizado por entrevista, uma vez que nos pareceu ser este o procedimento metodológico que melhor se adequava às circunstâncias e finalidades em vista.

Procuraremos, no nosso percurso analítico, salvaguardar a objectividade e a fidedignidade da informação e garantir que a nossa descrição seja o mais factual e rigorosa possível, a fim de assegurar a validade e fiabilidade do estudo.

## **2.2. A análise documental - os projectos**

De entre os vários projectos aos quais tivemos acesso, no âmbito do Concurso de Apoio a Bibliotecas Escolares/Centros de Recursos, do Serviço de Educação e Bolsas da Fundação Calouste Gulbenkian, seleccionámos aqueles que nos pareceram mais acessíveis, tendo em conta a proximidade da localidade onde residimos, tal como já referimos. No entanto, e apesar de todas as limitações, sentimos necessidade de alargar o nosso *corpus* de análise, de modo a podermos confrontar projectos que contemplassem o mesmo nível de ensino e a possibilidade de usufruir de diferentes apoios.

---

<sup>162</sup> Elemento destacado pela Rede de Bibliotecas Escolares para acompanhar mais do que uma biblioteca escolar do 1.º Ciclo do Ensino Básico, desde que integrem o referido programa.

Contactámos as escolas dos projectos seleccionados e expusemos os nossos propósitos. Solicitámos os documentos orientadores para a implementação dos projectos, bem como autorização para a aplicação de um inquérito por entrevista, para o qual já tínhamos o parecer favorável da Comissão Nacional de Protecção de Dados. Foram ainda facultados, pelas escolas, outros documentos complementares, tais como relatórios e registos de actividades, pelo que existe uma grande heterogeneidade informacional.

Como processo de identificação, atribuímos uma letra a cada projecto e a cada inquirida, de modo a facilitar a nossa análise e preservar o anonimato.

Quadro 21 – Identificação dos projectos / entrevistadas

<b>Projectos</b>	<b>Entrevistadas /Funções</b>
<b>A – Crescer a ler e ler a crescer</b>	E1 – Coordenadora das BEs do 1.º CEB B1 – Bibliotecária da Rede de leitura Pública
<b>B – Ler e escrever com prazer</b>	E2 – Coordenadora das BEs do 1.º CEB E3 – Coordenadora da BE A2 – Professora implementadora
<b>C – Promoção de leitura na sala de aula</b>	E4 – Coordenadora da BE A1 – Professora implementadora
<b>D – Crescer com os livros</b>	E5 – Coordenadora da BE
<b>E – Reconciliar com a leitura</b>	E6 – Ex- coordenadora da BE E7 – Coordenadora da BE
<b>F – O segredo dos livros</b>	E8 – Coordenadora da BE

Dada a complexidade do processo de aprendizagem leitora, o público preferencial dos projectos em análise são crianças e jovens, desde os 5/6 anos até aos 16, aproximadamente, o que corresponde aos 1.º, 2.º e 3.º ciclos, 10.º e 11.º anos. Esta abrangência ampla, em termos de níveis de escolaridade, resulta também do facto de várias escolas funcionarem em regime de agrupamento vertical, indo os projectos implementados actuar nas várias escolas integradas.

As balizas cronológicas dos projectos são os anos lectivos de 2004/2005 e 2005/2006, oscilando os planos de acção entre um a seis anos, embora predomine um ano escolar, como é o caso dos projectos A, *Crescer a Ler e Ler a Crescer*, D, *Crescer com os livros*, e E, *Reconciliar com a Leitura*, os quais abrangem, respectivamente, alunos dos 1.º e 3.º ciclos, bem como do Ensino Secundário. Para além do apoio financeiro proporcionado a estes três projectos pela Fundação Calouste Gulbenkian, importa ainda considerar outros, nomeadamente da Câmara Municipal (A e D), das

Juntas de Freguesia (A), de uma associação local, de empresas da região (E) e, evidentemente, do Órgão de Gestão, apesar de este apenas aparecer claramente explicitado pelos Projectos D e E.

O projecto B, *Ler e Escrever com Prazer*, encontra-se integrado no Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação (SIQE) da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, no âmbito da Medida 1 – Projectos de Inovação Educacional e conta ainda com o apoio da RBE, do Centro de Formação Local, da Autarquia e da escola sede. Articula, num biénio, todos os níveis de escolaridade das escolas do Agrupamento, com biblioteca escolar.

O projecto C, *Promoção da Leitura na Sala de Aula*, apoiado pelo IPLB, em parceria com a RBE, e em articulação com a Biblioteca Municipal, tem como público-alvo alunos dos 1.º e 2.º ciclos e uma duração de seis anos, tendo em vista o alargamento do programa ao 3.º Ciclo. No presente trabalho, cingir-nos-emos ao estudo da implementação do projecto no 2.º Ciclo, no seu primeiro ano de consecução.

O projecto F, *O Segredo dos Livros*, previsto para três anos, destina-se a alunos do Ensino Secundário e desfruta unicamente do apoio Órgão de Gestão e da colaboração dos Directores de Turma. A sua integração neste estudo justifica-se sobretudo pelo facto de serem pouco usuais os projectos de promoção de leitura localizados no ensino secundário – considerados por muitos como um momento particularmente difícil para um investimento desta natureza – e ainda a demonstração de que um apoio forte da escola e da sua direcção poderá ser um elemento relevante (a par dos apoios externos que encontramos nos restantes projectos) para o seu sucesso.

Quadro 22 – Coordenadas dos projectos de promoção da leitura

Projecto	Início	Duração	Destinatários	Apoio financeiro
<b>A – Crescer a ler e ler a crescer</b>	2005/2006	1 ano	1.º Ciclo 416 alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundação Calouste Gulbenkian</li> <li>• Câmara Municipal</li> <li>• Juntas de freguesia</li> </ul>
<b>B – Ler e escrever com prazer</b>	2004/2005 2005/2006	2 anos	(Pré-escolar) 1.º, 2.º e 3.º Ciclos 756 alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• DGIDC (SIQE – Medida 1)</li> <li>• RBE</li> <li>• Centro de Formação local</li> <li>• Câmara Municipal</li> <li>• Escola Sede</li> </ul>
<b>C – Promoção de leitura na sala de aula</b>	2004/2005	6 anos	(1.º), 2.º Ciclos 54 alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• IPLB</li> <li>• GRBE</li> </ul>
<b>D – Crescer com os livros</b>	2005/2006	1 ano	3.º Ciclo 23 alunos	Fundação Calouste Gulbenkian

<b>E – Reconciliar com a leitura</b>	2005/2006	1 ano	Secundário 452 alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundação Calouste Gulbenkian</li> <li>• Órgão de Gestão</li> <li>• Associação local</li> <li>• Empresas da região</li> <li>• Professor-poeta</li> <li>• Editoras escolares</li> </ul>
<b>F – O segredo dos livros</b>	2005/2006	3 anos	Secundário 252 alunos	Órgão de Gestão

As escolas dos projectos A, B, D, E e F pertencem a três concelhos do distrito de Coimbra e a escola do projecto C a uma freguesia de um concelho do distrito do Porto.

O agrupamento de escolas do projecto A e a escola do projecto F situam-se a cerca de 50 quilómetros de Coimbra, num concelho do interior com fraco desenvolvimento industrial, encontrando-se ainda grande parte da população ligada à agricultura. O insucesso escolar e o abandono precoce da escola têm aqui uma taxa significativa, devido às condicionantes socioeconómicas de alguma precariedade que atinge uma grande parte da população. Os baixos índices de leitura e de hábitos culturais condicionam também o sucesso escolar, levando a que muitos alunos não atinjam os níveis mínimos das competências literárias necessários para concluírem com êxito os seus estudos.

As escolas dos projectos B e E fazem parte, desde o início do ano lectivo de 2006/2007, do mesmo agrupamento, o qual dista cerca de 25 quilómetros de Coimbra. Este concelho caracteriza-se por uma economia rural, de exploração familiar, com uma alta taxa de desemprego, agravada com o recente encerramento de algumas indústrias, e denotando baixos níveis de escolaridade e elevados níveis de iliteracia.

A escola do projecto D localiza-se a cerca de 70 quilómetros de Coimbra e insere-se num meio com uma fraca densidade populacional e características rurais, embora existam já algumas indústrias ligadas à madeira. A população apresenta um baixo nível cultural e escolar, dedicando-se sobretudo à agricultura e à criação de gado. A maior parte dos jovens abandona a escola após a conclusão do 9.º ano e, em alguns casos, logo que deixa de estar dentro da escolaridade obrigatória.

A escola do projecto C, que apresenta um população escolar de cerca de 1300 alunos, situa-se a 10 quilómetros da cidade do Porto e caracteriza-se, predominantemente, por ser uma zona de turismo e veraneio, com um intenso crescimento urbano, constituído essencialmente por habitações destinadas às classes

média/alta. No que diz respeito a actividades profissionais, predomina o sector secundário, seguido dos sectores terciário e primário. Em termos associativos e culturais, denota-se a existência de várias instituições vocacionadas para actividades de solidariedade social e/ou apoio aos jovens. A população estudantil reside essencialmente em duas freguesias contíguas que, não obstante, apresentam uma densidade populacional distinta e ritmo de crescimento diferentes.

A implementação no terreno de cada um destes projectos foi diferente, tal como iremos verificar, de qualquer forma comungam do mesmo objectivo, o desenvolvimento do gosto pela leitura e das competências de leitura em contexto escolar, aspecto este que procurámos enquadrar, em termos teóricos, na Parte I deste trabalho.

### **2.3. A entrevista**

A recolha de informação é um momento importante num procedimento de investigação e, qual arqueólogo (Bardin, 1994), procurámos os dados necessários à nossa análise quer em fontes documentais quer através de um instrumento metodológico já referido e que se revestiu de capital importância: a entrevista.

Partindo da definição apresentada por Bingham e Moore (1924, citados por Ghiglione e Matalon, 2001: 64), também nós perspectivamos a entrevista como uma “conversa com um objectivo”, tendo as nossas entrevistas tido como principal fito enriquecer a análise dos projectos de promoção de leitura, no âmbito da sua aplicação e impacto. Uma vez que estes foram promovidos pelas bibliotecas escolares, propusemos ainda às entrevistadas a reflexão acerca deste importante recurso, mediador e impulsionador da leitura.

Consideramos que esta técnica de investigação qualitativa nos possibilitou simultaneamente a “recolha de dados de opinião”, relativos à caracterização do processo em estudo, “como também o conhecimento, sob alguns aspectos, dos intervenientes do processo”, uma vez que importava não só obter informação do real, mas também “conhecer algo dos quadros conceptuais dos dadores dessa informação, enquanto elementos constituintes desse processo (Estrela, 1994: 342). Estamos convictos que muita informação não teria sido por nós apreendida se não tivéssemos optado por este instrumento de recolha de dados.

De entre os três tipos de entrevista considerados por Ghiglione e Matalon (2001), tendo em conta o factor da directividade, a *entrevista não directiva* ou livre, a

entrevista *semi-directiva* e a entrevista *directiva* ou estandardizada, optámos pela *semi-directiva*, por a considerarmos a mais adequada aos nossos objectivos. Segundo os mesmos autores, a entrevista *semidirectiva* “intervém a meio caminho entre um conhecimento completo e anterior da situação do investigador, o que remete para a entrevista *directiva* [...] e uma ausência de conhecimento, o que remete para a entrevista não *directiva*” (Ghiglione e Matalon, 2001:88).

Dos quatro níveis de utilização da entrevista de estudo, apresentados também por Ghiglione e Matalon (2001), de *controlo*, de *verificação*, de *aprofundamento* e de *exploração*, consideramos que a nossa é de *aprofundamento*, dado que é usada para perscrutar um determinado domínio, clarificando-o em determinados aspectos, nomeadamente no que se refere à aplicação e impacto dos projectos de promoção da leitura que pretendíamos analisar.

Utilizando uma linguagem acessível, simples e clara, procurámos que o nosso guião de entrevista seguisse o esquema apresentado por Albano Estrela (1994). Assim, num primeiro momento, formulámos o tema, “A biblioteca escolar e a promoção da leitura” e, posteriormente, definimos os objectivos gerais do mesmo: “reflectir sobre o papel da biblioteca escolar como impulsionadora de projectos que visam a formação do leitor e a promoção da leitura” e “analisar o(s) projecto(s) de promoção de leitura tendo em conta a sua aplicação e impacto”. A partir destes objectivos, organizámos a entrevista em blocos temáticos, aos quais atribuímos uma letra (cf. Anexo A):

- *Bloco A* - “A situação de entrevista”;
- *Bloco B* - “A biblioteca escolar – mediadora e promotora de leitura”;
- *Bloco C* - “A aplicação do projecto de promoção de leitura”;
- *Bloco D* - “Impacto do projecto de promoção de leitura”
- *Bloco E* - “Complemento”.

De referir que as entrevistas às professoras implementadoras (A1 - Projecto C; A2 - Projecto B) e à bibliotecária da Rede de Leitura Pública (B1 - Projecto A) apenas contemplaram algumas categorias dos blocos temáticos supracitados.

Antevendo já a aplicação da entrevista, previmos as estratégias de concretização, a fase subsequente do guião, com base nos dois princípios preconizados por Albano Estrela (1994), o da autenticidade e o do controlo. Na verdade, pretendíamos que a relação entabulada com as entrevistadas se pautasse pela “sinceridade nos sentimentos expressos” e “controlo da situação” (*idem*: 346) pela nossa parte.

Tal como prognosticávamos, as entrevistas decorreram em data e hora marcadas e, à excepção de uma, todas tiveram lugar na biblioteca ou num espaço contíguo a esta, tendo sempre existido condições necessárias à criação de um ambiente adequado. Procurámos, de igual modo, que as entrevistas se desenrolassem de uma forma agradável, fluida e descontraída. Iniciámos o encontro com uma pequena conversa relativa à nossa investigação e aos objectivos que desejávamos alcançar com o inquérito. Explicitámos o tipo de entrevista, pedimos anuência para a utilização do gravador, assegurámos o carácter confidencial das declarações prestadas e solicitámos a sua colaboração, uma vez que o êxito do trabalho advinha, em grande parte, da sua efectiva participação.

Tendo em conta que o intuito da nossa “entrevista de investigação” (Albarello, 1997:93) era obter o máximo de informação sobre os projectos de promoção de leitura, considerámos que não devíamos coarctar a expressão livre das nossas interlocutoras e, por isso, proporcionámos-lhes liberdade na abordagem dos vários temas, sem, no entanto, nos termos afastado do guião elaborado. Na verdade, estas apenas foram interrompidas para a obtenção de alguma clarificação ou recapitulação.

## Capítulo II

### Análise dos dados

#### 1. Os projectos de promoção de leitura

Os projectos de promoção de leitura sobre os quais versa o nosso estudo foram já sumariamente apresentados, contudo importa perscrutá-los de modo a encetarmos a sua análise de conteúdo ou, melhor dizendo, passarmos da sua descrição à sua interpretação.

À semelhança de Laurence Bardin (1994), também nós consideramos pertinente delinear as principais diferenças entre a análise documental e a análise de conteúdo. Se aquela “trabalha com documentos”, esta opta pelas “mensagens”; se aquela se faz “principalmente por classificação-indexação”, esta denota preferência pela “análise categorial”; se o objectivo daquela é “a representação condensada da informação para consulta e armazenamento”, o desta “é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (*ibidem*:46).

Embora não haja modelos ideais em análise de conteúdo, pensamos profícua a clarificação da sua acepção, uma vez que ela é, actualmente, uma das técnicas de tratamento de informação mais usadas na investigação empírica, quer esta se realize no âmbito das Ciências Sociais quer Humanas.

De entre as várias definições que têm sido apresentadas, no decurso do tempo, deter-nos-emos na de Berelson, de 1952, e na de Krippendorff, de 1980, dado que se opõem quanto à orientação metodológica a seguir. Se, para aquele, a análise de conteúdo é “a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”, para este, ela é “uma técnica de investigação que permite fazer

inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto” (Vala, 1986:103). Subjacente a estas definições encontra-se a oposição *conteúdo manifesto-inferência* que, segundo Jorge Vala (1986), convém suplantá-la, uma vez que as práticas de análise de conteúdo têm demonstrado o quão importante se torna a inferência nesta técnica, não podendo, de modo algum, servir apenas a descrição. Com efeito, é este procedimento intermediário que possibilita a atribuição de sentido ao material objecto de análise.

Para Jorge Vala, a questão nodal da análise de conteúdo é “efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (1986:104). Assim sendo, a análise de conteúdo pressupõe não só a desmontagem de um discurso, como também a produção de um outro, através de um processo dinâmico entre as condições de produção do discurso e as condições de produção da análise. Segundo o mesmo autor (1986: 126), “as regras do processo inferencial que subjaz à análise de conteúdo devem ser ditadas pelos referentes teóricos e pelos objectivos do investigador” (*ibidem*: 126), pois, como afirma Ghiglione e Matalon, “[u]ma análise de conteúdo não tem sentido se não for orientada para um objectivo. Procurar saber o que existe num texto, sem mais, não tem outra resposta que o próprio texto” (2001:185).

Organizámos a nossa análise em três fases, que correspondem às preconizadas por Laurence Bardin (1994): a pré-análise; a exploração do material e o tratamento ou interpretação dos resultados.

### **1.1. A análise dos projectos**

Os projectos de promoção de leitura partem, à semelhança de um outro qualquer plano de acção, de uma situação concreta, geralmente perspectivada como um problema ou uma carência que urge optimizar. Uma vez realizado o diagnóstico que possibilita identificar o(s) ponto(s) fraco(s), há que definir claramente linhas orientadoras em função do público que se pretende atingir, definir objectivos, estipular recursos, determinar actividades e um prazo previsível para a sua execução, assim como estabelecer as evidências que possibilitarão aferir o trabalho desenvolvido.

Os quadros 23 a 25 sintetizam as principais directrizes dos projectos que seleccionámos e que já esboçámos em ponto anterior (cf. Quadro 22). É agora nossa intenção dissecá-los um pouco mais e proceder a uma leitura comparativa dos mesmos.

- *Situação de partida e objectivos*

Ao confrontarmos o contexto geral em que se insere cada projecto, bem como a situação de partida, constatamos serem quatro os principais motivos que determinam os programas de promoção de leitura em análise: a falta de hábitos de leitura (Projectos A e F); a perda de hábitos de leitura no 3.º ciclo (Projecto D); o insucesso escolar (Projecto B) e insuficiente fundo documental (Projecto E).

Quadro 23 – Contexto e principais objectivos dos projectos de promoção de leitura

Projectos	Contexto / Situação de partida	Objectivos específicos
<b>A – Crescer a ler e ler a crescer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Insucesso escolar</li> <li>• Abandono precoce da escola</li> <li>• Baixos índices de leitura/literacia e de hábitos culturais</li> </ul> <p>FALTA DE HÁBITOS DE LEITURA</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Construção de um projecto pessoal de leitor escritor.</li> <li>• Promover a leitura e os recursos da biblioteca junto da comunidade escolar e fora dela.</li> <li>• Enriquecer o fundo documental das bibliotecas, proporcionando uma maior diversidade de actividades.</li> <li>• Organizar actividades que favoreçam o desenvolvimento do prazer da leitura e a sua integração no processo de ensino-aprendizagem.</li> <li>• Apoiar e promover o desenvolvimento dos objectivos educativos.</li> <li>• Proporcionar o desenvolvimento de actividades que possibilitem aquisição de conhecimentos, a compreensão da imaginação e o lazer.</li> <li>• Desenvolver hábitos de leitura nos alunos, pais, professores e comunidade educativa.</li> </ul>
<b>B – Ler e escrever com prazer</b>	<p>Dificuldades no domínio da Língua Portuguesa</p> <p>INSUCESSO ESCOLAR</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivar para a leitura.</li> <li>• Fomentar o prazer de ler.</li> <li>• Valorizar o livro e a leitura.</li> <li>• Formar utilizadores da biblioteca e do livro.</li> <li>• Promover a progressão no domínio da leitura e da escrita.</li> <li>• Envolver docentes de todos os ciclos num projecto comum.</li> <li>• Valorizar o património local, oral e escrito.</li> <li>• Estimular a criatividade e a imaginação.</li> <li>• Desenvolver competências no âmbito da escrita, motricidade, acuidade e sentido estético.</li> <li>• Envolver a família nas actividades a desenvolver.</li> </ul>
<b>C – Projecto de promoção de leitura na sala de aula</b>	<p>CONVITE DA BIBLIOTECA PÚBLICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduzir a leitura no quotidiano.</li> <li>• Promover o gosto pela leitura, lendo com os alunos, na sala de aula, muitas e variadíssimas histórias em prosa, em verso, em forma de texto dramático com a preocupação central de os cativar.</li> </ul>

<p><b>D – Crescer com os livros</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na generalidade, não existe prosseguimento de estudos</li> </ul> <p>PERDA DE HÁBITOS DE LEITURA NO 3.º CICLO</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar a leitura de modo a tornar os jovens capazes de enfrentar com sucesso os desafios que a sociedade contemporânea lhes coloca.</li> <li>• Transformar estes jovens leitores em adultos leitores.</li> <li>• Alargar os horizontes culturais e sociais dos alunos.</li> <li>• Desenvolver a capacidade linguística dos adolescentes.</li> <li>• Alargar o vocabulário.</li> <li>• Facilitar a aprendizagem.</li> <li>• Partilhar experiências.</li> <li>• Estimular o espírito crítico</li> </ul>
<p><b>E– Reconciliar com a leitura</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mudança de instalações</li> <li>• Implementação de novos cursos</li> </ul> <p>FUNDO DOCUMENTAL INSUFICIENTE</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoiar e promover os objectivos educativos definidos no Projecto Educativo da escola.</li> <li>• Criar condições de promoção do sucesso escolar e educação dos alunos.</li> <li>• Diversificar modalidades de trabalho, formas de comunicação e de partilha de conhecimentos.</li> <li>• Promover actividades que permitam aos professores diversificarem as situações de aprendizagem.</li> <li>• Apoiar os alunos na aprendizagem e na prática de competências de avaliação e utilização da informação, independentemente da natureza do suporte, tendo em conta as formas de comunicação no seio da comunidade.</li> <li>• Providenciar acesso aos recursos locais, regionais, nacionais e globais e às oportunidades que confrontem os alunos com ideias, experiências e opiniões diversificadas.</li> <li>• Assinalar efemérides que conduzam a questões do foro artístico social e cultural.</li> <li>• Organizar actividades que favoreçam a consciência e a sensibilização para as questões de ordem cultural e social.</li> <li>• Rentabilizar os recursos informativos existentes na biblioteca da escola.</li> <li>• Trabalhar com alunos, professores, órgão de gestão e pais, de modo a cumprir a missão da escola.</li> <li>• Tornar possível a plena utilização de recursos pedagógicos e dotar a escola de um fundo documental adequado às necessidades de disciplinas e projectos de trabalho.</li> </ul>
<p><b>F – O segredo dos livros</b></p>	<p>Fracos índices de leitura</p> <p>FALTA DE HÁBITOS DE LEITURA</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilizar os alunos para o prazer de ler e ouvir ler.</li> <li>• Criar hábitos de leitura fora do espaço da sala de aula.</li> <li>• Incentivar para a leitura por prazer</li> </ul>

Uma primeira observação que os vários projectos nos suscitam diz respeito à expressão que foi escolhida para a sua designação. O vocábulo “crescer” aparece em dois deles e um terceiro irá também integrá-lo no projecto que lhe dá continuação, evidenciando que a leitura acompanha o processo de desenvolvimento do indivíduo. Notamos também a associação entre leitura e prazer (Projecto B) e num dos projectos

orientados para os alunos do ensino secundário surge o vocábulo “reconciliar” o que, indiciando problemas identificados ao nível da relação do adolescente com a leitura, perspectiva uma actuação positiva numa faixa etária particularmente difícil, sempre que se aborda a problemática da leitura na juventude. Considerámos que a questão destas escolhas tinha alguma pertinência, pelo que um dos aspectos incluídos nas entrevistas incidia nesta dimensão (cf. capítulo seguinte).

Apesar de termos enunciado os vários contextos situacionais, consideramos relevante explicitá-los mais detalhadamente, ao mesmo tempo que tentaremos interligá-los com os objectivos.

O Projecto A tinha como objectivo central “o desenvolvimento de hábitos de leitura junto de toda a comunidade educativa”, dado o concelho no qual se insere este plano apresentar uma rede escolar muito dispersa, uma elevada taxa de insucesso escolar e de abandono precoce dos estudos. Foi esta limitação e a tentativa de actuar ao nível da prevenção, uma vez que o projecto está centrado no 1.º Ciclo, início da escolaridade obrigatória, que impeliu o Agrupamento de Escolas a candidatar, em parceria com a Biblioteca Municipal, as bibliotecas do 1.º Ciclo do Ensino Básico a um concurso de apoio às bibliotecas escolares.

Se se pretendia favorecer o desenvolvimento do prazer da leitura e articulá-la com o currículo, então havia que actualizar e enriquecer o fundo documental das bibliotecas, contribuindo desse modo para a “construção de um projecto pessoal de leitor e escritor”. Resultando o sucesso educativo, o grande objectivo da escola, de procedimentos partilhados por pais e professores, urgia desenvolver o hábito de leitura. A promoção do livro e da leitura haveria ainda de contribuir para o desenvolvimento de competências, nomeadamente da imaginação, bem como da aquisição de conhecimentos.

O Projecto B surgiu na sequência de um estudo apresentado pelo Departamento de Língua Portuguesa, em reunião de Conselho Pedagógico, realizado com o intuito de diagnosticar as dificuldades manifestadas pelos alunos, dada a alta percentagem de insucesso àquela disciplina. Perante o deficiente domínio da língua materna, que constitui não só um sério entrave à aprendizagem, como também um obstáculo ao desenvolvimento dos alunos como utilizadores efectivos da informação, foi constituído, na altura, um grupo de trabalho, do qual fizeram parte a coordenadora das bibliotecas escolares do 1.º Ciclo e as professoras responsáveis por elas, a coordenadora da biblioteca da EB2/3, a bibliotecária da Rede de Leitura Pública e um elemento do órgão

de gestão. Por proposta da Rede de Bibliotecas Escolares, o grupo esboçou uma “Política de Colaboração” com vista à integração das actividades desenvolvidas nas escolas, à realização de actividades conjuntas, à rentabilização e partilha dos recursos disponíveis.

As educadoras do Jardim-de-Infância, os professores do 1.º Ciclo, o Departamento de Língua Portuguesa, as equipas da bibliotecas escolares do Agrupamento e a Biblioteca Municipal delinearão então, em conjunto, um plano de promoção de leitura para os alunos do ensino pré-escolar e 1.º Ciclo com biblioteca escolar e alunos dos 2.º e 3.º Ciclos, tendo tido como principais objectivos o desenvolvimento de competências de literacia, a progressão no domínio da escrita, a valorização do livro, da leitura, e do património local, oral e escrito, a formação de utilizadores da biblioteca e o envolvimento da família e dos docentes de todos os ciclos num projecto comum.

Comparando os recursos humanos envolvidos nos planos de acção do 1.º Ciclo do Ensino Básico, verificamos que ambos foram dinamizados por duas professoras deste nível de ensino. Enquanto a coordenadora do projecto A desenvolveu as suas actividades em parceria com a Biblioteca Municipal e apenas em estreita colaboração com os professores das cinco escolas envolvidas, a do Projecto B, que dinamizou nove<sup>163</sup> bibliotecas, encontrava-se integrada numa equipa mais vasta e de continuidade. Acresce ainda que esta equipa incorporava elementos com formação Foco e formação especializada na área da biblioteconomia e da leitura e já desenvolvia actividades interdisciplinares e em articulação com diferentes departamentos, destacando-se o de Língua Portuguesa.

Continuando a nossa análise, verificamos que não consta do Quadro 23 qualquer informação relativa ao motivo que originou o Projecto C. Na verdade, estamos perante uma situação bem diferente, porquanto não foi a escola a apresentar uma proposta de acção, mas a recebê-la. Uma vez que a Biblioteca Municipal do concelho desta escola havia dinamizado um programa de promoção de leitura para crianças e jovens, fomentado pelo então IPLB e tendo a escola em questão, promotora já de boas práticas no âmbito da leitura, beneficiado de formação naquele pólo, eis que esta instituição de ensino foi seleccionada para implementar um projecto pioneiro de sensibilização para a

---

<sup>163</sup> Seis bibliotecas funcionavam em espaço próprio e três encontravam-se integradas nas salas de aula, pois haviam sido constituídas na modalidade de “pacote”, designação dada pela Rede de Bibliotecas Escolares ao conjunto de documentos e de unidades de mobiliário, em número reduzido e adaptado ao público que serve.

leitura<sup>164</sup>. “Introduzir a leitura no quotidiano”, tornando-a num hábito, e “promover o gosto pela leitura, lendo com os alunos, na sala de aula, muitas e variadíssimas histórias em prosa, em verso, em forma de texto dramático com a preocupação central de os cativar”, eis, em suma, as pretensões deste projecto embrionário do Plano Nacional de Leitura.

À semelhança do Projecto A, também o Agrupamento de Escolas que desenvolveu o Projecto D se encontra inserido num meio essencialmente rural, no qual abundam famílias que possuem poucos livros e que, frequentemente, os utilizam mais com uma função decorativa do que informativa ou recreativa. Ambos os planos referem o abandono da escola, ou precocemente, no primeiro caso, ou quando os alunos deixam de estar dentro da escolaridade obrigatória, como sucede neste. Assim sendo, era fundamental alargar os seus horizontes culturais e sociais, de modo a tentar inverter a referida situação, fomentar a ligação com a escola e motivá-los para a utilização da biblioteca escolar, até porque a Biblioteca Municipal mais próxima não possuía, na altura em que o programa de leitura foi implementado, um fundo documental que satisfizesse as necessidades e expectativas dos jovens que se desejava reanimar e mesmo formar<sup>165</sup>, como o evidenciam os objectivos específicos deste projecto. Perante a perda de hábitos de leitura no 3.º ciclo, importava fomentá-los novamente, até porque se desejava que os alunos continuassem a frequentar aquela biblioteca como simples leitores da comunidade.

Relativamente aos planos de acção direccionados para o 3.º ciclo, Projectos B e D, constatamos que este, para além de usufruir de um apoio financeiro como aquele, apresenta uma duração e contexto de implementação diferentes. Enquanto o B, projecto transversal de leitura e escrita, que abrange todos os níveis de ensino do Agrupamento, pressupõe um trabalho sequencial e articulado, o Projecto D, previsto para um ano lectivo, é mais auto-suficiente. Na verdade, a animação do Clube de Leitura, actividade nodal deste projecto, implicou sobretudo a coordenadora da Biblioteca, também ela professora de Língua Portuguesa e alunos interessados. Uma observação que poderemos fazer a este projecto é o seu impacto relativamente reduzido, uma vez que, no período

---

<sup>164</sup> Se, no projecto que serviu de base à nossa análise documental não são explicitadas quaisquer limitações, a verdade é que, na Candidatura de Mérito apresentada ao Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares, ainda no decurso desse ano lectivo, já figuravam alguns pontos fracos a otimizar com a continuação do projecto, tais como: falta de motivação para a leitura; valorização da leitura instrumental em detrimento da recreativa em contexto de sala de aula; quebra na utilização da biblioteca escolar do 1.º para o 2.º ciclo; dificuldades e reduzidas competências de leitura.

<sup>165</sup> Conforme consta do desenvolvimento do projecto.

em que fazemos a nossa análise, o projecto apenas incidira sobre alunos seus, não obstante a pretensão de abranger alunos de outras turmas. Numa entrevista concedida por esta professora à jornalista Elsa Barros (Barros, 2007: 47), no final do ano lectivo a que se reporta o projecto, a docente confessava a sua satisfação por leccionar algumas turmas, pois tal facto permitia-lhe não só conhecer os interesses dos jovens, o que contribui para uma escolha mais adequada do fundo documental, como também motivar os alunos. Contudo, da leitura do desenvolvimento do projecto, consta ainda a desejo de envolver docentes de todas as disciplinas, mediante a sugestão de algumas leituras.

A outra diferença entre os projectos B e D diz respeito ao espaço no qual são desenvolvidas as actividades. Se aquele privilegiava a utilização dos recursos das bibliotecas em contexto de sala de aula, este decorria em período pós-lectivo, concorrendo com outros clubes. A leitura, tal como o desporto, também se pode converter num prazer, desde que dispense perguntas de interpretação, resumos e comentários escritos. A gratuidade era então o elixir do Clube de Leitura.

No que diz respeito aos programas de leitura para o ensino secundário, os Projectos E e F evidenciam algumas diferenças, unindo-os o facto de ter sido a biblioteca escolar a propor os planos de acção e a iniciá-los no mesmo ano civil. Se aquele teve apenas a duração de um ano lectivo, este brotou com o intuito de se prolongar por um período de três anos. Importa clarificar que o primeiro ano de consecução deste projecto se circunscreve a um período lectivo, o último, e que este plano fora proposto em Conselho Pedagógico como estratégia para inverter os fracos índices de leitura verificados nos alunos do secundário, enquanto aquele pretendia, essencialmente, actualizar o fundo documental de uma biblioteca que já não conseguia responder aos interesses e necessidades dos seus utilizadores.

Se atentarmos nos três únicos objectivos do Projecto F, verificamos que a tónica é posta na necessidade de despertar o prazer de ler, ao passo que o Projecto E, que abrange os três anos do ensino secundário, apresenta, para além deste, objectivos relacionados com as competências da literacia da informação, formação de utilizadores e enriquecimento cultural.

Quanto ao apoio financeiro, o Projecto E beneficiou de uma verba resultante da candidatura ao Concurso promovido pela Fundação Calouste Gulbenkian de Apoio a Bibliotecas Escolares, bem como de donativos de mecenas, e o Projecto F apenas se tem desenvolvido com o apoio do órgão de gestão.

Convém ainda referir que as actividades contempladas no Projecto E foram promovidas e dinamizadas, essencialmente, pela e na biblioteca escolar, enquanto as do projecto F foram impulsionadas, de igual modo, pela biblioteca escolar, mas executadas em articulação com os Directores de Turma e Biblioteca Municipal, tendo privilegiado outros espaços, designadamente a sala de Oficina de Expressão Dramática/Clube de Teatro, a biblioteca escolar e a própria Biblioteca Municipal.

Se no primeiro ano, ou seja, no último período de 2005, o projecto F esteve direccionado simplesmente para as seis turmas do 10.º ano, tendo, por isso, as bibliotecas, escolar e municipal, tido oportunidade de participar de uma forma mais activa na concretização das actividades, tal não tem sido muito exequível nos dois últimos anos, daí a mudança nos processos de operacionalização. Tendo em consideração o aumento exponencial dos alunos abrangidos pelo projecto, 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade, os directores de turma passaram a ser os verdadeiros dinamizadores do plano e a biblioteca escolar a sua mentora.

Cotejando os objectivos dos vários projectos (cf. Quadro 23), depreendemos que, atendendo ao número de ocorrências, os seus móveis fundamentais são: a promoção quer do gosto pela leitura quer dos hábitos de leitura, não fosse «[o] gosto de ler [...] a atitude-mãe das práticas e hábitos de leitura» (Lages, 2007: 171); a actualização do fundo documental, pois se este não satisfizer os interesses e necessidades dos utilizadores haverá, inevitavelmente, um decréscimo de frequência da biblioteca escolar e o que se pretende é promovê-la. O desenvolvimento de competências de leitura e literacia é também uma prioridade dos Projectos B e E.

Quadro 24 – Síntese comparativa dos objectivos

<b>Objectivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover o gosto pela leitura. (A, B, C, E, F)</li> <li>• Fomentar hábitos de leitura. (A, C, D, F)</li> <li>• Actualizar o fundo documental em diferentes suportes. (A, B, E, F)</li> <li>• Desenvolver competências de leitura/literacia. (B/E)</li> <li>• Promover a frequência da biblioteca. (D, E)</li> <li>• Seduzir para a leitura através de obras de literatura infanto-juvenil. (B)</li> <li>• Fomentar e promover a articulação entre ciclos. (B)</li> <li>• Envolver a família nas actividades a desenvolver. (A, B, E)</li> <li>• Contribuir para o enriquecimento cultural e artístico (E).</li> <li>• Promover uma cidadania participativa e responsável (E).</li> </ul>
-------------------	---

O exercício de uma cidadania efectiva e responsável e uma participação activa na actual sociedade, dominada pela informação, pressupõe o domínio de capacidades de

leitura, na sua mais ampla acepção da palavra, pelo que a formação do leitor tenha sido o objectivo último de todos os projectos.

Ao percorrermos os planos de acção, constatamos que há determinados objectivos específicos que são comuns, embora alguns deles se encontrem já explicitados nos gerais, daí concluirmos que cinco (Projectos A, B, C, E e F) destacam a necessidade de fomentar o prazer da leitura; três ambicionam envolver toda a comunidade educativa, assumindo particular relevância a família (Projectos A, B e E); três acentuam o processo de formação do leitor (Projectos A e B); dois (Projectos B e C) relevam a leitura recreativa, mormente no âmbito da literatura infanto-juvenil e três o desenvolvimento de competências, tais como a imaginação (Projectos A; B e E), a criatividade, acuidade, o sentido estético, a motricidade (Projecto B) e o espírito crítico (Projecto D).

Verificamos, assim, que os projectos almejam, na sua globalidade, proporcionar benefícios pessoais e sociais. Se, por um lado, se anseia motivar para a leitura, uma vez que esta competência é essencial ao desenvolvimento da capacidade linguística do indivíduo, facilitando a sua aprendizagem, não menos relevante é a pretensão de diversificar as situações do processo de ensino-aprendizagem e de implicar (quase) toda a comunidade educativa na consecução dos planos de acção.

#### *- As actividades*

Todos os projectos, à excepção do F, usufruíram, conforme já foi referido, de apoio financeiro para aquisição de fundo documental, tendo ainda o B e E beneficiado de outras verbas complementares que possibilitaram a concretização de algumas das actividades contempladas nos seus planos de acção. Para além dos recursos documentais das bibliotecas escolares, os Projectos A e F, que fazem parte do mesmo concelho, contaram, de igual modo, com a cedência de fundo por parte da Biblioteca Municipal.

Tendo então por base estes recursos materiais, foram previstas as actividades que constam do Quadro 25 e identificados os recursos humanos necessários à sua dinamização.

Quadro 25 – Actividades dos projectos de promoção da leitura

Projectos	Actividades		Recursos humanos
<b>A – Crescer a ler e ler a crescer</b>	Alunos	Os amigos trazem livros Caixas com livros Chocoleitura Livro do mês – Sessões de leitura em voz alta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professores titulares de turma das escolas envolvidas</li> <li>• BE</li> <li>• Biblioteca Municipal</li> </ul>
	Professores	Nós (Nozes) com livros	
	Pais	Encontros de leitura com os pais na escola	
<b>B – Ler e escrever com prazer</b>	Alunos	Hora do conto; Oficina de leitura e escrita: Arca dos contos; Conto viajante; Dicionário de palavras novas; Abecedário maluco; Histórias em movimento; Concursos; Diário de leitura; Ler é descobrir; Uma história por semana; Visita guiada à BE, à BM e monumentos mais importantes da vila; Semana do livro e da cultura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professores - Estudo Acompanhado - Língua Portuguesa</li> <li>• Biblioteca Municipal</li> <li>• BE</li> <li>• Família</li> </ul>
	Professores	Acções de formação	
	Pais	Sessão de informação Hora do conto	
<b>C – Projecto de promoção de leitura na sala de aula</b>	Momentos de leitura em voz alta em contexto de sala de aula Realização posterior de actividades diversificadas de animação da leitura (Caça ao intruso; Verdadeiro ou falso; Quem é quem; Qual o título; Ponto de ordem; O seu a seu dono; Antes ou depois; De onde são? Como são?).		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professores - Estudo Acompanhado - Inglês - Área de Projecto - L.Portuguesa</li> <li>• BE</li> </ul>
<b>D – Crescer com os livros</b>	Clube de leitura (Eventual) Encontro literário		Coordenadora da BE
<b>E – Reconciliar com a leitura</b>	Alunos	Cigarro pensativo – <i>Nem tudo o que se lê se transforma em fumo</i> Passaporte para a leitura – <i>O que me disse um livro que encontrei na biblioteca</i> <i>As palavras da minha vida</i> A biblioteca é um espaço divertido – <i>A poesia é para comer e a leitura um prazer</i> <i>Vemos, ouvimos e lemos, não podemos ignorar</i> – Palestra ciclo de cinema A Senhora Língua Toponímia – <i>Ruas com rosto</i> A biblioteca escolar pode seduzir – Visitas guiadas à BE Como realizar um trabalho de pesquisa	BE
	Professores	Acção de formação - <i>Boas práticas com a Biblioteca</i>	
<b>F – O segredo dos livros</b>	Visitas guiadas à BE e à BM; leitura de textos em voz alta e discussão em torno dos textos lidos; encontros de leitura na BE; visita a exposições; oficina de escrita de poesia; gravação de um CD com leituras; construção de um guião para um filme;		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Directores de Turma</li> <li>• Técnicos da BM</li> <li>• BE</li> </ul>

Se tivermos em conta as categorias de actividades de animação apresentadas por Christian Poslaniec (2005), e já por nós mencionadas, consideramos que as

contempladas nos projectos em análise se incluem, predominantemente, nas actividades lúdicas (Projectos A, B, C e E), de informação (Projecto A, B, D e E) e de aprofundamento (D e F). Não descurando a formação de utilizadores da biblioteca (Projectos B, E e F), seja ela escolar ou municipal, nem a literacia da informação (Projecto E) e o património local (Projectos B e E), os projectos dinamizaram, sobretudo, actividades em torno da leitura recreativa.

Relativamente aos destinatários das acções, verificamos que os Projectos A e B prevêem actividades concretas para pais e professores, no âmbito da formação e promoção da leitura. Também o Projecto E contempla uma actividade específica para professores, em articulação com o Projecto B, uma vez que pertencem ambos ao mesmo agrupamento. Embora o Projecto C não particularize nenhuma actividade para pais e encarregados de educação, a verdade é que também ele carece da sua colaboração e acompanhamento, tal como é referido no desenvolvimento do seu programa de acção.

Quanto aos recursos humanos, verificamos que a concretização das actividades pressupõem um trabalho colaborativo e continuado, pois o sucesso, à semelhança do leitor, é uma construção e justificava-se introduzir a leitura no quotidiano, tal como o preconiza o Projecto C. O envolvimento de toda a comunidade educativa é um dos principais objectivos dos Projectos A, B e E, como também um dos pré-requisitos mais importantes para a promoção da leitura. Só multiplicando os contextos de leitura se poderá mais facilmente despertar ou consolidar o prazer de ler e, conseqüentemente, a dependência da leitura.

Constatámos, a partir dos documentos aos quais tivemos acesso, que há determinadas áreas curriculares não disciplinares de crucial importância para o desenvolvimento dos programas de acção, tais como a Formação Cívica, o Estudo Acompanhado e a Área de Projecto. Na verdade, o tempo concedido por estas disciplinas contribuiu para que os alunos usufríssem do maior número possível de momentos de leitura, uma vez que só a continuidade da acção poderá consolidar o hábito, neste caso da leitura. Para além destes, importa ainda considerar outros colaboradores, tais como os professores titulares de turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico e os de Língua Portuguesa, bem como os Directores de Turma,

No que diz respeito ao 1.º Ciclo, o fundo financiado viabilizou a constituição de baús que circularam em itinerância pelas escolas abrangidas pelos Projectos A e B, refrescando e reforçando o fundo documental já existente.

Após estas breves considerações gerais sobre as actividades/recursos, passamos a explicitar de forma mais circunstanciada algumas das acções empreendidas.

O Projecto A considerou dois tipos de actividades: externas e internas. Aquelas, desenvolvidas por iniciativa da Coordenadora das bibliotecas escolares, em parceria com a Biblioteca Municipal, decorriam uma vez por período e integravam uma actividade para professores e outros elementos da comunidade educativa, *Nós (nozes) com livros*, e duas para alunos, *Os amigos trazem livros e também a voz, a música e a pintura* e *Caixas com livros*. As actividades internas, ou seja, as que eram realizadas por iniciativas das escolas envolvidas, incluíam uma actividade trimestral para a família, *Encontros de leitura com os pais*, e duas mensais para as crianças, *Chocoleitura* e *Livro do mês*.

Das actividades enunciadas, constatamos que o projecto priorizou a promoção do gosto pela leitura, daí que três das seis práticas, *Nós (nozes) com livro*, *Chocoleitura* e *Os amigos trazem livros e também a voz, a música e a pintura* associassem o acto de ler ao prazer, a leitura a uma festa, na qual convergiam sensações gustativas, auditivas e visuais. Aos leitores, fossem eles professores, alunos ou outros membros da comunidade, foram-lhes proporcionados momentos para degustar o sabor da palavra escrita e oral e que, pelos vários registos, verificámos serem do agrado de todos. Também os pais foram convidados a comungarem vivências e leituras, ao mesmo tempo que se inteiravam do trabalho desenvolvido pelos seus educandos e o valorizavam.

À semelhança do projecto A, também o B integrou actividades para pais/encarregados de educação e professores, perpassando, ao longo dos documentos relativos a este plano de acção, a convicção que a promoção da leitura é uma missão partilhada e que o seu êxito depende do envolvimento de várias partes.

Podendo este projecto abranger os quatro ciclos de ensino e sendo ele realizado de uma forma sequencial, impunha-se que o seu plano de acção começasse por ser apresentado aos professores/educadores e aos pais, o que efectivamente se concretizou na reunião realizada com aqueles e na brochura explicativa distribuída a estes. Posteriormente, os docentes dos 2.º e 3.º Ciclos envolvidos conheceram, numa visita orientada, alguns estabelecimentos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, familiarizando-se, desse modo, com a realidade deste nível de escolaridade.

Dado que a formação dos pais/encarregados de educação e dos professores/educadores constituía uma área de intervenção, foram dinamizadas, por especialistas em Literatura e de desenvolvimento de competências, sessões quer de

sensibilização para importância da leitura em contexto familiar quer de aprofundamento de conceitos relacionados com a pré-leitura e a aprendizagem da competência, bem como de escrita criativa.

A fim de valorizar o património oral e escrito e envolver os pais/encarregados de educação neste programa de leitura, foi solicitada a sua participação na *Hora do Conto*, momentos de leitura promovidos “de pais para filhos” ou dirigidos “para pais e filhos”.

Relativamente às actividades destinadas aos alunos, importa distinguir dois tipos: as específicas, realizadas em sala de aula, e as conjuntas, desenvolvidas pelas bibliotecas escolares do Agrupamento. Se aquelas pretendiam desenvolver competências no âmbito da leitura e da escrita, estas tinham como objectivos principais a consolidação do espírito de grupo e a partilha de experiências, uma vez que havia sido dada liberdade e criatividade a cada escola para, valorizando as diferenças, otimizar os recursos que dispunha.

De entre as actividades efectuadas em contexto lectivo, destacamos as seguintes: a nível do 1.º Ciclo, a *Hora do Conto*, *A Arca dos Contos*, *Histórias em Movimento*, o *Abecedário Maluco* e o *Dicionário de Palavras Novas*; a nível do 2.º, *Uma história por semana*, *Uma história de quando em vez*, e *Partilha de leituras e histórias partilhadas*. Para além destas, os alunos dos diferentes níveis de escolaridade aderiram, de igual modo, entusiasticamente, aos concursos promovidos pelo Agrupamento e por duas editoras. Todas as actividades foram divulgadas no Jornal do Agrupamento e na imprensa local e regional

De referir que as actividades nos 2.º e 3.º ciclos foram desenvolvidas nas aulas de Estudo Acompanhado e de Língua Portuguesa, tendo o 6.º ano beneficiado ainda, no âmbito desta última disciplina, de mais 45 minutos semanais na “Oficina de Leitura e escrita”. Relativamente ao 3.º ciclo, nem sempre as actividades decorreram com a periodicidade desejável, porquanto algumas aulas da área disciplinar de Estudo Acompanhado se destinaram à consecução dos Planos de Recuperação propostos por outras áreas curriculares.

No que diz respeito à formação de utilizadores, foram dinamizadas várias visitas guiadas: às bibliotecas escolares, para familiarizar os alunos com a organização do espaço e seu funcionamento; à Biblioteca Municipal, tendo em conta que se pretendia contribuir para consolidar o uso da biblioteca e do livro; a uma biblioteca histórica, simultaneamente um importante pólo de conhecimento e de cultura; a uma livraria, para promover a aquisição de livros, para além de pretender ainda compreendesse melhor a

sua dinâmica; e a alguns monumentos importantes da povoação, com o propósito de se valorizar o património local.

Do plano de acção deste projecto transversal de leitura e escrita, constava ainda uma actividade que congregou toda a comunidade educativa, qual “ínsula divina” da leitura, *a Semana do livro e da cultura*, que decorreu no final do ano lectivo. Dela fizeram parte dois espectáculos, realizados por Associações Artísticas, encontros com três escritores, feira do livro, um workshop e exposições.

Ao atentarmos nas actividades previstas nos Projectos A e B para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, destacamos a constituição dos baús de livros. Se naquele, o fundo integrou o núcleo documental das bibliotecas daquele nível de ensino, no Projecto B passou a integrar o da escola sede, à excepção dos periódicos, adquiridos especificamente para cada uma das bibliotecas. Tendo o Agrupamento do Projecto B sido seleccionado pelo Programa da Rede de Bibliotecas Escolares para a implementação de um sistema de itinerâncias para as escolas do 1.º ciclo, foi possível disponibilizar os recursos não só às escolas abrangidas pelo projecto, como também a outros estabelecimentos de ensino do Agrupamento.

Ambos os projectos contemplaram actividades dinamizadas pelas coordenadoras do 1.º ciclo, embora com uma diferente periodicidade. Relativamente à abrangência das actividades, o Projecto A centrou a sua acção no desenvolvimento de hábitos de leitura junto de toda a comunidade educativa, enquanto o Projecto B procurou não só promover a leitura, nomeadamente de obras de escritores portugueses, como também fomentar a expressão escrita, daí a profusão de textos produzidos autonomamente ou decorrentes das leituras efectuadas, de entre os quais realçamos a construção colectiva de narrativas, o preenchimento de fichas de leitura, de textos lacunares, a produção de acrósticos e crucigramas,

Também o Projecto C, programa de sensibilização à leitura, em contexto de sala de aula, desenvolvera um trabalho similar ao do Projecto B, no que diz respeito às actividades realizadas no final da leitura de cada obra<sup>166</sup>, não obstante a sua actividade nodal ter sido sempre a mesma e quase sempre em voz alta.

Tal como já anteriormente referimos, este projecto não irrompera como uma estratégia de remediação, mas, essencialmente, como um plano para promover o desejo

---

<sup>166</sup> Após a leitura de uma obra, foram reservados 30 a 45 minutos para a realização de actividades diversificadas, sob a forma de jogo, tais como: Ponto de ordem; O seu a seu dono; Antes ou depois?; Caça ao intruso; Verdadeiro ou falso?; Quem é quem?; Qual o título?; De onde são? Como são?

de ler e introduzir a leitura no quotidiano. “Reservar dez a quinze minutos de cada bloco de aulas para o projecto de leitura e [r]esistir à tentação de utilizar os livros destinados a fomentar o prazer de ler para actividades que tenham como objectivo o estudo do funcionamento da língua, para actividades de natureza interdisciplinar, ou para a resolução de fichas”– eis os princípios metodológicos fundamentais deste projecto piloto de promoção de leitura que advoga, de igual modo, “a existência de, pelo menos, um livro para cada dois alunos; consider[a] as características da turma, lendo livro[s] que interesse[m] à maioria dos alunos; altern[a] a leitura de livros mais extensos e menos extensos, sem a preocupação de esgotar um tema antes de abordar outro e incentiv[a] o diálogo solto ou a troca de impressões sobre o enredo das narrativas, as características das ilustrações, as imagens sugeridas pelos poemas, as potencialidades dos textos dramáticos, de modo a que os momentos de leitura sejam desejados pelos alunos.”

Para além destas recomendações, importa ainda considerar outras para que o prazer de ler desperte da sua letargia: a introdução da leitura no quotidiano; a adequação das leituras aos interesses dos alunos e aos níveis de ensino; a leitura de textos de extensão variada e com diferentes graus de dificuldade; a leitura de títulos agrupados por temas<sup>167</sup> e que não constem dos conteúdos curriculares de nenhuma disciplina; a leitura de, pelo menos, três obras por trimestre, optando sempre por uma de maior extensão; a predominância do género narrativo, não obliterando o lírico e o dramático; a predominância de autores portugueses contemporâneos, não descurando também autores estrangeiros e novos talentos nacionais; a leitura de obras com ilustrações de estilos distintos e de qualidade; a interacção suscitada pela leitura, textual ou paratextual. Ora, como podemos constatar, as palavras-chave deste programa de acção - a continuidade, a adequação, o diálogo, a diversidade - são as preconizadas não só pelo nosso mais recente programa de leitura, o PNL, como também por um outro qualquer plano de acção que realmente preze impulsionar a leitura da palavra escrita.

Confrontando os Projectos C e o B, na sua componente específica do 2.º ciclo, identificamos algumas similitudes: ambos apelam ao acompanhamento e participação dos pais/encarregados de educação; ambos recomendam reflexões em torno da leitura e

---

<sup>167</sup> O projecto pressupunha três passos: primeiro, a selecção de três temas, a partir dos cinco propostos (sentimentos fortes; pessoas e lugares singulares; enigmas e mistérios; viagens; monstros, monstrosinhos e monstrões – alguns gigantes e outros tantos dragões) e a selecção de 10 obras, a partir das 50 apresentadas; segundo, a compatibilização das actividades de leitura com obrigações lectivas; a “atração” de professores de outras áreas curriculares; a sensibilização dos pais/encarregados de educação; e terceiro, a conquista do leitor, o despertar do prazer de ler e a criação de hábitos de leitura.

dinamizaram actividades lúdicas posteriores à leitura; ambos desenvolveram-se em blocos de Língua Portuguesa e/ou período semanal destinado à oferta da escola e que se consubstanciou na Oficina da Leitura e da Escrita, no caso do Projecto B, e na Oficina de Português, no Projecto C; ambos beneficiaram ainda de tempo concedido pela área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, embora o Projecto C usufruísse, de igual modo, da colaboração das disciplinas de Inglês e Área de Projecto. Relativamente às diferenças, importa referir a maior diversidade de actividades no Projecto B, porquanto se desejava promover a progressão nos domínios da leitura e da escrita em todos os ciclos de ensino.

À semelhança do Projecto C, também o D apostou numa actividade nuclear, o Clube de Leitores. Contudo, se aquele, tal como os outros que temos vindo a referenciar, decorreram, na sua generalidade, em contexto de sala de aula, este desenvolveu-se fora do período lectivo.

Funcionando, de igual modo, numa sala de aula, mas com outra especificidade, os 23 alunos inscritos neste clube reuniam-se semanalmente para visionarem um filme ou, simplesmente, para lerem uma notícia. Na verdade, urgia cativar os adolescentes, quer para a biblioteca quer para a leitura, daí que os meios multimédia e audiovisuais, bem como o texto jornalístico tivessem sido utilizados com esse intuito. A película *Alexandre, o Grande* poderia ser o veículo para os alunos chegarem à leitura da sua biografia e o mesmo haveria de suceder com a obra de Sophia de Mello Breyner através do musical de Filipe la Féria, *A menina do mar*.<sup>168</sup>

Após o visionamento do filme ou da leitura de um texto jornalístico, os alunos eram convidados a seleccionar um entre vários títulos relacionados com o tema abordado e, na semana seguinte, a discutir o seu assunto, interligando-o com o recurso que funcionara como motivação. Para além destas práticas, inerentes ao Clube de Leitores, este programa de promoção de leitura previa ainda o encontro com um escritor, no âmbito de um tema/livro em discussão.

Cotejando as actividades contempladas no projecto B para o 3.º ciclo com as conjecturadas no D, constatamos o seguinte: em ambos os projectos, os professores dinamizadores são de Língua Portuguesa, no entanto se as actividades do Projecto D decorreram por inscrição e não em horário lectivo, as do B desenvolveram-se apenas

---

<sup>168</sup> Outros títulos passados no Clube de Leitores: *Romeu e Julieta*; *Charlie e a fábrica de Chocolate*; *Anne Frank*; *O Pianista*; *O mercador de Veneza*; *Henrique VIII*; *Missão Cleópatra*; *Ivanhoe*; *O nome da Rosa*; *O Gladiador*; *John Q.*; *O clube do Imperador*; *O Fantasma da Ópera*; *Rei Artur*; *O senhor dos Anéis*; *Kafka*.

nas turmas<sup>169</sup> em que o professor de língua materna leccionava simultaneamente a disciplina de Estudo Acompanhado, de modo a desfrutarem de mais 45 minutos para a realização das actividades; ambos os planos previram a apresentação oral da leitura domiciliária, comungando praticamente da mesma designação, *Partilha de leituras*, no caso do Projecto B, e *Leituras partilhadas* neste. Curioso é também o facto de ambos os projectos terem proporcionado o visionamento de alguns episódios da série *Poirot*, tendo os alunos denotado especial apreço pela literatura policial, bem como pelo registo autobiográfico, no caso do Projecto D.

Esboçadas que estão as actividades de alguns programas de leitura que compreendem os 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, universal e obrigatório, frequentados, habitualmente por alunos entre os 6 e os 14 anos de idade, eis que é hora de passarmos para os planos de acção no Ensino Secundário.

Nem sempre ao sucesso escolar obtido no 9.º ano corresponde uma verdadeira aprendizagem de competências, pelo que a leitura, ou, melhor dizendo, a não leitura começa a ser identificada como um sério entrave às aprendizagens subsequentes. Como poderão os alunos do Ensino Secundário desenvolver capacidades, sejam elas de que tipo for, se evidenciam dificuldades de expressão, de interpretação e fracos índices de leitura? Como poderão eles fazer face aos desafios da actual sociedade, dominada pela informação e novas tecnologias? A resposta a estas questões, e a muitas outras que poderíamos enunciar, não nos parece estar contida em nenhuma poção mágica nem constituir um mito, mas em projectos tão simples como os planos de recuperação no ensino básico.

O insucesso também poderá ser a alavanca do sucesso, se, através de medidas estratégicas, se actuar, pois o importante mesmo é acreditar que é sempre possível mudar e por que não recorrer à promoção da leitura? Motivar a leitura, proporcionar momentos de leitura que poderão ir da simples leitura em voz alta até às várias animações de leitura. Pensamos serem estas as principais premissas das actividades dos Projectos E e F que a seguir expomos.

Ao efectuarmos a correspondência entre os objectivos, gerais e específicos, apresentados pelo Projecto E, e as actividades contempladas no mesmo, considerámos que as podíamos agrupar em três conjuntos de extensão variável: formação de utilizadores; desenvolvimento de competências literárias e promoção do gosto pela leitura.

---

<sup>169</sup> No 3.º ciclo, apenas três turmas foram abrangidas por este projecto: uma do 8.º e duas do 9.º ano de escolaridade.

Relativamente à formação de utilizadores, o Projecto E, à semelhança do B e F, previa que todas as turmas do 10.º, 11.º e 12.º anos se deslocassem, durante um tempo lectivo, à biblioteca escolar com o seu Director de Turma, a fim de se familiarizarem com o seu espaço, funcionamento e dinâmica. Para além disso, as visitas guiadas a este centro de recursos pretendiam ainda incentivar a sua utilização, bem como sensibilizar para as actividades que aí iam ser desenvolvidas e para as quais se apelava, desde logo, a participação.

Porque se pretendia promover a formação e a autonomia do aluno, indo ao encontro das exigências do ensino secundário, o projecto dinamizou uma actividade no âmbito da pesquisa de informação, *Como realizar um trabalho de pesquisa*, tendo sido elaborado, apresentado e discutido, nos órgãos pedagógicos próprios, um folheto que orientava os alunos quanto aos procedimentos básicos a ter em conta no processo de recolha e elaboração da informação.

Se atentarmos nas quatro actividades em torno das quais gravitou a promoção do gosto pela leitura, *Cigarro pensativo*, *Passaporte para a leitura*, *As palavras da minha vida* e *A poesia é para comer e a leitura um prazer*, verificamos que elas são essencialmente animações de informação, pressupondo um determinado percurso.

Tendo em consideração que se desejava facilitar o acesso aos livros e fomentar a apetência por estes, importava começar por divulgar nomes e obras de autores portugueses e estrangeiros e demonstrar que “nem tudo o que se lê se transforma em fumo”. Assim, conciliando este objectivo com um outro no âmbito da área da educação para a saúde, “promover a saúde e comportamentos saudáveis, foram feitas pequenas caixas, semelhantes a maços de tabaco, dentro das quais se colocaram folhas de papel, enroladas em forma de cigarro, com excertos de obras literárias ou frases de autores célebres.

Uma vez difundida a informação, e prevendo-se que o vício da leitura pudesse realmente substituir o do tabaco, foi dinamizado um concurso literário, estruturado a partir de livros que os leitores encontravam na biblioteca escolar. Após a sua leitura, estes eram convidados a preencher uma ficha intitulada “O que me disse um livro que encontrei na biblioteca”, correspondendo a cada uma um registo no seu *Passaporte para a leitura*. Quem apresentasse um maior número de leituras e se distinguisse pela originalidade, criatividade e correcção recebia como prémio um livro<sup>170</sup>.

---

<sup>170</sup> Os prémios foram gentilmente cedidos por livrarias e editoras contactadas para o efeito.

No final do ano lectivo, os alunos, alguns professores e funcionários foram agraciados com uma tarde lúdica na biblioteca, na qual não faltaram a animação musical, leituras e dramatizações feitas pelos próprios alunos, bem como uma apresentação multimédia. Se a biblioteca pretendia promover a leitura, a verdade é que a conseguiu promover, tal como constatámos da leitura do relatório final.

Quanto às actividades dinamizadas pelo Projecto F no ano lectivo de 2005/06, pensado como o segundo ano deste programa de acção, também elas se enquadram nas mesmas áreas que as do Projecto E, tendo sido concretizadas na terceira hora de Direcção de Turma.

Antes de as apresentarmos, consideramos relevante a divulgação da proposta de práticas sugerida pela equipa da biblioteca escolar, tendo em conta que ela sempre fora a sua verdadeira impulsionadora. *O Segredo dos livros* previa então, em articulação com os directores de turma e a Biblioteca Municipal<sup>171</sup>, visitas orientadas às bibliotecas, actividades de pesquisa<sup>172</sup>, tratamento e difusão da informação, produção de um programa para a Rádio da Escola, leituras em voz alta, debates decorrentes das leituras ou do visionamento de filmes<sup>173</sup>, participação em dinâmicas concelhias e encontros de leitura(s)<sup>174</sup> na biblioteca escolar.

A fim de conhecer os hábitos de leitura e os gostos literários dos alunos, para que o plano de acção pudesse ser o mais interventivo possível, o projecto contemplava, de igual modo, a aplicação de um inquérito que possibilitaria a definição de estratégias diferenciadas. Assim, se, para os alunos que não evidenciavam hábitos de leitura e denotassem dificuldades na expressão oral, era sugerida a leitura de obras narrativas, com particular incidência para o conto e a fábula, para os que patenteavam algum gosto

---

<sup>171</sup> A equipa da biblioteca escolar propôs o estabelecimento de um protocolo com a Câmara Municipal para que os técnicos desta biblioteca pudessem participar no projecto.

<sup>172</sup> De referir que a pesquisa, orientada pela biblioteca escolar, pretendia ser não só em diferentes suportes, como também privilegiar o material livro, preconizando-se a seguinte ordem: obras de referência (dicionários e enciclopédias, de cariz generalista e temático), livros, vídeo, CD-Rom, CD, DVD e, por fim, a Internet.

O projecto previa ainda actividades decorrentes da leitura do Roteiro Cultural do concelho, tais como a leitura do documento na aula, o aprofundamento dos conhecimentos relativos às figuras aí mencionadas, bem como a visita a determinados locais e seu registo fotográfico, de modo a possibilitar o confronto entre o passado e o presente.

<sup>173</sup> Esta actividade pressupunha a opinião oral ou escrita, pelo que os alunos eram incentivados a ler recensões críticas sobre cinema em jornais (*Expresso*, *Sol*, *Público*, *Jornal de Letras*) ou em revistas (*Visão*, *Sábado*, entre outras). Alguns dos textos produzidos foram expostos na BE ou aproveitados para o Jornal da escola.

<sup>174</sup> Incluem-se nesta actividade o encontro quer com um escritor ou com alguém exterior à escola que pudesse ir ler e discutir sobre um determinado tema, quer com os alunos de duas turmas diferentes que justificariam as suas preferências literárias, sendo premiada com um livro a melhor argumentação.

literário eram oferecidos títulos considerados de maior complexidade, nomeadamente do género lírico.

Para além da formação de utilizadores e da dinamização de sessões de leitura e posterior debate, actividades já desenvolvidas nos meses de Abril e Maio do ano de implementação do projecto, foram ainda levadas a cabo, no período que abrangeu as turmas do 10.º e 11.º anos, as seguintes acções: oficina de escrita de poesia com um poeta local; visita a exposições, destacando-se a relativa a “O Segredo Enigmático da Leitura”; dramatizações e reconstrução de textos; exploração do conteúdo da mala pedagógica “Segredos dos livros” e de materiais áudio; declamações em *rap*; produção de um CD - livro com leituras de vários géneros textuais e construção para um guião de um filme.

Comparando as actividades dos projectos E e F, verificamos que elas se distinguem quanto à tipologia, dinamização e periodicidade. Se as do Projecto E foram, como já evidenciámos, predominantemente de informação, as do Projecto F tenderam a ser sobretudo de aprofundamento (encontro de leitura e com o escritor, oficina de escrita, a mala pedagógica, os debates) e responsabilizadoras (programa para a rádio, produção do CD - livro e do guião para o filme). Se aquelas foram impulsionadas só pela biblioteca escolar, embora tivessem também alguma colaboração do Departamento de Português, estas desenrolaram-se em parceria com a Biblioteca Municipal e os Directores de Turma.

Ambos os projectos decorreram ao longo do ano lectivo, contudo importa referir que, enquanto as actividades do Projecto E se desenvolveram de acordo com o plano de acção delineado pela equipa da biblioteca escolar, carecendo para a sua consecução do interesse e adesão dos alunos, as do Projecto F obedeceram a um cronograma definido em função de uma planificação específica, a do director de turma. Se, no início, as sessões eram programadas numa reunião mensal com a equipa da biblioteca escolar, posteriormente a sua calendarização e dinamização passou a ser da responsabilidade do Director de Turma. Embora estes possuíssem total autonomia para operacionalizar o projecto, a verdade é que a equipa da biblioteca escolar continuava disponível para os apoiar, quer na cedência do fundo documental da BE e eventual dinamização de sessões de leitura, quer nos contactos com a Biblioteca Municipal para agendar sessões neste espaço ou recorrer ao empréstimo inter-bibliotecas.

- *A avaliação e impacto*

Uma vez expostas as actividades, torna-se fundamental conhecer o seu impacto junto do público que elegeu como alvo, de modo a verificarmos até que ponto o rumo traçado viabilizou ou não a consecução dos objectivos definidos pelos vários projectos.

Embora estejamos conscientes que a promoção da leitura pressupõe alguma espessura temporal, pelo que um ano lectivo nos parece ser um período de tempo manifestamente reduzido para se poder aferir o resultado que se pretende alcançar, a verdade é que os programas de leitura se apoiam em evidências que já nos conduzem à reflexão. Constituindo a avaliação um processo e não um fim, perscrutemos então esta ferramenta imprescindível a qualquer projecto e relacionemo-la com a busca da qualidade que, no nosso caso, se consubstancia na promoção da leitura por prazer e na formação do leitor.

Como se pode ver pelo Quadro 26, que apresenta os instrumentos utilizados para aferição dos planos de acção, apenas dois (B e C) dos seis projectos prevêem a utilização concomitante das duas modalidades de avaliação, a interna e a externa. Desde já referimos que os dados que possuímos têm origem em algumas fontes internas, tendo sido o relatório, intermédio ou final, o instrumento predominante para análise. O balanço, quanto à execução dos programas de acção, é globalmente muito positivo, sobretudo na adesão manifestada pelos alunos e professores, seus mediadores.

Quadro 26 – Avaliação dos projectos de promoção da leitura

<b>Projectos</b>	<b>Avaliação</b>
<i>A – Crescer a ler e ler a crescer</i>	<b>Interna</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Observação directa</li><li>• Registos</li><li>• Relatório</li></ul>
<i>B – Ler e escrever com prazer</i>	<b>Interna</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Trabalhos dos alunos</li><li>• Registos vários</li><li>• Questionários</li><li>• Estatística</li><li>• Relatórios</li></ul> <b>Externa</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• BM</li><li>• Consultadoria do Centro de Formação local</li></ul>
<i>C – Projecto de promoção de leitura na sala de aula</i>	<b>Interna</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Diálogo aberto</li><li>• Inquéritos</li></ul> <b>Externa</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Questionário sobre hábitos de leitura</li><li>• Prova de avaliação de leitura</li></ul>

<b>D – Crescer com os livros</b>	<b>Interna</b> • Relatórios
<b>E – Reconciliar com a leitura</b>	<b>Interna</b> • Relatórios
<b>F – O segredo dos livros</b>	<b>Interna</b> • Grelha de avaliação preenchida pelo DT/alunos • Relatório da coordenadora dos Directores de Turma • Estatística

Relativamente ao Projecto A, os instrumentos de avaliação utilizados, a observação directa, os registos e os relatórios, destacam o empenho e colaboração de todos os elementos envolvidos nos programas de leitura. Para além de ter contribuído para a aproximação quer das bibliotecas escolares dos diferentes níveis de ensino do concelho quer destas com a Biblioteca Municipal, cujo enlace culminou com a apresentação do poster “As teias de leitura na construção do leitor” na 35ª Conferência do IASL, o projecto fomentou ainda a cooperação dos pais/encarregados de educação, dos professores e auxiliares de acção educativa das escolas envolvidas, do órgão de gestão e da autarquia.

A actividade de leitura com os pais<sup>175</sup> e o encontro de professores leitores na Biblioteca Municipal, que contou ainda com a participação do Vereador da Cultura, evidenciam o quão imprescindível se torna a criação de uma cultura integrada de leitura. Na verdade, se almejamos formar leitores e despertar para o prazer da leitura, então urge suscitar o envolvimento de todos, desde a família, passando pelo corpo docente, funcionários, até à profícua relação com a biblioteca pública, o que pressupõe, obviamente, conformidade com as vereações da Cultura e Educação.

No que diz respeito ao Projecto B, a avaliação externa foi assegurada pela Bibliotecária Municipal e Consultora do Centro de Formação ao qual pertence o agrupamento de escolas em questão, enquanto a interna foi providenciada pela equipa do projecto, sempre em estreita articulação com os professores responsáveis pelas bibliotecas escolares e docentes que implementaram o projecto em contexto de sala de aula.

---

<sup>175</sup> Registamos o testemunho de uma mãe de uma aluna do 2.º ano de escolaridade: “ Esta experiência fez-me voltar a acreditar que os bons professores, a escola aberta e os pais participativos não são espécies em vias de extinção... Pelo contrário, podemos ser poucos, mas somos alguns que com boa vontade e grande esforço, queremos viver e participar activamente no espaço onde as nossas crianças aprendem para além de escrever e contar, a desenvolver regras de sã convivência, que lhes irão permitir um desenvolvimento harmonioso e feliz ao longo da vida. Por isso, muito me congratulo por este tipo de iniciativas que aproxima os vários intervenientes no processo educativo e ajuda à reflexão sobre o nosso papel enquanto educadores/encarregados de educação, em que a tarefa educação deve ser vista como um desafio essencial para que os nossos filhos possam trilhar um caminho de esperança, sonhos, alegrias e sucessos na vivência diária numa sociedade em permanente evolução.”

Os vários instrumentos utilizados, internamente, para recolha de evidências, trabalhos dos alunos, registos, questionários, estatística e relatórios, procuraram incidir sobre os resultados que se esperavam obter: redução dos níveis de insucesso escolar; níveis de adesão quer dos docentes às formações propostas, à integração e rentabilização dos recursos disponíveis nas bibliotecas do Agrupamento quer dos encarregados de educação às actividades desenvolvidas; e aumento do número de utilizadores e de empréstimo domiciliário.

Como critérios de sucesso, o projecto conjecturava níveis de insucesso que não ultrapassassem os 18% na disciplina de Língua Portuguesa nas turmas envolvidas; a formação e adesão dos docentes implicados no plano deveriam ser, no final do biénio, igual ou superior a 70%; o aumento em 30% do número de requisições domiciliárias em cada biblioteca, a partir do último período do primeiro ano do projecto.

No final do primeiro ano, já a equipa dinamizadora avaliava de uma forma bastante positiva o projecto, chegando mesmo a considerar que, em alguns casos, este havia ido além das próprias expectativas dos alunos, que não só abraçaram com entusiasmo as actividades propostas, à semelhança dos pais e docentes, como também passaram a ser frequentadores mais assíduos da biblioteca escolar.

Refira-se ainda que as turmas envolvidas no projecto revelaram taxas de sucesso acima dos 73%, exceptuando uma turma do 9.º ano que se situou nos 68,2%, o que representava uma significativa melhoria, se tivermos em consideração que as turmas que participaram activamente neste programa evidenciavam acentuadas dificuldades no domínio da Língua Portuguesa. Os gráficos relativos à requisição domiciliária revelaram ainda um notável acréscimo de obras requisitadas pelos alunos durante os 2.º e 3.º períodos<sup>176</sup>.

Também o Projecto C contemplou a avaliação externa, sob a forma de um questionário sobre hábitos de leitura e uma prova de avaliação de leitura, da responsabilidade do então IPLB e do GRBE, em dois momentos distintos, de modo a confrontarem-se os resultados: no início do ano lectivo em análise e no início do ano seguinte.

No âmbito da avaliação interna, o projecto socorreu-se do diálogo aberto e de dois inquéritos: um no final da leitura de cada obra e outro para aferição global que, no

---

<sup>176</sup> Destaque-se, a título exemplificativo, o caso de uma turma do 8.º ano em que o número de requisições aumentou exponencialmente. Assim, de 2 livros requisitados pela turma no 1.º período, passou-se para 45 no 2.º período e 43 no 3.º.

nosso caso, se reporta ao primeiro ano de execução do plano de acção. Superando, de igual modo, as expectativas, tal como o Projecto B, graças à motivação dos alunos e ao envolvimento dos professores colaboradores, os alunos e os seus encarregados de educação manifestaram, à semelhança do Conselho Executivo, o desejo de prosseguirem o projecto até ao 9.º ano, uma vez que já se sentiam contagiados pelo que a coordenadora da biblioteca e, simultaneamente, do projecto designara por “bichinho da leitura”.

Na verdade, os alunos foram unânimes em considerar a experiência interessante e proveitosa, tendo reconhecido, no inquérito realizado no final do ano lectivo, que o projecto havia contribuído para *incentivar a leitura, estimular a reflexão, aperfeiçoar a leitura em voz alta, nomeadamente o diálogo, melhorar a expressão oral e escrita, enriquecer o vocabulário, desenvolver a criatividade, conhecer diferentes autores e modos de escrever, acalmar quem lê e quem ouve ler e, enfim, fugir à rotina.*

Excedendo ainda todas as expectativas, também o Projecto D conseguiu movimentar cerca de 25% dos alunos do 3.º ciclo com o Clube de Leitores. Se considerarmos que esta actividade, a única deste programa de leitura, pressupunha a aquisição de material livro e não livro, então facilmente compreenderemos por que razão toda a comunidade educativa foi, igualmente, abrangida pelo projecto, mesmo não participando do referido clube.

Na verdade, a renovação do fundo documental foi de tal modo significativa que suscitou o interesse de todos, desde aqueles que ainda não frequentavam a biblioteca escolar, muito particularmente os alunos dos Cursos Profissionais de Mecânica Automóvel e de Electricidade<sup>177</sup>, passando pelos professores e funcionários, até àqueles que já se haviam habituado à sua utilização. Perante a criação de novos focos de interesse na escola, natural seria que a BE visse aumentado não só o número de utilizadores, sobretudo da zona de leitura vídeo, como também do empréstimo domiciliário.

Tal como o Projecto D, que avaliou o trabalho desenvolvido em dois relatórios, um intercalar e outro final, também o E aferiu o seu programa de leitura num relatório que apresenta conclusões similares àquele. Dado que este obtivera, igualmente, um apoio financeiro por parte da Fundação Calouste Gulbenkian, o que possibilitou não só o refrescamento do acervo documental da BE, como também o acesso a documentos

---

<sup>177</sup> Cursos equivalentes aos actuais Cursos de Educação e Formação (CEFs).

que, de outro modo, não seria exequível para muitos alunos, registou-se uma maior frequência do espaço físico da biblioteca e um aumento do número de requisições de material livro e não livro. Aliás, a actualização do fundo documental partiu precisamente das propostas feitas quer pelos alunos, através de inquéritos e grelhas de sugestões, quer pelos professores, o que o tornou mais consentâneo com as necessidades das diferentes disciplinas e interesses dos seus utilizadores, bem como a biblioteca mais apetecível em termos lúdicos.

Ao confrontarmos a estatística relativa ao empréstimo domiciliário, verificamos que este se intensificou a partir do momento em que os novos materiais deram entrada na biblioteca escolar. Assim, se, no primeiro período, foram efectuadas cento e trinta requisições, o correspondente a uma média de trinta e duas requisições mensais, no segundo, esse número triplicou, o que coincidiu com a recepção dos documentos adquiridos. Acresce que a adesão à actividade *Passaporte para leitura – o que me disse um livro que encontrei na Biblioteca Escolar* sofreu também um considerável aumento. Se, durante o primeiro período, apenas se registaram três participações, já o mês de Janeiro contabilizou doze fichas de leitura.

A avaliação do Projecto F apoiou-se em grelhas e num relatório. No final de cada período, o Director de Turma e os alunos preenchem uma grelha de avaliação fornecida pela equipa da biblioteca escolar, dando conta do trabalho desenvolvido e dos resultados obtidos. No final do ano, essas evidências integravam o relatório do Coordenador dos Directores de Turma, do qual constavam quer as actividades dinamizadas pelos Directores de Turma, em parceria com a equipa da Biblioteca Escolar e Biblioteca Municipal, quer a avaliação global do projecto.

No que diz respeito a este programa de promoção de leitura, implementado na terceira hora de direcção de turma, a maioria dos Directores de Turma reconheceu que os seus alunos haviam aderido bem às actividades dinamizadas, pelo que a avaliação era muito positiva.

Se atentarmos, por exemplo, na avaliação feita às sessões de leitura, constatamos que, relativamente aos 120 alunos do 10.º ano, 93% gostou da forma como a actividade foi dinamizada, 90,7% entendeu a sua importância; 55,8% passou a perceber a leitura como forma de aumentar conhecimentos; 53,5% descobriu que a leitura pode ajudar a melhorar a escrita; 46,5% apercebeu-se que a leitura pode ser uma actividade interessante e 41,9% conheceu novos autores.

No que se reporta à avaliação globalizante, 71% desses alunos considerou ter descoberto o prazer de ler e 64,5% aprofundado esse gosto pela leitura, daí que os Directores de Turma tivessem considerado relevante a continuidade do projecto, mesmo que se tivesse verificado falta de assiduidade por parte de alguns alunos. Na sua opinião, a planificação do projecto deveria continuar a ser elaborada conjuntamente com a equipa da biblioteca escolar e Biblioteca Municipal, decorrendo as actividades, preferencialmente, fora do espaço da sala de aula. E referir ainda que este projecto incorporou o poster “Teias de leitura”, dado pertencer ao mesmo concelho que o do Projecto A.

Confrontando os objectivos gerais e específicos dos seis projectos de promoção de leitura com a avaliação que perpassa nos instrumentos de avaliação que acabámos de referir, verificamos que os vários planos de acção os concretizam, na sua globalidade. Com efeito, se há objectivos susceptíveis de se irem concretizando a curto e médio prazo, tais como a actualização do fundo documental, a promoção da frequência da biblioteca, o envolvimento da família nas actividades, a articulação entre ciclos, outros há que só um horizonte temporal mais alargado os poderá realizar, como seja o caso da criação de hábitos de leitura, da transformação de jovens leitores em adultos leitores, da promoção de uma cidadania participativa e responsável, do desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, enfim, da promoção do gosto pela leitura.

Da leitura e análise das evidências, pensamos que os projectos contribuíram para: actualizar e promover os recursos das bibliotecas escolares, dado que, à excepção de um, o Projecto F, todos os outros procederam à aquisição de novos documentos com o apoio financeiro ao qual candidataram os programas de leitura; aumentar a frequência de utilização da biblioteca e o serviço de empréstimo domiciliário; aproximar as bibliotecas do Agrupamento; estreitar os laços entre as bibliotecas escolares e a biblioteca pública e entre aquelas e a restante comunidade educativa; envolver a família; cativar novos utilizadores da biblioteca escolar. É também nossa convicção que os projectos contribuíram para o prazer da leitura.

## 2. Análise das entrevistas

### 2.1. O procedimento

Submetemos as onze entrevistas<sup>178</sup> a uma análise de conteúdo, de modo a que o material obtido pudesse passar de um mero conjunto informe para uma estrutura, ou, parafraseando Vala, “do inventário dos referentes da fonte para a análise do sistema de pensamento da fonte” (1986:108).

Ao procedermos à sua análise, seguimos as operações mínimas inerentes a qualquer processo de investigação empírica: a definição dos objectivos e do quadro de referência teórico; a constituição do *corpus*; a definição de categorias e de unidades de análise. Por fim, recorreremos à quantificação, pois, à semelhança de Vala, também nós a consideramos fundamental para “navegar em mares mais seguros ou por rotas bem identificadas e que outros podem igualmente seguir” (1986: 126).

Uma vez explicitados os referentes teóricos na parte I deste trabalho, expusemos os objectivos da entrevista (capítulo II desta Parte), estabelecemos um *corpus* da análise e, por fim, procedemos à categorização que, no entender de Bardin, “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos.” (1994: 117). Também nós, no nosso dia-a-dia, recorreremos à classificação como uma estratégia para apreender o meio ambiente, ordená-lo e reduzir a sua complexidade, daí que a prática da análise de conteúdo se apoie nesta operação do quotidiano. Se o seu propósito é “simplificar para potenciar a apreensão e se possível a explicação” (Vala, 1986: 110), então este processo classificatório revela-se fundamental em toda e qualquer actividade de cariz científico. Através desta operação, os dados em estado bruto passam a dados organizados, uma vez que a codificação pressupõe sempre uma transformação segundo determinadas regras. Para que se alcancem resultados efectivos e significativos, que nos permitam ir mais além na pesquisa, importa pois proceder à categorização das entrevistas.

Para Vala, uma categoria é “um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (1986: 111) e para Bardin (1994), ela é uma rubrica ou classe que reúne um grupo de elementos sob uma designação genérica. Segundo este autor,

---

<sup>178</sup> As entrevistas foram realizadas no período compreendido entre 24 de Janeiro e 21 de Fevereiro de 2007, pelo que todas as afirmações das inquiridas se reportam a essa altura.

existem boas e más categorias, pelo que as boas deverão possuir determinadas qualidades, de entre as quais refere: a *exclusão mútua*, uma vez que cada elemento “não pode existir em mais de uma divisão”; a *homogeneidade*, dado que “um único princípio de classificação deve governar a sua organização”; a *pertinência*, quando “o sistema de categorias [reflecte] as intenções da investigação”; a *produtividade*, se “um conjunto de categorias [...] fornece resultados férteis [...] em índices de inferências, hipóteses e em dados exactos”; a *objectividade e a fidelidade*, uma vez que “as diferentes partes de um mesmo material [...] devem ser codificadas da mesma maneira”, evitando, desse modo, as “distorções devidas à subjectividade dos codificadores” (Bardin, 1994: 110-111).

Concebemos o nosso instrumento de codificação de acordo com estas orientações e procurámos que ele fosse credível. No que diz respeito ao controlo da fidelidade, tivemos em conta os pressupostos de Ghiglione e Matalon (2001), que o consideram dependente, quer do codificador quer das categorias de análise utilizadas por este. Confrontámos os nossos próprios resultados em três momentos de análise distintos, os quais se revelaram idênticos.

Quanto às categorias de análise, foi nossa intenção defini-las o mais claramente possível, evitando a ambiguidade, de modo a que não houvesse dificuldade na classificação da unidade de registo, ou seja, “[d]a unidade de significação a codificar” (Bardin: 104). Relativamente à validade, considerada como uma noção metodológica decorrente dos objectivos da investigação, tentámos evitar a distorção dos factos, de modo a que existisse adequação entre os objectivos e os fins, e cumprir rigorosamente os princípios que norteiam a categorização.

Na definição das categorias, procedemos primeiro ao seu inventário, através de várias leituras, isolando os elementos, e, só posteriormente, é que passámos à classificação, a qual pressupõe uma repartição dos elementos e a sua organização.

Quanto à construção do sistema de categorias, há a considerar três tipos de procedimentos: fechados, abertos e mistos. Se as categorias são definidas antes da análise, que se encontra “associada a um quadro categorial empírico e/ou teórico que sustém e ao qual se refere” (Ghiglione e Matalon, 2001:197), então estaremos perante um procedimento fechado. Se as categorias são definidas posteriormente, sem haver uma orientação teórica, tendo apenas um carácter exploratório, então o procedimento será aberto e será misto se conciliar os dois processos. No nosso caso, utilizámos um procedimento misto, pois, para além de termos incluído os indicadores em categorias pré-definidas, resultantes dos objectivos das entrevistas e que estavam intimamente

ligados às questões do nosso guião, contemplámos ainda a integração de subcategorias decorrentes do processo.

Uma vez construídas as categorias de análise de conteúdo, definimos os três tipos de unidades de análise: de registo, de contexto e de enumeração.

A unidade de registo, “o segmento de conteúdo mínimo que é tomado em atenção pela análise” (Ghiglione e Matalon, 2001:191), ou seja, “a unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (Bahrein:105), pode ser, de acordo com os objectivos e a problemática teórica que orienta a investigação, de dois tipos: formal e semântica. No presente trabalho, cada entrevista foi recortada em unidades de natureza semântica, porquanto nos interessava realizar uma análise temática. Na verdade, seleccionámos o tema como unidade de informação, dado este implicar uma operação de sentido.

Para delimitar as unidades de registo, considerámos, de igual modo, as unidades de contexto, “o segmento mais largo de conteúdo que o analista examina quando caracteriza uma unidade de registo” (Vala, 1986: 114), e que nos possibilitam conhecer a significação exacta daquelas.

Embora uma análise de conteúdo não pressuponha necessariamente quantificação, julgámos pertinente a análise de ocorrências. Considerando que uma unidade de enumeração é “a unidade em função da qual se procede à quantificação” (Vala, 1986: 115), e que a frequência com que uma categoria aparece no texto não parece, de modo algum, ser totalmente desprovida de significado, resolvemos então adoptar este tipo de análise, embora estivéssemos conscientes da relatividade da equivalência frequência/importância.

De salientar ainda o facto de cada entrevistada ter acedido à transcrição da sua entrevista, antes da análise de conteúdo, de modo a salvaguardar a fidedignidade da informação.

## **2.2. Os resultados**

Os dados que apresentamos organizam-se em torno dos blocos B, C e D, uma vez que estes constituem o núcleo central das entrevistas realizadas. No bloco E obtivemos algumas reacções complementares que integramos nos nossos comentários finais.

Convém esclarecer que as entrevistas às professoras implementadoras (A1 e A2) e à bibliotecária da Rede de Leitura Pública (B1) não contemplam todos os itens

abordados com os coordenadores das Bibliotecas escolares, dado que a sua intervenção no processo foi mais circunscrita. Apesar disso, considerámos profícuo incluir os dados obtidos, no caso da bibliotecária da rede pública, dada a estreita parceria da escola proponente com a Biblioteca Municipal, e no que se refere às duas professoras implementadoras, indicadas pelas coordenadoras das bibliotecas escolares, uma vez que estas, com o seu testemunho, poderiam enriquecer a caracterização dos projectos. Foi, também inquirida, por sugestão da actual coordenadora, um elemento da equipa que exercia funções de coordenação da biblioteca escolar na altura em que o projecto de promoção de leitura foi implementado.

Os elementos mais relevantes dos supracitados blocos encontram-se organizados em três quadros (27, 29 e 30), que sintetizam os temas principais resultantes da nossa análise de conteúdo. Passamos a explicitá-los, secundando os nossos comentários com excertos representativos das entrevistas realizadas.

Quadro 27: Bloco B – “A Biblioteca escolar – mediadora e promotora da leitura”:  
Matriz de categorização

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Falantes</b>	<b>Frequência de ocorrência</b>
I - Situação actual da leitura	Crise real	E1, A1, A2	10
	Crise mitigada	E4, E5, E6, E7, E8, B1	11
	Inexistência de crise	E2, E3	5
	Existência de hábitos de leitura	E3, E4, E7, E8	5
	Inexistência de hábitos de leitura	E6, A1	5
II- Formação do leitor	O papel da Escola	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, A1, A2, B1	24
	O papel da Família	E1, E2, E4, A1	12
III - Objectivos prioritários da BE	Promoção da leitura	E1, E2, E3, E4, E5, E8, A1,	14
	Apoio ao utilizador	E1, E2, E3, E6, E7, E8	12
	Disponibilização de recursos	E2, E3, E4, E8	10
	Frequência da biblioteca	E1, E6, E7, A1	8

### - *Situação da leitura*

Uma das preocupações mais assinaladas pelas respondentes diz respeito à problemática da leitura, no que se refere ao interesse por esta prática social e aos hábitos da população, em geral, e dos estudantes, em particular. Embora a nossa primeira questão versasse essencialmente sobre uma asserção relativa à situação de leitura na actual sociedade, a verdade é que seis das onze entrevistadas se referem aos hábitos de leitura, num total de dez ocorrências. Aliás, são precisamente os hábitos que nos induziram a equacionar a situação de crise mitigada, um estado ambivalente, no qual incluímos a opinião de seis inquiridas. Se, por um lado, há quem assuma a situação de crise de leitura (dez ocorrências em três inquiridas) ou a sua inexistência (cinco ocorrências em duas entrevistadas), por outro, há também um número significativo de respostas, ou seja, mais de metade das falantes, que considera vivenciar um estado em que coexistem práticas que aparentemente se excluem.

«As pessoas estão muito pouco despertas para a leitura. Lêem muito pouco. Não têm tempo para o tempo. Não têm tempo para ter tempo. [...] Há crise de leitura na sociedade e nas escolas do 1.º ciclo também.» (E1)

«Considero que efectivamente há crise de leitura e que esta tem origem em vários factores.» (A1)

«Há uma crise geral de leitura. Lê-se pouco. [...] Há uma crise de leitura nos jovens, porque [...] não têm paciência para ler, não têm o tempo de reflexão, paragens suficientes para estar mergulhados num texto. Estão habituados a que seja tudo muito rápido, porque eles vêem televisão e é muito mais fácil a leitura de imagem [...]. A sociedade está feita de uma maneira que realmente tudo tem de ser rápido e a leitura é uma actividade que exige tempo e reflexão. E eles não têm paciência para isso. [...] Não é um problema específico da escola, é um problema comum a toda a sociedade.» (A2)

Do ponto de vista das entrevistadas E1, A1 e A2, que leccionam, respectivamente, o 1.º, 2.º e 3.º ciclos, a crise de leitura que se vive na sociedade em geral poderá ser fruto de vários factores, de entre os quais, a inquirida A1 destaca os seguintes: a inexistência de livros em casa; a deficiente aquisição de mecanismos de leitura, o que conduz a dificuldades de compreensão e desenvolvimento da leitura autónoma; a falta de hábitos de leitura dos pais/filhos e a concorrência da televisão e de outros modos de ocupação de tempos livres. Na verdade, também a entrevistada A2 atribui a crise aos novos interesses dos jovens da sociedade de informação e do conhecimento, que privilegiam quer a leitura de imagem quer a cultura do fácil, do rápido, e do instantâneo, o que não se coaduna com a leitura a negro, que reivindica

para si tempo e reflexão. Semelhante opinião é partilhada pela entrevistada E6, que integrámos na situação de crise mitigada:

«[A] TV, novelas, computadores que vieram revolucionar muita coisa... Não os obrigam a pensar, não os obrigam a um esforço de raciocínio, de imaginação, são mais facilitadores e tendemos a ser um pouco mais preguiçosos. Se a tarefa nos for facilitada, consegue-se uma maior adesão.»

Tal consideração não obsta a que esta professora, mentora do Projecto E, reconheça, igualmente, a subsistência de leitores, desde que se cumpram determinadas premissas, tais como: adequação das leituras à faixa etária; renovação do fundo documental, nomeadamente das bibliotecas escolares, que devem ser locais aprazíveis, e motivação por parte do mediador de leitura. Aliás, ambas as inquiridas, A1 e E6, associam a situação de crise, real e mitigada, à inexistência de hábitos de leitura, uma vez que a apetência para a leitura pode ser propiciada pelo exemplo, seja ele familiar ou escolar.

«Na grande maioria das casas não há livros, a não ser os livros escolares dos meninos. [...] a falta de hábitos dos pais, a inexistência de livros em casa e consequente ausência de hábito de ler dos alunos.» (A1)

«[...] fazemos parte de um país, onde os hábitos de leitura, a cultura, de uma forma geral, ainda não são dos mais necessários [...]. Se compararmos os nossos hábitos de leitura, temos esta tendência para compararmos (talvez seja um complexo de inferioridade), com outros países, como por exemplo França, vamos na rua e somos capazes de ver gente a ler no autocarro e aqui não há esse hábito de leitura.» (E6)

Referindo-se à situação concreta de Portugal, também a entrevistada B1 considera que a leitura nunca fora, ao longo dos tempos, um verdadeiro paradigma, aceite por todos como essencial para o desenvolvimento do país. Contudo, deseja acreditar que o actual empenhamento venha a surtir o efeito pretendido e que, realmente, possa contribuir para melhorar a prestação das crianças e jovens. Se os índices de produção editorial evidenciam que se está a ler mais, então esperar-se-iam melhores resultados, o que nem sempre se tem verificado. Este juízo de valor é, igualmente, veiculado pela entrevistada E3, para quem a iliteracia poderá ser a causa mais provável da crise, que comumente se designa de leitura:

«A nível dos 2.º e 3.º ciclos, penso que não haverá propriamente uma crise da leitura, porque segundo os dados estatísticos [...] [há] um número muito elevado

de requisições domiciliárias e o próprio movimento na biblioteca também é elevado. [...] Os alunos lêem com alguma regularidade, até se calhar lêem mais do que nós pensamos e nós professores. [...] O problema não é o ler, o problema parece que está mais no compreender o que lê e na aplicação do que lê.»

«A nível do 1.º ciclo [...], as requisições aumentaram [...], estão a requisitar bem. [...] Crise, crise não se pode considerar.» (E2)

Segundo a entrevistada E3, a crise paradigmática da leitura parece residir mais na população adulta do que na escolar, tal como o evidencia a estatística. Na verdade, tanto ela como as entrevistadas E2 e E5 são unânimes em reconhecer um aumento das requisições domiciliárias nas suas bibliotecas escolares. Aliás, a escola pode, em determinadas situações, como é o caso da entrevistada E5, constituir-se como um verdadeiro pólo de leitura, um microcosmo bem patenteado através da *dei xis*<sup>179</sup>:

«Aqui não há muita crise de leitura. [...] Há crise mais nos adultos do que propriamente nos miúdos. [...] Lá fora há crise de leitura.» (E5)

Importa ainda esclarecer que esta situação advém também do facto de estas bibliotecas possuírem, na aceção da entrevistada E3, “substrato”<sup>180</sup>, isto é, fundo documental que vá ao encontro dos interesses e necessidades dos seus utilizadores.

«[H]á oferta de livros, havendo oferta, há procura [...] A receita é dar-lhes livros, variedade e quantidade, mas para isso é preciso investir-se. (E5)

Se há ainda alunos «que continuam a gostar de ler»; se há alunos que vão «voluntariamente à biblioteca escolar» e se inscrevem «como sócios no Clube dos *Amigos da Biblioteca*», um grupo de incentivo à leitura domiciliária, referido pela entrevistada E4; se há ainda alunos que «falam dos livros que leram e sugerem títulos para a biblioteca»; se há alunos que «querem intervir, ser protagonistas na leitura, querem participar nos diálogos [...] e até preparam um poema para ler na aula aos colegas», então é porque «adquiriram o hábito de leitura no pré-escolar, no 1.º ciclo e/ou em casa» (E4); se «aqueles alunos que têm mesmo o hábito da leitura, e que são

---

<sup>179</sup> Atentemos nas palavras da entrevistada E5, para quem a biblioteca escolar continua a ser um universo muito específico: «Há um motivo pelo qual nós investimos tanto nos livros – é que é o único sítio onde eles [os alunos] têm acesso aos livros é aqui na escola. Aqui perto não há livrarias, a Biblioteca Municipal não existe, não faz parte da Rede Pública de Bibliotecas. A Biblioteca Municipal mais próxima situa-se a 15Kms [...], só que tem menos livros do que nós temos. [...] O nosso papel também é colmatar as falhas que há lá fora e por isso é que temos tanto aqui na escola.»

<sup>180</sup> «As escolas têm sempre literatura nova, novidades e acabam também por aliciar a exploração daqueles materiais. É preciso haver substrato.» (E3)

bons hábitos, mantêm sempre um tempinho e acabam por seguir sempre essa actividade e acabam por ler qualquer coisa» (E3); se «até são muitos os alunos que chegam à escola Secundária com hábitos de leitura» (E8), então é porque a crise, de que habitualmente se tem falado, talvez possa ser mais mitigada do que real, tal como o demonstra o número de falantes nesta subcategoria, seis com onze ocorrências. Apesar das dificuldades, ainda sentidas por muitos daqueles que não fruíram dos momentos de leitura preconizados pelo Plano Nacional de Leitura; apesar de as competências de compreensão leitora nem sempre terem sido desenvolvidas no período ideal, é nossa convicção que aqueles que «não requisitam livros para leitura domiciliária, [...] alegam que não têm tempo, [...] que não gostam de ler» (E4) ainda possam demonstrar entusiasmo pela leitura e, por que não, prazer de ler. À semelhança das entrevistadas, também nós acreditamos que a leitura expressiva detém poderes contagiantes.

«Só o facto de ser uma leitura expressiva já descodifica muito da mensagem [...]. Mas eles gostam, adoram.» (A1)

«[Os alunos sem hábitos de leitura] gostam imenso de ouvir ler e mostram-se entusiasmados com as leituras que fazemos. Porquê? Em parte, porque lemos de forma expressiva e conseguimos cativá-los, transmitindo-lhes o nosso prazer de ler. [...]

Temos este ano uma turma problemática, com reduzidas competências de leitura e, de um modo geral, os alunos gostam de ouvir ler. Não há meninos ... » (E4)

#### *- Formação do leitor*

Todas as respondentes reconhecem, nas suas entrevistas, a importante missão que a escola desempenha na educação para a leitura, num total de vinte e quatro ocorrências, reportando-se ainda, em doze ocorrências, quatro delas à família, a outra componente essencial à formação do leitor.

Entre os aspectos mais relevantes referidos, no que se refere ao papel da escola, destacamos os seguintes: a formação de leitores competentes, autónomos e motivados; o desenvolvimento do hábito e do gosto de ler; a necessária percepção da leitura como uma competência transversal, essencial ao sucesso escolar/educativo; a possibilidade de contacto com um fundo documental diversificado e conseqüente aumento de conhecimentos e abertura de horizontes; a sensibilização da família para a importância da leitura e a compensação de situações de carência familiar. É neste sentido que apontam os seguintes exemplos:

«A escola deve promover a leitura [...], actividade essencial ao ser humano.» (A2)

«Motivar os alunos a ler e despertar neles o gosto pela leitura e pela escrita [...]. Através da leitura, eles podem adquirir muito conhecimento.» (E1)

«[É] importante incentivarmos o gosto pela leitura [e] que formemos leitores competentes e autónomos. [...] Criar leitores motivados que desenvolvam hábitos de leitura, que leiam mais e, conseqüentemente, obtenham sucesso é, sem dúvida, uma missão da escola.» (E4)

«A escola [...] dá aos miúdos a possibilidade de contactarem com obras de natureza diferente, até porque aqui têm acesso ao texto literário e não literário e de carácter científico. Têm mais escolha. O leque e a divulgação de obras são importantes para eles saberem o que existe.» (A1)

«A leitura tem de deixar de ser apenas um meio para a criança perceber o manual e assim poder preencher as fichas de avaliação de conhecimentos e tem de passar a ser a competência primeira a atingir.» (B1)

«A escola, logo desde o jardim-de-infância, tem de fazer alguma coisa para essas crianças que não têm a possibilidade em casa de ter acesso à leitura, [...] pelo menos na escola terem contacto com os livros.» (E7)

«A leitura está subjacente a tudo quanto é a escola [...] devia ser na leitura que se centravam todas as aprendizagens. [...] Cabe à escola, através dos seus planos curriculares e actividades múltiplas, desenvolver e estimular esses hábitos [de leitura], apontando percursos de leitura cada vez mais desafiantes e enriquecedores.» (E8)

Todo o processo de ensino-aprendizagem centra-se na leitura, competência fundamental para alcançar o sucesso, daí que a escola, à semelhança da família, deva promover, através do maior número de leituras, o prazer de ler. Eis, em suma, as ideias-chave que pensamos perpassarem nos exemplos transcritos e que nos suscitam ainda mais algumas reflexões complementares.

À semelhança da primeira questão do bloco temático B do nosso guião de entrevista, também a segunda, que pretendia determinar o papel da escola na formação do leitor, transporta as entrevistadas E1, E2, E4 e A1 para um outro contexto, para além do solicitado, que é, igualmente, de capital importância para o leitor que se pretende formar, a família. Aliás, refira-se que um quarto das ocorrências<sup>181</sup> que figuram na subcategoria relativa à família se reporta à entrevistada E2, o que, desde logo, evidencia a importância que esta lhe confere, mesmo que a relacione com um outro indicador, o

---

<sup>181</sup> Apenas apresentamos na matriz de categorização o número total de ocorrências, uma vez que não era nossa intenção integrar os indicadores, mas tão-somente as subcategorias. Contudo, referir-nos-emos a alguns indicadores, bem como à sua frequência de ocorrência, sempre que os considerarmos pertinentes.

manual escolar. Curiosamente, este indicador é mencionado, de igual modo, pela inquirida E1, também ela professora do 1.º ciclo do ensino básico.

Se à escola e à família é solicitada a promoção da leitura, então importa que estas instituições se consciencializem, verdadeiramente, que a “cultura do manual” (E2), que ainda se vai fazendo sentir a nível do 1.º ciclo, nem sempre sacia a criatividade e a imaginação da criança, bem como o prazer que a leitura reivindica. Imbuído de um certo pendor de obrigatoriedade, continua a perdurar a convicção que este necessita de ser cabalmente cumprido, sob pena de a avaliação do docente não ser a desejada. Ouçamos a voz da experiência:

«[N]ão só manual é leitura [...], o manual não tem que chegar ao fim porque se não chegar [...], se não estiver preenchidinho até ao fim, a professora não valeu nada porque nem deu o manual.[...]

O professor do 1.º ciclo está entre a espada e a parede. Por um lado, entre os Encarregados de Educação, que estão a puxar para que os manuais sejam dados, porque eles já custam tanto dinheiro, se ainda por cima não servem para nada, e a outra parte que somos nós que, nas reuniões, tentamos sensibilizar para que venham à biblioteca e utilizem os materiais que há [lá].» (E8)

«O prazer adquire-se mais noutros livros e não tanto no manual. O manual não ajuda a desenvolver a criatividade. Devemos recorrer a outras estratégias que motivem mais as aulas.» (E1)

Partindo das respostas das inquiridas E1, E2, E4 e A1, considerámos, no âmbito da formação do leitor, três tipos de deveres que constam do Quadro 28: os da escola para com a família; os da família para com a escola e os da família para com as crianças/jovens.

Quadro 28 – Deveres para com a leitura

Escola para com a família	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Consciencializar os pais para a importância da leitura. (A1)</li> <li>▪ Sensibilizar os pais de que a leitura vai além do manual escolar. (E2)</li> </ul>
Família para com a escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participar nas actividades promovidas pela escola. (E1)</li> <li>▪ Não avaliar o professor apenas pela abordagem do manual escolar. (E2)</li> </ul>
Família para com as crianças/jovens	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Manifestar gosto pela leitura e promovê-lo. (E1, E4))</li> <li>▪ Propiciar o encontro com o livro, desde a mais tenra idade (frequência de bibliotecas; aquisição de livros e sua leitura). (E1)</li> </ul>

Relativamente à família, as entrevistadas A1, E1 e E4 referem-se ainda à presença ou ausência do hábito de leitura. Se para a inquirida A1 a falta de hábitos de leitura dos pais e a inexistência de livros em casa alicerçam, entre outros factores, a crise de que já falámos anteriormente, para a entrevistada E4 são os hábitos de leitura,

adquiridos no pré-escolar, no 1.º ciclo e/ou em casa, com a leitura ao deitar, que nutriram, no ano lectivo de 2005/2006, os 25% dos alunos, na sua maioria do 2.º ciclo, inscritos no *Clube dos Amigos* da Biblioteca. Também a inquirida E1 está convicta que «os hábitos de leitura já vêm de casa» e é nesse âmbito que menciona, de igual modo, a leitura familiar às crianças, ao final do dia, como impulsionadora do gosto pela leitura.

Não integrámos no Quadro 27 os deveres da escola para com a leitura dos nossos alunos, porquanto já haviam sido por nós enunciados. De entre eles, não podemos deixar de destacar a necessária transversalidade da leitura, aludida pelas entrevistadas E3 e E8, em sete ocorrências, num total de vinte e quatro.

«A escola deve ver a leitura de uma forma transversal, ou seja, o ler não é só da responsabilidade do professor de Língua Portuguesa, o motivar para a leitura pode estar em qualquer professor e em cada um de nós.[...] Creio que a maior parte de nós, como docentes, não tem essa perspectiva de encarar a leitura como actividade transversal e de remediação das próprias dificuldades que o aluno sente na disciplina.» (E3)

«Se a escola, toda a escola, não der uma importância à leitura, vai haver insucesso, cada vez maior. Não pode passar só apenas por núcleos da escola que trabalham a leitura, Oficina de Leitura, Bibliotecas, reforço na aula de Português, tem de passar por todos nós, para que a leitura assuma o seu papel fundamental.» (E8)

#### - *Objectivos prioritários da biblioteca escolar*

Como se depreende dos dados apresentados no Quadro 26, foram identificadas pelas entrevistadas quatro objectivos prioritários que elencamos de acordo com o número de falantes e de ocorrências: promoção da leitura, com sete falantes, cinco das quais são coordenadoras dos Projectos A, B, C, D e F e catorze ocorrências; apoio ao utilizador em cinco falantes, com onze ocorrências; disponibilização de recursos, em quatro falantes com dez ocorrências e frequência da biblioteca, igualmente em quatro falantes, e com oito ocorrências. Constatamos não ser significativa a diferença na frequência de ocorrência dos vários objectivos e, muito embora a promoção da leitura figure na primeira frase de quatro entrevistadas (E1, E3, E5 e E8), a verdade é que a utilização dos recursos é imediatamente referida por estas inquiridas. Aliás, a entrevistada E4 começa por reportar-se à sua rentabilização e só na parte final da sua intervenção é que identifica a promoção do gosto pela leitura como a principal finalidade.

Quando indagadas acerca do lugar em que posicionam a promoção da leitura, quatro das cinco entrevistadas, E1, E3, E4 e E5, afirmam que ela se tem destacado, considerando a respondente E8 que «a leitura [...] está em tudo o que fazemos», pelo que não a coloca em qualquer ranking. A mesma situação se verifica com a inquirida E6, para quem a leitura «é uma das coisas importantes ou muito importantes [e] se eles não gostarem de ler não gostam de pesquisar». Esta mesma entrevistada que, de entre os vários objectivos, privilegia o apoio ao utilizador, também não se coíbe de enaltecer o trabalho desenvolvido pela biblioteca escolar em prol da leitura.

«Num país que se diz que tem um regime democrático, certamente passa pela escola oferecer as condições que em casa muitas vezes não se conseguem ter. E uma política de bibliotecas bem estruturada, com equipas motivadas, dinamizadoras, com actividades que captem para a leitura [...], é possível motivar e cativar para a leitura.» (E6)

Relativamente às falantes que aludem o apoio ao utilizador, verificamos estar perante opiniões veiculadas essencialmente por coordenadoras de dois ciclos de ensino distintos, o 1.º e o secundário. Perscrutemos as suas palavras:

«Em primeiro lugar, a promoção da leitura. Também é muito importante que a criança saiba como deve utilizar uma biblioteca e o que tem na biblioteca.» (E1)

«Os alunos procuram muito, procuram não só pelo livro, mas, às vezes, até mais pelo recurso às outras tecnologias e uma coisa tem de levar à outra e nós tentamos direccioná-los nesse sentido, que não utilizem só a net, mas que utilizem outros recursos.» (E3)

«E [que saibam] como utilizar a Net... [...]Os meninos chegam aqui ao 5.º ano e deparam-se com uma biblioteca muito grande e [...] nem sabem para onde se hão-de virar. Pelo menos [os alunos do] do 4.º ano [que venham] pesquisar à biblioteca, segundo um guião de pesquisa, saber onde podem pesquisar e como se pesquisa.» (E2)

«Estou a tentar que esta biblioteca passe por um recurso fundamental da escola para que o aluno passe por aqui e saiba utilizar outras bibliotecas sem se perder. [...]O utilizador de bibliotecas é fundamental. [...]Nunca as bibliotecas nos [apoiaram] como nós hoje apoiamos o utilizador.» (E8)

Se o 1.º ciclo do ensino básico é de crucial importância pelo facto de ser, para aqueles que ainda vão tendo a ventura de beneficiar de uma biblioteca escolar, uma primeira experiência no mundo da informação e da leitura, também o é para os alunos que iniciam um ciclo de estudos pré-universitário que pressupõe não só a aquisição de

algumas competências de informação, como também a sua consolidação e aprendizagem de outras.

«Nota-se a diferença nas crianças [1.º ciclo] desde que as bibliotecas começaram a funcionar e as actividades de biblioteca... nota-se mais interesse e até na própria leitura.» (E1)

\*\*\*

Quadro 29: Bloco C – “A aplicação do projecto de promoção de leitura”:  
Matriz de categorização

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Falantes</b>	<b>Frequência de ocorrência</b>
I – Balizamento do projecto de promoção de leitura	<b>Situação de partida:</b> Insucesso escolar	E3, E8	5
	Falta de hábitos de leitura	(E1), E5	2
	Fundo documental insuficiente	E6 (E5)	5
	Convite	E4	4
	Candidatura	B1	1
II – Papel da BE e representatividade do projecto	<b>Papel da BE:</b> Dinamizadora do projecto	E1, E3, E5, E6, E7, E8	7
	Mediadora do projecto	E4	3
	<b>Representatividade:</b> Documentação	E3,E4, E5, E6	10
	Conselho Pedagógico	E1, E3, E4, E5, E8	10
III – Promoção do projecto e recursos envolvidos	<b>Promoção do projecto:</b> Interna	E1,E3,E4,E5,E6,E8,	18
	Externa	B1, E3, E7, E8,	6
	<b>Recursos financeiros:</b> Rede de Bibliotecas Escolares	E3, E4, E6	3
	Fundação Calouste Gulbenkian	E1, E5, E6	3
	IPLB	E4	1
	DGIDC	E3	1

	Órgão de Gestão	E3, E8	2
	<b>Recursos humanos:</b> Autarquia	E1, E6	3
	Biblioteca Municipal	E1, E2, E3, E4, E8, B1	9
	Família	E1, E3	2
	Áreas curriculares	E1, E3, E4, E8	14

- *Balizamento do projecto de promoção de leitura*

Ao confrontarmos a informação que consta do Quadro 29 com a veiculada anteriormente, aquando da análise dos projectos, constatamos que, à excepção da subcategoria “candidatura”, todas as outras situações de partida já nos são familiares: o insucesso escolar, identificado pelas falantes E3 e E8 determinou os Projectos B e F, respectivamente; a falta de hábitos de leitura reportada pela entrevistada E5 está na base do Projecto D; o insuficiente fundo documental, referido pela inquirida E6, motivou o Projecto E e o convite endereçado à escola da entrevistada E4 esteve/está na base do Projecto C.

Relativamente ao Projecto A, importa esclarecer que a entrevistada E1 não participou na sua concepção, pois, na altura em que este foi proposto, ainda não desempenhava funções de coordenação, motivo pelo qual consideramos mais elucidativa a opinião veiculada pela bibliotecária da Rede de Leitura Pública, parceira desde o primeiro momento.

«O Projecto *Crescer a ler e ler a crescer* nasceu da necessidade de apresentar uma candidatura à Gulbenkian para apoio às Bibliotecas Escolares do concelho.» (B1)

Todavia não descurarmos, de igual modo, as palavras da coordenadora<sup>182</sup>.

«Foi para incentivar a leitura. Desenvolver o gosto pela leitura e escrita. Via-se que havia pouca motivação para a leitura, tanto da parte das crianças, como mesmo da parte dos adultos. Então [havia] mesmo que promover.» (E1)

No que diz respeito ao Projecto B, também a entrevistada E3 refere um outro dado complementar relativo à situação de partida:

<sup>182</sup> Uma vez que considerámos como situação de partida a necessidade de candidatura a um apoio às bibliotecas escolares e não tanto a falta de hábitos de leitura, colocámos a opinião da falante E1 entre parêntesis, na subcategoria “falta de hábitos de leitura”.

«Para além de colmatar a dificuldade a nível da Língua Portuguesa, tinha também a vertente do envolvimento dos Encarregados de Educação. A nossa ideia era fazer uma [sessão] por período, pelo menos, em que os pais fossem sensibilizados para a importância da leitura e fossem essencialmente aconselhados.» (E3)

O Projecto D parte da constatação de uma prática habitual no 3.º ciclo, o decréscimo acentuado dos índices de leitura, provavelmente pela inexistência de consolidados hábitos de leitura. Associado a este factor, a entrevistada E5<sup>183</sup> menciona ainda um outro, o acervo documental:

«[Surgiu pelo] facto de eu achar que os miúdos do 3.º ciclo lêem menos do que os outros. [...] Também percebi o motivo pelo qual lêem pouco, porque não tínhamos livros atractivos.» (E5)

No sentido de, desde logo, cativar os alunos para leitura, a coordenadora da biblioteca tentou conhecer os seus interesses de modo a, mais facilmente, poder ir ao seu encontro, contudo cedo constatou que tal não seria possível, pois a maioria dos alunos desconhecia grande parte da produção editorial. Assim sendo, optou por seleccionar títulos que abordassem temas consentâneos com a sua faixa etária, mesmo que não primassem pela qualidade literária, qual Poslaniec, a quem «deixaram ao [seu] alcance alguns “bons romances”, sem [o] impedirem de ler os outros» (2001:155).

O fundo documental insuficiente e desactualizado de uma biblioteca em fase de remodelação organizativa, dada a constituição em agrupamento, é o móbil para a entrevistada E6. O meio sociocultural carenciado em que se insere a escola que levou a cabo o Projecto E impulsionava, de algum modo, o concurso a projectos vários, situação análoga à da inquirida E5, promotora do Projecto D.

«Tem-se investido e depois também participamos em tudo quanto é concurso, projectos e temos conseguido. [...] O nosso papel também é colmatar as falhas que há lá fora e é por isso que temos tanto aqui na escola e os miúdos aproveitam.» (E5)

«Estamos inseridos num meio [...] com muitas necessidades e sentimos que os alunos precisavam [de melhorar], mesmo mais do que em cidades maiores onde essas necessidades podem ser colmatadas de outra forma. Sentíamos que havia necessidade muito grande de concorrer a projectos [...]. Essa necessidade já era sentida há algum tempo.» (E6)

---

<sup>183</sup> À semelhança da nota 176, também colocámos entre parêntesis a opinião da falante E5, dado considerarmos a possibilidade de integração nesta matriz de duas situações de partida.

A actualização do fundo documental foi, no caso do Projecto E, um processo partilhado, porquanto partira das sugestões apresentadas pelos professores e alunos. Ao contrário do que se verificou na escola que desenvolveu o Projecto D, nem todos os títulos sugeridos pelos alunos da escola do Projecto E foram adquiridos, uma vez que, segundo a entrevistada E6, alguns não se adequavam à biblioteca escolar. Apesar de ambas as escolas se situarem em meios rurais, embora com diferentes especificidades, a interioridade do concelho do qual faz parte o Projecto D poderá condicionar mais a divulgação da produção editorial. Se a escola que o implementou dista de Coimbra cerca de 70 quilómetros, a do Projecto E localiza-se a 25 e se a diferença de 45 quilómetros poderá não ser muito significativa, a verdade é que já faz alguma diferença em termos de acesso à informação.

*- Papel da biblioteca escolar e representatividade do projecto*

Todos os projectos de promoção de leitura, à excepção dos Projectos C e do D, foram propostos pela equipa da biblioteca escolar, tendo ainda o Projecto A contado com a importante parceria da Biblioteca Municipal<sup>184</sup>. O Projecto C resultou de um convite por parte da Biblioteca Municipal, tal como já foi referido, e a proponente do Projecto D foi, única e exclusivamente, a coordenadora da biblioteca escolar.

Relativamente ao papel desempenhado pela biblioteca escolar, verificamos que esta dinamizou cinco projectos, embora em diferentes níveis, e foi mediadora do Projecto C. Em todos eles, facilitou o acesso ao seu fundo documental, tendo ainda o Projecto F recorrido ao acervo da Biblioteca Municipal.

Ainda no que diz respeito à dinamização, importa aludir ao espaço no qual foram desenvolvidas as actividades contempladas nos projectos, pois, só desse modo, poderemos compreender a verdadeira função da biblioteca escolar. O Projecto E decorreu apenas na biblioteca escolar; o Projecto A utilizou, concomitantemente, os espaços das bibliotecas escolares e da Biblioteca Municipal; o Projecto B desenrolou-se na biblioteca escolar e sala de aula, tendo ainda algumas actividades decorrido no exterior (visitas guiadas à Biblioteca Municipal, monumentos e livraria); o Projecto C desenvolveu-se exclusivamente em contexto de sala de aula; o Projecto D também se processou em sala de aula, mas com a especificidade de clube e o Projecto F ocorreu em vários espaços.

---

<sup>184</sup> «A candidatura foi da responsabilidade do agrupamento de Escolas [...], que, verdade seja dita, apenas cumpriu as formalidades necessárias para que a candidatura fosse aceite. A Biblioteca Municipal [...] foi parceira desde o início, colaborando efectivamente em todas as actividades.» (B1)

Face ao exposto, verificamos que há diferentes níveis de dinamização: o plano de acção do Projecto E foi implementado apenas pela equipa da biblioteca escolar; as actividades dos Projectos A, B, C e F foram desenvolvidas quer pelas bibliotecas escolares em articulação com alguns professores; a dinamização do Clube de Leitura, única actividade do Projecto D, foi promovida somente pela coordenadora da biblioteca escolar, também ela professora de Língua Portuguesa.

Concluímos, então, estar perante três situações distintas: a equipa da biblioteca escolar dinamiza sozinha o plano; o coordenador da biblioteca dinamiza sozinho a(s) actividade(s); a equipa dinamiza em articulação com outros docentes. Relativamente a esta última, ouçamos a voz de uma coordenadora de biblioteca escolar, professora de Língua Portuguesa e apaixonada pela palavra escrita transposta para a oralidade:

«O que tento passar para os nossos colegas é esta a mensagem: para já, vocês têm que ser leitores. Nós temos que passar uma mensagem: nós somos leitores, vibramos com a leitura. Não me interessa de que é que eles são leitores. Agora passem-me esse entusiasmo pela leitura disto ou daquilo para os alunos. Mostrem-lhes esse prazer que um texto vos deu. Que uma revista vos dá a ler. Esse prazer que sentem [...] e depois deixem-nos livremente percorrer as bibliotecas. Venham aqui com eles, não se sentem a ler o jornal [...].

Não gosto da palavra mediadora... Nós somos responsáveis pelo Projecto, mesmo sabendo que os resultados vão ser negativos porque não somos nós a dinamizá-lo. [...] No primeiro ano, foi um papel mais activo, no segundo também dinamizámos algumas sessões. Agora é um trabalho mais autónomo por parte dos Directores de Turma. [...] O termo mais correcto é dinamizador. Somos dinamizadores de um plano de animação. [...] Eu não vou lá, mas no fundo a biblioteca está presente através das sugestões.» (E8)

Perpassam nestas palavras alguns aspectos que gostaríamos de realçar: a importância de sentir e de transmitir o prazer da leitura, pois só assim se poderão formar os verdadeiros leitores; a satisfação pelo facto de a biblioteca escolar dinamizar um projecto de leitura; o desalento por não abarcar todo o tempo para o implementar, daí que a coordenadora se refira à sua consecução de uma forma menos afável, não obstante o seu impacto positivo, tal é o seu prazer em difundi-lo. Aliás, esta professora infunde prazer sempre que fala da biblioteca, mesmo quando se refere à sua integração no tecido normativo da escola. Escutemo-la novamente:

«Eu acredito no espírito do *Manifesto* que diz que a biblioteca escolar é o núcleo da escola. Aqui pulsa tudo. Daqui sai tudo. [...] Eu acho que toda a gente aqui na escola já sente que nós somos parceiros, a prova disso é que eu não tive qualquer dificuldade em colocar a biblioteca dentro do Regulamento Interno da Escola, como estrutura pedagógica, ao lado dos Directores de Turma, dos Conselhos de Turma. Ela não é menos importante que um Conselho de Turma, que o Conselho dos Directores de Turma que os Coordenadores Pedagógicos. É

igual, está no mesmo sítio no organigrama da escola, está ao lado. [...] Integrá-la no Projecto Educativo? Foi facilímo. Está lá também nas metas, como uma das grandes parceiras para conseguirmos atingir os objectivos do Projecto Educativo. No Projecto Curricular de Escola como uma das estratégias para conseguir os objectivos. [...]

Chorei muito, emocionono-me muito com as coisas, até ter a biblioteca como tenho. [...] É a minha biblioteca. É a minha casa. [...]Os livros são o nosso mundo, é muito bom.» (E8)

Regulamento Interno, Projecto Educativo, Projecto Curricular de Escola/Turma, eis os instrumentos do processo de gestão e autonomia das escolas que muito têm contribuído para institucionalizar a biblioteca na escola. Mas, para que tal aconteça, importa comprometer toda a comunidade educativa, pelo que a biblioteca escolar deve, igualmente, integrar não só o Conselho Pedagógico, o «órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa»<sup>185</sup>, como também o Plano Anual de Actividades (PAE), o «documento de planeamento que define [...] os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procede à identificação dos recursos necessários à sua execução»<sup>186</sup>.

Como se depreende do Quadro 29, todos os projectos de leitura se encontram bem representados nas escolas. Na verdade, nas dez ocorrências relativas aos instrumentos normativos, foi referido que os Projectos B, C, D e E integraram os Planos Anuais de Actividades, quer do Agrupamento, quer da biblioteca, não tendo havido qualquer alusão a eles por parte das falantes E1 e E8. Pensamos, todavia, que os seus projectos devem ter, igualmente, constado dos referidos planos, porquanto foi significativa a sua representatividade na escola/agrupamento. Com efeito, foi na sequência da apresentação do Projecto A, em Conselho de Docentes, que a biblioteca escolar passou a ter assento no Conselho Pedagógico e a fazer parte do Projecto Educativo. É também nossa convicção que o Projecto F tenha/continue a figurar no PAE, dado ter sido assumido como um projecto de escola. Aliás, ele não consta dos vários documentos normativos com a designação pelo qual é conhecido, *O segredo dos livros*, mas está presente em todos através da biblioteca, dinamizadora de projectos.

Relativamente à representatividade dos projectos de promoção de leitura na escola/agrupamento importa referir o seguinte: o Projecto B apenas integra o Plano de Actividades da escola (PAE) , uma vez que os demais documentos não foram posteriormente revistos; os Projectos D e E constam somente do PAE; o Projecto C

---

<sup>185</sup> Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, p. 2349.

<sup>186</sup> *Idem*, p. 2344.

encontra-se presente em todos os documentos, integrando até o Projecto Curricular de Escola/Turma; à excepção do Projecto A, apresentado em Conselho de Docentes e do Projecto E, que, enquanto mera proposta de acção, não foi inicialmente exposto em Conselho Pedagógico, todos os outros foram apresentados e aprovados por este órgão.

*- Promoção do projecto e recursos envolvidos*

Para além da imprescindível representatividade da biblioteca escolar, importa ainda que este centro de recursos e promotor de projectos não só difunda os seus planos de acção, como motive para a sua implementação. Também as bibliotecas escolares que impulsionaram os projectos em análise lançaram mão de vários meios para os divulgar e fomentar a sua aplicação. Dos dados apresentados no Quadro 28, constatamos que a promoção do projecto, na qual incluimos a difusão de informação e os mecanismos de sedução, se processou essencialmente a nível interno.

Os meios de difusão mais utilizados pelas nossas entrevistadas foram, indiscutivelmente, as reuniões (falantes E1, E3, E4 e E8 com onze ocorrências) e o Conselho Pedagógico (falantes E1, E3, E4 e E8 com oito ocorrências), tendo ainda sido referidos os seguintes: cartazes/circular (E5 com duas ocorrências) e placard da biblioteca (E7 com uma ocorrência); jornal da escola (E8 com uma ocorrência) e jornal local (E6 e B1 com duas ocorrências); boletim informativo da biblioteca (E7 com uma ocorrência); Assembleia de Escola (E2 com uma ocorrência); sala de professores e sala de alunos (E7 com uma ocorrência), página Web (E3 com duas ocorrências); a participação com um poster no IASL (E1, E3 e E8 com três ocorrências), bem como o contacto do Director de Turma com os Encarregados de Educação (E3 com uma ocorrência).

No que diz respeito às estratégias de motivação, destacam-se de igual modo as reuniões (E3, E4, E5 e E8, num total de sete ocorrências) e o Conselho Pedagógico (E3, E6 com duas ocorrências). Foram ainda referidas pelas entrevistadas as seguintes: a dinamização conjunta de actividades (E1); os resultados obtidos, o envolvimento dos alunos e a criação de marcadores alusivos ao projecto (E4); pedido de sugestão de títulos para a renovação do fundo documental (E7) e as novas aquisições (E6).

Constatámos ainda que quatro (A, B, E e F) dos seis projectos contribuíram para divulgar a escola/concelho, o que lhes confere, de algum modo, prestígio e que, provavelmente, será importante para a continuação dos projectos.

«Houve uma parceria com o jornal da vila/rádio. À escala da vila tem a sua importância. [...] Quer a rádio, quer o jornal faziam passar a mensagem. [...] Isto para dizer que houve o envolvimento da própria comunidade e do meio. Não foi uma coisa fechada em si, na escola, o que também serviu para publicitar a escola, o que é importante para os nossos alunos.» (E6)

«A escola apoiou a minha deslocação lá [IASL], estive lá cinco dias e isso promoveu bastante... estás aqui talvez por causa disso.» (E8)

Se a divulgação é importante, não menos será a sensibilização, pelo que esta deverá, quanto a nós, constituir-se como uma área prioritária. Tal como nos confessam as entrevistadas E8 e E5, o caminho é sinuoso, não podendo ninguém motivar se não estiver minimamente predisposto a cumprir a sua missão.

«Muito difícil. Por isso é que eu dou receitas e fiz aquela reunião. Gostaram muito. As reuniões passam depressa, falo muito e gesticulo muito. Que mensagem tento passar? Sempre a mesma mensagem. Lá no fundo, eles são leitores de um determinado tipo. Que comecem por aí e depois que recorram à biblioteca para se inspirarem e que venham para aqui e que percorram eles próprios a biblioteca. É uma forma de os trazer à biblioteca. Eu tive que juntar os dois em um... porque tu, se calhar, ainda não encontraste o teu caminho como leitor...» (E8)

«Em reunião de Departamento, ainda tentei que os meus colegas de Português motivassem os miúdos para o Clube de Leitura, mas nenhum conseguiu. [...]

Sensibilizei os outros. Para sensibilizar os alunos também é preciso nós estarmos sensibilizados e é muito difícil motivar alguém que não está à partida motivado, daí que eu só tenha tido os meus alunos no clube. [...] Não houve o contacto que eu tinha com os meus alunos que é muito importante, eu não tinha acesso directo aos outros alunos todos. Só se fosse fazer publicidade porta a porta, soa a soa. Também ficava muito grande e não funcionava.» (E5)

Se um projecto pode ser promovido por uma única pessoa, como é o caso da entrevistada E5, a verdade é que o trabalho colaborativo enriquece quem o faz e quem o recebe, alunos, professores e, por que não, pais. De um modo geral, todos os planos de acção, à excepção do Projecto D, foram desenvolvidos em articulação ou com a Autarquia e a Biblioteca Municipal, ou com outros Professores e Encarregados de Educação. De entre estes parceiros, destacam-se, pelo número de falantes e frequência de ocorrências, a Biblioteca Municipal e os professores.

Relativamente à participação da Autarquia, a entrevistada E1 refere o transporte assegurado às crianças, quando estas se deslocavam à Biblioteca Municipal, e a inquirida E6 a disponibilização de materiais para consulta, no âmbito de uma actividade relacionada com a toponímia da localidade. O Projecto E contou ainda com a colaboração de uma Associação, da Rádio e do Jornal locais.

Da análise dos projectos e das entrevistas, apercebemo-nos que as escolas dos Projectos A/F, B, C entabularam já uma relação muito estreita e profícua com a Biblioteca Municipal. Se, no Projecto A, ela é, desde o início, parceira, tendo colaborado em todas as actividades de animação da leitura, disponibilizado técnicos para o tratamento documental, produzido materiais, divulgado notícias para a imprensa e participado em reuniões; se, no Projecto F, a mesma Biblioteca Municipal procede ao empréstimo de documentos inter-bibliotecas, tal como o havia realizado com a escola do Projecto A; se, no Projecto B, ela participava, igualmente nas reuniões de trabalho, organizara actividades conjuntas, nomeadamente as que se reportavam ao encontro com escritores, concursos, feira do livro, itinerâncias e proporcionado formação nas áreas da leitura e escrita; se, no Projecto C, fora ela que convidara a biblioteca escolar a dinamizar o projecto, tendo também disponibilizado formação no âmbito da promoção da leitura aos professores intervenientes; então é porque a cooperação entre a Rede de Bibliotecas Escolares e a Biblioteca Municipal é, em alguns contextos, uma realidade bem sucedida.

Também as entrevistadas E1, E3, E4 e E8, dos Projectos A, B, C e F, referem a colaboração de alguns professores: das EB1s envolvidas, no caso do Projecto A; de Língua Portuguesa e de Estudo Acompanhado no Projecto B; das áreas disciplinares não curriculares de Formação Cívica, Área de Projecto e de Estudo Acompanhado no Projecto C; e de todos os Directores de Turma, no Projecto F.

A participação dos Encarregados de Educação é mencionada pelas inquiridas E1 e E3: se no projecto daquela, eles intervêm na actividade “Leituras com os pais”, no desta, participam numa formação sobre leitura, tendo ainda alguns colaborado numa sessão de leitura para alunos. Embora as entrevistadas E5 e E6 refiram a requisição domiciliária de alguns títulos para os pais e a inquirida E4 destaque o acompanhamento familiar e a solicitação dos Encarregados de Educação ao Conselho Executivo para que possibilitasse a continuidade do projecto no 3.º ciclo, a verdade é que não as considerámos na matriz de categorização.

Todos os projectos de leitura, à excepção do F, beneficiaram, tal como já referimos, de apoio financeiro, essencialmente para refrescamento dos fundos documentais. As entrevistadas E3 e E6 mencionaram, de igual modo, a aquisição de algum equipamento, no caso do Projecto B, e de mobiliário no Projecto E. Apraz a qualquer leitor ouvir as seguintes palavras:

«Temos de agradecer muito à Gulbenkian porque nos proporcionou melhorar muito, muito estes serviços. Ficámos-lhe muito gratos. Devemos todos, nas bibliotecas, aproveitar estas hipóteses. [...] Ainda bem que existem estas Fundações em Portugal.» (E6)

«O Conselho Executivo tem sido para mim um parceiro porque acredita. [...] Não me faltam com apoio nenhum.» (E8)

Também se dinamizam projectos sem apoios exteriores à escola, tal como o evidencia a entrevistada E8, no entanto importa que a Escola acredite na biblioteca escolar, ou melhor dizendo, que o seu Órgão de Gestão invista nela e lhe atribua uma dotação orçamental para ir actualizando o seu acervo documental, fundamental para continuar a alimentar o ávido leitor. É nossa convicção que o Programa da Rede de Bibliotecas Escolares e a Fundação Calouste Gulbenkian, anteriores ao Plano Nacional de Leitura, contribuíram sobremaneira para a promoção da leitura nas nossas bibliotecas escolares.

Terão os seis projectos de promoção da leitura implementados pela biblioteca escolar promovido realmente a leitura das nossas crianças e jovens? Eis a questão à qual iremos tentar responder com base na avaliação efectuada pelas nossas entrevistadas. A chave da nossa resposta está contida no quadro que a seguir apresentamos.

\*\*\*

Quadro 30: Bloco D - “Impacto do projecto de promoção de leitura” – Matriz de categorização

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Falantes</b>	<b>Frequência de ocorrência</b>
I - Impacto do projecto	<b>Critérios de sucesso:</b> Articulação	E1, E2, E3, A2,	5
	Renovação do fundo documental	B1,E5, E7	3
	Envolvimento/empenho	E2, E3, E4, E6, A1	10
	Utilização da BE	E1, E2, E6, E7, E8	8
	Participação no IASL	E3,	2
	Promoção da leitura	A1, E1, E2, E4, E5, A2	17
	<b>Avaliação global:</b> Consecução dos objectivos	E1, E4, E5, E7,E8	5

II - Avaliação do projecto	Suplantação dos objectivos	E2, E3, E5	3
	<b>Duração do projecto:</b> Continuidade	E4, E5, E7, E8	4
	Integração no PNL	E1, E3	2

*- Impacto do projecto*

As entrevistadas responsáveis pelos projectos procederam à avaliação dos seus planos de acção com base em evidências recolhidas, maioritariamente, em estatísticas, quer de utilização da biblioteca escolar quer de requisição domiciliária, em opiniões orais e escritas dos alunos, bem como em trabalhos realizados por estes. Cinco das inquiridas (E1, E3, E4, E5 e E8) referem a elaboração de relatórios, uma (E3) a aplicação de um teste de literacia, para aferir a competência de leitura, outra (E4) um questionário e uma prova de avaliação e duas (E4 e E8) a apresentação dos resultados em reunião de Conselho Pedagógico.

No que diz respeito à recepção do projecto por parte dos alunos, as inquiridas são unânimes em reconhecer o bom acolhimento e a motivação que sempre evidenciaram, mesmo quando outros *valores mais alto se levantavam*:

«[Os alunos] do 12.º ano, que já estavam há três anos com o projecto, sentem falta de qualquer coisa nova. Mas eles passam a vida a preencher coisas para a Faculdade. Eles precisam daquela hora, mas de vez em quando... Se tu não acreditares realmente nas coisas, não vai ser possível. Há tantas coisas para fazer, mas se acredito naquilo... [...]. Se de pequenos levarmos isto como uma coisa normal... tem de haver prazer! (E8)

«Os materiais que produziram mostram que houve um bom acolhimento e bastante motivação.» (E3)

«[T]endo feito eles próprios [os alunos] uma avaliação muito positiva do projecto que, em alguns casos, superou mesmo as suas próprias expectativas. [...] Pensavam que ia ser mais uma daquelas aulas aborrecidas [...] os trabalhos que eles produziram ultrapassaram as suas expectativas em termos de escrita. (E2)

Relativamente aos professores, o envolvimento foi, na generalidade, satisfatório, apesar de, pontualmente, poder ter havido uma reacção menos aceitável. Referimos, a título exemplificativo, o final feliz da catequização levada a cabo pela inquirida E1:

«Foi um pouco difícil sensibilizá-la para ir com as crianças à biblioteca, porque tinha alunos do 1.º ano e “descer as escadas e depois falta-me o tempo”... então, nós pegávamos no livro e íamos à sala dela e as crianças começaram a gostar [...] a criança começa a pedir também [...] e nós íamos lá. [...] Depois começou a vir com as crianças e estas adoraram e começamos a englobá-la muito na actividade. Eu não lia o livro sozinha [...]. [A leitura/BE] desperta as crianças e o professor.» (E1)

Para além do professor que se recusou a dinamizar o Projecto F, quando ele ainda não era “obrigatório”; para além dos professores que só despertaram para o Projecto D, quando a sua responsável é convidada a apresentá-lo publicamente no *Seminário Internacional sobre Bibliotecas Escolares*<sup>187</sup>; para além dos “professores que já não lêem há muitos anos” (E8) e que dinamizam o projecto “de acordo com os seus níveis de leitura” (E8), não encontramos, nas nossas entrevistas, mais nenhum caso semelhante, a não ser o desejo de implementá-lo:

«Ainda este ano, uma das colegas de EVT do 5.º ano perguntou-me: “Então, este ano não há projecto?”» (E3)

«Os meus também já me perguntaram. [...] Penso que foi bastante positivo, envolveram-se e tentaram fazer o seu melhor. Não houve ninguém que se pusesse de fora.» (E2)

«Há uma colega nossa [de Biologia] que gosta tanto do projecto e anda preocupadíssima porque [em] todas as horas de Direcção de Turma tem problemas a resolver [...] e ela anda irritadíssima porque não tem horas.» (E8)

Após este breve preâmbulo, em que nos referimos aos instrumentos de avaliação utilizados pelas nossas inquiridas para aferir os resultados dos seus projectos, bem como ao seu impacto geral junto dos alunos e professores, passamos a comentar sumariamente os factores críticos de sucesso, que constam do Quadro 30, e a ilustrá-los.

Dos dados apresentados, constatamos que há, desde logo, três critérios de sucesso que se destacam: a promoção da leitura, o envolvimento dos vários intervenientes e a utilização da biblioteca escolar. Curiosamente, imediatamente a seguir, encontram-se outros três factores, que mantêm a mesma hierarquia, quer a nível do número de falantes quer das ocorrências: a articulação, a renovação do fundo documental e a participação num evento internacional.

O trabalho em equipa e a coesão de que nos falam as entrevistadas A2, E2 e E3 fazem jus ao plano de acção transversal que é o Projecto B, tendo o trabalho conjunto sido, inclusivamente, considerado, pela inquirida A2, como a sua mais-valia. Também a

---

<sup>187</sup> Este evento decorreu na Fundação Calouste Gulbenkian, no dia 25 de Setembro de 2006.

inquirida E1 destaca a articulação que existiu entre a biblioteca escolar e o currículo.

«O trabalho em equipa foi muito gratificante e resultou muito bem.» (A2)

«Para além dos trabalhos dos alunos que foram espectaculares, acho que houve muita coesão entre os professores dos vários ciclos. A planificação conjunta das actividades, cada um adaptando ao seu ciclo.» (E2)

«Ter conseguido congregar todos os ciclos de ensino num projecto conjunto. Nunca tínhamos tido, para além do programa da Rede de Bibliotecas Escolares.» (E3)

«Havia trabalhos que se iniciavam na biblioteca e completavam-se ou complementavam-se com actividades de sala de aula ou vice-versa. E aí havia uma grande dinâmica entre o coordenador da biblioteca e o professor de sala de aula, [...] havia um compromisso entre todos.» (E1)

A renovação do fundo documental que se verificou em todos os projectos de promoção de leitura é realçada pelas inquiridas B1, E5 e E7, porquanto é o substrato (E3) essencial da leitura e da biblioteca escolar.

«Agora já serenou um bocadinho, porque era a novidade, por isso é tão importante a novidade.» (E5)

«Dar oportunidade de termos novos materiais, ponto de partida para a promoção da leitura. É impossível promover se não for assim.» (E7)

«Muito positivo, até pelas reacções deles. Quando chegavam e viam os filmes novos. Quando chegou o material novo. Ainda não havia as estantes todas e esse material era colocado numa estante e eles faziam fila para verem as coisas novas e pediam para reservar. Mas também temos alunos que nunca vieram à biblioteca.» (E7)

Como tão bem nos recorda a entrevistada E6, ainda há lares carenciados de material impresso, daí a avidez dos jovens referidos pela inquirida E7. Todavia, também há o contrário, isto é, livros sem leitores.

«Também estamos numa zona onde muitos dos miúdos querem ler e não têm em casa, enquanto noutros sítios não lêem por preguiça.» (E6)

Parafraseando a entrevistada E5, afirmamos que “[p]ara sensibilizar os alunos também é preciso nós estarmos sensibilizados e é muito difícil motivar alguém que não está, à partida, motivado”. Apesar de alguma distância temporal, as vozes das nossas entrevistadas, que ainda ecoam dentro nós, e as suas expressões faciais e corporais provaram que os projectos haviam cativado alunos, professores e pais, daí o seu envolvimento.

«Os alunos entusiasmaram-se de tal modo que, se por qualquer motivo, não se pudesse fazer sessão de leitura, ficavam tristes. Mesmo os alunos mais fracos liam em voz alta e notava-se o esforço que faziam para aperfeiçoar a leitura e o gosto que tinham em participar» (A1)

«Os materiais que produziram mostram que houve um bom acolhimento e bastante motivação. [A mim], por exemplo, que não tinha as turmas, eles conheciam-me [da biblioteca] porque eu ia às turmas contar histórias [...] e acabam por falar connosco. São muito enriquecedoras estas actividades.» (E3)

«[Critério de sucesso] Participação dos alunos mediante a adesão a várias actividades que promovemos, que nessa altura ultrapassou as expectativas iniciais.» (E6)

«Penso que [o envolvimento dos professores] foi bastante positivo e tentaram fazer o seu melhor. Não houve ninguém que se pusesse de fora.» (E2)

«[Como critérios de sucesso, refiro o] facto de termos conseguido atrair professores de outras áreas disciplinares, o envolvimento dos Encarregados de Educação.» (E4)

Um outro factor crítico de sucesso realçado por algumas entrevistadas é a maior utilização da biblioteca escolar. Já anteriormente (cf. Quadro 27), as inquiridas E1, E6 e E7 haviam considerado a promoção da frequência da biblioteca como um dos objectivos prioritários da biblioteca escolar e constataam agora que a leitura pode realmente concretizar esse propósito.

«[M]esmo que nenhuma das actividades tivesse sido feita, só por conseguirmos aumentar o número de frequentadores.... Já por isso teria valido a pena. Notou-se a diferença. As nossas estatísticas reproduzem isto.» (E6)

«Houve uma mudança significava. Agora até há funcionários que, à hora do almoço, vêm para a biblioteca ler e ver o que lhes interessa.» (E 7)

«Que se comece a falar mais da leitura na escola e que os alunos despertem para os recursos das bibliotecas como recurso para a sua aprendizagem. O projecto é de leitura, mas a biblioteca e a oferta da biblioteca como núcleo da escola está muito subjacente ao projecto. [...] O sucesso será sempre que me venha um aluno dizer que quer que eu compre esta ou aquela revista ou que se eu não tenho este ou aquele livro porque ouviu falar dele na aula de Direcção de Turma.» (E8)

«[A reacção dos professores ao projecto] Foi boa. Aderiram e passaram a frequentar mais a biblioteca. Até para férias e licença de casamento, os professores levam... (E7)

Aliás, não são só os alunos a utilizar mais a biblioteca, mas também outros elementos da comunidade educativa: professores, funcionários e, por que não, os pais. Na verdade, também nos é referido que alguns alunos requisitam livros para os seus pais ou, mais concretamente, para as mães. Contudo, importa não descurar o refrescamento do fundo documental, pois ele é fundamental para o leitor.

«A colaboração dos pais vê-se através das requisições de alguns alunos e eles levam livros [...]. Há pais de alunos que lêem livros da biblioteca. Não são muitos. [...] Já chegou o livro ... à biblioteca? Porque a minha mãe queria ler esse...» (E 7)

«Tínhamos miúdos que levavam livros para as mães. Este não é para mim, é para a minha mãe.... [...] Às vezes, os miúdos dizem [...] “Olha, há lá um livro assim, assim... Porque as novidades estão nos expositores e eles vêm e levam. [...] Agora já serenou um bocadinho, porque era a novidade, por isso é tão importante a novidade. Por isso é que é muito importante estar sempre a comprar.» (E5)

Ora, se há pais, embora ainda poucos, que solicitam aos filhos a requisição de livros que estes divulgam; se há professores que (re)começaram a ler e a utilizar a biblioteca escolar; se há funcionários que até vão, à hora do almoço, à biblioteca “ler e ver o que lhes interessa” (E7); se há alunos com dificuldades que se esforçam por aperfeiçoar a sua leitura para poderem participar e se mesmo os mais irrequietos acalmam com uma leitura expressiva em voz alta; se há um acréscimo nas estatísticas de utilização da biblioteca escolar e de requisição domiciliária; então só podemos corroborar as afirmações das nossas entrevistadas, ou seja, que um dos critérios de sucesso dos projectos de promoção de leitura foi a própria promoção da leitura. Eis os seus indicadores:

«O aumento da leitura domiciliária. Os professores e os funcionários lerem mais. Os filhos levarem para as mães que foi novidade naquele ano.» (E5)

«O projecto de leitura foi um sucesso porque conseguiu entusiasmar todos os participantes, professores, alunos e pais, e permitiu também que, através da colaboração de professores de outras áreas se tivessem feito sessões de leitura quase diárias.» (A1)

«Temos grandes leitores entre os professores, coisa que não tínhamos. Os professores eram os piores utilizadores da BE. Já criámos uma base de requisitantes, o que não era habitual.» (E6)

«Tenho a certeza que contribuiu efectivamente para promover a leitura, como se pode ver pelo aumento de requisições domiciliárias na biblioteca escolar e também pelo testemunho dos alunos que, na generalidade, se mostraram satisfeitos com o projecto, tendo salientado que passaram a ler mais.» (A2)

Eis algumas dos comentários realizados por alunos do 8.º ano e transmitidas pela inquirida A2, aquando da sua entrevista:

«Gostei porque comecei a ganhar muito interesse pela leitura.»

«Aprendi a dar mais valor aos livros. Antes, achava que era uma seca. [...] Nunca pensei que me fosse entusiasmar pela leitura, mas, afinal, sim.»

Eu acho que com este projecto me cultivei muito mais em relação aos livros. Eu já lia, mas o que gostei mais foi do comentário de Anne Frank e de Auschwitz. A partir daí, apaixonei-me pela história da 2ª Guerra Mundial.»

### *- Avaliação do projecto*

Todas as entrevistadas consideram ter concretizado os objectivos contemplados nos seus planos de acção. As inquiridas E3 e E5 salientam, de igual modo, o facto de os projectos terem ido além do que havia sido programado. Se, no caso do Projecto B, se realizaram mais actividades do que as previstas, no Projecto D, assistiu-se a um alargamento do público leitor, uma vez que se cativaram alguns professores e funcionários. Contudo, a única actividade deste projecto, o Clube de Leitura, passara despercebida na escola e esta só havia de despertar para ela quando a leitura lhe deu visibilidade. Aliás, também a leitura haveria de distinguir os Projectos A, B e F, no entanto, ao contrário daquele, foi assumida como uma acção articulada e bastante participada.

«As pessoas sabiam que existia o Clube, mas passou-lhes completamente ao lado e ficavam admiradas quando eu dizia que determinados alunos faziam parte [dele]. Todos os finais de período tinha de fazer a avaliação, se tinha participado com interesse ou não e então ficavam muito admirados porque pensavam que não tinha nada a ver. Passou também ao lado da escola toda. [...] Continua a passar despercebido este ano. [...] [E]u não produzo rigorosamente palpável, portanto assa despercebido. O que conta hoje em dia? É o aspecto visual, é aquilo que salta à vista, mas aquilo que se faz é como o nosso trabalho na biblioteca, não se vê ou pouca gente dá conta dele. [...] É lá uma actividade de Português.» (E5)

«[critério de sucesso] Todo o esforço que foi feito para que a visibilidade do projecto pudesse passar as paredes da escola e pudéssemos estar em Lisboa. Tudo isto envolveu muita gente [...] desde a pessoa que elaborou, concebeu o cartaz [até ao] resumo em Inglês e Português. Envolveu mesmo muita gente. Quase todos. Muitos.» (E3)

Todos os projectos tiveram continuidade: o Projecto E só decorreu no ano seguinte; os Projectos D e F ainda se encontram a decorrer; os Projectos A e B integraram-se no Plano Nacional de Leitura e o Projecto C tem tentado englobar o PNL no seu plano de acção.

«Enquanto o Plano pressupõe 45 minutos semanais este é feito quase diariamente. Como vantagem, refiro o facto de cada aluno ter o seu livro.

### *- Complemento*

Por último, gostaríamos de apresentar ainda mais alguns dados considerados relevantes pelas entrevistadas A2, E5, E6 e E7 para a análise dos seus projectos de promoção de leitura.

Para a professora implementadora do Projecto B, entrevistada A2, é assaz gratificante sentir o empenhamento dos alunos, mesmo quando eles sabem que não vão ser avaliados.

«Afinal, os alunos não trabalham só para a nota ou porque são obrigados... Trabalham quando as actividades os motivam, sejam elas objecto de avaliação ou não.»

A entrevistada E5, dinamizadora do Clube de Leitura, está convicta que, se não fosse professora de Língua Portuguesa, teria de se socorrer de outros meios de divulgação e de persuasão, para além da informação divulgada na circular e nos cartazes. Na verdade, apenas conseguira promover o Clube junto dos seus alunos, apesar de, também ela, ter tentado motivar os seus colegas de Departamento. Mais uma vez constatamos a importância da motivação para a promoção.

Também as inquiridas E6 e E7 são, à semelhança de todas as, professoras verdadeiramente entusiastas que, apesar de todo o trabalho inerente a qualquer projecto e muito particularmente à biblioteca escolar, vibram com o interesse dos seus alunos e com a leitura.

«Os alunos pedem-nos muita ajuda. [...] Sentem que nós somos suficientemente loucos para voar com eles. [...] Entramos em conversa com eles. Temos muita cumplicidade com os alunos e empatia. Essa cumplicidade é uma forma de os convidar. [...] Tem de se gostar de lidar com os miúdos. [...]

Não é vaidade, é paixão por fazer. [...] Estas coisas têm dado trabalho e gozo.» (E6)

«Os alunos colaboram em tudo, fazem mais, ainda sugerem mais. Um trabalho deste género não se realiza só com as horas que temos, mas com uma grande dose de loucura, com pessoas com quem tenhamos empatia.» (E7)

## CONCLUSÃO

*«É preferível ser um ser-de-desejo do que um ser-de-conhecimento, mas não há desejo sem conhecimento.»*

Georges Jean

Eis-nos chegados ao final do nosso trabalho, mas não do processo que o alicerçou. A leitura continua(rá) em demanda do gosto e do hábito. O contexto no qual se insere está em incessante mudança. A sociedade em rede e a massificação das tecnologias de informação são, para todos nós, um permanente desafio. É preciso actuar para que o livro, que «contém o universo que a operação de leitura torna presente e vivo» (Herdeiro, 1980: 9), seduza o leitor para o prazer de ler. O tão ansiado encontro com ele não deve ser imposto nem deixado ao mero acaso, pode e deve ser desencadeado. A cultura de leitura está nas mãos de duas importantes instituições, a família e a escola.

No nosso estudo, pretendemos seguir um percurso que elucidasse sobre o trabalho sobre a leitura, nesses dois contextos. Partimos da aquisição da linguagem; percorremos o processo de aprendizagem e ensino da leitura; reflectimos sobre a importância do desenvolvimento da compreensão leitora para o sucesso escolar e educativo; constatámos que a actual sociedade reivindica, a todo o momento, competências literárias; acompanhámos o processo de gestação do leitor; seguimos os caminhos da mediação familiar e escolar; frequentámos a biblioteca e convivemos com algumas das suas práticas promotoras do prazer de ler.

Ávidos por degustar a leitura-prazer, a que «funda a verdade do leitor» (Decaunes, citado por Herdeiro, 1980: 37), percorremos seis projectos de promoção de leitura que almejavam poder contribuir para a emergência do gosto de ler e a criação e consolidação dos hábitos de leitura. Apesar de a nossa análise ter incidido num número tão limitado de projectos, o que dificulta uma generalização das nossas reflexões sobre esses projectos, estamos, no entanto, convictos que a implementação de planos de acção similares, com uma forte integração e providos de apoios, por parte da escola e de outras entidades, poderão ocasionar situações de impacto positivo em relação à leitura.

Ao percorrermos os resultados da nossa análise, em particular dos testemunhos que recolhemos das professoras que esboçaram ou concretizaram os projectos, verificamos que estas partilham, na generalidade, um mesmo conjunto de preocupações e de perspectivas. Podemos, assim, constatar que: o aumento do interesse pela leitura e a melhoria dos resultados escolares estão, de um modo geral, na mira dos seus responsáveis, continuando o insucesso escolar ainda a ser um dos principais factores a desencadear os planos de acção; a promoção da leitura é um dos objectivos prioritários da biblioteca escolar, pelo que ela é, amiúde, o grande pólo dinamizador e mediador da leitura na escola; a divulgação e a sensibilização das práticas impulsionadoras são feitas essencialmente a nível interno; os projectos carecem de meios financeiros para a sua sustentação, daí que recorram a apoios, de entre os quais destacamos a Rede de Bibliotecas Escolares e a Fundação Calouste Gulbenkian; a Biblioteca Municipal e os Professores, sobretudo de determinadas áreas curriculares, são importantes parceiros da biblioteca escolar; a situação actual de leitura é de crise mitigada, desempenhando a escola um importante papel na formação do leitor.

Se, actualmente, a leitura se tornou uma prioridade política e até mesmo um desígnio nacional; se, já antes, as escolas sentiam a necessidade de agir perante a leitura, tal como tão bem o evidenciam as responsáveis pelos projectos apresentados; então é porque, ao longo do tempo, muitos foram aqueles que, acreditando no verdadeiro valor da leitura, lutaram, através da palavra escrita e oral, pela concretização do ideal da leitura.

O presente trabalho reforçou a nossa convicção de que o alicerce do sucesso escolar e educativo é a leitura, daí que importa que a sociedade, no seu todo, a promova. De entre os vários mediadores, destacámos a escola, tendo em conta o âmbito do nosso estudo, todavia não descurámos a família e, mais uma vez, salientamos a complementaridade que sempre deve existir entre as duas instituições. Sabemos como é

importante a socialização primária, porquanto é, no seio familiar, que muitas crianças e jovens despertam para a leitura, contudo discordamos que ela seja «a maior impulsionadora do que vem a ser o gosto pela leitura dos alunos.» (Lages, 2007:362). Partilhamos mais da opinião de Maria Bernardette Herdeiro, expressa já há mais de duas décadas:

É durante a fase de escolaridade que se desenvolvem os interesses e hábitos de leitura e isso faz da escola, enquanto espaço e tempo de formação, o mais directo mediador entre a criança e o livro, dependendo muito da sua acção, positiva ou negativa, o carácter da relação que se estabelece e a dimensão que o acto de ler adquire para o jovem. (1980:43)

Dado que o gosto pela leitura depende muito da acção dos mediadores de leitura e sendo a leitura um processo a longo prazo, então faz todo o sentido que se desenvolvam projectos como os que integram o nosso estudo, mesmo quando se pensa que já passou o tempo ideal. Embora, a promoção da leitura deva iniciar-se o mais cedo possível, tal não impede que se aja em qualquer altura, mesmo quando os índices de leitura são reduzidos, como sucede na adolescência. Este aspecto foi-nos comprovado pelos projectos que incidiram no ensino secundário e pelos relatos que obtivemos das suas responsáveis. Porque estamos perante um processo e não um produto *ready made*, que se faça no momento, é importante dar continuidade aos planos de acção, até porque a questão da leitura precisa de tempo para proceder à sua avaliação e esta será tanto mais positiva quanto maior for o interesse pela leitura e melhor for o desempenho dos nossos alunos.

Para que a relação da criança e do jovem com o livro e a leitura possa ser o mais salutar possível, torna-se fundamental que o mediador, neste caso o professor, vá ao encontro dos interesses dos leitores ou, quando estes ainda não os identificaram, despertá-los ou consolidá-los através de leituras diversificadas e adequadas.

Por último, gostaríamos de, novamente, reiterar que a promoção do gosto pela leitura passa pela convivência com os livros, muito particularmente com os de literatura infanto-juvenil, e com tempos e espaços de leitura e, de entre eles, não podemos deixar de referir a biblioteca escolar.

É urgente que a biblioteca escolar deixe de ser o lugar da ocultação, para assumir a função de desvendar, chamar, proporcionar o apelo que passam pela utilização do espaço físico, pela imagem que dá do livro (objecto distante ou familiar) na sua própria organização e no modo como o utiliza, e ainda pelas actividades que desenvolve, projectando a sua acção a toda a escola e articulando-a com o conjunto da prática pedagógica. [...]

A biblioteca terá de cumprir uma função de animação e pode tornar-se o

centro dinamizador de um programa geral de actividades, coordenado por um grupo responsável em que participem professores de diversas áreas e alunos, sempre interessados em tarefas que os responsabilizem. (Herdeiro, 1980: 47)

Vinte e oito anos medeiam estas palavras do momento da nossa escrita, contudo, elas são-nos familiares. As 2077 bibliotecas escolares que integram, actualmente, o Programa da Rede de Bibliotecas Escolares já não são os «depósitos de livros» do tempo de Maria Bernardette Herdeiro. Também ela apelara a que esta rompesse a sua clausura e se tornasse actuante e, passados dezassete anos, eis que irrompe o Programa de Rede de Bibliotecas Escolares e com ele a leitura havia de adquirir contornos mais nítidos e mais sedutores.

Pela realidade que vivenciámos no papel de coordenação de uma biblioteca escolar e pelo que testemunhámos nas deslocações às escolas que desenvolveram os projectos de leitura, é nossa convicção que o hábito e o prazer de ler podem e devem ser fomentados pela biblioteca escolar. Surpreendentemente, não constatámos, no estudo *Os estudantes e a leitura* (2007), que a biblioteca escolar desempenhasse um papel relevante no que diz respeito à promoção da leitura, tal como temos vindo a referir, porquanto é apenas mencionada a sua frequência e os motivos da sua utilização. Aliás, na altura em que o estudo foi publicado já existiam 850 bibliotecas escolares no 1.º ciclo, contudo, ela não se encontra contemplada na análise que é realizada neste ciclo de ensino.

Cativar, partilhar, envolver e comprometer eis, em suma, os pilares fundamentais para a cultura do prazer de ler que apontam os projectos por nós apresentados. Continuamos a acreditar neles e nas palavras verdadeiramente sentidas das profissionais que connosco colaboraram na concretização do nosso trabalho.

## BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, Isabel

- 1991 «A leitura como meio de desenvolvimento linguístico: implicações para uma didáctica da língua estrangeira», *Intercompreensão – Revista da Didáctica das Línguas*. (2000), 1, ESE Santarém, pp. 57-61.

ALARCÃO, Maria de Lourdes

- 1995 *Motivar para a leitura. Estratégias de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora.

ALÇADA, Isabel

- 2006 «Plano Nacional. Que leitura?», in *Palavras* (30), pp. 7-14.

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel

- 2005 *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.

ALMEIDA, J., PINTO, J.M

- 1995 *A investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

AMOR, Emília

- 1993 *Didáctica do Português*. Lisboa: Texto Editora.  
2005 «Muitas aulas de português estão transformadas em ateliês de tempos livres», in *Palavras* (28), pp. 7-17.

ANTÃO, Jorge Augusto Silva

- 2000 *Elogio da leitura: tipos e técnicas de leitura*. Porto: Asa.

APPLEYARD, J.A.

- 1990 *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.

ARAÚJO, Luísa

- 2007 «A compreensão na leitura: investigação, avaliação e boas práticas», in Fernando Azevedo (coord.), *Formar Leitores: das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel, pp. 9-18.

ARIZALETA, Luís

- 2004 «Trece ideas para aficionar a la lectura», in *Cadernos Literatura Infantil y Juvenil*, pp. 30-35.

AZEVEDO, Fernando

- 2007 «Construir e consolidar comunidades leitoras em contextos não escolares», in Fernando Azevedo (coord.), *Formar leitores: das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel, pp.149-163.

- BAMBERGER, Richard  
1986 *Como incentivar o hábito de leitura*. S. Paulo: Ática.
- BARDIN, Laurence  
1997 *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- BASTOS, Glória  
1999 *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BENAVENTE, Ana (coord.)  
1996 *A literacia em Portugal*. Lisboa: FCG.
- BORDET, Geneviève e Lorant-Jolly (coord.)  
1999 *Projets-lecture au cœur du CDI*. Nancy: CRDP.
- CADÓRIO, Leonor  
2000 *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- CAIVANO, Fabrício  
2001 «Los nuevos lectores del signo XXI. Lector y lectura de calidad», », in Enrique Gil Calvo, *et al.*, *La educación lectora*. Madrid: Fundación German Sánchez Ruiperez, pp. 181-196.
- CALVO, Enrique Gil.  
2001 «El destino lector». Enrique Gil Calvo *et alii*, *La educación lectora*. Madrid: Fundación German Sánchez Ruiperez, pp. 13-25.
- CAMPOS, Maria Inês Batista Campos  
1999 *Ensinar o prazer de ler*. S. Paulo: Olho d'Água.
- CARDOSO, Miguel Esteves  
1986 *A causa das coisas*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela Malheiro  
1998 *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CASTRILLÓN, Sílvia  
2001 «La animación a la lectura: mucho ruido pocas nueces», in Enrique Gil Calvo, *et al.*, *La educación lectora*. Madrid: Fundación German Sánchez Ruiperez, pp. 27-35.
- CASTRO, Rui Vieira de; SOUSA, M. de Lourdes Dionísio de  
1988 *Entrelinhas paralelas – Estudos sobre o Português nas escolas*. Braga: Angelus Novus.
- CERRILLO, Pedro; YUBERO, Santiago  
2003 «Qué leer y en qué momento», in Pedro C. Cerrillo, Santiago Yubero (coord.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. Cuenca: CEPLI, pp. 237-244.
- CERRILLO, Pedro C.; LARRAÑAGA, Elisa; YUBERO, Santiago  
2003 «Libros, lectores y mediadores», in Pedro C. Cerrillo, Santiago Yubero (coord.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. Cuenca: CEPLI, pp. 229-236.

- CERVERA, Juan  
1992 *Teoria de la literatura infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- CHALL, Jeanne S.  
1983 *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- CHARMEUX, Éveline  
1985 *Savoir lire au collège*. Paris: Cedic.
- Competências Gerais do Currículo Nacional do Ensino Básico.  
1995 Disponível em [http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo\\_Nacional.pdf](http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf), (acedido em 10/03/2007).
- Despacho Conjunto n.º43/ME/MC/95
- CULLINAN, Bernice E.  
2000 «Independent reading and school achievement». Disponível em <http://www.lita.org/ala/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume32000/independent.cfm> (acedido em 03/04/2007).
- DELGADO-MARTINS Raquel *et alii*  
2000 *Literacia e sociedade*. Lisboa: Caminho.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes  
2000 *A construção escolar de comunidade de leitores*. Coimbra: Almedina.  
2004 «Literatura e escolarização. A construção do leitor cosmopolita». *Palavras*, 25, 67-74.  
2006 «As pessoas são avaliadas pela forma como se movimentam na língua e isso pode ser penalizador para elas», *A página da educação*, 15 (160), p. 35. Disponível em <http://www.a-pagina-da-educacao.pt/> (acedido em 10/03/2007).
- ECO, Umberto  
1983 *A biblioteca*. Lisboa: Difel.
- FERNANDES, Paulo del Pino  
2004 «Literacia emergente», in João A. Lopes *et alii*, *Aprendizagem, ensino e dificuldades de leitura*. Coimbra: Quarteto, pp. 53-93.
- FREITAS, Eduardo de; SANTOS, Maria de Lourdes Lima dos  
1992 *Hábitos de leitura em Portugal. Inquérito sociológico*. Lisboa: D. Quixote.
- FREITAS, Eduardo *et. alii*.  
1997 *Hábitos de leitura – Um inquérito à população portuguesa*. Lisboa: D. Quixote.
- GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, Benjamin  
1993 *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora, pp. 63-100, 177-251.
- GOMES, José António  
1996 *Da nascente à voz: contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Caminho.

- GÓMEZ DEL MANZANO, Mercedes  
1986 *A criança e a leitura. Como fazer da criança um leitor*. Porto: Porto Editora.
- GUERREIRO, Pedro  
2007 «Manuais chumbados». in *Sol* (69), Jan. 5, p.12.
- GIASSON, Jocelyne  
1993 *A compreensão na leitura*. Porto: Asa.
- HERDEIRO, Maria Bernardette  
1980 «Dimensão pedagógica da leitura», in Jacinto do Prado Coelho *et alli*, *Problemática da leitura – aspectos sociológicos e pedagógicos*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, pp.35-47.  
1980 «Um projecto: para uma pedagogia do imaginário». in *Palavras* (1), pp. 7-9.
- IASL - International Association Librarianship  
1993 Declaração política da IASL sobre Bibliotecas Escolares. Disponível em <http://www.oei.es/pdfs/rbe5.pdf>
- ITURBE, Kepa Osoro  
2000 «Biblioteca escolar y hábito lector». in *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas* (2), pp. 21-30; Disponível em [http://www.cesdonbosco.com/revista/revistas/revista%20ed%20futuro/EF2/biblioteca\\_escolar.htm](http://www.cesdonbosco.com/revista/revistas/revista%20ed%20futuro/EF2/biblioteca_escolar.htm), (acedido em 09/03/2008)  
2004 «El poder del libro y la lectura», in *Primeras Noticias* (201), pp. 21-30.
- JEAN, Georges  
1999 *A leitura em voz alta*. Lisboa: Instituto Piaget.
- JOHNS, Jenny L.; VANLEIRSSBURG, Peggy  
2000 «Incentivando o hábito da leitura: considerações e estratégias.» in Eugene Cramer e Marrietta Castle (coord.), *Incentivando o amor pela leitura*. Porto Alegre: Artmed, pp. 105-119.
- KRASHEN, Stephen  
2004 *The power of reading. Insights from the research*. Westport: Libraries Unlimited.
- LEAL, T. F., ROAZZI, A.  
1999 “Uso de pistas linguísticas na educação: análise do efeito da consciência sintáctico-semântica sobre a compreensão de textos”, *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (2), pp. 77-104.
- LAGES, Mário F. *et. alii*  
2007 *Os estudantes e a leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Livro Verde da Sociedade de Informação  
Disponível em <http://www.posc.mctes.pt/documentos/pdf/LivroVerde.pdf>  
(acedido em 3/01/2008)
- LOPES, João A. *et alii*.  
2004 *Aprendizagem, ensino e dificuldades da Leitura*, Coimbra: Quarteto.

- MACHADO, Ana Maria  
2001 «Entre gansos y vacas: escuela, lectura y literatura», in Enrique Gil Calvo *et alii*, *La educación lectora*. Madrid: Fundación German Sánchez Ruiperez, pp. 57-66.
- MAGALHÃES, Ana Maria, ALÇADA, Isabel  
1993 *Os jovens e a leitura nas vésperas do século XXI*. Lisboa: Caminho.
- MANGUEL, Alberto  
1998 *Uma história da leitura*. Lisboa: Editorial Presença.  
2007 «Como Pinóquio aprendeu a ler», in *Noesis*, Jan-Mar. (68), pp. 24-27.
- MARQUES, Ramiro  
2001 *Ensinar a ler, aprender a ler: um guia para pais e educadores*. Cacém: Texto Editora.
- MARTINS, Maria João,  
2006 «Crescer com os livros», in *Jornal de Letras* (931), 7 a 20 de Junho, p. 4.
- MATA, Juan  
2004 *Como mirar la luna - Confesiones a una maestra sobre la formación del lector*. Barcelona: GRAÓ.
- ME – Ministério da Educação  
1986 Lei de Bases do Sistema Educativo; [http://www.sg.min-edu.pt/leis/lei\\_46\\_86.pdf](http://www.sg.min-edu.pt/leis/lei_46_86.pdf), (acedido em 25/09/2007)
- MORAIS, José  
1995 *A arte de ler – Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- MORENO, Victor  
2003 «Qué hacemos com la lectura?». in *Literatura Infantil y Juvenil*, pp. 7-13.
- MORIN, Edgar  
1999 *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- NUNES, Luís Filipe de Abreu  
1987 *Como organizar uma pequena biblioteca*. Lisboa: Associação Portuguesa de Bibliotecários Arquivistas e Documentalistas.
- PENNAC, Daniel  
2000 *Como um romance*. Porto: Asa.
- PETIT, Michèle  
2004, “Le corps oublié de la lecture”. in *Argos*, Mars (34), 55-60.
- PIRES, Rosa Maria  
2000 «A planificação do texto escrito: uma actividade esquecida no ensino da língua portuguesa?», in *Palavras* (22), pp. 17-20.
- PISA 2000 – Programme for International Student Assessment

- 2000 Resultados do Estudo Internacional. Lisboa: ME. Disponível em [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=primeiro\\_relatorio\\_nacional.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=primeiro_relatorio_nacional.pdf), (acedido em 20/04/2007)
- PONTES, Verónica; BARROS, Lúcia  
2007 «Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: o programa de leitura fundamentado na literatura». in Fernando Azevedo (coord.), *Formar leitores: das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel, pp. 69-87.
- POSLANIEC, Christian  
2004 *Dix animations de lecture au cycle 3*. Paris: Retz.  
2004 *Le plaisir de lire expliqué aux parents*. Paris: Retz.  
2006 *Incentivar o prazer de ler*. Porto: Asa.
- PROENÇA, João Paulo  
2005 «Biblioteca Escolar: um conceito e não apenas um espaço». in *Proformar online* (8), Março (acedido em 02/01/2008).
- REBELO, Fernando Cunha  
2005 «Biblioteca Escolar ou Biblioteca da Escola». in *Proformar online* (8), Março (acedido em 02/01/2008).
- REBELO, José Augusto da Silva  
1993 *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Asa.
- RICHARDSON, Judy S.  
2001 «Coordenando leituras em voz altas feitas pelo professor com o conteúdo do ensino médio». in Eugene H. Cramer *et alii.*, *Incentivando o amor pela leitura*. Porto Alegre: Artmed, pp.233-242.
- ROSS, Catherine Sheldrick; MCKECHNIE, Lynne; ROTHBAUER Paulette  
2006 *Reading matters*. London: Libraries Unlimited.
- SANTOS, Elvira Moreira dos  
2000 *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes. Um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto.
- SANTOS, Maria de Lourdes Lima dos (coord.)  
2007 *A leitura em Portugal*. Lisboa: GEPE.
- SEQUEIRA, Maria de Fátima  
2000 *Formar leitores: o contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: IIE.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da  
1998 *Elementos de pedagogia da leitura*. S. Paulo: Martins Fontes.
- SILVA, Lino Moreira da  
2002 *Bibliotecas escolares e construção do sucesso educativo*. Braga: Universidade do Minho.
- SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e  
1984 *Teoria da literatura*. Coimbra: Almedina.

SIM-SIM, Inês

- 1995 «Desenvolver a linguagem, aprender a língua», in Adalberto Dias de Carvalho (org.), *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora, pp.199-226.
- 2004 «Alunos não lêem porque não os ensinam», in *Visão* (572), p. 15-17.
- 2004 «Sabe-se hoje o que é preciso fazer para formar bons leitores», in *Palavras* (26) p. 7-17.
- 2004 *Ler e ensinar a ler*. Porto: Asa.

SIM-SIM, Inês, RAMALHO, G.

- 1993 *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: GEP, ME.

SOBRINO, Javier Garcia (org.)

- 2000 *A criança e o livro - A aventura de ler*. Porto: Porto Editora.

SPIEGEL, Dixie Lee

- 2001 «Um retrato dos pais de leitores bem sucedidos», in Eugene H Cramer e Marrietta Castle (coord.), *Incentivando o amor pela leitura*. Porto Alegre: Artmed, pp. 89-102.

TORMENTA, Rafael

- 2005 «Agarrado aos livros sem ter tempo para ler», in *A página da educação*, 14 (143), p. 9 [Url:”<http://www.a-pagina-da-educacao.pt>] (acedido em 07/04/2007)

TUCKMAN, B.W.

- 2000 *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: FCG.

UNESCO

- 1993 *Manifesto sobre Bibliotecas Públicas*. Disponível em [http://http://rcbp.dglb.pt/pt/ServProf/DocTec/Documents/01\\_Manifesto\\_IFLA\\_Unesco\\_sobre\\_Bibliotecas\\_Publicas\\_1994.pdf](http://http://rcbp.dglb.pt/pt/ServProf/DocTec/Documents/01_Manifesto_IFLA_Unesco_sobre_Bibliotecas_Publicas_1994.pdf) (acedido em 23/04/2008)
- 1995 *Manifesto da Biblioteca Escolar*. Disponível em [http://http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=manifesto\\_be\\_unesco.pdf](http://http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=manifesto_be_unesco.pdf) (acedido em 23/04/2008)

VALA, Jorge

- 1986 «A análise de conteúdo», in Augusto S. Silva e José M. Pinto (org.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.

VARGAS, Suzana

- 1993 *Leitura – Uma aprendizagem de prazer*. Rio de Janeiro: José Olympio.

VEIGA, Isabel (coord.)

- 1997 *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares: Relatório síntese*. Lisboa: M.E.

VELASQUEZ, M. Gabriela

- 2004 «Teoria e prática do ensino da leitura». in João A Lopes *et alii*, *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*. Coimbra: Quarteto, pp. 95-137.

VILLARDI, Raquel

2000 «Formação de leitores. Estratégias para uma metodologia do gosto», in *Palavras* (21), pp. 23-30.

WATZLAWICK, Paul (dir.)

1975 *Changements, paradoxes et psychothérapies*. Paris : Le Seuil.

*Plano Tecnológico: uma estratégia de crescimento, tecnologia e inovação*. Lisboa.

2000 Disponível em

<http://www.planotecnologico.pt/document/OPlanoTecnologico.pdf>, (acedido em 11/03/2008)

ZORRILLA, Maria Jesus Pérez

2001 «La comprensión lectora: un objetivo». In Enrique Gil Calvo *et alii*, *La educación lectora*. Madrid: Fundación German Sánchez Ruiperez, pp.105-117.

## ANEXOS<sup>188</sup>

---

<sup>188</sup> Atendendo à grande extensão do Anexo B, julgámos pertinente e adequado integrá-lo em suporte digital (CD). Este inclui a fundamentação dos Projectos e as Entrevistas – com o respectivo Guião –, agrupando assim um conjunto de 15 ficheiros.

## **Anexo A**

# **GUIÃO DA ENTREVISTA**

### **1. TEMA:**

A Biblioteca Escolar e a promoção da leitura.

### **2. OBJECTIVOS GERAIS DA ENTREVISTA:**

- Reflectir sobre o papel da BE como impulsionadora de projectos que visam a formação do leitor e a promoção da leitura.
- Analisar o projecto de promoção de leitura, tendo em conta a sua aplicação e impacto.

### **3. ORGANIZAÇÃO TEMÁTICA/OBJECTIVOS GERAIS:**

**A** - A situação de entrevista

- Legitimar a entrevista.
- Motivar o entrevistado.

**B** - A BE, mediadora e promotora de leitura

- Determinar o papel da BE no desenvolvimento do gosto pela leitura.

**C** - A aplicação do projecto de promoção de leitura

- Explicitar as linhas orientadoras do projecto de promoção de leitura.

**D** - Impacto do projecto de promoção de leitura

- Determinar o impacto do projecto de promoção da leitura.
- Demonstrar a consecução dos objectivos definidos para o projecto de promoção de leitura.

**E** - Complemento

- Completar a informação veiculada.

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	TÓPICOS / QUESTÕES
A - A situação de entrevista	<p>Justificar a entrevista.</p> <p>Caracterizar a entrevista.</p> <p>Fomentar a colaboração do entrevistado.</p> <p>Recolher dados biográficos e profissionais do entrevistado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Trabalho de pesquisa: reflexão sobre a problemática da leitura em contexto educativo e determinação do impacto de projectos em ambiente escolar, mormente através da BE.</li>   <li>▪ Entrevista semidirectiva de aprofundamento.</li> <li>▪ Pedido de autorização para o registo audiográfico da entrevista.</li>   <li>▪ A importância da sua participação na realização do trabalho.</li> <li>▪ A garantia da confidencialidade das declarações prestadas.</li>   <li>Informações relativas a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- idade;</li> <li>- habilitações académicas;</li> <li>- funções desempenhadas na escola;</li> <li>- tempo de serviço;</li> <li>- situação profissional;</li> <li>- grupo disciplinar.</li> </ul> </li> </ul>
B - A BE, mediadora e promotora de leitura	<p>Especificar a situação da leitura na sociedade contemporânea.</p> <p>Determinar o papel da escola na formação do leitor.</p> <p>Identificar objectivos prioritários da BE.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Situação da leitura – (ine)existência de crise <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>É usual, hoje em dia, falar-se de crise paradigmática da leitura. Qual é a sua opinião relativamente a esta afirmação?</i></li> </ul> </li>   <li>▪ A construção do leitor. <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Que missão deve ter a escola na educação para a leitura?</i></li> </ul> </li>   <li>▪ Objectivos da biblioteca escolar. <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Qual considera ser a principal finalidade da BE que coordena?</i></li> </ul> </li>   <li>▪ A importância conferida pela BE à promoção da leitura. <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Em que lugar posiciona a promoção da leitura na sua BE, tendo em conta as outras finalidades?</i></li> </ul> </li> </ul>
C - A aplicação do projecto de promoção de	Balizar o projecto de promoção da leitura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A duração do projecto. <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>A sua escola desenvolveu um projecto de promoção de leitura. Quando surgiu?</i></li> <li>- <i>Para que período de tempo foi concebido?</i></li> </ul> </li> </ul>

<p>leitura</p>	<p>Determinar o papel da BE e a representatividade do projecto junto da comunidade educativa.</p> <p>Identificar actividades e espaços de animação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definição da situação de partida. - <i>Como surgiu o projecto?</i></li> <li>▪ A proposta de projecto. - <i>Quem foram os responsáveis pela apresentação do projecto?</i></li> <li>▪ Apresentação sumária do projecto. - <i>Como definiria o projecto, utilizando o mínimo de palavras?</i></li> <li>▪ O título do projecto. - <i>Como foi escolhido o nome do projecto?</i></li> <li>▪ Apresentação do projecto na escola - <i>O projecto foi apresentado e aprovado em Conselho Pedagógico?</i></li> <li>▪ A promoção/divulgação do projecto - <i>Qual foi a representatividade do projecto ao nível de documentação, quer do Agrupamento quer da Biblioteca?</i> - <i>Como foi realizada a divulgação e promoção do projecto?</i></li> <li>▪ O papel da BE, enquanto promotora do gosto pela leitura - <i>Qual foi o papel desempenhado pela BE no âmbito deste projecto? Foi uma mera mediadora, facilitando o acesso ao fundo documental, ou dinamizadora de um plano de animação de/para a leitura?</i></li> <li>▪ Actividades dinamizadas e preferidas na animação para a leitura - <i>De entre as várias actividades que foram desenvolvidas, quais foram as que mais adesão suscitaram?</i></li> <li>▪ Espaço privilegiado para o desenvolvimento das actividades - <i>Qual foi o espaço privilegiado para a implementação do projecto?</i></li> <li>▪ O envolvimento de recursos - <i>Houve a participação de outras entidades, nomeadamente da Biblioteca Municipal ou dos Encarregados de Educação?</i> - <i>Se sim, como se processou essa participação?</i></li> </ul>
----------------	---	--

	Identificar e caracterizar recursos e colaboração de outras entidades.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Caracterização da participação - <i>Como se processou essa participação?</i></li> <li>▪ O apoio financeiro - <i>De que forma foi aplicado o apoio financeiro solicitado?</i></li> </ul>
<b>D</b> – Impacto do projecto de promoção de leitura	<p>Determinar mecanismos de sedução para o projecto.</p> <p>Determinar o impacto do projecto de promoção de leitura junto de professores e alunos.</p> <p>Avaliar o projecto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A sensibilização para o projecto - <i>De que forma é que os professores foram sensibilizados para o projecto?</i></li> <li>▪ A formação - <i>Foi providenciado algum tipo de formação?</i></li> <li>▪ A recepção do projecto por parte dos professores/alunos - <i>Qual foi a reacção dos professores ao projecto?</i> - <i>Como avalia o seu envolvimento?</i> - <i>Como reagiram os alunos ao projecto?</i></li> <li>▪ A avaliação (interna e externa) do projecto - <i>As actividades previstas no projecto foram cabalmente cumpridas?</i> - <i>Os objectivos gerais foram alcançados?</i> - <i>Como se processou a avaliação do projecto?</i></li> <li>▪ Critérios de sucesso - <i>Qual considera ter sido a mais valia do projecto?</i> - <i>Que outros critérios de sucesso refere no âmbito deste projecto?</i></li> <li>▪ A continuidade do projecto - <i>O projecto teve continuidade?</i> - <i>Integração no Plano Nacional de Leitura</i></li> </ul>
<b>E</b> - Complemento	Acrescentar dados relevantes para a análise de projecto de promoção de leitura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Informação complementar - <i>Há mais alguma informação que considere relevante e que não tenha sido abordada anteriormente?</i></li> </ul>