

Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

A Ler+ em Milheirós de Poiares: um projecto em acção

Olívia de Fátima da Rocha Brandão

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

Orientadora:
Professora Doutora Glória Maria Lourenço Bastos

Lisboa, 2011

Resumo

Na sociedade actual, a leitura é considerada um instrumento precioso e indispensável ao indivíduo que se quer activo, participante, crítico e útil, o qual exige adaptabilidade, capacidade de resposta a novas situações e construção permanente do conhecimento.

Este crescente reconhecimento da importância das competências e dos hábitos de leitura no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades tem suscitado, a nível internacional e nacional, um investimento em práticas de promoção de leitura que procuram contrariar os níveis de leitura revelados pelos resultados dos diferentes estudos nacionais e internacionais realizados.

Partindo destas premissas, o presente trabalho foca a problemática dos hábitos de leitura das crianças/dos jovens, centrando a sua abordagem no papel activo de diferentes mediadores (Biblioteca Escolar, Escola/Sala de Aula e Família) na promoção da leitura e perspectivando a importância que um projecto de leitura poderá desempenhar neste âmbito.

Sabendo que uma dessas iniciativas (Projecto A Ler+) se encontra em implantação, desde o ano lectivo de 2008/2009, em alguns agrupamentos/escolas do nosso país, foi nosso propósito, com o presente estudo de caso, averiguar a sua execução no terreno, assim como as mudanças proporcionadas no contexto local, nomeadamente ao nível das atitudes e da acção de um Agrupamento específico face à leitura.

A análise dos dados obtidos, através dos diferentes instrumentos de recolha utilizados, revelou-nos que um plano de acção estruturado, que implique um conjunto de atitudes coordenadas da Biblioteca Escolar, da Escola e da Família, contribui, sem dúvida, para uma mudança significativa de atitudes, sobretudo por parte do corpo docente, no que concerne às suas práticas pedagógicas, e por parte dos alunos, face à motivação e ao desenvolvimento do prazer de ler.

Palavras-chave: Promoção da Leitura; Biblioteca Escolar; Trabalho Colaborativo; Mediadores de Leitura; Plano Nacional de Leitura

Abstract

Nowadays, reading is considered a precious and indispensable instrument for an active, intervenient and critical individual. It requires adaptability, responsiveness to new situations and ongoing construction of knowledge.

This growing recognition of the importance of skills and reading habits in the development of individuals and societies has led both national and internationally in an investment in practices that seek to counter the reading levels revealed by the results of the different national and international studies.

Based on these premises, this paper concentrates on the problem of reading habits of children/young people, focusing its approach on the active role of different mediators (School Library, School/Classroom and Family) in promoting reading as well as on the importance that a reading project may play in this context.

Knowing that one such project (Projecto A Ler+) is being implemented since 2008/2009 in some Portuguese schools, our purpose was, with this case study, ascertain its implementation as well as the changes it brought about in the local context, particularly in terms of attitudes and actions of a specific cluster of schools towards reading.

The analysis of data obtained through the different instruments showed us that a structured action plan, involving a set of coordinated actions of the School Library, School and Family, certainly contributes to a significant change in attitudes, particularly among faculty regarding their teaching practices, and among students, given the motivation and development of the pleasure of reading.

Keywords: Promotion of Reading, School Library; Collaborative Work; Reading Mediators, Plano Nacional de Leitura - National Reading Plan

Dedicatória

Aos meus pais, pilares fundamentais na minha formação pessoal e profissional.

Às minhas filhas, Ana Miguel e Sofia, pelas minhas ausências.

Ao meu marido, Vítor, pelo seu apoio e estímulo.

Agradecimentos

Conscientes de que este trabalho não é apenas fruto do nosso esforço, mas também do envolvimento e do apoio de outros, queremos manifestar aqui o nosso profundo e sentido agradecimento.

Aos docentes e alunos do Agrupamento de Escolas de Milheirós de Poiares que gentilmente se disponibilizaram com as suas reflexões para a consecução do presente estudo.

Aos amigos que prestaram ajuda e que manifestaram apoio e ânimo durante esta caminhada.

Finalmente, à professora doutora Glória Bastos, pela sua disponibilidade, apoio e orientação.

Índice Geral

Resumo	III
Abstract	V
Dedicatória	VII
Agradecimentos	IX
Índice Geral.....	XI
Índice de Quadros.....	XIII
Índice de Gráficos.....	XV
Índice de Figuras	XVII
Introdução	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	7
Capítulo I – A Leitura	9
1.1. Significados	9
1.2. Benefícios	11
1.3. Os hábitos de leitura e os níveis de literacia em Portugal.....	15
Capítulo II – A Promoção da Leitura.....	23
2.1. A promoção da leitura recreativa como estratégia geradora de hábitos de leitura	23
2.2. Papel dos mediadores de leitura.....	25
2.2.1. A Família	28
2.2.2. A Escola (sala de aula)	32
2.2.3. A Biblioteca Escolar	40
Capítulo III – Importância de um projecto de leitura	49
3.1. O Plano Nacional de Leitura.....	49
3.2. O Projecto A Ler+.....	54
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	59
Capítulo IV - Enquadramento Metodológico	61
4.1. Apresentação do estudo empírico	61
4.2. Opções metodológicas: o estudo de caso.....	63

4.3. Caracterização dos instrumentos de recolha de informação	65
4.4. Caracterização do campo de estudo.....	72
Capítulo V – Análise e Interpretação dos Dados	77
5.1. Operacionalização e execução do A Ler+ no Agrupamento	77
5.2. Papel da Biblioteca Escolar na implementação e no desenvolvimento do projecto	93
5.3. Impactos.....	104
5.3.1. Nos alunos	104
5.3.2. Nas práticas docentes	118
5.3.3. No envolvimento de outros agentes educativos	124
Conclusões	129
Bibliografia.....	135
ANEXO I – Matriz dos inquéritos por questionário	145
ANEXO II – Inquérito por questionário aos docentes.....	147
ANEXO III – Inquérito por questionário aos alunos.....	153

Índice de Quadros

Quadro I. Estratégias de leitura	47
Quadro II. Documentos analisados.....	67
Quadro III. Amostra do corpo docente.....	70
Quadro IV. População discente (N).....	70
Quadro V. Amostra discente (n).....	71
Quadro VI. Caracterização humana do Agrupamento.....	75
Quadro VII. Actividades dinamizadas no pré-escolar.....	79
Quadro VIII. Actividades dinamizadas no 1º ciclo	81
Quadro IX. Actividades dinamizadas no 2º ciclo.....	83
Quadro X. Actividades dinamizadas no 3º ciclo	85
Quadro XI. Áreas curriculares envolvidas – 2º ciclo	87
Quadro XII. Áreas curriculares envolvidas – 3º ciclo	87
Quadro XIII. Actividades dinamizadas pela BE, no âmbito da promoção da leitura....	97
Quadro XIV. Empréstimos domiciliários no triénio 2007-2010.....	107
Quadro XV. Média de empréstimos domiciliários por aluno, no triénio 2007-2010..	108
Quadro XVI. Provas de aferição: percentagem de respostas correctas, por domínio .	112

Índice de Gráficos

Gráfico I. Principais índices de desenvolvimento - 2001	73
Gráfico II. Situação profissional das famílias	73
Gráfico III. Nível de escolarização das famílias	73
Gráfico IV. Expectativas das famílias	74
Gráfico V. Requisição para a sala de aula – 2º ciclo (2008/2009)	88
Gráfico VI. Requisição para a sala de aula – 2º ciclo (2009/2010)	88
Gráfico VII. Requisição para a sala de aula – 3º ciclo (2008/2009)	89
Gráfico VIII. Requisição para a sala de aula – 3º ciclo (2009/2010)	89
Gráfico IX. Classificação das actividades de leitura em contexto de sala de aula	90
Gráfico X. Classificação das actividades de leitura em contexto de sala de aula, por género	91
Gráfico XI. Grau de dificuldade na concretização das actividades	91
Gráfico XII. Natureza das dificuldades sentidas	92
Gráfico XIII. Classificação das actividades dinamizadas pela BE	101
Gráfico XIV. Classificação das actividades dinamizadas pela BE, por género	101
Gráfico XV. Importância da BE para o desenvolvimento do projecto	101
Gráfico XVI. Interação sala de aula/BE na concretização do projecto	102
Gráfico XVII. Factores facilitadores da interacção sala de aula/BE	103
Gráfico XVIII. Impacto do projecto no incremento do gosto pela leitura, na perspectiva dos docentes	105
Gráfico XIX. Impacto das actividades dinamizadas no prazer de ler, na perspectiva dos alunos	105
Gráfico XX. Impacto das actividades dinamizadas nos hábitos leitores	107
Gráfico XXI. Impacto das actividades dinamizadas na frequência da BE.....	109
Gráfico XXII. Melhoria das competências de leitura, na perspectiva dos docentes	110
Gráfico XXIII. Melhoria da compreensão leitora, na perspectiva dos alunos	110
Gráfico XXIV. Taxa de sucesso: provas de aferição de Língua Portuguesa 4º ano.....	111
Gráfico XXV. Taxa de sucesso: provas de aferição de Língua Portuguesa 6º ano.....	111
Gráfico XXVI. Taxa de sucesso: exames nacionais de Língua Portuguesa 9º ano.....	113
Gráfico XXVII. Resultados obtidos no exame de Língua Portuguesa (2009/2010) ...	114
Gráfico XXVIII. Aumento do interesse pelas actividades e pelos conteúdos curriculares, na perspectiva dos docentes.....	115

Gráfico XXIX. Impacto do projecto no aumento do interesse pelas actividades escolares, na perspectiva dos alunos.....	115
Gráfico XXX. Mais-valias do A Ler+, na perspectiva do corpo docente	117
Gráfico XXXI. Benefícios do A Ler+, na perspectiva dos alunos	117
Gráfico XXXII. Intensificação das práticas de leitura em sala de aula.....	120
Gráfico XXXIII. Intensificação das práticas de leitura em sala de aula, por departamento curricular.....	120
Gráfico XXXIV. Implementação de novas metodologias de trabalho.....	121
Gráfico XXXV. Alteração ao nível das práticas pedagógicas.....	121
Gráfico XXXVI. Intensificação do trabalho colaborativo entre docentes.....	123
Gráfico XXXVII. Intensificação da interacção corpo docente/BE	124
Gráfico XXXVIII. Aumento da participação das famílias nas actividades dinamizadas	128

Índice de Figuras

Figura 1. Localização Geográfica do Agrupamento de Escolas de Milheirós de Poiares 72

Introdução

Quando, hoje, pronunciamos a palavra ler, assoma à nossa consciência a ideia da capacidade que o indivíduo possui de, uma vez dominadas as técnicas de decifração gráfica, poder interpretar, fazer inferências, analisar criticamente, compreender o conteúdo de um texto, qualquer que ele seja, utilizando a informação recebida para construir conhecimento em contextos inovadores. A capacidade de ler põe, assim, à disposição da pessoa a possibilidade de compreender melhor o mundo que a rodeia, bem como de dar resposta a solicitações de natureza pessoal, social e profissional.

São inúmeros os benefícios atribuídos à leitura. É lendo que se obtém grande parte das informações consideradas indispensáveis, tanto no cumprimento das funções profissionais e sociais como nas pequenas tarefas do dia-a-dia; a leitura transformou-se na grande porta de acesso ao conhecimento. É através da leitura que se é confrontado com ideias e mundivivências que enriquecem o património cultural de cada um e que ajudam a reflectir e a consolidar opiniões. É igualmente no acto de ler que, por vezes, se encontra um espaço lúdico e de evasão que abre as portas à imaginação e à criatividade.

No entanto, os resultados do PISA (*Programme for International Student Assessment*) têm colocado os nossos alunos em níveis preocupantes, não só ao nível das suas competências, como também ao nível dos seus hábitos de leitura, que diminuem drasticamente no período da adolescência. E embora os resultados mais recentes revelem um avanço positivo, é fundamental que se mantenha o investimento neste domínio, de forma a que o desempenho dos alunos portugueses continue a revelar progressos no domínio da literacia da leitura.

Neste sentido, é preciso dotar as crianças e os jovens dessa capacidade, no sentido de tornar a leitura uma verdadeira ferramenta ao serviço das mais diversas necessidades. Para tanto, é preciso que o acto de ler figure entre as actividades mais comuns do seu quotidiano e que esse desejo se transforme num impulso permanente e irresistível. Um leitor motivado tende a ler e, lendo, desenvolve a capacidade e o gosto de ler.

Ler é alimentar-se, respirar. É também voar. Ensinar a leitura é ao mesmo tempo formar a criança na técnica do voo, revelar-lhe este prazer e permitir que o mantenha. O prazer da leitura é uma criação nossa. Este prazer é, portanto, da nossa responsabilidade, tal como a leitura em si. (Morais, 1997:272).

A construção de leitores não pode mais ser encarada como exclusivamente da responsabilidade da Biblioteca Escolar ou dos professores de Língua Portuguesa, mas deve implicar o envolvimento e o trabalho articulado de todos os agentes educativos, nomeadamente do professor bibliotecário, de todos os docentes e das famílias.

Neste sentido, a definição e a implementação de um programa eficaz de leitura, como o Projecto A LER+, lançado pelo Plano Nacional de Leitura (PNL), pela Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) e pela Direcção-Geral do Livro e das Bibliotecas (DGLB), em parceria com o projecto de origem inglesa *Reading Connects*, do qual façam parte um conjunto de estratégias que mobilizem todos os agentes educativos (docentes e famílias) e outros elementos (bibliotecas públicas), poderá, certamente, tornar a leitura numa actividade suficientemente aliciante para captar o interesse e a adesão das crianças e dos jovens.

A reflexão sobre a promoção da leitura em contexto escolar não constitui, na nossa sociedade, uma questão nova, no entanto mantém plena actualidade visto que se tem assistido a um crescente reconhecimento mundial da importância das competências e dos hábitos de leitura no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades e a uma preocupação, muitas vezes política, por parte dos países que compõem actualmente a OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos), em implementar programas e projectos de incentivo à leitura.

Na opção por esta temática (estudo da implementação do projecto A LER+ e dos seus impactos num agrupamento de escolas), para além da sua pertinência e da sua actualidade, contribuíram igualmente algumas crenças/questões pessoais, nomeadamente: i) a tomada de consciência da urgência em reequacionar a problemática da motivação e do envolvimento na leitura (não se conseguem leitores competentes sem que eles sejam leitores envolvidos); ii) a tomada de consciência da necessidade de uma actuação eficaz e articulada da Biblioteca Escolar e dos diferentes agentes educativos nesse domínio e iii) sobretudo, o nosso envolvimento na implementação do projecto A LER+ no agrupamento onde exercemos a nossa actividade profissional.

De facto, este projecto torna-se um objecto de estudo aliciante para nós, na medida em que tem tido um papel de destaque na nossa vida profissional e, como nos lembram Robert Bogdan e Sari Biklen (2006: 85), “Independentemente da forma como surge um tópico, é essencial que ele seja importante e estimulante [para o

investigador]”. Os critérios da familiaridade do objecto de estudo¹ e da afectividade², apontados por Hermano Carmo e Manuela Ferreira (2008), foram, pois, determinantes na nossa escolha.

A partir deste estudo, esperamos contribuir para um melhor conhecimento da implementação do projecto em estudo e dos seus efeitos no contexto escolar.

Estamos convictos de que os nossos conhecimentos pessoais sobre esta temática serão aprofundados e de que os resultados desta investigação poderão contribuir para a implementação de acções interventivas no contexto observado o que será, com certeza, extremamente proveitoso em termos profissionais e sociais.

Apesar de se tratar de um estudo de caso circunscrito³, específico, contextualizado, característico de uma determinada realidade, temos esperança de que os resultados obtidos sejam também um importante contributo para o aperfeiçoamento permanente de processos em acções desenvolvidas no âmbito da promoção da leitura.

Na organização que demos ao presente trabalho, depois desta introdução, onde delineamos a contextualização da presente investigação e a justificação da escolha do nosso objecto de estudo, o trabalho que aqui se apresenta desenvolve-se ao longo de duas partes, o enquadramento teórico e o estudo empírico.

A primeira parte, constituída por três capítulos, assume um carácter eminentemente teórico, na qual apresentamos os conceitos que mobilizaremos na interpretação da informação recolhida, na segunda parte.

Partindo do significado da leitura como um processo complexo de compreensão e de processamento da informação, que vai muito além da mera decifração de signos, no primeiro capítulo focamo-nos nos benefícios pessoais e sociais da leitura na sociedade actual e na situação do nosso país no que concerne aos hábitos de leitura e aos índices de literacia em leitura.

Sendo o foco da presente investigação o estudo da aplicação de um projecto nacional de leitura num agrupamento específico, afiguram-se-nos, pois, como eixos teóricos centrais deste trabalho, por um lado, a importância da leitura/literacia na sociedade actual e, por outro lado, os hábitos e as competências de leitura da população portuguesa, nomeadamente da faixa social mais jovem.

¹ Enraizamento da investigação na experiência anterior do investigador.

² A selecção do campo e do tema do estudo é resultado de uma forte motivação pessoal.

³ Implica apenas um dos agrupamentos envolvidos, a nível nacional, no projecto.

No segundo capítulo, centramo-nos na importância da leitura recreativa na construção de leitores e no papel dos mediadores nesse processo de criação de hábitos de leitura. Na verdade, o leitor não nasce, faz-se e alguns caminhos podem ser trilhados para se fazer leitores que leiam por prazer.

No contexto escolar, a Biblioteca Escolar é, e sempre será, considerada uma peça fundamental para fazer leitores. É um espaço onde se vai e onde se está, com gosto e por gosto; é o espaço onde, quer através do acesso a uma diversidade de leituras (géneros), em variados suportes, que responde à diversidade de preferências, de intenções e de capacidades de leitura, quer através de inúmeras actividades de animação para a leitura, se ensaia a conquista de muitos leitores. No entanto, a sua acção só será eficaz, quando complementada por uma acção conjunta e coordenada de todos os agentes educativos, nomeadamente dos professores. A Biblioteca Escolar não pode estar sozinha nesta árdua empreitada, necessita de parceiros activos e envolvidos que tracem, em conjunto, o caminho a percorrer para se chegar à tão desejada meta: a criação de leitores.

Neste processo de criação de leitores é igualmente inegável o contributo das famílias. Efectivamente, o prazer da leitura é um valor essencial que merece e precisa de ser encarado como um bem de primeira necessidade, desde tenra idade. Quanto mais cedo se iniciar a caminhada, mais consistentes serão os alicerces

Assim como não se aprende a ler sozinho, também geralmente não se aprende a gostar de ler sozinho. Por isso, o papel dos mediadores é determinante para fazer leitores, apesar de este ser um processo continuado e exigente.

No terceiro capítulo, procuramos apresentar a importância de um projecto de leitura à luz dos dois eixos teóricos apresentados no primeiro capítulo. De facto, estes eixos são fundamentais para se compreender o desenvolvimento de um plano de acção nacional no âmbito da leitura (PNL), em implementação desde 2006/2007, e das iniciativas/projectos de leitura a ele associados, como por exemplo o Projecto A Ler+, que têm elegido, como público-alvo prioritário, as crianças e os jovens em idade escolar e que procuram envolver os diferentes agentes educativos (professores bibliotecários, docentes, famílias) e outros elementos da comunidade.

A segunda parte é constituída por dois capítulos. No primeiro capítulo desta parte, correspondente ao quarto capítulo, expomos o enquadramento metodológico da nossa investigação, apresentando o nosso estudo empírico, nomeadamente as questões orientadoras do nosso trabalho e os objectivos de investigação, explanando as nossas

opções metodológicas e os instrumentos de recolha de informação utilizados. Tratando-se de um estudo de caso, procedemos ainda, neste capítulo, à caracterização do agrupamento onde se desenvolveu o nosso estudo.

Após a análise e a interpretação dos dados recolhidos, no quinto capítulo, encerramos o nosso trabalho com as conclusões, onde tecemos algumas considerações decorrentes do percurso analítico efectuado.

PARTE I

Enquadramento teórico

Capítulo I – A Leitura

1.1. *Significados*

“Leer no es fácil.” (Farias, 2002:71)

A generalização das políticas de promoção da leitura e os inúmeros programas em curso nos diferentes países que integram a OCDE permitem constatar a importância que é atribuída à leitura na sociedade do século XXI.

Ao abordarmos esta temática, há uma questão fulcral sobre a qual é necessário reflectirmos e que se encontra implícita nas palavras de Farias: o que é ler?

Etimologicamente, ler deriva do latim “legere” que significava “colher”. Este significado remete-nos imediatamente para a ideia de que ler não é apenas uma questão mecânica ou instrumental, uma habilidade.

No Estudo Internacional PISA (2003:45), a leitura é definida como “a capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade”. Neste sentido, a leitura é um processo complexo que implica não só o reconhecimento e o acesso ao léxico, mas também a compreensão e o processamento da informação.

Segundo Leonor Cadório (2001), o acto de ler envolve processos informativos cognitivos e metacognitivos. Os processos informativos cognitivos dizem respeito à descodificação e os metacognitivos à interpretação. “Pela complementaridade destes dois tipos de processo no tratamento da informação gráfica, se fala em processo psicofisiológico do acto de ler” (Díaz, 1997, citado por Cadório, 2001:18).

Inês Sim-Sim (2006) reitera a complexidade deste acto, que considera simultaneamente linguístico, cognitivo, social e afectivo. Na sua perspectiva, há uma interacção entre o leitor e os seus conhecimentos acerca do que está a ler, entre o texto e o respectivo autor, sendo “do contacto entre os dois, leitor e texto, que nasce o sabor da leitura” (*ibidem*:8). Esta autora encara o leitor como um *fazedor de significados*, que resultam não só do texto que foi escrito, mas também das condicionantes de quem o lê. “Leitor e texto condicionam a compreensão de leitura.” (*ibidem*:35).

Por um lado, “o tipo e género de texto, o seu grau de complexidade e seu universo de referência podem obviamente determinar a leitura” (Cadório, 2001:21), por outro, o leitor também está implicado com “a sua competência linguística, as suas capacidades fisiológicas, perceptivas, cognitivas, metacognitivas, capacidade de desenvolvimento de estratégias facilitadoras e reguladoras da leitura e ainda os seus conhecimentos.” (*ibidem*: 21-22).

Otília Sousa (2007) sublinha igualmente esta transacção entre o leitor e o texto, apontando a leitura como uma actividade “de reconstrução de significação por um leitor que lê o texto à luz do seu universo de referência” (p. 53). Também Inês Sim-Sim (2006:42) defende que

A compreensão de leitura não constitui uma realidade dicotómica (compreende/ não compreende), mas um produto variável que depende da experiência do leitor, do conhecimento que possui sobre o assunto que está a ler, do conhecimento linguístico da língua em que está a ler, da capacidade e rapidez de descodificação e da eficácia de mobilização de estratégias que activam a compreensão.

A autêntica leitura é, pois, activa, na medida em que são postas em funcionamento estratégias mentais e cognitivas, carregadas de interrogações, de hipóteses e de expectativas, que vão sendo resolvidas ou reestruturadas durante a leitura, como nos revela Aníbal Ferreras (2001:21):

La lectura, según las concepciones cognitivas, es un proceso de pensamiento, de solución de problemas en el que están involucrados conocimientos previos, hipótesis, anticipaciones y estrategias para interpretar ideas implícitas y explícitas. Es un error suponer que la lectura es un mero proceso de reconocimiento de signos y palabras.

Em síntese, concluimos que há consenso relativamente a uma distinção fundamental: a leitura já não é encarada como uma prática passiva, de reconhecimento e de decifração de signos, associada a um acto receptivo. Ela é encarada como um acto interpretativo, que implica, por um lado, compreensão e atribuição de sentido e, por outro, uma relação dinâmica, uma interacção “entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo” (Sim-Sim, 2006:40).

1.2. Benefícios

Sin embargo, se sigue considerando la lectura crítica e inteligente, todavía hoy, como elemento esencial para la formación de la persona, ya que, al suponer un acto cognitivo tan complejo, ejercita la mente, agudiza el espíritu crítico, al tiempo que abre al infinito las puertas de la imaginación, estimulando la fantasía, dentro, siempre, de una educación estética. Elementos que, junto con lo que supone la lectura de actividad interior, aislada, personal, hacen que, como apuntábamos antes, todavía hoy sea considerada como una actividad esencial para la formación integral de la persona. (Ballesteros, 1996:71)

Como actividade humana e contínua que é, a leitura, enquanto capacidade não só de decifrar, mas também de extrair e de recuperar informação, de interpretar textos, de reflectir sobre eles e de os avaliar, reveste-se de uma importância inegável na formação integral dos indivíduos. Segundo o grupo Peonza (2001), a mobilização de competências de leitura que são transversais ao conhecimento, inerentes a tarefas que impliquem a compreensão, a realização de inferências ou uma leitura crítica, são fundamentais para uma descodificação da vida quotidiana, escolar e/ou profissional.

Vários são os valores atribuídos à leitura. O valor pessoal é sublinhado por vários autores, nomeadamente por Glória Bastos (1999), por Leonor Cadório (2001), por Kepa Osoro Iturbe (2004) e pelo grupo Peonza (s.d.).

Considerada por Glória Bastos (1999) como um valor permanente, a leitura contribui para a formação intelectual do indivíduo, favorecendo a construção da sua personalidade. Para Leonor Cadório (2001:39), “Ler é ler-se”, pois os leitores, através deste acto, podem “aprender a explorar possibilidades e considerar opções, valorizar a diferença, estabelecer relações, definir quem são, e no que se podem tornar, ser mais autónomos, menos passivos, mais ágeis e com mais defesas” (*ibidem*:39).

Também Kepa Osoro Iturbe (2004) é da opinião que, no acto leitor, os textos produzem mudanças inevitáveis na personalidade dos indivíduos. O leitor manipula os textos que lê, ao relacioná-los com os seus conhecimentos, com a sua experiência e ao transformá-los com a sua fantasia, mas esses mesmos textos também transformam a sua personalidade “La lectura nos refuerza en nuestra idiosincrasia al tiempo que nos abre al exterior” (*ibidem*:23).

Sendo o livro (mundo material e tangível), na opinião do colectivo Peonza (s.d), um veículo que transporta o leitor para o mundo imaterial, imaginário, invisível e

intangível, pleno de mistérios, Leonor Cadório (2001:41) atribui à leitura uma dimensão lúdica na medida em que aquela “permite uma sensação de liberdade, de evasão e distanciamento dos constrangimentos do quotidiano”, abrindo as portas à imaginação e à criatividade, que são, segundo Glória Bastos (1999), estruturadas essencialmente no período da infância e da adolescência.

Acreditamos que é durante este período, coincidente com o período escolar, que a leitura assume um papel preponderante na formação pessoal de cada ser humano. De facto, ela tem sido frequentemente associada, ao nível escolar, a inúmeros benefícios, nomeadamente ao aumento das competências literárias em leitura e em escrita, ao enriquecimento da aquisição do vocabulário e ao aumento geral do conhecimento do mundo.

Pedro Cerrillo (2001:49) é peremptório ao afirmar que “la ausencia de hábitos lectores estables contribuye a reducir las capacidades expresivas de la población (incluida la infantil y juvenil), sobre todo en lo que a su expresión escrita se refiere”. Este aperfeiçoamento da expressão escrita é também destacado por Leonor Cadório (2001:38), quando afirma que “A leitura pode tornar-se num óptimo veículo de enriquecimento do vocabulário, de novas estruturas de frase, de novos contextos vocabulares”. De facto, e como sublinha Fernando Alonso (2002:23), “El dominio del lenguaje no se adquiere solo con el estudio exhaustivo de áridas normas gramaticales. Existe un camino más rico, más sugerente y, por supuesto, mucho más divertido: la lectura de obras literarias”.

Paralelamente a este aperfeiçoamento, Leonor Cadório (2001) refere igualmente que se verifica o melhoramento das capacidades relativas à leitura, nomeadamente a fluência, a velocidade, a compreensão e a crítica.

A investigação levada a cabo por Stephen Krashen (2004) aponta a leitura livre voluntária, demasiado rara na vida de muitas pessoas, como um poderoso meio do desenvolvimento da complexa literacia exigida pela sociedade moderna. A pesquisa mostrou-lhe que, quando as crianças têm o hábito de ler e quando lêem por prazer, desenvolvem, involuntariamente e sem esforço consciente, níveis aceitáveis de literacia, tais como a aquisição de um vasto vocabulário, a capacidade de compreender e de usar construções gramaticais complexas, a melhoria da expressão e da compreensão escritas, o aperfeiçoamento da ortografia e o aumento do seu conhecimento cultural.

Para este autor, quem lê por prazer tem uma oportunidade de vencer, nomeadamente no contexto escolar, pois os ganhos decorrentes desse acto, e como

também conclui Bernice Cullinan (2000), têm um efeito positivo sobre a aprendizagem e sobre o desempenho escolar, influenciando o sucesso educativo dos alunos.

De facto, o domínio da leitura é um elemento fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem, sendo que todo o currículo é apoiado no domínio da leitura e da escrita, daí dependendo o sucesso escolar ou, pelo contrário, o fracasso e a exclusão (Sim-Sim, 2006).

Ora, a grande maioria das crianças e dos jovens não chega a adquirir essas competências que lhes permitirão transformar a informação em conhecimento. As crianças/os jovens que lêem pouco não podem aproveitar nem apropriar-se destes benefícios, pois “we become more proficient at what we practice” (Cullinan, 2000:2). Consequentemente, as oportunidades para aprender/compreender decrescem significativamente. Simultaneamente, esta situação não só gera desânimo, desinteresse pela aprendizagem como também conduz frequentemente a sentimentos negativos para com a própria leitura. Corre-se, então, o risco de um ciclo vicioso: fracos leitores geram competências fracas em leitura e vice-versa.

Aliás, este círculo de “quem lê mal, lê pouco e quem lê pouco, lê mal” (Sim-Sim, 2002:1) é reforçado pelos estudos de Watkins and Edwards (1992) (citados por Cullinan, 2000) que revelam que leitores proficientes têm a tendência a dedicar mais tempo à leitura recreativa e obtêm maiores ganhos nas competências de leitura do que os outros.

Aliado ao valor pessoal da leitura, encontra-se o seu valor social. Segundo Glória Bastos (1999), aquela contribui para um crescimento e para um amadurecimento, simultaneamente individual e social, na medida em que proporciona a autonomia e a liberdade pessoal dos indivíduos, dotando-os de uma maior capacidade para exercer a cidadania plena e para intervir activamente na sociedade. Como reitera Inês Sim-Sim (2002:2-3),

O domínio da leitura é, de facto, um meio de apropriação e de construção de conhecimento nas diversas áreas do saber e, numa sociedade que se quer democrática e plural, o não acesso a este poderoso meio de participação social conduz directa e vertiginosamente ao risco de exclusão.

A dimensão socializadora da leitura é também abordada por Leonor Cadório (2001). Neste âmbito, a autora salienta que a leitura permite i) conhecer outras épocas, outras culturas, outras mentalidades, tornando-nos colectores de várias gerações, ii) uma reflexão sobre o meio que nos rodeia e uma ligação à memória colectiva e iii) um

alargamento de visões acerca da vida e acerca dos outros. Na sua opinião, “vive-se numa sociedade em que cada vez se deve dar mais lugar à diferença e o livro permite que nos tornemos participantes em histórias, que não a nossa, e que se recolham dessa viagem pedaços do outro que é diferente de nós.” (*ibidem*:40).

Também Agustín Paz (2002:86) é da opinião que

Este diálogo infinito que propicia la lectura es una vía esencial para irnos formando como personas. La lectura nos ayuda a entender el mundo y a entendernos a nosotros mismos. A enraizarnos en el país en el que vivimos y a abrirnos al variado mosaico de las culturas. Nos ayuda a ser personas más tolerantes y solidarias. Y también más críticas, más auténticas, más libres.

Visão semelhante apresenta Dearden (1994) (citada por Osoro Iturbe, 2004), que aponta para a ideia de que o leitor é um turista accidental. Na sua opinião, a leitura é uma viagem para a alteridade ao permitir-nos não só o relacionamento com o outro, mas também com o nosso próprio interior. Os livros proporcionam a descoberta das semelhanças e das diferenças entre cada um de nós e o outro. Por isso, não temos de construir livros multiculturais, temos, sim, é de formar um leitor multicultural que veja o mundo de diferentes perspectivas, que reconheça e valorize as diferenças, que valorize a sua própria cultura e a dos outros, que se reconheça a si próprio e que aceite o outro (*ibidem*, 2004)

Ao permitir um conhecimento do mundo que nos rodeia, a leitura, na perspectiva de Bernice Cullinan (2000:1), é fundamental para se viver a vida na sua plenitude, para uma integração plena na sociedade, pois “even the benefits of democracy and the capacity to govern ourselves successfully depend on reading”.

No entanto, para que essa integração se efective, impõe-se como necessária, na perspectiva de Alberto Manguel (2007), uma aprendizagem difícil, perigosa e poderosa que nem sempre é alcançada: a aprendizagem de como as inscrições presentes no código escrito favorecem um conhecimento da nossa identidade e do mundo que nos rodeia.

As competências de leitura afiguram-se como alicerces essenciais para a compreensão e para a assimilação da informação que nos circunda e o domínio das mesmas contribui para o desenvolvimento de uma cidadania activa. Neste sentido, para além da aprendizagem da decifração, impõe-se, como fundamental, a transformação dos indivíduos em verdadeiros leitores, que se apropriem do que lêem, que aprendam a

pensar para poderem “chegar mais longe e de uma forma mais profunda, para ter[em] a coragem de enfrentar medos, dúvidas e segredos ocultos, para questionar[em] o funcionamento da sociedade” (Manguel, 2007:27).

O poder social da leitura é igualmente destacado por Kepa Osoro Iturbe (2004) que considera que um indivíduo que lê, que define as suas ideologias e o seu acervo intelectual, muito dificilmente será manipulado e se deixará oprimir, pois o poder dos livros torna-os vacinas implacáveis contra o pensamento em cativo.

A leitura confere, pois, poder e autoridade, por isso está frequentemente exposta a críticas e a perigos. Por exemplo, na Idade Média, a leitura levou homens às fogueiras da Inquisição. Consequentemente, “el bueno Cristiano viejo se defendia del peligro siendo analfabeto. El aficionado a la lectura era persona de poco asiento, es decir, curiosa” (Arroyo, 2001:10).

A partir das ideias acima expostas, podemos, adoptando as palavras de Leonor Cadório (2001:40), dizer que “quanto mais o leitor usufruir daquilo que lê e conhece, maior será a qualidade da sua intervenção na sociedade como alguém activo, crítico e dinâmico”.

Em suma,

En la medida en que dominemos mejor el uso de la palabra, del lenguaje seremos más completos, más útiles y, posiblemente, más felices; entre otras cosas porque, si dominamos la palabra, nadie podrá utilizarla contra nosotros para dominarnos desde el plano personal, profesional, social o político. (Alonso, 2002:23)

1.3. Os hábitos de leitura e os níveis de literacia em Portugal

Apesar de comprovados os inúmeros benefícios da leitura, diferentes estudos realizados apontam para reduzidos hábitos de leitura da população portuguesa⁴, colocando o nosso país numa situação pouco confortável comparativamente com outros países.

No que concerne aos hábitos de leitura da população em geral, retenhamos os dados revelados pelo recente estudo *A Leitura em Portugal*, coordenado por Maria de Lourdes Santos (2007), que teve como objectivo central avaliar o estado da leitura em

⁴ Não só em termos de população em geral, mas também em termos de população escolar.

Portugal⁵, adoptando como referência para comparação o estudo de Eduardo Freitas⁶ (1997).

O estudo de Maria de Lourdes Santos (2007) revela uma variação positiva relativamente à leitura, se se compararem os resultados do mesmo com os obtidos no estudo publicado em 1997. De facto, os dados auferidos revelam um crescimento de leitores em 9% e um decréscimo (62%) de não leitores. Relativamente aos não leitores, verifica-se um recuo significativo: situam-se agora nos 5% face aos anteriores 12%.

No entanto, apesar de se verificar uma evolução significativa, não se pode ignorar os valores de partida, que são baixíssimos, quando comparados com os obtidos a nível internacional. Efectivamente, os números actuais encontram-se muito abaixo de valores obtidos anos atrás em países como a França ou a Suécia, constatando-se, pois, que se trata “de uma evolução que está ainda longe dos patamares médios europeus, sobretudo no tocante à leitura de livros” (Santos, 2007:55).

Se nos centrarmos na população escolar, verificamos pelos estudos realizados por Maria de Lourdes Sousa e Rui Castro⁷ (1996) e por Mário Lages⁸ (2007) que há uma atitude positiva para com a leitura por parte das crianças do 1.º e do 2.º ciclo. No entanto, ao progredir na escolaridade, constata-se um decréscimo do interesse pela leitura, reflectido pelas práticas da mesma.

De acordo com o estudo de Maria de Lourdes Sousa e Rui Castro (1996), entre os estudantes do 2.º ciclo foram apenas 16,7% aqueles que declararam “não gostar” de ler enquanto essa percentagem foi já de 30,2% entre os estudantes do ensino secundário. Congruentemente com estes dados, verificou-se também, entre os estudantes dos grupos etários mais avançados, um decréscimo muito acentuado da leitura como forma de ocupar o tempo livre: 12,9 % (10-12 anos), 5,8% (13-15 anos) e 3,8% (16 anos e mais).

Aliás, neste contexto de ocupação dos tempos livres, a leitura emergiu como uma prática minoritária não só nos níveis superiores; ela afigurou-se como a actividade menos preferida, em qualquer dos grupos considerados. De facto, “há uma desvalorização objectiva da leitura, dado que 65,3% dos estudantes inquiridos

⁵ Considerando o universo composto por indivíduos com 15 anos de idade ou mais, residentes no continente.

⁶ Inquérito aos hábitos de leitura da população portuguesa, realizado em 1995.

⁷ Investigação de âmbito nacional acerca das atitudes e hábitos de leitura dos estudantes portugueses dos ensinos básico e secundário.

⁸ Estudo que pretendeu fazer o ponto da situação da apetência pela leitura, e das práticas com ela relacionadas, dos estudantes do 1º, 2º, 3º ciclos e do ensino secundário das escolas públicas ou privadas do nosso país.

seleccionaram como razão principal para não lerem a preferência por outras actividades” (Sousa e Castro, 1996: sp).

Em síntese, esta investigação concluiu que

embora a leitura seja reconhecida pelos estudantes como uma prática significativa, esta atitude é de alguma forma contrariada pelas respectivas práticas; a este respeito, pode dizer-se que os princípios afirmados ao nível do discurso não encontram necessariamente correspondência com as práticas culturais em que os estudantes preferem envolver-se.

Com dez anos a separá-lo do estudo anterior, os dados recolhidos no volume coordenado por Mário Lages (2007) e realizado no âmbito do Plano Nacional de Leitura (PNL) dá-nos conta de uma situação bastante semelhante, em termos globais. Um primeiro aspecto refere-se à atitude bastante favorável dos estudantes do 1.º e do 2.º ciclo face à leitura e do declínio significativo da mesma, nomeadamente por parte dos estudantes do 3.º ciclo.

No 1.º ciclo, ler é uma actividade que está bem posicionada no quadro das actividades relevantes e preferidas, encontrando-se a par dos jogos de computador, do mp3 e dos CD. De facto, 61% das crianças inquiridas do 3.º e 4.º ano referem que gostam muito de ler.

No entanto, verificaram-se algumas assimetrias relativamente ao género - as raparigas lêem mais e manifestam maior gosto pela leitura do que os rapazes - e ao nível socioeconómico - nos ambientes familiares onde há maior grau de escolaridade, principalmente por parte da mãe, e nos casos em que as crianças frequentam o ensino particular, regista-se um maior interesse pelos livros.

Relativamente ao 2º ciclo, concluiu-se que os alunos gostam de ler (quase 90%) e que têm práticas de leitura diária, destacando-se, uma vez mais, como variáveis determinantes nesse gosto e nessas práticas, o sexo e o nível de escolaridade dos pais.

Os resultados obtidos no 3º ciclo, revelaram que o gosto e os hábitos de leitura decrescem significativamente relativamente aos níveis anteriores (29% dos inquiridos asseguraram gostar pouco ou nada de ler), sendo a leitura muito mais comum nas raparigas do que nos rapazes.

Se compararmos os resultados obtidos no nível secundário com os obtidos no 3.º ciclo, constatamos uma variação positiva relativamente não só ao gosto pela leitura (28,9% revelaram gostar muito de ler e 24,0% revelaram gostar pouco ou nada, contra 22% e 29% obtidos respectivamente no 3º ciclo), mas também às práticas de leitura. No

que concerne ao número de livros não escolares lidos nos últimos 12 meses, 11% dos alunos inquiridos responderam não ter lido nenhum livro (contra 13% no 3º ciclo), 52% leram entre um e três livros (contra 48% no 3º ciclo) e mais de 1/3 leu mais de 4 livros.

Fortemente associado às práticas de leitura, encontra-se o nível de literacia dos indivíduos. De igual modo, os níveis gerais do desempenho da leitura, por parte da população portuguesa, são bastante frágeis como nos dão conta o estudo realizado na última década do século XX por Ana Benavente⁹ (1996) e os vários estudos realizados no âmbito do PISA¹⁰.

Apesar de o aumento dos níveis de escolaridade da população ser uma realidade, os níveis de literacia nacionais estão ainda muito pouco desenvolvidos. Como realça Ana Benavente (1996), não se pode confundir alfabetização com literacia. De facto, “se o conceito de *alfabetização* traduz o acto de ensinar e de aprender (a leitura, a escrita e o cálculo), um novo conceito – a *literacia* – traduz a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo (*ibidem*, 1996:4).

Este novo conceito remete, pois,

para a capacidade de processar informação escrita na vida quotidiana, isto é, para a utilização das competências de leitura, escrita e cálculo para além do contexto escolar de aprendizagem, possibilitando assim a actualização permanente de um conjunto de capacidades, de forma a dar resposta às exigências, sempre novas, da sociedade. (Benavente, 1996:147).

Estando, então, o conceito de literacia centrado no uso de competências de processamento da informação escrita na vida quotidiana e não na sua obtenção, Ana Benavente (1996) realça que, ao falar-se do mesmo, é fundamental ter noção de que:

- a) o perfil de literacia de uma população não pode ser considerado como algo constante;
- b) o perfil de literacia de uma população não pode ser inferido tendo em conta os seus graus de escolarização formal;
- c) a literacia não é algo que se obtém num determinado momento e que perdura eternamente;

⁹ Primeiro estudo realizado no nosso país que pretendeu avaliar as competências de leitura, escrita e cálculo da população adulta (dos 15 aos 64 anos).

¹⁰ Estudo internacional, realizado em vários países, sobre os conhecimentos e competências dos alunos com 15 anos.

- d) os níveis de literacia têm de ser analisados tendo em consideração os níveis de exigência da sociedade num determinado período temporal e as capacidades de uso da população para o desempenho das diferentes funções sociais.

No que concerne aos níveis de literacia da população adulta, os resultados obtidos no estudo de Ana Benavente revelaram que “a maior parte dos inquiridos se situa em níveis de literacia baixos ou muito baixos, sendo bastante reduzidas as percentagens correspondentes aos níveis superiores de literacia” (*ibidem*, 1996:121).

Relativamente às práticas de leitura, um dos indicadores de literacia da população em estudo, também se verificaram taxas bastante reduzidas de leitura de livros (só 9% dos inquiridos dizem ler em média um livro ou mais por mês e cerca de 70% nunca ou raramente lê livros) e também taxas baixas relativamente à leitura de periódicos (cerca de 50% da amostra inquirida da população em estudo nunca ou raramente lê revistas e apenas 19% declara ter o hábito de ler jornais diariamente).

Ana Benavente (1996) realça que “De um modo geral, é possível afirmar que quanto mais elevado é o nível de literacia, maior tende a ser a frequência declarada quanto à leitura de livros, revistas e jornais” (*ibidem*, 1996:148). No entanto, relativamente à leitura de livros, mesmo nos níveis mais elevados (níveis 3 e 4) “não deixam de se verificar taxas de não leitura bastante elevadas – cerca de 20% das pessoas do nível 4 raramente lêem livros” (*ibidem*, 1996:150).

No que concerne ao desempenho de leitura por parte dos alunos portugueses, os resultados obtidos em estudos internacionais como o PISA, destinados a avaliar a competência de leitura dos estudantes, revelaram igualmente níveis pouco animadores, no período temporal 2000-2006, tendo-se, no entanto, registado progressos consideráveis entre 2006 e 2009.

Nestes estudos, os estudantes foram avaliados “quanto à capacidade para extrair e recuperar determinada informação, para interpretar aquilo que liam e para reflectir sobre e/ou avaliar o conteúdo e formato do texto, com base nos seus conhecimentos” (GAVE, 2001: 5).

Nos três ciclos PISA (2000, 2003 e 2006), Portugal revelou índices de literacia em leitura pouco confortáveis. O estudo PISA 2000 concluiu que

em comparação com a situação média no espaço da OCDE, temos em Portugal uma percentagem muito elevada de alunos de 15 anos com níveis muito baixos de literacia - são 52% de estudantes com níveis de literacia

iguais ou inferiores a 2, em comparação com 40% de alunos no espaço da OCDE. (GAVE, 2001:8).

Em termos de média obtida na escala global de literacia de leitura, “a situação média dos alunos portugueses nesta recolha de informação sobre literacia de leitura é preocupante. O valor da média portuguesa situa-se abaixo da média da OCDE e muito distanciado dos valores dos países que obtiveram melhores classificações médias” (GAVE, 2001:12).

Os resultados obtidos no PISA 2003 revelaram, por comparação com os obtidos no PISA 2000, uma pequena diferença positiva, mas pouco significativa. De facto,

Tal como em 2000, Portugal continua a ter uma percentagem demasiadamente elevada de alunos nos níveis inferiores: 48% dos nossos jovens de 15 anos têm nível de proficiência de leitura 2, ou inferior, enquanto essa percentagem, no espaço da OCDE, é de 42%. (GAVE, 2004:48).

No que concerne ao desempenho obtido na escala de literacia em contexto de leitura, relativamente aos resultados médios da OCDE, verificou-se que “os alunos portugueses se situam, em média, abaixo da média da OCDE e muito distanciado dos valores dos países que obtiveram melhores classificações médias” (GAVE, 2004: 48).

No estudo PISA 2006, atingiu-se, em termos de desempenho global dos estudantes portugueses a literacia de leitura, o valor de 472, tendo-se registado “uma evolução positiva relativamente ao ano 2000 (com o desempenho de 470 em 2000) e negativa relativamente a 2003 (com o desempenho de 478 nesse ano)” (GAVE, 2007:42).

Relativamente aos desempenhos globais a literacia de leitura, nos três ciclos PISA, por nível de proficiência atingido pelos alunos portugueses, apesar da “redução da percentagem de alunos portugueses com desempenhos abaixo do nível 1 (de 8,3% em 2000 para 5,8% em 2006) ” (GAVE, 2007:43) e de melhorias relativamente reduzidas nos outros níveis, Portugal continua a registar uma percentagem elevada de estudantes com níveis de literacia de leitura iguais ou inferiores a 2 (53,5%).

Os resultados do PISA 2009 revelam uma expressiva melhoria do desempenho dos alunos portugueses, nomeadamente no domínio da literacia da leitura, tendo sido atingido o valor de 489, valor que coloca Portugal, pela primeira vez, na média da OCDE, a par do Reino Unido, Alemanha, França, Dinamarca, Suécia, Irlanda e Hungria.

Entre os ciclos 2000-2009, Portugal é o quarto país que mais progride, passando de 470 para 489. Esta progressão “resulta da redução da percentagem¹¹ de alunos com desempenhos negativos (níveis 1 e abaixo de 1) e aumento das percentagens¹² de alunos com desempenho médio a excelente (níveis 3, 4, 5 e 6)” (Gave, 2010:10).

À semelhança dos resultados obtidos relativamente às práticas de leitura por género sexual¹³, também os estudos PISA revelam que, na escala global de leitura, à semelhança dos outros países participantes, as raparigas mantêm um desempenho médio superior ao dos rapazes nos quatro ciclos PISA, apresentando “em média, melhores resultados do que os rapazes, sendo esta diferença estatisticamente significativa ($p < 0.05$)” (GAVE, 2001:20).

Face a este panorama nacional, é necessário continuarmos a “transformar o círculo vicioso, que nos preocupa, de um país de poucos leitores, num círculo virtuoso de muitos e bons leitores” (Sim-Sim, 2002:7), pois

O aumento da literacia das populações não é, evidentemente, nenhuma panaceia universal para os problemas sociais nem nenhuma fórmula mágica para o desenvolvimento. Não é, sequer, uma condição necessária à sobrevivência quotidiana de muita gente (...). Mas constitui, sem dúvida, uma condição cada vez mais indispensável de cidadania, de acesso pessoal ao emprego, à cultura e à participação cívica, bem como, para o país, uma condição fundamental de desenvolvimento económico, potenciação cultural, qualidade democrática e afirmação internacional. (Benavente, 1996:407)

¹¹ 8,7 pontos.

¹² 7,5 pontos.

¹³ Estudo de Lages (2007).

Capítulo II – A Promoção da Leitura

2.1. A promoção da leitura recreativa como estratégia geradora de hábitos de leitura

“ (...) mesmo que o prazer de ler se tenha perdido (mesmo que, como se diz, o meu filho, a minha filha, a juventude, não gostem de ler), não está muito longe. Está apenas escondido. É fácil de encontrar” (Pennac, 1996:41).

A consciência dos benefícios da leitura e os resultados pouco animadores no que concerne aos hábitos leitores da população portuguesa têm fomentado, ao longo dos anos, a multiplicação de iniciativas, a nível institucional e a nível de outros sectores da sociedade, com vista à consolidação desses hábitos.

A nível institucional, a actuação tem assentado no alargamento do número de Bibliotecas Públicas (rede iniciada em 1987) e no lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares (em 1996) e, mais recentemente, na criação do Plano Nacional de Leitura (2006). Em relação ao programa relativo às bibliotecas escolares, o Relatório que dá início à construção da rede (cf. Veiga et al, 1996), estabelece diversos objectivos a concretizar pela Biblioteca Escolar, entre eles:

- a) Estimular nos alunos o prazer de ler e o interesse pela cultura nacional e internacional;
- b) Associar a leitura, os livros e a frequência de bibliotecas à ocupação lúdica dos tempos livres.

A estas iniciativas, acresce a busca de momentos de reflexão sobre o livro e sobre a leitura na nossa sociedade e a dinamização de actividades de promoção da leitura.

No entanto, “No es precisamente un camino de rosas el serpenteante proceso de adquisición del comportamiento lector” (Jiménez, 2001:60). Segundo este autor, existem algumas atitudes e estratégias, a que ele chama de “desanimación lectora”, que podem afastar a criança da leitura:

- a) Confrontar o livro com a televisão;

- b) Ler para aprender (realização de exercícios variados que fazem com que ler não seja associado ao prazer, mas sim a uma situação de trabalho obrigatório e enfadonho);
- c) Considerar o livro algo sério, por oposição ao jogo, ao ócio. “En muchos casos cuando queremos castigar al niño con algo serio, se le obliga a leer.” (*ibidem*:64);
- d) Obrigar a ler e não actuar como modelo;
- e) Reduzir as actividades de animação a actos culturais em torno do livro. A promoção da leitura não deve limitar-se apenas a festas, jornadas. É importante jogar com o livro para aprofundar o seu conteúdo.

Na opinião de Pedro Cerrillo (2001), os hábitos leitores devem ser fomentados o mais cedo possível, sendo o período da infância um período favorável à criação destes hábitos uma vez que, por motivos escolares, os indivíduos têm um contacto diário/quotidiano com a leitura.

Nesta árdua tarefa (promoção de hábitos de leitura), a leitura recreativa assume um papel fundamental. Apelidada de várias formas (recreativa, voluntária, autónoma, leitura por prazer), este tipo de leitura, realizada em busca de prazer ou de informação, reflecte, segundo Bernice Cullinan (2000), a escolha pessoal (objecto, momento e espaço de leitura) do leitor, livre de qualquer controlo avaliativo.

De acordo com Santiago Jiménez (2001), no início, a criança lê movida por estímulos externos (nomeadamente pelos modelos), depois vai desenvolvendo um estímulo interno, resultado da satisfação da leitura, o que faz com que “en sus esquemas cognitivos se vaya construyendo el ensamblaje del hábito lector” (*ibidem*:60).

Sendo o hábito leitor, de acordo com Santiago Jiménez (2001), uma atitude, um comportamento, que vai mais além da aprendizagem leitora, considerada, pelo autor, uma competência técnica, é fundamental, então, utilizar as melhores estratégias, pois as técnicas por si só não convertem a criança em leitor.

2.2. *Papel dos mediadores de leitura*

Escuchar, orientar, poner en contacto, provocar encuentros no es ése precisamente el rol del mediador? (Osoro Iturbe, 2004:28)

A construção de leitores, segundo Inês Sim-Sim (2006), não depende apenas do esforço, do envolvimento do aprendiz de leitor, mas também de toda a comunidade, nomeadamente da Escola e da família.

Também Glória Bastos (1999:284) considera o papel da família e, complementarmente, o da Escola como “factores significativos para o percurso futuro do indivíduo face à leitura”. Como reforça Kepa Osoro Iturbe (2004:30), “despertar el gusto por la lectura es una tarea de todos y nadie puede renunciar a su parte de responsabilidad”. Ainda segundo Glória Bastos (1999), transmitir o gosto pela leitura não se consegue de um momento para o outro, tornando-se necessária a adopção de “um conjunto de atitudes consequentes e coordenadas” (*ibidem*:284), de forma a evitar que as crianças e os jovens se vejam submetidos a atitudes contraditórias.

De acordo com Elena Ballesteros (2001), são objectivos da mediação leitora i) fazer descobrir o prazer da leitura, ii) conseguir uma actividade leitora continuada, iii) proporcionar uma leitura voluntária e agradável e iv) estimular uma actividade interpretativa e crítica perante o texto.

Em virtude de considerar que o gosto pela leitura não é um acto espontâneo, natural e fácil, dependendo de alguns factores externos (ambiente familiar, disponibilidade de livros, processo de aprendizagem pouco adequado) e pessoais (temperamento, interesses...), Kepa Osoro Iturbe (2000) considera que os mediadores de leitura devem recorrer a algumas estratégias e pôr de lado algumas atitudes e métodos didácticos, se se pretende criar bons leitores, nomeadamente:

- a) Não impor leituras demasiado complexas e/ou não adequadas a leitores principiantes;
- b) Proporcionar, aos primeiros leitores, livros cativantes, amenos, deliciosos, delicados, sedutores e humorísticos, levando em consideração os seus tamanhos, as suas formas, a textura, a qualidade e a expressividade das suas ilustrações, as dimensões e as densidades dos textos. É fundamental ter presente a ideia de que,

nos primeiros leitores, o livro tem de “entrar por todos los sentidos, no sólo por los ojos; a ellos les gusta jugar, manipular, espachurrar, llevarse a la boca, olisquear, lanzar y recoger” (*ibidem*:7);

- c) Desenvolver a autonomia, a liberdade, o espírito crítico e a capacidade de decisão, valorizando as idiosincrasias e a capacidade de cada um. Reforçar a sua auto-estima e o raciocínio, levando-os a ver-nos como acompanhantes e como pontos de referência. Deixá-los escolher os seus livros, abandonar um livro, escolher uma e outra vez até encontrarem a sua leitura ideal;
- d) Não impor os seus gostos. Pelo contrário, conhecer os gostos da criança, o que a seduz, e tentar ir ao encontro das suas preferências, apresentando um leque variado de sugestões para que ela possa tomar a sua decisão, escolhendo o caminho que mais lhe apraz;
- e) Ler para a criança. “Leer libros a los niños es una de las labores más trascendentales y gratificantes que un maestro o un padre pueden hacer por la salud lectora de los muchachos.” (*ibidem*:9), pois ao interesse pedagógico ou científico do texto é acrescentada uma enorme carga afectiva. Todos usufruirão deste momento mágico, “ellos como oyentes apasionados y nosotros como generadores de fantasía y afecto” (*ibidem*:9);

É também sugerido por Elena Ballesteros (2001), que se deve dar a possibilidade de ser comunicada aos outros a própria experiência leitora. A leitura, sendo um acto solitário, também é simultaneamente um acto social, que estimula o diálogo e a reflexão. Daí, a necessidade de se criar tempos e espaços de partilha de leituras, excelente forma, segundo Ray Doiron (2005), de proporcionar informação acerca de títulos para leitura autónoma, durante os quais a criança/o jovem tem a oportunidade de falar das suas leituras, de partilhar as suas opiniões, de fazer recomendações e de ser ouvido e reconhecido por essa actividade.

Os mediadores de leitura - pais, professores, bibliotecários - têm um papel fundamental, pois abrem “puertas, facilitando, permitiendo que sea la propia luz de los libros la que atraiga al pequeño hacia el universo de la literatura” (Osoro Iturbe, 2004:28).

No entanto, para que cumpram plenamente a sua função enquanto mediadores, afiguram-se como essenciais, segundo Miguel Fernández (2001), conceitos tais como:

a) Compromisso social e entusiasmo (entusiasmar-se e entusiasmar).

Este conceito é reforçado por Glória Bastos (1999), ao realçar que hábitos culturais sólidos só serão instaurados se as actividades de leitura forem acompanhadas de um ambiente social propício e, sobretudo, de adultos que amem a leitura e o livro, conscientes do seu papel na formação de hábitos de leitura e, conseqüentemente, na formação de cidadãos activos e com curiosidade intelectual. Também Santiago Jiménez (2001:64) partilha da mesma opinião ao referir que um mediador “debe construir un ambiente apropiado donde entusiasmar al niño, transmitiendo sus conocimientos y sobre todo sus emociones en torno al libro y la lectura”.

b) Formação e informação permanentes.

No caso do mediador/professor ou do mediador/bibliotecário, Pedro Cerrillo (2006) sublinha que não basta ser um leitor habitual e partilhar o prazer pela leitura. É fundamental ter um conhecimento profundo dos interesses e dos níveis de leitura das crianças/dos jovens, ter uma certa dose de imaginação e de criatividade, ter capacidade para aceder a informação suficiente e renovada e possuir uma formação literária, psicológica e didáctica mínima, que lhe possibilite conhecimentos sobre o processo leitor e sobre as habilidades que facilitam a leitura, sobre um certo cânone de leituras literárias, sobre a literatura infanto-juvenil e sobre os seus mecanismos editoriais, sobre a evolução psicológica do indivíduo na sua relação com a leitura, entre outros.

c) Contacto contínuo com a criança/jovem.

Este contacto permite avaliar o grau de relevância da abordagem efectuada, corrigir, se necessário, e provocar impactos suficientes em cada indivíduo para que se alcance o pretendido.

2.2.1. A Família

“Las personas no llegan a ser lectores de modo automático; los lectores, por lo tanto, se hacen, mediante la práctica de una actividad (la lectura).” (Cerrillo, 2001:49)

No processo de criação de leitores, as famílias são, sem dúvida, um aliado precioso e deveriam ser os primeiros mediadores de leitura, visto serem as primeiras a estabelecer o elo de ligação entre a criança e o mundo.

Segundo Glória Bastos (1999:285), “a leitura começa muito antes de se saber ler”, por isso a criança deve estar desde muito cedo em contacto com os livros¹⁴, na medida em que estes proporcionarão as primeiras leituras da criança, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento da sua criatividade e da sua linguagem.

A actuação da família é fundamental no desenvolvimento leitor dos indivíduos, não só nas primeiras idades, mas também ao longo da infância, pois “é o lugar privilegiado para a criança despertar para o interesse pela leitura” (Manzano, 1988:113).

Diversos autores, como Miguel Fernández (2001), realçam que o vínculo afectivo da criança com a leitura sai reforçado se a família tiver consciência da importância da leitura no desenvolvimento da criança. É fundamental que se associe a todo este processo e que veja o acto de ler como um investimento, um tempo de qualidade que tem reflexos no desenvolvimento pessoal e intelectual da criança/do jovem. Como afirma Inês Sim-Sim (2006:98),

se não podemos exigir que os pais leiam mais, e contaminem desse modo os hábitos de leitura dos filhos, talvez possamos despertá-los para a importância que a leitura ocupa no sucesso da vida escolar e social dos seus próprios filhos e envolvê-los no acompanhamento das leituras destes, enquanto pequenos lendo para eles e, quando mais velhos, discutindo com eles as leituras que lhes são propostas ou exigidas.

Além disso, se se pretende proporcionar o prazer pela leitura, é também imprescindível, segundo Glória Bastos (1999), que o adulto seja um exemplo activo das convicções que transmite. Não basta transmitir a importância do acto de ler, é necessário dar o exemplo, ser também ele próprio um leitor activo, na medida em que,

¹⁴ Livros em que predomina a imagem.

de acordo com Miguel Fernández (2001), as crianças têm a tendência a imitar¹⁵ os comportamentos e as atitudes que observam no seio familiar.

De facto, se a criança/o jovem convive de perto com materiais impressos e com pessoas que habitualmente lêem, por imperativos profissionais ou, simplesmente, por prazer, terá maior tendência e uma motivação mais acentuada para ler, do que aqueles para quem os livros e a leitura constituem elementos de excepção. Como afirma Xabier Docampo (2002:52), “En un ambiente de lectura pueden crecer los lectores como los hongos en un ambiente de humedad”.

Os que têm esse contacto permanente com os livros desenvolvem, em princípio, mesmo antes de entrar na escola, uma percepção do que a leitura lhes pode oferecer, quer enquanto instrumento de estudo e de trabalho, quer como forma de desfrutar dos momentos de lazer. Em contrapartida, os indivíduos que têm menos acesso ao texto escrito, e em cujo círculo familiar não existe o hábito de ler, estarão menos sensibilizados para a importância da leitura. Apresentando um baixo nível de expectativas em relação à mesma, requerem um estímulo e um encorajamento elevados para adquirirem e desenvolverem a capacidade e, mais ainda, o hábito de ler.

Pedro Cerrillo (2001) considera que as condições socioeconómicas e culturais das famílias são um factor determinante na criação de hábitos leitores, pois as crianças, cujos pais possuem habilitações literárias superiores, detêm um número considerável de livros na sua biblioteca pessoal e lêem habitualmente, adquirem com maior facilidade hábitos leitores estáveis.

Miguel Fernández (2001) aponta como outra dificuldade a falta de formação e de informação existente na maior parte dos seios familiares, o que leva a que a família “que debería ser propositora de comportamientos y actitudes lectoras entre sus hijos pasa a representar el papel, en el mejor de los casos, de intermediaria entre el niño y otras instancias (biblioteca y fundamentalmente escuela)” (*ibidem*:112).

Neste sentido, Miguel Fernández (2001) considera que é fundamental que a família seja alvo de um processo prévio de intervenção, convertendo-se primeiramente em sujeito animado para, posteriormente, poder desempenhar um papel mais activo como sujeito animador.

No entender de Mariano Cabrero (2002), é da competência da Escola, não sendo tarefa fácil, captar a atenção das famílias, em relação à leitura. Por isso, quando não

¹⁵ Seu instinto natural de mimese.

existe uma acção global, são necessárias, por parte dos docentes, acções concretas, não só para “arropar a los padres y madres que muestran sensibilidad y preocupación ante la promoción del libro, ante la práctica frecuente y placentera de la lectura” (p. 1), mas também para atrair as famílias que revelam menores índices de sensibilidade. Ainda segundo o mesmo autor, tal tarefa é facilitada quando existe biblioteca na escola, pois esta assume-se como um foco dinamizador, a partir da qual poderão ser concretizadas acções, não só de sensibilização, mas também de aprofundamento e de participação directa.

Muitas são as orientações fornecidas, em variadíssimas obras, às famílias no sentido de desempenharem eficazmente o seu papel como mediadoras de leitura. O “*Decálogo de una Familia Comprometida con la Lectura*”, proposto por Mariano Cabrero (2002), é um exemplo de um documento que propicia a reflexão no seio familiar e que funciona, simultaneamente, como uma fonte de sugestões para o envolvimento das famílias no desenvolvimento de hábitos leitores nas crianças.

Segundo este decálogo, uma família comprometida com a leitura é aquela que:

- 1) Incentiva o seu filho a ler, mesmo antes de este saber ler. De facto, um livro sem texto também se lê, podendo funcionar como um ponto de partida para o diálogo família-criança acerca das interpretações, efectuadas a partir das ilustrações;
- 2) Conta histórias, recita poesias ao seu filho, enchendo-lhe os ouvidos de musicalidade e de magia e convertendo-se em “eslabones activos de la transmisión oral” (*ibidem*:5);
- 3) Dá o exemplo, lendo livros e periódicos;
- 4) Acompanha o seu filho a exposições e/ou a eventos culturais de forma a ir fomentando a sua sensibilidade e a sua imaginação;
- 5) Partilha e discute as leituras com o seu filho;
- 6) Acompanha o seu filho a livrarias e a bibliotecas, orientando-o na selecção de leituras, de acordo com a sua idade e os seus interesses;
- 7) Fomenta a criação e a preservação de uma biblioteca pessoal ou familiar;
- 8) Aprecia e lê as publicações escolares;
- 9) Compra livros para o seu filho, encarando este acto como um investimento na sua educação, pois “Los libros son portadores de la fantasía, de los recuerdos, de la historia, de la cultura... Deben ser alimento cotidiano para el

cerebro y no deberían faltar en la infancia de ningún niño, de ninguna niña” (*ibidem*:6);

- 10) Vê programas televisivos e filmes com o seu filho, partilhando e comentando a experiência, pois pouco se lucrará opondo a leitura, os livros aos meios audiovisuais.

Para além deste decálogo, Mariano Cabrero (2002) propõe também algumas acções concretas que podem ser dinamizadas a partir da Escola, mais precisamente da Biblioteca Escolar, com vista ao envolvimento activo das famílias na promoção da leitura. Destacam-se:

- a) *Leer en casa*. Empréstimo domiciliário aos pais (com recurso, se necessário, ao empréstimo interbibliotecário). Nesta acção, pode ser determinante a intervenção dos filhos que podem servir de “correos bibliotecarios”, na impossibilidade da deslocação dos seus pais à escola;
- b) *La maleta familiar*. Colecção de materiais (livros, periódicos, filmes, jogos...) destinados às famílias com o objectivo de suscitar situações de reflexão e de leitura em casa;
- c) *Boletín informativo*. Envio periódico às famílias deste documento de leitura, mostrando-lhes assim que a Biblioteca Escolar está “abierta, que está viva, que se mueve” (*ibidem*:2);
- d) Edição de materiais que comuniquem, que convidem e que lembrem (por exemplo, guias, desdobráveis, pequenos livros);
- e) Pesquisas/investigaciones em casa (sobre jogos infantis, festas e celebrações, contos e lendas, vivências pessoais...), cuja informação recolhida pode ser transformada em documentos impressos que, depois de reescritos e de ilustrados, voltam às famílias para serem lidos, partilhados e apreciados;
- f) Realização de palestras, de encontros de sensibilização, de tertúlias com as famílias, onde se trocam experiências, se partilham inquietudes, se recomendam leituras, com o objectivo de as sensibilizar para a leitura e para a biblioteca;
- g) Envolvimento dos pais em grupos de trabalho, definindo-se áreas de actuação e planificando-se actividades de leitura (recitações e leituras em voz alta, organização de exposições...).

Não se esgotam aqui as acções possíveis de dinamizar, uma vez que, para Mariano Cabrero (2002), cada realidade determinará as linhas de actuação e o seu desenvolvimento suscitará continuamente novas acções. De facto, “Cada paso que damos en la implicación del profesorado, del alumnado, de las familias, nos propone nuevas líneas de actuación, nuevos desafíos” (*ibidem*:4)

2.2.2. A Escola (sala de aula)

A motivação para a leitura não é algo que a criança/o jovem apenas leva para a Escola, mercê das influências extra-escolares que recebe, mas que desenvolve, também, dentro da própria Escola. De acordo com Encarnação Silva et al. (2010:26), “À entrada para a escola, muitas crianças chegam sem ter ainda um projecto de leitor, isto é, sem ter ainda uma razão para querer aprender a ler.”

Neste sentido, compete à Escola, por um lado, criar na criança a necessidade de ler, ou seja, motivá-la para a leitura, e, por outro lado, desenvolver as competências necessárias para a tornar num leitor autónomo, capaz de entrar num livro e de o explorar até aos seus limites (Manguel, 2007). Ao exercer a sua acção neste campo, a Escola não só promove competências como, também, reduz assimetrias, uma vez que os alunos que já chegam à escolaridade com um projecto de leitor estão em clara vantagem em relação aos que o não têm.

Mariano Cabrero (2002) considera que, à chegada à Escola, são evidentes as desigualdades existentes entre as crianças no que concerne à leitura, ao contacto com os livros, resultado da actuação, favorável ou desfavorável, das famílias nesta área. O autor defende que é da competência da Escola, por um lado, desvendar às crianças um universo literário a partir dos livros lidos e das histórias contadas e, por outro, consolidar o trabalho já realizado em casa.

Segundo Leonor Cadório (2001), apesar de a promoção da leitura ser uma responsabilidade de toda a sociedade, a Escola desempenha um papel mais efectivo e activo nessa tarefa. Se uma das primeiras funções atribuídas à Escola foi o ensino da leitura, compete-lhe também conferir à leitura um carácter de libertação e de prazer, criando um tempo e um espaço próprios.

De facto, é tarefa primordial da Escola, mais precisamente do professor, dar “o seu contributo para ajudar a criança a construir o seu projecto pessoal de leitor, isto é, ajudá-la a encontrar motivos para querer aprender a ler e para continuar a ler depois de o saber fazer” (Silva et al., 2010:26). Neste sentido, “A escola é, assim, um dos locais privilegiados onde o encontro da criança com o livro se pode concretizar de forma cativante” (Bastos, 1999:286).

Para Kepa Osoro Iturbe (2000), a Escola é uma grande responsável pela falta de hábitos leitores, na medida em que se ensinam as técnicas e os mecanismos para as crianças decifrem os signos gráficos, mas esquece-se de um objectivo fundamental: levar a criança a amar a leitura.

Opinião semelhante apresenta José Luis Polanco (1987:33), ao afirmar que

A los maestros de hoy, como a los de ayer, nos sigue obsesionando la técnica lectora, y a ella dedicamos el mayor empeño. Preocupados por la eficacia, por el «dominio de la herramienta» - el placer de leer vendrá después-, seguimos dejando en el camino a muchos alumnos que quizá nunca llegarán a conocer el encuentro gozoso con el libro”.

Silvia Castrillón (citada por Osoro Iturbe, 2004) reforça estas visões ao defender que se deve formar leitores para a vida, não para a Escola. Segunda a mesma autora, na Escola, a leitura não é um fim em si mesmo, é encarada como um meio para. Ensina-se a criança a ler, mas não se a ajuda a enamorar-se da leitura.

Na visão de Kepa Osoro Iturbe (2000), os métodos de trabalho empregues¹⁶ não têm favorecido em nada a ideia, na criança, de que a leitura é uma actividade lúdica, agradável e livre. Por isso, o autor defende a necessidade de a Escola promover, paralelamente ao ensino da decifração de signos, o desenvolvimento de uma leitura crítica, compreensiva, livre e motivadora. Só assim, se conseguirá que o processo seja “perdurable y progresivo no sólo en el tiempo sino, sobre todo, en el interés y la emoción espontánea” (*ibidem*:3).

É, de facto, função da Escola conquistar crianças e jovens para a leitura, criar leitores activos. O professor assume, neste contexto, um papel fundamental, pois “dele se espera que ensine a ler, faça emergir a vontade de querer ler como experiência voluntária e mantenha viva essa atitude ao longo de todo o percurso escolar e para além dele” (Silva et al., 2010:5). No entanto, acreditamos que, para que esse papel seja

¹⁶ A leitura em voz alta como único procedimento, a utilização de um mesmo livro de leitura pouco significativo para a criança ou a utilização de fragmentos de obras literárias.

cumprido eficazmente, são necessárias mudanças nas práticas lectivas assim como uma implicação pessoal de todos os agentes educativos.

Várias são as propostas de actuação, em contexto de sala de aula, apresentadas por diversos autores, cabendo “a cada docente seleccionar, restringir, personalizar e criar as estratégias adequadas” (Cadório, 2001:45). Entre estas, gostaríamos de destacar:

- a) A atitude positiva¹⁷, o entusiasmo do professor face à leitura.

O professor é o mediador de primeira linha e é importante que ele se envolva e que demonstre que a leitura, enquanto actividade de fruição estética, é apreciada e valorizada por ele próprio para que as crianças e os jovens a valorizem, aumentando a sua motivação para a leitura. Glória Bastos (1999) defende que os professores devem constituir-se modelos activos. Para esta autora, “Ler o que lêem as crianças, tem também a indiscutível virtude do exemplo” (p. 287).

Parafraseando Daniel Pennac (1996:77), “É preciso ler, é preciso ler... E se em vez de exigir *leitura* o professor decidisse de repente *partilhar* o seu prazer de ler?”. Por isso, na base de um projecto de fomento do gosto pela leitura deve estar, naturalmente, um professor-leitor, pois torna-se quase impossível a um não leitor passar o gosto pela leitura. Segundo Maria Cabral Miranda (2004), ninguém pode dar aquilo que não tem. Só quem sente a necessidade e o gosto pela leitura, poderá difundir essa paixão.

Visão semelhante apresenta Pep Albanell (2002), que reforça a ideia de que o prazer pela leitura se contagia.

cuando alguien me pregunta (...) qué creo yo que se puede hacer para fomentar la lectura le contesto que lo mejor que puede hacer es leer. Él. Y leer con gusto. Tan sencillo como esto. Los profesores que son buenos lectores estimulan la lectura de sus discípulos solo hablando de los libros que han leído y les han gustado. El gusto por la lectura va implícito en las palabras, en la entonación, en el gesto, en la pasión que se expande como una marea. Y los chavales lo captan. El fervor por la lectura se contagia. No falla. (p.15)

- b) Criação, na sala de aula, de espaços temporais destinados à leitura recreativa, livres de questionários e de avaliações, aliados ao prazer da leitura e não à concretização de objectivos pedagógicos.

¹⁷ Prévia a qualquer trabalho rigoroso de planificação.

Na opinião de Miguel Fernández (2001), um dos defeitos mais comuns na abordagem da leitura na Escola é precisamente a tendência a instrumentalizar a leitura para outros fins associados à área da linguagem. Ora, se a leitura for sempre “algo para”, vai, na visão de Elena Ballesteros (2001), incutir na criança a ideia de que a mesma está sempre por detrás de um novo trabalho e, logo, não proporcionará qualquer prazer. De facto, “ Se se quer fomentar o gosto pela prática leitural, deve libertar-se o aluno da carga avaliativa, porque esta pode ser constrangedora e inibidora da vontade de ler” (Cadório, 2001:45).

Neste âmbito, Pedro Cerrillo (2001) alerta para a importância de se distinguir entre a leitura como obrigação e a leitura como prazer, actividades que determinam duas categorias de crianças leitoras: as que lêem por obrigação (dever escolar) e as que lêem por prazer.

Por isso, na opinião de Leonor Cadório, é preciso dar tempo para a leitura, pois “Tempo para compreender e tempo para saborear são exigências da leitura” (2001:48).

- c) Distinção de momentos de leitura individual, livre e silenciosa e de momentos de leitura em voz alta (leitura para os outros).

De acordo com o colectivo Peonza (2009), ler é forçosamente um exercício pessoal e intransferível, de total liberdade, durante o qual “el lector puede pararse, retroceder, saltar, acelerar el ritmo o ralentizarlo” (*ibidem*:197).

Cada leitor é único, na sua identidade, nos seus processos mentais. Logo será necessária a criação de momentos e de espaços pessoais, onde a criança/o jovem possa estabelecer uma ligação íntima com os livros/as leituras que escolhe “Porque es en la lectura personal, buscada y deseada, donde el niño puede encontrar el verdadero placer de leer” (Polanco, 1987:36)

Paralelamente, a leitura em voz alta assume igualmente um papel fundamental, pois, por um lado, é um meio de se captar o ritmo, a entoação e a emoção de quem lê e, por outro, uma forma de o professor revelar prazer e intimidade com os livros, contagiando, dessa forma, os seus ouvintes (Cadório, 2001).

Para José Luis Polanco (1987:35),

Un libro leído en voz alta crea un ambiente distinto, de comunicación y afectividad, rico en sentimientos y emociones. El niño, prendido de la voz,

va creando un lugar y un tiempo nuevos. El libro «nos da alas» y, casi sin percibirlo, en unos instantes hemos abandonado el aula.

Esta pausa de desconstracção funciona, pois, como um verdadeiro momento mágico em que professor e alunos saboreiam o puro prazer da história lida ou contada, sem outras exigências que não sejam a comunhão vivida pelo grupo, e como um importante estímulo à leitura.

d) Promoção de momentos de diálogo acerca das leituras efectuadas.

Ler e discutir leituras é uma estratégia que, reconhecidamente, cria/aumenta o gosto pela leitura, pois permite criar uma relação pessoal com o texto lido e efectuar construções conjuntas de sentidos.

Na opinião de Xabier Docampo (2002:55),

La actividad animadora más fructífera que existe es «el hablar de libros». Nada crea mejores expectativas lectoras que el escuchar a alguien que nos habla de un libro con pasión. Crear un ambiente en el cual se habla de libros sin ataduras academicistas, es establecer unos cimientos sólidos en los que fundamentar la afición a la lectura.

Ao colocar o leitor no centro do processo de leitura, dá-se voz, na aula, à subjectividade, oferecendo-se a oportunidade de poder exprimir as emoções e as sensações que a leitura provocou, os horizontes que abriu, as portas que fechou, as relações que permitiu estabelecer com o que se sabe e com o que se vive (Cadório, 2001).

“Aproveitar a leitura dos alunos e criar condições para a sua expressão aos colegas¹⁸, pode ser estimulante para o emissor e atractivo para os receptores” (Cadório, 2001:49), pois trata-se de possibilitar que todos (alunos e professores) possam experimentar uma relação afectiva com as leituras efectuadas, verbalizando e partilhando as razões emotivas e afectivas pelas quais essas leituras foram amadas ou detestadas e de conhecer e alargar os saberes acerca dos livros apresentados.

Segundo Stephen Krashen (2004), *peer pressure* (a pressão dos pares) influencia fortemente as leituras feitas, pois os alunos sentem-se impelidos a ler o que os colegas estão a ler. Otilia Sousa (2007:55) reforça igualmente o valor da “reflexão partilhada sobre a experiência de leitura”. Para esta autora, a leitura e a discussão de leituras entre

¹⁸ Jovens como mediadores dos livros.

pares, por exemplo em *Círculos de Leitura*¹⁹, não cria e aumenta apenas o gosto pela leitura, mas também é fundamental para:

- i) o desenvolvimento da compreensão dos leitores menos eficientes, pois estes observam comportamentos e acedem às estratégias que os leitores mais eficientes utilizam no acesso à significação;
- ii) a criação de espaços de análise e de reflexão próprios;
- iii) a descoberta do outro e do modo como ele reage ao que lê;
- iv) a aprendizagem de temas significativos da vida humana;
- v) o crescimento do aluno.

Neste âmbito, Luís Arizaleta (sd:32) considera que “La adecuación y la educación de la afición demandan mediadores que lean, elijan y aconsejen...”. Para o autor, este papel é caracterizado por diferentes capacidades, nomeadamente i) a de escutar as experiências leitoras dos outros e perceber as suas inclinações ii) a de mergulhar em sentimentos e recordar vivências próprias, iii) a de partilhar leituras e comentá-las, iv) a de sugerir interpretações, fazer inferências e estabelecer relações com outros textos e v) a de escutar experiências. Enfim, “un ciclo que se retroalimenta para crecer” (*ibidem*:32).

- e) Gestão das leituras a efectuar pela turma/pelo grupo.

Glória Bastos (1999) considera que não é obrigatório que todos os alunos leiam o mesmo livro ao mesmo tempo, podendo o professor utilizar metodologias diversificadas, e respeitando-se assim as preferências de leitura de cada um. O professor pode adoptar processos mais motivadores e mais produtivos, como por exemplo a existência de vários exemplares de títulos diferentes, o que permite um maior enriquecimento colectivo, “uma vez que as trocas serão mais diversificadas, funcionando igualmente como motivação de novas leituras cruzadas” (*ibidem*:287).

¹⁹ Constituição de pequenos grupos de alunos que lêem e discutem, em contexto de sala de aula, livros escolhidos livremente, permitindo assim colocar o aluno no centro do processo de ler.

f) Recurso a diferentes meios.

Para a construção de uma comunidade de leitores a partir da sala de aula, assume-se como indispensável, na perspectiva de Otilia Sousa (2007), a qualidade e a diversidade de documentos impressos de forma a satisfazer os diferentes projectos pessoais de leitor. Segundo Glória Bastos (1999), o recurso a diferentes tipologias textuais deve envolver, sempre que possível, os alunos nessa selecção, pois trata-se de “uma maneira interessante de motivar os alunos para a leitura, ao solicitar-lhes um envolvimento variado e responsável” (*ibidem*:287).

No entanto, para *atingir* o aluno, é preciso que essa leitura lhe diga algo, que possa dialogar de alguma maneira com ele. Para isso, é fundamental que o professor conheça o nível e o interesse dos seus alunos, aquilo que lêem com agrado, as suas necessidades e a sua evolução como leitores (Cadório, 2001), pois cada leitor é único, “es como una estrella que se parece a las otras estrellas desde la lejanía, pero que al acercarse a ella nos damos cuenta de su originalidad y grandeza” (Osoro Iturbe, 2000:5).

De facto, e de acordo com Luís Arizaleta (sd:32), “Educar para la afición pasa por proponer las mejores lecturas, las más adecuadas (...) La mayor adecuación dará lugar a la mejor lectura, la más apropiada, la mais sentida, iluminadora, incentivadora”.

g) Instituição de um trabalho coerente e estruturante.

Vários autores defendem que a promoção da leitura constitui uma tarefa permanente e deve estar presente de forma constante no trabalho escolar. Esta situação, passa, designadamente, pela integração da promoção da leitura como um dos eixos estruturantes dos projectos de escola, articulando-se também com a necessidade de se promover “uma visão integrada das diversas actividades lectivas” que vise a construção de verdadeiros projectos de Escola, a coerência entre as várias actividades, evitando-se, assim, “o excessivo emparcelamento das actividades propostas” (Bastos, 1999: 287). Uma das sugestões apresentadas pela autora para o estabelecimento deste trabalho coerente e estruturante é a organização da leitura por temas ou projectos.

Visão semelhante é a de Kepa Osoro Iturbe (2004). Segundo este autor, as actividades de animação leitora só fazem sentido se estiverem integradas num projecto

de leitura e de escrita global e coerente, inserido no Projecto Educativo e no Projecto Curricular e assumido por todo o corpo docente.

Em suma, a promoção do gosto pela leitura é possível, no contexto escolar, se atendermos à adequação das leituras que propomos, se alimentarmos a diversidade com os melhores e mais adequados textos, se desfrutarmos como adultos os textos de qualidade publicados para crianças/jovens, se compartilharmos boas experiências leitoras, se exercermos o papel de mediadores (Arizaleta, sd). É também, e sobretudo, fundamental reflectirmos sobre as nossas práticas e envolvermo-nos no processo, com vontade de avançar e de mudar em relação à construção partilhada da promoção de hábitos leitores.

De facto, o sucesso desta *missão* depende da vontade individual a que se associa o comprometimento de todos - “Podría ser el ámbito con mayor número de factores positivos si la preocupación por hacer de la lectura un hecho placentero, (que no es fácil) fuese compartida sin fisuras por una mayoría dentro de los claustros” (Fernández, 2001:112) - e só será alcançado na sua plenitude quando não for entendida, por todos os docentes, como tempo roubado ao cumprimento dos programas, mas sim como tempo ganho, tempo que enriquece os alunos e os prepara para atingirem mais facilmente os níveis de aprendizagem definidos no currículo.

Em termos de currículo nacional, o Novo Programa de Português (NPP) e respectivo Guião de Implementação sobre a competência de leitura reforçam a indispensabilidade de transformar a sala de aula num contexto promotor de leitura, ao longo de todo o percurso escolar. Neste sentido, estes documentos apontam para:

- a) a criação de um espaço de leitura apetrechado com materiais de leitura diversificados²⁰ e adequados, com predominância de obras de literatura. Para Encarnação Silva et al. (2010:28), “Este é o espaço, por excelência, de construção do projecto pessoal de leitor. É o espaço onde pode nascer ou fortalecer-se a vontade de querer aprender a ler para poder ler tanta coisa maravilhosa que está guardada nos livros”;

²⁰ Diversidade de géneros e temas.

- b) a selecção de textos interessantes e desafiantes, transformando as situações de aprendizagem da leitura em situações ricas de sentido para o aluno de forma a não se transformarem apenas em “situações em que se lê para aprender a ler” (Silva et al., 2010:29);
- c) o envolvimento dos alunos em múltiplas formas de ler e de aceder à leitura, nomeadamente ouvir ler, ler individualmente de forma autónoma ou com a ajuda do professor ou de um colega, ler para outros ouvirem, ler em pequenos grupos e falar sobre livros e leituras. De acordo com o Novo Programa de Português, numa fase inicial, as crianças devem ouvir ler para se apropriarem de bons modelos de leitura, pois “ler em voz alta às crianças fortalece os vínculos afectivos entre quem lê e quem ouve, estimula o prazer de ouvir, o prazer de imaginar, facilita a aquisição e o desenvolvimento da linguagem e faz emergir a vontade de querer aprender a ler” (NPP, 2009: 78), mas, depois, deve-se evoluir gradualmente para situação de leitura cada vez mais autónoma.

Neste contexto, e de acordo com este programa, o trabalho de sala de aula beneficiará bastante de uma relação estreita com a Biblioteca Escolar. Esta é apresentada como um importante recurso a potencializar na promoção da leitura – “Os espaços de leitura, dentro e fora da sala de aula, com particular relevância para a biblioteca escolar devem ser utilizados como lugares onde se vivem experiências gratificantes de contacto com os livros e com a leitura” (NPP, 2009:78) -, devendo constituir-se como pólo dinamizador de actividades, enquadradas pelo Projecto Curricular de Turma ou pelo Projecto Educativo.

2.2.3. A Biblioteca Escolar

Como constatámos anteriormente, a criação do gosto pela leitura não é tarefa fácil. É necessária a conjugação de vários esforços, se queremos proporcionar o encontro significativo do leitor com os livros.

Neste árduo caminho, as bibliotecas desempenham um papel preponderante. No estudo de Mário Lages (2007), é realçado o contributo da Biblioteca Escolar para a promoção do gosto pela leitura, sendo “entre os frequentadores mais assíduos da

biblioteca da escola que encontramos os alunos que dizem mais gostar de ler ou que dedicam mais tempo diário a esta actividade” (*ibidem*, 2007:362).

Evidentemente que não podemos, como outrora, percepçionar a biblioteca como um depósito de livros organizados, mas sim como

una biblioteca viva, asediada por sus lectores; un parque donde la lectura sea el principal recreo, un espacio motivador que provoque el diálogo y el descubrimiento; un centro de recursos, en fin, abierto a nuestra cultura, donde niños y jóvenes encuentren referentes cercanos y puedan acceder libremente a todas las posibilidades de lectura de nuestro actual mundo de comunicación. (Yanguas, 2001:85).

Neste sentido, Villar Arellano Yanguas (2001) aponta duas linhas de trabalho, por parte da biblioteca, para a promoção da leitura:

- a) o desenvolvimento dos aspectos artísticos e literários da leitura, através da promoção de actividades e de programas/projectos que tenham como objectivo central o fomento do prazer de ler e o encontro e a comunicação com autores e com obras que satisfaçam os interesses da criança;
- b) a formação de utilizadores da informação, proporcionando, desta forma, uma autonomia progressiva da criança/do jovem face à leitura como fonte de saber e uma efectiva autogestão informativa.

Perspectiva semelhante é a de Miguel Fernández (2001). Na sua opinião, a biblioteca apresenta três interesses distintos, mas convergentes, relativamente à animação leitora:

- 1) Captação. Desenvolvimento e articulação de programas por parte da biblioteca com o objectivo de atrair potenciais utilizadores, apresentando-se, assim, à comunidade e dando a conhecer todas as possibilidades do seu serviço e os seus fundos documentais;
- 2) Animação interna, que contempla duas vertentes:
 - formação de utilizadores (a biblioteca deve dar a conhecer o seu funcionamento interno para que os seus utilizadores retirem o máximo de proveito dos seus recursos);

- animação propriamente dita (programas específicos destinados a potenciar o gosto pela leitura);
- 3) Centro emissor e receptor de propostas de âmbito comunitário. A biblioteca deve constituir-se o interlocutor e o canalizador das iniciativas da promoção do livro e da leitura no meio comunitário onde está inserida. Este seu papel não lhe confere a exclusividade neste tipo de iniciativas nem deslegitima outras propostas. No entanto, seria importante ser ela a coordenar programas de animação leitora porque evitaria a duplicação de esforços e ajudaria a harmonizar as diferentes propostas, dotando-as de uma certa unidade.

A partir das visões apresentadas, concluímos que uma das funções da biblioteca é a animação da leitura, apesar de, como afirma Glória Bastos (1999:290), “não constituir uma actividade exclusiva das bibliotecas (pública e escolar) podendo ser implementada noutros locais, nomeadamente em sala de aula”.

Para compreendermos este conceito – animação da leitura, Glória Bastos (1999) refere que é necessário entender as características da actividade denominada por *leitura*. Neste sentido, a autora apresenta alguns aspectos essenciais que nos ajudam a compreender e a distinguir estes dois conceitos: leitura e animação da leitura.

Assim, a leitura é caracterizada como uma actividade individual, como um acto voluntário e silencioso, que exige esforço, atenção e concentração e um ambiente de calma e de quietude. Por sua vez, a animação da leitura é apresentada como uma actividade colectiva, social, como um acto dirigido e ruidoso, com um carácter lúdico, festivo e gratuito, num ambiente de mobilidade. Para Glória Bastos (1999), a animação da leitura, por si só, não forma leitores, mas permite uma aproximação à leitura, permite “vencer medos, romper certos distanciamentos” (*ibidem*:291).

Segundo Santiago Jiménez (2001:59), *animar* significa etimologicamente “dar alma, mover, motivar, dinamizar y comunicar”. Neste sentido, a animação é uma actuação intencional que, com estratégias de carácter lúdico e criativo, almeja transformar atitudes individuais e colectivas em torno do livro e da leitura.

Trata-se, pois, de um processo de aprendizagem intencional educativo que tem como objectivo primordial a autoeducação que conduzirá o indivíduo ao hábito leitor, contribuindo para o seu crescimento e para o seu desenvolvimento pessoal. Para tal, são utilizadas actividades, estratégias participativas e interactivas de animação, com recurso a metodologias abertas e flexíveis, que permitem a adaptação ao público-alvo,

promovendo a aproximação de um ou vários leitores potenciais a um livro “Queda claro, por tanto, que lo que nos proponemos con la animación a la lectura es que el niño poco lector o «lector renegado» descubra el libro y acorte poco a poco la distancia entre él y los libros” (Jiménez, 2001:62).

A partir de uma tipologia apresentada por Christian Poslaniec (1995), Glória Bastos (1999) elenca alguns tipos de animação da leitura, nomeadamente:

- 1) Animação de informação. Apresentação de obras através de formas diferentes e atractivas;
- 2) Animação lúdica. Estabelecimento de uma mediação ou de um contacto agradável com o livro e a leitura, através sobretudo de actividades lúdicas;
- 3) Animação de aprofundamento. Actividades para além da leitura – dimensão intrasubjectiva da leitura;
- 4) Animação responsabilizante. Envolvimento das crianças/dos jovens em actividades de promoção e de divulgação de leituras.

No contexto escolar, se a Escola tem a obrigação de ajudar as crianças e os jovens a descobrir a magia da leitura (Osoro Iturbe, 2004), certamente que, paralelamente ao trabalho desenvolvido pelos docentes em contexto de sala de aula, a Biblioteca Escolar “pode constituir-se como o grande motor no fomento da leitura e de actividades com ela relacionadas” (Bastos, 1999:295).

De acordo com Kepa Osoro Iturbe (2004), a leitura tem um carácter comunicativo, transgressor, educativo e enriquecedor, que deve ser defendido tanto pelos docentes como pelos bibliotecários. Neste sentido, o autor realça a importância do papel da Biblioteca Escolar, considerando que esta “há de ser una pieza fundamental en la promoción del hombre y en el comienzo de la construcción del conocimiento social” (*ibidem*:23).

A este propósito, Kepa Osoro Iturbe (2004) sublinha o papel de transcendência social assumido pelas bibliotecas escolares, na medida em que i) contribuem para a construção pessoal, ampliando a imaginação, ii) constituem um factor de promoção da igualdade de oportunidades, compensando limitações circunstanciais – ausência de recursos materiais e de um ambiente propício à leitura, iii) se apresentam como espaços “civilizadores” (de partilha de tempos, de silêncios, de leituras) e iv) são um centro cultural da Escola - iniciativas culturais.

O autor considera ainda que as bibliotecas escolares, com os seus recursos materiais e humanos, têm de contribuir para a melhoria da qualidade de vida não só dos alunos, mas também das famílias e comunidade em geral, permitindo-lhes a sua formação como leitores, ao oferecer-lhes oportunidades de se informarem, de conhecerem, de se autoeducarem, de se entreterem e de participarem na sociedade. Para que o seu papel seja eficaz, o mesmo autor considera fundamental a mudança de atitude por todo um colectivo (pais, alunos, professores), “el compromiso de un equipo que apoye y utilice la biblioteca” (*ibidem*:24).

No Relatório de Lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares, estas são percebidas como

recursos básicos do processo educativo, sendo-lhes atribuído papel central em domínios tão importantes como: (i) a aprendizagem da leitura; (ii) o domínio dessa competência (literacia); (iii) a criação e o desenvolvimento do prazer de ler e a aquisição de hábitos de leitura; (iv) a capacidade de seleccionar informação e actuar criticamente perante a quantidade e diversidade de fundos e suportes que hoje são postos à disposição das pessoas; (v) o desenvolvimento de métodos de estudo, de investigação autónoma; (vi) o aprofundamento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística (1997:15).

Também o Novo Programa de Português considera-as importantes parceiros e recursos a potenciar, não só pela variedade alargada de recursos que oferecem, mas também pelo seu papel relevante na promoção da leitura e no desenvolvimento das competências de saber fazer.

Partindo do princípio de que “O recurso à biblioteca escolar, tanto em articulação com o trabalho da sala de aula como livremente utilizada pelos alunos, integra-se numa prática inclusiva, que fomenta a autonomia e a disponibilidade para a aprendizagem ao longo da vida” (Novo Programa de Português, 2009:157), este programa sugere que as actividades e os projectos escolares realizados tenham em consideração:

- a) o uso da biblioteca escolar para a realização de trabalhos de pesquisa, em diferentes suportes de informação, para o desenvolvimento da leitura por interesse pessoal e para a aquisição e aprofundamento de conhecimentos;
- b) a articulação com as actividades e os programas desenvolvidos pela biblioteca.

Neste sentido, docentes e professor bibliotecário devem formar uma poderosa parceria, trabalhando em conjunto na promoção e no desenvolvimento da leitura, pois, como sublinha Ray Doiron (2005), as metas do professor de sala de aula e do professor bibliotecário são as mesmas: aumentar o número de alunos que leiam, aumentar o número de alunos que gostem de ler e melhorar os níveis de literacia.

De facto, quando há um trabalho conjunto, podem ser implementados programas educativos bem estruturados que promovam o uso de uma ampla variedade de materiais de leitura, que encorajem e motivem os alunos a ler e que estabeleçam a Escola como uma comunidade de leitura. Quando docentes e professor bibliotecário trabalham juntos, “their efforts have greater impact and students learn that the whole school is a learning environment rich in the culture of reading” (Doiron, 2005:46).

Neste âmbito, pode-se falar em trabalho colaborativo na acepção que A. Boavida e J. Ponte (2002), por exemplo, referem.

Na nossa perspectiva, a utilização do termo colaboração é adequada nos casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade, de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objectivos que a todos beneficiem. (p. 3)

Segundo estes autores, a colaboração tem-se revelado importante na concretização de projectos de intervenção educativa. Apesar da existência, no contexto escolar, de uma cultura institucional ainda muito caracterizada pelo individualismo, o trabalho colaborativo impõe-se como condição necessária para o sucesso de um projecto de leitura e para o sucesso educativo dos nossos alunos.

Na verdade, tanto Biblioteca Escolar como professor de sala, movidos por um interesse comum, devem articular esforços e apoiarem-se na promoção da leitura, com vista ao desenvolvimento de competências leitoras e do gosto pela leitura, pois

Juntando diversas pessoas que interagem, dialogam e reflectem em conjunto, criam-se sinergias que possibilitam uma capacidade de reflexão acrescida e um aumento das possibilidades de aprendizagem mútua, permitindo, assim, ir muito mais longe e criando melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem (Boavida e Ponte, 2002:2-3).

Tendo, pois, em conta o papel que é atribuído actualmente à Biblioteca Escolar, é importante que a partir da mesma se definam estratégias que aproximem, por um lado, a criança e o livro e, por outro, que promovam a participação activa, reflexiva e crítica do

aluno e o desenvolvimento da sua capacidade leitora (de análise, de recriação, de interpretação, de relacionamento com a “bagagem” intelectual e experiencial).

Mariano Cabrero (2000) sugere três tipologias de acções que podem ser postas em prática a partir da Biblioteca Escolar com o objectivo de “presentar el libro y la lectura como posibilidades cercanas, como experiencias posibles para que los niños y niñas acabem eligiendo un libro voluntariamente para sus ratos libres” (*ibidem*: 9):

- 1) Acções que pretendem unir afectivamente a criança com a Biblioteca Escolar. Acções de memória e de sensibilização que têm como objectivo cativar afectivamente o leitor infantil e aproximá-lo do espaço da Biblioteca Escolar e dos livros (elaboração do cartão de leitor, do cartão do clube de amigos da biblioteca, oferta de um retrato leitor, criação do diário de leitura, realização de actividades de formação de utilizadores, entre outras);
- 2) Acções de uso habitual da Biblioteca Escolar. Acções habituais que se realizam ao longo do ano lectivo e que transformam a biblioteca num espaço de aprendizagem, de leitura, de uso de fontes documentais e num autêntico centro de recursos para alunos e professores (abertura diária, empréstimo de livros, promoção de leituras em voz alta, troca de experiências leitoras, dinamização de momentos de recitação e de dramatização, entre outras);
- 3) Acções de sensibilização cultural e de participação da comunidade escolar. Acções que tornam a biblioteca promotora de múltiplos actos culturais de interesse (criação de espaços para a exposição de publicações, realização de dossiers de imprensa monográficos sobre autores, notícias relacionadas com os livros e as leituras, realização de exposições, de horas do conto dinamizadas por diferentes elementos da comunidade educativa, criação de um espaço para apresentação das novidades, intercâmbio com a Biblioteca Pública e/ou com as outras bibliotecas escolares do concelho/meio envolvente, promoção de actividades de escrita, entre outras).

Para Víctor Moreno (2003:13), “lo importante y decisivo es esto: que sepan leer, que comprendan y entiendan lo que leen porque sin comprensión no hay nada. Ni deleite, ni afición, ni hábito, ni reconstituyentes simbólicos, ficcionales o metafísicos”.

Também Kepa Osoro Iturbe (2004) considera que o prazer de ler, prazer estético, deleite sensual e emotivo, tem de ser precedido de uma satisfação intelectual. Por isso, é

necessário dotar o leitor “de las herramientas intelectuales que le permitan acceder al significado textual (...) para «atrever-se» a interpretar el sentido en busca del placer” (*ibidem*:27).

No entanto, uma questão é colocada: “Given the limited time that library media specialists have with students, how can that time be used best to increase reading achievement?” (Walker e Shaw, 2004:1). Christine Walker e Sarah Shaw (2004) consideram que os professores bibliotecários podem consolidar as estratégias de leitura utilizadas em contexto de sala de aula, utilizando-as numa hora do conto ao mesmo tempo que se promove a leitura autónoma. Neste sentido, as autoras sugerem dez estratégias flexíveis, adaptáveis com quatro funções diferentes, sintetizadas no quadro que se segue:

Função	Estratégias
A) Suscitar interesse	<p>1. <i>Prediction Word bank</i> - promove a construção de vocabulário, fortalece as competências de antecipação e revê os elementos da história;</p> <p>2. <i>Character Chart</i> – promove a discussão de atributos das personagens (características tipicamente associadas a certas personagens, activando assim conhecimentos prévios) e a prática de competências de antecipação da história;</p> <p>3. <i>KWL Chart</i> – activa os conhecimentos prévios na exploração de textos expositivos. Não só activa o que o leitor já sabe acerca de um assunto, como também o conduz às questões que ele gostaria de responder, de saber. Desta forma, os alunos fazem a leitura com um objectivo. Após a leitura, os alunos poderão ter de consultar outras fontes para obter a informação que desejam.</p>
B) Recontar	<p>4. <i>Sequence</i> – conduz, por um lado, à compreensão do enredo, da sequência da história e, por outro, à prática do reconto;</p> <p>5. <i>Circular Sequence Story Chart</i> – ajuda a descobrir visualmente a natureza circular de um texto. Conhecer a organização de um texto é importante para localizar as ideias no texto;</p> <p>6. <i>Goal structure map</i> - ajuda a compreender as relações entre as unidades importantes da história, direccionando a atenção para o objectivo final da personagem principal e para as tentativas feitas, respectivos resultados, para alcançar essa meta. Esta estratégia conduz o leitor a reflectir nos sentimentos, pensamentos e acções dessa personagem.</p> <p>7. <i>Story element map</i> - descreve a estrutura da história, identificando os</p>

	<p>elementos que constituem o texto: personagens, problema e solução. Conduz ao desenvolvimento da competência de síntese do sentido da história, levando o leitor a centrar-se nos elementos essenciais da história e não nos detalhes não essenciais. Podem ser acrescentados elementos adicionais, aumentando a complexidade (tema, acontecimentos, conflito, clímax);</p>
C) Comparar e contrastar	<p>8. <i>T-Table</i> - excelente gráfico para classificar e categorizar a informação de uma história. Pode ser usado para classificar palavras e frases através de infinitas formas (facto/opinião; verão/inverno; sim/não...). É extremamente útil para os alunos criarem sentido da informação que receberam do texto, organizando-a de uma forma sistemática;</p> <p>9. <i>Venn diagram</i> – permite comparar e contrastar características das histórias de uma forma bastante visual. Permite reflectir nas semelhanças e nas diferenças entre duas histórias, tendo em conta as linhas do enredo, as personagens.... Esta estratégia é especialmente efectiva quando se comparam duas versões diferentes da mesma história. Pedir aos alunos para fazerem comparações, requer que eles deduzam e desenhem conclusões acerca do que aconteceu na história;</p>
D) Compreender	<p>10. <i>Q.A.R. (Question-Answer Relationship)</i> – é uma estratégia que os alunos podem utilizar para aumentar o seu sucesso ao responder a questões de compreensão. Fornece uma forma sistemática de analisar a tarefa solicitada dos diferentes tipos de questões. Há 4 categorias para as questões Q.A.R.:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>right there</i> (questão cuja resposta está na história e é fácil de encontrar) - <i>think and search</i> – a resposta está na história, mas o leitor precisa de juntar diferentes partes para responder - <i>author and you</i> – a resposta não está na história, o leitor precisa pensar acerca do que já sabe, o que o autor diz e como está relacionado. - <i>on your own</i> - a resposta não está na história, o leitor pode responder à pergunta sem ler a história.

Quadro I – Estratégias de Leitura

Capítulo III – Importância de um projecto de leitura

3.1. *O Plano Nacional de Leitura*

A situação bastante desfavorável do nosso país, relativamente aos hábitos de leitura e aos níveis de literacia obtidos no período 2000-2006²¹, contribuiu para o desenvolvimento de um plano de acção – Plano Nacional de Leitura (PNL), lançado em 2006 pelo Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o Ministério dos Assuntos Parlamentares, e com o alto patrocínio do Presidente da República.

O investimento em planos e programas direccionados para um trabalho específico na área da leitura tem sido desenvolvido por parte de vários países. É o caso, por exemplo, do *Plano Nacional do Livro e da Leitura* (Brasil), o *Plan de Fomento de la Lectura* (Espanha), *Il Giralibro* (Itália), *Netherlands Read!* (Holanda) e *Austria Reads* (Áustria). Tais campanhas nacionais, entre outras, focalizam-se, à semelhança do PNL, no desenvolvimento de um conjunto de projectos, de actividades e de eventos continuados que almejam o fomento dos hábitos e do prazer da leitura, junto das crianças, dos jovens e da população em geral, contribuindo para o desenvolvimento das competências de leitura. Por outro lado, estes programas pretendem igualmente promover a visibilidade das bibliotecas na sociedade actual, colocando-as “on the agenda advocating for reading, literacy, citizenship and human development” (Koren e Leitner, 2008:1).

O Plano Nacional de Leitura, implementado em Portugal a partir do ano lectivo de 2006/2007, e com duração prevista de dez anos, assume-se como uma prioridade política e anseia ser considerado um desígnio nacional, pretendendo “constituir uma resposta institucional à preocupação pelos níveis de literacia da população em geral e em particular dos jovens, significativamente inferiores à média europeia” (Resolução do Conselho de Ministros n° 86/2006, de 12 de Julho de 2006).

²¹ Ver ponto 1.4 do presente trabalho.

Para tal, este plano tem como referência alguns princípios fundamentais, que têm norteado a acção nos países que apresentam resultados positivos no âmbito da literacia, nomeadamente:

- a) a consciência de que o percurso para a aquisição de competências sólidas, no âmbito da leitura, é longo e difícil;
- b) a necessidade da concretização de inúmeras actividades de leitura orientada para a criação de hábitos de leitura autónoma;
- c) a indispensabilidade de uma prática constante e conjugada na sala de aula, na biblioteca e em casa, durante vários anos, com vista à aquisição plena da competência da leitura (não apenas descodificação do texto, mas também e, sobretudo, compreensão) e ao treino da mesma;
- d) a consciência de que a promoção da leitura implica um desenvolvimento gradual;
- e) a noção de que, para despertar o gosto pela leitura e estimular a autonomia, é essencial ter em atenção a diversidade humana, as idades, os estádios do desenvolvimento, as características próprias de cada grupo, o gosto e o ritmo próprios de cada indivíduo.

Partindo destes princípios, o PNL tem como objectivos centrais:

- a) promover a leitura, assumindo-a como factor de desenvolvimento individual e de progresso colectivo;
- b) criar um ambiente sociável favorável à leitura;
- c) inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras actividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos;
- d) criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura;
- e) enriquecer as competências dos actores sociais, desenvolvendo a acção de professores e de mediadores de leitura, formais e informais;
- f) consolidar e ampliar o papel da Rede de Bibliotecas Públicas e da Rede de Bibliotecas Escolares no desenvolvimento de hábitos de leitura;
- g) atingir resultados gradualmente mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais de avaliação de literacia.

De forma a atingir tais objectivos, este plano “Concretiza-se num conjunto de estratégias destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar” (Resolução do Conselho de Ministros nº 86/2006, de 12 de Julho de 2006), destacando-se:

- a) o alargamento e a diversificação de acções promotoras de leitura em contexto escolar, na família e em outros contextos sociais (lançamento de programas de promoção da leitura, criando oportunidades de leitura e de contacto com os livros);
- b) a criação de um ambiente social favorável à leitura (mobilização dos diferentes actores sociais para a questão da leitura, reforçando a cooperação e a conjugação de esforços);
- c) a disponibilização de formação e de instrumentos de apoio (definição de formação para educadores, para professores e para outros mediadores de leitura e disponibilização de orientação e de apoio a práticas promotoras de leitura em diferentes contextos);
- d) a inventariação e a optimização de recursos e de competências (divulgação de programas e de iniciativas promotoras de hábitos de leitura, resultantes da experiência nacional e internacional e disponibilização às escolas de livros e de outros recursos de informação, angariando e optimizando financiamentos e co-financiamentos);
- e) a criação e a manutenção de um sistema de informação e de avaliação (divulgação de informação actualizada relativa a programas e a iniciativas nacionais e internacionais, relativa a literacia e a hábitos de leitura da população portuguesa e criação de modelos de avaliação com vista a balanços das diferentes acções).

Partindo do pressuposto de que “as competências básicas ou se adquirem precocemente, nas primeiras etapas da vida, ou dão lugar a dificuldades que progressivamente se acumulam, se multiplicam e transformam em obstáculos quase intransponíveis” (Relatório Síntese do Plano Nacional de Leitura, p. 5), o PNL elegeu como público-alvo prioritário, na primeira fase de cinco anos (Setembro de 2006 a 2011), as crianças que frequentam a educação pré-escolar e os primeiros seis anos do

ensino básico.

Neste sentido, foram lançados, no primeiro ano, programas nucleares de incentivo e de promoção da leitura em contexto escolar²² (*Está na Hora dos Livros* - pré-escolar, *Está na Hora da Leitura* – 1º ciclo, *Quanto mais livros melhor* - 2º ciclo) e em contexto familiar/tempo livre (*Leitura a par* – pré-escolar, 1º e 2º anos, *Há sempre tempo para ler* – 3º ao 6º ano), que têm sido apoiados mediante:

- a) a disponibilização, no site do PNL, de orientações para as actividades de leitura, nomeadamente através de listas de obras recomendadas, organizadas por nível de dificuldade, para leitura orientada em contexto de sala de aula e para leitura autónoma em contexto familiar, e de orientações para actividades centradas nos livros e para a avaliação dos progressos dos alunos;
- b) o financiamento gradual das escolas com vista à aquisição de conjuntos de obras²³ para leitura orientada em sala de aula;
- c) formação dirigida aos diferentes mediadores de leitura.

Nos anos seguintes, para além da continuidade destes programas, foram concebidas e executadas novas iniciativas que “se traduzem no alargamento a novos públicos e no envolvimento de novos actores na prossecução do objectivo de promoção da leitura” (Costa, 2009:10).

No contexto escolar, verificou-se o alargamento dos apoios ao 3º ciclo, o lançamento do projecto *A Ler+* e a continuidade de promoção de “iniciativas mais específicas e mais delimitadas no tempo, sendo que algumas delas têm vindo a adquirir uma regularidade bem definida” (Costa, 2009:13). São exemplo disso, os projectos *Ler+ em Vários Sotaques* e *Ler+ Jornais*, a *Semana da Leitura*, *Pilhas de Livros*, o *Concurso Nacional de Leitura* e os concursos *Onde te Leva a Imaginação*, *Inês de Castro* e *Ler+ Ciência*.

No que concerne às famílias e à comunidade, segundo a avaliação efectuada por António Firmino da Costa (2009:15), “ O alargamento sistemático da promoção da leitura às famílias talvez possa ser considerado o traço mais significativo da evolução do PNL”, pois

²² Com a atribuição de um tempo específico, diário ou semanal, para a leitura orientada na sala de aula.

²³ Existência de um número de exemplares do mesmo livro suficiente para permitir que pelo menos cada dois alunos tenham à sua disposição um exemplar para acompanhar as actividades de leitura.

o terceiro ano do PNL representou um salto qualitativo muito positivo na capacidade de chegar às famílias de modo mais directo, reforçando uma sensibilização para a importância da leitura com as crianças que se ia fazendo de forma mais indirecta, por intermédio dos alunos dos ciclos de ensino que têm sido abrangidos (*ibidem*, 2009:15).

Neste âmbito, destacam-se os projectos *Ler+ dá Saúde*²⁴, *Leitura em Vai e Vem, Um Livro Novo para Cada Novo Leitor*²⁵ e *Ler+ para Vencer*.

Relativamente às bibliotecas públicas, o *Programa de Acções de Promoção da Leitura* (Itinerâncias Culturais), da responsabilidade da Direcção-Geral do Livro e das Bibliotecas e que financia acções várias de promoção da leitura realizadas pelas bibliotecas públicas, passou a estar integrado no PNL. Além disso, tem-se verificado o envolvimento de muitas bibliotecas públicas neste plano, através da dinamização de diversos projectos de promoção da leitura, da concretização de múltiplas iniciativas na Semana da Leitura, do apoio a escolas e a bibliotecas escolares na gestão das actividades de leitura e da participação activa na organização e na realização do *Concurso Nacional de Leitura*.

De acordo com o relatório de avaliação realizado, um dos factores determinantes no desenvolvimento do PNL tem sido a utilização de redes pré-existentes, implementadas no terreno, nomeadamente a Rede Nacional de Bibliotecas Públicas (RNBP) e a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE):

Uma parte muito significativa da relação do Plano Nacional de Leitura com as escolas passa pela Rede de Bibliotecas Escolares. Pelo seu lado, a RNBP tem uma acção continuada na área da promoção da leitura nas comunidades locais, sendo igualmente muito relevante o apoio técnico que as Bibliotecas Públicas dão às Bibliotecas Escolares. (Costa, 2009:113).

Em suma, e parafraseando António Firmino da Costa (2008:75), “O Plano Nacional de Leitura, com um horizonte temporal de 10 anos, está vocacionado para constituir um vector central de dinamização inovadora, integração confluyente e ampliação de escala dos processos de promoção da leitura na sociedade portuguesa”.

²⁴ Que abrange uma faixa etária que estava fora da acção do PNL (crianças dos seis meses aos seis anos de idade).

²⁵ Oferta de um livro a cada novo aluno do 1º ano. Esta iniciativa é substituída, no ano lectivo 2009/2010, pelo projecto *Ler+ para Vencer* (oferta de um livro a cada novo aluno do 1º e 5º ano).

3.2. *O Projecto A Ler+*

Imagine-se uma escola onde os alunos lêem e onde falam frequentemente de livros; um lugar onde percorrer as estantes é normal e recomendar livros aos amigos se torna uma conversa natural nas salas de aula.

Será uma fantasia? Um mundo dos sonhos? Será que esta escola existe? É possível que em algumas escolas isto já aconteça e que essa seja a meta visada pelas escolas verdadeiramente empenhadas em melhorar os níveis de literacia do nosso país” (The National Literacy Trust, tradução e adaptação pelo PNL, 2008c:4).

Com o objectivo de incentivar e apoiar a leitura em contexto escolar, o PNL lançou, em Junho de 2008, o projecto *A LER+*.

Esta iniciativa do PNL, da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) e da Direcção Geral do Livro e das Bibliotecas (DGLB) conta com o apoio da Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação e da Fundação Calouste Gulbenkian, numa parceria com o “National Reading Trust”, em particular com o projecto *Reading Connects*, um projecto desenvolvido no Reino Unido com a finalidade de “to embed a holistic creative approach to promoting reading for pleasure into school’s policies, vision and good practice” (*Reading Connects*) e que tem tido um impacto significativo na elevação dos níveis de literacia e na consolidação dos hábitos de leitura da população escolar.

Inspirado neste projecto inglês, o projecto *A Ler+* pretende criar uma cultura integrada de leitura nas escolas, em que o prazer de ler e a leitura sejam elementos centrais e transversais a todas as actividades curriculares e extracurriculares, seguindo como linhas orientadoras:

- colocar o prazer de ler no centro dos esforços da escola para elevar os níveis de aprendizagem e o sucesso dos alunos;
- envolver na promoção da leitura todos os elementos da comunidade escolar: professores, funcionários, pais, bibliotecários, autarcas, animadores, ...
- trabalhar em parceria com as famílias para estimular a leitura em casa;
- estabelecer relações com a comunidade local e com outras escolas, articulando esforços na promoção do prazer de ler;
- assegurar o máximo de visibilidade à leitura em contexto escolar;
- partilhar boas práticas com as escolas e bibliotecas deste projecto.

Além disso, o projecto apresenta como áreas de incidência i) uma estratégia para toda a escola, ii) promoção da leitura, iii) eventos e grupos de leitura, iv) Biblioteca Escolar, v) grupos com interesses específicos, vi) transição, vii) envolvimento da família e viii) envolvimento da comunidade.

Como se pode constatar pelas linhas orientadoras e pelas oito áreas de incidência apresentadas, o projecto A Ler+ centra-se fundamentalmente em três grandes domínios de acção: Escola, Família e Comunidade.

No contexto escolar, uma área de incidência fundamental do A Ler+ é precisamente *uma estratégia para toda a escola*. De acordo com este projecto, o ponto de partida de qualquer iniciativa, que se quer eficaz na promoção da leitura no contexto escolar, requer o empenhamento de toda a escola, reconhecendo o desenvolvimento do prazer de ler como uma prioridade e como um elemento central do seu Projecto Educativo.

Neste sentido, o projecto sublinha a importância do envolvimento de toda a comunidade educativa, nomeadamente do corpo docente. Para tal, considera fundamental que “algumas práticas tradicionalmente enraizadas sejam reavaliadas e abandonadas” (The National Literacy Trust, tradução e adaptação pelo PNL, 2008c:5) e que sejam criados novos hábitos, nomeadamente a criação de tempo no horário lectivo das diferentes áreas curriculares, bem como nas actividades extra-curriculares, durante o qual os alunos possam escolher livremente as suas leituras, falar acerca dos livros e se possa promover leituras centradas em temas das diversas áreas curriculares. De facto,

Reading is the key that unlocks the curriculum and so, if children are given the opportunity to relate reading for pleasure to all areas of the curriculum, it will help them to understand the relevance of subjects to the real world. (The National Literacy Trust, 2008:15).

Para que este envolvimento se efective, de forma a transformar a escola numa comunidade de leitura, o A Ler+ sugere uma liderança que apoie activamente a iniciativa, recorrendo a entusiastas “to get the rest of the staff on board and encourage all teaching and non-teaching staff to support the project. You may not get full support from staff from day one, but it is worth persevering” (The National Literacy Trust, 2008:6).

Paralelamente à área *uma estratégia para toda a escola*, este projecto apresenta, ao nível escolar, a área de incidência *Biblioteca Escolar*, considerando que, como núcleo da própria escola, aquela deve estabelecer elos de ligação com todos os

elementos da comunidade escolar, para que possa desempenhar um papel central na manutenção de um ambiente de leitura: “O papel das bibliotecas escolares no desenvolvimento dos leitores em contexto educativo é amplamente reconhecido e cada vez se torna mais importante para que as escolas possam promover uma cultura integrada” (The National Literacy Trust, tradução e adaptação pelo PNL, 2008c:20).

Neste sentido, e para que as bibliotecas escolares assumam um papel decisivo na criação do gosto pela leitura, prolongando a sua acção para além dos tempos escolares dos alunos, o A Ler+ realça a importância da adequação dos seus recursos documentais e da dinamização de actividades e de eventos.

No que concerne às famílias, o projecto A Ler+ apresenta alguns princípios, já usados em contexto escolar e que têm como finalidade o envolvimento dos pais na promoção da leitura, nomeadamente:

- a) o envolvimento e o contributo das famílias no projecto de leitura da escola;
- b) o trabalho em parceria com as famílias, envolvendo-as no planeamento e na concretização do projecto;
- c) a escolha de projectos adequados a diferentes tipos de família, prevendo abordagens variadas;
- d) a associação do prazer de ler com o sucesso, ajudando as famílias a compreender a vantagem do seu envolvimento na promoção da leitura;
- e) a valorização do papel da leitura e da literacia na cultura das famílias;
- f) o trabalho com as famílias com vista ao seu envolvimento no apoio que podem prestar aos seus filhos, tomando consciência da influência positiva que podem exercer sobre o desempenho dos mesmos.

Acreditando que “Parents are a child’s first educator and have the greatest influence on their educational development”, este projecto defende que “encouraging family reading should be high on any school’s agenda (The National Literacy Trust, 2008:36), pois “As escolas que aprendem a trabalhar bem com as famílias obtêm benefícios significativos, consistentes e duradouros” (The National Literacy Trust, 2008b:6).

Neste sentido, o projecto A Ler+ apresenta algumas ideias práticas com vista ao estabelecimento da relação casa-Escola e ao envolvimento e ao empenho da família na criação de hábitos leitores. Das sugeridas, destacamos:

- a) a realização de reuniões com os pais e/ou o envio de folhetos atractivos de sensibilização acerca dos benefícios da leitura na vida escolar e pessoal das crianças e com conselhos nesse domínio;
- b) a mobilização de pais entusiastas predispostos a assumirem o papel de “embaixador da leitura da família”, funcionando como eixos de estímulo e de comunicação com os outros pais;
- c) a existência de uma área na Biblioteca Escolar com materiais de leitura direccionados aos pais, criando condições para o empréstimo domiciliário às famílias;
- d) o convite às famílias para participarem em actividades de leitura na sala de aula, nomeadamente na leitura e/ou reconto de histórias e na partilha de testemunhos acerca da importância da leitura na sua vida;
- e) a realização de eventos de leitura abertos às famílias, durante os quais são partilhados momentos de leitura e apresentadas, por exemplo, sugestões de leitura e iniciativas dinamizadas pela escola para incentivar os alunos a ler – *Serões para pais*;
- f) a organização de sessões de “contar histórias”, como forma de ajudar as famílias a ultrapassarem eventuais dificuldades no acto de ler;
- g) a dinamização de momentos de criação de histórias em família – *Sacos de histórias* com objectos motivadores para a construção de histórias;
- h) a sensibilização da comunidade educativa para questões sociais e culturais relacionadas com famílias de origens e de culturas diferentes, criando condições facilitadoras de comunicação com as mesmas.

Paralelamente à actuação da escola e da família, o projecto A Ler+ defende que “Cada escola tem a sua própria e distinta comunidade que pode e deve ser chamada a construir uma comunidade de leitura” (The National Literacy Trust, 2008b:29).

Escolas da mesma área geográfica, autarquia, associações da comunidade e Biblioteca Pública são parceiros fundamentais para o desenvolvimento e para a partilha de práticas e para o incentivo do prazer de ler.

De entre aqueles, o A Ler+ realça o estabelecimento de uma ligação forte com a Biblioteca Pública local, considerando que “A good relationship between schools and

public libraries is mutually beneficial and can have a big effect on how much children read” (The National Literacy Trust, 2008:39).

As bibliotecas públicas podem apoiar as escolas, através da disponibilização de apoio especializado aos docentes sobre materiais de leitura, de apoio aos pais na escolha de livros, de apoio à dinamização de actividades em articulação com a Biblioteca Escolar e através da cedência de recursos documentais. Por sua vez, as escolas oferecem às bibliotecas públicas a possibilidade de um relacionamento mais estreito com todas as crianças, sobretudo com as que revelam ausência de hábitos de frequência de bibliotecas.

Tendo como ponto de partida os princípios anteriormente enunciados, o projecto A Ler+ foi implementado, no ano lectivo 2008/2009, em trinta e três agrupamentos/escolas do nosso país com práticas reconhecidas no âmbito da promoção da leitura e do trabalho desenvolvido nas suas bibliotecas escolares.

A sua coordenação nacional foi assegurada pelo PNL e pela RBE e a coordenação local, em cada agrupamento, coube a uma equipa de quatro a cinco docentes, integrando um elemento da Direcção, e coordenada pelo professor bibliotecário.

A rede A Ler+ está a crescer de uma forma sustentada, mediante o alargamento gradual do projecto. No ano lectivo de 2009/2010, foram integrados mais trinta e um agrupamentos/escolas e, em 2010/2011, catorze.

PARTE II

Estudo empírico

Capítulo IV - Enquadramento Metodológico

4.1. *Apresentação do estudo empírico*

A segunda parte deste trabalho centra-se na apresentação de um estudo realizado num dos 33 agrupamentos escolares (Agrupamento de Escolas de Milheirós de Poiares), com práticas reconhecidas no âmbito da promoção da leitura e do trabalho desenvolvido nas suas bibliotecas escolares, escolhido, no ano lectivo 2008/2009, para a implementação do projecto A Ler+.

Como verificámos nos capítulos anteriores, o reconhecimento mundial da importância das competências e dos hábitos de leitura no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades, aliado aos resultados obtidos em diferentes estudos acerca dos hábitos de leitura e dos níveis de literacia, têm conduzido à necessidade de implementação de programas de leitura que mobilizem todos os agentes educativos com vista à construção de verdadeiros leitores.

Neste sentido, e na tentativa de aproximação ao objecto de estudo – Projecto A Ler+ –, o desenvolvimento da nossa investigação, nesta componente empírica, foi norteado pelas seguintes questões:

- a) Como está a ser concretizado e experimentado, por parte dos agentes nele envolvidos, o projecto A LER+ no Agrupamento de Escolas de Milheirós de Poiares, nos diferentes ciclos de ensino/anos de escolaridade?
- b) Qual a relação estabelecida entre as bibliotecas escolares do Agrupamento e os restantes actores na operacionalização e na execução do projecto nas suas diversas áreas de incidência?
- c) Qual o impacto do projecto ao nível das atitudes dos diferentes elementos directamente ligados ao seu desenvolvimento: alunos, docentes e famílias?

Com a primeira questão, pretendemos verificar o modo como o Agrupamento está a desenvolver a sua cultura de leitura: i) Que actividades/estratégias de leitura se encontram em desenvolvimento e quais as áreas curriculares envolvidas? Como são planificadas? Por quem? Quando? ii) Existem mecanismos de (auto) avaliação

sistemáticos dessas actividades? iii) Quais as principais dificuldades sentidas? iv) Em que áreas de incidência do projecto está a haver maior investimento (uma estratégia para toda a escola, promoção da leitura, Biblioteca Escolar, eventos e grupos de leitura, envolvimento da comunidade e/ou envolvimento da família)?

A segunda questão permitirá aferir o grau de participação e de cooperação estabelecido entre as bibliotecas escolares e os diferentes intervenientes no projecto: i) Qual o papel desempenhado pelas bibliotecas escolares na implementação e no desenvolvimento deste projecto? ii) Que estratégias promocionais foram ou estão a ser utilizadas pelas bibliotecas escolares com vista à mobilização e ao envolvimento de todo o Agrupamento no projecto? iii) Existe trabalho colaborativo e articulado entre as bibliotecas escolares e o corpo docente do Agrupamento com vista à operacionalização e à execução do projecto? Quais os factores facilitadores e/ou inibidores desse trabalho cooperativo? iv) As bibliotecas escolares têm estimulado e consolidado o desenvolvimento de parcerias que envolvam diferentes agentes (elementos da comunidade local, bibliotecários, autarcas,...) na concretização de iniciativas de promoção da leitura? v) As bibliotecas escolares têm actuado junto das famílias? Como?

Por último, a terceira questão possibilitará recolher diferentes elementos que remeterão, na medida do possível, para os impactos do projecto e para a aferição da sua eficácia no cumprimento dos seus objectivos: i) Como se processou a avaliação do projecto? ii) Que avaliação se pode fazer dos dois anos do projecto no Agrupamento? iii) Como está a ser visto pelos actores mais directamente ligados ao seu desenvolvimento? iv) Que efeitos está a produzir nos alunos e nas práticas docentes? v) Quais os ganhos no desenvolvimento da leitura? vi) Qual a sua pertinência face ao panorama nacional no que concerne à leitura e à literacia?

Tendo em conta as questões de partida acima enunciadas, o trabalho de investigação que nos propusemos realizar apresenta, pois, diferentes objectivos que convergem na nossa intenção de contribuir para uma melhor compreensão da pertinência de um projecto de leitura.

Averiguar a execução do projecto A LER+ nos diferentes níveis de ensino do Agrupamento de Milheirós de Poiares e perceber as mudanças proporcionadas no contexto local (resultados/impactos), nomeadamente ao nível das atitudes e da acção do Agrupamento face à leitura, são os objectivos gerais que pretendemos atingir com este estudo.

Neste sentido, são objectivos mais específicos deste trabalho:

- a) Compreender o modo como os diferentes ciclos de ensino executam, em contexto de sala de aula, o projecto (estratégias/actividades desenvolvidas; áreas curriculares envolvidas...);
- b) Identificar factores facilitadores e/ou inibidores nessa execução;
- c) Averiguar o grau de investimento atribuído às diferentes áreas de incidência do projecto;
- d) Analisar o papel da Biblioteca Escolar no desenvolvimento do projecto;
- e) Identificar as parcerias e o trabalho colaborativo estabelecidos e as suas implicações na operacionalização e na execução do projecto;
- f) Avaliar o impacto do projecto ao nível das atitudes dos diferentes elementos envolvidos;
- g) Identificar possíveis ganhos alcançados no âmbito da leitura e da literacia.

4.2. *Opções metodológicas: o estudo de caso*

Tendo em conta os objectivos definidos e as questões de investigação formuladas anteriormente, a metodologia adoptada no presente trabalho foi o estudo de caso – no Agrupamento de Escolas de Milheirós de Poiares – por considerarmos ser a mais adequada à temática a abordar. Reconhecemos que este estudo se enquadra no âmbito da noção proposta por Judith Bell (1997:22) para este tipo de investigação:

O método de estudo de caso particular é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo.

Ainda de acordo com Bell (1997), a grande vantagem deste método consiste no facto de o investigador poder focalizar-se num caso ou numa situação específicos, ideia corroborada por Merriam (1998), quando afirma que “O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (citado por Bogdan e Biklen, 2006:89).

O estudo de caso aparece frequentemente associado à investigação qualitativa, caracterizada por Robert Bogdan e Sari Biklen (2006) da seguinte forma:

- a) a fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. De facto, os investigadores qualitativos acreditam que o comportamento humano é influenciado pelo contexto em que ocorre, pois “Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (Bogdan e Biklen, 2006:48);
- b) é descritiva. Os dados são recolhidos através de palavras ou de imagens e não através de números. Os dados incluem fotografias, notas de campo, entrevistas, documentos oficiais, entre outros;
- c) os investigadores interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos;
- d) os dados tendem a ser analisados de forma indutiva;
- e) o significado adquire uma importância vital, procurando os investigadores qualitativos apreender as diferentes percepções dos participantes.

Apesar desta frequente associação e de os métodos se fundamentarem em pressupostos diferentes, diversos autores sublinham a não obrigatoriedade de se optar exclusivamente por um método, defendendo a utilização combinada, se a investigação assim o exigir, dos métodos qualitativos e dos métodos quantitativos. Os objectivos destes consistem essencialmente na recolha de dados e na análise de relações entre eles, com recurso a medições que conduzem a conclusões quantificadas e generalizáveis.

Um defensor desta possibilidade de combinação é Robert Yin, ao afirmar que “case studies can be based in any mix of quantitative and qualitative evidence” (1994:14). Também Luís Pardal e Eugénia Correia (1995:19) realçam a complementaridade do método qualitativo e do quantitativo, sublinhando que “O primeiro apoia a preparação de uma observação quantitativa e o segundo ameniza eventuais impressões subjectivas”. Para estes autores, o importante é que, acima de tudo, se tenha em conta “os mais elevados níveis de precisão e de fidedignidade e trabalhar com dados que respondam o melhor possível às exigências do problema em estudo” (*ibidem*).

Para Judith Bell (1997), escolher um tipo de abordagem não significa que não se possa mudar os métodos que normalmente lhe estão associados. Importante é ter em

mente que “A abordagem adoptada e os métodos de recolha de informação seleccionados dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretenda obter” (*ibidem*:20).

Aliás, na opinião de Hermano Carmo e Manuela Ferreira (2008), esta triangulação torna a investigação mais sólida, com resultados mais consistentes, sem enviesamentos, permitindo uma melhor compreensão dos fenómenos estudados: “A lógica da triangulação é que cada método revela diferentes aspectos da realidade empírica e consequentemente devem utilizar-se diferentes métodos de observação da realidade” (*ibidem*:202).

Um dos problemas apontados ao estudo de caso é a impossibilidade de generalização, sendo frequentemente questionado o valor do estudo de casos individuais. Judith Bell (1997:24) realça que “ Grande parte da pesquisa em educação procura de facto generalizar e contribuir para o desenvolvimento de uma teoria educacional”, no entanto tal facto não implica que o estudo de casos particulares não valha a pena. Luís Pardal e Eugénia Correia (1995:24) defendem que “Um estudo feito com rigor constitui, no mínimo, ponto de partida para estudos mais profundos”. Assim, segundo Bassey (citado por Bell, 1997:24),

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

4.3. Caracterização dos instrumentos de recolha de informação

De acordo com Luís Pardal e Eugénia Correia (1995:23), o estudo de caso, correspondente a uma análise intensiva de uma situação particular, é um modelo que, “flexível no recurso a técnicas, permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização”.

Neste sentido, o investigador pode recorrer, de acordo com o enquadramento teórico, das hipóteses elaboradas e da especificidade da situação em análise, a uma

variedade de técnicas de recolha de dados²⁶ (inquérito por questionário, entrevista, análise documental, observação participante...), não sendo nenhuma técnica excluída, pois “As técnicas de recolha de informação seleccionadas são aquelas que se adequam à tarefa” (Bell, 1997:23).

A combinação de diferentes técnicas permitirá um cruzamento das informações, assegurando-se, desta forma, a fiabilidade dos dados recolhidos. De acordo com Robert Yin (1994: 91-92),

case studies should not be limited to a single source of evidence. In fact, most of the better case studies rely on a wide variety of sources (...) However, the most important advantage is the development of converging lines of inquiry, a process of triangulation (...) Thus any finding on conclusion in a case study likely to be much more convincing and sources of information, following a corroboratory mode.

Seguindo também a sugestão de António Firmino Costa (1990:140), que afirma que num processo de estudo de caso “não se pode socorrer duma única técnica, mas duma pluralidade delas, accionadas alternada ou simultaneamente pelo investigador”, privilegiámos no nosso trabalho uma combinação de duas técnicas de recolha de dados, a análise documental e o inquérito por questionário, assumindo ambas a mesma importância.

Iniciámos, após pedido de autorização à direcção do Agrupamento em estudo, a nossa recolha de dados com a consulta de documentos de natureza diversa, conforme se pode constatar no quadro II.

²⁶ “ O termo *dados* refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar, são os elementos que formam a base da análise” (Bogdan e Biklen, 2006:149).

Natureza dos documentos	Documentos analisados
Documentos representativos da dinâmica da organização	<ul style="list-style-type: none"> • Projecto Educativo e Projecto Curricular do Agrupamento • Actas (Conselho Pedagógico, Conselhos de Turma/Docentes) • Projectos Curriculares de Grupo e de Turma • Plano Plurianual e Anual de Actividades do Agrupamento • Plano Anual de Actividades das Bibliotecas Escolares • Relatórios de Avaliação
Documentos produzidos num contexto macro do sistema	<ul style="list-style-type: none"> • Relatórios Nacionais (provas de aferição/exames nacionais)
Documentos complementares	<ul style="list-style-type: none"> • Estatísticas/registos de dados das BE • Registos de encontros/reuniões, registos fotográficos, vídeo, ...

Quadro II. Documentos analisados

A análise documental revelou-se uma técnica fundamental para a realização da nossa investigação. Como refere António Firmino Costa (1990:141),

A consulta de registos localmente produzidos (...) fornece informação complementar e, até certo ponto, pode esporadicamente substituir a observação directa e a conversa ou entrevista informal no fornecimento de descrições de actividades e, especialmente, de depoimentos utilizáveis na caracterização das opiniões, expectativas, quadros de valores e visões do mundo dos sujeitos sociais.

De facto, a grande heterogeneidade de informação, decorrente da análise documental, permitiu-nos não só um conhecimento aprofundado do nosso objecto de estudo e a descoberta de significados como também nos ofereceu a possibilidade de complementar os dados obtidos através dos inquéritos por questionário e de cruzar as diferentes informações.

Analisando os objectivos e as questões que nos propusemos investigar, consideramos igualmente pertinente a concepção de dois inquéritos por questionário, um para docentes e outro para alunos (anexos II e III), por serem os agentes da comunidade educativa mais directa e activamente envolvidos no projecto e para obtermos uma visão sobre o mesmo sob diferentes perspectivas. De facto, segundo William Foddy (1996:1):

Fazer perguntas é normalmente aceite como uma forma rentável (frequentemente a única) de obter informação sobre comportamentos e experiências passadas, motivações, crenças, valores e atitudes, enfim, sobre um conjunto de variáveis do foro subjectivo não directamente mensuráveis.

Também através desta técnica “poderemos obter informações factuais ou não, para ajudar a interpretar o que foi observado” (Ghiglione e Matalon, 1997:13) e sobre o que se passa num determinado momento. De facto, e de acordo com Judith Bell (1997:26-27), “se um inquérito for bem estruturado e conduzido, pode tornar-se uma forma relativamente acessível e rápida de obter informação”.

Há autores que circunscrevem os inquéritos a uma posterior análise quantitativa. Esta perspectiva de cariz quantitativo é considerada por Hermano Carmo e Manuela Ferreira (2008: 139) bastante redutora, pois, na sua opinião, “o que define um inquérito não é a possibilidade de quantificar a informação obtida mas a recolha sistemática de dados para responder a um determinado problema”.

Na concepção dos nossos questionários, e seguindo a sugestão de Hermano Carmo e Manuela Ferreira (2008), procurámos ter em atenção dois aspectos essenciais: a construção das perguntas e a apresentação dos questionários. Na construção das perguntas, seguimos os princípios orientadores enunciados por Judith Bell (1997). Neste sentido, preocupámo-nos em evitar, na formulação das questões, a ambiguidade, a imprecisão, questões capciosas, hipotéticas e que solicitassem conhecimentos fora do campo cognitivo dos inquiridos.

Conscientes de que “a apresentação funciona como elemento legitimador (ou não), tendo uma quota parte de responsabilidade no êxito ou inêxito de um inquérito por questionário” (Carmo e Ferreira, 2008:160-161), tentámos que as instruções de ambos os questionários fossem precisas, claras e curtas e que a sua disposição gráfica fosse adequada ao respondente e visualmente atractiva.

Para uma melhor estruturação, e de forma a estabelecer uma articulação com os objectivos do estudo empírico, tal como já foram anteriormente enunciados, o questionário aplicado aos docentes foi dividido em três secções:

- Secção I – Concretização do Projecto A Ler+
- Secção II – Relação estabelecida entre a Biblioteca Escolar e os restantes actores na operacionalização e execução do projecto
- Secção III – Impactos do projecto

Para nos certificarmos de que as respostas corresponderiam à informação que pretendíamos recolher, decidimos apresentar primeiramente os questionários a um pequeno número de pessoas que conheciam a temática em estudo e posteriormente aplicámo-los a uma amostra reduzida de indivíduos pertencentes à população do inquérito.

A realização de um pré-teste, como realça Judith Bell (1997), tem um duplo objectivo. Por um lado, permite identificar eventuais problemas apresentados pelo instrumento de forma a evitar dificuldades de resposta por parte dos inquiridos e, por outro lado, permite realizar “uma análise preliminar dos dados obtidos para ver se o estilo e o formato das questões levantam ou não problemas na altura de analisar os dados reais” (*ibidem*, 1997:110). Neste sentido, afigura-se como uma etapa crucial numa investigação, pois “logo que começa o trabalho definitivo, no terreno, entramos numa fase irreversível. Mesmo dando conta de determinados erros, só raramente é possível corrigi-los, a não ser recomeçando tudo de novo” (Ghiglione, 1997:158).

Após uma análise cuidadosa das sugestões e das observações feitas, procedemos à redacção definitiva dos questionários e solicitámos a aprovação da realização dos mesmos à Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

Na aplicação dos questionários, tivemos necessidade de proceder à selecção de uma amostra que representasse a totalidade da população em estudo, permitindo a generalização dos resultados a essa população. Apesar de nunca ser uma réplica fiel do universo, “a amostra, se bem construída, tem condições de substituir o universo em análise e é, em muitos casos, o único meio de o conhecer, se não de maneira plenamente segura, ao menos com razoável segurança” (Pardal e Correia, 1995:32).

No que concerne ao corpo docente, decidimos que a amostra de docentes (cf. Quadro III) deveria coincidir com a população total dos actores envolvidos no estudo

(dos diferentes níveis de ensino: pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos), à excepção dos elementos que se encontram no presente ano lectivo, pela primeira vez, em exercício de funções no Agrupamento, em virtude de a experiência destes no desenvolvimento do projecto ser ainda reduzida, facto que limita os conhecimentos do seu campo cognitivo.

Nível de ensino	População (N) ²⁷	Amostra (n)
Pré-escolar	5	5
1º ciclo	20	16
2º ciclo	26	23
3º ciclo	44	32
Total	95	76

Quadro III – Amostra do corpo docente

Relativamente aos alunos, e tendo presente que é fundamental que “a amostra da população seja verdadeiramente representativa” (Bell, 1997:26), determinámos que a dimensão da amostra deveria corresponder a 20% do total da população (Quadros IV e V). Entendemos que não deveríamos incluir nessa amostra os alunos do pré-escolar, do 1.º e do 2.º ano, por considerarmos limitados os conhecimentos do seu campo cognitivo relativamente ao nosso objecto de estudo e devido à complexidade de aplicação de um questionário a estas idades. De facto, a bagagem linguística restrita desta faixa etária e a consequente dificuldade em descodificar enunciados complexos e em expressar as suas opiniões, em suporte escrito, implicariam uma intervenção de adultos e condicionariam certamente a validação das respostas dadas.

	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
Sexo Feminino	38	38	44	46	52	43	38	299
Sexo Masculino	45	43	41	48	68	33	37	315
Total	83	81	85	94	120	76	75	614

Quadro IV – População discente (N)²⁸

²⁷ Docentes em exercício de funções no agrupamento a 31 de Dezembro de 2010.

²⁸ População discente a 31 de Dezembro de 2010.

	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
Sexo Feminino	8	8	9	9	10	9	8	61
Sexo Masculino	9	9	8	10	14	7	7	64
Total	17	17	17	19	24	16	15	125

Quadro V – Amostra discente (n)

A técnica básica de amostragem seleccionada foi a amostragem probabilística estratificada, visto tratar-se de um processo que selecciona “uma amostra de tal forma que subgrupos ou estratos previamente identificados na população em estudo estejam representados na amostra em proporção idêntica à que existem na população em estudo” (Carmo e Ferreira, 2008:211). Esta técnica apresenta, na opinião de Rodolphe Ghiglione e Benjamin Matalon (1997), duas vantagens. Por um lado, permite a obtenção de amostras suficientemente representativas, permitindo uma análise separada de cada estrato, e, por outro lado, faculta o estabelecimento de comparações entre grupos.

Como a população estudantil do Agrupamento é constituída por alunos de diferentes anos de escolaridade, considerou-se que as variáveis ano de escolaridade e sexo tinham uma grande importância para o presente estudo. Neste sentido, constituíram-se estratos em relação a cada uma dessas variáveis.

Tal como planeámos, os questionários foram aplicados durante o mês de Janeiro. No momento da sua entrega aos docentes, explicitámos o teor da nossa investigação, os objectivos que pretendíamos alcançar com este instrumento de recolha de informação e solicitámos a sua colaboração. Todos os questionários distribuídos foram devolvidos, devidamente preenchidos.

No que concerne aos alunos, criámos um tempo e um espaço próprios para o seu preenchimento *in loco*, tendo-nos deslocado às diferentes escolas. Explicitámos-lhes, através de uma conversa informal, os nossos objectivos e, assegurando a privacidade no seu preenchimento, mantivemo-nos presentes para alguma eventual clarificação.

Gostaríamos de salientar que, ao longo da nossa investigação, procurámos sempre seguir alguns princípios éticos, nomeadamente a clarificação dos objectivos da investigação, a obtenção do consentimento para a concretização da mesma, a protecção das identidades, a fidelidade aos dados recolhidos e aos resultados obtidos e o não enviesamento das conclusões.

4.4. Caracterização do campo de estudo

O Agrupamento de Escolas de Milheirós de Poiares insere-se no concelho de Santa Maria da Feira, distrito de Aveiro, charneira entre o Norte e o Centro do País. Incluído num meio misto onde o rural e o urbano se cruzam, é constituído pelas escolas e jardins-de-infância das freguesias de Milheirós de Poiares, Pigeiros e Romariz.

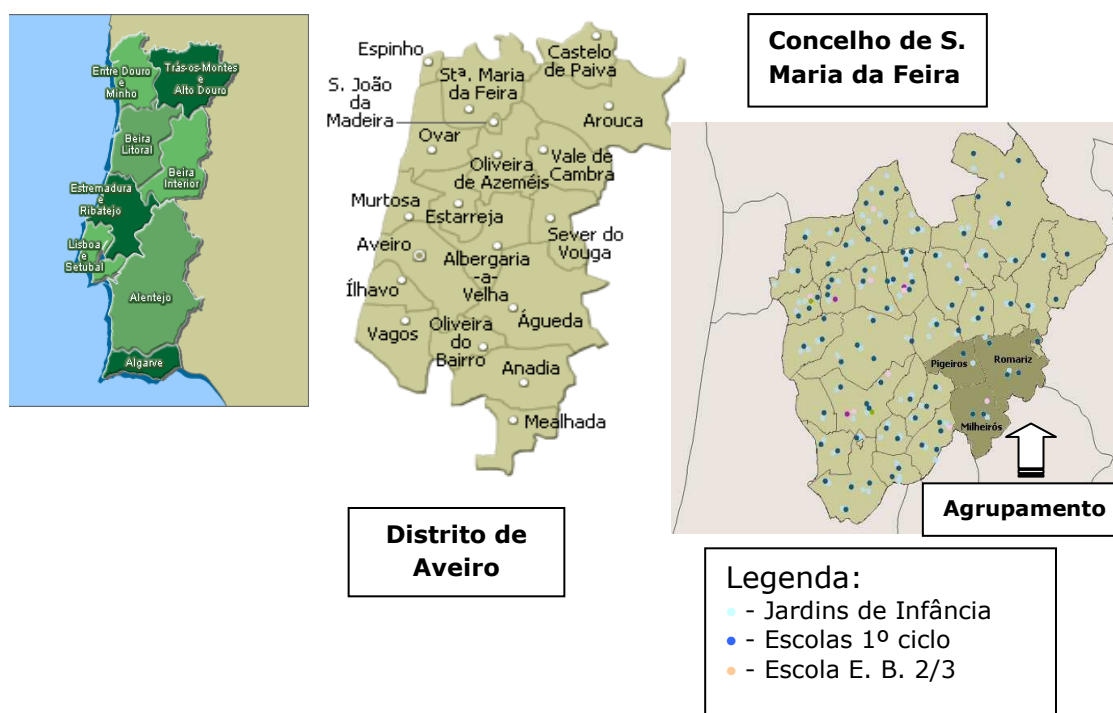


Fig. 1 - Localização geográfica do Agrupamento de Escolas de Milheirós de Poiares

(Fonte: Projecto Educativo do Agrupamento)

De acordo com o seu Projecto Educativo para o triénio 2010-2013, “o concelho de Santa Maria da Feira enquadra-se no IDS 4, ou seja, integra uma região cujos indicadores de desenvolvimento social apontam para o mais elevado do País, de acordo com os dados disponíveis do último recenseamento efectuado” (Projecto Educativo, 2010:4). O gráfico I revela que

o índice do concelho, em que se encontra o Agrupamento, é igual ao da região de Entre Douro e Vouga (0.92) e, ligeiramente superior ao IDS Nacional (0.915). Este valor encontra-se mais próximo do limite inferior do intervalo do IDS 4 (0.912 a 0.943) e, existe, uma consciência fundamentada de que as 3 freguesias, que constituem em concreto o Agrupamento, estão na cauda do nível de desenvolvimento educativo do Concelho. (Projecto Educativo, 2010:4)

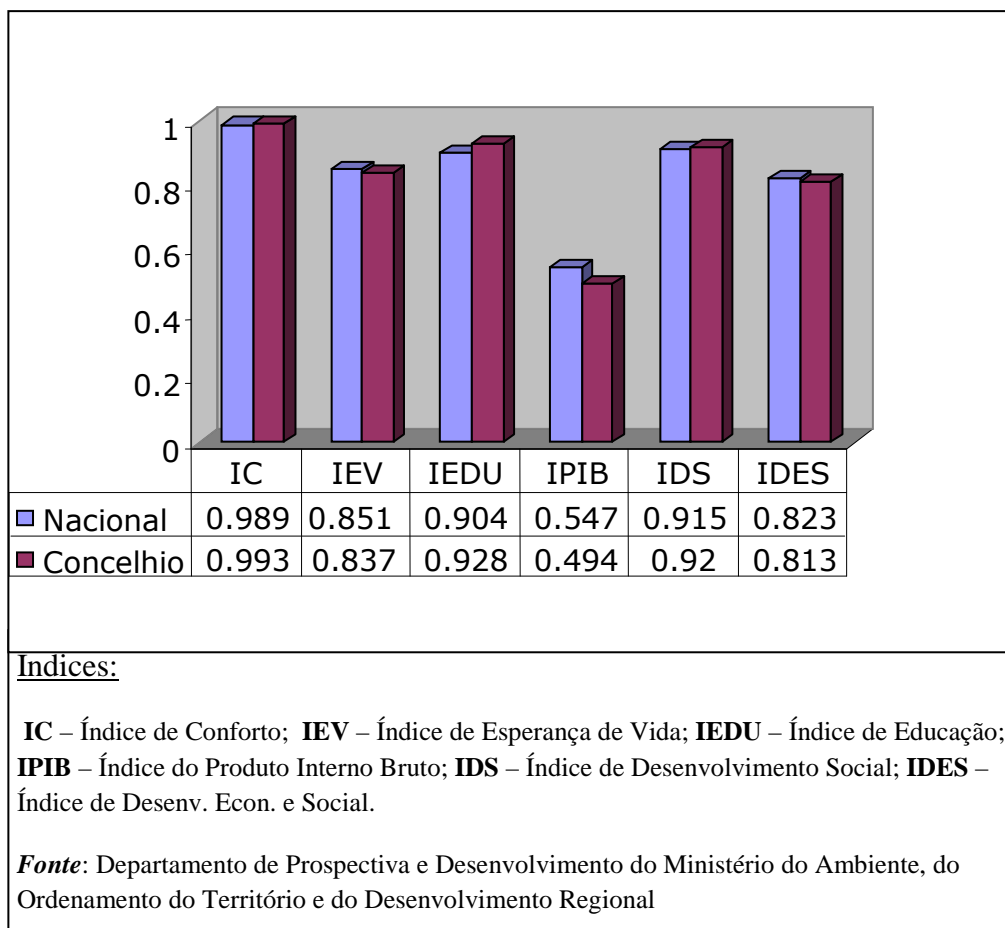


Gráfico I – Principais índices de desenvolvimento - 2001
(Fonte: Projecto Educativo do Agrupamento)

Relativamente à caracterização sociocultural das famílias, a nível profissional, as actividades exercidas por conta de outrem englobam uma percentagem bastante significativa dos encarregados de educação, como se pode constatar no gráfico II, apresentando aqueles um baixo nível de formação profissional e de rendimentos.

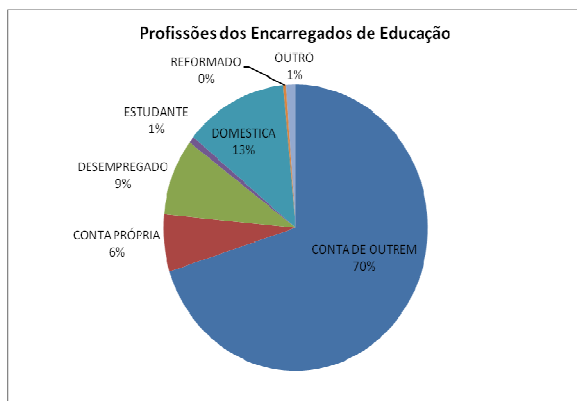


Gráfico II Situação profissional das famílias
(Fonte: Projecto Educativo do Agrupamento)

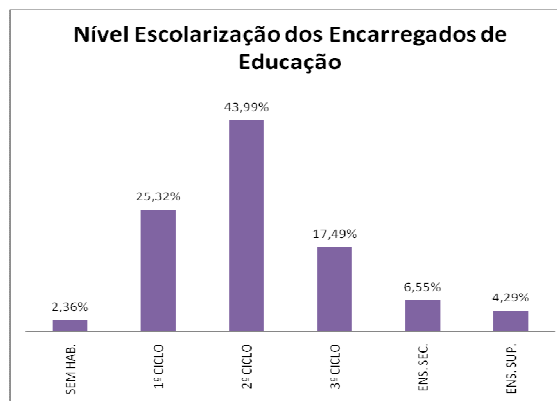


Gráfico III Nível de escolarização das famílias
(Fonte: Projecto Educativo do Agrupamento)

O gráfico III revela um nível de escolarização bastante baixo da maioria dos encarregados de educação, desejando, a maioria, que os seus educandos não fiquem por níveis de formação que hoje se consideram mínimos (gráfico IV).

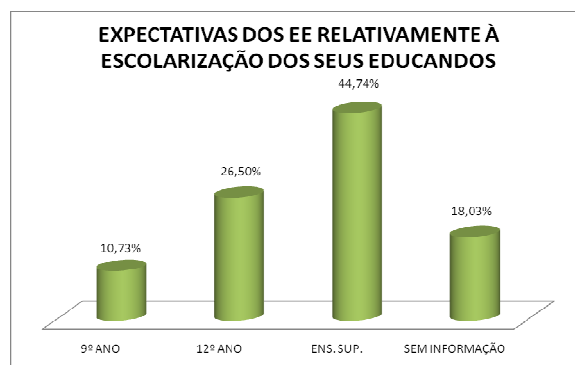


Gráfico IV – Expectativas das famílias
(Fonte: Projecto Educativo do Agrupamento)

Em suma, “pode concluir-se que o Agrupamento está num enquadramento socioeconómico algo desfavorecido, apesar de integrado numa região de elevado IDS, tal como se enuncia” (Projecto Educativo, 2010:5).

O Agrupamento é constituído por três Jardins-de-Infância, quatro Escolas do Ensino Básico do 1º ciclo e uma do Ensino Básico de 2º e 3º ciclos (escola sede), contando com um total de 996 alunos (cf. quadro VI).

Como ofertas formativas, tem apostado nos Cursos de Educação e Formação (CEF), com o objectivo de promover a integração e o sucesso pessoal e escolar de todos os alunos, e, no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades, na Educação e Formação de Adultos (EFA), visando a elevação dos níveis de escolarização da população adulta.

<u>LOCALIDADE</u>	<u>ESCOLA/ JARDIM</u>		<u>N.º DE ALUNOS</u>	<u>N.º DE DOCENTES</u>	<u>N.º DE FUNCIONÁRIOS</u>	
MILHEIRÓS DE POIARES	E.B.2,3 de Milheirós de Poiares	2º Ciclo	179	70	26	
		3º Ciclo	271			
		CEF	Acompanhamento de Crianças (Tipo 3)			16
			Pastelaria e Panificação Tipo 2 – 1º Ano			17
			Pastelaria e Panificação Tipo 2 – 2º Ano			25
		EFA	B2			23
			B2+B3			8
			B3			23
	SECUNDÁRIO		24			
	JI do Pereiro		41	2	-	
EB1 de Igreja		134	10	3		
PIGEIROS	JI de Bajouca		13	1	1	
	EB1 de Pigeiros		58	3	2	
ROMARIZ	JI de Igreja		40	2	-	
	EB1 de Igreja		81	4	3	
	EB1 de Goim		43	3	2	
TOTAIS	Pré-Escolar		94	5	11	
	1º Ciclo		316	20		
	2º e 3º Ciclos		450	70	26	
	CEF		58			
	EFA		78			
	TOTAL		996			95

Quadro VI – Caracterização humana do Agrupamento

No Agrupamento, existem três bibliotecas escolares integradas na Rede de Bibliotecas Escolares. Uma encontra-se sediada na Escola EB23 (integrada em 2002) e duas estão localizadas em escolas do 1.º ciclo, nas freguesias de Milheirós de Poiares (integrada em 2002) e de Romariz (integrada em 2007).

Na freguesia de Milheirós de Poiares, o acesso à leitura é facilitado pela existência das duas bibliotecas escolares e de um pólo de leitura da Biblioteca Municipal. Na

freguesia de Romariz, esse acesso é apenas facultado pela Biblioteca Escolar inserida na Escola EB1 de Igreja. Contrariamente a estas freguesias, Pigeiros encontra-se bastante isolada, sem qualquer contacto directo com a rede pública ou escolar da leitura (Biblioteca Municipal ou Escolar). O único contacto com o livro dá-se na escola.

As três bibliotecas escolares do Agrupamento têm-se envolvido activamente no desenvolvimento de projectos e de actividades de promoção da leitura, de forma a colmatarem as carências existentes no Agrupamento. Destacamos o projecto *É urgente formar leitores*, aprovado e financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian e implementado a partir do ano lectivo de 2004/2005, e o projecto *Dakar de Histórias* iniciado no ano lectivo de 2005/2006.

Com práticas reconhecidas no âmbito da promoção da leitura e do trabalho desenvolvido nas suas bibliotecas escolares, o Agrupamento de Escolas de Milheirós de Poiares foi um dos 33 agrupamentos escolhidos, no ano lectivo de 2008/2009, para a implementação do projecto A Ler+.

Capítulo V – Análise e Interpretação dos Dados

5.1. Operacionalização e execução do A Ler+ no Agrupamento

Neste ponto, propomo-nos analisar o modo como o Agrupamento implementou e concretizou o projecto A Ler+ durante os anos lectivos de 2008/2009 e de 2009/2010, centrando-nos nas actividades dinamizadas e nos agentes educativos envolvidos.

O projecto e as suas linhas orientadoras foram apresentados em Conselho Pedagógico de 16 de Julho de 2008, tendo sido dado um parecer favorável, por parte deste órgão, à proposta apresentada pela Biblioteca Escolar relativamente à implementação e ao desenvolvimento do projecto no agrupamento:

Assim sendo, a equipa das Bibliotecas Escolares propõe que o referido projecto se estenda a todos os níveis de ensino e anos de escolaridade e que seja incluído em todos os Projectos Curriculares de Turma e trabalho preferencialmente nas Áreas Curriculares Não Disciplinares. Propõe-se ainda que o referido projecto seja apresentado a todo o corpo docente do Agrupamento na reunião geral de professores a realizar em Setembro do próximo ano lectivo e planificado na primeira reunião de Directores de Turma/ Conselho de docentes, em reunião de Coordenadores de Departamento/Disciplina e em reunião do pessoal não docente. (Extracto da acta do Conselho Pedagógico, 16 de Julho de 2008)

Pela análise efectuada aos documentos orientadores do Agrupamento, verificamos que no Projecto Educativo, definido para 2010-2013 e aprovado em Conselho Geral de 18 de Julho de 2010, não há uma referência concreta a este projecto. No entanto, no ponto *Operacionalização*, é referenciada, na dimensão curricular, a “Concepção e implementação de projectos diferenciados de acção pedagógica, de acordo com os diferentes planos de estudo, com os problemas específicos dos alunos” (Projecto Educativo, 2010:10).

No Projecto Curricular, também definido para 2010-2013, encontra-se explícita, no ponto *Projectos/Programas em desenvolvimento*, a menção ao projecto A Ler+, estando indicada como linha orientadora a

Mobilização da comunidade escolar e educativa de forma a elevar os níveis de leitura e literacia, disponibilizando um vasto leque de materiais e actividades que facultem a oportunidade de experimentar o prazer da leitura e a excitante descoberta de obras do conhecimento e da imaginação. (Projecto Curricular, 2010:10).

Ao percorrermos os Projectos Curriculares de Grupo (pré-escolar) e os Projectos Curriculares de Turma (1.º, 2.º e 3.º ciclos), referentes aos anos lectivos em estudo, constatamos que todos eles incluíram o projecto A Ler+, o que traduz, por um lado, um claro investimento do Agrupamento na área de incidência do projecto *Uma estratégia para toda a escola* e, por outro, a consciência de que a construção de leitores não depende apenas da vontade pessoal da criança/do jovem, mas de toda a comunidade educativa (cf. Sim-Sim, 2006).

Apresentado pela Biblioteca Escolar a todo o corpo docente do Agrupamento, em reunião geral de professores (em Setembro de 2008), o projecto tem sido planificado e avaliado²⁹, no início e no fim de cada ano lectivo respectivamente, por cada Conselho de Turma/de Docentes.

Com base na informação recolhida e constante nos Projectos Curriculares de Grupo, de Turma, nas actas dos Conselhos de Turma/de Docentes e nos relatórios de avaliação, verificamos que foram dinamizadas, em contexto de sala de aula, diferentes actividades de leitura, no âmbito do projecto, como constam dos Quadros VII, VIII, IX e X.

²⁹ No ano lectivo 2008/2009, para além da avaliação final, foi também realizada uma avaliação intermédia.

Actividades Dinamizadas	2008/2009	2009/2010
1.Momentos de leitura diária de obras literárias (em prosa e em poesia)	X	X
2.Exploração das obras lidas (registos verbais, reconto, jogos de rima e de mímica, dramatizações, ilustrações)	X	X
3.Construção de gráficos para votação/escolha da história a contar	X	X
4.Elaboração de cartazes com frases alusivas à LEITURA para afixação em locais exteriores ao Jardim de Infância (JI)	X	X
5.Requisição domiciliária semanal (com avaliação dos livros requisitados)	X	X
6.FAMÍLIA LER+ (sessão de (in) formação para pais sobre os livros, as histórias e a sua importância na formação actual e futura das crianças, com apresentação de uma hora do conto)	X	
7.Tu lêes, nós ouvimos (convite aos pais, avós e familiares para lerem uma história no J.I.)	X	X
8.Panela de Estórias (criação de uma história colectiva)	X	
9.Elaboração de uma história (powerpoint) para ser enviada via e-mail aos pais no dia do Pai	X	
10.Elaboração de marcadores de livros		X
11.Jornal de Parede		X
12.Feira do Livro		X

Quadro VII – Actividades dinamizadas no pré-escolar

Se atentarmos no quadro VII e se tivermos em consideração a frequência de concretização das actividades no biénio 2008-2010, verificamos que, na sua dinamização no pré-escolar, de acordo com os tipos de animação de leitura segundo a tipologia apresentada por Poslaniec (1995)³⁰, foram privilegiadas predominantemente a animação lúdica (actividades 1, 3, 7), a animação de aprofundamento (actividade 2) e a animação de informação (actividades 5 e 11). A animação responsabilizante (actividades 4 e 10) ocorreu pontualmente assim como as restantes actividades de informação (actividades 6 e 12) e de aprofundamento (actividades 8 e 9).

³⁰ Referenciados no ponto 2.2.3 deste trabalho.

Analisando as actividades dinamizadas, aferimos que o pré-escolar priorizou a *Promoção da leitura* e o *Envolvimento da família*, duas das áreas de incidência³¹ do A Ler+.

Os momentos de leitura diária de obras, as actividades lúdicas e de aprofundamento das mesmas (reconto, jogos de rima e de mímica, dramatizações, ilustrações) e a requisição domiciliária semanal assumiram-se como práticas instituídas na educação pré-escolar que aproximaram a criança à leitura, de uma forma cativante.

Paralelamente, foram contempladas acções de envolvimento das famílias, aliado precioso na criação de leitores:

- a) A sessão de (in)formação *Família Ler+*, centrada na importância da leitura na formação actual e futura das crianças, que se afigurou, tendo em conta a análise e o tratamento dos inquéritos entregues aos pais, como “ (...) uma iniciativa bastante válida para os presentes, tendo servido para alertar e melhorar a hora do conto em casa e em família” (Relatório de Avaliação Intermédia, 2008/2009);
- b) *Tu lêes, nós ouvimos* – envolvimento das famílias na leitura de histórias (Hora do Conto), assumindo-se como exemplos activos;
- c) A requisição domiciliária semanal, que permitiu “ (...) um espaço de leitura com a família, que muitas crianças não desfrutavam antes desta iniciativa” (Relatório de Avaliação Final, 2008/2009).

Relativamente às actividades dinamizadas no 1.º ciclo (Quadro VIII), constatamos que as desenvolvidas com uma periodicidade regular (semanal ou mensal) incluíram-se esmagadoramente na animação de aprofundamento (actividades 1, 3, 7, 15, 16 e 17). Gostaríamos ainda de salientar as actividades 2 (animação lúdica), 6, 13, 14 (animação de informação) que foram concretizadas semanal (2,6) e mensalmente (13,14).

À semelhança da educação pré-escolar, a animação responsabilizante (actividades 4, 5) ocorreu pontualmente assim como as actividades 8 (animação lúdica), 9, 10, 12 (animação de aprofundamento) e 11 (animação de informação).

³¹ São áreas de incidência do A Ler +: Uma estratégia para toda a escola, Promoção da leitura, Eventos e grupos de leitura, Biblioteca Escolar, Grupos com interesses específicos, Transição, Envolvimento da família e Envolvimento da comunidade (The National Literacy Trust, tradução e adaptação pelo PNL, 2008a).

Actividades Dinamizadas	2008/2009	2009/2010
1. <i>História Vai, História Vem</i> (1º ano)	X	X
2. Hora do Conto semanal (leitura de obras integrais)	X	X
3. Exploração das obras lidas (dramatização, reconto oral e escrito, ilustração, banda desenhada, ...)	X	X
4. Elaboração de marcadores de livros, com frases alusivas aos livros (1º e 4º ano)	X	
5. <i>É hora dos contadores de histórias</i> - hora do conto dinamizada por alunos para apresentação a outros alunos (1º e 2º ano)	X	
6. Requisição domiciliária com passaporte da leitura	X	X
7. Avental de Histórias – escrita criativa de histórias colectivas (2º ano)	X	X
8. <i>Tu lêes, nós ouvimos</i> (convite aos pais, avós e familiares para lerem uma história na escola)	X	X
9. Fóruns de discussão (4º ano)	X	
10. Participação no blog Mileituras (4º ano)	X	
11. Bookcrossing – livros trazidos de casa e troca entre alunos (4º ano)	X	
12. Elaboração de mini-livros (4º ano)	X	
13. Requisição domiciliária para pais (4º ano)	X	
14. Jornal de Parede	X	X
15. Exploração de obras literárias ligadas aos conteúdos curriculares e aos temas dos projectos do Agrupamento	X	X
16. <i>Muro de Histórias</i> – construção de histórias (3º ano)		X
17. <i>História em Teia</i> (4º ano) – escrita criativa de uma história colectiva		X

Quadro VIII – Actividades dinamizadas no 1º ciclo

No que concerne às áreas de incidência do projecto, verificou-se também neste nível de ensino uma aposta na *Promoção da leitura* e no *Envolvimento da família*.

O trabalho lectivo integrou no biénio 2008-2010 a promoção do prazer de ler na aula (Hora do Conto semanal) e da leitura autónoma para além da aula (requisição domiciliária), aliada ao desenvolvimento de actividades que partiram da leitura (actividades 3, 7, 12, 15, 16, 17). Destas, destacaram-se os projectos de escrita criativa, planificados para os diferentes anos de escolaridade (*Avental de Histórias*, *Muro de Histórias* e *História em Teia*), e as relações interdisciplinares, ao ter sido dedicado um

tempo lectivo à leitura de obras literárias centradas em temas curriculares ou dos projectos em desenvolvimento no Agrupamento.

Ainda no que concerne a esta área de incidência (*Promoção da leitura*), podemos constatar que, no ano lectivo de implementação do projecto, se verificou a concretização de actividades focalizadas nas recomendações entre alunos (Fóruns de discussão, blog *Mileituras*, *Bookcrossing*) e no seu envolvimento activo na promoção de actividades de leitura (*É hora dos contadores de histórias*), mas às quais não foi dada continuidade no ano lectivo seguinte.

O envolvimento da família traduziu-se nas actividades:

- a) *História Vai, História Vem*. Este projecto, destinado aos alunos do 1º ano, envolveu, com uma periodicidade mensal, a participação dos pais na ilustração de histórias contadas pelos filhos, depois de ouvidas na escola. Segundo uma docente do 1º ano, para além de ter desenvolvido a imaginação, a criatividade, a capacidade de atenção e de memorização das histórias, este trabalho “ajudou a criar momentos de partilha, lazer e convívio entre pais e filhos” (Projecto Curricular de Turma, 1º ano, 2008/2009);
- b) *Tu lêes, nós ouvimos*. Convite às famílias para dinamização da Hora do Conto;
- c) Requisição domiciliária para os pais dos alunos do 4.º ano, procurando, desta forma, incentivar o hábito de ler no círculo familiar.

No que diz respeito ao 2.º e ao 3.º ciclo, queremos realçar que, no nosso trabalho, não foram contempladas as actividades de leitura dinamizadas pela área curricular de Língua Portuguesa, uma vez que esta já constitui, por si só, um contexto promotor de leitura.

Assim, e em conformidade com os dados do Quadro IX, verificamos que não houve diferenças significativas entre as actividades dinamizadas no 5.º e no 6.º ano. A maior parte delas foram comuns/idênticas, notando-se, no entanto, um investimento ligeiramente maior no projecto no 6.º ano de escolaridade, no ano lectivo de 2008/2009.

Actividades Dinamizadas	2008/09	2009/10
5º ano		
1. Leitura, adaptação e dramatização de obras e sua apresentação à comunidade (incluindo famílias), com construção de cenários, acompanhamento musical...	X	X
2. Leitura semanal silenciosa e individual recreativa (com ficha de leitura) para apresentação à turma	X	X
3. Leitura e exploração de obras literárias/poemas ligadas aos conteúdos curriculares e aos temas dos projectos do Agrupamento	X	X
4. Participação no projecto <i>Livros à Solta</i> (Fundação de Serralves)	X	
5. Elaboração de marcadores de livros com frases alusivas à leitura/livros	X	
6. Hora do Conto (sessões de leitura em voz alta)	X	X
7. <i>Escolhi para ti</i> (Requisição domiciliária para pais/passaporte da leitura)	X	X
8. Participação no blog <i>Mileituras</i>	X	
9. Audição e leitura de poemas/canções		X
10. Leitura de postais, marcadores de livros e posterior discussão		X
11. Elaboração de mini-livros (a partir de obras literárias)	X	
12. Jornal de Parede Desportivo (recolha de notícias e sua leitura à turma)	X	
6º ano		
1. Leitura, adaptação e dramatização de obras e/ou histórias acedidas no site <i>História do Dia</i> e sua apresentação à comunidade	X	X
2. Leitura recreativa semanal silenciosa e individual (com ficha de leitura/resumo/discussão) para apresentação à turma	X	X
3. Leitura e exploração de obras literárias ligadas aos conteúdos curriculares e aos temas dos projectos do Agrupamento	X	X
4. Participação no projecto <i>Livros à Solta</i> (Fundação de Serralves)	X	
5. Elaboração de marcadores de livros e de calendários de bolso	X	X
6. Hora do Conto (sessões de leitura em voz alta, pelo professor e alunos)	X	
7. <i>Escolhi para ti</i> (Requisição domiciliária para pais)	X	
8. Participação no blog <i>Mileituras</i>	X	
9. Interpretação de poemas com dinâmicas diferentes e com acompanhamento instrumental	X	X
10. Leitura de postais, de marcadores de livros e posterior discussão/debate		X
11. Ilustração de histórias	X	
12. Fóruns de discussão sobre as leituras feitas	X	
13. <i>Tu lêes, Nós ouvimos</i> (leitura dialogada mãe-filho)	X	
14. Estafeta de leitura	X	
15. Participação no <i>Post It de Leituras</i>	X	X
16. <i>Leitura à Mesa</i> (toalhetes para a cantina)	X	

Quadro IX – Actividades dinamizadas no 2º ciclo

Em ambos os anos de escolaridade, predominou a animação de aprofundamento (actividades 1, 3, 8, 9, 10, 11, 12), seguida da animação lúdica (actividades 2, 4, 6 e actividades 13, 14 do 6.º ano) e da responsabilizante (actividades 5, 7 e actividade 16 do 6.º ano). A animação de informação (actividade 15 do 6.º ano) revelou-se pouco significativa.

Relativamente ao 3.º ciclo, o Quadro X revela uma diminuição crescente do número de actividades dinamizadas à medida que se progride nos anos de escolaridade.

À semelhança do 2.º ciclo, nos três anos de escolaridade, as actividades dinamizadas privilegiaram a animação de aprofundamento (actividades 2, 3, 4 dos três anos de escolaridade; actividades 7, 8 e 10 do 7.º ano; actividades 7, 8 e 9 do 8.º ano). Seguiram-se a animação lúdica (actividades 5, 6 do 7.º e 8.º ano) e a animação responsabilizante (actividades 9 e 11 do 7.º ano; actividade 5 do 9.º ano). Não foi dinamizada qualquer actividade no âmbito da animação da informação.

Actividades Dinamizadas	2008/ 09	2009/ 10
7º ano		
1. Leitura semanal recreativa (com ficha de leitura, resumo) para apresentação à turma	X	X
2. Leitura e exploração/comentário de obras literárias/poemas/artigos de periódicos ligados aos conteúdos curriculares e aos temas dos projectos do Agrupamento (Geografia, História, Ciências Naturais, Eco-Escolas)	X	X
3. Jornal de Parede Desportivo (recolha de notícias e sua leitura à turma)	X	
4. Participação no blog <i>Mileituras</i>	X	
5. Participação no projecto <i>Livros à Solta</i> (Fundação de Serralves)	X	
6. Elaboração e declamação de poemas	X	
7. Leitura, adaptação e dramatização de obras e sua apresentação à comunidade	X	X
8. Recolha de canções versando a temática do projecto		X
9. Elaboração de marcadores de livros com aplicação de textura natural e/ou artificial	X	X
10. Elaboração de histórias com temática relacionada com os conteúdos curriculares (Físico-Química - FQ)		X
11. Elaboração de postais com poemas	X	
8º ano		
1. Leitura semanal recreativa (com ficha de leitura, resumo)	X	X
2. Leitura e exploração de obras literárias/poemas/artigos de periódicos ligados aos conteúdos curriculares e aos temas dos projectos do Agrupamento (Geografia, História, FQ, Projecto Educação para a Saúde)	X	X
3. Jornal de Parede Desportivo (recolha de notícias e sua leitura à turma)	X	X
4. Participação no blog <i>Mileituras</i>	X	
5. Participação no projecto <i>Livros à Solta</i> (Fundação de Serralves)	X	
6. Elaboração e declamação de poemas	X	X
7. Leitura, adaptação e dramatização de obras e sua apresentação à comunidade		X
8. Recolha de canções versando a temática do projecto		X
9. Fóruns de discussão	X	
9º ano		
1. Sessões de leitura recreativa (obras literárias, periódicos), com apresentação oral aos colegas e debate	X	X
2. Leitura e exploração de obras literárias/poemas/artigos periódicos ligadas aos conteúdos curriculares e aos temas dos projectos do Agrupamento (FQ, Ciências Naturais, Geografia, Projecto Educação para a Saúde, Projecto Comenius, Cidadania)	X	X
3. Recolha, leitura e comentário de notícias para a modalidade desportiva do mês	X	
4. Participação no blog <i>Mileituras</i>	X	
5. Elaboração de postais e marcadores de livros com frases alusivas aos livros	X	

Quadro X – Actividades dinamizadas no 3º ciclo

Pelo anteriormente exposto, concluímos que, desde a educação pré-escolar até ao 3.º ciclo, as actividades dinamizadas incluem-se predominantemente na animação de aprofundamento e na animação lúdica, assistindo-se, à medida que se progride nos níveis de ensino, a uma maior focalização na animação responsabilizante e à diminuição de actividades no âmbito da animação de informação.

Constata-se também, ao nível do 1.º, 2.º e 3.º ciclo, uma diminuição do número de actividades dinamizadas, relativamente ao primeiro ano de implementação do projecto. Parece-nos, no entanto, que esse decréscimo não corresponde a uma desvalorização do projecto. A partir dos documentos aos quais tivemos acesso, concluímos que o ano lectivo de 2008/2009 correspondeu a um investimento na promoção e na visibilidade do projecto e que o ano lectivo seguinte correspondeu essencialmente a um aprofundamento do mesmo.

Das actividades dinamizadas ao longo dos dois anos lectivos de implementação do A Ler+, verificamos que a leitura semanal recreativa em tempo lectivo foi desenvolvida e mantida em todos os anos da escolaridade obrigatória e que a leitura/exploração de obras literárias ligadas aos conteúdos curriculares e aos temas dos projectos em desenvolvimento no Agrupamento³², desde a educação pré-escolar até ao 3º ciclo, foi fortalecida no ano lectivo de 2009/2010. Relativamente a este último aspecto, importa referir que, no início do ano lectivo de 2009/2010, foi elaborada, pelos diferentes coordenadores de projectos do Agrupamento, uma grelha de articulação de projectos (com adaptação a cada nível de ensino), a fim de facilitar a planificação dos mesmos e o estabelecimento de relações.

Ora, tais acções afiguram-se-nos como uma base importante não só para a consolidação do hábito leitor, como também para o estabelecimento de um trabalho coerente e estruturante, defendido por Glória Bastos (1999).

A partir da análise efectuada aos Projectos Curriculares de Turma do 2.º e do 3.º ciclo, averiguamos que as actividades não foram apenas desenvolvidas nas áreas

³² A título exemplificativo, indicamos algumas articulações estabelecidas, nos vários níveis de escolaridade, entre a literatura infanto-juvenil e as áreas do currículo escolar/projectos em desenvolvimento: *Os crocodilos não lavam os dentes*; *O menino gordo* (Projecto Educação para a Saúde - PES, Pré-escolar); *A árvore que dava olhos* (Projecto Segurança, 1º ciclo); *Eu nunca na vida comerei tomate* (PES, 1º ciclo); *Uma visita à corte do rei D. Dinis* (História e Geografia de Portugal, 2º ciclo); *O Porto e o segredo do Infante* (História e Geografia de Portugal, 2º ciclo); *O dia em que o mar desapareceu* (Eco-Escolas, 2º ciclo); *A lua de Joana* (PES, 3º ciclo); *O diário secreto de Adrian Mole aos 13 anos e ¾*; *O caso do último dinossauro* (Ciências Naturais, 3º ciclo); *A menina gotinha de água*; poema *Esta é a cidade*, de António Gedeão (Geografia, 3º ciclo); *Lágrima de Preta*, de António Gedeão (Físico-Química, 3º ciclo).

curriculares não disciplinares, como proposto em Conselho Pedagógico de 16 de Julho de 2008, mas também em algumas áreas curriculares disciplinares.

O Estudo Acompanhado³³ foi a área curricular não disciplinar mais envolvida no projecto no 2.º ciclo e a Formação Cívica, ao nível do 3.º ciclo, verificando-se também um forte envolvimento de algumas áreas curriculares disciplinares, nomeadamente de Educação Visual e Tecnológica, de Educação Física, de Geografia, de Educação Musical e de Ciências Naturais (Quadros XI e XII).

Área Curricular	2008/2009 Frequência de ocorrências	2009/2010 Frequência de ocorrências
Estudo Acompanhado	17	7
Área de Projecto	14	2
Formação Cívica	12	7
História e Geografia de Portugal	3	2
Educação Visual e Tecnológica	12	0
Educação Física	8	5
Educação Musical	5	5
Inglês	2	0
Matemática	1	0
Educação Moral Religiosa e Católica	8	0

Quadro XI – Áreas curriculares envolvidas – 2.º ciclo

Área Curricular	2008/2009 Frequência de ocorrências	2009/2010 Frequência de ocorrências
Estudo Acompanhado	8	5
Área de Projecto	5	7
Formação Cívica	12	7
Geografia	9	12
Educação Visual	1	7
Educação Física	10	1
Educação Musical	1	4
Ciências Naturais	7	2
Físico-Química	2	3
Educação Moral Religiosa e Católica	6	0
História	6	2
Educação Tecnológica	0	5

Quadro XII – Áreas Curriculares Envolvidas – 3.º ciclo

³³ No 3.º ciclo, esta área curricular não disciplinar apresentou um menor envolvimento, uma vez que, por decisão do Agrupamento, está orientada no 9.º ano para a concretização de actividades no âmbito do Plano de Acção da Matemática.

Os dados recolhidos revelam-nos também que, no ano lectivo 2009/2010, se registou uma diminuição, em alguns casos, bastante significativa da frequência de envolvimento da maior parte das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares.

Este decréscimo, mais acentuado nas áreas curriculares não disciplinares do 2.º ciclo, acompanha, de certa forma, a diminuição do número de actividades dinamizadas no ano lectivo de 2009/2010, verificada nos Quadros IX e X e já referenciada e analisada anteriormente, não comprometendo a principal linha de acção do projecto: a promoção da leitura em horário lectivo.

De facto, se atentarmos nos gráficos V e VI, verificamos que, ao nível do 2.º ciclo, se assistiu, no ano lectivo de 2009/2010, a um incremento das requisições de literatura infanto-juvenil para leitura recreativa em contexto de sala de aula, nas áreas curriculares não disciplinares, revelando-se mesmo bastante significativo na área de Estudo Acompanhado.

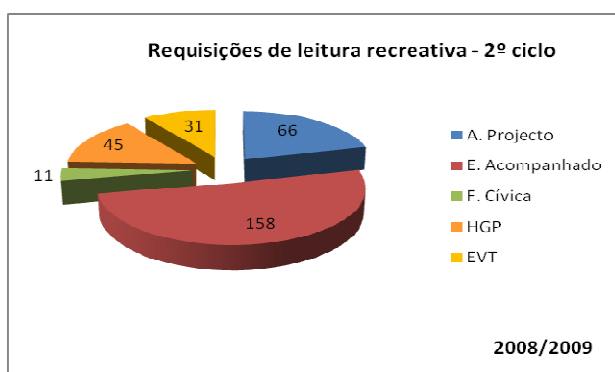


Gráfico V – Requisição para a sala de aula – 2º ciclo (2008/2009)

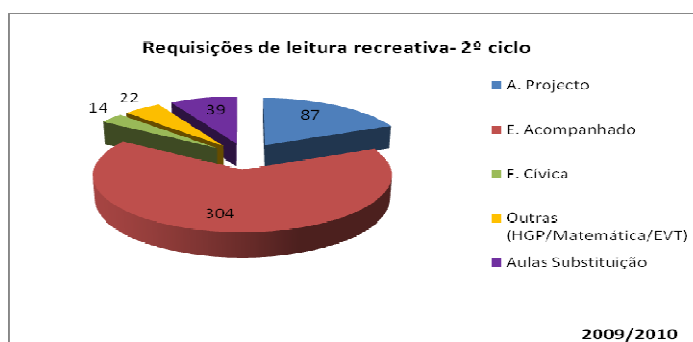


Gráfico VI - Requisição para a sala de aula – 2.º ciclo (2009/2010)

No que concerne ao 3.º ciclo, constata-se efectivamente uma diminuição das requisições para as áreas curriculares não disciplinares, no ano lectivo de 2009/2010, mas, em contrapartida, verificou-se um acréscimo das requisições para as áreas curriculares disciplinares e para as aulas de substituição (gráficos VII e VIII).

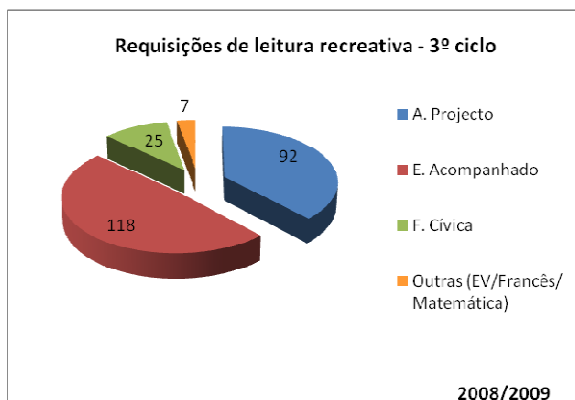


Gráfico VII – Requisição para a sala de aula – 3º ciclo (2008/2009)

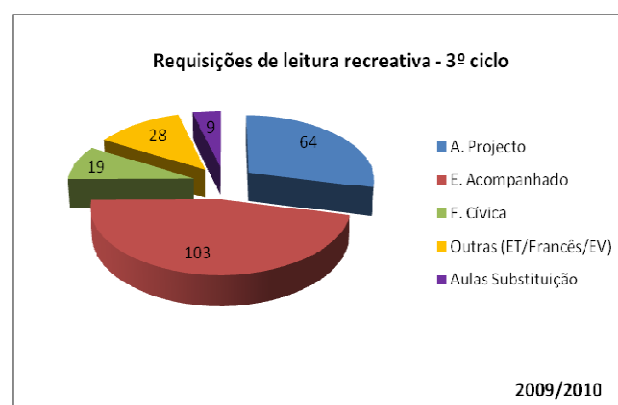


Gráfico VIII – Requisição para a sala de aula - 3º ciclo (2009/2010)

Gostaríamos de ressaltar que os valores apresentados nos gráficos V, VI, VII e VIII não correspondem ao valor real das leituras recreativas feitas pelos alunos em contexto de sala de aula, uma vez que, para essa actividade, também podiam levar livros que não apenas os da Biblioteca Escolar, dados aos quais não conseguimos ter acesso.

Partindo das actividades dinamizadas, aferimos que, relativamente às áreas de incidência do A Ler+, o 2.º e o 3.º ciclo centraram a sua acção essencialmente em *Uma estratégia para toda a escola* e na *Promoção da leitura*.

Sensibilizado para o facto de que a promoção da leitura é uma missão de toda a escola e cujo sucesso depende do comprometimento de todos, uma parte considerável do corpo docente do 2.º e do 3.º ciclo dedicou tempo lectivo à promoção activa da leitura, mesmo em áreas curriculares disciplinares de cariz mais prático, como é o caso da Educação Física³⁴, centrando algumas dessas leituras em temáticas curriculares e dos projectos (relações interdisciplinares).

Paralelamente, foram dinamizadas outras actividades de aproximação dos alunos aos livros e à leitura, através da prática de recomendação de leituras entre os alunos (blog *Mileituras*, fóruns de discussão, apresentação das leituras realizadas à turma, *Post*

³⁴ Nesta área curricular, a leitura foi utilizada como estratégia de relaxamento, semanalmente, nas aulas de 90 minutos.

*It de Leituras*³⁵) e do envolvimento dos alunos na manutenção criativa da visibilidade da leitura (*Leitura à Mesa*³⁶, elaboração de marcadores de livros, de calendários de bolso e de postais com poemas diversos).

A área *Envolvimento da família*, à semelhança da educação pré-escolar e do 1.º ciclo, continuou a merecer atenção no 2.º ciclo (*Escolhi para ti*³⁷, *Tu lêes, nós ouvimos*³⁸ e eventos de leitura para as famílias, onde foram apresentadas adaptações e dramatizações de obras literárias/histórias). No entanto, e apesar de as famílias serem consideradas um importante aliado no processo de criação de hábitos leitores, no 3.º ciclo não se verificou um investimento nesta área de incidência, tendo-se apenas registado pontualmente a apresentação aos pais de uma adaptação dramatizada da obra *A Lua de Joana*, por uma turma do 8.º ano.

Como se pode constatar, de acordo com os dados do gráfico IX, as actividades de leitura dinamizadas em contexto de sala de aula foram do agrado dos alunos dos três ciclos da escolaridade obrigatória, tendo sido consideradas pouco interessantes apenas por 2,4% do total de alunos inquiridos, correspondente a alunos do 3.º ciclo. À semelhança dos resultados obtidos nos estudos³⁹ referenciados no ponto 1.3 do presente trabalho, verifica-se um decréscimo de interesse pelas actividades de leitura à medida que se progride na escolaridade, mais acentuado no que concerne ao sexo masculino (gráfico X).

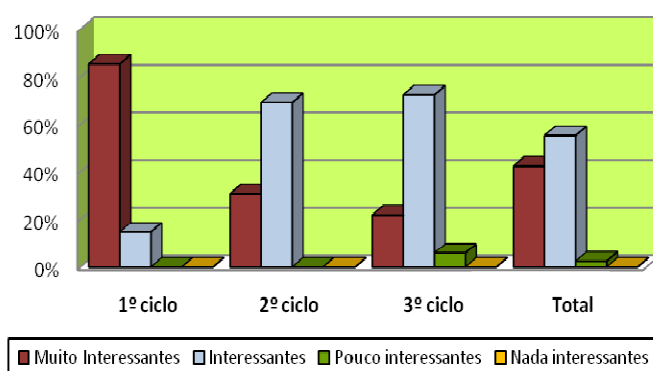


Gráfico IX – Classificação das actividades de leitura em contexto de sala de aula

³⁵ Apreciações pessoais de livros afixadas em placard próprio.

³⁶ Elaboração de toalhetes com frases alusivas à leitura e com extractos de obras literárias para utilização nos tabuleiros da cantina da escola.

³⁷ Em Formação Cívica, os alunos foram acompanhados pelo respectivo Director de Turma à Biblioteca Escolar, onde requisitaram um livro para o pai e/ou mãe.

³⁸ Convite às famílias para lerem/contarem uma história na sala de aula.

³⁹ Estudos de Sousa e Castro (1996) e de Lages (2007).

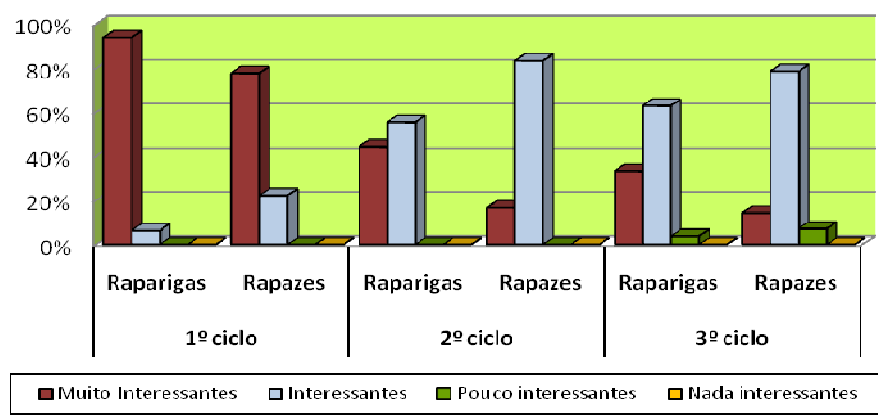


Gráfico X – Classificação das actividades de leitura em contexto de sala de aula, por género

Confrontando estes dados com o relatório de avaliação final do projecto elaborado por cada conselho de turma do 2.º e do 3.º ciclo, em Junho de 2010, verificamos que não existem discrepâncias. De facto, nesse relatório, a avaliação global das actividades realizadas/o grau de envolvimento dos alunos foi classificada com o nível 5⁴⁰ por 26% dos conselhos de turma, com o nível 4 por 63% e com o nível 3 por apenas 11%.

Procurámos também averiguar as dificuldades experimentadas, pelos diferentes níveis de ensino, na concretização das actividades previstas no âmbito do projecto.

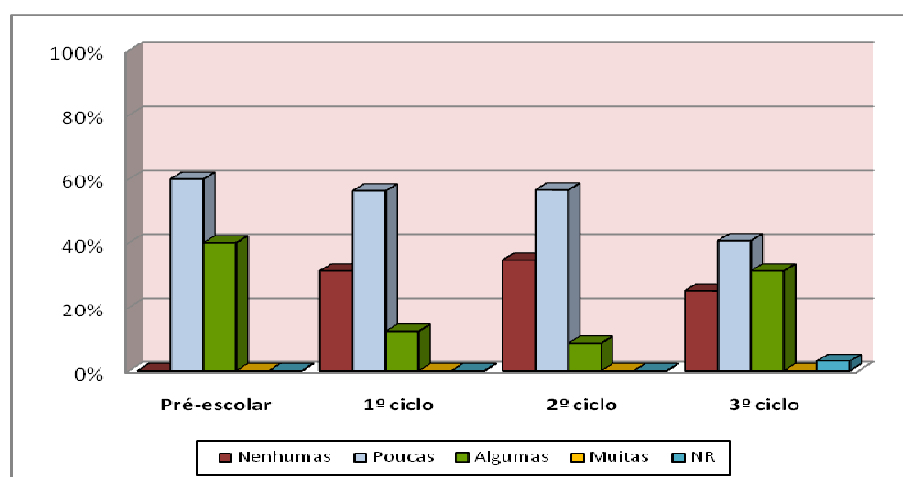


Gráfico XI – Grau de dificuldade na concretização das actividades

A análise dos questionários aplicados aos docentes permitiu-nos apurar (gráfico XI) que foi a educação pré-escolar e o 3.º ciclo que sentiram mais dificuldades (40% e

⁴⁰ A escala de avaliação era Fraco-1... Excelente-5.

31,25%, respectivamente). Estas prenderam-se, no caso do pré-escolar, com motivações essencialmente materiais e logísticas - escassez de recursos documentais e falta de transporte para maior usufruição dos recursos físicos existentes no Agrupamento - e, no 3.º ciclo, com questões predominantemente pedagógicas – cumprimento dos programas, gestão do tempo – e motivacionais – envolvimento dos alunos (gráfico XII).

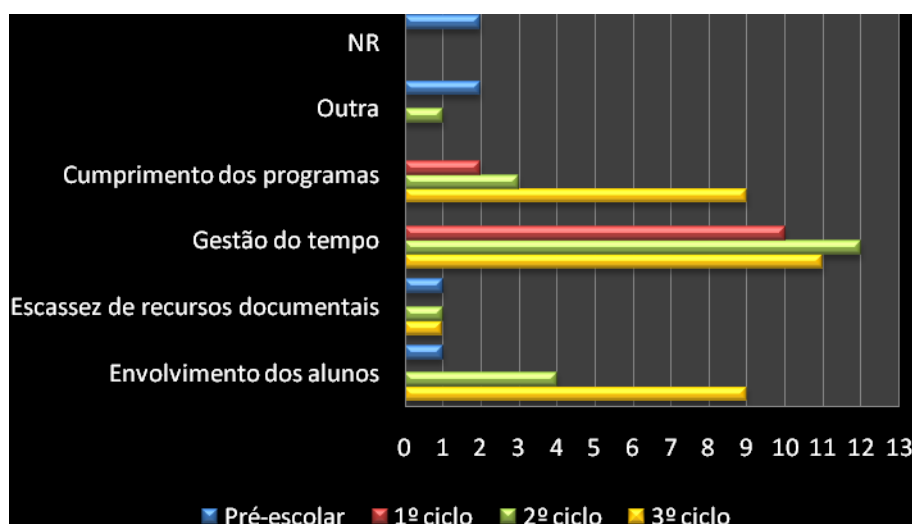


Gráfico XII – Natureza das dificuldades sentidas

Verificou-se ainda que as dificuldades sentidas no 1.º e no 2.º ciclo relacionaram-se também precisamente com os mesmos motivos referenciados pelo 3.º ciclo, destacando-se como principal dificuldade a *gestão do tempo*. Tal facto denota claramente a preocupação do corpo docente, mais acentuada no 3.º ciclo, em cumprir os planos curriculares, não encarando ainda a leitura como um tempo enriquecedor para aquisição das competências definidas no currículo, mas sim como um tempo tirado ao cumprimento dos programas.

Os docentes ainda entendem que a promoção da leitura, aliada ao prazer e não à concretização de objectivos pedagógicos, não é da sua responsabilidade, mas sim da dos docentes de Língua Portuguesa e esquecem-se de que a leitura está associada a inúmeros benefícios (crescimento do vocabulário, compreensão escrita, fluência verbal, expressão escrita, domínio gramatical e conhecimento do mundo) que têm um efeito positivo sobre a aprendizagem e sobre o desempenho escolar dos alunos. Esquecem-se de que a competência leitora é uma competência transversal, capaz de preparar os alunos para atingirem mais facilmente os níveis de aprendizagem decretados no currículo das diferentes áreas curriculares disciplinares.

5.2. Papel da Biblioteca Escolar na implementação e no desenvolvimento do projecto

Como já supramencionado no nosso enquadramento teórico, no contexto escolar, a Biblioteca Escolar assume-se como um pilar indispensável na criação de leitores, devendo constituir-se o interlocutor no desenvolvimento de projectos de leitura.

Pelos vários registos, apuramos que a Biblioteca Escolar teve um papel basilar na implementação e no desenvolvimento do A Ler + no Agrupamento em estudo, tendo assumido a sua coordenação local.

Com vista à mobilização e ao envolvimento de todo o Agrupamento, a Biblioteca Escolar apresentou, em Conselho Pedagógico de Julho de 2008, as linhas orientadoras do projecto e a proposta da sua integração em todos os Projectos Curriculares de Grupo/Turma.

Com o intuito de divulgar o A Ler+, nomeadamente os seus objectivos, de sensibilizar os diferentes agentes educativos para a importância da leitura no desenvolvimento integral dos indivíduos e, sobretudo, com o desígnio de envolver activamente os diferentes agentes educativos na promoção da leitura, as professoras bibliotecárias do Agrupamento privilegiaram, como forma de comunicação, o contacto pessoal, através da sua presença em reuniões e em encontros.

O desenvolvimento de acções de comunicação é, sem dúvida, uma estratégia de gestão⁴¹ muito importante, irrenunciável de todo o processo, essencial para promover, para dar visibilidade. Os encontros presenciais realizados permitiram estabelecer boas relações interpessoais, assumindo-se como uma condição essencial, não só para divulgar as potencialidades da leitura no sucesso dos alunos e boas práticas de promoção da leitura, mas também para persuadir os diferentes agentes educativos da mais-valia do projecto, de forma a ser alcançada a tão desejada apropriação do mesmo por parte de todos. Com efeito, sem um contacto directo com o público-alvo, previamente seleccionado, não será possível transmitir a mensagem, nem verificar a eficácia e o sucesso da mesma; não será possível *atingir*.

Neste sentido, as professoras bibliotecárias estiveram presentes, durante o mês de Setembro do ano lectivo de 2008/2009, em diferentes reuniões, nomeadamente na

⁴¹ Denominada, por diversos países, de *advocacy*.

reunião geral de docentes, na reunião geral de pais/encarregados de educação e numa reunião de auxiliares de acção educativa e de funcionários administrativos.

Ainda durante esse mês, integraram as reuniões de departamento (desde o pré-escolar até ao 3.º ciclo) e a de conselho de directores de turma do 2.º e do 3.º ciclo, nas quais divulgaram sugestões de práticas/de actividades, susceptíveis de aproximar as crianças e os jovens à leitura, para desenvolvimento em contexto de sala de aula, apresentaram a proposta do plano de actividades das bibliotecas escolares com vista ao estabelecimento de um trabalho articulado e solicitaram a planificação do projecto por cada conselho de turma/docentes.

No ano lectivo de 2009/2010, com vista à continuidade da mobilização do corpo docente e ao envolvimento dos novos elementos da comunidade educativa, as professoras bibliotecárias apresentaram em reunião geral de docentes (em Setembro de 2009) um balanço do trabalho desenvolvido, no ano lectivo anterior, no âmbito do projecto, quer em contexto de sala de aula, quer pela Biblioteca Escolar, salientando as acções que se consideraram como boas práticas de promoção da leitura.

Uma das acções destacadas foi a relação que alguns docentes estabeleceram entre o currículo/os projectos do Agrupamento e obras ficcionais. Neste âmbito, as professoras bibliotecárias, recorrendo a alguns exemplos, apresentaram, na reunião, as potencialidades desta articulação literatura-curriculo e, posteriormente, enviaram a todos os docentes do Agrupamento, desde o pré-escolar até ao 3.º ciclo, informação de algumas obras ficcionais e possíveis articulações com as áreas curriculares e com as temáticas dos projectos em desenvolvimento.

Num momento em que se procura destacar a necessidade da integração do conhecimento, parece-nos essencial a aprendizagem baseada em diferentes formas de documentação, para além do manual escolar, considerado ainda por muitos como o único recurso didáctico no processo de ensino e aprendizagem. Neste âmbito, a literatura infanto-juvenil afigura-se-nos como um excelente recurso, pois oferece um leque variado de possibilidades de articulação com as diversas áreas curriculares disciplinares, sendo inúmeras as vantagens a advir dessa articulação: i) apresenta-se como uma forma mais atractiva, aliciante de abordar os conteúdos programáticos das diferentes áreas curriculares, cativando desta forma o interesse dos alunos e contribuindo para uma melhor compreensão e aquisição da informação; ii) oferece a possibilidade de concretizar variadíssimas actividades de exploração, que conduzem, na maior parte das vezes, a outras fontes de informação e a novos conhecimentos; iii)

promove o espírito crítico; iv) desenvolve a capacidade de análise dos alunos; v) permite a articulação de conhecimentos e de experiências pessoais; vi) facilita a contextualização dos conteúdos a abordar e vii) fomenta o ensino baseado em metodologias activas e a aprendizagem baseada em recursos (*resource-based-learning*).

A fim de promover uma maior integração do projecto no Agrupamento e de criar relações entre os vários projectos em desenvolvimento, foi ainda criado, pelas professoras bibliotecárias e pelos coordenadores dos diferentes projectos, um instrumento de planificação conjunto⁴², já referenciado no ponto 5.1 do presente capítulo.

No primeiro ano de implementação do A Ler+, as bibliotecas escolares estimularam também o envolvimento de outros agentes, nomeadamente da Câmara Municipal e da Biblioteca Municipal, marcando encontros com essas entidades para apresentação do projecto e para estabelecimento de relações na sua execução.

À autarquia, foram solicitados essencialmente recursos materiais, nomeadamente o transporte dos alunos das diferentes escolas do Agrupamento para participação em actividades específicas das bibliotecas escolares, e humanos, através da colaboração do Gabinete de Design Gráfico na preparação da colecção do Agrupamento *De Mão em Mão*.

Com a Biblioteca Municipal foi estabelecida uma ligação forte, que se expressou no apoio à dinamização de actividades de leitura e na cedência de recursos documentais, particularmente de obras literárias para adultos, contribuindo assim para a concretização da actividade *Escolhi para Ti* (requisição domiciliária feita pelos alunos para os pais).

Partilhando metas comuns, nomeadamente ao nível informativo, pedagógico e recreativo, faz todo o sentido que se estabeleça uma cooperação entre estas duas instituições.

A promoção da leitura é claramente uma das principais preocupações das bibliotecas, sejam elas escolares ou públicas. Neste sentido, na implementação de um projecto de leitura em contexto escolar, é importante o apoio da Biblioteca Pública. De facto, esta parceria permite a partilha de recursos documentais⁴³, com vista à satisfação de necessidades e de interesses, e a organização cooperada de acções, no âmbito da

⁴² Grelha de articulação dos projectos em desenvolvimento no agrupamento.

⁴³ Frequentemente, as bibliotecas escolares debatem-se com falta ou com insuficiência de recursos financeiros, facto que não lhes permita investir no enriquecimento da sua colecção, tendo em consideração a satisfação dos interesses e das necessidades dos seus utilizadores.

promoção da leitura, tendo em consideração não só uma população infanto-juvenil, mas também uma população adulta (famílias).

Como podemos depreender do anteriormente exposto, a Biblioteca Escolar assumiu claramente um papel mobilizador, preponderante na implementação do projecto.

Actualmente, e como já referenciado no nosso enquadramento teórico, a Biblioteca Escolar é mais do que um espaço e mais do que um conjunto de recursos organizados. O Relatório de Lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares e também o Novo Programa de Português encaram-nas como um importante recurso no processo educativo, pelo seu papel relevante na promoção da leitura, no domínio dessa competência e no desenvolvimento das competências de saber fazer.

Neste sentido, e com vista à mudança de posturas, ao envolvimento dos diferentes agentes e, sobretudo, ao sucesso de programas de leitura, é fundamental que a Biblioteca Escolar assuma uma atitude estratégica proactiva, baseada numa comunicação permanente, através da qual seja feita uma abordagem sistemática do valor da leitura, sejam definidas metas e prioridades, seja desenvolvida uma planificação conjunta e seja feita uma avaliação. Só assim a Biblioteca Escolar poderá, como defende Miguel Fernández (2001), ao qual nos referimos na primeira parte do presente trabalho, constituir-se o interlocutor e o canalizador de iniciativas da promoção do livro e da leitura no meio comunitário onde está inserida, coordenando programas de animação leitora.

Paralelamente, e pela análise dos Planos Anuais de Actividades de 2008/2009 e de 2009/2010, verificamos também que se constituiu como um “grande motor no fomento da leitura e de actividades com ela relacionadas” (Bastos, 1999:295).

Actividades Dinamizadas	2008/2009	2009/2010
Bibliotecas Escolares do Agrupamento		
1. <i>Stop! Vamos Ler!</i> (paragem simultânea de todo o Agrupamento para 15m de leitura – periodicidade trimestral)	X	X
2. <i>Dakar de Histórias</i>	X	X
3. <i>Livros, leituras e prazer de ler juntos</i> (acção de formação para docentes do Agrupamento, dinamizada pela Dr ^a Sylviane Rigolet)	X	
4. <i>Post It de Leituras</i>	X	X
5. <i>Top A Ler+</i> (10 livros mais requisitados por mês)	X	X
6. <i>A Árvore da Poesia</i>	X	X
7. <i>Tendas de Estórias</i>	X	X
8. <i>Colecção De Mão em Mão</i>	X	X
9. Clube de Leitura	X	X
10. <i>Leiturinhar</i> (concurso de leitura expressiva)	X	X
11. Galerias Temáticas	X	X
12. <i>Viagens com Estórias</i> (Hora do conto)	X	X
13. <i>Adormecer com os Livros</i>	X	
14. <i>Convida um livro para dormir</i>	X	
15. <i>Acampar com os Livros</i>		X
16. <i>ABC LAR, ABC LER</i> (acção de formação para pais, dinamizada pela Dr ^a Sylviane Rigolet)	X	
17. <i>Livros ao Serão</i>	X	X
18. Feira do Livro	X	X
19. Encontro com escritores	X	X
20. Encontro com ilustradores	X	X
21. <i>Roteiro dos Livros</i>	X	X
22. <i>Tu Lês, Nós Ouvimos</i>	X	X
23. Dinamização do blog <i>Mileituras</i>	X	X
24. Cachecol da Leitura		X
25. Concurso Nacional de Leitura	X	X
Em articulação com a Biblioteca Municipal		
26. <i>Escolhi para Ti</i>	X	X
27. Visita guiada à Biblioteca Municipal	X	
28. <i>As mil e uma noites ou como Xerazade enganou a morte</i> (os contos das mil e uma noites pela Companhia Panda Pá)	X	
29. <i>Atelier Anatomias</i> (orientado pelo grupo Andante/DGLB)	X	
30. <i>Tapetes de Histórias</i>	X	
31. <i>A Alegre História de Portugal em 90 minutos</i> (Teatro Bocage)		X

Quadro XIII – Actividades dinamizadas pela BE, no âmbito da promoção da leitura

O quadro XIII revela-nos que as actividades de leitura dinamizadas pelas bibliotecas escolares do Agrupamento integraram-se maioritariamente na animação lúdica (actividades 1, 2, 7, 10, 12, 13, 14, 15, 17, 21, 22, 25, 28, 29, 30 e 31), almejando um contacto reiterado e aprazível das crianças/dos jovens com a leitura. A animação de aprofundamento (actividades 3, 4, 6, 8, 16, 19, 20, 23 e 24) e a de informação (actividades 5, 11, 18 e 26) foram também uma preocupação das bibliotecas escolares, com actividades desenvolvidas com uma periodicidade regular ao longo do ano lectivo (actividades 4, 5, 11 e 18) e algumas delas associadas a uma forte interacção com a sala de aula (actividades 8, 19, 20, 21 e 24). Apesar de menos expressiva em número de actividades, a animação responsabilizante (actividades 9 e 26) foi incrementada, envolvendo activamente os alunos na sua concretização.

Os dados constantes no quadro supramencionado não revelam diferenças significativas entre os dois anos lectivos, registando-se uma aposta, em 2008/2009, na formação quer dos docentes, quer das famílias e, em 2009/2010, um menor envolvimento da Biblioteca Municipal na concretização de momentos lúdicos promotores do prazer de ler.

Se atentarmos nas áreas de incidência do A Ler+, aferimos um investimento claro na *promoção da leitura*, através:

- a) de acções em que o prazer de ler foi incentivado e mantido de um modo imaginativo e interactivo, destacando-se o *Dakar de Histórias* (quatro elementos das bibliotecas escolares deslocaram-se, rotativamente, aos Jardins de Infância/Escolas do Agrupamento, devidamente caracterizados e portadores de uma caixa mágica. Dessa caixa, saíram histórias infantis/juvenis que foram contadas, numa interacção contador - criança, recorrendo a diferentes estratégias – fantoches, teatro de sombras, dramatização, ... Nas diferentes sessões, foram sugeridas actividades lúdicas de exploração e de prolongamento das histórias apresentadas), *Tendas de Estórias* (colocação de tendas nos espaços exteriores das escolas/jardins do Agrupamento com livros para leitura recreativa por grupos de alunos acompanhados pelos respectivos docentes e com leituras animadas pelos elementos da equipa das bibliotecas escolares, por docentes e por alunos) *Adormecer com os Livros* (alunos dos vários níveis de ensino do Agrupamento passaram uma noite, na Biblioteca Escolar da escola sede do Agrupamento, durante a qual foram desenvolvidas diferentes actividades de

- leitura), *Convida um livro para dormir* (alunos do pré-escolar deslocaram-se, à noite, à Biblioteca Escolar da escola sede do Agrupamento para escolherem uma história para ouvirem antes de dormir), e *Acampar com os Livros* (alunos dos vários níveis de ensino do Agrupamento acamparam em tendas, durante uma noite, na companhia dos livros e de actividades lúdicas em torno dos mesmos);
- b) da promoção da prática de recomendações de leitura dos alunos entre si, mediante a dinamização do blog *Mileituras* e do *Post It de Leituras*⁴⁴.

Paralelamente, não foram descurados os *eventos e grupos de leitura*, através da comemoração do Dia Mundial do Livro, do Dia da Poesia (*Árvore da Poesia*⁴⁵), da Semana da Leitura (*Cachecol da Leitura, Encontros com escritores e ilustradores*), e da dinamização do Clube de Leitura, tempo semanal destinado, por um lado, a momentos de contacto com o livro e de diálogo acerca das leituras efectuadas e, por outro, à preparação de actividades de leitura para apresentação aos alunos dos diferentes ciclos de ensino do Agrupamento (*transição entre anos e ciclos de escolaridade*) e às famílias.

Os vários registos aos quais tivemos acesso mostram-nos ainda que as bibliotecas escolares não só tiveram ligação e actividades em articulação com a Biblioteca Pública como também trabalharam com todas as escolas e jardins do Agrupamento (*envolvimento da comunidade*), desenvolvendo práticas e projectos em parceria. Destes, evidenciaram-se o *Cachecol da Leitura*, a *Árvore da Poesia*, *Tendas de Estórias*, *Stop! Vamos Ler!*, o *Roteiro dos Livros* (projecto em parceria com as escolas EB1/Jardins do Agrupamento sem Biblioteca Escolar, que permitiu a circulação de maletas de livros de literatura infantil para exploração em sala de aula e para leitura domiciliária e que proporcionou aos alunos dessas escolas horas do conto pela equipa das bibliotecas) e a colecção *De Mão em Mão* (edição de histórias, construídas em teia pelos alunos dos diferentes níveis de ensino e ilustradas, posteriormente, em oficinas de ilustração com os autores convidados).

No que concerne ao *envolvimento da família*, verificou-se uma actuação da Biblioteca Escolar junto deste agente educativo e que se traduziu em acções específicas tais como:

⁴⁴ Comentários de leituras efectuados pelos alunos, afixados em placard próprio na Biblioteca Escolar e noutros espaços da Escola.

⁴⁵ Cujas folhas foram poemas elaborados pelos alunos subordinados à temática da árvore/floresta.

- a) Apresentação do projecto em reunião geral de pais/encarregados de educação, no início do ano lectivo de 2008/2009, e sensibilização para a importância do seu envolvimento na criação/na promoção de hábitos de leitura e da sua colaboração na concretização de algumas actividades;
- b) *ABC LAR, ABC LER* - acção de formação para as famílias, realizada em duas sessões, durante a qual se procurou ajudar a compreender melhor a atitude de um mediador de leitura. Neste sentido, foram abordadas estratégias de co-leitura, essenciais à promoção do livro e da leitura, foram analisados alguns aspectos da literatura infanto-juvenil, tais como a ilustração, as temáticas e os valores, e foi destinado um espaço para debater ideias e responder a dúvidas;
- c) *Livros ao Serão* - apresentação às famílias, à noite, de actividades de leitura, por diferentes elementos (docentes, alunos, pais, auxiliares);
- d) *Tu Lês, Nós Ouvimos* - envolvimento de pais, avós, docentes, auxiliares de educação, para apresentação, em regime de voluntariado, de uma actividade de leitura;
- e) *Escolhi para Ti* - requisição domiciliária, ao longo do ano lectivo, dos filhos para os pais, tendo em consideração as suas preferências de leitura⁴⁶, e participação das famílias no *Post It de Leituras*, com comentários e com recomendações de leitura a partir dos livros lidos.

Com o intuito de uma maior visibilidade, todas as actividades foram divulgadas no jornal do Agrupamento *A Ponte* e algumas na imprensa local e nacional.

De acordo com o gráfico XIII, as actividades de leitura desenvolvidas pela Biblioteca Escolar cativaram claramente a maioria dos alunos (98,4% dos inquiridos), verificando-se uma vez mais uma diminuição da intensidade do interesse pelas mesmas à medida que se progride na escolaridade e no que concerne ao sexo masculino, diferença mais acentuada no 3.º ciclo (gráfico XIV). Estes dados corroboram os recolhidos no volume coordenado por Mário Lages (2007) e apresentados no nosso enquadramento teórico, que apontam, em termos nacionais, para um declínio significativo da leitura por parte dos alunos do 3º ciclo e para maiores índices de gosto e de práticas de leitura por parte do sexo feminino.

⁴⁶ A fim de conhecer os hábitos de leitura e as preferências literárias, foi aplicado um questionário, na reunião geral dos pais/encarregados de educação, realizada em Setembro de 2008, que possibilitou a selecção de livros a emprestar pela Biblioteca Municipal.

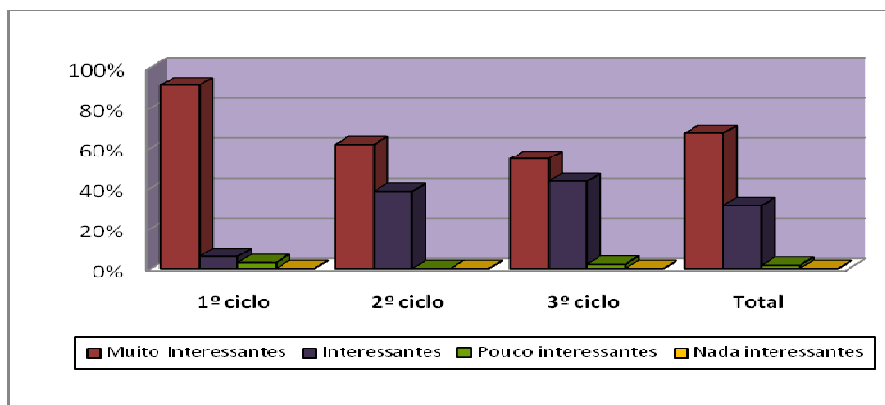


Gráfico XIII – Classificação das actividades dinamizadas pela BE

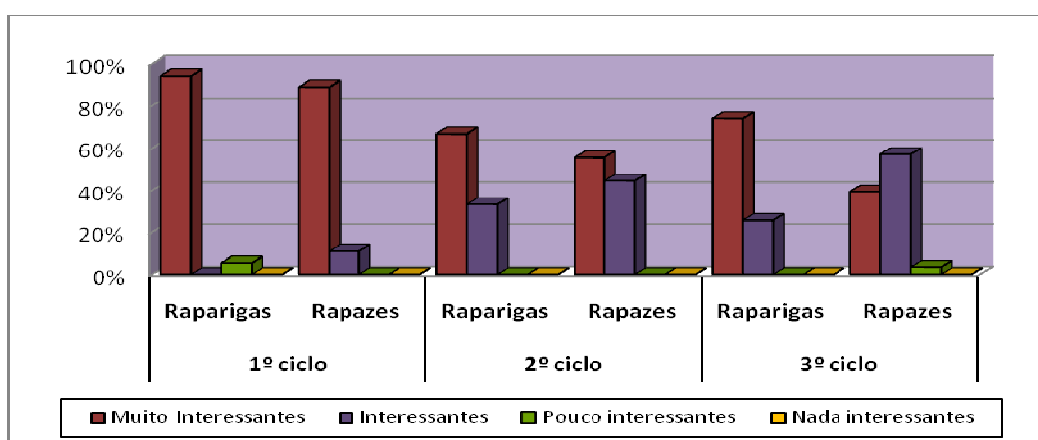


Gráfico XIV – Classificação das actividades dinamizadas pela BE, por género

O corpo docente reconhece claramente a importância da Biblioteca Escolar para o desenvolvimento do projecto, sendo esse reconhecimento mais notável no 2.º e no 3.º ciclo, com mais de 70% dos inquiridos a considerá-la como extremamente fundamental (gráfico XV).

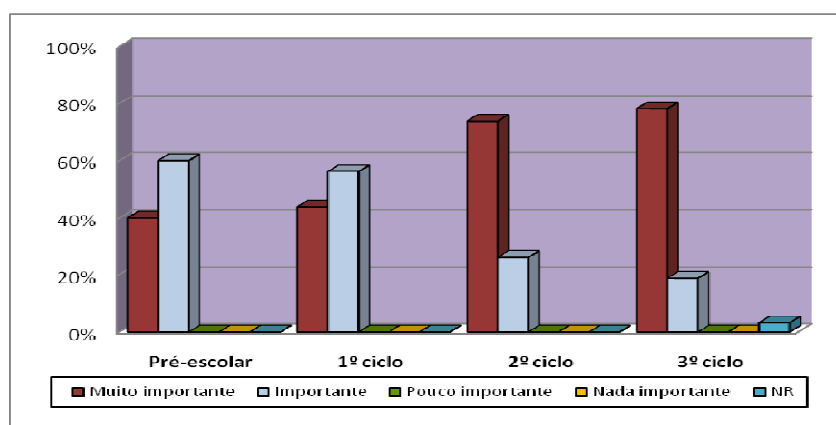


Gráfico XV – Importância da BE para o desenvolvimento do projecto

Na nossa perspectiva, esta valorização mais acentuada da Biblioteca Escolar por parte dos docentes do 2º e do 3º ciclo prende-se com a existência de Biblioteca Escolar na escola onde esses níveis de ensino são leccionados, facto que facilita uma comunicação e uma interacção permanentes e o estabelecimento de um trabalho colaborativo. A distância física dos jardins-de-infância e de algumas escolas do 1º ciclo afigura-se-nos como uma barreira à integração da Biblioteca Escolar nas práticas diárias dos docentes, conduzindo, conseqüentemente, a uma menor valorização da mesma no desenvolvimento do projecto. Por outro lado, entendemos também que os docentes do 2º e do 3º ciclo, ao contrário dos restantes ciclos focados, ainda mantêm a percepção de que a promoção da leitura é, sobretudo, da responsabilidade da Biblioteca Escolar, competindo-lhes a eles o cumprimento dos programas curriculares.

Na leitura dos dados do gráfico XVI, podemos igualmente constatar que existiu um trabalho articulado entre as bibliotecas escolares e o corpo docente dos diferentes níveis de ensino, com vista à operacionalização e execução do A Ler+. No contexto escolar, a Biblioteca Escolar é, e sempre será, considerada uma peça fundamental para fazer leitores, no entanto, e como já referenciado anteriormente, a sua acção só será eficaz, quando complementada por uma acção conjunta e coordenada do corpo docente. Só um trabalho articulado entre sala de aula e Biblioteca Escolar poderá concretizar objectivos comuns, poderá estabelecer a Escola como uma comunidade de leitura.

Em termos de articulação sala de aula - Biblioteca Escolar, verificou-se uma elevada interacção fraca apenas na educação pré-escolar (40% dos inquiridos) e, apesar de também referenciada uma interacção fraca e mesmo uma ausência de interacção no 3.º ciclo, esta assumiu-se como bastante menos significativa (cerca de 6%).

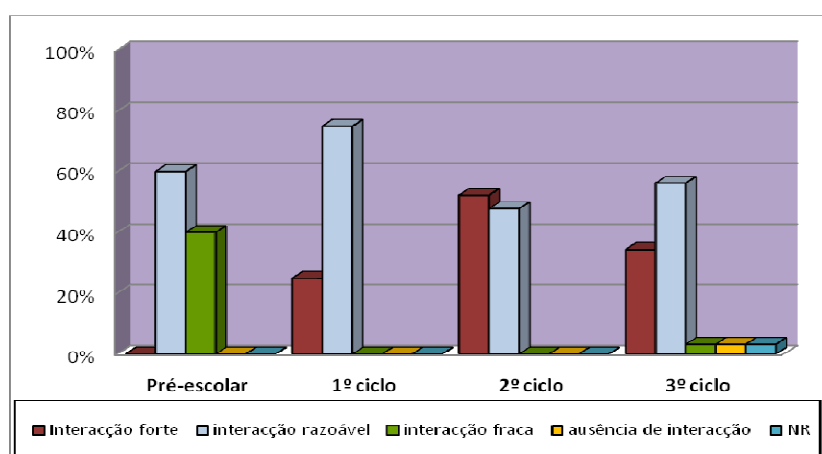


Gráfico XVI – Interacção sala de aula/BE na concretização do projecto

Os motivos apresentados para essa fraca interacção prendem-se, sobretudo, com a distância do Jardim de Infância à Biblioteca Escolar, no caso do pré-escolar, e com a falta de tempo dos docentes para planificação conjunta com a Biblioteca Escolar e com a dinamização de actividades que não requereram qualquer interacção, no que concerne ao 3.º ciclo.

Os factores facilitadores do trabalho colaborativo verificado nos diferentes níveis de ensino encontram-se representados no gráfico XVII. Este revela-nos, atendendo ao número de ocorrências, o realce da acção da Biblioteca Escolar, ao nível da escolaridade obrigatória, com uma expressão significativa no 3.º ciclo, que se traduz, por um lado, na disponibilidade e no apoio da sua equipa e, por outro, na coordenação do projecto, através da orientação do mesmo e da proposta e dinamização de actividades de leitura.



Gráfico XVII – Factores facilitadores da interacção sala de aula/BE

Estes resultados mostram-nos que, de facto, a Biblioteca Escolar desempenha uma função importante no estabelecimento de relações colaborativas, quando assume um papel de liderança na implementação de práticas conjuntas. Os factores facilitadores referenciados pelos respondentes apontam claramente para o reconhecimento da importância das competências profissionais e pessoais do professor bibliotecário e da sua equipa.

Com efeito, o reforço do relacionamento interpessoal, o estabelecimento de planificações conjuntas, a transmissão de informações e a selecção de recursos adequados às diferentes necessidades, a criação de parcerias, a instituição de uma comunicação eficaz, a demonstração de compromisso, empenho, flexibilidade e apoio

são algumas das competências, que podem ser determinantes na instituição do trabalho colaborativo.

5.3. Impactos

Uma vez apresentadas e analisadas as actividades de leitura dinamizadas em contexto de sala de aula e pelas bibliotecas escolares, no âmbito do A Ler+, torna-se indispensável conhecer os seus impactos e o grau de consecução dos objectivos delineados pelo projecto, não só junto dos alunos, alvo prioritário do projecto, como também dos actores mais directamente ligados ao seu desenvolvimento, nomeadamente do corpo docente.

Para o efeito, recorreremos a diferentes elementos, nomeadamente a relatórios de avaliação semestral e final constantes nos Projectos Curriculares de Grupo/de Turma, a estatísticas das bibliotecas escolares, aos questionários aplicados a alunos e a professores e a dados decorrentes dos resultados das provas de aferição e dos exames nacionais.

5.3.1. Nos alunos

Ao percorrermos os relatórios de avaliação semestral e final, elaborados pelos docentes do pré-escolar, do 1.º ciclo e pelos conselhos de turma do 2.º e do 3.º ciclo, e ao analisarmos as respostas aos questionários, verificamos que se o principal objectivo do A Ler+ é *Colocar o prazer de ler no centro dos esforços da escola*, ele foi significativamente alcançado nos dois anos lectivos em análise, tendo sido considerado totalmente atingido por 23,68% dos docentes inquiridos e parcialmente por 76,32%.

Prazer pela leitura

Em conformidade com os dados do gráfico XVIII, a totalidade dos docentes do pré-escolar, do 1.º e do 2.º ciclo considerou significativo e, mesmo, muito significativo o aumento do interesse dos alunos pela leitura, sendo esse valor ligeiramente inferior (81,26%) no caso do 3.º ciclo.

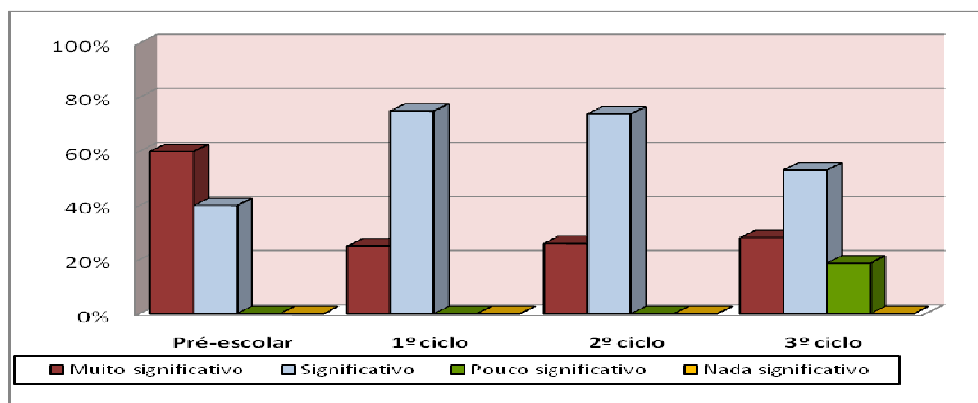


Gráfico XVIII - Impacto do projecto no incremento do gosto pela leitura, na perspectiva dos docentes

Se atentarmos na percepção dos alunos (gráfico XIX), verificamos que, nesse ciclo, aquele valor melhora ligeiramente (86,2%).

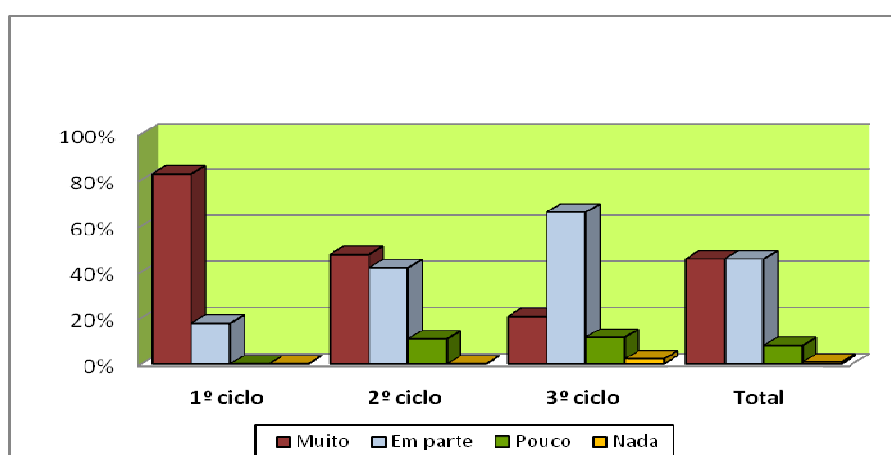


Gráfico XIX – Impacto das actividades dinamizadas no prazer de ler, na perspectiva dos alunos

Nos restantes níveis de escolaridade, apesar de um valor inferior da taxa de significação atribuída pelos alunos do 2.º ciclo ao incremento do seu gosto pela leitura, apuramos um aumento claro no que concerne à intensidade da importância imputada às actividades nesse prazer, mais acentuado no 1.º ciclo.

O crescente gosto dos alunos pela leitura perpassa também em alguns relatórios:

“Nos interesses revelados pelos alunos, denota-se uma maior procura e interesse pelos livros, histórias, pela BE, pelas letras, pelos registos... Numa

palavra, por todas as actividades decorrentes do Livro” (Docente do Pré-Escolar).

“No presente ano lectivo [2009/2010], as crianças desenvolveram imenso os hábitos de leitura tendo imensa curiosidade e gosto em ouvir histórias contadas pela educadora e posteriormente recontadas por elas com satisfação (...)” (Docente do Pré-Escolar).

“Nesta turma [6.º ano], os alunos não tinham hábitos de leitura. Quando requisitavam um livro, procuravam o que tivesse menos texto e mais ilustrações. Procurei sempre conduzi-los a outras leituras, sem os penalizar pelas suas escolhas. Assim que o gosto pela leitura se instalou, foi de iniciativa própria a adequação das leituras ao que seria desejável para o seu nível etário. Alguns alunos traziam livros de casa que estavam esquecidos” (Directora de Turma, 2.º ciclo).

“Foi bastante significativo o interesse e empenho dos alunos nas actividades, despertando o entusiasmo e o gosto pela leitura” (Conselho de Turma, 2.º ciclo).

“ Alguns dos alunos que apresentavam mais reticências ao período de leitura, quer fosse em silêncio ou oralmente, têm revelado menos antagonismo perante a mesma” (Docente de Formação Cívica, 3.º ciclo).

“As estratégias usadas foram fulcrais para a aprendizagem das competências dos alunos, que se manifestaram interessados, organizados, empenhados e realizaram as tarefas propostas com grande entusiasmo, nomeadamente na área da leitura/escrita” (Conselho de Turma, 3.º ciclo).

Estes comentários dos docentes encontram eco em aspectos da literatura já anteriormente focados, nomeadamente estratégias específicas de motivação para a leitura, como o ler por prazer, sem tarefas associadas, a escolha livre das leituras, a leitura em voz alta e, no caso do pré-escolar, a propensão para aderir ao impresso, em função de experiências repetidas e agradáveis.

Hábitos leitores

Quisemos igualmente averiguar se o prazer pela leitura, reconhecido por docentes e alunos, se reflectiu de alguma forma nas leituras feitas.

Ao analisarmos o gráfico XX, constatamos que 80% dos alunos inquiridos considerou que as actividades desenvolvidas aumentaram, de certa forma, as leituras feitas, verificando-se, uma vez mais, uma expressão mais significativa no 1.º ciclo e

uma gradual perda de significância nos ciclos consequentes e no que concerne ao sexo masculino.

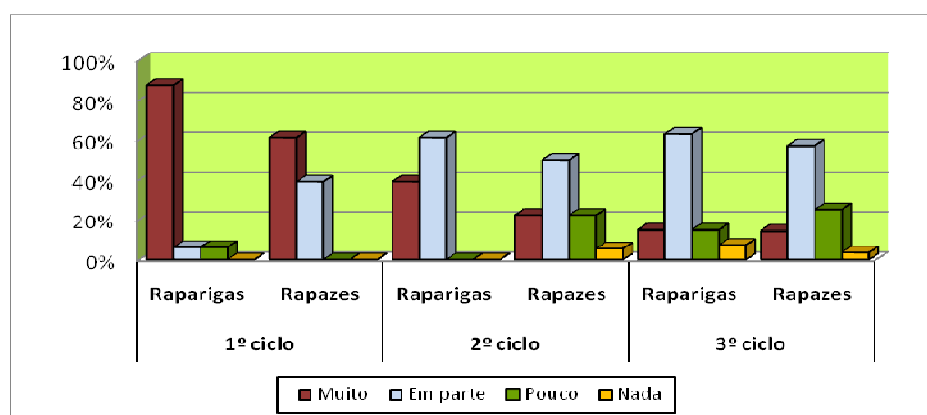


Gráfico XX - Impacto das actividades dinamizadas nos hábitos leitores

Se atentarmos nas estatísticas das bibliotecas escolares relativas aos empréstimos domiciliários, concluímos que os hábitos leitores dos alunos aumentaram efectivamente, confirmando as respostas dadas pelos alunos. Como se pode ver pelos quadros XIV e XV, que apresentam as requisições domiciliárias do 2.º e do 3.º ciclo⁴⁷, antes e durante a execução do projecto, apesar de se registar um decréscimo dos empréstimos no ano lectivo de 2009/2010, comparativamente a 2008/2009, aqueles aumentaram significativamente se tivermos, como referência, o ano lectivo anterior à implementação do A Ler+: um aumento de 25,78%, em 2008/2009, e de 10,01%, em 2009/2010. Uma vez mais, constata-se, no 3.º ciclo, uma diminuição dos hábitos leitores.

Ano	1.º período			2.º período			3.º período		
	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010
5.º	603	519	658	416	420	300	362	219	321
6.º	190	630	300	153	508	331	107	256	183
7.º	86	358	155	164	111	210	144	137	202
8.º	122	243	137	200	89	144	76	118	59
9.º	80	96	154	213	50	88	90	27	65
Total	1081	1846	1404	1146	1178	1073	779	757	830

Quadro XIV – Empréstimos domiciliários no triénio 2007-2010.

⁴⁷ Nestes quadros, não foram apresentados dados no que concerne ao pré-escolar e ao 1.º ciclo, em virtude de nestes níveis de ensino a requisição domiciliária se apresentar como uma actividade orientada em contexto de sala de aula. Consequentemente, todos os alunos requisitaram semanalmente um livro para leitura em casa, registando-se, por isso, uma taxa de empréstimo de 100% nos diferentes anos de escolaridade/grupos etários de alunos.

Total	2007/2008	2008/2009	2009/2010
Requisições	3006	3781	3307
Alunos	478	484	470
Média por aluno	6,29	7,81	7,04

Quadro XV – Média de empréstimos domiciliários por aluno⁴⁸, no triénio 2007-2010.

Tal como o evidencia os resultados dos estudos de Maria de Lourdes de Sousa e Rui Castro (2000) e de Mário Lages (2007), os dados supracitados (gráficos XIX - XX e quadro XIV) também apontam para um decréscimo do interesse pela leitura, reflectido pelas práticas da mesma, à medida que se progride na escolaridade, e para maiores índices de gosto e de hábitos de leitura pelo sexo feminino.

A diminuição das requisições domiciliárias verificada no 3.º período, aliás, bastante acentuada, em alguns casos, comparativamente com os períodos anteriores, poderá dever-se, no nosso entender, a diferentes factores, nomeadamente: à organização do calendário escolar (o 3.º período foi, nos anos lectivos em foco, o período com menor número de dias), à impossibilidade da requisição domiciliária para as férias escolares de Verão (contrariamente ao permitido no 1.º e no 2.º período para as interrupções lectivas de Natal, Carnaval e Páscoa), bem como ao investimento dos alunos, neste período, na melhoria dos seus resultados escolares com vista à transição e à realização da avaliação externa (provas de aferição do 6º ano e exames nacionais do 9.º ano).

Aliada aos hábitos de leitura dos alunos, encontra-se a utilização da Biblioteca Escolar. Se atentarmos no gráfico XXI, constatamos que a valorização deste espaço foi, sem dúvida, um outro critério de sucesso decorrente das actividades de leitura dinamizadas. Os dados mostram-nos que mais de metade dos alunos (51,2%) reconheceu o papel basilar daquelas no incremento da frequência de utilização da Biblioteca Escolar, sendo apenas consideradas menos determinantes por 17,6 % dos inquiridos.

⁴⁸ Nesta média, foram apenas considerados os alunos contemplados pelo projecto (5.º - 9.º ano) e respectivas requisições domiciliárias.

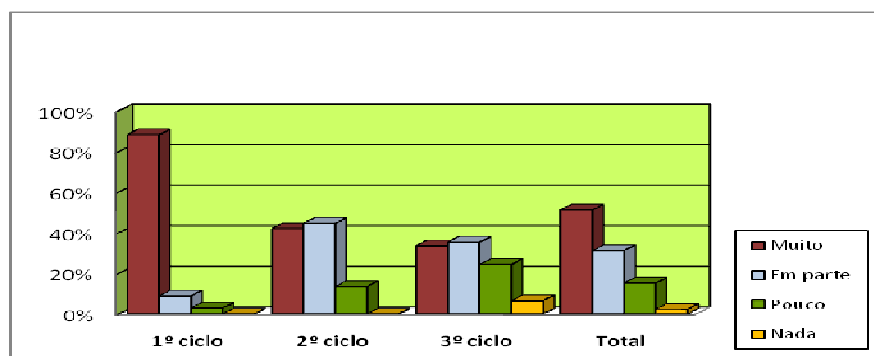


Gráfico XXI – Impacto das actividades dinamizadas na frequência da BE.

Competências de leitura

Os diferentes estudos referenciados no enquadramento teórico da presente investigação revelam que a leitura recreativa é actualmente associada a inúmeros benefícios, nomeadamente ao incremento das competências literácitas em leitura e em escrita.

Neste sentido, procurámos também apurar, paralelamente aos hábitos leitores, se as diferentes actividades dinamizadas e, conseqüentemente, o tempo dedicado à leitura autónoma, quer em contexto de sala de aula, quer através das leituras domiciliárias, conduziram a ganhos pessoais no domínio das competências de leitura.

O gráfico XXII revela-nos que mais de 80% dos docentes inquiridos apontou progressos significativos, e mesmo muito significativos, neste âmbito, com maior ênfase no 2.º ciclo, contrariamente à tendência verificada nos dados anteriormente referidos. Na perspectiva dos alunos, a melhoria da sua compreensão leitora foi mais realçada, situando-se, na média dos três ciclos, acima dos 90%, como nos demonstra o gráfico XXIII.

Por estes resultados, podemos, com alguma legitimidade, concluir que os alunos conseguem fazer uma análise da relevância da leitura para o seu percurso académico e pessoal, considerando as actividades de leitura como determinantes na melhoria da sua capacidade de intervenção no mundo, resultante da compreensão do texto lido, como defende, entre outros, Stephen Krashen (2004), ao qual nos temos vindo a referir.

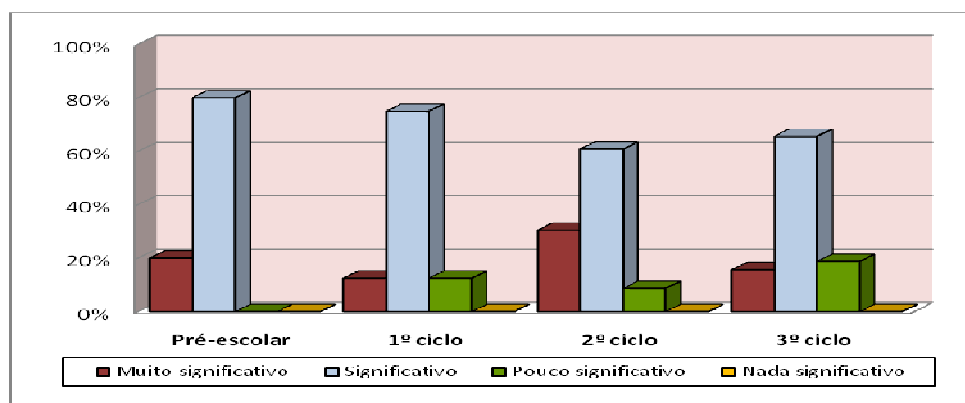


Gráfico XXII – Melhoria das competências de leitura, na perspectiva dos docentes

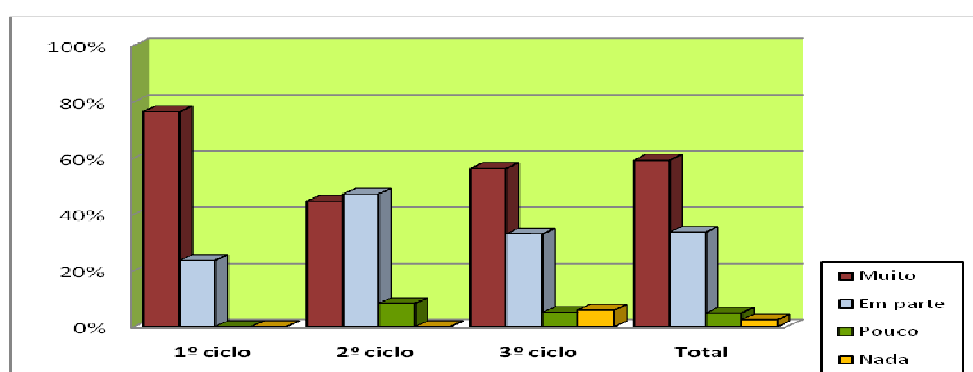


Gráfico XXIII – Melhoria da compreensão leitora, na perspectiva dos alunos

Desempenho na avaliação externa

Apesar de estarmos cientes de que certos objectivos só a longo prazo se poderão concretizar, quisemos verificar qual o nível de desempenho dos alunos obtido nas provas nacionais de Língua Portuguesa (provas de aferição e exames nacionais), nos dois anos lectivos em análise. Almejando estas provas uma avaliação das competências de Leitura, de Escrita e de Conhecimento Explícito da Língua e sendo a leitura autónoma associada, por diversos autores (Cullinan, 2000; Cadório, 2001; Cerrillo, 2001; Krashen, 2004), a inúmeros benefícios, nomeadamente à compreensão em leitura, ao enriquecimento da aquisição do vocabulário, ao domínio gramatical e ao aperfeiçoamento da expressão escrita, pretendemos apurar eventuais impactos do A Ler+, no que concerne à leitura e à literacia, face ao panorama nacional.

Se atentarmos nos gráficos XXIV e XXV, apuramos que, quer no 1.º ciclo (4.º ano de escolaridade), quer no 2.º ciclo (6.º ano de escolaridade), a taxa de sucesso no Agrupamento em estudo, apesar de assumir valores muito positivos (acima dos 80%), é

inferior à taxa nacional, à exceção dos resultados obtidos em 2007/2008, no 1º ciclo. Em 2008/2009, assiste-se, no Agrupamento em estudo, a um decréscimo desses valores, no entanto, em 2009/2010, estes voltaram a estar mais próximos dos valores nacionais, registando-se, nesse ano lectivo, uma melhoria contrariamente à tendência nacional.

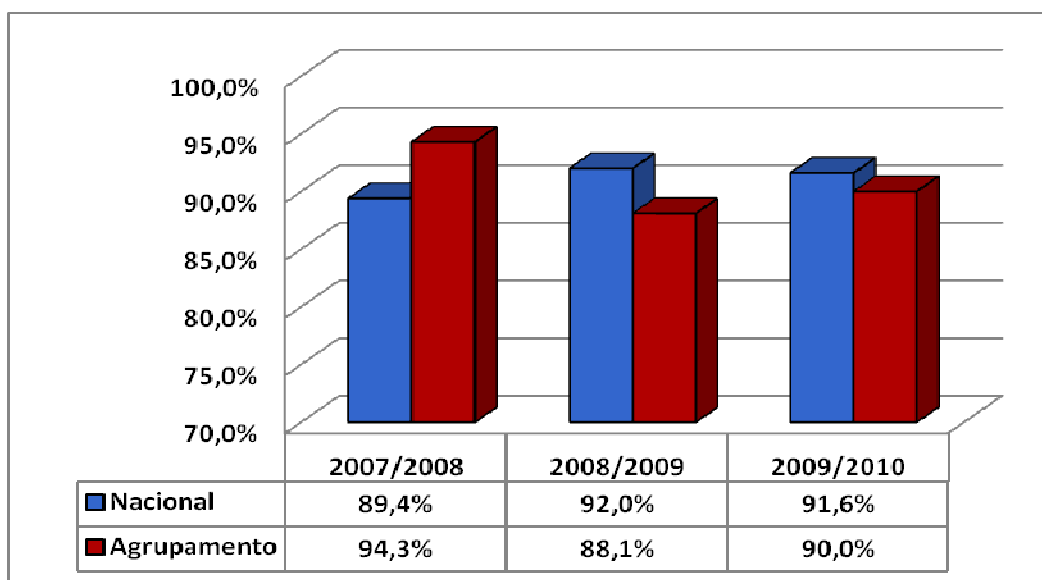


Gráfico XXIV – Taxa de sucesso: provas de aferição de Língua Portuguesa 4º ano

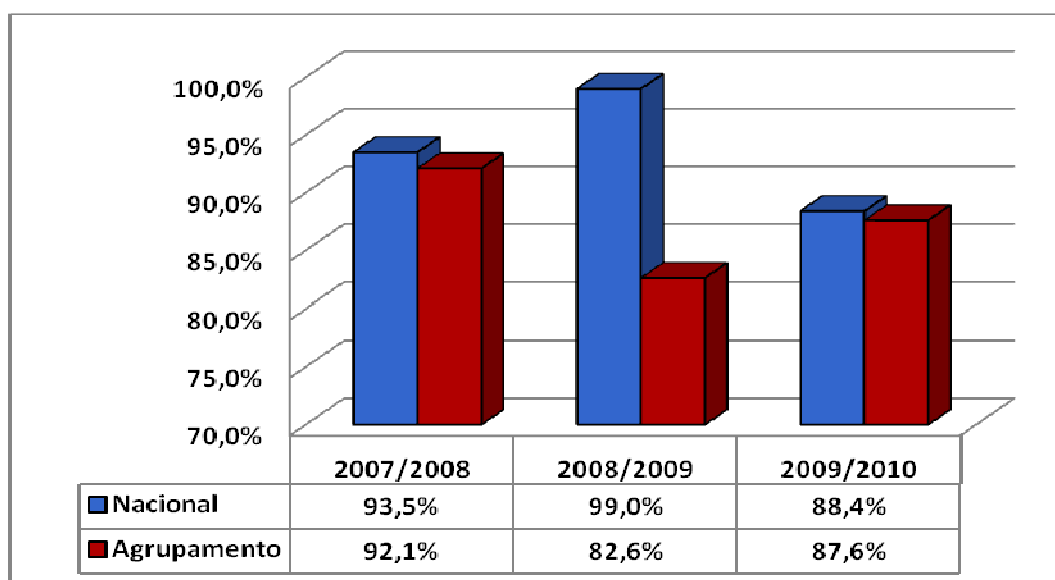


Gráfico XXV – Taxa de sucesso: provas de aferição de Língua Portuguesa 6º ano

Em conformidade com os dados constantes no quadro XVI, aferimos que, dos três domínios que constam da análise de dados realizada pelo GAVE, os alunos do 1.º ciclo

apresentaram maior défice no domínio da Expressão Escrita, ficando abaixo dos 50%, verificando-se, no entanto, uma melhoria significativa e progressiva dos seus resultados no triénio em análise e uma superação, em 2010, da média nacional em cinco pontos percentuais.

No que concerne à Leitura, os alunos ficaram aquém dos resultados nacionais, no entanto foi bastante significativa a melhoria aferida em 2009 (cerca de dezoito pontos percentuais), tendo sido atingidos valores positivos (perto dos 60%). Em 2010, registou-se um ligeiro decréscimo, no entanto este foi menos acentuado comparativamente com o verificado a nível nacional.

Relativamente ao Conhecimento Explícito da Língua, há um retrocesso em 2009, no entanto, regista-se uma melhoria em 2010, alcançando-se um valor positivo que supera o valor alcançado em 2008, embora ainda abaixo da média nacional.

	2008		2009		2010	
	% Agrupamento	% Nacional	% Agrupamento	% Nacional	% Agrupamento	% Nacional
Domínios	4.º ano					
Leitura	41,1%	44,9%	59,5%	69%	58,3%	64,7%
Conhecimento Explícito da Língua	52,9%	56,5%	48,3%	64%	55,6%	62,3%
Expressão Escrita	25,6%	30,8%	41,1%	40%	49,2%	44,1%
Domínios	6.º ano					
Leitura	60,8%	62,2%	68,4%	68%	48,7%	52,8%
Conhecimento Explícito da Língua	39,1%	46,1%	28,1%	34%	27,3%	33,4%
Expressão Escrita	31,8%	29,0%	29,7%	32%	29,6%	30,2%

Quadro XVI – Provas de aferição: percentagem de respostas correctas, por domínio

No caso do 2.º ciclo (6.º ano), nos vários domínios avaliados, a percentagem de respostas correctas ficou ligeiramente abaixo da média nacional, à excepção dos domínios da Leitura, que em 2009 apresentou um valor ligeiramente superior, e da Expressão Escrita, que em 2008 superou a média nacional.

Ao longo do triénio em estudo, registou-se uma diminuição de respostas correctas nos domínios do Conhecimento Explícito da Língua e da Expressão Escrita, tal como a nível nacional, sendo o Conhecimento Explícito da Língua a competência que apresentou maior insucesso.

No que concerne à Leitura, assistiu-se a uma melhoria do desempenho dos alunos em 2009, ligeiramente acima da média nacional, no entanto esse valor decresceu significativamente em 2010 (cerca de vinte pontos percentuais), decréscimo que acompanhou, em certa medida, a tendência nacional (cerca de quinze pontos percentuais).

A partir da análise do gráfico XXVI, aferimos que o Agrupamento em estudo apresentou, ao nível do 3.º ciclo (9.º ano), uma taxa de sucesso positiva nos três anos lectivos em foco, assumindo, em 2008 e em 2009, um valor inferior ao valor nacional e registando-se um decréscimo do desempenho dos alunos em 2009. No entanto, esta situação foi contrariada em 2010, situando-se cerca de dez pontos percentuais acima da média nacional.

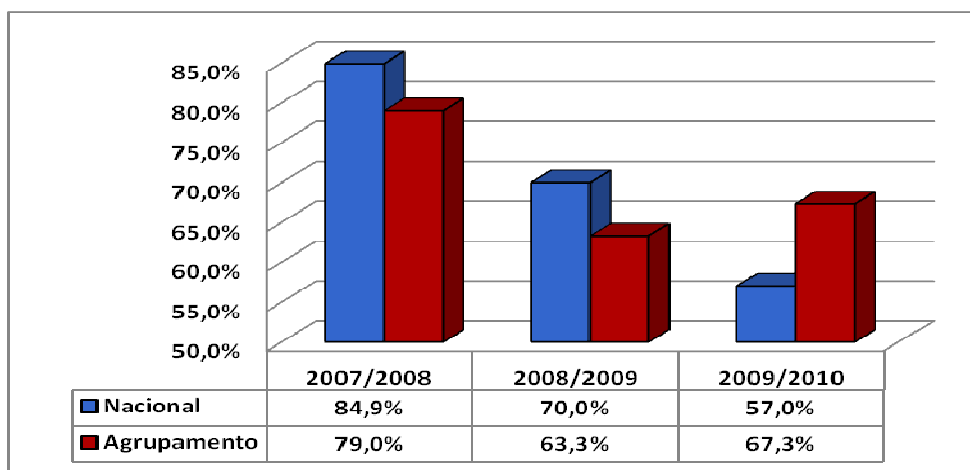


Gráfico XXVI – Taxa de sucesso: exames nacionais de Língua Portuguesa 9º ano

Partindo da análise do documento enviado pelo GAVE, acerca do tratamento estatístico das pontuações totais e nulas nos diversos itens do Exame Nacional de Língua Portuguesa de 9.º ano realizado em Junho de 2010 e do gráfico elaborado, que a seguir se apresenta (gráfico XXVII), concluímos que os alunos evidenciaram competências de leitura, no que concerne à interpretação de textos e ao registo de conteúdos, revelando mesmo um desempenho excelente (acima dos 90%) em algumas questões.

As dificuldades persistiram no Conhecimento Explícito da Língua e na Escrita. O grupo III, que avaliava o desenvolvimento da competência da escrita em regime de resposta extensa aberta, foi o que revelou um pior desempenho por parte dos alunos, já que a percentagem de cotações máximas foi pouco expressiva. Pouco expressiva foi

igualmente a percentagem de respostas nulas (entre os 1,9% e os 5,8%). De facto, verifica-se que em itens desta natureza, que envolvem a construção de uma resposta extensa aberta, os alunos tendem a evidenciar um desempenho mediano.

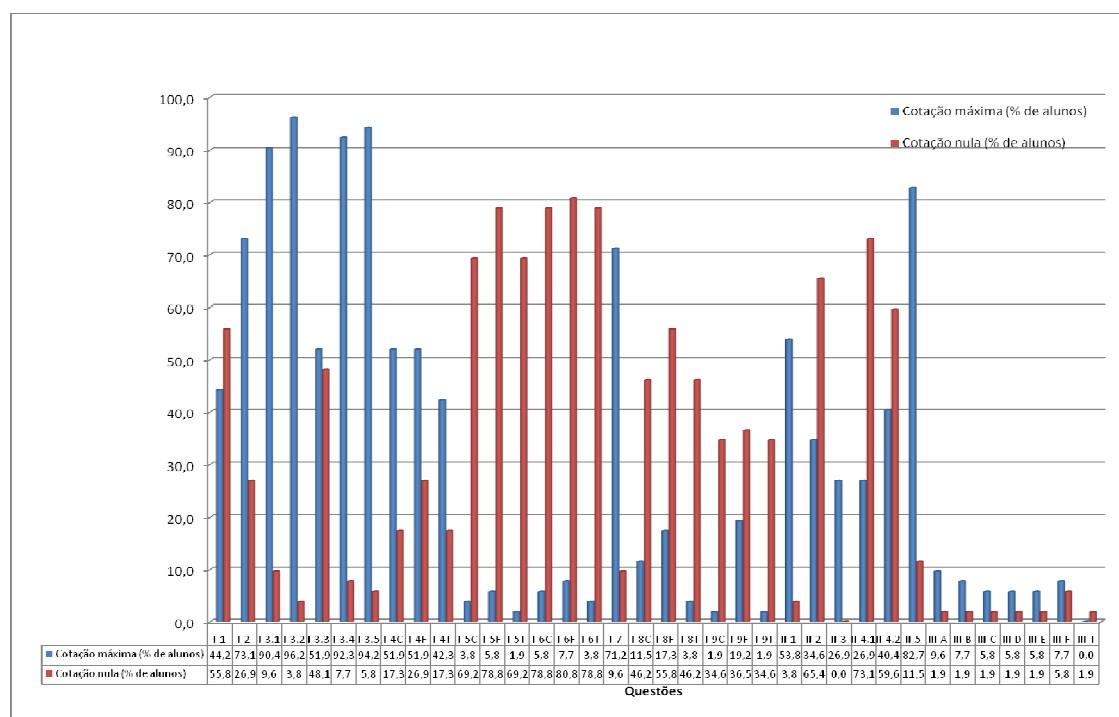


Gráfico XXVII – Resultados obtidos no exame nacional de Língua Portuguesa (2009/2010)

Globalmente, o Agrupamento em estudo apresentou uma taxa de sucesso positiva na prestação de provas nacionais, encontrando-se, no último ano lectivo, muito próximo dos valores nacionais, no caso do 1.º e do 2.º ciclo, e superando esses valores, no 3.º ciclo. O domínio onde os alunos apresentaram um melhor desempenho foi o da Leitura, revelando maiores dificuldades no Conhecimento Explícito da Língua e na Escrita.

Naturalmente que não podemos estabelecer uma relação unívoca entre a implementação do projecto A LER+ no Agrupamento e algumas melhorias que se notam nos resultados apresentados. Sabemos que os impactos de projectos deste tipo não se concretizam de imediato, mas de qualquer forma gostaríamos de acreditar que a construção de um ambiente mais generalizado favorável à leitura, contribuindo para um aumento do interesse pela leitura por parte dos alunos, irá também ter um papel na melhoria dos desempenhos dos alunos nessa área, à semelhança, aliás, do que a investigação a nível internacional aponta. Só a continuidade do projecto e uma atenção às questões dos resultados escolares obtidos pelos alunos, poderá no futuro determinar o

efectivo impacto do projecto nesse âmbito, sabendo-se de antemão que impactos a outros níveis também se concretizaram, como iremos descrever a seguir.

Interesse pelas actividades e pelos conteúdos curriculares

Por fim, quisemos averiguar qual o impacto do projecto no interesse dos alunos pelas actividades escolares e pelos conteúdos curriculares. Confrontando a avaliação que ambos os elementos inquiridos (docentes e alunos) fizeram deste item, observamos que, apesar da existência de consenso relativamente a uma influência significativa, os alunos atribuíram uma maior valoração (gráficos XXVIII e XXIX), tendo apenas cerca de 10% dos mesmos conferido pouca ou nenhuma importância.

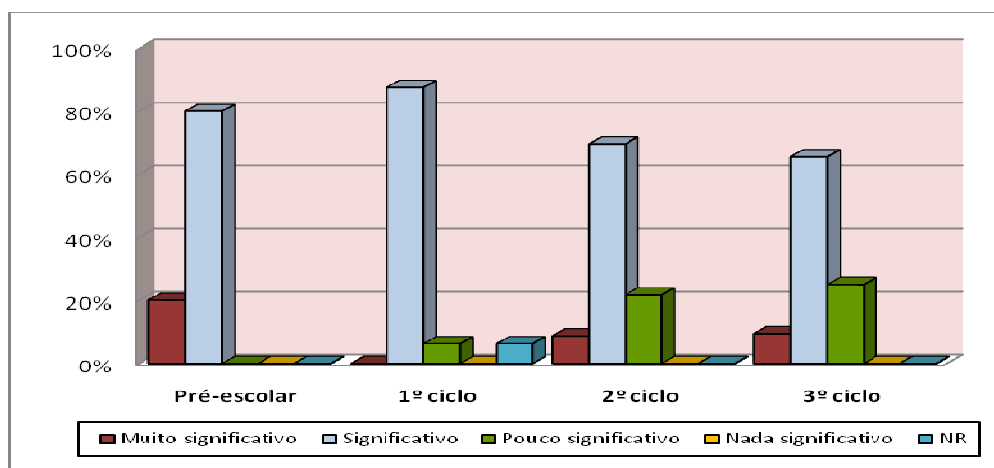


Gráfico XXVIII – Aumento do interesse pelas actividades e pelos conteúdos curriculares, na perspectiva dos docentes

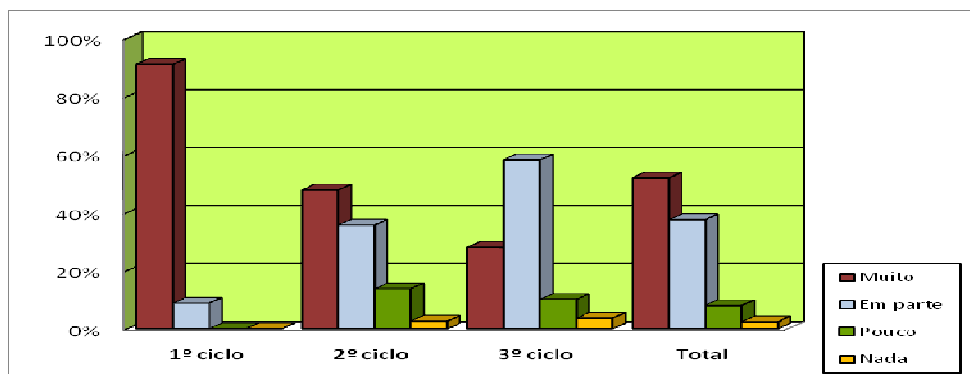


Gráfico XXIX – Impacto do projecto no aumento do interesse pelas actividades escolares, na perspectiva dos alunos

Estes dados corroboram, pois, a ideia de que as actividades de leitura são fundamentais para a motivação e para o envolvimento dos alunos na sua formação escolar, enriquecendo-os e preparando-os para atingirem mais facilmente os níveis de aprendizagem definidos no seu currículo. A este propósito, vejamos a avaliação feita por um Conselho de Turma do 5.º ano:

“A implementação do Projecto A Ler+ foi bastante benéfica na medida em que permitiu, à turma em geral, um desenvolvimento cognitivo mais assistido e estruturado. Os conteúdos das diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares foram mais facilmente abordados e percebidos, graças aos hábitos de trabalho que foram criados com este projecto”.

Pelo anteriormente exposto, concluímos que o A Ler + teve, de facto, impactos significativos nas atitudes e competências dos alunos, destacando-se como principais ganhos o aumento do gosto e dos hábitos de leitura e o interesse e envolvimento dos alunos nas actividades escolares. Aliás, as mais-valias do projecto referenciadas livremente pelos docentes inquiridos apontaram nesse sentido, centrando-se maioritariamente em ganhos na perspectiva do aluno. De facto, se atentarmos no gráfico XXX, verificamos que as opiniões expressas destacaram claramente como principal mais-valia a promoção do gosto e dos hábitos de leitura, aliada a outras tais como o fomento do espírito crítico, o aumento da cultura geral dos alunos, o desenvolvimento da expressão escrita, o enriquecimento do vocabulário, o desenvolvimento da criatividade e a melhoria das competências de leitura, benefícios apontados por autores⁴⁹ como Leonor Cadório (2001), Pedro Cerrillo (2001), Bernice Cullinan (2000), Inês Sim-Sim (2002) e Stephen Krashen (2004) e que têm um efeito positivo sobre a aprendizagem e sobre o desempenho escolar dos alunos – sucesso educativo.

⁴⁹ Vide ponto 1.2 do presente trabalho.

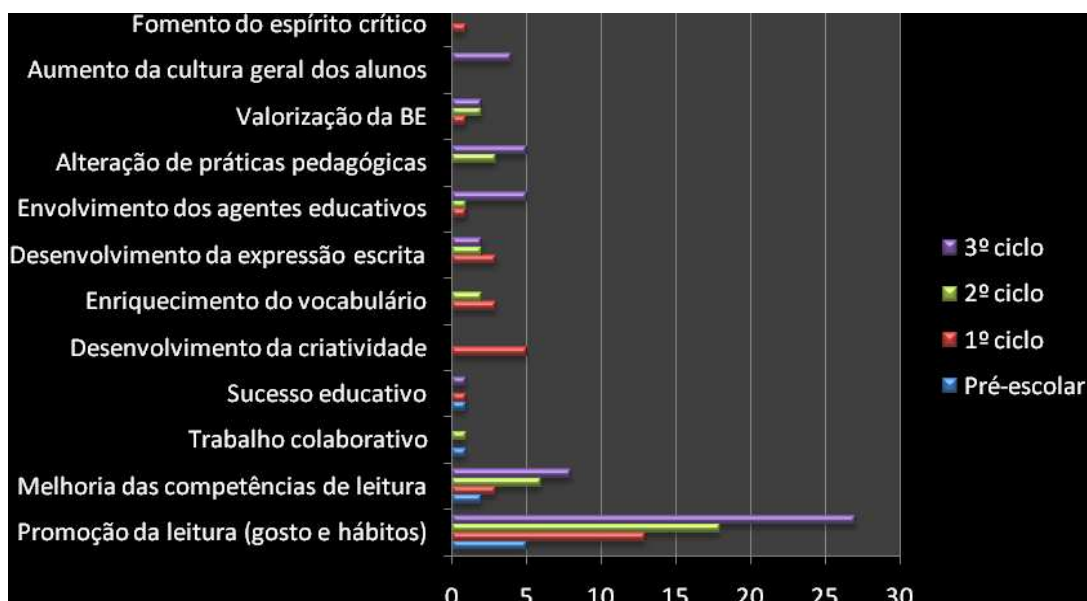


Gráfico XXX – Mais-valias do A Ler+, na perspectiva do corpo docente

Ao percorrermos os comentários que os alunos podiam livremente expressar⁵⁰ sobre algum aspecto do A Ler+ que considerassem relevante, aferimos que os mesmos reconheceram o interesse do projecto (aludido por 20 alunos), apontando mesmo alguns benefícios (Gráfico XXXI), que corroboram a opinião do corpo docente, e manifestaram o desejo da continuidade do A Ler+.



Gráfico XXXI – Benefícios do A Ler +, na perspectiva dos alunos

Perscrutemos algumas das suas palavras:

“ É um bom projecto para o desenvolvimento das leituras das crianças”
(3º ano)

⁵⁰ Na questão 8, de resposta facultativa, do questionário aplicado.

“Ajuda as crianças a terem mais vontade de ler” (4º ano)

“É bom para as crianças e os adultos lerem mais” (4º ano)

“ (...) o projecto A Ler+ é um projecto interessante porque ajuda-nos a compreender algumas coisas e a conhecer livros novos” (5º ano)

“Acho que é bom para a nossa vida e espero que continuem porque os livros fazem-nos ficar mais cultos” (6º ano)

“ (...) o projecto A Ler+ só nos faz ler mais porque lemos na sala de aula” (6º ano)

“ (...) a escola deve apostar neste tipo de actividade” (7º ano)

“ Este projecto teve mais interesse para alunos que não gostavam de ler e agora gostam” (7º ano)

“ Eu acho que é interessante porque nos ajuda a dar mais importância à leitura” (8º ano)

“ Devem continuar com o projecto, assim incentivam os alunos a interessarem-se mais pelos livros. Sinceramente, o projecto A Ler+ é um dos melhores projectos na escola” (8º ano)

“ Para mim, o projecto A Ler+ é uma mais-valia para todos nós” (9º ano)

“ É um bem essencial” (9º ano)

“ Este projecto deve continuar porque pode mudar algumas opiniões sobre a leitura e os livros” (9º ano)

5.3.2. Nas práticas docentes

De acordo com o nosso enquadramento teórico, para a implantação de qualquer plano de acção, no âmbito da promoção da leitura, afigura-se como imprescindível o envolvimento do professor. Este deve ter como função não só ensinar a ler, mas também

incrementar e manter a vontade de ler durante e para além do percurso escolar (Silva et al., 2010).

Neste sentido, são necessárias mudanças ao nível das atitudes pessoais e das práticas docentes.

Metodologias de trabalho e práticas pedagógicas

Pela análise dos Projectos Curriculares de Grupo/de Turma, e como já especificado no ponto 5.1 do presente trabalho, averiguamos ter existido, com o intuito de promover a leitura recreativa em contexto de sala de aula, uma actuação não só dos docentes do pré-escolar e do 1º ciclo, como também de diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares do 2º e do 3º ciclo, níveis onde esse papel era anteriormente desempenhado essencialmente pelos docentes de Língua Portuguesa.

A criação, na sala de aula, de espaços temporais destinados à leitura recreativa, livres de questionários e de avaliações, aliados ao prazer da leitura e não à concretização de objectivos pedagógicos, foi a estratégia mais utilizada. De facto, a maioria dos docentes inquiridos (mais de 80%) reconheceu que as práticas de leitura foram significativamente intensificadas na sala de aula (gráfico XXXII), tendo sido atribuída uma maior valoração pelo departamento curricular de Matemática e Ciências Experimentais (gráfico XXXIII). Esta valoração resulta não tanto do número de actividades de leitura dinamizadas, mas, sobretudo, do facto de estas contrariarem práticas habitualmente seguidas por estas áreas curriculares disciplinares e de os docentes terem, agora, a percepção da relevância da leitura para o seu domínio do saber. De facto, alunos que dominam um vocabulário mais rico e complexo estão mais habilitados a descodificar enunciados e instruções, melhorando, dessa forma, o seu desempenho. Aliás, nas palavras de um dos docentes respondentes:

“a principal mais-valia do projecto A Ler+ é o facto de haver uma maior focagem na análise e interpretação de textos matemáticos, o que leva os alunos a uma maior concentração na leitura, exprimindo-se com maior clareza em linguagem natural e matemática, tanto oralmente como escrito. Todo este esforço na leitura leva os alunos a uma maior expressividade na sua análise e esclarecimento do seu raciocínio” (docente de Matemática, 2º ciclo).

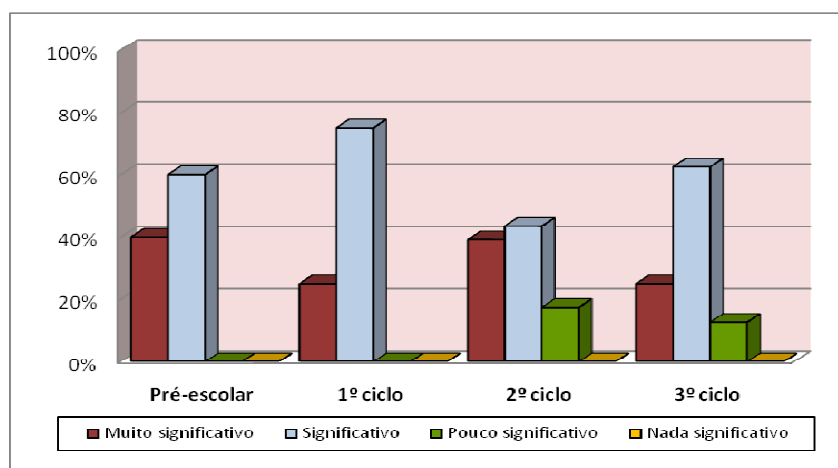


Gráfico XXXII – Intensificação das práticas de leitura em sala de aula

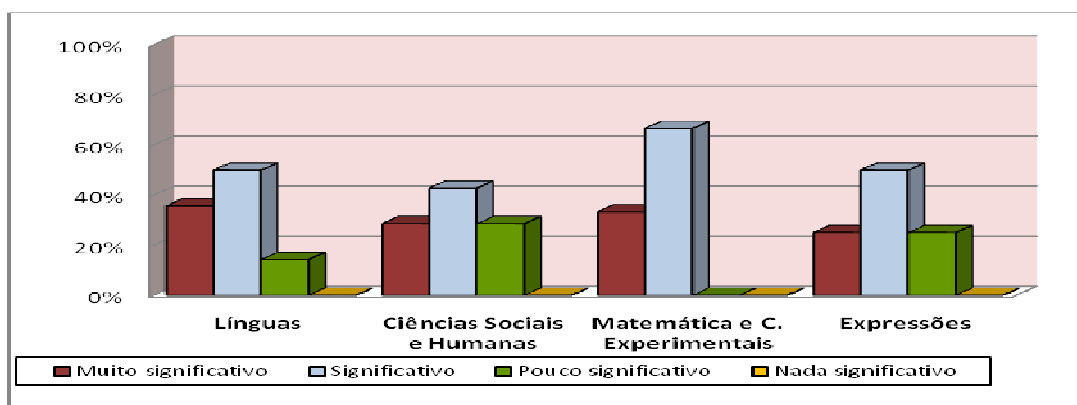


Gráfico XXXIII – Intensificação das práticas de leitura em sala de aula, por departamento curricular

Em conformidade com os dados constantes nos gráficos XXXIV e XXXV, constatamos que o desenvolvimento do A Ler+ proporcionou, pois, a implementação de novas metodologias de trabalho e alterações ao nível das práticas pedagógicas ao longo da escolaridade, embora com menos significado no 3º ciclo.

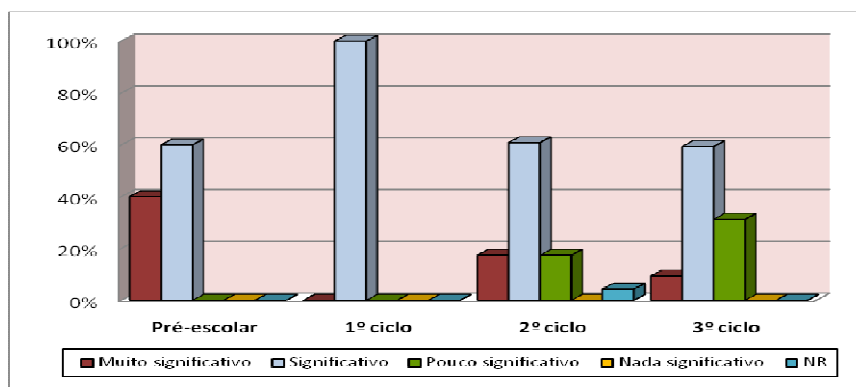


Gráfico XXXIV – Implementação de novas metodologias de trabalho

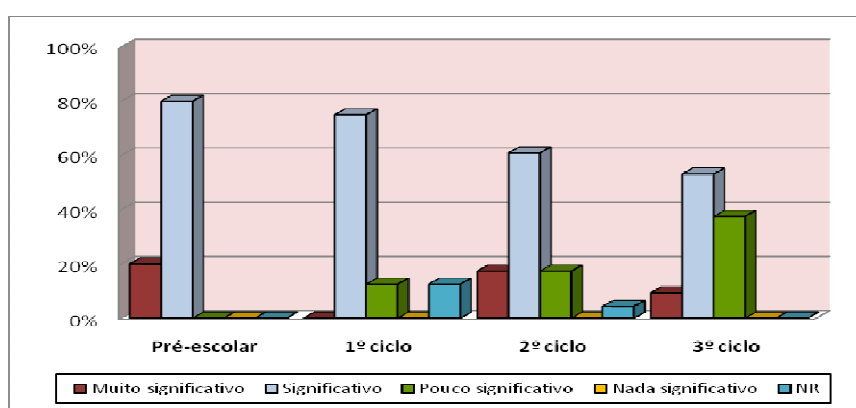


Gráfico XXXV – Alteração ao nível das práticas pedagógicas

Este reconhecimento, assim como a instituição de um trabalho coerente e estruturante defendido por Glória Bastos (1999), perpassa igualmente em vários relatórios finais elaborados pelos docentes da educação pré-escolar e pelos Conselhos de Turma (Junho/Julho de 2010), quando se registou que

“Este projecto estendeu-se de forma envolvente aos outros projectos comuns do Agrupamento, pois todas as educadoras contemplaram-no, definindo estratégias de acção para trabalhar as diferentes Áreas de Conteúdo das Orientações Curriculares” (Pré-Escolar, Julho 2010).

“Apesar de os docentes já realizarem a maior parte destas actividades antes da implementação do projecto, neste momento, as mesmas são mais organizadas e a sua planificação é feita por um maior número de docentes, o que permite e potencializa a interdisciplinaridade bem como a transdisciplinaridade entre as diferentes disciplinas” (Conselho de Turma, 5º ciclo, 2010)

“O Conselho de Turma é da opinião de que este projecto, como meio de promoção da leitura, tem vindo também a sensibilizar encarregados de educação e outros professores que não são da área de Língua Portuguesa. Nas diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares foram criadas várias modalidades de leitura dentro da sala de aula e também na Biblioteca Escolar. As principais prioridades deste Conselho de Turma foram despertar a prazer de ler e criar hábitos de leitura” (Conselho de Turma, 6º ano, 2010)

“ [Destaca-se como aspecto positivo] a articulação dos diversos projectos e a interdisciplinaridade entre as diversas áreas curriculares” (Conselho de Turma, 8º ano, 2010).

Estes registos apontam, de facto, para alguns princípios que se consideram essenciais na definição e na implementação de um projecto eficaz de leitura, dos quais destacamos: i) o envolvimento progressivo de docentes de diferentes áreas curriculares disciplinares, além dos de Língua Portuguesa, ii) o envolvimento e a participação das famílias e iii) o fortalecimento do trabalho colaborativo, potencializando a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. O conceito de trabalho em projecto implica a noção de estruturação e esse é outros dos aspectos que os docentes fazem notar e que, na verdade, é o alicerce de todo um projecto de leitura que se pretenda implementar em contexto escolar.

Face ao exposto, atrevemo-nos a dizer que o objectivo do A Ler+ - *Assegurar o máximo de visibilidade à leitura em contexto escolar* - foi conseguido no Agrupamento em estudo. De facto, a promoção da leitura recreativa não se confinou à actuação da Biblioteca Escolar e dos docentes de Língua Portuguesa, mas assumiu-se como uma responsabilidade partilhada, envolvendo docentes de diferentes áreas curriculares e suscitando mudanças significativas na acção docente. Aliás, os docentes inquiridos dos diferentes níveis de ensino, à excepção de 2,63% correspondente ao 3º ciclo, são da opinião de que este objectivo foi total (40,79%) e parcialmente (56,58%) concretizado.

Trabalho colaborativo

Ao percorrermos as planificações constantes nos diferentes Projectos Curriculares de Grupo/deTurma, constatamos ainda que, em alguns casos, foi reforçado o trabalho de equipa entre docentes e entre sala de aula e Biblioteca Escolar no desenvolvimento do A Ler+. Ainda que não se tenha alcançado um nível desejável de colaboração, elemento

nodal no contexto escolar, o gráfico XXXVI revela que a maioria dos inquiridos (80,26 %) entendeu ter havido um fortalecimento significativo e mesmo muito significativo do trabalho colaborativo entre docentes do conselho de turma/de docentes, tendo sido considerado pouco significativo apenas por cerca de 17% do total de docentes auscultados, com uma expressão mais acentuada ao nível do 2º ciclo.

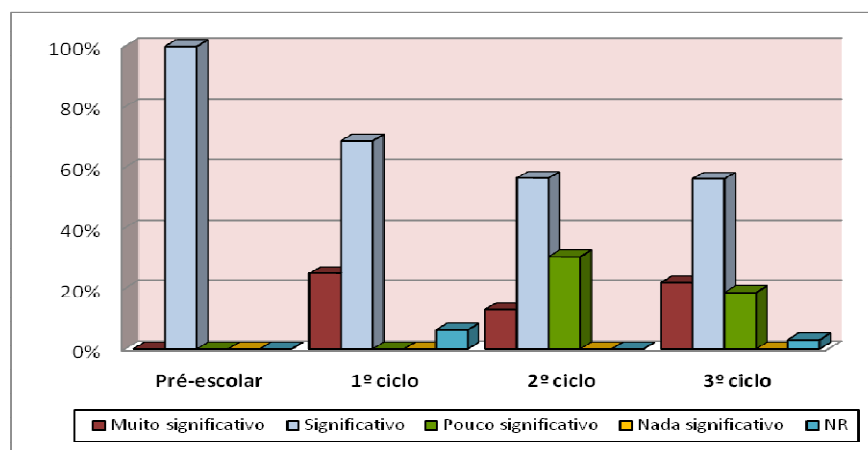


Gráfico XXXVI – Intensificação do trabalho colaborativo entre docentes

No que diz respeito à cooperação entre sala de aula - Biblioteca Escolar, as percepções manifestadas apontam para valorações superiores, em termos de significância. De facto, a intensificação da interacção entre estes dois actores foi considerada muito significativa e significativa por 90,79% dos inquiridos e pouco significativa por apenas 9,21% (gráfico XXXVII).

Estes dados revelam uma forte dinâmica entre estes agentes educativos, representando progressos significativos no âmbito da problemática da colaboração em contexto escolar. Este projecto conduziu a relações de trabalho mais estreitas e menos isoladas, envolvendo a articulação tanto entre docentes e a Biblioteca Escolar como, também, entre docentes de um mesmo Conselho de Turma. Esta partilha de objectivos, de procedimentos e de acções, embora longe ainda do ideal, é já um bom indicador da possibilidade de continuar a desenvolver, com uma taxa aceitável de sucesso, projectos de carácter cooperativo ao nível da leitura.

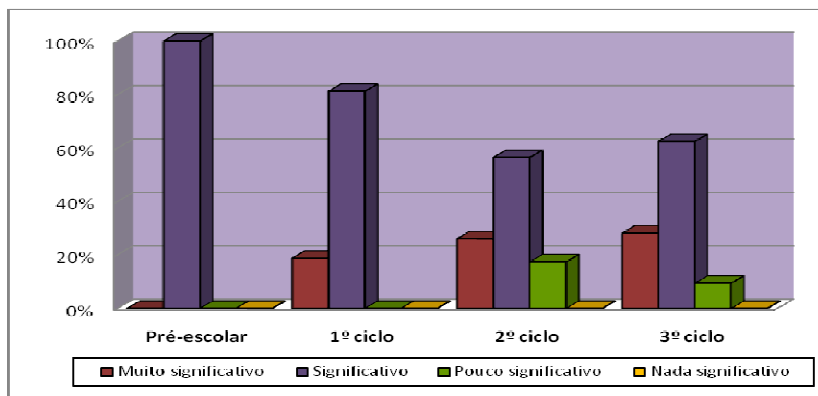


Gráfico XXXVII – Intensificação da interacção corpo docente / BE

5.3.3. No envolvimento de outros agentes educativos

Paralelamente à actuação da Escola, o projecto A Ler+ defende o envolvimento de outros parceiros fundamentais no processo de incentivar o prazer de ler.

No Agrupamento em estudo, verificamos que, pelo exposto nos pontos 5.1 e 5.2 da presente investigação, foram estabelecidos elos importantes com a Biblioteca Pública e com as famílias.

Biblioteca Pública

Ao analisarmos as planificações das bibliotecas escolares do Agrupamento, correspondentes ao período anterior à implementação do A Ler+, constatamos que a relação com a Biblioteca Pública se traduzia exclusivamente na concretização de tarefas técnicas. A partir do ano lectivo de 2008/2009⁵¹, os vários registos a que tivemos acesso revelam uma maior aproximação entre os dois organismos.

Sendo uma das missões-chave da Biblioteca Escolar e da Biblioteca Pública criar e fortalecer os hábitos de leitura nas crianças, desde a primeira infância, faz todo o sentido o estabelecimento de uma cooperação entre ambas. Aliás, o Manifesto da Biblioteca Escolar da IFLA/UNESCO reconhece a Biblioteca Escolar como “um parceiro essencial das redes local, regional e nacional de bibliotecas e de informação (IFLA,1999:2), salientando a necessidade de o professor bibliotecário e da sua equipa

⁵¹ Ano de implementação do A Ler+ no Agrupamento em estudo.

trabalhar “em conjunto com todos os membros da comunidade escolar e em ligação com a biblioteca pública e outras” (IFLA, 1999:3).

Também o programa de lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares, para rentabilizar e coordenar os recursos biblioteconómicos, recomenda a criação, nas bibliotecas municipais, de um serviço específico, o Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares (SABE), que tem como objectivo primordial “proporcionar às escolas apoio técnico e recursos de informação inexistentes nas escolas” (Relatório Lançamento RBE, 1997:55), podendo apoiar, assim, projectos específicos.

De facto, se houver um diálogo próximo entre as duas instituições, importantes ganhos serão alcançados, nomeadamente a racionalização de gastos, o fomento da partilha de recursos e a concretização de acções conjuntas de animação.

No nosso estudo de caso, paralelamente ao apoio técnico prestado pelo SABE, destacaram-se duas outras áreas de cooperação fundamentais⁵², já mencionadas anteriormente: o empréstimo de fundo documental para a dinamização da requisição domiciliária para as famílias (*Escolhi para Ti*) e a organização de actividades culturais, no âmbito da promoção da leitura, pelo Núcleo Pedagógico da Biblioteca Municipal.

Família

Relativamente às famílias, se o seu envolvimento na promoção da leitura já era anteriormente promovido pela educação pré-escolar, pelo 1º ciclo e pela Biblioteca Escolar, assistiu-se agora a uma intensificação dessa relação e a algumas tentativas de relacionamento Escola – Família no 2º ciclo⁵³.

Ao nível do 3º ciclo, não se verificou, por parte do corpo docente, um investimento na aproximação Escola-Família, em actividades de promoção da leitura. Tal atitude, na nossa opinião, talvez se deva ao facto de se registar, neste nível de ensino, um afastamento dos pais/dos encarregados de educação relativamente à Escola, o que dificulta a sua implicação nas mais diversas actividades e nos projectos em desenvolvimento. No entanto, e apesar desta realidade, estamos convictos de que é necessário não perder neste ciclo as boas práticas incrementadas nos níveis anteriores, pois, quando implicadas, as famílias tendem a colaborar.

⁵² Estabelecidas através da sensibilização efectuada pelas professoras bibliotecárias, num encontro realizado com a responsável pela Biblioteca Municipal.

⁵³ Vide pontos 5.1 e 5.2 do presente trabalho.

Efectivamente, e como defende Miguel Fernández (2001), ao qual nos referimos na primeira parte do presente trabalho, por vezes, é necessário as famílias serem alvo de um processo de intervenção: serem primeiramente sensibilizadas e animadas para a leitura e para a sua importância, para posteriormente poderem desempenhar o seu papel como mediadoras de leitura junto dos seus filhos.

Neste contexto, compete à Escola (docentes e professor bibliotecário) a dinamização de acções concretas com vista ao envolvimento activo das famílias, quer das que revelam alguma sensibilidade e preocupação face à promoção da leitura, quer das que revelam menores índices de sensibilidade (Cabrero, 2002). De facto, a ligação da criança/do jovem com a leitura sai fortalecida se a família tiver consciência da importância da mesma no desenvolvimento dos seus educandos.

Tendo em conta os diferentes registos e a avaliação efectuada pelos conselhos de docentes/de turma, constatamos que os pais se envolveram nas diferentes actividades de promoção de leitura, para as quais foram incentivados a participar. Atentemos em algumas apreciações constantes em relatórios finais:

“ O contexto familiar, um dos parceiros educativos primordial dos nossos alunos, tem sido por nós encorajado a valorizar a leitura em família, associando a partilha de livros a momentos de afecto. Este envolvimento foi-se construindo de forma sistemática e por diversos meios de intervenção”. (Educação Pré-Escolar)

“ O grupo de pais e encarregados de educação com quem pude partilhar algumas das actividades no âmbito deste projecto foi bastante colaborativo e interessado. O resultado desse trabalho foi muito bom, pois considero que as actividades realizadas são o testemunho do empenho”. (Educação Pré-Escolar)

“ Existiu também, mas lentamente, um envolvimento progressivo da família (...). Alguns avôs e mães vieram à pré-escola contar algumas histórias às crianças. (...) Quando as crianças levavam o livro para casa na respectiva saca, ficavam muito contentes por os pais lhes lerem a história em casa, ficavam felizes por os pais participarem”. (Educação Pré-Escolar)

“Permitiu [a actividade *História Vai, História Vem*] criar uma maior proximidade entre a escola e a família. Para além de contribuir para o desenvolvimento da compreensão e expressão oral dos alunos, este projecto veio reforçar a participação dos pais no processo de ensino -aprendizagem dos seus educandos.” (1º ciclo)

“As actividades [dinamizadas no âmbito da Semana da Leitura] contribuíram para o desenvolvimento de hábitos de leitura, para o envolvimento de elementos exteriores às Bibliotecas Escolares em

actividades de promoção da leitura [...] Contribuíram para o envolvimento dos Encarregados de Educação e para a valorização do papel da Escola”. (1º ciclo)

Registamos também o testemunho de alguns pais, aquando a realização da acção de formação *ABC LAR, ABC LER*⁵⁴, que traduzem o seu interesse por iniciativas deste género e o reconhecimento da importância da sua presença e da sua acção educativa no desenvolvimento de hábitos leitores:

“ Eu acho que foi fantástico. Andei a insistir para virem mais pais”.

“ Não sou grande praticante de leitura, mas isto é um incentivo para começar”.

“Percebi o valor que a leitura tem e, acima de tudo compreendi, que um momento de leitura é um momento de intimidade muito importante, principalmente com os filhos nesta fase em que eles são mais novos”.

Não nos pretendendo alongar na apresentação de dados recolhidos, a avaliação efectuada à actividade *Livros ao Serão*⁵⁵, em Março de 2010, por famílias dos alunos do 2º e do 3º ciclo⁵⁶, é mais uma evidência de que os pais, se sensibilizados, envolvem-se activamente em acções que implicam a sua presença, aspecto focado na literatura, tal como já referido anteriormente. Para além da forte adesão manifestada pelas famílias à actividade, foram reconhecidos, através de um inquérito por questionário, o interesse e a pertinência da mesma. Na verdade, a maioria dos pais inquiridos (98%) foi da opinião de que a acção em causa contribuiu para uma aproximação Escola/Comunidade⁵⁷ e foram unânimes em afirmar que voltariam a estar presentes se a iniciativa se tornasse a realizar.

Se atentarmos na visão dos docentes inquiridos (gráfico XXXVIII), aferimos ter havido um aumento significativo da participação das famílias nas actividades impulsionadas, embora com algumas diferenças. Neste sentido, a maioria (mais de 62%) partilhou desta opinião, à excepção do 2º ciclo, onde a atribuição de menos significância a esse incremento foi registada por um número mais elevado de docentes

⁵⁴ Acção dinamizada, no ano lectivo de 2008/2009, pelas bibliotecas escolares e dirigida às famílias de todos os alunos do Agrupamento.

⁵⁵ Vide ponto 5.2 do presente trabalho.

⁵⁶ Níveis de ensino onde se sentem mais dificuldades de estreitar laços com as famílias.

⁵⁷ Não se registou nenhuma resposta negativa. Os 2% correspondem a não respostas à questão colocada.

(cerca de 47%). A ausência de impacto significativo apenas foi referida por um número ínfimo de inquiridos (cerca de 4%), correspondente também ao 2º ciclo. A percepção de um envolvimento significativo das famílias nas actividades foi mais expressiva na educação pré-escolar.

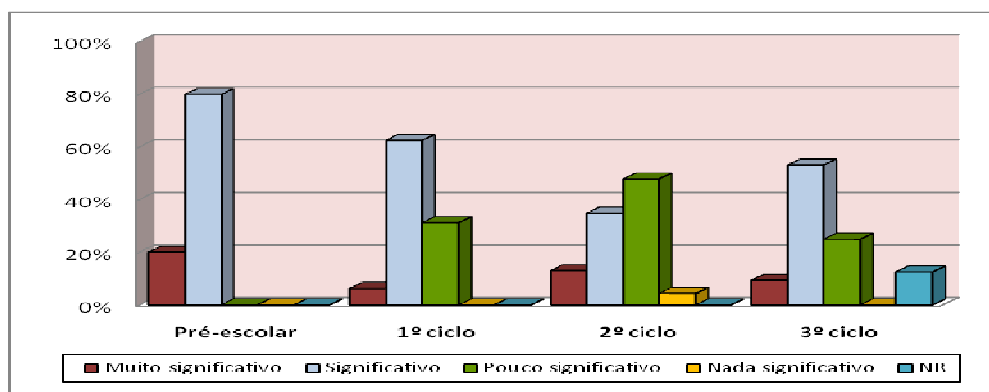


Gráfico XXXVIII – Aumento da participação das famílias nas actividades dinamizadas

Apesar do já referenciado fraco investimento por parte dos docentes do 3º ciclo na concretização de acções que implicassem os pais na promoção da leitura, 72,37 % dos docentes inquiridos foi da opinião de que o objectivo do A Ler+ - *Trabalhar em parceria com as famílias para estimular a leitura em casa* – foi parcialmente alcançado, chegando mesmo 13,16% a considerar que foi totalmente conseguido. Apenas 10,53% teve uma opinião menos favorável e 3,95% não respondeu.

Conclusões

Estas notas finais são o culminar de um processo de investigação em que os dados empíricos resultaram sobretudo da análise de variados documentos, não só daqueles em que constava a alusão ao projecto A Ler+, mas também de outros relacionados, de certa forma, com a temática em estudo, e da recolha de informação junto de uma amostra de docentes e de alunos. Fomos já, na nossa análise aos elementos recolhidos, avançando com um conjunto de comentários que permitissem compreender as inter-relações existentes entre as várias dimensões que a implementação de um projecto deste tipo envolve, mas consideramos igualmente que importa, neste momento, recuperar e sistematizar alguns aspectos mais significativos no contexto do trabalho efectuado.

Assim, recuando ao quarto capítulo, retomamos aqui as questões investigativas que nortearam o presente estudo:

- a) Como está a ser concretizado e experimentado, por parte dos agentes nele envolvidos, o projecto A LER+ no Agrupamento, nos diferentes ciclos de ensino/anos de escolaridade?
- b) Qual a relação estabelecida entre as Bibliotecas Escolares do Agrupamento e os restantes actores na operacionalização e na execução do projecto nas suas diversas áreas de incidência?
- c) Qual o impacto do projecto ao nível das atitudes dos diferentes elementos directamente ligados ao seu desenvolvimento: alunos, docentes e famílias?

Da análise dos dados, podemos tirar algumas conclusões que acabam por confirmar as concepções existentes sobre a temática em foco – a leitura.

No que concerne à primeira questão, ao percorrermos os resultados da nossa análise, particularmente dos diferentes documentos a que tivemos acesso, podemos concluir que houve um investimento considerável do Agrupamento na implementação e na concretização do A Ler+.

Aprovado em Conselho Pedagógico e incluído no Projecto Curricular do Agrupamento, este projecto de leitura integrou, nos dois anos lectivos em estudo, todos os Projectos Curriculares de Grupo e de Turma, desde o pré-escolar até ao 3.º ciclo. Na verdade, foram dinamizadas, em contexto de sala de aula, actividades de promoção da

leitura recreativa, que privilegiaram predominantemente a animação de aprofundamento e a animação lúdica, assistindo-se, no 3.º ciclo, a uma diminuição crescente do número de actividades à medida que se progride nos anos de escolaridade.

Das actividades dinamizadas ao longo dos dois anos lectivos de implementação do A Ler+, verificámos que a leitura semanal recreativa em tempo lectivo foi desenvolvida e mantida em todos os níveis e que a leitura/ a exploração de obras literárias ligadas aos conteúdos curriculares e aos temas dos projectos em desenvolvimento no Agrupamento, desde a educação pré-escolar até ao 3.º ciclo, foi fortalecida no ano lectivo de 2009/2010.

No que concerne ao 2.º e ao 3.º ciclo, correspondente a faixas etárias onde se verifica um afastamento da leitura, assistiu-se ao envolvimento não só das áreas curriculares não disciplinares na concretização das actividades, mas também de algumas áreas curriculares disciplinares, registando-se, no entanto, uma diminuição do número de actividades dinamizadas e da frequência de envolvimento da maior parte das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, no ano lectivo de 2009/2010.

Partindo das actividades dinamizadas, aferimos que, relativamente às áreas de incidência do A Ler+, todos os níveis de ensino centraram a sua acção predominantemente na *Promoção da leitura*. Paralelamente, a educação pré-escolar, o 1.º e o 2.º ciclo apostaram no *Envolvimento da família*, mas, e apesar de as famílias serem consideradas um importante aliado no processo de criação de hábitos leitores, no 3.º ciclo, não se verificou um investimento nesta área de incidência.

Relativamente à Biblioteca Escolar, e respondendo à segunda questão investigativa, constatámos que aquela teve um papel basilar na implementação e no desenvolvimento do A Ler + no Agrupamento em estudo. Por um lado, assumiu claramente um papel mobilizador, procurando envolver activamente diferentes agentes (corpo docente, famílias, Biblioteca Pública e autarquia) na concretização do projecto e, por outro, constituiu-se como um “grande motor no fomento da leitura e de actividades com ela relacionadas” (Bastos, 1999:295).

Verificámos que a sua acção não se centrou apenas em actividades de promoção da leitura recreativa dirigidas aos alunos, mas também na formação para docentes e para pais/ encarregados de educação. Aliás, as famílias mereceram especial atenção por parte da Biblioteca Escolar, que actuou junto das mesmas através da concretização de acções específicas de formação, de sensibilização, de mobilização e de partilha, que se

afiguraram como essenciais na motivação para o seu envolvimento na criação de hábitos leitores junto dos seus educandos.

Devemos referir ainda que as bibliotecas escolares tiveram também ligação e actividades em articulação com a Biblioteca Pública e trabalharam com todas as escolas e jardins-de-infância do Agrupamento, desenvolvendo práticas e projectos em parceria.

Numa análise mais aprofundada, concluímos ainda que existiu um trabalho articulado entre as bibliotecas escolares e o corpo docente dos diferentes níveis de ensino com vista à operacionalização e à execução do A Ler+, tendo sido reconhecidos como factores facilitadores, por um lado, a disponibilidade e o apoio da sua equipa e, por outro, a coordenação do projecto, através da orientação do mesmo e da proposta e dinamização de actividades de leitura.

Quanto à terceira questão formulada, concluímos, pelos dados que temos, que, ainda que não se tenha atingido na plenitude os objectivos delineados pelo projecto, importantes ganhos foram alcançados.

No tocante aos alunos, a criação, em sala de aula, de momentos dedicados à leitura recreativa e a actividades a ela associadas, complementada com a acção da Biblioteca Escolar, foi determinante no incremento dos hábitos leitores, do gosto pela leitura, da frequência de utilização da Biblioteca Escolar e do interesse pelas actividades escolares e pelos conteúdos curriculares. Registou-se igualmente uma melhoria global da taxa de sucesso do Agrupamento nas últimas provas de avaliação externa de Língua Portuguesa, tendo sido apontados progressos significativos, por docentes e por alunos, no domínio das competências de leitura. As actividades de leitura assumem-se, assim, como um factor determinante na motivação e no envolvimento dos alunos na sua formação escolar, enriquecendo-os e preparando-os para atingirem mais facilmente os níveis de aprendizagem definidos no seu currículo.

Os diferentes dados revelaram-nos ainda que a promoção da leitura recreativa não se confinou à actuação da Biblioteca Escolar e dos docentes de Língua Portuguesa, mas que se assumiu como uma responsabilidade partilhada, envolvendo docentes de diferentes áreas curriculares e suscitando mudanças significativas na acção docente ao nível da implementação de novas metodologias de trabalho e de alterações ao nível das práticas pedagógicas, essencialmente no 2.º e no 3.º ciclo.

Ainda que não se tenha registado um nível desejável de colaboração entre docentes, este projecto de leitura permitiu dar um passo importante no fortalecimento do

trabalho colaborativo, potencializando a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade entre diferentes disciplinas e estreitando a relação sala de aula – Biblioteca Escolar.

A relação Biblioteca Escolar - Biblioteca Pública saiu também fortalecida, tendo havido uma aproximação entre estes dois organismos no âmbito da dinamização de actividades de promoção da leitura e na cedência de recursos documentais.

No que concerne à família, apesar de nem sempre ser fácil conseguir a sua implicação nas mais diversas actividades e nos projectos em desenvolvimento, constatámos que os pais se envolveram nas diferentes actividades de promoção de leitura, para as quais foram incentivados a participar, registando-se um envolvimento mais significativo ao nível da educação pré-escolar e do 1.º ciclo.

Na verdade, acreditamos que é preciso persistência para cativar a família a para colaborar no desenvolvimento leitor das crianças e dos jovens. Acreditamos também que, tal como defende Miguel Fernández (2001:112), é fundamental que ela seja alvo, por parte do corpo docente de todos os níveis de escolaridade, “de un proceso prévio de intervención en el que se convierte en primer lugar en sujeto animado para, posteriormente, desempeñar un papel más activo como animadora”. É igualmente importante que as boas práticas incrementadas na educação pré-escolar e no 1.º ciclo não se percam nos ciclos subsequentes.

A presente investigação conduziu-nos a algumas conclusões que reiteram as ideias de alguns autores apresentadas no nosso enquadramento teórico e que podem contribuir para a actuação que se deseja que se efective no contexto escolar, no âmbito da promoção da leitura.

A construção de leitores é, sem dúvida, uma empresa de fôlego, nomeadamente em grupos etários mais avançados, correspondentes sobretudo ao 3.º ciclo. Estamos convictos de que a implementação de um plano de acção como o projecto A Ler+, que implica, e corroborando a ideia de Glória Bastos (1999:284), a adopção de “um conjunto de atitudes consequentes e coordenadas”, será certamente o melhor alicerce.

O nosso estudo reforçou a crença de que o sucesso desta *missão* depende não apenas da vontade individual, mas também do comprometimento de todos, nomeadamente do triângulo Escola – Família – Biblioteca Escolar. Como reforça Osoro Iturbe (2004:30), “Despertar el gusto por la lectura es una tarea de todos y nadie puede renunciar a su parte de responsabilidad”.

A escola é, no nosso entender, e sem descurar o papel determinante que a família tem neste processo, um mediador de excelência. Na verdade, o empenhamento de todo o corpo docente e o reconhecimento do desenvolvimento do prazer de ler como uma prioridade e como um elemento central do Projecto Educativo e do Projecto Curricular são o ponto de partida de qualquer iniciativa que se quer eficaz na promoção da leitura no contexto escolar.

Ainda que não se tenha conseguido o comprometimento activo de todos os agentes educativos, acreditamos que a implementação do A Ler+ no Agrupamento em estudo abriu um trilho importante rumo à mudança de atitudes, no âmbito da promoção da leitura.

A semente foi lançada. No entanto, para prosperar e dar frutos, assume-se como imprescindível a manutenção de um trabalho coerente e estruturante, a gradual implicação pessoal dos diferentes agentes educativos e muita perseverança, pois “No es precisamente un camino de rosas el serpenteante proceso de adquisición del comportamiento lector” (Jiménez, 2001:60).

Bibliografia

Agrupamento de Escolas de Milheirós de Poiares. *Resultados das provas de aferição*.

Documento interno

Agrupamento de Escolas de Milheiros de Poiares. *Resultados dos exames nacionais*.

Documento interno

Albanell, Pep (2002). Contagiar. In Pep Albanell (et al.), *Hablemos de leer*. Madrid:

Anaya, 11-19.

Alonso, Fernando (2002). El más grande de los tesoros. In Pep Albanell (et al.),

Hablemos de leer. Madrid: Anaya, 21-30.

Arizaleta, Luís (s.d.). *Trece ideas para aficionar a la lectura*. *CLIJ*, 171, 30-35.

Arroyo, Ciriaco Morón (2001). La lectura ideal y el ideal de la lectura. In Pedro C.

Cerrillo e Jaime García Padrino (coord.), *Hábitos lectores y animación a la lectura*.

Cuenca: Univ. Castilla-La Mancha, 9-19.

Associazione per la lettura Giovanni Enriques. *Il giralibro*. Acedido em 17 de Março de

2011, em <http://www.giralibro.it/>

Ballesteros, Elena Gómez-Villalba (2001). Animación a la lectura: desde el juego a la

comprensión. In Pedro C. Cerrillo e Jaime García Padrino (coord.), *Hábitos lectores*

y animación a la lectura. Cuenca: Univ. Castilla-La Mancha, 71-84.

Bastos, Glória (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bell, Judith (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a*

pesquisa em ciências sociais e da educação. Lisboa: Gradiva.

Benavente, Ana (coord.) (1996). *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa*

extensiva e monográfica. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Boavida, A. M. & Ponte, J.P. (2002). Investigação colaborativa: potencialidades e

problemas. In GTI (org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*.

-
- Lisboa:APM, 45-55. Acedido em 21 de Abril de 2010, em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Boavida-Ponte\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Boavida-Ponte(GTI).pdf)
- Bogdan, Robert e Biklen, Sari (2006). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cabrero, Mariano Coronas (2002). *Familias, lectura y biblioteca escolar* in Encontro Bibliotecas Escolares y Calidad de la Educación. Madrid.
- Cadório, Leonor (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Carmo, Hermano e Ferreira, Manuela Malheiro (2008). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Cerrillo, Pedro (2001). Qué leer y en qué momento. In Pedro C. Cerrillo e Jaime García Padrino (coord.), *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Univ. Castilla-La Mancha, 47-57.
- Cerrillo, Pedro (2006). Literatura infantil e mediação leitora. In Fernando Azevedo (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.
- Costa, António Firmino da (1990). A pesquisa de terreno em sociologia, in Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (org). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, António Firmino da (coord.) (2009). *Avaliação dos 2º e 3º anos do Plano Nacional de Leitura*. Acedido em 23 de Outubro de 2010 em http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=272_anos_PNL_CIES_Dez09_2_.pdf
- Costa, António Firmino da, Pegado, Elsa e Ávila, Patrícia (2008). *Avaliação do Plano Nacional de Leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Cullinan, Bernice (2000). Independent reading and school achievement. *School Library Media Research*, vol. 3.

- Docampo, Xabier P. (2002). Leer, para qué?. In Pep Albanell (et al.), *Hablemos de leer*. Madrid: Anaya, 45-66.
- Doiron, Ray (2005). Teacher-librarians and classroom teachers: partners in promoting reading. In Ray Doiron e Marlene Asselin, *Literacy, libraries and learning: using books to promote reading, writing and research*. Markham: Pembroke Publishers, 33-46.
- Farias, Juan (2002). En voz alta. In Pep Albanell (et al.), *Hablemos de leer*. Madrid: Anaya, 67-76.
- Fernández, Miguel Rodríguez (2001). Animación a la lectura. In Pedro C. Cerrillo e Jaime García Padrino (coord.), *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Univ. Castilla-La Mancha, 111-117.
- Ferreras, Aníbal Puente (2001). Cómo formar Buenos lectores. In Pedro C. Cerrillo e Jaime García Padrino (coord.), *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Univ. Castilla-La Mancha, 21-46.
- Foddy, William (1996). *Como perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Freitas, Eduardo (1997). *Hábitos de leitura. Um inquérito à população portuguesa*. Lisboa: D. Quixote.
- GAVE (2001). *Resultados do estudo internacional PISA 2000*. Acedido em 10 de Setembro de 2010 em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=primeiro_relatorio_nacional.pdf
- GAVE (2004). *Resultados do estudo internacional PISA 2003*. Acedido em 10 de Setembro de 2010 em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatorio_nacional_pisa2003.pdf
- GAVE (2006). *PISA 2006 - Competências científicas dos alunos portugueses*. Acedido em 05 de Outubro de 2010 em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatoio_nacional_pisa_2006.pdf

- GAVE (2010). *PISA 2009 – Competências dos alunos portugueses: síntese de resultados*. Acedido em 14 de Janeiro de 2011 em http://www.min-edu.pt/data/docs_destaquas/Sintese_Resultados_PISA2009.pdf
- GAVE (2008). *Provas de aferição de Língua Portuguesa: 1º ciclo*. Acedido em 12 de Janeiro de 2011 em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=7&fileName=Relatorio_LP_1C_08.pdf
- GAVE (2009). *Relatório: Provas de aferição de Língua Portuguesa - 1º ciclo de 2009*. Acedido em 12 de Janeiro de 2011 em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=7&fileName=RelNac_PA09_LP_1C.pdf
- GAVE (2010). *Provas de aferição de Língua Portuguesa 1º ciclo - Língua Portuguesa: relatório*. Acedido em 12 de Janeiro de 2011 em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=7&fileName=RelNac_PA10_LP_4_8NOV.pdf
- GAVE (2008). *Provas de aferição de Língua Portuguesa: 2º ciclo*. Acedido em 12 de Janeiro de 2011 em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=7&fileName=Relatorio_LP_2C_08.pdf
- GAVE (2009). *Relatório: Provas de aferição de Língua Portuguesa - 2º ciclo de 2009*. Acedido em 12 de Janeiro de 2011 em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=7&fileName=RelNac_PA09_LP_2C.pdf
- GAVE (2010). *Provas de aferição de Língua Portuguesa 2º ciclo - Língua Portuguesa: relatório*. Acedido em 12 de Janeiro de 2011 em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=7&fileName=RelNac_PA10_LP_6_8NOV.pdf
- Ghiglione, Rodolphe e Matalon, Benjamin (1997). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Jiménez, Santiago Yubero (2001). Animación a la lectura en diversos contextos. In Pedro C. Cerrillo e Jaime García Padrino (coord.), *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Univ. Castilla-La Mancha, 59-69.

- Koren, Marian e Leitner, Gerald (2008). *The potential of national reading campaigns experiences from Austria and the Netherlands in international perspective*. Acedido em 17 de Março de 2011, em http://archive.ifla.org/IV/ifla74/papers/085-Koren_Leitner-en.pdf
- Krashen, Stephen D. (2004). *The power of reading: insights from the research*. Westport:Libraries Unlimited ; Portsmouth: Heinemann.
- Lages, Mário F. (et alli) (2007). *Os estudantes e a leitura*. Acedido em 20 de Agosto de 2009 em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudios/uploads/ficheiros/estudantes-leitura.pdf>
- Manguel, Alberto (2007). Como Pinóquio aprendeu a ler. *Noesis*, 68, 24-27. Acedido em 12 de Março de 2010 em http://sitio.dgicd.min-edu.pt/revista_noesis/documents/revista%20noesis/noesis%2068/noesis68.pdf
- Manifesto da Biblioteca Escolar da IFLA/UNESCO* (1999). Acedido em 12 de Setembro de 2010 em <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portug.pdf>
- Manzano, Mercedes Gómez del (1988). *A criança e a leitura*. Porto: Porto Editora.
- Miranda, Maria Cabral Pacheco de (2004). *A promoção da leitura em contexto escolar – algumas estratégias*. Acedido em 30 de Outubro de 2009 em <http://www.dglb.pt/sites/DGLB/Portugu%C3%AAs/livro/promocaoLeitura/InfantoJuvenil/Paginas/PromocaoLeituraContextoEscolar.aspx>
- Morais, José (1997). *A arte de ler: psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Cosmos
- Moreno, Víctor (2003). *Qué hacemos con la lectura?*. *CLIJ*, 166, 7-13
- Osoro Iturbe, Kepa (2004). El poder del libro y la lectura: Aires de libertad para el pensamiento cautivo. In *Primeras Noticeas. Literatura Infantil y Juvenil*, n.º 201, 21-30.
- Osoro Iturbe, Kepa (2000). *Lectura: Reflexiones para una utopia. Cuatrogatos*, 4. Acedido em 23 de Outubro de 2009 em <http://www.geocities.com/cuatrogatos4/osoro.html>

- Pardal, Luís e Correia, Eugénia (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Paz, Agustín Fernández (2002). Como quien bebe agua. In Pep Albanell et al., *Hablemos de leer*. Madrid: Anaya, 77-88.
- Pennac, Daniel (1996). *Como um romance*. Porto: Asa.
- Peonza, Equipo. *ABCdario de la animación a la lectura*. Acedido em 23 de Outubro de 2009 em <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12604171990150407421846/index.htm>
- Plan de fomento de la lectura*. Acedido em 17 de Março de 2011, em <http://www.mcu.es/libro/MC/PFL/index.html>
- Plano Nacional de Leitura. *Relatório Síntese*. Acedido em 23 de Outubro de 2010, em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvtv/uploads/relatoriosintese.pdf>
- Plano Nacional do Livro e Leitura*. Acedido em 17 de Março de 2011, em <http://www.pnll.gov.br/>
- Polanco, José Luis (1987). Leer en la escuela. *Quima*, 13, 32-36. Acedido em 28 de Agosto de 2010 em <http://www.fundaciongsr.org/documentos/0775.pdf>
- Reis, Carlos (coord.) (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Acedido em 1 de Novembro de 2010 em http://www.oei.es/pdf2/Programas_LPEB.pdf
- Santos, Maria de Lourdes Lima dos (coord) (2007). *A leitura em Portugal*. Lisboa: GEPE. Acedido em 19 de Setembro de 2010 em http://www.oei.es/fomentolectura/v_integral_1.pdf
- Silva, Encarnação; Bastos, Glória; Duarte, Regina; Veloso, Rui (2010). *Leitura: Guião de Implementação do Programa*. Acedido em 1 de Novembro de 2010 em <http://www.scribd.com/doc/25457441/Documento-Reservado-a-Formacao>
- Sim-Sim, Inês (2002). *Formar leitores: a inversão do círculo*. Acedido em 20 de Agosto de 2010 em http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot_formar_leitores_a.pdf

- Sim-Sim, Inês (Coord.) (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.
- Sousa, Maria de Lourdes Dionísio de e Castro, Rui Vieira de (1996). *Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses*. Acedido em 9 de Novembro de 2009 em <http://www.ectep.com/literacias/orientacoes/ensaio/01.html>
- Sousa, Otilia da Costa (2007). O texto literário na escola: uma outra abordagem – círculos de leitura, in Fernando Azevedo (coord.) (2007). *Formar Leitores. Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- The National Literacy Trust (2008). *Reading Connects primary handbook*. Acedido em 1 de Novembro de 2010 em http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/0576/Handbook_primary.pdf
- The National Literacy Trust (tradução e adaptação de materiais amavelmente cedidos) (2008a). *A Ler+- Apresentação*. Lisboa: Plano Nacional de Leitura.
- The National Literacy Trust (tradução e adaptação de materiais amavelmente cedidos) (2008b). *A Ler+- Envolver as famílias*. Lisboa: Plano Nacional de Leitura.
- The National Literacy Trust (tradução e adaptação de materiais amavelmente cedidos) (2008c). *A Ler+- Orientações*. Lisboa: Plano Nacional de Leitura.
- Veiga, Isabel (coord.) (1997). *Lançar a rede de bibliotecas escolares*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em 11 de Novembro de 2009 em http://www.rbe.min-edu.pt/np4/np4/?newsId=94&fileName=lancar_rbe.pdf
- Walker, Christine e Shaw, Sarah (2004). *Teaching reading strategies in the school library*. Westport: Libraries Unlimited.
- Yanguas, Villar Arellano (2001). La biblioteca, espacio motivador de hábitos lectores en la población infantil y juvenil. In Pedro C. Cerrillo e Jaime García Padrino (coord.), *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Univ. Castilla-La Mancha, 85-90.
- Yin, Robert (1994). *Case study research: design and methods*. Londres: Sage Publications.

ANEXOS

ANEXO I

Matriz dos Inquéritos por Questionário

Objectivos específicos	Itens dos questionários	
	Docentes	Alunos
Verificar a existência de qualquer correlação entre a execução do A Ler+ e entre os seus impactos e: <ul style="list-style-type: none"> • Nível de ensino /ano de escolaridade • Cargos desempenhados • Sexo dos alunos 	1. 2.	1. 2.
Identificar as dificuldades sentidas, nos diferentes níveis de ensino, na execução do projecto A Ler+	3. 4.	
Aferir o grau de participação e de cooperação estabelecido entre as BE e os diferentes intervenientes no projecto	5. 6.	
Identificar factores facilitadores e/ou inibidores desse trabalho cooperativo	6.1. 6.2.	
Analisar o papel da BE no desenvolvimento do projecto	7.	
Determinar o grau de interesse dos alunos nas actividades dinamizadas no âmbito do projecto		3. 4.
Avaliar o impacto do projecto ao nível das atitudes dos diferentes elementos envolvidos	8. 8.1. 8.2. 8.3.	5.1. 5.3. 5.5. 5.6. 6.
Identificar ganhos alcançados no âmbito da leitura e da literacia.	9. 10.	5.2. 5.4
Recolher comentários acerca do projecto A Ler+	11.	7.

ANEXO II

Inquérito por Questionário aos Docentes

O presente questionário inscreve-se num trabalho de investigação no âmbito da realização de dissertação de Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares e tem por objectivo a recolha de informação sobre a implementação e execução do Projecto A Ler+ no Agrupamento de Escolas de Milheirós de Poiares, bem como sobre os seus impactos.

Para melhor estruturação, este foi dividido em três secções:

- Secção I – Concretização do Projecto A Ler+
- Secção II - Relação estabelecida entre a Biblioteca Escolar (BE) e os restantes actores na operacionalização e execução do projecto
- Secção III – Impactos do projecto

Assinale, por favor, as respostas com um X, a menos que lhe seja solicitado que o faça de outra forma.

Dados Profissionais

1. Nível de ensino em que lecciona/grupo disciplinar

- a. Pré-Escolar b. 1º Ciclo
 c. 2º Ciclo grupo disciplinar: _____ d. 3º Ciclo grupo disciplinar: _____

2. Cargos que desempenha actualmente

- a. Elemento da Direcção b. Coordenador de Departamento
 c. Coordenador dos Directores de Turma d. Director de Turma
 e. Representante dos Serviços Especializados do Apoio Educativo
 f. Coordenador de Auditoria, Monitorização e Projectos
 g. Outro Qual? _____
 h. Nenhum

Secção I – Concretização do Projecto A Ler+

3. Sentiu dificuldades na concretização das actividades previstas no âmbito do projecto A Ler+?

- a. Nenhumas b. Poucas c. Algumas d. Muitas

4. Quais as principais dificuldades sentidas?

- a. Dificuldades de envolvimento dos alunos nas actividades
b. Escassez de recursos documentais
c. Dificuldades de gestão do tempo para a concretização das actividades
d. Interferência do projecto com o cumprimento dos programas
e. Outras

Quais? _____

Secção II – Relação estabelecida entre a Biblioteca Escolar (BE) e os restantes actores na operacionalização e execução do projecto

5. As actividades planificadas previram a colaboração da BE?

- a. Todas ou a maioria
b. Uma parte considerável
c. Apenas uma pequena parte
d. Nenhuma

6. Como avalia a interacção entre os docentes/sala de aula e a BE na concretização do projecto?

- a. Interacção Forte
b. Interacção razoável
c. Interacção fraca
d. Ausência de interacção

6.1. Se respondeu *interacção forte* ou *razoável* indique dois factores facilitadores dessa interacção.

6.2. Se respondeu *interacção fraca* ou *ausência de interacção* indique dois factores inibidores dessa interacção.

7. Que apreciação faz da importância das BE do Agrupamento para o desenvolvimento do projecto?

a. Muito importante b. Importante c. Pouco importante d. Nada importante

Secção III– Impactos do projecto

8. Como avalia, em termos gerais, os impactos das actividades dinamizadas no âmbito do A Ler+, quanto aos seguintes aspectos:

8.1.No tocante aos alunos	a. Muito significativo	b. Significativo	c.Pouco significativo	d. Nada significativo
8.1.1. Envolvimento e participação dos alunos nas actividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.1.2. Aumento do interesse/gosto pela leitura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.1.3. Melhoria das competências de leitura/literacia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.1.4. Aumento do interesse pelos conteúdos curriculares e da participação nas actividades escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.2.No tocante às práticas docentes	a. Muito significativo	b. Significativo	c. Pouco significativo	d. Nada significativo
--	------------------------	------------------	------------------------	-----------------------

8.2.1. Intensificação das práticas de leitura em sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.2.2. Intensificação das práticas de leitura na escola/Agrupamento, com visibilidade em vários espaços que não a sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.2.3. Implementação de novas metodologias de trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.2.4. Alteração ao nível das práticas pedagógicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.3.No tocante ao envolvimento de outros agentes educativos	a. Muito significativo	b. Significativo	c. Pouco significativo	d. Nada significativo
--	------------------------	------------------	------------------------	-----------------------

8.3.1. Intensificação do trabalho colaborativo entre docentes (do conselho de turma/docentes)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.3.2. Intensificação da interação entre docentes e BE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.3.3. Intensificação do trabalho colaborativo entre escolas do Agrupamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.3.4. Aumento da participação das famílias nas actividades dinamizadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Na sua opinião, os objectivos gerais deste projecto estão a ser alcançados?

Objectivos do Projecto	a. Totalmente	b. Parcialmente	c. Pouco	d. Nada
Colocar o prazer de ler no centro dos esforços da escola para elevar os níveis de aprendizagem e o sucesso dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Envolver na promoção da leitura todos os elementos da comunidade escolar: professores, funcionários, pais, bibliotecários, autarcas, animadores, ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabalhar em parceria com as famílias para estimular a leitura em casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estabelecer relações com a comunidade local e com outras escolas, articulando esforços na promoção do prazer de ler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Assegurar o máximo de visibilidade à leitura em contexto escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partilhar boas práticas com as escolas e bibliotecas deste projecto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Indique qual é, na sua opinião, a principal mais-valia do A Ler+.

11. Se assim o considerar, utilize o espaço seguinte para expressar a sua opinião sobre algum aspecto do Projecto A Ler+ que considere relevante, tendo em conta os domínios abordados, ou que não tenha sido contemplado neste questionário.

Obrigada pela sua colaboração!

Olívia Brandão

Dezembro 2010

ANEXO III

Inquérito por Questionário aos Alunos

O presente questionário inscreve-se num trabalho de investigação no âmbito da realização de dissertação de Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares e tem por objectivo conhecer a tua opinião sobre as actividades de leitura que têm sido dinamizadas no âmbito do Projecto A Ler+. Como se trata da tua opinião, não há respostas certas ou erradas. Por isso, debes responder com toda a sinceridade.

Assinala, por favor, as respostas com um X, a menos que te seja pedido que o faças de outra forma.

1. Ano de escolaridade que frequentas:

- a. 3º ano b. 4º ano c. 5º ano d. 6º ano e. 7º ano f. 8º ano
g. 9º ano

2. Sexo: a. Masculino b. Feminino

3. Como classificas as actividades de leitura que têm sido dinamizadas nas várias áreas curriculares disciplinares e não disciplinares?

- a. Muito interessantes b. Interessantes c. Pouco interessantes d. Nada interessantes

4. Como classificas as actividades de leitura que têm sido dinamizadas na/pela Biblioteca Escolar

- ...a. Muito interessantes b. Interessantes c. Pouco interessantes d. Nada interessantes

5. As actividades de leitura que têm sido dinamizadas na sala de aula e/ou na Biblioteca Escolar:

a. Muito	b. Em parte	c. Pouco	d. Nada
----------	-------------	----------	---------

5.1. Fazem-te gostar mais de ler?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2. Fazem-te ler mais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.3. Fazem-te estar mais à vontade para dialogar sobre livros/leituras?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.4. Ajudam-te a compreender melhor o que lês?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.5. Aumentam o teu interesse e participação nas actividades escolares?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.6. Aumentam a tua frequência de utilização da BE?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Com que frequência requisitas na BE livros para leitura domiciliária?

- a. Todos os dias b. 1 vez por semana c. De 15 em 15 dias d. 1 vez por mês e. 1 ou 2 vezes por período f. Nunca

Se respondeste *nunca*, indica o motivo:

7. Se assim o entenderes, utiliza o espaço seguinte para expressar a tua opinião sobre algum aspecto do Projecto A Ler+ que consideres relevante.

Obrigada pela tua colaboração!

Olívia Brandão

Dezembro 2010