



Departamento de Educação e Ensino à Distância

Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

Projetos de leitura e trabalho colaborativo: conceções e práticas de professores e professores bibliotecários

Helena Cristina dos Santos de Araújo

Lisboa, setembro de 2012

Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

Projetos de leitura e trabalho colaborativo: concepções e
práticas de professores e professores bibliotecários

Helena Cristina dos Santos de Araújo

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

Orientadora:
Professora Doutora Teresa Margarida Loureiro Cardoso

Lisboa, setembro de 2012

RESUMO

A colaboração é cada vez mais importante em educação porque se considera que o trabalho colaborativo facilita o sucesso das aprendizagens. É, por isso, fulcral que se implemente nas escolas portuguesas uma cultura colaborativa, de forma continuada e concertada, assente no reconhecimento das vantagens da colaboração. Este estudo surgiu para responder a este desafio, promovendo uma reflexão e análise de conceções e práticas de colaboração entre professores e professores bibliotecários, no âmbito específico dos projetos de leitura desenvolvidos em três escolas do concelho de Oeiras. Assim, definiram-se os seguintes objetivos para este estudo: conhecer as conceções dos professores sobre colaboração, identificar práticas de trabalho colaborativo, analisar o papel do professor bibliotecário no desenvolvimento do trabalho colaborativo e analisar o impacto que os projetos de leitura têm no desenvolvimento do trabalho colaborativo.

A investigação tomou a forma de um estudo de caso que decorreu, em simultâneo, naquelas escolas do referido concelho e os métodos de recolha de dados utilizados foram o inquérito por questionário, o inquérito por entrevista e a análise documental.

O estudo permitiu concluir que os professores inquiridos nestas escolas têm algumas dúvidas em relação ao conceito de colaboração mas reconhecem as suas vantagens e estão conscientes das dificuldades que lhe são inerentes. Além disso, consideram que os fatores que influenciam a colaboração estão muito ancorados nas relações interpessoais e que são marcados pelo sentimento de desvalorização da profissão. O papel do professor bibliotecário no desenvolvimento do trabalho colaborativo é percecionado como muito importante pelos professores e aquele assume uma posição de relevo na coordenação dos projetos. Por sua vez, também os projetos de leitura são reconhecidos como potenciadores de práticas colaborativas.

Em suma, as bibliotecas escolares das escolas analisadas apresentam várias propostas de atividades e estratégias colaborativas aos professores mas os parceiros ainda não trabalham em conjunto na planificação de aulas e na avaliação dos alunos. Contudo as escolas mencionadas assumem-se como eixos centrais de um conjunto de atividades/estratégias colaborativas, ajudando a comunidade educativa a valorizar mais a leitura.

Palavras-chave: colaboração; promoção da leitura; projetos de leitura; bibliotecas escolares; conceções.

ABSTRACT

In education, collaboration is increasingly important since collaborative work is considered to make successful learning easier. It is therefore crucial that in Portuguese schools a collaborative culture, based on the recognition of the advantages of collaboration, is implemented in a continuous and systematic way. This study has emerged to meet this challenge by contributing to the reflection and analysis of conceptions and practices of collaboration between teachers and librarian teachers in the specific context of reading projects developed in three schools in the municipality of Oeiras. The following objectives were defined for this study: to understand the teachers' conceptions about collaboration, to identify collaborative working practices, to analyze the role of the librarian teacher in the development of collaborative work and to analyze the impact that reading projects have on the development of collaborative work.

The research was developed in a case study which took place at the same time in the schools of the above mentioned municipality, and the methods of data collection used were the questionnaire, the interview survey and document analysis.

According to our study, the teachers in these schools aren't yet clear about the concept of collaboration, but they recognize its benefits and are aware of the difficulties inherent in this kind of work. They also consider that the factors that influence collaboration are firmly based in interpersonal relationships and are very affected by the feeling of devaluation of the profession. Teachers perceive the role of the librarian teacher in the development of collaborative work to be very important and their function as projects coordinator is recognized as relevant. Reading projects are also in turn recognized as enhancers of collaborative practices.

In short, the librarian teachers and their team, in the analyzed schools, have proposed several suggestions for activities and collaborative strategies for teachers, but they still do not work together with their peers on lesson planning and student assessment. Nevertheless, these schools are considered themselves as the central axes of a set of collaborative strategies, helping the educational community to value reading.

Keywords: collaboration; promoting reading; reading projects; school libraries; conceptions.

AGRADECIMENTOS

- À professora Doutora Teresa Cardoso, pela orientação e pela simpatia demonstrada.
- Às professoras bibliotecárias participantes neste estudo, pela disponibilidade e pela forma como sempre me acarinharam.
- Às direções das escolas participantes, por terem autorizado a realização deste estudo, e aos professores que colaboraram respondendo ao inquérito por questionário.
- À minha família, pelo apoio e incentivo.

ÍNDICE GERAL

Resumo e palavras-chave	I
Abstract and keywords	III
Agradecimentos	V
Índice Geral	VII
Índice de quadros	XI
Índice de gráficos	XII
Siglas e acrónimos	XIV
INTRODUÇÃO	1
1. Apresentação do estudo	1
2. Atualidade e relevância do estudo	2
3. Metodologia de investigação utilizada	3
4. Organização da dissertação	4
Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1. Contextualização	5
1.1. O papel do professor na escola atual	6
1.2. As bibliotecas escolares - um tempo de mudança	8
1.3. Desafios para as bibliotecas escolares	10
2. Colaboração	17
2.1. Colaboração docente	17
2.2. Culturas colaborativas	21
2.3. Vantagens da colaboração	23
2.4. Barreiras à colaboração	24
2.5. Fatores que influenciam a colaboração	25
3. Trabalho colaborativo entre professores e professores bibliotecários	29
3.1. Biblioteca escolar e trabalho colaborativo	29
3.2. Modelos de colaboração entre professores bibliotecários e professores	32
3.3. A relação do professor bibliotecário com os professores e com a direção da escola	37

4. Leitura e projetos de leitura	41
4.1. A dimensão social da leitura	41
4.2. O papel da escola e da biblioteca escolar na formação de leitores	43
4.3. Projetos de leitura	47
4.4. O Plano Nacional de Leitura	50
4.5. Impacto do Plano Nacional de Leitura nas escolas	53
5. Concepções de professores	57
5.1. Noção de concepção	57
5.2. Diferenças entre concepções, perceções, crenças e representações	59
5.3. Estudos realizados em Portugal sobre concepções de professores	60
Parte II – ESTUDO EMPÍRICO	63
1. Enquadramento do estudo	63
1.1. Objeto da pesquisa e questões investigativas	63
1.2. Opções metodológicas	66
2. Campo de análise e participantes no estudo	67
3. Procedimentos metodológicos	72
3.1. Métodos de recolha de dados	72
3.1.1. O inquérito por questionário	72
3.1.2. O inquérito por entrevista	76
3.1.3. Dados preexistentes	78
3.2. Processo de análise de dados	80
3.2.1. Análise estatística	80
3.2.2. Análise de conteúdo	81
4. Apresentação e interpretação dos dados recolhidos	83
4.1. Concepções dos professores sobre a colaboração, o papel da biblioteca escolar, do professor bibliotecário e do Plano Nacional de Leitura no desenvolvimento do trabalho colaborativo	83
4.1.1. Relação da escola com a leitura	83
4.1.2. Colaboração docente	90

4.1.3.	Benefícios que a colaboração traz ao trabalho colaborativo	93
4.1.4.	Fatores que mais influenciam o desenvolvimento do trabalho colaborativo	96
4.1.5.	Contributo do PNL para o desenvolvimento do trabalho colaborativo nas escolas	101
4.1.6.	Contributo da biblioteca escolar para o desenvolvimento do trabalho colaborativo nas escolas	104
4.1.7.	Papel do professor bibliotecário ao nível da coordenação da biblioteca e dos projetos de leitura	107
4.2.	Práticas de trabalho colaborativo desenvolvidas por professores e professores bibliotecários no âmbito dos projetos de leitura	110
4.2.1.	Frequência com que os professores colaboram com a biblioteca escolar no âmbito dos projetos de leitura	110
4.2.2.	Relações de trabalho entre o professor bibliotecário e os professores que com ele colaboram nos projetos de leitura	117
4.2.3.	Práticas de trabalho colaborativo que se desenvolvem no âmbito dos projetos de leitura	121
4.2.4.	Atividades que promovem o trabalho colaborativo	127
4.2.5.	Evolução das práticas de trabalho colaborativo entre a biblioteca escolar e os professores	131
5.	Conclusões	137
5.1.	Conceções dos professores sobre a colaboração, o papel da biblioteca escolar e do Plano Nacional de Leitura no desenvolvimento do trabalho colaborativo	138
5.2.	Papel do professor bibliotecário no desenvolvimento do trabalho colaborativo ao nível da coordenação de projetos de leitura	141
5.3.	Práticas dos professores e dos professores bibliotecários no âmbito do trabalho colaborativo	142
5.4.	Impacto dos projetos de leitura no desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores e professores bibliotecários	147
5.5.	Sugestões para investigações futuras	148

Bibliografia e Webgrafia	151
Anexos	I
Anexo I – Matriz de objetivos do inquérito por questionário	I
Anexo II – Inquérito por questionário	III
Anexo III – Guião da entrevista	XI
Anexo IV – Resultados detalhados dos dados obtidos em cada escola através do inquérito por questionário (em formato digital)	
Anexo V – Questionário aos docentes QD2 do domínio B - Leitura e Literacia do Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar (em formato digital)	
Anexo VI – Entrevistas às professoras bibliotecárias (em formato digital)	
Anexo VII – Análise de conteúdo (em formato digital)	

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro Nº 1	Taxonomias do professor e do professor bibliotecário sobre colaboração	34
Quadro Nº 2	Questões investigativas do estudo	64-65
Quadro Nº 3	Caracterização das escolas envolvidas e dos participantes no estudo	68-69
Quadro Nº 4	Percentagem de docentes que está empenhado em fomentar o gosto pela leitura literária	85
Quadro Nº 5	Relação da escola com a leitura	86-87
Quadro Nº 6	Conceções de professores inquiridos sobre colaboração	91
Quadro Nº 7	Contributo do PNL na promoção de uma cultura integrada de leitura na escola	103
Quadro Nº 8	Contributo da biblioteca escolar na promoção e desenvolvimento do trabalho colaborativo na escola	105
Quadro Nº 9	Desempenho do professor bibliotecário	108
Quadro Nº 10	Relações de trabalho entre os parceiros envolvidos no(s) projeto(s) de leitura da escola	118
Quadro Nº 11	Especificidades dos projetos de leitura das escolas analisadas	122

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico Nº 1	Anos de serviço dos professores que colaboram nos projetos de leitura das escolas analisadas	70
Gráfico Nº 2	Idade dos professores que colaboram nos projetos de leitura das escolas analisadas	71
Gráfico Nº 3	Disciplinas que os professores colaboradores inquiridos lecionam	71
Gráfico Nº 4	Trabalho realizado pela biblioteca escolar no âmbito da leitura e literacia	89
Gráfico Nº 5	“A biblioteca escolar desenvolve atividades e projetos conjuntos no âmbito da leitura”	89
Gráfico Nº 6	“A biblioteca escolar mobiliza para o desenvolvimento do PNL e apoia as atividades relacionadas”	89
Gráfico Nº 7	Benefícios que a colaboração traz ao trabalho docente	94
Gráfico Nº 8	Fatores que mais dificultam o desenvolvimento do trabalho colaborativo na escola	97
Gráfico Nº 9	Fatores que mais facilitam o desenvolvimento do trabalho colaborativo na escola	99
Gráfico Nº 10	Contributo do PNL para impulsionar o trabalho colaborativo entre os professores nas escolas analisadas	102
Gráfico Nº 11	Contributo da BE para impulsionar o trabalho colaborativo entre os professores nas escolas analisadas	104
Gráfico Nº 12	Balanço da experiência de trabalho colaborativo com o professor bibliotecário e a biblioteca escolar	110

Gráfico Nº 13	Frequência com que os professores se envolvem em atividades articuladas com a BE	112
Gráfico Nº 14	Frequência com que os docentes colaboram com a BE na criação/exploração de novos ambientes digitais para desenvolver a leitura	113
Gráfico Nº 15	Frequência com que os docentes colaboram com a BE em eventos culturais para desenvolver a leitura/literacia	114
Gráfico Nº16	Frequência com que os docentes colaboram no âmbito de atividades relacionadas com o PNL	115
Gráfico Nº 17	Frequência com que o docente colabora com o professor bibliotecário no âmbito do projeto de leitura	116
Gráfico Nº 18	Práticas desenvolvidas no âmbito dos projetos de leitura das escolas analisadas	124

SIGLAS E ACRÓNIMOS

AASL – American Association of School Librarian

BE – Biblioteca escolar

ENSIL – European Network for School Libraries and Information Literacy

IFLA – Federação Internacional das Associações de Bibliotecários e de Bibliotecas

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PISA – Programme for International Student Assessment

PNL – Plano Nacional de Leitura

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO

Examples demonstrate how successful examples of librarian-teacher collaboration can become “contagious”, creating a demand for other such experiences throughout the school. (Small, 2002:2)

1. Apresentação do estudo

A colaboração é hoje entendida como a chave para o sucesso de qualquer organização e cada vez mais se assume como importante na educação porque se considera que o trabalho colaborativo facilita o sucesso das aprendizagens. A reflexão sobre a temática do trabalho colaborativo é, por isso, fulcral para que se implemente nas escolas portuguesas uma cultura colaborativa, de forma continuada e concertada, imprescindível para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Mas também está provado que os resultados de aprendizagem dos alunos são fortemente influenciados pelo papel das bibliotecas escolares (ENSIL, 2008). Haycock (2004) afirma que há uma forte ligação entre o desempenho/sucesso académico dos alunos e o apoio dado pela biblioteca escolar, fundamentalmente quando o professor bibliotecário colabora com os outros professores. No entanto, muitos são os desafios que se colocam às escolas, aos professores e às bibliotecas escolares para realizarem um verdadeiro trabalho colaborativo e não são muito numerosas as práticas colaborativas de sucesso em Portugal. Este estudo vem precisamente tentar ajudar a ultrapassar estes desafios promovendo uma reflexão e uma análise das conceções e das práticas colaborativas de um grupo de professores pertencentes a três escolas de um mesmo concelho (Oeiras).

Mas como o tema da colaboração é muito vasto e difícil de abordar, cingimo-nos, neste estudo, à colaboração que é fomentada no âmbito específico dos projetos de leitura. Isto porque consideramos que a dimensão social da leitura e a sua transversalidade potenciam práticas colaborativas. O surgimento do Plano Nacional de Leitura em Portugal também veio abrir novas oportunidades para se trabalhar em parceria e trouxe consigo o desenvolvimento de projetos e atividades que podem ser utilizados pelas escolas e pelas bibliotecas em benefício da melhoria das competências leitoras dos alunos.

Tendo em conta esta relação entre leitura e colaboração questionámo-nos sobre qual seria o impacto dos projetos de leitura no desenvolvimento do trabalho colaborativo, mas limitámos esta ligação às práticas de trabalho colaborativo que se desenvolvem entre os professores e os professores bibliotecários e ao papel que o professor bibliotecário desempenha no desenvolvimento de relações colaborativas. Sabendo, também, que nem sempre as práticas dos professores são reveladoras das conceções que as alimentam, tentámos perceber, ainda, que conceções possuem os professores sobre a colaboração, o papel da biblioteca escolar e do Plano Nacional de Leitura no desenvolvimento do trabalho colaborativo. Sendo assim, definimos como objetivos deste estudo:

- Conhecer as conceções dos professores sobre a colaboração, o papel da biblioteca escolar e do Plano Nacional de Leitura no desenvolvimento do trabalho colaborativo;
- Analisar o papel do Professor Bibliotecário no desenvolvimento do trabalho colaborativo ao nível da coordenação de projetos de leitura;
- Identificar as práticas dos professores e dos professores bibliotecários no âmbito do trabalho colaborativo;
- Analisar o impacto que os projetos de promoção de leitura têm no desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores e professores bibliotecários.

Estes objetivos originaram, por seu turno, as seguintes questões investigativas gerais:

- Que conceções possuem os professores sobre a colaboração, o papel da biblioteca escolar, do professor bibliotecário e do Plano Nacional de Leitura no desenvolvimento do trabalho colaborativo?
- Que práticas de trabalho colaborativo desenvolvem os professores e professores bibliotecários no âmbito dos projetos de leitura?

2. Atualidade e relevância do estudo

Este estudo surge numa altura em que se defende a necessidade de consolidar dentro das escolas formas de colaboração mais fortes para melhorar o trabalho do professor (Nóvoa, 2007). Por outro lado, a sociedade confere à leitura uma

importância cada vez maior e estudos recentes como “A dimensão económica da literacia em Portugal: uma análise” (2009) comprovam que a literacia é um fator determinante para o desenvolvimento económico e para o progresso social, pelo que é imprescindível trabalhar para melhorar as competências leitoras dos alunos. Estes dois fatores, associados, revelam-se, na nossa opinião, como uma grande oportunidade para implementar estratégias que conduzam à mudança.

Em Portugal não existem ainda muitos estudos sobre colaboração docente ou sobre conceções de professores relativamente ao trabalho colaborativo, isto porque, pensamos, a colaboração depende de fatores sociais e pessoais difíceis de analisar. Investigadores ligados às bibliotecas escolares (Santos, 2010 e Freire, 2007) têm-se preocupado com esta matéria procurando perceber a relação entre conceções e práticas colaborativas. No entanto, o historial de trabalho colaborativo entre professores bibliotecários e professores ainda é muito recente e pouco significativo. Internacionalmente, Thompson (1992) debruçou-se sobre a relação entre conceções e práticas de professores mas também obteve resultados contraditórios, que evidenciam as dificuldades sentidas na abordagem destas temáticas. O que é um facto é que o planeamento colaborativo do ensino e do currículo é um dos principais papéis do professor bibliotecário no século vinte e um (Small, 2002) e que a colaboração entre a biblioteca escolar e os professores é realçada em muitos documentos institucionais (UNESCO, 1999; IFLA/UNESCO, 2006) já há mais de uma década sendo, por isso, urgente estimular as práticas colaborativas nas escolas. Este estudo procurará, nesta linha, servir para dar a conhecer algumas conceções e práticas de trabalho colaborativo, desenvolvidas no âmbito dos projetos de leitura, de modo a fomentar a reflexão sobre estes temas, tão pertinentes e atuais.

3. Metodologia de investigação utilizada

A investigação que realizámos tomou a forma de um estudo de caso, uma vez que “o estudo se focaliza na investigação de um fenómeno atual no seu próprio contexto” e o produto final pretende ser uma “descrição rica do fenómeno que está a ser estudado” (Carmo e Ferreira, 1998:235). Optámos por um estudo de caso singular mas com vários subcasos incluídos, na linha do que defende Yin (1994), uma vez que as conceções e as práticas de trabalho colaborativo desenvolvidas no âmbito da promoção da leitura foram analisadas em simultâneo em três escolas de um mesmo concelho. O método utilizado foi misto (quantitativo e qualitativo). Foi escolhido o paradigma de investigação qualitativo porque nos interessava sobretudo o processo

em si; no entanto, combinámo-lo com métodos quantitativos de modo a enriquecer constatações obtidas sob condições controladas com dados obtidos dentro do contexto natural da sua ocorrência.

Neste estudo aplicámos um inquérito por questionário aos professores que fazem parte das equipas coordenadoras dos projetos de leitura e/ou que colaboram diretamente com esses projetos e realizámos três entrevistas às professoras bibliotecárias das três escolas envolvidas no estudo. No nosso estudo recorreremos também a algumas fontes primárias, que foram produzidas durante o período a ser investigado. Os documentos de que nos servimos para complementarmos a informação recolhida nos inquéritos por questionário e nos inquéritos por entrevista foram os relatórios de autoavaliação da biblioteca escolar das três escolas envolvidas neste estudo. Os dados de natureza quantitativa foram tratados recorrendo à análise descritiva e à expressão gráfica e tabelar e os dados de natureza qualitativa foram tratados recorrendo à análise de conteúdo.

4. Organização da dissertação

A nossa dissertação inicia-se com esta Introdução, contando no final com uma Conclusão, a apresentação da Bibliografia e Webgrafia utilizada e os anexos. O corpo do trabalho está organizado em duas partes:

- Parte I – Enquadramento Teórico – onde se apresentará o referencial teórico em que se suporta o estudo e onde se procurará refletir sobre: os desafios que se colocam hoje às escolas e às bibliotecas; sobre o conceito de colaboração; sobre o trabalho colaborativo que se deve desenvolver entre professores bibliotecários e professores; sobre a promoção da leitura e os projetos a ela associados e sobre as conceções de professores;
- Parte II – Estudo Empírico – nesta parte far-se-á o enquadramento do estudo, apresentar-se-ão os participantes no estudo e o campo de análise e os procedimentos metodológicos adotados. Proceder-se-á ainda à apresentação e interpretação dos dados recolhidos que, para simplificar a leitura, optámos por organizar a informação tendo em conta as questões específicas de investigação que elencámos no enquadramento metodológico.

Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Contextualização

Para muitos o século XXI é um tempo de incerteza e ameaça. Para outros representa sobretudo uma grande oportunidade”. (Carneiro,1996:9, in Delors et al, 1997)

É com a convicção de que este século representa uma grande oportunidade para a educação que damos início a esta reflexão. A educação enfrenta grandes desafios que, em muito pouco tempo, se avolumaram com o grande desenvolvimento da tecnologia. A revolução tecnológica tem tido um enorme impacto na sociedade, na economia, e, claro, nos princípios de aprendizagem e no ambiente escolar. A própria educação (em sentido lato) está a sofrer um processo de transformação, uma vez que já não se confina apenas à instituição escola, nem a uma educação inicial. A sociedade atual permite uma aprendizagem múltipla e constante e a educação faz-se ao longo da vida (e não apenas na infância e juventude). Paralelamente a este processo rápido de transformação, a escola tem vindo a sofrer constantemente com as mudanças de políticas educativas, de pedagogias, tornando-se numa espécie de “balão de ensaios” que, de certo modo, a tem fragilizado.

Em 1996, *O Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* (Delors et al, 1997) defendia que os quatro pilares da educação deveriam ser: *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser*, concebendo a educação como um todo, que se desenvolve ao longo da vida, numa construção pessoal. Mas para que a educação ao longo da vida se torne uma realidade será necessário, como refere aquela comissão, deixar de considerar as diferentes formas de ensino e de aprendizagem como independentes umas das outras e valorizar a complementaridade dos espaços e dos tempos da educação. Deve aprender-se a aproveitar todas as oportunidades oferecidas pela sociedade. E são muitos os argumentos a favor da importância desta “educação ao longo da vida”. Um deles é o de que o progresso científico e tecnológico, e a rápida transformação a que se assiste nos processos de produção, levam a que seja necessário uma formação constante, para que consigamos acompanhar a evolução tecnológica e atualizar os nossos conhecimentos (Delors et al, 1997:90).

Nesta defesa de uma educação para a vida, ressalta a necessidade do professor encarar e perspetivar a mudança. Ainda no referido relatório considera-se que o professor é um agente importante da mudança e que o seu estatuto tem de ser revalorizado pela sociedade para que ele possa desempenhar com eficácia o papel que lhe é atribuído. A mesma comissão acrescenta que o professor deve, cada vez mais, procurar parcerias com as famílias, com a comunidade envolvente e com os seus colegas para que consiga ocupar um lugar fundamental na “sociedade educativa”. Frisa que o trabalho em equipa é indispensável, sobretudo no secundário, para melhorar a qualidade da educação e adaptá-la melhor às características particulares das aulas e dos diferentes grupos de alunos” (idem:143). Acrescenta ainda que os professores também têm necessidade de atualizar conhecimentos e competências e que, por isso, devem apostar na sua formação, refletindo e analisando, e beneficiando de outras experiências profissionais. Ou seja:

“Nesta sociedade de informação em que vivemos é óbvio que o professor já não pode ser considerado o único detentor de um saber que apenas lhe basta transmitir. Torna-se, de algum modo, parceiro dum saber coletivo, que lhe compete organizar situando-se, decididamente na vanguarda do processo de mudança”. (idem:166)

Em suma, com este relatório procurou-se propor pistas de reflexão que ajudassem a perspetivar a educação no século XXI e permitir que cada um procurasse o seu espaço próprio de intervenção, de modo a fazer com que a educação possa vir a fazer diferença. Foram estas pistas de reflexão que conduziram, de certo modo, a este estudo. Percebemos que, como professores, temos de ser agentes de mudança e que temos de trabalhar colaborativamente, partilhando saberes e experiências.

1.1. O papel do professor na escola atual

O professor tem hoje um papel muito complexo. A sociedade, sobretudo a família, exige-lhe uma autoridade, refletida na disciplina que impõe, mas que depois não lhe reconhece junto dos jovens, e ainda espera que ele tenha um comportamento afetivo com os seus alunos (Lima,1996). As políticas educativas que mudam constantemente transformam os professores em vítimas e agentes da reforma, em simultâneo. A própria instituição escolar não consegue ajudar os professores a lidarem com a diversidade cultural dos seus alunos, sujeitando-os a uma acumulação de responsabilidades às quais não conseguem dar resposta, dadas as limitações de meios que possuem.

Segundo Lima (1996), o papel de professor conheceu várias mudanças de caráter estrutural. Nos últimos anos, devido ao aparecimento de novas funções na escola, passou a exigir-se ao professor papéis como o de formador e de animador que acumula com o de professor curricular; “esta diversificação de tarefas e funções assenta numa conceção multifuncional do docente” (idem:55) E este alargamento de funções não parece terminar. Os próprios professores sentem já dificuldade em discernir com clareza qual o seu papel.

É um facto que os professores se sentem profundamente incomodados com estas súbitas mudanças no que diz respeito ao seu papel. Sentem ter perdido a sua importância pedagógica, já não são os principais detentores do saber na sociedade, são confrontados com a necessidade de desempenharem inúmeras funções, não se sentem apoiados pelas administrações locais e centrais, o que está a provocar uma grande erosão na forma como encaram a profissão. A este propósito, importa lembrar que:

Está desde há muito demonstrado empiricamente que o grau de conflito experienciado por uma pessoa num determinado papel depende do grau de discrepância entre as exigências ligadas ao papel, as conceções que ela tem sobre esse papel e o seu desempenho real no papel.

(Musgrove Taylor, 1969, citado por Lima, 1996:66)

Ora, o que acontece com muitos docentes é que eles estão a viver um clima de conflito interno, provocado por todos aqueles constrangimentos, influenciando, muito provavelmente, de forma negativa, a sua atuação.

Mas, tal como Nóvoa (2007), também concordamos que apesar do trabalho do docente estar, hoje em dia, muito condicionado por inúmeras tarefas, muitas delas burocráticas, que dificultam em muito o seu trabalho, os professores não podem continuar a “viver numa lógica isolada, fechados na sua sala de aula, sem prestarem contas a ninguém” (p.20).

É também este autor que, ao apresentar os grandes desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo, refere que um dos desafios será o de melhorar a organização da profissão. E, a este nível, defende que é fundamental consolidar formas de colaboração muito mais fortes dentro das escolas, pois continuamos a ser uma das profissões onde se colabora menos. Outro desafio é o de realizar uma formação mais centrada nas práticas e na análise de boas práticas e menos focada na teoria. E o terceiro desafio é o de credibilizar a profissão docente. Além disso, considera que os próprios professores nas escolas não diferenciam os colegas que são medíocres e incompetentes dos que são muito bons e excelentes, convivendo

com todos sem intervir nem moderar comportamentos ou atitudes. Faltam lideranças profissionais, dentro da própria instituição escolar, que intervenham quando é necessário regular, sem que seja necessária a intervenção do exterior. Assim, seria mais fácil reconhecer e prestigiar os professores que são bons profissionais e que fazem a diferença nas escolas.

1.2. As bibliotecas escolares – um tempo de mudança

A investigação internacional mostra que os resultados de aprendizagem nos alunos são fortemente influenciados pelo papel das bibliotecas escolares. Todos os alunos, em todos os países da Europa, têm direito a bibliotecas escolares e serviços de qualidade. Para tal, cada país e a União Europeia devem adotar e implementar os princípios do manifesto da IFLA/UNESCO. (ENSIL, 2008)

Mas não é só o papel dos professores que tem vindo a mudar nas escolas nos últimos anos. Dentro da instituição escolar nasceram e/ou renovaram-se novos espaços e novas estruturas muito importantes para a sociedade da informação e para a educação que se pretende para o século XXI – as Bibliotecas Escolares.

Como já dissemos, muita coisa tem mudado, até a forma como os alunos aprendem. Os recursos e as plataformas digitais estão presentes em quase todos os momentos, permitindo um acesso rápido e mais estimulante à informação. Mas este acesso facilitado à informação e aos novos ambientes de aprendizagem faz com que muitos se interroguem sobre a necessidade de existirem bibliotecas escolares. Por isso é fundamental, mais do que nunca, enfatizar o papel e a importância das bibliotecas escolares e dos professores bibliotecários neste novo contexto, demonstrando de que modo podem ser preciosos na melhoria das aprendizagens dos alunos. Mas não conseguiremos convencer ninguém se as próprias bibliotecas escolares e respetivas equipas não se empenharem a fundo numa mudança organizacional e numa adaptação aos novos ambientes digitais.

Nos últimos anos as alterações no panorama das bibliotecas escolares em Portugal têm sido significativas. Desde a criação da Rede de Bibliotecas Escolares já se instalaram mais de duas mil bibliotecas escolares. Em 1996, ao analisar-se a realidade nacional das bibliotecas escolares em Portugal, constatou-se que a maior parte não tinha um espaço próprio ou que a sua área era nitidamente insuficiente. O mobiliário que equipava estes espaços era igual ao das salas de aula, os recursos encontravam-se guardados em armários fechados e a área e disposição dos espaços não permitia organizar convenientemente a biblioteca. Hoje em dia, na maioria das

escolas, este problema está ultrapassado graças à intervenção da RBE, que tem feito um grande esforço para requalificar as bibliotecas escolares e dado orientações específicas para a sua instalação. Mas a intervenção da RBE não se ficou pela instalação de bibliotecas, ela evoluiu, passando a preocupar-se cada vez mais com a formação dos professores e assistentes operacionais que trabalham nas bibliotecas e com a difusão de orientações e de boas práticas. A RBE tem procurado acompanhar a evolução das bibliotecas escolares de modo a ajudar ao seu desenvolvimento, através de um acompanhamento direto no terreno. E tem revelado uma grande preocupação em proporcionar aos professores bibliotecários formação na área da Web 2.0 por ter consciência que é fundamental que estes dominem as novas tecnologias para poderem ser verdadeiros gestores de informação no século XXI. Este apoio que é dado diretamente às escolas e aos professores bibliotecários tem sido muito importante e tem marcado positivamente o trabalho que é realizado nas bibliotecas.

Efetivamente, a adequação das bibliotecas escolares aos novos ambientes de aprendizagem passará inevitavelmente pela sua modernização tecnológica, por novas metodologias de trabalho com recurso à web 2.0, mas também por um trabalho mais estreito com os professores, ao nível curricular. A mudança de atitude dos alunos em relação à aprendizagem assim o determina. As crianças e os jovens vivem imersos em ambientes digitais estimulantes, no entanto, várias vezes navegam à deriva por esses ambientes, desperdiçando muito do seu potencial. E é aqui que o professor bibliotecário e a biblioteca escolar podem fazer a diferença: ser o guia nesta viagem pelo conhecimento; orientar a aprendizagem. É fundamental educar as crianças e os jovens para viverem e trabalharem num ambiente muito rico ao nível tecnológico e informacional.

Neste sentido, Das (2008) diz-nos que a biblioteca escolar que se pretende para o século XXI é aquela que “não só estimula, potencia e facilita mas também promove a aprendizagem” e que esta já não se limita a prestar um serviço mas que tem uma “função” dentro da escola. Estas novas funções são: constituir-se como um centro de aprendizagem e conhecimento para alunos, professores, pessoal não docente, pais; ser um portal, físico e virtual, para todos os recursos e serviços; e possibilitar acesso permanente ao conhecimento, a partir de qualquer ponto.

Contudo, também não nos podemos esquecer que as bibliotecas escolares continuam a ter um papel muito importante na formação de leitores e na melhoria das competências leitoras. Este seu papel foi reforçado com a necessidade imperiosa de elevar os níveis de leitura e literacia entre os jovens, em Portugal. Sardinha (2007) diz-nos a este propósito que “a sociedade atual exige aquisição e desenvolvimento de competência leitora de modo a permitir aos sujeitos o desenvolvimento de outras

competências. O conceito de literacia em leitura está, obviamente, relacionado com as mudanças que se operam na sociedade.” (idem:3) Com efeito, também à leitura se colocam novos desafios que se prendem com a alteração dos modelos e modos de leitura, em função dos novos ambientes digitais. Até há pouco tempo, o que nos preocupava era a quantidade de livros que os alunos liam. Mas estamos agora num novo patamar, em que é muito mais importante perceber se os nossos jovens possuem competências de leitura que lhes permitam interpretar o mundo e agir. Até porque hoje se pode ler em muitos formatos, em muitos lugares e de modos muito diferentes. Desta forma, cabe às escolas e, em especial, às bibliotecas escolares, encontrar novas estratégias de abordagem à leitura, de modo a melhorar as competências leitoras dos alunos e, assim, facilitar-lhes a aquisição de conhecimentos.

No entanto, será difícil ao professor bibliotecário e aos elementos da sua equipa desenvolverem um trabalho com impacto nas aprendizagens dos alunos se não estabelecerem parcerias e não trabalharem colaborativamente com outros docentes. As diretrizes da IFLA/UNESCO dizem-nos que:

“O bibliotecário está envolvido na programação para o desenvolvimento curricular, em colaboração com os gestores da escola, os administradores e os professores. Ele tem o conhecimento e as competências relacionados com o fornecimento da informação e a resolução de problemas de informação, bem como a perícia na utilização de todas as fontes, impressas e eletrónicas. O seu conhecimento, as suas competências e a sua perícia vão ao encontro das necessidades de uma comunidade escolar específica. Para lá disso, ele deve conduzir campanhas de leitura e a promoção da literatura, dos média e da cultura para crianças.”

De facto, a colaboração entre professores e professores bibliotecários é fundamental para justificar a importância que deve ser dada às bibliotecas escolares.

1.3. Desafios para as bibliotecas escolares

Numa época de mudança educacional intensa e de profundo crescimento da informação acessível, de certa forma impulsionada pela tecnologia da informação em rede, o desafio para professores bibliotecários traçarem um futuro desejável para os ambientes de informação das escolas é complexo e potencialmente oposto. É tempo de reconhecer o nosso passado, refletir sobre os nossos resultados, e traçar um rumo para o futuro. (Todd, 2011:1)

Concordamos com Todd quando diz que “É tempo de reconhecer o nosso passado, refletir sobre os nossos resultados, e traçar um rumo para o futuro”. As mudanças educacionais têm repercussões nas bibliotecas escolares e num estudo

onde se pretende analisar algum do trabalho colaborativo entre professores e professores bibliotecários, julgamos importante perceber melhor como é que a biblioteca e o professor bibliotecário se posicionam na escola atual.

Johnson (2002) aponta sete desafios com que se defrontam atualmente as bibliotecas escolares. Estes sete desafios prendem-se com mudanças significativas na forma como se encara e gere a biblioteca escolar e como o professor bibliotecário encara a sua própria função, aqui entendida como uma profissão que requer formação específica e exige características de liderança. Em Portugal, numa altura em que o paradigma de biblioteca escolar se alterou, que foi criado o cargo de professor bibliotecário, que centenas de professores estão a realizar formação nesta área, é, precisamente, o momento de se refletir sobre os desafios que se nos colocam e sobre o que se deve fazer para implementar, nas nossas bibliotecas, uma “gestão de mudança” que se transforme numa “gestão para o sucesso”.

O primeiro desafio prende-se com a plena integração da biblioteca escolar na escola a que pertence e no próprio sistema educativo. O autor defende que as atividades desenvolvidas na biblioteca têm de ter impacto na sala de aula. As bibliotecas escolares em Portugal desenvolvem, sobretudo, atividades de animação da leitura ou de cariz cultural, mas não as planeiam tendo em conta objetivos comuns aos do projeto educativo ou aos das disciplinas. Não há verdadeiramente uma estratégia de ligação ao currículo, por isso se pode considerar que, no caso português, este será um desafio enorme a ultrapassar. Isto acontece porque até há pouco tempo a biblioteca era vista na escola como um serviço onde se permitia a requisição de livros, o livre acesso à documentação e pouco mais.

O segundo grande desafio que Johnson (idem) refere passa pela demonstração e promoção da eficácia do responsável pela biblioteca escolar que, em Portugal, é agora o professor bibliotecário. Este é uma função muito recente mas surge ligada à ideia de que quem está à frente de uma biblioteca tem de se assumir com um verdadeiro professor com competências específicas nas áreas das bibliotecas e literacias da informação. O professor bibliotecário não pode ser um mero animador cultural. O que se espera, face a este novo paradigma de biblioteca escolar, é que ele apresente um programa para o desenvolvimento de competências da informação, de competências de leitura e de competências tecnológicas, e que colabore com os professores, tanto na planificação de atividades de âmbito curricular, como no acompanhamento dos alunos durante as suas aprendizagens. O professor bibliotecário tem não só de ser visto pela comunidade educativa como um verdadeiro professor, que está ali para ajudar todos, como tem de se assumir, perante si próprio, como professor. Ford (2004) no seu artigo “How your media center can make a

difference” chama precisamente a atenção para: “The media specialist must view herself as a teacher first and a supporting resource second”. E este é um aspeto importante. Parece-nos que a biblioteca ainda é encarada por alguns professores, que pretendem aí desenvolver atividade, como um espaço onde é possível “fugir-se a ser professor”. A legislação que define o conteúdo funcional do professor bibliotecário, aponta para um papel muito ativo ao nível do apoio às aprendizagens e ao trabalho colaborativo com outros professores. E a própria designação atribuída à função realça o papel de professor. Porém, falta ainda demonstrar a importância desta função perante a comunidade escolar e consciencializar os próprios professores bibliotecários do seu papel.

Todavia, a promoção da eficácia do professor bibliotecário passa também pela sua capacidade de se relacionar e de comunicar. Temos consciência que, por vezes, alguns professores, que possuem boas competências em tratamento documental, gestão de recursos e planeamento, falham na demonstração das suas competências por dificuldades na comunicação e por não conseguirem remover as barreiras que os isolam da comunidade.

Possuir boas competências no uso das novas tecnologias é outro grande desafio, segundo Johnson (2002). E, no caso português, revela-se para alguns professores bibliotecários assustador. Isto porque a muitos dos atuais professores bibliotecários nunca foi pedido que dominassem as tecnologias porque a sua função, nas bibliotecas e fora delas, se confinava ao documento impresso. Mas as escolas sofreram mudanças profundas ao nível do avanço tecnológico e os alunos nasceram já na era digital, dominando com mestria as ferramentas tecnológicas. Por isso, é fundamental que o professor bibliotecário possua formação nesta área. Os alunos precisam ainda de aprender a usar a tecnologia para localizar, aceder, sintetizar e comunicar informação, para conseguir responder a questões e resolver problemas. E o ensino destas competências cabe, em parte, ao professor bibliotecário. Contudo, para que seja bem-sucedido, este tem de ser visto pela comunidade escolar como alguém experiente e competente na utilização da tecnologia. Para além disso, cabe ao professor bibliotecário ajudar os outros professores a tirar partido da tecnologia, promovendo sessões formativas e workshops, demonstrando que domina a literacia tecnológica e que, por isso, é uma mais-valia para a escola. Neste sentido, o professor bibliotecário tem de apostar muito na sua formação para se manter atualizado.

Fazer com que a comunidade educativa e as direções das escolas compreendam e aceitem o estatuto profissional de professor bibliotecário é, hoje em dia, um outro grande desafio. Os professores bibliotecários terão de ser os primeiros a promover o seu próprio papel junto da comunidade escolar, através de ações de

sensibilização, em reuniões ou através de contactos pessoais. Mas em muitas escolas, em Portugal, por falta de recursos humanos, o professor bibliotecário é colocado a desempenhar funções que deviam ser executadas por funcionários, como o atendimento aos utilizadores, e outras, mais técnicas. Fica sem tempo ou condições para se autopromover, para desenvolver um ensino construtivista e articulado com o currículo, um programa de gestão efetivo, uma autêntica avaliação, ou seja, não consegue demonstrar as suas competências para que aceitem e compreendam o seu estatuto profissional e as especificidades das suas funções. E o seu papel começa a ser depreciado e a perder-se o seu sentido e relevo. Ora, isto é muito preocupante porque se estão a desperdiçar recursos e oportunidades de mudança. Uma vez que a criação do cargo de professor bibliotecário é tão recente, é fundamental que estes professores sejam apoiados por outros recursos humanos (assistentes operacionais e equipas), para que possam dar o seu melhor e demonstrar, através de evidências, o quanto a sua função é importante para a escola.

O quinto desafio enunciado por Johnson (2002) passa por se conseguir atrair os melhores profissionais para as bibliotecas escolares. É imperativo que sejam recrutados para o cargo de professor bibliotecário os melhores professores e aqueles que, tendo um perfil de liderança, são, simultaneamente, reconhecidos na escola como profissionais competentes. Isto porque uma boa gestão da biblioteca escolar requer que o professor bibliotecário mantenha um relacionamento forte com os órgãos de gestão da escola e com todos os professores.

Manter os valores fundamentais, como bibliotecários, apesar da evolução tecnológica e das mudanças sociais é também um grande (sexto) desafio. Perante tantas exigências, mantém-se prioritária a necessidade de se organizar a informação e de se ensinar as competências fundamentais para a utilizar, desenvolvendo projetos de literacia. Mas, perante as mudanças operadas na forma como se aprende, torna-se urgente que os professores bibliotecários se adaptem também aos novos tempos, organizando programas que estimulem uma aprendizagem num ambiente de Web 2.0. Para além disso, e porque a biblioteca escolar ao servir os objetivos da escola deve preocupar-se não só com o sucesso educativo dos alunos mas também com a sua formação global, é igualmente importante inculcar nas crianças e jovens valores relacionados com a ética da informação; promover a multiculturalidade; fomentar as relações interpessoais com base na empatia, no encorajamento, na sabedoria; promover a leitura e o gosto pelo livro. Será, portanto, necessário que o professor bibliotecário, ao contrário do que acontece atualmente, tenha conhecimentos de Gestão da Informação, e de Ética da Informação, para além de dominar as tecnologias.

Por fim, o último grande desafio, para o autor que temos vindo a mencionar, é ter-se uma visão otimista, e mantê-la, mesmo nas situações mais adversas. É importante conseguir recuperar o vigor mas será mais fácil fazê-lo se nos apoiarmos nos nossos pares, aprendendo em conjunto, partilhando experiências. Uma gestão que transmita uma visão da Biblioteca positiva e forte é fundamental para se alcançarem bons resultados.

Também Todd (2011) é de opinião que “a fusão de aprendizagem, bibliotecas e literacias está a criar desafios dinâmicos, se não de confronto, para professores bibliotecários, professores e administradores” (p.1) Este autor considera que a biblioteca escolar no século XXI é um espaço de conhecimento e não apenas um lugar de informação e que o desafio mais estimulante para todos os professores será o de ensinar a transformar a informação em conhecimento. E para que as bibliotecas escolares tenham um papel determinante nesta nova era de informação devem direccionar-se para o “fortalecimento, a conectividade, a participação, a interatividade” de modo a que o seu produto final seja a construção do conhecimento. (ibidem) Neste contexto, aponta ainda alguns princípios, que considera muito importantes, sobre a relação das bibliotecas escolares com a aprendizagem, dos quais destacamos:

- A importância de existir na escola uma filosofia educativa partilhada que una os professores e crie oportunidades de aprendizagem colaborativa e integrada;
- A articulação do trabalho da biblioteca escolar com a sala de aula, de forma flexível, no momento da necessidade;
- A existência de programas de leitura ativos que promovam maiores níveis de leitura, compreensão e desenvolvimento linguístico;
- O planeamento cuidadoso de programas que preveja objetivos claros e oportunos e uma avaliação sistemática dos impactos do programa;
- O apoio dado pelas direções das escolas quando compreendem a importância que a biblioteca escolar pode ter no processo de ensino aprendizagem;
- A existência de parcerias com as bibliotecas municipais.

E, tal como Johnson (2002), também Todd (2011) se refere às bibliotecas escolares como estruturas que fornecem infraestruturas mas que colocam as pessoas no centro das suas preocupações, isto é: “No centro de uma biblioteca escolar que fortalece a aprendizagem estão professores bibliotecários e educadores, cuja filosofia e ações capacitam os alunos”. (p.14)

Assim, os desafios prendem-se todos com o papel que os professores e os alunos desempenham. No fundo, as bibliotecas escolares estão a deixar de ser vistas apenas como espaços físicos que fornecem serviços, passando a constituir-se como

parceiros, cada vez mais importante nas relações interpessoais que se estabelecem nas comunidades escolares, estando ao serviço do conhecimento e da aprendizagem.

Em conclusão, a palavra “desafio” esteve sempre presente nesta nossa reflexão. Procurámos analisar brevemente os múltiplos desafios que se colocam atualmente à educação, aos professores, às bibliotecas escolares e aos professores bibliotecários pois acreditamos que se encararmos as dificuldades com que nos deparamos como desafios será possível dar à educação do século XXI uma grande oportunidade. A sociedade está em constante mudança e exige que nos adaptemos o melhor possível. O professor é um dos principais agentes de mudança e tem de encarar esse papel com serenidade e determinação, procurando as estratégias adequadas para superar os problemas que se lhe colocam.

Este estudo, ao debruçar-se sobre os projetos de leitura e o trabalho colaborativo entre professores e professores bibliotecários, pretende trazer pistas de reflexão e apontar algumas estratégias para melhorar a organização do trabalho dentro das escolas e ajudar os alunos nas suas aprendizagens. Estamos convencidos que o desenvolvimento de projetos de leitura pode ser um caminho para o estabelecimento de relações colaborativas entre os professores bibliotecários e os restantes professores da escola. Até porque a necessidade de melhorar as competências de leitura dos alunos é um argumento fortíssimo.

2. Colaboração

A colaboração é hoje entendida como a chave para o sucesso de qualquer organização e pode ser uma mais valia para a educação no século XXI. Aliás, em educação, a colaboração é fundamental para apoiar a aprendizagem dos alunos e para melhorar a abordagem de conteúdos curriculares. Há estudos (entre outros: Small, 2002 e Sheperd, 2004) onde se evidencia uma forte ligação entre o desempenho/sucesso académico dos alunos e o apoio dado pela biblioteca escolar, fundamentalmente quando o professor bibliotecário colabora ativamente com os outros professores. A correlação mantém-se no que se refere ao sucesso das práticas pedagógicas, com a aparente diluição do sentimento de isolamento dos próprios professores relativamente ao alcance da sua ação junto da escola e dos alunos.

Assim, e também por isso, torna-se prioritário abordar a temática do trabalho colaborativo entre os professores e o professor bibliotecário e desenvolver investigação nesta área. Começamos, no entanto, por enquadrar o tema com uma breve revisão da literatura em torno do conceito de colaboração e colaboração docente.

2.1. Colaboração docente

Apesar das tentativas e preocupações em definir colaboração, porque este termo é utilizado para descrever muitos tipos de relações e atividades, este nem sempre é bem compreendido. Os próprios professores revelam dificuldades em interpretar o conceito, e a colaboração pode significar coisas diferentes para grupos distintos de professores e são muitos os processos que são entendidos como colaboração, quando, na realidade, não o são. Vamos procurar, por isso, clarificar este termo, até porque precisamos de o ter bem preciso para o nosso estudo.

Colaborar pressupõe trabalhar para atingir um objetivo comum. Segundo Muronaga e Harada (1999), a colaboração é baseada em objetivos comuns, numa visão partilhada e num clima de confiança e respeito. Small (2001) diz-nos que para estarem motivados para colaborar, os participantes têm de sentir que a colaboração é uma mais-valia para eles e que têm o conhecimento e as competências necessárias para serem parceiros de sucesso na colaboração. É um estilo de interação que não ocorre se houver isolamento e se houver coação. Efetivamente, não se pode obrigar ninguém a colaborar e o indivíduo tem de participar nesta interação com convicção e

consciente do seu valor e do reconhecimento deste pelos seus pares. Nesta linha, Boavida e Ponte (2002) também consideram que todos os participantes têm algo a dar e algo a receber do trabalho conjunto. Mas para que isso aconteça tem de haver entendimento entre os participantes e estes têm de estar dispostos a assumir responsabilidades conjuntas e a ser capazes, também, de construir soluções em conjunto. Os temas confiança, diálogo e negociação são, então, recorrentes na literatura sobre colaboração. Construir relações verdadeiras de colaboração não é fácil e exige muito envolvimento, por isso, e apesar do trabalho colaborativo ser hoje muito referenciado, não são muito numerosas as práticas desta natureza que se constituem nas escolas.

Mas vejamos outras definições de colaboração e o que elas nos trazem de novo. Para Callison (1999, citado por Russel, s/d), em colaboração cada parceiro cumpre um papel bem definido; é necessário um planeamento abrangente; liderança, recursos, riscos e controlo partilhado; e as relações de trabalho devem estender-se por um período de tempo relativamente longo. Nesta definição deparamo-nos com as noções de risco e controlo partilhado e com a ideia que as relações colaborativas não podem ser fugazes, têm de ser continuadas no tempo para terem impacto. Também Russell (s/d) salienta que um programa de trabalho colaborativo é complexo e que as mudanças que se operam na sua evolução requerem tempo, pelo menos entre dois e cinco anos.

As relações de trabalho baseadas na colaboração têm ainda de ser espontâneas e voluntárias; os envolvidos têm de sentir vontade e interesse pela partilha e, ao mesmo tempo, devem estar empenhados na mudança. Novo (2008) refere que o trabalho colaborativo exige que os professores estejam motivados e para isso é necessária a existência de um ambiente onde as pessoas estejam dispostas a ajudar-se umas às outras. Mas a colaboração, tal como nos diz Small (2002), implica tanto uma interdependência mútua como respeito mútuo. Além disso, está relacionada com uma certa dispersão do trabalho no tempo e no espaço, não o sujeitando a calendários formais nem a horários rígidos que condicionam as relações de trabalho colaborativo, porque assim seriam sentidas como coercivas (Hargreaves, 1998, citado por Freire, 2007: 43).

Outros autores consideram que os parceiros no trabalho colaborativo não só devem planear, decidir e agir em conjunto como, sobretudo, devem pensar em conjunto, e que para existir uma verdadeira colaboração deve haver a intenção de partilhar recursos, poder e talento (John-Steiner, Weber and Minnis, 1998, citado por Montiel-Overall, 2005). Muronaga e Harada (1999) especificam que a colaboração não exige que a participação de cada um tenha de ser equitativa. Cada parceiro deve

participar naquilo que lhe for requerido ou onde possa ser mais útil a sua intervenção. No entanto, todos devem ter uma participação equitativa no que diz respeito às tomadas de decisão, no que ao trabalho do grupo diz respeito ou ao material a preparar. Boavida e Ponte (2002) esclarecem que uma relação é colaborativa apenas quando um grupo de pessoas trabalha em conjunto mas numa relação não hierarquizada.

Mais recentemente, Roldão (2007:27), a propósito do trabalho colaborativo entre os professores, referiu que este se estrutura:

“essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração. Implica conceber estrategicamente a finalidade que orienta as tarefas e organizar adequadamente todos os dispositivos dentro do grupo que permitam: alcançar com mais sucesso o que se pretende; ativar o mais possível as potencialidades de todos os participantes; ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interação com todos os outros.”

Esta noção de trabalho colaborativo está já muito centrada na rentabilização dos processos através da ativação das potencialidades de cada um que, juntas, se tornam mais fortes e produzem melhores resultados. Há aqui uma ênfase no processo e nos resultados alcançados. Também Lima (2002:8) acentua que *“a colaboração não se justifica por si própria: ela é um meio para se atingir um fim mais nobre.”*

A literatura também procura diferenciar o conceito de colaboração de outros conceitos aparentemente semelhantes, e com os quais tantas vezes se confunde. Neste sentido, Sheperd (2004) apresenta uma distinção entre cooperação, coordenação e colaboração. Este investigador diz-nos que a cooperação é uma relação menos formal, que não pressupõe objetivos comuns, à qual falta um planeamento formal, que não tem riscos para os participantes, e depende de uma liderança. Na cooperação, os recursos e recompensas são independentes e só há comunicação quando esta é requerida. A coordenação já é uma relação a um outro nível pois apresenta a focalização num determinado processo, o planeamento em projetos específicos, controlo e liderança partilhados, o estabelecimento de canais de comunicação, o reconhecimento de que há recompensas comuns para todos os parceiros e o conhecimento por todos dos recursos existentes e das necessidades de cada um. No entanto, não há objetivos comuns, o que se procura é tentar compatibilizar os objetivos individuais de cada um para o projeto, e também há poucos riscos partilhados uma vez que os parceiros agem independentemente. Por fim, a

colaboração pressupõe uma relação mais complexa e exigente que se diferencia das restantes porque exige metas comuns, um planeamento estratégico, projetos com repercussões a longo prazo, riscos e responsabilidades comuns e recursos e benefícios partilhados. Ao nível das relações entre os parceiros, estas têm de ser muito bem definidas e contar com o apoio efetivo das direções das escolas. Portanto, podemos encontrar neste autor uma outra clarificação do que são relações colaborativas e que incluem: um compromisso; uma estrutura organizacional desenvolvida em conjunto; papéis e responsabilidades claramente definidos; responsabilidade e controlo partilhados; responsabilidade mútua no processo; partilha de recursos e benefícios e meios de comunicação formais a vários níveis.

Lima (2002:46) também considera que a colaboração representa mais do que uma mera cooperação entre professores uma vez que nas relações cooperativas as ações de cada indivíduo podem ser agradáveis para o outro mas não resultam em benefícios mútuos (porque podem ter objetivos e programas de ação separados e autónomos). E relativamente à colaboração, salienta o facto de a responsabilidade pelo processo ser partilhada por todos e de as decisões críticas serem tomadas conjuntamente.

O termo colegialidade também emerge com o de colaboração. Lima (2002), por exemplo, refere-se constantemente à colegialidade, associando-a àquilo que considera ser uma cultura colaborativa na escola. Assim, para este autor, se a colegialidade docente, dentro de uma determinada escola, for forte, ou seja, se os seus membros interagirem com um número significativo de colegas, se essas interações forem frequentes, e se as relações abrangerem um conjunto diverso de áreas da vida profissional, então pode-se considerar que existe colaboração. No fundo, o termo colegialidade está relacionado com a ideia de um grupo alargado de professores que trabalham em conjunto numa escola onde parece existir trabalho de equipa em diversas áreas da vida profissional.

Sintetizando, a literatura analisada, no seu todo, remete-nos para uma definição de colaboração que pressupõe: a existência e interdependência de objetivos comuns; a partilha de recursos e de benefícios; o compromisso; o respeito mútuo; a confiança; a responsabilidade e o controlo partilhados.

2.2. Culturas colaborativas

As culturas docentes ajudam os professores na medida em que lhes dão apoio e conferem um sentido ao seu trabalho. Lima (2002) esclarece: *“As culturas profissionais dos professores representam agregados de conhecimentos e de conceções e, igualmente, integram comportamentos e práticas, modos de agir nas escolas e de interagir com os colegas.”* (p. 51)

As culturas docentes são um fenómeno interessante e complexo que marca as relações entre os professores dentro de uma escola. Apercebemo-nos que alguns professores, quando mudam de escola, alteram as suas práticas, no que ao trabalho colaborativo diz respeito. Por isso é necessário realizar mais estudos nesta área, que nos ajudem a perceber melhor as relações que os professores estabelecem com os colegas nas escolas. O conhecimento sistemático do modo como os professores se relacionam e das culturas docentes é ainda muito incipiente em Portugal, mas o seu conhecimento possibilita a compreensão das dinâmicas que impedem a mudança.

Small (2001) diz-nos que a colaboração não é possível sem se criar uma cultura de colaboração onde cada parceiro veja e compreenda os benefícios da colaboração para si próprio, para os outros parceiros e para os alunos. Fullan e Hargreaves (2001) vêm dar força a esta ideia na sua obra *“Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola.”* Estes autores defendem que *“aquilo por que vale a pena lutar é que as nossas organizações (...) sejam positivas por conceção”* (idem: 71), e esse positivismo está necessariamente relacionado com uma escola onde os professores se sintam bem, onde exista uma cultura que promova a colaboração. Estes investigadores definem o conceito de cultura como *“a forma como fazemos as coisas e nos relacionamos no local de trabalho”* (idem: 72) e apontam dois tipos básicos de cultura escolar: a individualista e a colaborativa. Para se referirem à cultura do individualismo recorrem ao termo utilizado por Rosenholtz (1989) de *“escolas imobilizadas”*. De facto, esta palavra expressa bem a ideia que lhe está implícita: quando os professores trabalham de forma isolada, não se desenvolvem tanto a nível profissional e vão-se enredando em rotinas que dificultam a mudança, não favorecendo a ação e o aperfeiçoamento continuado, conduzindo, assim, ao imobilismo. O estado de isolamento, o trabalho solitário, é o que é mais comum nas nossas escolas, sendo que a própria sala de aula tende ao isolamento. Por outro lado,

“nas culturas colaborativas, o insucesso e a incerteza são partilhados e discutidos, tendo em vista obter apoio e ajuda. (...) As escolas

caracterizadas por culturas colaborativas são, também, locais de trabalho árduo, empenhamento forte e comum, dedicação, responsabilidade coletiva e um sentimento especial de orgulho na instituição. “ (Fullan e Hargreaves, 2001: 89)

Um outro aspeto importante é que as culturas colaborativas criam docentes mais capacitados para lidar com as mudanças impostas pelo exterior.

Nias, Southwort e Yeomans (1989, citados por Fullan e Hargreaves, 2001: 89) concluíram, após a realização de estudos de caso intensivos em cinco escolas do primeiro ciclo, que:

“as culturas de colaboração não se caracterizam pela organização formal, as reuniões ou os procedimentos. Também não são preparadas para projetos ou eventos específicos. Pelo contrário, consistem em qualidades, atitudes e comportamentos amplamente difundidos que caracterizam continuamente as relações entre o pessoal docente. Nestas relações, a ajuda, o apoio, a confiança e a abertura ocupam um lugar central. Subjaz-lhes um empenhamento na valorização dos indivíduos enquanto pessoas e dos grupos a que pertencem.”

Mas dentro do que aparentam ser culturas colaborativas nas escolas, Fullan e Hargreaves (2001) distinguem tipos diferentes de formas de colaboração aos quais devemos estar muito atentos para não os confundirmos com uma cultura integral de colaboração: balcanização; colaboração confortável; e, colegialidade artificial. A balcanização, segundo estes autores, ocorre quando os docentes se associam em pequenos grupos distintos que, por vezes, até competem entre si. As divisões em departamentos e em níveis de ensino, que ocorrem sobretudo nas escolas secundárias, acentuam e potenciam esta balcanização. Estes grupos refletem e reforçam perspetivas específicas sobre a aprendizagem, os estilos de ensino, a disciplina e o currículo que pertencem apenas aos professores que integram o grupo e não a todos os docentes. A balcanização pode conduzir à pobreza de comunicação, à indiferença ou a grupos que seguem caminhos opostos dentro de uma escola. Não pode, por isso, ser confundida com colaboração. A colaboração confortável também assume formas circunscritas a pequenos grupos, não se alargando à maioria dos docentes; não vai para além de determinadas unidades de trabalho ou de certos conteúdos curriculares, não se constituindo como um verdadeiro programa. Também raramente passa pela sala de aula, fica-se pelas conversas entre professores, pela planificação de uma atividade conjunta ou pela elaboração e partilha de recursos sem questionamento, reflexão ou crítica. A colegialidade artificial surge quando as direções das escolas procuram controlar a colaboração estabelecendo um conjunto de procedimentos formais e burocráticos para promover o trabalho colaborativo entre os professores. Este artificialismo administrativo às vezes é de tal maneira excessivo que

condiciona negativamente o aparecimento de verdadeiro trabalho colaborativo e pode ainda desviar os docentes de atividades válidas com os alunos, roubando-lhes tempo precioso. Dizem-nos ainda estes autores que as culturas colaborativas “também exigem uma orientação e intervenção por parte dos gestores” (idem:105). Mas, ao contrário do que se passa com a colegialidade artificial, “trata-se de uma intervenção que apoia e facilita, que cria oportunidades para os professores trabalharem em conjunto dentro do seu horário de trabalho. As culturas colaborativas não impõem o colegial e as parcerias: promovem-nos e facilitam-nos.” (ibidem)

2.3. Vantagens da colaboração

Temos estado a debruçar-nos sobre a colaboração no pressuposto de que ela é sempre positiva mas não devemos continuar a analisar as suas vantagens sem antes recordar que, tal como nos dizem Fullan e Hargreaves (2001), a colaboração também pode ter um lado negativo. E, como já vimos, por vezes surgem certos tipos de colaboração, como a colegialidade artificial, que são, por vezes, prejudiciais. Mas o que é certo é que se queremos melhorar o trabalho que se realiza nas nossas escolas temos de aprender a trabalhar em conjunto, enquanto comunidade, de uma forma eficaz, porque isso nos traz muitas vantagens. Ora vejamos o que nos diz a literatura a este respeito.

Montiel Overall (2005) é de opinião que o maior poder da colaboração talvez seja o de expor os alunos a recursos mais diversificados, opiniões diversas e diferentes estilos de ensino e de comunicação, o que para eles é muito mais enriquecedor e permitirá melhorar as suas aprendizagens. Por outro lado, quando os alunos testemunham o esforço que os professores fazem para colaborar também desenvolvem uma maior compreensão do que este tipo de relação exige e dos benefícios que ela nos traz. A colaboração entre os docentes potencia um ambiente diferente que se traduz numa atmosfera de criatividade, diversidade de pensamento e de aprendizagem dentro de um contexto mais rico de investigação e de resolução de problemas.

A mesma autora refere que a colaboração tem um grande potencial na renovação dos processos de ensino aprendizagem, combinando os pontos fortes de vários indivíduos de modo a influenciar positivamente a aprendizagem dos alunos. Também Roldão (2007) considera que trabalhar colaborativamente permite ensinar mais e melhor. No entanto, chama a atenção para o facto de não ser possível trabalhar sempre colaborativamente. Para que a colaboração seja eficaz os

professores têm um contributo a dar e esse contributo necessita de passar por um processo de construção individual, isto é, as “*próprias tarefas de trabalho colaborativo devem incluir momentos de trabalho individual para preparar ou aprofundar o trabalho no coletivo no momento seguinte.*” (idem: 28)

Boavida e Ponte (2002) identificam algumas vantagens importantes no trabalho colaborativo. Em primeiro lugar, afirmam que serve para unir várias pessoas em torno de um projeto comum, o facto de haver mais recursos humanos num grupo promove o sucesso daquilo que o grupo se propõe realizar. O aparecimento de diferentes sinergias também abre caminho a uma reflexão e aprendizagem mútuas. E várias sensibilidades sobre a mesma realidade contribuem para uma interpretação mais abrangente e mais rica de uma mesma realidade.

2.4. Barreiras à colaboração

Na escola atual não existem muitas oportunidades para que os professores possam trabalhar em conjunto e as direções também não incutem o espírito colaborativo que seria desejável nas suas equipas docentes. Segundo Lima (2002:45), que cita Hargreaves (1998), apesar das muitas vantagens apontadas à colaboração, esta também pode ser “comodista e complacente, conformista, artificial e cooptativa. Para além disso, pode dividir os professores, conduzindo-os à balcanização (a que antes nos referimos). Por outro lado, as políticas atuais colocam uma tónica muito acentuada na avaliação individual dos professores e na sua realização pessoal, o que surge em contraciclo com a ideia de colegialidade e de trabalho colaborativo, podendo constituir-se como um constrangimento ao desenvolvimento deste tipo de relação de trabalho. Fullan e Hargreaves (2001) referem que associado a este contexto surgem ainda outros problemas que dificultam ou impedem o trabalho colaborativo, são eles: a sobrecarga de trabalho; o isolamento dos professores; o tipo de pensamento de grupo; as limitações do papel do professor e da sua liderança; as reformas curriculares falhadas.

Efetivamente, trabalhar colaborativamente vai contra toda a organização da escola pois os professores foram formados para trabalhar individualmente com uma turma, numa área disciplinar e num determinado nível de ensino. A lógica curricular e organizacional das escolas assenta na normatividade, que pressupõe o cumprimento de programas. Os professores preocupam-se, assim, mais em cumprir os programas curriculares do que em assegurar a eficácia da aprendizagem. É por isto que Roldão (2007) considera que o individualismo atribuído à profissão docente, a lógica dominante no ministério da educação, e a cultura vivencial da escola constituem

importantes barreiras à introdução de práticas de trabalho colaborativo nas escolas. Para esta autora não é possível pedir aos professores que trabalhem colaborativamente se a escola não se organizar de outro modo.

Vários autores (Montiel-Overall, 2005; Russel, s/d; Novo, 2008; Correia, 2007) referem que a falta de tempo é uma das grandes barreiras à colaboração, mas há ainda outros constrangimentos. Correia (2007), por exemplo, diz-nos que os professores inquiridos no seu estudo apontam como principais dificuldades ou constrangimentos à colaboração a gestão do horário dos professores; a intensificação do trabalho dos professores; o desenvolvimento das reuniões; a ausência de uma liderança efetiva. A autora deste estudo conclui ainda que será necessário abandonar ou atenuar os controlos burocráticos para escutar, articular e unir as vozes díspares dos professores.

Para além da falta de tempo, Montiel-Overall (2005) também salienta a falta de apoio da direção da escola como fator inibidor ao desenvolvimento de trabalho colaborativo. No que diz respeito ao apoio da direção, esta autora esclarece que não é necessário que o diretor esteja envolvido diretamente na colaboração mas que deve saber como é que deve apoiar os professores e entender os benefícios da colaboração. De facto, se o diretor organizar horários que permitam a colaboração e se reconhecer os esforços dos docentes no desenvolvimento do trabalho colaborativo já ajudará muito. Caso contrário, poderá ser mais um entrave à colaboração ou, então, poderá conduzir, como dizem Fullan e Hargreaves (2001), a uma “colegialidade artificial”, à qual aludimos previamente.

2.5. Fatores que influenciam a colaboração

Montiel-Overall (2005) refere que é necessária investigação para determinar as condições ideais que possibilitam que a colaboração ocorra e quais as condições que a dificultam. Mas também pode ser possível que a existência de condições ideais não seja suficiente para desenvolver a colaboração. E nós concordamos com este ponto de vista porque relativamente à colaboração ainda não há muitas certezas dado que esta depende de fatores sociais e pessoais, pouco estudados.

Mas Shepherd (2004) elenca uma série de fatores que contribuem para a colaboração e que nos parecem, de facto, poder ter uma forte influência, apesar de todos os condicionalismos que possam existir. Assim, o autor considera que os fatores que ajudam a colaboração estão relacionados com: necessidades e benefícios; visão, missão e objetivos; atitude; comunicação; recursos humanos, financeiros e liderança; e desenvolvimento da comunidade. No que diz respeito às necessidades e benefícios,

refere que estes são de ordem económica, informacional, educacional, cultural e social, mas que o que é mais importante é convencer todos os parceiros de todos estes benefícios. Portanto, se todos tiverem um bom conhecimento e um correto entendimento dos benefícios que podem retirar da colaboração esta ficará facilitada. Este autor também considera que as expectativas formam a visão coletiva da colaboração, pelo que se os parceiros tiverem expectativas, metas e objetivos comuns isso facilitará a colaboração porque gerará entusiasmo e vontade de resolver os problemas coletivamente. A atitude também é um fator importante. Os parceiros têm de sentir respeito mútuo e confiança e estarem dispostos a conhecer as características dos seus parceiros: as suas competências técnicas, o seu estilo, a forma como se relacionam e se organizam, essa predisposição é fundamental para que a colaboração ocorra. Outro fator elencado é o da comunicação. A este respeito considera que os parceiros têm de ser chamados à discussão dos problemas desde o início e que, por isso, é necessário desenvolver vias, tanto formais como informais, para comunicar. Também é necessário que os parceiros se habituem a comemorar os seus sucessos e a divulgá-los na comunidade. A colaboração, como já percebemos, é complexa e também dispendiosa no início, por isso, o ideal é que exista um financiamento para os programas. Poderá ser necessário, por exemplo, que os recursos humanos façam formação para obterem novas competências. No que diz respeito à liderança, o autor defende que esta requer bom senso, uma presença credível e conhecimentos na gestão destes processos. Por último, e ainda para o mesmo autor, será necessário estabelecer novos métodos e modos de aproximação e de interação para desenvolver uma comunidade colaborativa, ou seja, há que considerar igualmente as culturas locais e as identidades específicas.

Outros autores referem-se também aos fatores específicos que influenciam o sucesso da colaboração. Vejamos o que pensa Haycock (2004). Para este autor, o ambiente em que os docentes trabalham é muito importante. Na escola, os que colaboram devem ser vistos como confiáveis e competentes e os líderes de opinião e as direções devem criar uma política e um clima favoráveis à colaboração. Os professores têm, como já se disse, de se compreender e confiar uns nos outros e estar disponíveis para o compromisso, percebendo o que têm a ganhar e aceitando o que podem perder. Isto significa que as características dos próprios professores podem ou não ajudar ao sucesso da colaboração. Haycock também defende que o processo deve ser flexível e permitir a adaptabilidade. Os papéis e as responsabilidades de todos devem ser claros e apoiados em orientações concretas de política colaborativa, o que significa que a escola deve organizar-se de modo a facilitar as relações colaborativas (e isso também passa por se facilitar a comunicação informal, aberta e

frequente, entre os professores). Por último, mas não menos importante, é fundamental, para este autor, que haja um propósito único. A equipa de professores tem de possuir uma visão partilhada com metas e objetivos concretos para se trabalhar o currículo. Shepherd (2004) vem reforçar a posição de Haycock porque considera também que os parceiros têm de estar dispostos a comprometer-se e que regras rígidas tornam a colaboração impossível. Para que se dê uma mudança organizacional, é necessário começar por articular visão, missão e objetivos. E diz-nos ainda que uma colaboração só pode ser implementada com sucesso se existir um conhecimento significativo da sensibilidade e da cultura existente na escola. Por isso, as relações colaborativas levam tempo a construir e ocorrem entre parceiros que já se conheçam há algum tempo.

Um outro aspeto que nos parece importante, e que, por exemplo, autores como Getz (1996, citado por Smal, 2002) referem, é o do tamanho das escolas. As escolas mais pequenas podem proporcionar mais oportunidades para uma menor burocratização e mais interações entre os professores. Os horários flexíveis e as boas expectativas da direção, como já tivemos ocasião de referir, também são apontados por muitos estudiosos como fatores que influenciam a colaboração. É colocada uma tónica muito acentuada na reestruturação da organização do modo de trabalho dos departamentos, na formação das lideranças e na existência de tempos comuns no horário não letivo dos professores, para trabalharem em conjunto (Correia, 2007:132).

Em síntese, o trabalho colaborativo, porque possibilita a discussão de ideias, a procura de consensos e a superação de conflitos, tende a aumentar o grau de satisfação dos docentes, incentivando maior envolvimento na apropriação de novos conhecimentos, resolução de problemas, para além da construção de novas práticas pedagógicas com impacto decisivo na melhoria das aprendizagens dos alunos, objetivo que vai ao encontro da missão do professor bibliotecário.

Apesar das evidentes vantagens do trabalho colaborativo docente, este, para se tornar uma prática corrente, exigirá nada menos do que uma pequena revolução na cultura e nas práticas da escola. Ainda assim, a crescente necessidade de integração das literacias da informação no currículo pode vir a contrariar o tradicional isolamento do professor na sua sala de aula e impulsionar o trabalho cooperativo com o professor bibliotecário, desde que este seja entendido, na comunidade educativa, como perito ou especialista em informação. Deste ponto de vista, também os projetos de promoção de leitura, que se desenvolvem nas escolas, e envolvem vários professores, poderão contribuir significativamente para um incremento do trabalho colaborativo no contexto escolar português.

3. Trabalho colaborativo entre professores e professores bibliotecários

3.1. Biblioteca escolar e trabalho colaborativo

A colaboração é o santo Graal do professor bibliotecário. Jonhson (2007)

A colaboração entre a biblioteca escolar, na pessoa do professor bibliotecário, e os restantes professores da escola é realçada em muitos documentos institucionais há mais de uma década, o que demonstra, de alguma forma, a sua importância. De acordo com a *Information power* da American Library Association (AASL, 1998: 50-51), a colaboração na escola é fundamental, apontando-se três razões para essa relevância:

- *“Essential as librarians work with teachers to plan, conduct, and evaluate learning activities that incorporate information literacy;*
- *“Critical as librarians work with teachers and administrators to build and manage collections that include all formats and support authentic, information-based learning; and*
- *Basic as librarians work with teachers, administrators, parents, and other members of the learning community to plan, design, and implement programs that provide access to the information that is required to meet students’ learning goals.”*

Também no Manifesto para as bibliotecas escolares da UNESCO, de 1999, se defende o trabalho colaborativo: *“Está comprovado que, quando os bibliotecários e os professores trabalham em conjunto, os alunos atingem níveis mais elevados de literacia de aprendizagem, de resolução de problemas e competências no domínio das tecnologias da informação e comunicação”*

E nas diretrizes da IFLA/Unesco para as Bibliotecas Escolares (2006:12) também encontramos muito clara a defesa do trabalho colaborativo entre professores e professor bibliotecário:

“A cooperação entre professores e bibliotecário escolar é essencial para otimizar o potencial dos serviços da biblioteca. Professores e bibliotecários trabalham em conjunto para atingir o seguinte:

- *Desenvolver, instruir e avaliar a aprendizagem dos alunos ao longo do curriculum;*
- *Desenvolver e avaliar as competências dos alunos em literacia da informação e em conhecimento da informação;*
- *Desenvolver planificações de atividades letivas;*

-
- *Preparar e conduzir programas de leitura e eventos culturais;*
 - *Integrar tecnologias de informação no curriculum;*
 - *Explicar aos pais a importância da biblioteca escolar.*

Mais recentemente, a portaria 756/2009, de 14 de julho, do Ministério da Educação Português, que cria a função de professor bibliotecário, indica, no conteúdo funcional do professor bibliotecário, como sendo da sua competência: “Definir e operacionalizar uma política de gestão dos recursos de informação, promovendo a sua integração nas práticas de professores e alunos” e ainda “apoiar as atividades curriculares e favorecer o desenvolvimento de competências da leitura, da literacia da informação e das competências digitais, trabalhando colaborativamente com todas as estruturas da escola”.

E o próprio Modelo de Autoavaliação das Bibliotecas Escolares, elaborado pela RBE, e em vigor nas escolas portuguesas, aponta como fatores críticos de sucesso o trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os professores da escola, como podemos ver nos seguintes exemplos:

- *Ao nível da articulação curricular:*
“A equipa da BE participa, em cooperação com os docentes, nas atividades de educação/ensino de competências de informação com turmas/ grupos/ alunos.”
- *Ao nível da promoção da leitura:*
“A BE colabora ativamente com os docentes na construção de estratégias e em atividades que melhorem as competências dos alunos ao nível da leitura e da literacia.”

Mas a literatura sobre esta temática também reforça que a colaboração é fundamental para se desenvolver um bom trabalho nas bibliotecas escolares. Small (2002), por exemplo, chega mesmo a dizer que “o planeamento colaborativo do ensino e do currículo é um dos principais papéis do professor bibliotecário no século XXI.”

É ainda Small (2001) que, citando um artigo de 1998, *Building partnerships for learning*, considera que uma colaboração efetiva com os professores ajuda a criar uma comunidade de aprendizagem vibrante e comprometida, e reforça todo o projeto educativo da escola e o próprio projeto da biblioteca. No entanto, os professores têm ainda uma visão limitada do papel e do potencial do professor bibliotecário. Apesar desta evidente necessidade de colaboração, a realidade aponta para um nível pouco significativo no que se refere ao trabalho colaborativo entre o professor de sala de aula e o professor bibliotecário. No entanto, para ser utilizada de forma efetiva, a biblioteca

escolar deve envolver os professores de sala de aula e o professor-bibliotecário. Esta parceria procura também uma integração do programa da biblioteca escolar de forma a capacitar os alunos para uma aprendizagem ao longo da vida, questão particularmente significativa no mundo atual.

Mais recentemente, num estudo desenvolvido em Portugal, por Novo (2008), as entrevistas realizadas nas escolas revelaram que os professores concordam que a existência de trabalho colaborativo a vários níveis é indispensável para a melhoria das aprendizagens dos alunos. E a colaboração entre docentes e professores bibliotecários aparece referenciada em todas as entrevistas como sendo um dos fatores mais importantes para o desenvolvimento do trabalho dos professores bibliotecários e com grande impacto no sucesso dos alunos. Ora, toda a literatura analisada é unânime em considerar que a colaboração é fundamental para o trabalho da biblioteca escolar e para o seu impacto na vida da escola e nas aprendizagens dos alunos.

Os professores precisam, por vezes, de ajuda na transição para um modelo de trabalho colaborativo. O professor bibliotecário pode ajudar e facilitar essa transição, agindo como agente transformador e como monitor. Para isso, a escola tem de começar a compreender que para existir verdadeiro trabalho colaborativo é importante uma mudança de atitude face ao papel do professor bibliotecário e que, em colaboração, cada parceiro tem uma função e desempenha um papel específico. Por exemplo, no ensino, os professores conhecem bem os alunos, os seus interesses e as suas dificuldades. O professor bibliotecário, por seu lado, domina as competências de informação, os métodos para as integrar no currículo e as novas ferramentas de web 2.0 ao dispor da educação. Tem também uma visão mais ampla sobre as aprendizagens dos alunos, relacionando diferentes aspetos do currículo. Assim, juntos, professores e professores bibliotecários, podem desenvolver unidades didáticas muito mais interessantes e adequadas às novas exigências da sociedade da informação. Mas é necessário que a escola esteja disponível e perceba os benefícios que pode retirar desta colaboração.

Como já dissemos, a colaboração exige uma participação partilhada e no estabelecimento de uma cultura colaborativa, dizem-nos Muronaga e Harada (1999), deve o professor bibliotecário saber assumir-se, umas vezes, com um elemento ativo, outras vezes, como um elemento passivo. Uma colaboração de sucesso requer que os professores bibliotecários entendam as suas organizações de forma a obter uma resposta positiva de todos os parceiros. Callison (1999, citado por Russell, s/d) refere que as qualidades do professor bibliotecário mais vezes mencionadas são: a capacidade de iniciativa; a capacidade de gerar confiança; possuir boas competências

de comunicação; ter qualidades de liderança; e estar disposto a assumir riscos. Ora, estas características são quase todas essenciais para o trabalho colaborativo, por isso os professores bibliotecários reúnem as condições para estimularem e proporcionarem parcerias e trabalho colaborativo dentro das escolas. Shepherd (2004) diz-nos que os professores bibliotecários têm de estar sensíveis para tentar desenvolver uma atitude positiva entre todos os parceiros; têm de resistir à tendência de controlar e manipular, dando a possibilidade para que as coisas se façam naturalmente, mantendo o equilíbrio entre tarefas e processos.

3.2. Modelos de colaboração entre professores e professores bibliotecários

São várias as possibilidades colaborativas que se podem criar entre o professor bibliotecário e os restantes professores e, por isso, a literatura apresenta alguns modelos ou níveis de colaboração. Muronaga e Harada (1999) consideram existir três níveis de envolvimento no currículo, no trabalho que se estabelece entre professores e professores bibliotecários. No nível um, a docência é independente. As competências em literacia da informação são planeadas e implementadas isoladamente. Isto acontece quando, por exemplo, o professor bibliotecário ensina a usar uma enciclopédia mas essa competência não é depois reforçada pelo professor na sala de aula. No nível dois, já encontramos uma colaboração simples porque, segundo os autores, a colaboração é acidental. Só por acaso é que o professor bibliotecário trabalha competências que desenvolvem um tópico da aula ou então o docente lhe pede que o faça, pontualmente. Porém, apenas o nível três é apontado como uma colaboração total, porque é deliberada. Neste nível, os professores e o professor bibliotecário planeiam em conjunto uma unidade didática e avaliam o trabalho efetuado.

Loertscher (2000) foi um dos autores, entre os estudados, a procurar classificar a colaboração, através do estabelecimento de quatro taxonomias, destinadas ao professor bibliotecário, ao professor, aos órgãos de gestão e aos alunos. Esta preocupação com as taxonomias revela como, para este autor, a colaboração é essencial para o programa de ação da biblioteca escolar. Concebe, assim, um plano de ação para a biblioteca escolar que visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e assenta em três grandes pilares: a infraestrutura de informação; os serviços prestados a alunos e professores; os quatro elementos programáticos fundamentais numa biblioteca escolar. E é nestes quatro elementos programáticos que encontramos

a colaboração, juntamente com a leitura, a literacia da informação e o reforço da aprendizagem através das tecnologias. O papel do professor bibliotecário é, precisamente, desenvolver trabalho nestas quatro áreas para ajudar os alunos a obter sucesso escolar. Nenhum destes quatro elementos se constitui como um fim em si mesmo, eles são o meio para alcançar um fim, que é o da melhoria das aprendizagens dos alunos.

Apesar de as taxonomias de Loertsher (2000) sobre a colaboração serem quatro, vamos debruçar-nos apenas sobre as que dizem respeito ao professor bibliotecário e aos professores (por serem aquelas que mais nos interessam neste estudo). Apresentamos um quadro onde pretendemos retomar de uma forma clara estas duas taxonomias, e perceber em que pontos é que elas se podem cruzar. Este quadro resulta de uma tradução e de uma interpretação pessoal das próprias taxonomias, apresentando os seus níveis e a descrição das relações que se estabelecem em cada nível:

Quadro nº 1 – Taxonomias do professor e do professor bibliotecário sobre colaboração

Taxonomia do professor		Taxonomia do professor bibliotecário	
Níveis	Descrição	Níveis	Descrição
1	O professor leciona de forma independente.	1	O professor bibliotecário não se envolve na lecionação de nenhuma unidade didática.
2	O professor leciona com recurso a fundos documentais privados.	2	O professor bibliotecário organiza e disponibiliza informação.
3	O professor leciona com recurso a fundos documentais requisitados em bibliotecas.	3	O professor bibliotecário atende às solicitações de alunos e professores e apoia na utilização das novas tecnologias.
4	O professor recorre à biblioteca para recolher sugestões e obter novos materiais.	4	O professor bibliotecário responde às necessidades, aproveitando as ideias espontâneas dos professores, disponibilizando materiais.
5	O professor recorre à biblioteca para enriquecer/complementar uma unidade didática.	5	O professor bibliotecário planifica informalmente e de forma superficial com os professores.
6	O professor utiliza os recursos da biblioteca como parte dos conteúdos de uma unidade didática.	6	O professor bibliotecário reúne com os professores para saber quais os materiais necessários ao desenvolvimento do projeto ou de uma unidade didática.
		7	O professor bibliotecário faz um esforço para promover a biblioteca escolar e o seu programa.
7	O professor e o professor bibliotecário são parceiros no ensino: preparam, decidem, planificam, apresentam os conteúdos e avaliam em conjunto.	8	O professor bibliotecário implementa um plano de ação para a biblioteca tendo em conta o desenvolvimento da colaboração, leitura, literacia da informação e aprendizagem através da tecnologia.
		9	O professor bibliotecário consegue que o programa da biblioteca atinja um nível de maturidade em todos os seus elementos programáticos.
8	Os professores e o professor bibliotecário desenvolvem, em conjunto, o currículo.	10	O professor bibliotecário planifica e organiza com os outros professores o que vai ser ensinado, participando ativamente no desenvolvimento do currículo.

Montiel-Overall (2005), cujo trabalho temos vindo a referenciar, também analisa a colaboração entre professores e professores bibliotecários e propõe quatro modelos, a partir da taxonomia de Loertscher, que acabámos de representar parcialmente, para descrever as relações de trabalho colaborativo. O Modelo A, a que a autora chamou de Coordenação pressupõe que os professores se reúnam para se ajudarem uns aos outros ou para tornar mais eficiente o seu trabalho. Organizam, por exemplo, eventos conjuntos, o que é uma prática muito comum.

O Modelo B, intitulado Cooperação/Parceria, já prevê que duas ou mais entidades trabalhem em conjunto, com os mesmos objetivos e com o mesmo propósito. Em alguns casos, os indivíduos dividem responsabilidades e quando há um maior envolvimento também existem maiores níveis de confiança. No entanto, pode não haver um compromisso profundo, uma comunicação intensa ou um planeamento conjunto. Cada parceiro fica responsável por uma parte que termina e com a qual contribui para um produto final. Termos como apoiar, ajudar, contribuir e auxiliar são encontrados nas discussões sobre cooperação o que indica uma relação do tipo unilateral (por exemplo, no caso dos professores bibliotecários, o professor bibliotecário por vezes disponibiliza livros para apoiar a leção de um conteúdo em sala de aula e isso é considerado cooperação).

O modelo C visa já um Ensino Integrado. Os parceiros estão todos focados em integrar os seus conhecimentos diversificados em experiências de aprendizagem que sejam significativas para os alunos e os ajudem a desenvolver o seu potencial. Os parceiros trabalham lado a lado na planificação de aulas e de unidades didáticas. Têm como objetivo melhorar os resultados dos alunos, integrando os conteúdos em literacia da informação com os conteúdos trabalhados na sala de aula.

E, por fim, o modelo D é o do Currículo Integrado. Quando o processo descrito no modelo C ocorre em todo o currículo estamos perante o modelo D. Neste modelo, o diretor é responsável por estabelecer uma norma para o ambiente escolar que favoreça a colaboração. Ele fica responsável por flexibilizar horários, distribuir recursos, incentivar a colaboração entre a sala de aula e a biblioteca. O diretor reconhece o professor bibliotecário como um professor ao mesmo nível dos outros, capaz de desenvolver e implementar currículos. Este modelo reflete importantes responsabilidades e pressupõe que tanto os professores como os professores bibliotecários conheçam as áreas de conteúdo, quer das disciplinas curriculares, quer da literacia da informação, pois só assim podem contribuir plenamente para este modelo. Os modelos C e D exigem um esforço muito maior porque o nível de compromisso é maior, e a quantidade de tempo a disponibilizar bem como a quantidade de energia necessárias também são maiores.

Zmuda (2006) apresenta um quadro que pretende descrever a natureza das relações de colaboração entre professores bibliotecários e professores, identificando os seguintes níveis ou modelos:

- **Evento isolado** – a atitude do professor é apenas a de reservar o espaço para os alunos usarem os recursos da Biblioteca Escolar no cumprimento de tarefas; o professor supervisiona a aula enquanto o professor bibliotecário apresenta recursos e tenta resolver problemas, quando solicitado pelo professor e pelos alunos; o professor bibliotecário não participa na avaliação e depende do professor para saber como decorreram as atividades.

- Esforço **coordenado** – o professor solicita ao professor bibliotecário ideias e informação sobre os recursos para os alunos desenvolverem determinada tarefa; o professor é quem estabelece as metas a atingir e o professor bibliotecário fornece os recursos; o professor avalia o trabalho; o professor relata o desenvolvimento da atividade e eventualmente fornece material para o dossier do professor bibliotecário.

- **Parceria** – o professor apresenta um determinado projeto ao professor bibliotecário e trabalha com ele para o seu desenvolvimento; ambos participam na planificação e na orientação dos alunos no acesso aos recursos, no seu manuseamento, recolha de informação, análise e tratamento; a avaliação contempla vários parâmetros que incluem os conteúdos programáticos e a literacia da informação.

É nesta última perspetiva que se deseja que as bibliotecas escolares e a atuação dos professores bibliotecários sejam enquadradas, já que elas não poderão funcionar isoladas do contexto educativo em que se inserem, nem desarticuladas dos projetos em desenvolvimento e nem tão pouco alheias às necessidades dos alunos. Só com uma planificação conjunta, uma partilha de experiências e de recursos se poderá chegar às melhores práticas. Todavia, nem sempre se consegue alcançar um trabalho regular e continuado, como seria de desejar.

Apesar desta diversidade de taxonomias e modelos, que pretendem descrever o tipo de colaboração que se pode estabelecer entre professores e professores bibliotecários, podemos dizer que todos perspetivam uma evolução gradual nas relações de trabalho que, a ser implementada pelo professor bibliotecário, fará a diferença na melhoria da prática pedagógica dos professores. Os quatro modelos evoluem de um tipo de ensino individualizado para um modelo em que tudo é feito em comum, desde a planificação até à avaliação.

3.3. A relação do professor bibliotecário com os professores e com a direção da escola

Após uma breve incursão pelos modelos de colaboração, que acabámos de apresentar, é legítimo perguntar: o que é que os professores bibliotecários podem fazer para promover o trabalho colaborativo? Os fatores interpessoais são indispensáveis para se obter sucesso nas relações de colaboração e os professores bibliotecários, no geral, revelam interesse pelas pessoas, estão mais entusiasmados para trabalhar com outras pessoas e mais focados em matérias sociais. Oswald (1994) apresenta um estudo sobre os fatores que condicionam a eficácia do trabalho colaborativo e conclui que essa eficácia depende de algumas condicionantes que estão relacionadas com três grandes grupos de recursos humanos: o professor bibliotecário, os órgãos de gestão, os professores da escola. Na verdade, cabe ao professor bibliotecário transmitir o programa e os objetivos da biblioteca escolar em prol do desenvolvimento das literacias; à direção, criar condições para a implementação dos projetos de literacia e do trabalho colaborativo; aos professores, o envolvimento com estes programas e projetos, incorporando-os na sua prática letiva, em colaboração com o professor bibliotecário. Portanto, este estudo vem precisamente reforçar a ideia de que não se consegue desenvolver um trabalho colaborativo eficaz e contínuo se não se contar com o apoio e com o comprometimento tanto dos professores da escola como da respetiva direção.

Nesta linha, Small (2002) sugere que para que o professor bibliotecário possa ter um papel preponderante no estabelecimento de práticas colaborativas nas escolas ele deve:

- Começar por estabelecer uma relação com apenas um professor e devolver com este um projeto colaborativo. O sucesso desta parceria torna-se contagioso;
- Ser aberto e simpático com os professores, ser proactivo e ir ter com os professores;
- Voluntariar-se para realizar workshops no âmbito da tecnologia. Isto ajudará a estabelecer a sua credibilidade como professor experiente na área das literacias e tecnologias;
- Procurar ter o apoio do diretor para obter um horário flexível e planeamento colaborativo. O apoio dos diretores pode fazer a diferença;
- Propor reuniões com a equipa para elaborar planificações;

- Conhecer o que se passa na escola e nas salas de aula e procurar perceber como é que poderá colaborar;
- Ser designado para grupos de trabalho para dar início a um trabalho com os professores;
- Submeter artigos para jornais, revistas da região, dando a conhecer os projetos.

As sugestões de Jonhson (2004) são muito semelhantes às que acabámos de enunciar. Este autor apresenta uma série de orientações, que resultam de uma revisão da literatura e da análise e reflexão sobre as boas práticas, e que referem aspetos fundamentais da atuação do professor bibliotecário, que são indutores de colaborações bem-sucedidas. Assim, no seu entender, é fundamental: conhecer as preocupações dos outros, os currículos, as necessidades de formação; reconhecer as suas áreas vitais de especialização, de modo a ensinar competências que sejam novas e úteis para os professores; prestar atenção às situações de sucesso, procurando interesses comuns aos de outros docentes ou áreas de colaboração menos usuais; acentuar as suas competências em relações interpessoais, sendo simpático e compreensivo; e construir relações de confiança com calma mas de forma significativa. No fundo, estar atento, ser-se um bom observador, ser-se simpático e pró-ativo, e revelar bom senso são características que o professor bibliotecário deve possuir para promover o trabalho colaborativo.

Oberg (1995) refere-se ao papel dos diretores na promoção do trabalho colaborativo que vai muito para além da constituição de horários favoráveis e flexíveis. O apoio do diretor inclui o trabalho direto com os professores no sentido de lhes desenvolver uma compreensão correta de qual é o papel da biblioteca. Tal é possível através da presença do professor bibliotecário nas reuniões de carácter pedagógico, de modo a integrar as atividades da biblioteca; o diretor também pode sondar as expectativas dos professores antes, e depois, de utilizarem a biblioteca; e deve servir ele próprio como modelo, ao utilizar a biblioteca, os seus recursos, e os seus programas de literacia da informação

Nesta linha do estabelecimento de boas relações com a direção, Hartzell (2002) também considera que a principal relação no trabalho do professor bibliotecário é com o diretor. Pode ser-se o melhor professor bibliotecário mas não se terá oportunidade de o provar se o diretor não valorizar o que o professor bibliotecário faz. É, por isso, necessário tomar a iniciativa para conseguir captar a atenção do diretor. Aqui ficam algumas sugestões que, segundo este autor, podem ajudar para começar:

- Encontre formas para interagir com o diretor regularmente. Consiga uma reunião formal de 3 em 3 meses para lhe dar conta do que está a acontecer na

biblioteca. Prepare cuidadosamente cada reunião, elaborando um curto memorando que pode deixar com o diretor. Dê ênfase aos professores com quem colabora e o número de alunos com quem trabalha. Sugira novos projetos que envolvam mais interação com professores e alunos;

- Não se limite aos intercâmbios formais. Tente interagir com colegas e estudantes durante os intervalos e horas de almoço (estudos sociológicos e psicológicos demonstram que gostamos mais das pessoas se mantivermos contacto continuado com elas);
- Mantenha-se a par das atividades que ocorrem na escola e procure formas de demonstrar ao diretor como é que a biblioteca pode ajudar nas mudanças e tire vantagem das oportunidades.
- Preste atenção aos seus colegas. Está na posição ideal para monitorizar eventos escolares por causa do contacto que tem com os docentes que usam a biblioteca. Mas procure também sair do espaço da biblioteca e converse com as pessoas. Mais importante: preste atenção ao que o diretor diz e às informações que partilha.

Em suma, o professor bibliotecário tem de ter um perfil de liderança e proatividade que lhe permita ter um papel ativo nas relações que estabelece com todos os elementos da comunidade educativa. O professor bibliotecário tem de saber seduzir e aproveitar oportunidades para desenvolver com os docentes, em situação de sala de aula, competências no âmbito da literacia da informação. Cabe-lhe compreender e aceitar os diferentes estilos, conhecimentos e experiências dos professores, conquistar a sua confiança e tirar partido disso para melhorar o trabalho colaborativo. Este tipo de trabalho pressupõe uma liderança específica do professor bibliotecário que harmonizará, encorajará e procurará estabelecer compromissos.

4. A Leitura e os Projetos de Leitura

A promoção da leitura é um conjunto de atividades que têm como objetivos a criação de hábitos de leitura e o desenvolvimento das competências leitoras. Exige o contacto regular e continuado com a leitura literária. (Glossário da Casa da Leitura)

4.1. A dimensão social da leitura

A leitura só tem sentido humano se servir para criar encontro da interioridade própria com a interioridade de outros, para a solicitar e para a desenvolver como identidade e como integração no grupo ou na sociedade, dando ao leitor uma relação com o meio e incentivando nele capacidades evocativas e argumentativas. (Nascimento, 2006:290)

Consideramos que faz todo o sentido associar a leitura às relações colaborativas porque defendemos que a leitura é ela própria congregadora, plural e possui uma forte componente social. Ora, vejamos o que nos diz a literatura analisada sobre esta temática.

Ler é “uma atividade plural e complexa (...) que envolve uma multiplicidade de mecanismos neurobiológicos e neuro-psicológicos que concorrem para a descodificação, compreensão de mensagens, permitindo ao sujeito uma melhor inserção no mundo intelectual na sociedade considerada civilizada. Portanto, ler não constitui um processo passivo já que envolve, para além da compreensão literal do texto, a sua interpretação e, não raro, a interação do leitor com o que é lido que, por sua vez, se traduz na argumentação e no diálogo com outros textos e/ou vivências do sujeito.” (Veiga, 2000:2) O ato de ler é, também, um processo interativo que, como nos diz Barroco (2004:86) “implica não só aprender a descodificar sinais gráficos, mas também aprender a descobrir sentidos”. Ainda Veiga (2000:2), citando Furtado (2000), acrescenta um conjunto de aspetos que estando relacionados com a leitura a ajudam a definir na sua multiplicidade e na sua complementaridade. Assim, para este autor: ler é uma técnica de descodificação; uma prática social; uma forma de gestualidade; uma forma de sabedoria; um método e uma atividade intelectual.

Nascimento (2006:294) também se refere aos múltiplos aspetos que constituem a leitura e o ato de ler. Aquela começa por ser, para este autor, um exercício de reconhecimento do texto mas não só; a leitura é também aprendizagem de conhecimentos, reconhecimento da identidade do outro, acolhimento da alteridade,

por isso, é exercício de vida cívica, em partilha de juízos e sentimentos. Uma vez que depende de uma escolha, é ainda, segundo o mesmo autor, um juízo relativamente ao que é proposto no texto e a partir desse juízo, e do confronto com o outro, o leitor constrói a sua própria vida interior. E acrescenta também que ler pressupõe responder à solicitação do texto, descobrir a modalidade com que se comunica, enriquecer-se com o modo como outros se dão a conhecer ou como constroem propostas de ver o mundo.

Martins e Sá (2008) referem-se à “transversalidade” da leitura considerando que o ato de ler requer o desenvolvimento de vários processos que contribuem para aprendizagens a vários níveis, com implicações tanto ao nível do sucesso escolar como do sucesso profissional. Menezes (2010:53) considera que a leitura exige compreensão e que para se ser um leitor competente, que compreende o que lê, é necessário que se leia com rapidez e precisão, e que se desenvolva um conjunto de habilidades e destrezas que permitam entender os textos, interagir com eles, manipulá-los e transferir o que se leu para outras situações. No fundo, será necessário: identificar, reconhecer, recordar, interpretar, valorizar, organizar e reorganizar, ações múltiplas e complexas que só se alcançam com o treino e a prática repetida e que exigem motivação e esforço.

De facto, é importante que estejamos conscientes dos benefícios que poderemos retirar da leitura. A sua enumeração constituirá um forte argumento a favor do desenvolvimento da competência leitora. Nesta linha, Veiga (2000:3-4) refere alguns dos benefícios de que o sujeito leitor poderá vir a usufruir. “Em termos psicocognitivos, a leitura incrementa as capacidades de perceção, de concentração, de aquisição, de inferência e de interpretação de significados. No seu conjunto, estes fatores promovem o crescimento da autonomia, do autoconhecimento, da autoconfiança e do espírito crítico do sujeito.” Mas, o desenvolvimento de hábitos de leitura também proporciona um enorme enriquecimento linguístico; o desenvolvimento sociocultural do sujeito leitor, alargando a sua perceção do mundo; e, a formação de uma sensibilidade estética, através do apuramento dos sentidos.

Todas estas considerações sobre o ato de ler e a leitura apontam para uma nova conceção da leitura, mais complexa, que ultrapassa a simples decifração de um código, pois é um processo de construção de significado e atribuição de sentidos, que realça a importância da interação do sujeito leitor com o que lê e com o modo como lê. Nota-se uma preocupação crescente com a necessidade de se elevarem os níveis de literacia porque para se viver bem em sociedade, e usufruir dos recursos que ela nos pode dar, é necessário dominar a leitura (Martins e Sá, 2008:10). As práticas de leitura e escrita que desenvolvem a literacia são cada vez mais encaradas como fenómenos

sociais. Neste sentido, um estudo nacional, levado a cabo pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, do Ministério da Educação, em 2009, intitulado “A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: uma análise”, demonstra que a literacia é um fator determinante para o desenvolvimento económico e para o progresso social e que

“a literacia influencia também a distribuição social de uma série de resultados importantes a nível individual. Os adultos com baixas competências de literacia passam mais frequentemente por episódios de desemprego, recebem salários mais baixos, apresentam muito maiores probabilidades de serem pobres, têm uma saúde mais débil, socialmente são menos empenhados e têm um acesso menos frequente a oportunidades educativas do que os seus concidadãos com mais competências de literacia.” (p.119)

De facto, este estudo vem, precisamente, corroborar a importância que a sociedade atual confere à leitura e às literacias como indispensáveis para o sucesso social, em todas as idades. A leitura transformou-se, nos últimos anos, “numa ferramenta de aprendizagem fundamental para todos” (Martins e Sá, 2008:10) e a sociedade exige, cada vez mais, a aquisição e o desenvolvimento de competências de leitura e escrita para que os cidadãos sejam mais conscientes, independentes e críticos.

É por isso que, no nosso estudo, o que nos interessa, mais do que definir leitura, os seus usos e modalidades, ou analisar o ato de ler, é compreender a importância da leitura na escola e na sociedade, e perceber como é que esta se pode tornar congregadora de práticas, saberes e aprendizagens, motivando professores e alunos para um trabalho e uma aprendizagem em comum. Consideramos assim que a leitura, na sua dimensão social, pode potenciar o aparecimento de relações colaborativas.

4.2. O papel da escola e da biblioteca escolar na formação de leitores

O ato de ler, como já vimos anteriormente, é um processo complexo que se inicia com a decifração de um código mas que depois pressupõe a compreensão, a reflexão e a crítica. Quando o leitor domina todas as dimensões da leitura ele está apto a ser um cidadão ativo e útil na sociedade. Por isso, é fundamental que a escola ajude o aluno a adquirir a competência da leitura para que se torne um bom leitor, uma vez que as crianças que são fracas leitoras têm mais possibilidades de vir a lidar, em adultos, com problemas de exclusão social. De facto, a relação entre problemas de

leitura e insucesso escolar, que posteriormente podem conduzir a insucesso profissional, é incontestável. Estamos, pois, perante um conceito muito relacionado com o impacto que a leitura pode ter na inclusão/exclusão social e com o aumento dos níveis educacionais. Nesta linha, Coutinho e Azevedo (2007:36) dizem-nos que “encorajar as crianças a ler por prazer pode ser um fator importante para o aumento dos níveis educacionais e, portanto, pode constituir-se como um forte contributo para combater a exclusão social, tentando quebrar o ciclo das desvantagens.” E salientam as recomendações feitas por algumas organizações nacionais e internacionais que consideram que a criação de uma cultura de escola, na qual todas as crianças e jovens são encorajados a serem leitores entusiastas e se tentam tornar as práticas de leitura num hábito consistente, seja fator significativo no combate à exclusão a partir da escola (idem:37). Mas, como antes referimos, o trabalho que a biblioteca realizará no âmbito da promoção da leitura não terá tanto impacto nos alunos se a biblioteca escolar trabalhar sozinha, sem o apoio de toda a comunidade escolar.

Então o que distingue as escolas que têm uma “cultura que promove a leitura”? Gomes (2007:10), baseando-se num texto de Garcia Sobrino et al. (1994), chama-lhes “escolas comprometidas com a Literatura”, porque, se empenham e promovem projetos de promoção da leitura consistentes e duradouros. Para este autor, estas escolas são aquelas em que:

- Se considera a literatura uma fonte de prazer, aventura e diversão;
- Se inclui a literatura no currículo, relacionando-a com outras áreas curriculares;
- Se realiza uma seleção adequada dos textos, de acordo com os gostos e interesses dos alunos;
- Se prepara a criança e o jovem para produzir informação, comentar e desfrutar a leitura, adquirir e reajustar a sua própria cultura;
- Se colabora na compreensão e tolerância das diferenças de opinião, promove e desenvolve atitudes cívicas e éticas nos alunos, orienta a sua afetividade, etc.;
- Se elabora uma planificação sistemática e coerente da Literatura, não só como objeto de estudo, mas sobretudo como enriquecimento da pessoa e espaço individual de prazer, ao longo da Educação Infantil, Básica e Secundária obrigatória;
- Se desenvolvem as bibliotecas escolares e de sala de aula;
- Se promove a leitura a todo o momento: através do exemplo das suas professoras e professores enquanto verdadeiros leitores, por meio de

atividades extraescolares, de ócio e de férias, através de celebrações pontuais em torno do livro e da leitura, como o Dia Mundial do Livro, o Dia Internacional do Livro Infantil, o Dia da Poesia...;

- Se dedicam períodos de atenção individualizada aos alunos e se ajustam as leituras às suas necessidades;
- As professoras e os professores assumem a responsabilidade de fomentar o amor pela leitura.

Uma escola comprometida com a literatura apostará, portanto, muito na sua biblioteca escolar. E proporcionar momentos de encontro entre o livro e o leitor é uma das funções da biblioteca escolar. Além disso, a criação de oportunidades de leitura e de contacto com o livro facilitam a criação de hábitos de leitura e favorecem a compreensão leitora.

Uma outra autora que se debruçou sobre o desenvolvimento de culturas de leitura, nas escolas básicas e secundárias, foi Schroeder (2010). Esta autora defende o papel das bibliotecas escolares na criação de culturas de leitura afirmando que o mais importante para se desenvolver uma cultura deste tipo é ter professores bibliotecários e assistentes operacionais qualificados, bem como boas equipas de professores a colaborarem com o professor bibliotecário. Considera, também, que o espaço físico da biblioteca escolar é fundamental. Esta deve ter um ambiente acolhedor, convidativo, relaxante, com uma coleção muito interessante. Uma biblioteca com estas características conduzirá, inevitavelmente, a um maior interesse pelos livros e pela leitura o que possibilitará, naturalmente, o surgimento de conversas acerca dos livros. Aliás, esta autora afirma mesmo que uma biblioteca escolar com uma forte cultura de leitura não é uma biblioteca silenciosa. No entanto, o papel do professor bibliotecário é tido aqui como fundamental porque ele tem de ser um modelo e partilhar o seu entusiasmo pela leitura com toda a comunidade escolar, que, por sua vez, será contagiada e terá mais interesse pela leitura. Mas para que esta vontade/necessidade de ler se estenda para além das paredes da biblioteca, os professores bibliotecários têm de trabalhar regularmente com os professores, sugerindo, aconselhando, orientando, formando.

Osoro (2004: 22-23) refere-se ao poder que tem o livro, a leitura e as próprias bibliotecas escolares para propiciar mudanças na sociedade. Para este autor, o livro e a leitura permitem a liberdade de pensamento e de informação, logo possibilitam o desenvolvimento de uma cidadania mais crítica e interventiva. Por outro lado, as bibliotecas escolares também desempenham um papel social muito importante porque podem compensar as desigualdades sociais, permitindo aos alunos com menos

recursos financeiros o acesso ao livro, à informação e à cultura. São também “espaços civilizadores”, que abrem novos horizontes aos alunos, dando-lhes a conhecer outras civilizações, e de cultura, pois delas partem muitas das iniciativas culturais que decorrem nas escolas.

A formação de leitores tem de ser, por tudo o que já foi exposto, uma prioridade da escola se esta pretender quebrar o ciclo da reprodução social e deixar de ser um espaço que acentua as desigualdades sociais em vez de as combater. Mas, quando falamos do papel da escola na formação de leitores, pensamos, necessariamente, nos professores e, mais recentemente, nos professores bibliotecários, em paralelo com o trabalho que se desenvolve nas bibliotecas escolares.

Os professores são, para além da família, elementos fundamentais na promoção da leitura, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade. No entanto, para se estimular o gosto pela leitura é fundamental que os próprios professores sintam prazer na leitura e consigam transmitir aos alunos essa sua paixão. Sardinha (2007:6) diz-nos mesmo “Ensinar a ler, motivar para a leitura terá de ser algo em que se acredite. Nenhuma estratégia terá o resultado desejado se não houver crença no seu valor. Ora a leitura é como o amor. Assim sendo, temos mesmo de estar apaixonados.” Portanto, como também referem Coutinho e Azevedo (2007:37), o professor é um mediador muito importante, mas só será realmente eficaz se conseguir demonstrar que a leitura é apreciada e valorizada por ele próprio, (caso contrário soará a falso e ninguém acreditará nele).

Contudo, a motivação para a leitura não pode ficar apenas a cargo de um professor. Por exemplo, não poderá ser só responsabilidade dos professores de Língua Portuguesa, como até há pouco tempo acontecia. Será necessário sensibilizar e envolver toda a comunidade educativa em torno das práticas de leitura. Menezes (2010: 52) defende que

“seja criada uma cultura escolar baseada no princípio “ler por prazer”, isto é, todos os intervenientes da comunidade educativa devem estar empenhados em criar nos alunos o gosto pela leitura, pois esta competência é um fator importante no sucesso escolar. Uma escola empenhada em alcançar melhores níveis de aprendizagem e melhores resultados escolares deverá motivar os docentes e os alunos para o valor da palavra escrita em todas as suas formas, criando uma cultura de leitura.”

Esta autora relaciona as boas competências leitoras com a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares e este poderá ser um fortíssimo argumento a utilizar caso se deseje implementar um projeto de leitura numa escola. Osoro (2004) também considera que caberá à escola articular com todos os docentes um projeto de leitura, com propostas muito variadas, que ajude os alunos a ler e a melhorar as suas

competências leitoras. Este projeto tem de ser bem planejado, executado e avaliado por todos para ter impacto porque uma promoção da leitura que pretenda formar leitores para a vida tem de ser continuada no tempo e bem organizada.

Para o sucesso de um projeto de leitura na escola, e do desenvolvimento de uma cultura de leitura, a biblioteca escolar desempenha um papel fundamental. Ainda Osoro (2004) concorda igualmente que a biblioteca é o lugar ideal para fazer convergir as atividades que se desenvolvem no âmbito da promoção da leitura. Cabe à biblioteca escolar, segundo este autor, a tarefa de planificar atividades que aproximem os alunos dos livros, criando um clima de leitura, e favorecendo a participação ativa, reflexiva e crítica do aluno, a quem deve ser dado todo o protagonismo no ato da leitura. As propostas de atividades, apresentadas pela biblioteca, devem ser variadas em técnicas, objetivos e suportes, de modo a oferecer ao aluno experiências leitoras estimulantes, emotivas e satisfatórias. O mesmo autor, num outro artigo (2002), diz-nos também que a didática da leitura depende de uma boa biblioteca escolar, que esteja no centro da escola, e que articule com o currículo. E cita Encerrado e Lopez (Osoro, 2002) que entendem que a biblioteca escolar “es un proyecto colectivo para el cambio y mejora del sistema escolar porque introduce en los centros educativos otras posibilidades para que profesores y alumnos se relacionen de maneras distintas.” (p.4) Efetivamente, neste ponto, concordamos com Menezes (2010:62) quando afirma que a biblioteca escolar é um lugar privilegiado para desenvolver o gosto pela leitura porque congrega uma grande variedade de textos e permite inúmeros intercâmbios entre os adultos e as crianças ou jovens, possibilitando o contacto afetivo com os textos.

Concluindo, a biblioteca escolar é apontada por muitos como um espaço central na promoção da leitura. Ela congrega esforços, promove atividades, mas dela devem partir as propostas, o incentivo para o desenvolvimento de um projeto de leitura na escola e, em contrapartida, para que tudo funcione bem, deverá exigir o empenho e compromisso de toda a comunidade educativa em torno da promoção da leitura - “la biblioteca escolar aportará muchas ventajas a la escuela, pero también exigirá el compromiso entusiasta y decidido de los diversos agentes de la educación lectora.” (Osoro, 2002:4)

4.3. Projetos de leitura

Neste estudo parece-nos fundamental clarificar o que consideramos ser um projeto de leitura. Temos procurado que as relações colaborativas sejam o ponto de partida e o ponto de chegada de toda a nossa abordagem e, mais uma vez,

consideramos que a leitura, pela sua forte componente social, e também os projetos, que servem para promover a leitura, possuem características que podem fomentar a colaboração dentro das escolas. Vejamos, por isso, o conceito em que nos apoiaremos ao longo deste trabalho:

A noção de projeto remete para “um planeamento de ações de modo a ser alcançado um resultado específico, num dado período de tempo e de acordo com os meios (humanos e materiais) estabelecidos. Os projetos distinguem-se da rotina administrativa, tal como se distinguem as atividades extraordinárias das normais, quotidianas. Neste sentido, mesmo quando concretizados no contexto do sistema educativo, os projetos de promoção da leitura distinguem-se das atividades curriculares”

(Neves et al, 2007:10).

Os mesmos autores acrescentam que “os projetos de promoção da leitura pressupõem a existência de uma estrutura central específica de coordenação” (idem:11) e este conceito deverá ser utilizado quando se estudam as iniciativas do Plano Nacional de Leitura.

Assim, no âmbito do nosso estudo, consideramos que “projeto é a linha mais operativa da intervenção e corresponde ao desenvolvimento dos programas através de ações concretas.” (Cerezuela, 2006 citado por Neves et al, 2007:11) E teremos em consideração que estes projetos envolvem meios humanos que interagem para alcançar objetivos comuns.

Os projetos de promoção da leitura pretendem criar hábitos de leitura e desenvolver a competência leitora e a leitura literária. Na verdade, a leitura literária tem de estar relacionada com a aprendizagem leitora, que, conseqüentemente, permite a formação de leitores. Os projetos de leitura são criados para formar e atrair novos leitores mas, em simultâneo, contribuem para melhorar e aumentar a compreensão leitora, formando leitores competentes, autónomos, capazes de criticar e de interpretar. Prole (s.d.) afirma que

“os projectos de promoção da leitura não podem ser confundidos com as ações de divulgação e informação (exposições, visitas de escritores, feiras do livro, etc), nem com aquelas que a pretexto do livro se desmultiplicam em ações lúdicas/festivas, em que a leitura é perfeitamente secundária ou está mesmo ausente.” (p.2)

Os princípios metodológicos que estão na base desta afirmação são: o que é importante é o verdadeiro contacto com o livro e com a leitura literária, e não o evento que lhe está direccionado; as crianças/jovens deverão ser os agentes ativos do projeto e não meros espectadores; o cruzamento da literatura com outras formas de arte é

desejável mas não poderá secundarizar a leitura literária. Estes princípios são muito importantes na medida em que recolocam o livro e a leitura no centro dos projetos e nos recordam que uma condição prévia da animação da leitura é precisamente fazer com que as crianças e os jovens leiam e leiam bem.

O mesmo autor refere ainda que os projetos de leitura podem ser diversificados, ocorrer em contextos distintos, mas devem ter como público-alvo crianças e jovens, preferencialmente até aos quinze anos, e devem envolver as comunidades onde se inserem e implicar as famílias. Tornar-se um leitor competente é um processo demorado e quanto mais cedo se iniciar o contacto com os livros mais eficaz será a aprendizagem leitora. Os projetos de leitura também devem obedecer a alguns critérios fundamentais: a leitura deve incidir em obras completas; a leitura deve ser voluntária, continuada e por prazer; as obras escolhidas devem ser adequadas aos interesses e motivações dos participantes e ao seu desenvolvimento; devem desenvolver-se atividades lúdicas que estimulem e reforcem os hábitos de leitura e melhorem a compreensão.

Osoro (2002:8) também critica o facto de relacionarmos sempre a leitura com a animação, fazendo dos momentos de leitura nas bibliotecas, constantemente, momentos de festa. Para que isto não esteja sempre a acontecer, este autor defende que as bibliotecas escolares desenhem um minucioso e rigoroso projeto de leitura em que estejam contemplados vários tipos de leitura, e que estipule objetivos, estratégias e processos de avaliação. Para ajudar as bibliotecas escolares a planificar um projeto de leitura, este autor faz recomendações que nos parecem muito oportunas. Retomamos algumas dessas considerações gerais:

- O projeto de leitura deverá estar integrado nos documentos orientadores da escola (Projeto Educativo, Projeto Curricular);
- Deverá ser pensado e posto em prática por toda a equipa docente;
- Deve ser promovida a formação dos professores em temáticas relacionadas com a leitura;
- Deve ser dado o protagonismo aos alunos na planificação do projeto, tendo em conta as suas características, preocupações e gostos mas também as suas capacidades;
- Devem registar-se todas as iniciativas, o que corre bem e mal, envolvendo todo o processo numa dinâmica de autoavaliação rigorosa e sincera;
- Deve-se criar um clima e uma cultura leitora em toda a escola, implicando todos os agentes da comunidade educativa (definindo claramente as funções e responsabilidades de cada um);

-
- Deve-se trabalhar com a Biblioteca escolar, concebendo-a como um centro de documentação, informação e recursos em torno do qual se desenvolverá todo o currículo;
 - Deverá realizar-se um trabalho multidisciplinar perfeitamente coordenado;
 - As novas tecnologias deverão ser aproveitadas, integrando-se no projeto de leitura como ferramentas fundamentais.

Colomer (2005), referindo-se ao facto de a leitura e de a literatura se revelarem muito vantajosas para se trabalhar em projeto e de uma forma colaborativa, considera que a literatura, por ser transversal, pode estar presente em qualquer tarefa escolar, é só o professor querer. Um projeto que envolva a leitura, segundo esta autora, traz muitos benefícios porque favorece a assimilação das aprendizagens, relaciona as atividades de leitura e escrita e potencia a fruição do texto.

Em conclusão, os projetos de promoção da leitura, porque se distinguem da rotina quotidiana das escolas e se centram numa visão comum, pressupondo o empenho, o envolvimento e a responsabilidade de muitos professores, podem fomentar o desenvolvimento do trabalho colaborativo nas escolas.

4.4. O Plano Nacional de Leitura

Já há alguns anos que a sociedade portuguesa se tem vindo a preocupar com os baixos níveis de literacia e de leitura da sua população, que se constitui como um problema social grave. Entre alguns dos estudos nacionais e internacionais realizados nas últimas duas décadas, o PISA, lançado pela OCDE em 1997, para medir a capacidade de os jovens de 15 anos usarem conhecimentos na vida real, revelou, na sua primeira edição, em 2000, que os jovens portugueses, no que diz respeito à avaliação da leitura, se encontravam numa situação desfavorável. E entre o PISA 2000 e o PISA 2003 não se detetou nenhuma evolução positiva, o que veio acentuar a necessidade de se tomarem medidas urgentes para inverter esta situação. Foi neste contexto que foi criado o Plano Nacional de Leitura (PNL);

“Implementado a partir de 2006, é uma iniciativa de política pública que tem como objetivo central elevar os níveis de literacia da população portuguesa. Concretiza-se num conjunto de medidas destinadas a promover o desenvolvimento de competências e hábitos de leitura especialmente entre as crianças e jovens em idade escolar, mas também nas famílias, comunidades locais e população em geral.” (Costa, 2011:17)

O Plano Nacional de Leitura surgiu quase como um imperativo nacional uma vez que estudos internacionais, como já referimos, demonstravam que os níveis de literacia, em Portugal, eram baixos e significativamente inferiores à média europeia, e que urgia colocar o país ao nível dos nossos parceiros europeus. Assim, tem como finalidades:

“Criar condições para que os portugueses possam alcançar níveis de leitura em que se sintam plenamente aptos a lidar com a palavra escrita, em qualquer circunstância da vida, possam interpretar a informação disponibilizada pela comunicação social, aceder aos conhecimentos da Ciência e desfrutar as grandes obras da Literatura.” (Plano Nacional de Leitura, 2007)

Trata-se, pois, de uma resposta institucional, porque promovida pelo governo e assumido como uma prioridade política, aos níveis de iliteracia dos jovens e da população em geral e lança um conjunto de medidas, de estudos e de projetos que têm contribuído para um melhor reconhecimento da importância da leitura e para um aumento de leitores. O PNL assume alguns princípios que são comuns a planos nacionais de leitura de outros países com resultados positivos, e que orientam todas as suas iniciativas. São eles:

- O caminho para a aquisição de uma competência sólida no domínio da leitura é longo e difícil.
- Para se induzirem hábitos de leitura autónoma, são necessárias muitas atividades de leitura orientada.
- A aquisição plena da competência da leitura não exige apenas a aprendizagem da decodificação do texto. Para se atingirem patamares superiores de compreensão, é indispensável uma prática constante na sala de aula e na biblioteca, em casa, durante vários anos.
- O treino da leitura não deve ser remetido apenas para o tempo livre ou para casa, pois, se o for, em muitos casos não se realiza.
- A promoção da leitura implica um desenvolvimento gradual, e só se atingem os patamares mais elevados quando se respeitam as etapas inerentes a esse processo.
- Para despertar o gosto pela leitura e estimular a autonomia, é necessário ter em mente a diversidade humana, considerar as idades, os estádios do desenvolvimento, as características próprias de cada grupo, o gosto e o ritmo próprios de cada pessoa.

- Os projetos de leitura devem rejeitar tentações de modelo único. Exigem uma atitude aberta, flexível onde caibam múltiplos percursos, os percursos que a diversidade humana aconselha a respeitar.

Estes princípios traduzem-se em objetivos que visam promover a leitura, criar um ambiente social favorável à leitura, desenvolver estratégias que ajudem a estimular o prazer de ler, a melhorar as competências leitoras e, conseqüentemente, atingir melhores resultados na avaliação da literacia como reconhece Costa (2011:26):

“O PNL é muito abrangente e multifacetado. Compreende um conjunto vasto de programas e projetos dirigidos a diversos grupos-alvo, com conteúdos variados, recorrendo a diferentes estratégias e procurando o envolvimento de múltiplos atores sociais.”

O Plano Nacional de Leitura tem sido um parceiro incontornável das bibliotecas escolares e comunidades educativas na promoção da leitura e na dinamização de projetos específicos para melhorar a competência leitora das crianças e dos jovens, o seu contributo tem sido significativo a vários níveis. Mas, no caso deste nosso estudo em particular, importa focarmo-nos no impulso que este programa tem dado no que diz respeito ao desenvolvimento de projetos de leitura nas escolas e em colaboração com a Rede de Bibliotecas Escolares. Uma das iniciativas mais importantes a este nível é o projeto *A Ler +* que resulta de uma parceria com o projeto *Reading Connects*, com a Rede de Bibliotecas Escolares, a Fundação Calouste Gulbenkian e a Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, e que foi lançado no ano letivo de 2008-2009. Este projeto pretende que as escolas desenvolvam uma cultura integrada de leitura e rege-se pelas seguintes 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 e também pais, bibliotecários, animadores, autarcas;
- 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 do projeto a LeR+.

Este projeto específico tem um carácter experimental e ainda só o integram cerca de cem escolas, a nível nacional, que foram escolhidas por evidenciarem já boas práticas na promoção da leitura. Neste projeto, o modo como cada escola desenvolve a sua cultura de leitura fica ao critério da equipa de docentes. Não se definem pré-

requisitos especiais, apenas se fornecem sugestões para o lançamento e apoio técnico, à medida que o projeto for avançando. Tratando-se de uma rede, torna-se indispensável estabelecer comunicação contínua entre os seus diferentes elementos. As escolas deverão, portanto, partilhar ideias e práticas, de modo a que possam aprender com as experiências umas das outras. Para avançar com o projeto é necessário envolver toda a escola. Recomenda-se, por isso, que se forme um pequeno grupo de coordenação, composto por quatro ou cinco elementos, que se assumam como verdadeiros entusiastas da leitura e motivados para inculcar o gosto pela leitura em toda a comunidade escolar. Esta equipa também deverá integrar um elemento da Direção, de modo a envolver diretamente os órgãos diretivos em todo o processo. Para além desta equipa de coordenação, será necessário aliciar todo o pessoal, docente e não docente, para colaborarem no projeto. Podemos, portanto, afirmar que os princípios que estão na base deste projeto a Ler+ radicam no trabalho colaborativo e o seu sucesso depende, também, do nível de colaboração que se consegue alcançar nas comunidades escolares.

4.5. Impacto do Plano Nacional de Leitura nas escolas

O Plano Nacional de Leitura, pensado para decorrer em duas fases, durante dez anos, completou a sua primeira fase (2007-2011). Como previsto, esta primeira fase terminou com a divulgação da avaliação do programa, que foi sendo realizada ao longo dos cinco anos. Esta avaliação é muito importante porque nos permite conhecer as conceções dos professores e os resultados e impactos do PNL, a nível nacional. Tratou-se de uma avaliação externa, orientada por princípios de rigor analítico e independência mas muito complexa dada a dimensão do programa. No entanto, neste estudo, só nos vamos debruçar sobre alguns dos resultados das entrevistas a atores de referência, dos inquéritos às escolas, dos inquéritos aos hábitos de leitura, e dos estudos de caso (apenas os relativos a escolas e bibliotecas escolares).

O relatório "*Avaliação do PNL: os primeiros cinco anos*" (Costa et al, 2011) refere que o reforço das atividades de leitura nas escolas é o efeito do PNL mais percecionado pela comunidade educativa, sobretudo pelos professores responsáveis pela dinamização de atividades de leitura. O inquérito realizado às escolas revelou que as atividades de leitura propostas pelo PNL estão a entrar cada vez mais na rotina escolar e que é no terceiro ciclo que se verifica o aumento percentual mais expressivo, ao longo destes anos, no que diz respeito à integração das propostas do PNL nas atividades curriculares. Este é um dado interessante porque foi neste ciclo que,

inicialmente, se detetaram as maiores resistências à implementação da leitura orientada em sala de aula. Mas nas escolas analisadas pelos estudos de caso, alguns professores referiram que, devido à pressão do cumprimento dos programas e dos exames, não há oportunidade de realizar mais leituras do que as propostas pelos programas. O inquérito também revelou um aumento muito significativo na adesão das escolas às iniciativas do PNL dirigidas à promoção da leitura (como por exemplo, “a semana da leitura, concursos, o “dia mundial do livro”).

“Quatro anos depois do início do plano, os inquiridos concordavam, totalmente ou em grande parte, com o facto de as atividades do PNL no próprio agrupamento/escola terem vindo a consolidar-se (96%), a alargar-se (95%), a diversificar-se (93%) e a articular-se com as atividades curriculares (87%).” (Costa et al, 2011:41)

Para além dos resultados dos inquéritos, os entrevistados nos estudos de caso, nas escolas em geral, testemunharam uma evolução positiva na implementação do PNL nas suas escolas, acrescentando que a prática de leitura em sala de aula tem vindo a generalizar-se, de forma sistemática e consistente.

Este documento também nos revela um outro dado importante para o nosso estudo; diz-nos que as escolas do Projeto a Ler+ apresentam resultados mais positivos do que as restantes escolas, no que diz respeito à diversificação das atividades desenvolvidas e ao incremento da articulação das atividades com o currículo. Nos estudos de caso realizados nestas escolas está muito presente o propósito de promover a leitura, envolvendo toda a escola num ambiente leitor e alargando-se à família e à comunidade. É constantemente referido que este projeto se repercutiu numa maior responsabilização e criatividade dos professores e que impulsionou um maior dinamismo nas escolas na área da promoção da leitura, por exemplo:

“A participação no PNL reflete-se, em alguma medida, em alterações nas práticas letivas dos professores. Os impactos do PNL nos professores e na escola considerados mais significativos, segundo o inquérito de 2010, são a dinamização da biblioteca escolar, a intensificação do trabalho de equipa entre os professores, a alteração ou inovação nas práticas pedagógicas e a dinamização de novas atividades letivas. A alteração ou inovação nas práticas pedagógicas é um dos efeitos que regista um maior aumento percentual entre o primeiro e o quarto ano do PNL, o que quer dizer que tem vindo a ser percecionado como significativo por cada vez mais escolas.” (Costa et al, 2011:43)

Segundo os entrevistados nas escolas, à medida que o plano tem avançado e que se vão vendo resultados, mais professores se mostram entusiasmados e aderem.

Também referem que, embora de forma gradual, se têm vindo a verificar alterações nos métodos pedagógicos, considerando os professores bibliotecários entrevistados que o trabalho de articulação curricular tem sido potenciado e que a presença do livro na sala de aula tem sido incrementada. É um facto que o plano tem procurado mobilizar professores de todas as áreas disciplinares e que isso também estimula o trabalho colaborativo entre professores de várias áreas do currículo. “Foram muitos os relatos de professores que manifestavam a sua satisfação por, pela primeira vez, terem desenvolvido um trabalho de articulação com outras disciplinas.” (Costa et al, 2011:45)

Relativamente ao papel da biblioteca escolar no envolvimento nas iniciativas do PNL, segundo este relatório, todos os entrevistados são unânimes em considerar que os professores bibliotecários assumem um papel central na organização e dinamização das atividades do PNL nas escolas. O plano terá contribuído para integrar a biblioteca escolar nos processos de ensino aprendizagem e nas atividades de sala de aula e fomentou uma maior utilização dos recursos disponíveis na biblioteca escolar nas salas de aula (Costa et al, 2011:49). Ainda segundo a perceção dos professores expressa nos resultados do inquérito, o PNL contribuiu para o aumento, que foi ainda mais significativo no inquérito de 2010, da frequência das bibliotecas escolares pelos alunos. Também duplicaram, em vários casos, e segundo as perceções dos professores bibliotecários, as requisições domiciliárias nas bibliotecas escolares. “O aumento do interesse e gosto pela leitura de livros foi referido, na aplicação do inquérito de 2010, como bastante ou muito significativo por mais de 96% dos agrupamentos/escolas em relação ao pré-escolar, 1º e 2º ciclos e por 80% relativamente ao 3º ciclo”. (Costa et al, 2011:55-56)

Nesta avaliação foram ainda ponderados os progressos dos alunos quanto a competências e resultados escolares. No último inquérito aplicado, a grande maioria das escolas indicou uma melhoria significativa das competências de leitura e da literacia dos alunos.

Em síntese, este relatório de avaliação revela que um dos impactos mais salientes do PNL foi ter contribuído para que nas escolas se tivesse implantado uma atividade regular de leitura orientada em sala de aula, assente numa articulação estreita com a biblioteca escolar. Consideramos que este relatório poderá também vir a ser importante neste nosso estudo na medida em que nos permitirá ter um termo de comparação para as respostas obtidas relativamente às perceções dos professores e professores bibliotecários inquiridos sobre o Plano Nacional de Leitura.

5. Concepções de professores

A maneira pela qual uma pessoa pensa um determinado processo (ler, escrever, participar, comunicar-se com, ensinar, aprender, trabalhar, etc.) influencia diretamente as suas formas de agir quando esse processo for acionado na prática, em situações concretas de vida. (Silva, 1999:11)

Uma vez que nos propomos analisar as concepções dos professores sobre o trabalho colaborativo, impõe-se uma breve reflexão e uma tentativa de clarificação do conceito. O interesse por esta matéria está relacionado com o facto de as concepções estarem diretamente ligadas à ação, ou seja, à prática docente, e de a determinarem, explicando muitos comportamentos. Constituem uma forma de ver o mundo, de o explicar e, simultaneamente, de nos organizarmos.

5.1. Noção de concepção

Para o filósofo Thomas Reid, estudado por Pich (2010), a concepção é uma operação da mente, um modo de pensar específico do qual se pode estar ou não consciente. Como é uma operação da mente é também uma ação que provém de algo “vivo” e “ativo”, do mundo exterior. Para se lembrar, para raciocinar, para se exercer qualquer poder ativo, precisamos de concepções. Relacionam-se, assim, mente e mundo exterior.

Ponte (1992) é um autor que tem refletido muito sobre esta temática, sobretudo no que diz respeito às concepções dos professores de matemática. Diz-nos ele que

“As concepções têm uma natureza essencialmente cognitiva. Atuam como uma espécie de filtro. Por um lado, são indispensáveis pois estruturam o sentido que damos às coisas. Por outro lado, atuam como elemento bloqueador em relação a novas realidades ou a certos problemas, limitando as nossas possibilidades de atuação e compreensão.” (p.1)

Refere ainda este autor que as concepções se formam num processo que conjuga o individual, que é resultante da nossa experiência pessoal, e o social, quando nos confrontamos com as posições dos outros. Ora, nesta perspetiva, as escolas onde os professores se inserem, e as suas culturas específicas, podem ser fundamentais para enformarem ou alterarem as concepções dos professores. A evolução das concepções de cada um é, de facto, marcada pelas dinâmicas coletivas onde cada indivíduo se insere, daí que se diga que têm um carácter coletivo.

Morales (2002) também considera que o professor, na sua atividade docente, geralmente, recorre às suas concepções para explicar a sua realidade e orientar a sua atuação na sala de aula. Por exemplo, o modo como utiliza determinadas estratégias metodológicas, como propõe determinadas interações, ou coloca mais ênfase em parâmetros que considera mais pertinentes para a avaliação, tudo isso está dependente das suas crenças e concepções. As concepções refletem-se na dinâmica que se imprime ao ensino. Ou seja, como refere Confrey (1990, citado por Ponte, 1992), elas funcionam como quadros conceptuais que condicionam a forma como realizamos as tarefas, orientando-nos, nem sempre da melhor maneira. Nem sempre se tem consciência de que estamos a ser guiados pelas concepções, e ligados a elas ainda estão também as nossas expectativas, as nossas percepções, o nosso entendimento, as nossas crenças.

Neste contexto, importa perguntar: qual é a relação que se estabelece entre as concepções e as práticas? Thompson (1992) debruçou-se sobre esta questão mas obteve resultados contraditórios, talvez devido à natureza destas relações. Alguns autores sugerem níveis de influência nas concepções dos professores. Por exemplo, Feiman-Nemser e Floden (1986, citados por Ponte, 1992) indicam que o que se passa na sala de aula, a organização e dinâmica da instituição escolar, e os aspetos mais gerais da sociedade, influenciam as concepções dos professores. Por seu turno, Thompson (1992) generaliza um pouco mais, referindo o contexto social, o clima político e a eventual necessidade de certos conhecimentos operacionais. Um outro aspeto importante nesta relação entre concepções e práticas é o do conflito, que surge quando o idealismo é confrontado com a experiência na sala de aula. O resultado deste confronto pode originar uma adaptação das concepções dos professores. De facto, as mudanças profundas nas concepções de cada um só acontecem quando se verificam grandes desequilíbrios ou mudanças muito profundas porque, de um modo geral, todos nós resistimos à mudança.

No âmbito deste estudo também será importante distinguir entre dois tipos de concepções: aquelas que os professores manifestam ter; e as que são reveladas pela sua prática. Nesta linha, Ponte (1992) define-as como concepções manifestadas e concepções ativas. As primeiras são aquelas que os professores descrevem como sendo suas, porque são tidas como adequadas, mas não são capazes de enformar a prática, por vários motivos. As segundas são as que efetivamente são visíveis na prática e, por isso, são consideradas ativas. Mas, para além desta distinção, as concepções dos professores também se diferenciam consoante os níveis de ensino, a origem profissional, a formação, a inserção social e as opções ideológicas e educativas dos professores. E estes têm, ainda, muita dificuldade em expressar as

suas concepções pelo que se torna muito difícil uma abordagem metodológica desta problemática.

5.2. Diferenças entre concepções, percepções, crenças e representações

A referência às percepções dos professores, confundindo este termo com o de concepções, surge-nos amiúde nos estudos realizados sobre esta matéria. Diz-nos Pich (2010:147) que “toda a percepção envolve concepção, mas nem toda concepção é aspeto constitutivo da percepção” E com base em Reid, Pich (2010) afirma ainda que a noção que se tem de algo, enquanto se recorre também à percepção, é mais clara e firme do que a que se tem quando algo é apenas lembrado ou imaginado.

A percepção envolve a convicção da existência do objeto percebido, “com o acompanhamento de uma sensação, da qual se está consciente, adicionando-se a isso a geração de um juízo de existência presente sobre o objeto” (idem:152). Na percepção é pois indispensável o uso dos órgãos sensoriais, que sofrem uma impressão do mundo exterior. Depois dessa impressão inicial, é elaborado um juízo perceptual. Uma vez que a percepção envolve um juízo sobre o objeto exterior, ela pode ser vista como complexa e envolve, também, uma forma de concepção. Podemos dizer que a percepção é uma “concepção nua” porque “resulta de uma apreensão simples”(ibidem). Pode-se, por isso, entender a percepção como uma concepção de certo tipo que gera uma crença imediata sobre um objeto existente.

As crenças também estão presentes nos juízos que fazemos sobre os objetos e confundem-se, muitas vezes, com as concepções, encontrando-se em muitos autores a referência aos dois conceitos sem se fazer nenhum tipo de diferenciação. O filósofo Thomas Reid (citado por Pich, 2010) afirma que a noção que se tem de um objeto externo envolve a concepção ou “noção” do objeto, a convicção da sua existência e a crença imediata na sua existência. A crença não surge, neste autor, como sendo sinónimo de concepção, mas relaciona-se com esta porque é gerada pela própria concepção. Ponte (1992) refere, por outro lado, que as crenças constituem um domínio do conhecimento do professor relativamente pouco elaborado, onde predomina uma certa fantasia e uma falta de confrontação com a realidade empírica. E Menezes (2010), seguindo a mesma linha de pensamento, também afirma que as crenças têm um grau de elaboração e um nível de sustentação muito menor que as concepções. Já Thompson (1992) entende que as próprias concepções dos professores incluem as crenças, os significados, as regras, entre outros conceitos semelhantes. É claro que o

papel das crenças é muito importante mas também é condicionado pelas dinâmicas sociais e pelo conhecimento que cada um detém.

A noção de concepção cruza-se com a noção de representação mas também se diferencia desta. As representações são teorias implícitas sobre os objetos sociais importantes e um produto, e, ao mesmo tempo, um processo de uma atividade através da qual as pessoas constroem a realidade (Matos 1992, citado por Menezes, 2010); as concepções têm uma relação direta com o conhecimento que o indivíduo constrói na interação e construção do real, "apresentando-se como teorias pessoais, assentes tanto no conhecimento científico como no saber empírico e prático resultante da reflexão sobre a experiência." (Menezes, 2010:65) As representações têm, fundamentalmente, um cunho iminente social, e são muito marcadas pela cultura onde estão inseridas, constituindo uma forma de conhecimento partilhada por um determinado grupo social. O conceito de representação social é hoje uma noção fundamental, sobretudo nas áreas da psicologia e sociologia pois "As representações sociais são um complexo sistema de relações, de interações entre indivíduos e sociedade, entre realidade objetiva e universo subjetivo, entre os domínios psicológico e sociológico." (Carriço, 2009:62) O que ressalta da noção de representação é, portanto, a sua poderosa relação com o social, em detrimento do individual. Já a noção de concepção pressupõe a construção de quadros conceptuais do próprio indivíduo e permite-nos analisar as ideias manifestadas no nosso caso pelos professores, e que eles descrevem como sendo suas.

Concluindo, no nosso estudo vamos debruçar-nos sobre as concepções dos professores porque pretendemos perceber se se refletem nas práticas colaborativas dos professores e como se relacionam com estas. Optamos pela noção de concepção, em detrimento de representação ou crença, porque esta permite analisar as ideias que os professores descrevem como sendo suas e que são elaboradas e baseadas no conhecimento científico e, em simultâneo, no saber empírico e prático. Por vezes usamos o conceito de percepção quando este envolve uma concepção.

5.3. Estudos realizados em Portugal sobre concepções de professores

Em Portugal, não existem ainda muitos estudos que analisem as concepções dos professores sobre trabalho colaborativo, o que não permite que se retirem grandes conclusões para apoiar o nosso estudo. Num dos estudos mais recentes que incidem sobre esta temática do trabalho colaborativo entre professores (Santos, 2010) são

apontadas algumas diferenças, embora não muito significativas, entre as concepções que os professores têm da colaboração e as suas práticas de colaboração. Considera-se que, normalmente, na prática, os professores bibliotecários situam-se um pouco abaixo do nível em que se situaram relativamente às respetivas concepções. No entanto, a autora deste estudo entende que, tendo em conta a curta história das bibliotecas escolares em Portugal e o historial de trabalho colaborativo entre professores e professores bibliotecários, os resultados obtidos são positivos.

Já Freire (2007) conclui que, de início, se constatou que os professores não integravam, nas suas práticas pedagógicas, o desenvolvimento do trabalho colaborativo com o professor bibliotecário, apesar de considerarem muito importante a ajuda do professor bibliotecário e de serem favoráveis à articulação entre as disciplinas curriculares e a biblioteca escolar. No entanto, após uma segunda fase deste estudo, onde se promoveu um processo de reflexão e de aprofundamento teórico sobre o trabalho colaborativo, a maioria dos professores implicados alterou as suas concepções relativamente ao trabalho colaborativo, o que veio demonstrar que é necessário um esclarecimento, uma clarificação e uma reflexão sobre o que é colaboração, nas escolas.

No que diz respeito a estudos sobre concepções de professores em relação à leitura, Menezes (2010) tenta estabelecer uma relação entre a leitura e a aprendizagem, o que considera ser algo muito complexo, procurando conhecer as concepções de alunos, professores e professores bibliotecários, através de inquéritos por questionário e por entrevista. Mas conclui o mesmo que outros estudos sobre concepções de professores evidenciaram, isto é, “apesar do gosto e da atitude favoráveis à leitura que os alunos e os professores manifestam, existe um certo desfazamento entre essas concepções e os hábitos e práticas de leitura de uns e de outros, tanto na escola como fora dela.” (idem:171) No entanto, esta autora reconhece que, só

“conhecendo as concepções dos alunos, dos professores e dos professores bibliotecários, poderemos melhorar as práticas nas nossas escolas, de modo a promover a leitura. Só assim, poderemos fazer com que a leitura seja uma competência essencial e transversal à aprendizagem de todas as disciplinas e ao processo de aprendizagem em geral.” (idem:172)

Daí que também partilhemos da opinião de Menezes, de que é fundamental realizar mais estudos neste domínio.

Parte II – ESTUDO EMPÍRICO

1. Enquadramento do estudo

1.1 Objeto da pesquisa e questões investigativas

Em nosso entender, a leitura literária permite um conhecimento plural e agregador. É uma atividade fundamental nos dias de hoje porque é indispensável para o sucesso social e melhora as aprendizagens, facilitando a aquisição de conhecimento. A leitura congrega em si conhecimentos de todas as áreas do saber e potencia a participação, a conectividade e a interatividade. É, por isso, uma atividade ótima para ligar as pessoas e que pode ajudar os professores e alunos a trabalharem em conjunto. Ora, como consideramos que um dos grandes desafios da escola atual é, precisamente, tal como nos diz Nóvoa (2007), o de consolidar formas de colaboração dentro das escolas muito mais fortes, concluímos que isso pode ser conseguido, de alguma forma, reunindo professores em torno de projetos de leitura que, dadas as suas características específicas e a sua forte componente social, podem ajudar a fomentar a colaboração dentro das escolas. E, relembramos, foi esta reflexão inicial que conduziu a este estudo.

Partindo desta relação entre leitura e colaboração, e dado o nosso interesse pelas duas temáticas, questionámo-nos sobre qual seria o impacto dos projetos de leitura no desenvolvimento do trabalho colaborativo. E, em seguida, como a promoção da leitura está muito relacionada, nas escolas, com o trabalho que se desenvolve nas bibliotecas escolares, limitámos esta articulação às práticas de trabalho colaborativo que se desenvolvem entre os professores e os professores bibliotecários, e ao papel que o professor bibliotecário desempenha no desenvolvimento de relações colaborativas. Mas, sabendo, também, que nem sempre as práticas dos professores são reveladoras das concepções que as alimentam, tentámos perceber que concepções possuem os professores sobre a colaboração, o papel da biblioteca escolar e do Plano Nacional de Leitura no desenvolvimento do trabalho colaborativo.

Sendo assim, definimos como objetivos deste estudo:

- Conhecer as concepções dos professores sobre a colaboração, o papel da biblioteca escolar e do Plano Nacional de Leitura no desenvolvimento do trabalho colaborativo;
- Analisar o papel do Professor Bibliotecário no desenvolvimento do trabalho colaborativo ao nível da coordenação de projetos de leitura;

- Identificar práticas dos professores e dos professores bibliotecários no âmbito do trabalho colaborativo;
- Analisar o impacto que os projetos de promoção de leitura têm no desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores e professores bibliotecários.

Estes objetivos originaram, por seu turno, questões investigativas gerais. E a partir destas questões investigativas gerais partiu-se para uma definição de questões investigativas mais específicas que possibilitaram uma análise mais minuciosa e orientaram a análise e interpretação dos dados. O quadro que se segue apresenta as questões investigativas gerais e específicas que nortearam este trabalho.

Quadro Nº 2 – Questões investigativas do estudo

Questões investigativas gerais	Questões investigativas específicas
Que concepções possuem os professores sobre a colaboração, o papel da biblioteca escolar, do professor bibliotecário e do Plano Nacional de Leitura no desenvolvimento do trabalho colaborativo?	Os professores consideram a leitura uma prioridade e estão empenhados na sua promoção?
	O que é que os professores entendem por colaboração?
	Quais são os benefícios que os professores consideram que a colaboração traz ao trabalho docente?
	Quais os fatores que os professores consideram que mais influenciam o desenvolvimento do trabalho colaborativo?
	Os professores consideram que o PNL impulsiona o trabalho colaborativo nas escolas?
	Os professores consideram que a biblioteca escolar impulsiona o trabalho colaborativo nas escolas?
	Como é que os professores colaboradores percebem o papel do professor bibliotecário ao nível da coordenação da biblioteca e dos projetos de leitura?

Que práticas de trabalho colaborativo desenvolvem os professores e professores bibliotecários no âmbito dos projetos de leitura?	Com que frequência colaboram os professores com a biblioteca escolar no âmbito dos projetos de leitura?
	Como são as relações de trabalho entre o professor bibliotecário e os professores que com ele colaboram nos projetos de leitura?
	Que práticas de trabalho colaborativo se desenvolvem no âmbito dos projetos de leitura?
	Quais são as atividades que mais ajudam a desenvolver as práticas de trabalho colaborativo?
	Onde se observa um aumento de práticas de trabalho colaborativo entre a biblioteca escolar e os professores?

Para elaborar os instrumentos de recolha de dados e interpretar os resultados obtidos com este estudo, tomámos como suporte teórico principal:

- Sheperd (2004), para a definição de colaboração e sua diferenciação de outros conceitos semelhantes;
- Loertscher (2000) e Montiel-Overall (2005), relativamente às taxonomias e aos modelos de colaboração docente;
- Gomes (2007) e Schroeder (2009), quanto às noções de “escolas comprometidas com a literatura” e de “cultura de leitura na escola”;
- Neves et al (2007), na definição de projeto;
- Prole (s/d) e Osoro (2002), quanto aos princípios metodológicos diretamente relacionados com o desenvolvimento dos projetos de leitura;
- Ponte (1992), para a noção de conceção.

1.2 Opções metodológicas

A investigação realizada tomou a forma de um estudo de caso descritivo, uma vez que “o estudo se focaliza na investigação de um fenómeno atual no seu próprio contexto” e o produto final pretende ser uma “descrição rica do fenómeno que está a ser estudado” (Carmo e Ferreira, 1998:235). Para além disso, este método é, segundo Bell (2010) especialmente indicado para investigadores isolados, dado que permite estudar um determinado aspeto de um problema em pouco tempo. Na nossa investigação em particular, a opção pelo estudo de caso prendeu-se também com o facto de sermos coordenadoras interconcelhias de bibliotecas escolares e, devido às características do nosso trabalho, termos necessidade de trabalhar de forma mais isolada e autónoma.

Quanto ao tipo de estudo de caso, optámos por um estudo de caso singular, com subcasos incluídos, na linha do que defende Yin (2005, citado por Duarte, 2008). O nosso caso é único pois foca-se nos projetos de leitura e no trabalho colaborativo entre professores e professores bibliotecários mas analisa as conceções e as práticas de trabalho colaborativo dos professores em três escolas do concelho de Oeiras.

O método utilizado neste estudo foi misto (quantitativo e qualitativo). O paradigma de investigação qualitativo foi escolhido porque o que nos interessou mais foi o processo em si, uma vez que consideramos que “o foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções” (Fernandes, 1991:65). Optou-se por uma investigação sobretudo qualitativa por se considerar que esta “faz luz sobre a dinâmica interna das situações” e que “o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos” (Bogdan e Biklen, 2006:51). Foi esta relação, que se estabelece entre investigador e sujeitos da investigação, e o facto de se dar mais importância ao processo do que ao produto que despoletaram, de certa forma, o interesse sobre a investigação qualitativa e determinaram que esta enquadrasse metodologicamente este estudo. No entanto, o método qualitativo combinou-se com métodos quantitativos de modo a enriquecer constatações obtidas sob condições controladas com dados obtidos dentro do contexto natural da sua ocorrência. Assim, foi possível obter dados de um conjunto de professores relativamente a um certo número de questões, traduzindo-se no que acreditamos ser informação suficiente para responder às perguntas e aos objetivos de investigação.

2. Campo de análise e participantes no estudo

Quivy e Campenhoudt (2008) alertam-nos para a importância de circunscrevermos claramente o nosso estudo no espaço e no tempo, de modo a conseguirmos realizar uma análise muito cuidadosa. No nosso caso em particular, este estudo decorreu entre julho de 2010 e março de 2012 e nele participaram, de forma direta, professores bibliotecários e professores que colaboram com os projetos de leitura e com as bibliotecas escolares de três escolas de um mesmo concelho.

As escolas envolvidas situam-se no concelho de Oeiras e estão integradas num meio urbano de classe média. Geograficamente, localizam-se em diferentes freguesias do concelho mas socialmente têm todas uma população maioritariamente ativa e com elevadas taxas de qualificação. Para manter o anonimato das escolas envolvidas optámos por codificar cada escola, atribuindo-lhes uma letra (“A”, “B”, “C”) que passará a identificá-las.

Estas três escolas foram selecionadas por revelarem boas dinâmicas de trabalho ao nível dos projetos de leitura desenvolvidos na escola. O trabalho que realizam ao nível da promoção da leitura pressupõe “um planeamento de ações de modo a ser alcançado um resultado específico, num dado período de tempo e de acordo com os meios (humanos e materiais) estabelecidos.” (Neves et al, 2007:10) Uma das escolas (a escola B) integra o projeto A Ler + do PNL, outra tem um projeto de leitura associado à Fundação Calouste Gulbenkian (a escola C), e a terceira (escola A), apesar de não possuir um projeto de leitura formal, desenvolve atividades de promoção da leitura, que são apoiadas por “uma estrutura central específica de coordenação” (Neves et al,2007:11), neste caso, a biblioteca escolar, e estas atividades, pela sua planificação, preparação, pelos objetivos que se pretendem alcançar, pelos recursos humanos que envolvem e pelas suas interações, correspondem ao desenvolvimento de um programa através de ações concretas. Assim, considerámos que nesta escola (A) também se pode considerar que existe um projeto de leitura pois o trabalho que esta realiza enquadra-se na noção de projeto em que nos baseámos no nosso estudo (Neves et al, 2007).

As bibliotecas destas escolas integram todas a RBE. Tal escolha fica a dever-se ao facto de serem essas as escolas que já têm as condições básicas de apetrechamento, organização e alguma disponibilidade de tempo por parte do professor bibliotecário para se poderem dedicar a programas/projetos como os que são objeto desta investigação. Além disso, foram ainda escolhidas por serem aquelas

onde a cultura de escola parece ser mais aberta, potenciando assim a adoção de novas práticas pedagógicas e onde parece existir uma “cultura de leitura”.

Antes de se iniciar a investigação, contactámos os professores bibliotecários e os(as) diretores(as) das escolas envolvidas apresentando o objeto e objetivos respetivos e solicitando autorização, por escrito, para a realização deste estudo de caso nas suas escolas.

Os sujeitos de investigação foram todos os professores que integram as equipas dos projetos de leitura, ou que colaboram diretamente nestes projetos, e as professoras bibliotecárias das três escolas. Uma vez que os sujeitos diretamente implicados na investigação numa só escola não constituíam uma amostra satisfatória, sentimos necessidade de realizar o estudo de caso em três escolas em simultâneo para obter resultados mais consistentes. Ou seja, como se observa no quadro 3, inquirimos vinte e oito professores (além das referidas professoras bibliotecárias).

No entanto, ao longo do estudo, acabámos por utilizar dados preexistentes obtidos a partir da aplicação de inquéritos a uma amostra de professores das escolas, no âmbito da autoavaliação realizada pelas bibliotecas escolares, e que é feita de acordo com um modelo de autoavaliação desenhado pela própria Rede de Bibliotecas Escolares.

O quadro que se segue procura caracterizar as escolas envolvidas e os participantes no estudo:

Quadro Nº 3 - Caracterização das escolas envolvidas e dos participantes no estudo

	ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C	Total Inquiridos
Tipologia de escola	Escola básica integrada	Escola secundária com 3º ciclo do ensino básico	Escola secundária com 3º ciclo do ensino básico	
Número total de alunos da escola. *	582	983	1012	
Número total de professores da escola. *	66	104	111	

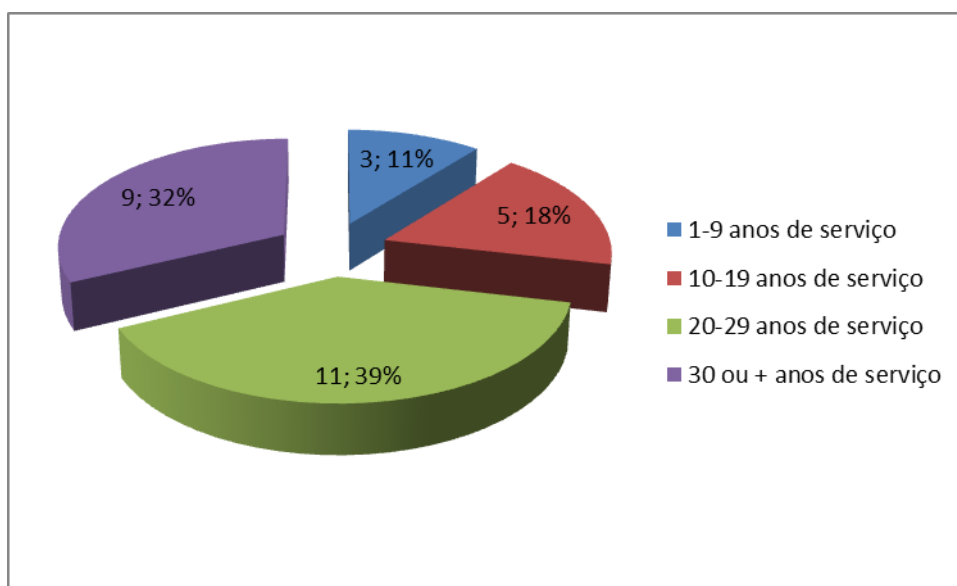
Número de professores inquiridos no âmbito da autoavaliação da BE no domínio das leituras e literacias.	12	15	21	48
Número de professores colaboradores em projetos de leitura inquiridos diretamente para este estudo.	10	8	10	28
Número de professores bibliotecários da escola ou agrupamento. *	1	1	1	3
Tempo de serviço dos professores bibliotecários. *	35 anos	28 anos	26 anos	
Anos de experiência como professor bibliotecário/ coordenador de biblioteca e elemento da equipa. *	10 anos	15 anos	12 anos	
Número de horas de formação contínua do professor bibliotecário na área específica das bibliotecas escolares. *	140 horas	125 horas	80 horas	

(* dados recolhidos em Junho de 2011 a partir da base de dados RBE, cujo preenchimento é da responsabilidade dos professores bibliotecários)

Este quadro permite-nos perceber que a realidade das escolas, em termos de população escolar, é um pouco diferente. Duas escolas (B e C) são secundárias, com cerca de 1000 alunos, com idades compreendidas entre os 11 anos (7º ano de escolaridade) e os 18 anos (12º ano de escolaridade). A outra escola (A) é uma básica integrada, com cerca de 600 alunos, com idades compreendidas entre os 6 anos (1º ciclo do ensino básico) e os 15 anos (9º ano de escolaridade). O quadro também revela alguns dados importantes no que diz respeito à experiência e formação das professoras bibliotecárias. As professoras bibliotecárias acumulam já vários anos de experiência nas bibliotecas escolares, seja como elementos da respetiva equipa, seja como coordenadoras ou ainda professoras bibliotecárias. Um outro aspeto que têm em comum, e que nos parece importante, é o facto de todas elas desempenharem funções docentes há mais de vinte e cinco anos, já que julgamos que a experiência pode influenciar o estabelecimento de relações interpessoais nas escolas.

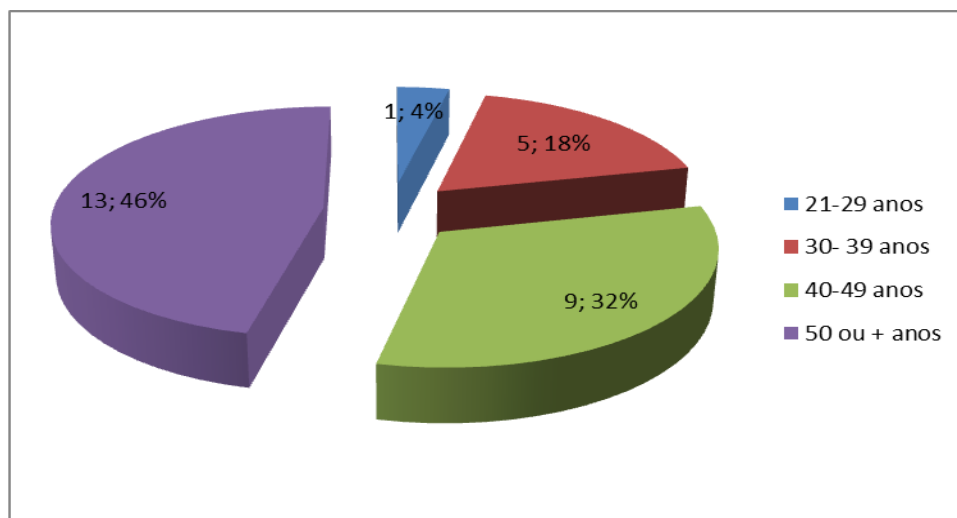
O gráfico que se segue também revela outro dado importante: é que tal como as professoras bibliotecárias destas escolas, também 71% dos professores que colaboram diretamente com a biblioteca escolar em projetos de leitura desempenham funções docentes há mais de 20 anos (atingindo mesmo os professores que têm mais de 30 anos de serviço docente os 32%).

Gráfico Nº 1 – Anos de serviço dos professores que colaboram nos projetos de leitura das escolas analisadas



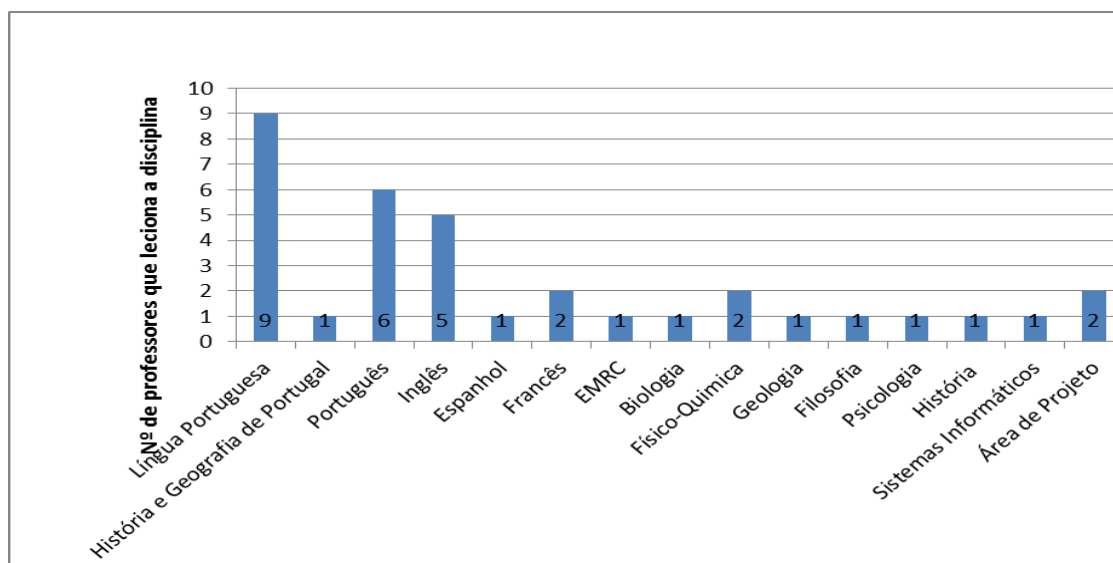
Estes dados são confirmados pela informação relativa à idade dos professores que colaboram em projetos de leitura, representada pelo gráfico que se segue, e onde destacamos a baixa percentagem de professores (4%) com menos de vinte e nove anos que colaboram, nas escolas, com a biblioteca escolar no âmbito do desenvolvimento de projetos de leitura. No entanto, julgamos que tal terá explicação na atual precariedade da profissão docente que não permite a estabilização de professores mais novos durante alguns anos na mesma escola. Por outro lado, constatamos que 46% dos professores colaboradores inquiridos têm 50 anos ou mais, o que, de certa forma, nos parece preocupante porque, numa análise mais superficial, pode também revelar, da parte dos professores mais novos, uma fraca apetência para colaborarem em projetos de leitura.

Gráfico Nº 2 – Idade dos professores que colaboram nos projetos de leitura das escolas analisadas



Ainda relativamente à caracterização dos professores inquiridos, que colaboram diretamente com a biblioteca escolar no desenvolvimento de projetos de leitura, considerámos importante conhecer o grupo disciplinar em que estes se inserem. Concluímos que, apesar de encontrarmos colaboradores de diferentes áreas curriculares, os professores de línguas, como já é tradição, continuam a ser os que mais se envolvem neste tipo de projetos. Assim, do conjunto de professores colaboradores, 23 lecionam Língua portuguesa, Português, Inglês, Francês ou Espanhol, o que corresponde a 66% dos sujeitos de investigação deste grupo. Os restantes doze (34%) lecionam disciplinas de outras áreas do saber, como se pode observar no gráfico que a seguir se apresenta.

Gráfico Nº 3 – Disciplinas que os professores colaboradores inquiridos lecionam



3. Procedimentos metodológicos

A pergunta inicial não será «que metodologia?» mas «o que preciso de saber e porquê?» Só então perguntará a si mesmo «qual é a melhor maneira de recolher dados?» e «quando dispuser desta informação, o que farei com ela?» (Bell, 2010:95)

3.1 Métodos de recolha de dados

A recolha de dados “consiste em recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra”. (Quivy e Campenhoudt, 2008: 183) A recolha de dados está interligada à análise de dados porque a seleção de determinado método irá ter repercussões diretas no desenrolar do estudo e na interpretação dos dados.

O termo método será utilizado por nós no sentido mais restrito que Quivy e Campenhoudt (2008:187) apontam, “o de dispositivo específico de recolha ou análise das informações, destinado a testar hipóteses de investigação.” Neste sentido, utilizámos como métodos de recolha de dados o inquérito por questionário, o inquérito por entrevista, e a recolha de dados preexistentes.

3.1.1. O inquérito por questionário

Entre os vários instrumentos usados para a recolha de dados, os questionários são, provavelmente, um dos mais usados.

Neste estudo aplicámos um inquérito por questionário aos professores que fazem parte das equipas coordenadoras dos projetos de leitura e/ou que colaboram diretamente com esses projetos (Anexo II), de forma a obter rapidamente uma grande quantidade de dados. Elaborámos previamente uma matriz de objetivos do questionário (Anexo I), que apresentava como finalidades gerais:

- Caracterizar a amostra;
- Caracterizar a relação da escola com a promoção da leitura;
- Conhecer as conceções dos professores acerca do trabalho colaborativo, do PNL e da biblioteca escolar;
- Conhecer as práticas dos professores no desenvolvimento de projetos de leitura;
- Conhecer o tipo de colaboração que os professores desenvolvem com o professor bibliotecário.

Tendo em conta a matriz e as questões que sustentam esta investigação, passámos à elaboração do inquérito que foi dividido em cinco partes:

- I – Caracterização pessoal e profissional (questões 1.1 a 1.8);
- II - A Escola e a promoção da leitura (questões 2.1 e 2.2);
- III - Conceções sobre o trabalho colaborativo, o Plano Nacional de Leitura e a biblioteca escolar (questões 3.1 a 3.7);
- IV - Práticas no âmbito de projetos de leitura (questões 4.1 a 4.6);
- V - Colaboração com o professor bibliotecário (questões 5.1 a 5.5).

Na primeira parte, procurámos recolher dados que nos permitissem caracterizar os professores que colaboram nos projetos de leitura para procurar relacionar essa caracterização com as conceções e práticas desses mesmos professores.

Na segunda parte, pretendemos conhecer as opiniões dos professores colaboradores relativamente ao trabalho que se realiza na escola, no âmbito da promoção da leitura. Considerámos necessário recolher estes dados para percebermos se estes professores consideram que a sua escola possui aquilo que chamamos de “cultura de leitura”. Estes dados serão depois cruzados com outros recolhidos de inquéritos aplicados a professores, no âmbito da autoavaliação da biblioteca escolar, de modo a validar parcialmente as respostas dos professores colaboradores inquiridos no nosso estudo.

Com o terceiro grupo de questões pretendemos conhecer as conceções dos professores colaboradores em várias áreas. Relativamente ao trabalho colaborativo, procurámos recolher dados que nos permitam perceber como é que os professores colaboradores interpretam o conceito de colaboração, quais consideram ser os seus benefícios e quais são os fatores que, na sua opinião, mais dificultam e mais facilitam o desenvolvimento de trabalho colaborativo nas escolas. Com vista a cruzar posteriormente estes dados com os recolhidos no inquérito por entrevista à professora bibliotecária, sentimos necessidade de utilizar, para as quatro últimas questões, listas com um conjunto de itens, já identificados pela literatura e por outros estudos no âmbito desta temática, que são apontados como mais relevantes e que nos permitirão uma análise mais fundamentada. Julgamos que se optássemos por questões abertas iríamos obter uma diversidade de informações que poderia ser depois muito difícil de trabalhar. No entanto, estamos conscientes que a apresentação destas listagens pode condicionar à partida as respostas dos inquiridos. Apesar de termos permitido que acrescentassem à lista apresentada um outro item que considerassem importante, poucos foram os inquiridos que o fizeram.

No que diz respeito às concepções sobre o Plano Nacional de Leitura e a biblioteca escolar, pretendemos conhecer a opinião dos inquiridos e, tal como aconteceu para a primeira parte do inquérito, cruzar estes dados com outros recolhidos de inquéritos aplicados a professores, no âmbito da referida autoavaliação da biblioteca escolar.

A quarta parte do inquérito visou: conhecer o envolvimento dos professores colaboradores nos projetos de leitura e o conhecimento que têm do que lhes é inerente; caracterizar as relações de trabalho que se estabelecem com os outros parceiros envolvidos no projeto de leitura; identificar as práticas que são desenvolvidas no âmbito dos projetos de leitura. Nesta parte foram utilizadas questões de diferentes tipos, inclusivamente uma questão aberta (onde se pedia que explicassem como é que se nota a evolução das práticas de trabalho colaborativo na escola). No entanto, verificou-se que muitos dos inquiridos não responderam a esta questão.

Na última parte procurámos perceber como é que os professores e os professores bibliotecários colaboram; pedimos, ainda, que os professores classificassem algumas valências relacionadas com o papel do professor bibliotecário e que fizessem um balanço da sua experiência de trabalho e colaboração com o professor bibliotecário.

O inquérito por questionário foi constituído por perguntas fechadas ou de escolha múltipla e apenas uma questão aberta, pois considerámos que esta última nos poderia proporcionar uma maior riqueza de informação, permitindo que os inquiridos dessem a sua opinião sem se sentirem condicionados. Em termos formais, optou-se, então, por elaborar questões do tipo lista, categoria, escala e, como já dissemos, uma questão aberta.

As questões de listagem visaram a seleção de várias alíneas para obter um quadro com as categorias mais vezes selecionadas pelos inquiridos. As questões de categorização, mais simples porque exigem apenas uma resposta, foram utilizadas para recolher dados mais objetivos e direcionados. As escalas foram as mais comuns porque correspondem a processos de medição de opiniões ou atitudes, as quais pretendíamos conhecer. Uma das escalas de medição de atitudes mais utilizada é a de Likert e foi essa que adotámos.

“As escalas de Likert pedem aos inquiridos que indiquem o grau de concordância ou discordância em relação a determinada afirmação ou série de afirmações, considerando uma escala de cinco ou sete pontos. As respostas são depois pontuadas, geralmente de 1 (discordância total) a 5 (concordância total).” (Bell, 2010:196-197)

O questionário foi previamente validado, realizando-se, em março de 2011, a aplicação de um inquérito pré-teste. O inquérito por questionário foi testado com professores que faziam parte de um grupo semelhante ao que iria ser objeto de estudo: três professores que integram uma equipa relacionada com um projeto de

leitura de uma outra escola do concelho de Oeiras. Pretendeu-se, ao testar este inquérito, descobrir os problemas que o inquérito apresentava, de modo a que os indivíduos a quem o inquérito iria ser aplicado não sentissem dificuldades em responder às questões colocadas.

Aos professores a quem foi aplicado este inquérito teste foram colocadas as seguintes questões (Bell, 2010:129):

1. *Quanto tempo levou a completar o questionário?*
2. *As instruções eram claras?*
3. *Achou alguma questão pouco clara ou ambígua? Se sim, qual(ais) e porquê?*
4. *Opôs-se a responder a alguma questão?*
5. *Na sua opinião, foi omitido algum tópico importante?*
6. *Considerou o formato do questionário claro/atraente?*
7. *Tem algum comentário a fazer?*

A resposta a estas questões e as sugestões para melhorar/alterar o inquérito apresentadas pelos professores permitiram depois a revisão e reformulação do questionário. No entanto, as alterações nos inquéritos prenderam-se mais com aspetos formais de elaboração das questões do que com aspetos de conteúdo.

Depois do processo estar concluído, contactámos a Comissão Nacional de Proteção de Dados para saber se, tal como está definido no Despacho nº 15847/2007, seria necessário solicitar autorização para aplicar este questionário. Foi-nos dito que neste caso não se aplica a Lei 67/98 de 26 de outubro, Lei da Proteção de Dados Pessoais, uma vez que não se recolhe qualquer dado que identifique ou torne identificável os inquiridos.

Foram, então, entregues, em abril de 2011, dez inquéritos em cada escola. Foram entregues diretamente aos professores bibliotecários que os distribuíram pelos colaboradores mais diretos. Os inquéritos foram devolvidos em maio de 2011. Da escola B só nos chegaram oito inquéritos, pelo que a amostra total se ficou pelos vinte e oito inquéritos (o que confere com a informação que consta no quadro nº 3, previamente representado).

3.1.2. O inquérito por entrevista

A entrevista tornou-se, nos últimos anos, um instrumento utilizado pelos pesquisadores em ciências sociais. Segundo Bogdan e Biklen (2006:134), em investigação qualitativa, a entrevista pode ser utilizada como uma estratégia dominante para a recolha de dados ou, ainda, em conjunto com outras técnicas. Em qualquer destas situações, a entrevista é utilizada para “recolher dados descritivos na língua do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (ibidem).

O grau de estruturação de uma entrevista depende do tipo de estudo que se pretende desenvolver e dos objetivos que se deseja alcançar. No nosso estudo, optámos por uma entrevista semiestruturada. Esta ocorre quando o entrevistador estabelece um conjunto de questões fixas, deixando, no entanto, ao entrevistado liberdade de responder tão longamente quanto entenda. Este tipo de entrevista é apontado por Bogdan e Biklen (2006:135) como a mais eficaz por permitir obter dados comparáveis entre vários sujeitos, embora uma das desvantagens seja a de se não se chegar à compreensão de como os próprios sujeitos estruturam os tópicos em questão.

Antes da realização de uma entrevista, é imprescindível elaborar um guião que servirá de base à realização da mesma. No guião de entrevista que elaborámos (Anexo III) seguimos os mesmos procedimentos que para os inquéritos, selecionando os tópicos que pretendíamos explorar e elaborando com cuidado as perguntas. Tentámos não colocar questões que influenciasses as respostas ou que dessem origem a respostas do tipo «sim» e «não», e procurámos que a estrutura da entrevista, e até algumas das questões colocadas, fossem semelhantes às do inquérito por questionário para facilitar o posterior cruzamento de dados. O guião da entrevista só foi elaborado depois de aplicados, tratados e analisados os dados dos inquéritos por questionário, pelo que foi também pensado para ajudar a aprofundar e clarificar aspetos relevantes para a problemática em estudo e que emergiram da análise dos questionários. Assim, o guião previa questões que permitissem:

- Descrever o perfil da entrevistada, nomeadamente o tempo de serviço, a formação específica em bibliotecas escolares, o tempo de envolvimento em projetos de leitura, entre outros;
- Caracterizar a relação da escola com a leitura, do ponto de vista da entrevistada;

-
- Conhecer as percepções da entrevistada acerca do trabalho colaborativo e do Plano Nacional de Leitura;
 - Conhecer as práticas da entrevistada na coordenação e desenvolvimento de projetos de leitura.

Realizámos três entrevistas às professoras bibliotecárias das três escolas envolvidas no estudo. As entrevistas foram realizadas durante o mês de julho de 2011. Foram antecedidas de encontros com as professoras bibliotecárias onde se procurou esclarecer o problema da pesquisa, explicar brevemente o trabalho, e garantir a confidencialidade das respostas. A relação com as entrevistadas foi facilitada pelo facto de investigador e entrevistadas se conhecerem já há mais de quatro anos. No entanto, e dado o excesso de trabalho que os professores têm no final do ano letivo, as entrevistas foram realizadas, por combinação prévia entre entrevistada e entrevistador, por escrito, via-email. Este processo deu às entrevistadas mais liberdade nas suas respostas mas não nos permitiu registar as mensagens de carácter não verbal (gestos e expressões). Na verdade “a grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade. Um investigador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos.” (Bell, 2010:137) E, no nosso caso, este método específico de entrevista (que começa a conquistar mais investigadores) possibilitou-nos uma considerável poupança de tempo visto não ter havido necessidade de se proceder à transcrição das entrevistas. Também não se correu um risco tão grande “ de o fator parcialidade se imiscuir nas entrevistas” (Bell, 2010:141). Além disso, as respostas obtidas permitiram-nos extrair informação importante e pertinente, que foi depois cruzada com as respostas obtidas nos questionários por inquérito e com informações recolhidas em dados preexistentes.

3.1.3. Dados preexistentes

É inútil consagrar grandes recursos para recolher aquilo que já existe, ainda que a apresentação dos dados possa não ser totalmente adequada e deva sofrer algumas adaptações. (Quivy e Campenhoudt, 2008:201)

Os autores supra-citados dizem-nos que apesar das suas vantagens, a recolha de dados preexistentes pode trazer muitos problemas que têm de ser bem resolvidos, o que, contudo, não impede que seja considerado um recurso útil no percurso de investigação.

As escolas são instituições que possuem muitos documentos em forma textual, fontes documentais que são considerados credíveis e que, nalguns casos, se adequam às investigações realizadas em ciências da educação como refere Johnson (1984:23, citado por Bell 2010:101). “A análise documental de ficheiros e registos educacionais pode revelar-se uma fonte de dados extremamente importante” Este método permite alguma economia de tempo ao investigador e evita o recurso a mais inquéritos por questionário, que são cada vez mais frequentes e que acabam por saturar os inquiridos. No entanto, como o investigador tem de se sujeitar a condições e critérios que não foram estipulados por si, pode tornar-se difícil utilizar estes dados para responder a um objetivo específico de uma investigação.

No nosso estudo recorreremos a algumas fontes primárias que foram produzidas durante o período em investigação. São consideradas, utilizando a mesma terminologia de Bell (2010:105), fontes inadvertidas porque foram produzidas com uma finalidade diferente da nossa, mas são “fontes conscientes” porque transmitem a informação que o autor do documento tinha efetivamente a intenção de transmitir.

Os documentos de que nos servimos para complementarmos a informação recolhida nos inquéritos por questionário e nos inquéritos por entrevista foram os relatórios de autoavaliação da biblioteca escolar das três escolas envolvidas neste estudo. Estes relatórios são os instrumentos que descrevem os resultados da avaliação e são parte integrante de um modelo de autoavaliação das bibliotecas elaborado pela RBE em 2011. Com este modelo de avaliação pretende-se:

“Objetivar a forma como se está a concretizar o trabalho das BE, tendo como pano de fundo essencial o seu contributo para as aprendizagens, para o sucesso educativo e para a promoção da aprendizagem ao longo da vida. Neste sentido, é importante que cada escola conheça o impacto que as atividades realizadas pela e com a BE vão tendo no processo de ensino e na aprendizagem, bem como o grau de eficiência e de eficácia dos serviços prestados e de satisfação dos utilizadores.” (Rede de Bibliotecas Escolares, 2011:10)

Estes relatórios foram elaborados pelas professoras bibliotecárias mas baseiam-se em evidências e numa recolha de dados sistemáticas. O próprio modelo disponibiliza alguns instrumentos especificamente construídos, como inquéritos e grelhas de observação, para serem utilizados no âmbito desta avaliação, e de que as escolas se servem para recolher dados significativos. Para além de aplicar inquéritos à população, a biblioteca escolar também recolhe informação pertinente em atas, registos escritos de atividades e/ou de frequência e em muitos outros documentos que depois de recolhidos e interpretados são apresentados em anexo nos relatórios de autoavaliação. Estes relatórios apresentam ainda, e também, em anexo, o tratamento dos dados dos inquéritos aplicados naquele ano a uma amostra da população escolar.

O Modelo de autoavaliação das bibliotecas escolares agrupa, em quatro domínios, os vários elementos a analisar:

- Domínio A – Apoio ao desenvolvimento curricular;
- Domínio B – Leitura e Literacias;
- Domínio C – Projetos, parcerias e atividades livres e de abertura à comunidade;
- Domínio D – Gestão da Biblioteca Escolar.

Cada um destes domínios será avaliado num ano letivo, fechando-se o ciclo avaliativo ao fim de quatro anos.

As escolas envolvidas neste estudo já realizam a avaliação das suas bibliotecas escolares, nestes moldes, há três anos. Apesar de não terem ainda concluído o ciclo avaliativo, constatámos que todas elas tinham avaliado o domínio B, da Leitura e Literacia, no período em que se centra esta investigação, e que a avaliação deste domínio em concreto seria útil para complementar a nossa investigação. Na nossa função de coordenador interconcelhio para as bibliotecas escolares temos acesso a estes documentos, uma vez que estes são enviados para a Rede de Bibliotecas Escolares no final de cada ano letivo. Sendo assim, e porque considerámos os relatórios credíveis, optámos por utilizá-los na nossa investigação. No entanto, enquanto que nas escolas A e B nos servimos do relatórios de 2009-2010, na escola C tivemos de nos socorrer do relatório de 2010-2011 porque, nesta última escola, só neste ano é que se avaliou o domínio da Leitura e Literacia. Os dados que recolhemos destes relatórios cingiram-se apenas a alguns resultados do questionário aos docentes, e a excertos de atas (porque nem tudo se adequava e/ou interessava à nossa investigação).

3.2. Processo de análise de dados

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. (Bogdan e Biklen, 1994:205)

A análise dos dados recolhidos deve ser objetiva, clara e obedecer a regras bem precisas de modo a que se facilite a sua compreensão (Carmo e Ferreira, 1998). Pressupõe várias operações, das quais se destacam a descrição, análise e interpretação. Nesta linha, seguimos as quatro fases que correspondem respetivamente à recolha, tratamento, análise e interpretação dos dados. Na primeira fase, que apresentámos anteriormente, recolhemos os dados dos inquéritos; aplicámos as entrevistas; e recolhemos dados preexistentes. Na segunda fase, procedemos ao tratamento dos dados dos questionários, organizando-os em tabelas e gráficos, recorrendo à análise estatística. Na terceira fase, explorámos os dados das entrevistas, atas e relatórios, recorrendo à análise de conteúdo. Por último, na quarta fase, procedemos à interpretação dos resultados, tendo em conta as questões investigativas que estão na base do estudo.

Neste estudo, tal como já referimos, utilizámos uma metodologia mista, conjugando dados de natureza quantitativa com outros de natureza qualitativa. Os dados de natureza quantitativa foram tratados recorrendo à análise descritiva e à expressão gráfica e tabelar e os dados de natureza qualitativa foram tratados recorrendo à análise de conteúdo.

3.2.1. Análise estatística

Os dados de natureza quantitativa recolhidos neste estudo são de dois tipos: os de tratamento dos inquéritos aplicados aos professores colaboradores, cuja análise será mais aprofundada; e os reunidos através dos inquéritos aplicados no âmbito da autoavaliação da biblioteca escolar e que pressupõe uma análise secundária uma vez que preexistem à investigação (Quivy e Campenhoudt, 2008). Utilizou-se a estatística descritiva e a expressão gráfica e tabelar dos dados como forma de apresentar os resultados obtidos, que foram previamente trabalhados no programa *Microsoft Office Excel*.

3.2.2. Análise de conteúdo

Stone (1966, citado por Carmo e Ferreira, 1998:269) define a análise de conteúdo como “uma técnica que permite fazer inferências, identificando objetivamente e sistematicamente as características da mensagem.” Também Bardin (2011) considera que a análise de conteúdo não serve apenas para se descrever o conteúdo das mensagens, pois a sua principal finalidade é produzir inferências. Na verdade, a análise de conteúdo passa por três etapas, que estão intimamente relacionadas: descrição; inferência; interpretação. Pode utilizar-se, também, uma análise do tipo qualitativo ou do tipo quantitativo. Na análise de conteúdo qualitativa o que importa é o interesse, o valor intrínseco do tema. Na análise de conteúdo quantitativa o mais importante é a frequência com que o critério é utilizado.

No nosso estudo, o corpus da análise de conteúdo foi o seguinte: o inquérito por entrevista às três professoras bibliotecárias; a resposta aberta do inquérito por questionário aos professores colaboradores; os excertos de atas e/ou referências presentes nos relatórios de autoavaliação das bibliotecas escolares e de outros documentos relacionados com os projetos de leitura facultados pelas escolas. Optámos por uma análise sobretudo qualitativa, fundamentando as inferências mais na presença ou ausência dos temas (e não tanto na sua frequência, uma vez que consideramos o corpus relativamente reduzido).

Em seguida, procedemos à definição de categorias. Segundo Esteves (2006:109), “a categorização é a operação através da qual os dados são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes”. Tendo em conta os tipos de procedimentos existentes para criar as categorias e os diferentes tipos de categorias existentes, decidimos optar por uma análise categorial do tipo fechado, criando uma lista prévia de categorias, partindo da teoria geral que sustenta o nosso estudo. E, partindo ainda dos objetivos que nos propusemos atingir com a elaboração de questões para o inquérito por entrevista, definimos categorias, efetuando depois uma leitura flutuante dos documentos, de modo a apreender a globalidade das mensagens, para procedermos de seguida ao levantamento dos episódios significativos, que podiam ser frases ou parágrafos (Cohen e Manion, 1994). Após esta leitura flutuante, e em simultâneo com o levantamento dos episódios significativos, fomos definindo subcategorias, que representam já inferências do investigador, apesar de estarem muito próximas do conteúdo manifesto das mensagens. Uma vez que a análise de conteúdo se focou em vários tipos de documentos, foi necessário codificar os documentos para utilizarmos esse código sempre que fosse necessário referirmo-

nos às unidades de contexto. Assim, para as entrevistas às professoras bibliotecárias, utilizamos os códigos: EPBA (entrevista à professora bibliotecária da escola A); EPBB (entrevista à professora bibliotecária da escola B); EPBC (entrevista à professora bibliotecária da escola C). No caso dos inquéritos por questionário, utilizámos os seguintes códigos: IA (inquérito da escola A); IB (inquérito da escola B); IC (inquérito da escola C). Por fim, para os dados recolhidos nos relatórios de autoavaliação das bibliotecas escolares, utilizámos os códigos: RAA (relatório de autoavaliação da escola A); RAB (relatório de autoavaliação da escola B); RAC (relatório de autoavaliação da escola C).

4. Apresentação e interpretação dos dados recolhidos

Este estudo procura conhecer o tipo de relações colaborativas que ocorrem entre professores e professores bibliotecários em contexto de atividades de leitura, mais concretamente no âmbito de projetos de leitura. Estas relações colaborativas traduzem-se em práticas que são, de certa forma, influenciadas pelas concepções que os professores possuem. Por esse motivo, passaremos, em primeiro lugar, a apresentar e interpretar os dados que se referem às concepções dos professores e, em seguida, apresentaremos os dados, que também interpretamos, relativos às práticas de trabalho colaborativo que ocorrem nestas escolas, no âmbito dos projetos de dinamização da leitura. A nossa apresentação e interpretação dos dados procura responder às questões investigativas específicas que nortearam este estudo, as quais iniciam cada uma das subsecções deste ponto 4. Além disso, propomos uma leitura e análise dos dados obtidos à luz dos nossos referenciais, os quais também aqui retomamos. Como tal, e no pressuposto de uma descrição e interpretação mais eficazes, e ainda devido a uma economia de espaço, optámos por agrupar as respostas obtidas através da escala de Likert sob os pólos concordância e discordância. Note-se que nos referimos, igualmente, às situações em que não há concordância nem discordância, bem como às de não resposta, sempre que se tenha verificado. Contudo, e caso o leitor pretenda aceder à representação mais fina dos resultados obtidos, encontra os respetivos detalhes no anexo IV (em formato digital).

4.1 Concepções dos professores sobre a colaboração, o papel da biblioteca escolar, do professor bibliotecário e do Plano Nacional de Leitura no desenvolvimento do trabalho colaborativo

4.1.1 Relação da escola com a leitura

Os professores consideram que na sua escola a leitura é uma prioridade e estão empenhados na sua promoção?

A promoção da leitura requer que os professores se envolvam, se empenhem e interajam para ter impacto nos alunos. Schroeder (2009) refere que a relação dos professores com a leitura se traduz numa determinada “cultura de leitura” e que a biblioteca escolar, os seus professores bibliotecários e equipa de colaboradores

desempenham um papel fundamental no desenvolvimento desta “cultura de leitura”. Por isso, num estudo onde se pretende conhecer as conceções dos professores sobre o papel da biblioteca escolar e do Plano Nacional de Leitura, no âmbito mais específico da promoção da leitura, pareceu-nos imprescindível tentar perceber também quais as perceções dos professores relativamente à relação da escola e dos professores com a promoção da leitura, porque as culturas específicas das escolas também influenciam o envolvimento e o empenho dos professores nesta tarefa. Na literatura analisada, chamou-nos a atenção a noção de “escolas comprometidas com a Literatura” (Gomes, 2007:10), que são aquelas que se empenham e promovem projetos de promoção da leitura consistentes e duradouros. Concordámos com esta perspetiva considerando que ela afetaria inevitavelmente o trabalho colaborativo. Procurámos então perceber se os professores das escolas envolvidas neste estudo considerariam que a sua escola está, de alguma forma, comprometida com a leitura, ou seja, se a leitura é uma prioridade para a escola e se consideram que os professores estão, de um modo geral, empenhados na sua promoção.

Recordamos que para Gomes (2007:10), uma das características das “escolas comprometidas com a literatura” é que, nestas escolas, “as professoras e professores assumiram a responsabilidade de fomentar o amor pela leitura”. Para tentarmos perceber se nas escolas envolvidas neste estudo esta característica estaria presente, pedimos aos professores colaboradores, que, no inquérito, indicassem a percentagem de professores que, na sua opinião, estariam empenhados em fomentar o gosto pela leitura literária e se responsabilizariam por ele. Apenas 10% dos inquiridos indicou que, na sua escola, só menos de 25% dos docentes é que se empenham na promoção da leitura. A maior parte dos inquiridos, (82%), indicou que a percentagem de professores empenhados em fomentar o gosto pela leitura se situa entre os 25% e os 75% dos professores da escola. E somente um dos inquiridos considerou que na sua escola são mais de 75% os professores empenhados na promoção da leitura. No entanto, a dispersão das respostas por todas as alíneas apresentadas, num universo relativamente pequeno, leva-nos a concluir que os professores colaboradores não têm uma noção muito clara do envolvimento dos professores da escola na promoção da leitura. Apercebem-se que há algum envolvimento mas que este é mediano, o que é revelado pelos 39% de inquiridos que indica que entre 25% e 50% dos docentes é que estão empenhados na promoção da leitura. Mas, por outro lado, 25% dos inquiridos indica que a percentagem de professores empenhados nesta tarefa se situa entre os 50% e os 75%, o que já é uma percentagem consideravelmente mais elevada. O que é certo é que a grande maioria (92%) considera que a percentagem de professores empenhados se situa abaixo dos 75%.

Quadro Nº 4: Percentagem de docentes que está empenhado em fomentar o gosto pela leitura literária

Percentagem de docentes que está empenhado em fomentar o gosto pela leitura literária e se responsabiliza por este trabalho, segundo os professores inquiridos.	Escolas			Total	
	A	B	C	A+B+C	%
• Menos de 25% dos docentes	2	0	1	3	10%
• Entre 25% e 50% dos docentes	3	3	5	11	39%
• Cerca de 50% dos docentes	1	3	1	5	18%
• Entre 50% e 75% dos docentes	3	2	2	7	25%
• Mais de 75% dos docentes	1	0	0	1	4%
• Não responderam	0	0	1	1	4%

Também tentámos conhecer, durante as entrevistas, a opinião das professoras bibliotecárias das três escolas sobre o envolvimento dos professores, em geral, na promoção da leitura. De um modo geral, as professoras bibliotecárias consideram que uma boa parte do corpo docente está bastante empenhada e que as atividades em torno da promoção da leitura são bem recebidas:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Uma boa parte do corpo docente está bastante empenhada, nomeadamente os que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa.” (EPBA)</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>“No geral, as atividades em torno dos livros que se realizam na escola são muito bem recebidas e as pessoas pedem que se repitam e que se façam mais.” (EPBB)</i> |

No entanto, quando se lhes pede que indiquem a percentagem de professores que orientam os alunos para a requisição/leitura de livros na biblioteca têm dificuldade em fazê-lo e referem percentagens relativamente baixas:

- | |
|---|
| <i>“Cerca de 30% dos professores” (EPBA)</i> |
| <i>“Tem a ver com determinadas disciplinas.” (...) “No total, talvez sejam uns 10% do total dos professores. Acho que ainda é pouco” (EPBB)</i> |
| <i>“À volta de 40%”. (EPBC)</i> |

Esta percepção de que a percentagem de professores que orienta os alunos para a requisição/leitura de livros na biblioteca é relativamente baixa é comum às três professoras bibliotecárias entrevistadas. A professora bibliotecária da escola B chega mesmo a acrescentar “*acho que é pouco*”, o que revela um certo desencanto com o envolvimento dos professores, em geral. E a mesma professora bibliotecária da escola B acrescenta que, na sua opinião: “*os professores mais novos (...) não estão à partida tão motivados porque ainda não conhecem o nosso trabalho. Temos consciência que temos de conquistar estes novos professores.*” Esta necessidade de a biblioteca estimular a colaboração dos professores é, aliás, realçada mais do que uma vez. Ora, consideramos que estes episódios significativos demonstram que as professoras bibliotecárias, apesar de afirmarem que o corpo docente está empenhado na promoção da leitura, têm a percepção que esse empenho ainda está longe daquilo que desejariam.

Mas Gomes (2007) também elenca outras características que estão presentes nas “escolas comprometidas com a literatura”. E, por isso, entendemos ser pertinente perceber se os professores colaboradores inquiridos consideram que a sua escola possui aquelas características. Para conhecer a opinião dos professores, pedimos-lhes que indicassem o seu grau de discordância e/ou concordância relativamente a determinadas afirmações, tendo em consideração as situações que consideram que ocorrem nas suas escolas. O quadro que se segue (Quadro Nº 5) apresenta as afirmações e os resultados obtidos.

Quadro Nº 5 – Relação da escola com a leitura

<u>Os professores inquiridos consideram que na sua escola...</u>	Discordam <i>(Discordam totalmente e Discordam)</i>	Sem opinião <i>(Não discordam nem concordam)</i>	Concordam <i>(Concordam e Concordam Totalmente)</i>	Não respondem
...se encara a literatura como uma fonte de prazer, aventura e diversão.	C:1 Total: 1 4%		A:10 + B:8 + C:9 Total: 27 96%	
...se inclui a literatura no currículo, relacionando-a com outras áreas do saber.	C:1 Total: 1 4%		A:10 + B:8 + C:9 Total: 27 96%	
...se realiza uma seleção adequada dos textos, de acordo com os gostos e interesses dos alunos.		A:1 + C:2 Total: 3 10%	A: 9 + B:8 + C:7 Total: 24 84%	C:1 Total: 1 4%

...se colabora na compreensão e tolerância das diferenças de opinião, utilizando a literatura para promover e desenvolver atitudes cívicas e éticas.		C:1 Total: 1 4%	A:10 +B: 8 +C:9 Total: 27 96%	
...se planificam atividades variadas que aproximem os alunos dos livros, criando um clima de leitura, e favorecendo a participação ativa, reflexiva e crítica do aluno.			A:10+ B:8 +C:10 Total: 28 100%	
...se promove e desenvolve o trabalho da e na Biblioteca Escolar.			A: 10 +B: 8+ C:10 Total: 28 100%	
...se trabalha o livro e a leitura com recurso a ambientes digitais e ferramentas da <i>Web2.0</i> que permitem a discussão de temas, a produção de conteúdos e o trabalho colaborativo.	B: 1+ C:1 Total: 2 7%	A:1+B:2+C:4 Total: 7 25%	A:9 + B:1+ C:4 Total: 14 50%	B :4 + C:1 Total: 5 18%

Este quadro revela-nos que todos os professores colaboradores inquiridos (100%) valorizam o trabalho da biblioteca escolar porque consideram que na sua escola “*se promove e desenvolve o trabalho da e na biblioteca escolar*”. Todos os inquiridos (100%) concordam, também, que, na escola, “*se planificam atividades que aproximem os alunos dos livros, criando um clima de leitura, favorecendo a participação ativa, reflexiva e crítica do aluno*”. Esta unanimidade de opiniões revela uma perceção clara e consciente da existência de muitas atividades em torno da leitura e da importância do trabalho desenvolvido pela biblioteca escolar. Quando questionados se consideram que na sua escola “*se encara a literatura como uma fonte de prazer, aventura e diversão*” e “*se inclui a literatura no currículo, relacionando-a com outras áreas do saber*” também se nota um elevado nível de concordância (96% dos inquiridos, em ambos os itens), mas surge já uma voz dissonante, que se traduz em apenas um dos inquiridos, (4%). O item relativo a considerar que “*se realiza uma seleção adequada dos textos, de acordo com os gostos e interesses dos alunos*” continua a obter uma elevada percentagem de concordância, (84%), mas já se nota algum grau de incerteza por parte dos inquiridos, (que se traduz em 10% de inquiridos que optam pela coluna “Sem opinião” e em 4% de inquiridos que “Não respondem”). Relativamente ao item que se reporta a considerar que “*se colabora na compreensão e tolerância das diferenças de opinião, utilizando a literatura para promover e desenvolver atitudes cívicas e éticas*”, 96% dos inquiridos revela a sua concordância e apenas 4% assinala a coluna “sem opinião”. Apenas no que diz respeito ao item em que se considera (ou não) que “*se trabalha o livro e a leitura com recurso a ambientes digitais e ferramentas da web 2.0 que permitem a discussão de temas, a produção de*

conteúdos e o trabalho colaborativo” é que se nota uma maior discrepância de opiniões: 7% dos inquiridos discordam; 25% não discordam, nem concordam; 50% concordam; e 18% não respondem. Parece-nos que esta diversidade de opiniões demonstra que este aspeto não está ainda consolidado nas escolas, ao contrário dos restantes que obtiveram maioritariamente a concordância dos inquiridos.

O reconhecimento, pela comunidade escolar, da importância da leitura também é apontado pela literatura como fundamental. A formação de leitores deve constituir-se como uma prioridade nas escolas. Na análise de conteúdo efetuada ao corpus deste estudo, encontramos alguns episódios significativos que transmitem este princípio de que a leitura é considerada uma prioridade nestas escolas:

“A discussão conjunta sobre a importância da leitura esteve presente tanto a nível do Conselho Pedagógico como de reuniões de departamento (especialmente de línguas) e de Conselhos de Turma.” RAA (B.2/C pontos fortes)

“Sempre nos empenhámos na Promoção da leitura e com muito sucesso na nossa escola, já que fidelizámos muitos leitores.” (EPBA)

“A escola começou a desenvolver projetos de promoção da leitura ainda antes do aparecimento da Rede de Bibliotecas Escolares.” (EPBB)

Podemos dizer que este reconhecimento também se evidencia quando os professores, nos inquéritos realizados no âmbito da autoavaliação da biblioteca escolar, reconhecem o trabalho realizado pela biblioteca escolar no contexto do desenvolvimento das leituras e literacias: 77% dos professores classificam-no como muito bom, 21% dos professores como bom, sendo que apenas 2% o classificam como razoável (Gráfico Nº 4). Estes resultados vêm ao encontro dos que obtivemos no inquérito aos professores colaboradores e que apresentámos anteriormente. Estes mesmos professores, no âmbito desta autoavaliação, também concordam, de forma quase unânime, uma vez que só um inquirido afirma desconhecer, que a biblioteca escolar desenvolve atividades e projetos conjuntos no âmbito da leitura (Gráfico Nº 5). E reunindo total unanimidade, também concordam que a biblioteca escolar mobiliza para o desenvolvimento do PNL e apoia as atividades relacionadas (Gráfico Nº 6). Parece-nos que esta avaliação tão positiva do trabalho realizado pela biblioteca escolar feita pelos professores pode ser vista como um indício do reconhecimento da importância da leitura por estas comunidades escolares, e revela que, tal como diz Gomes (2007), uma escola comprometida com a literatura apostará inevitavelmente muito na sua biblioteca escolar.

Gráfico Nº 4 – Trabalho realizado pela BE no âmbito da leitura e literacia

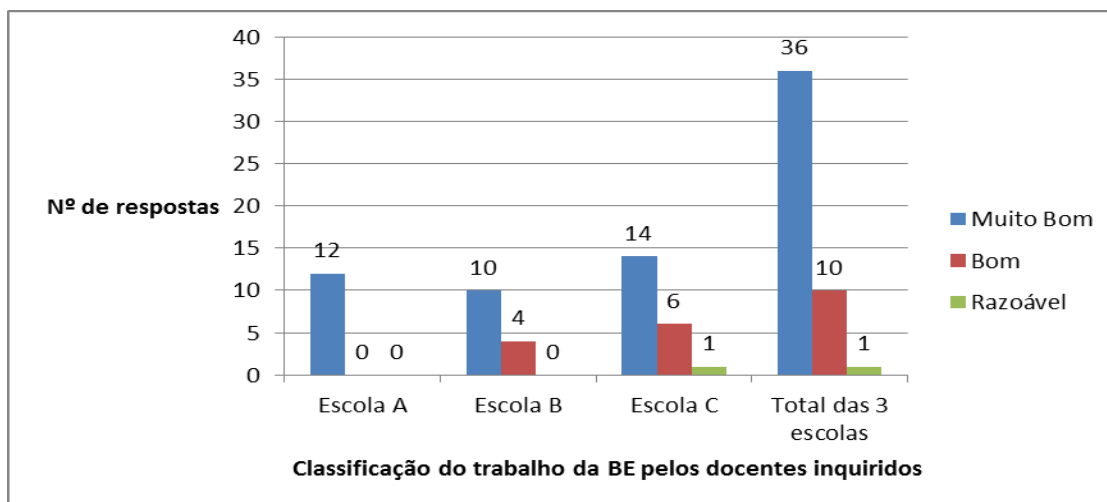


Gráfico Nº 5 – “A biblioteca escolar desenvolve atividades e projetos conjuntos no âmbito da leitura”

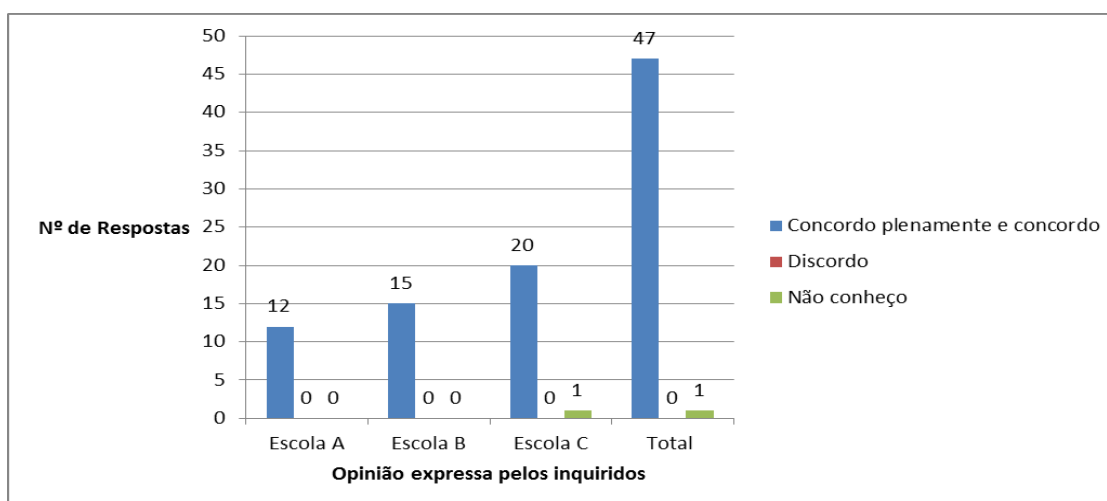
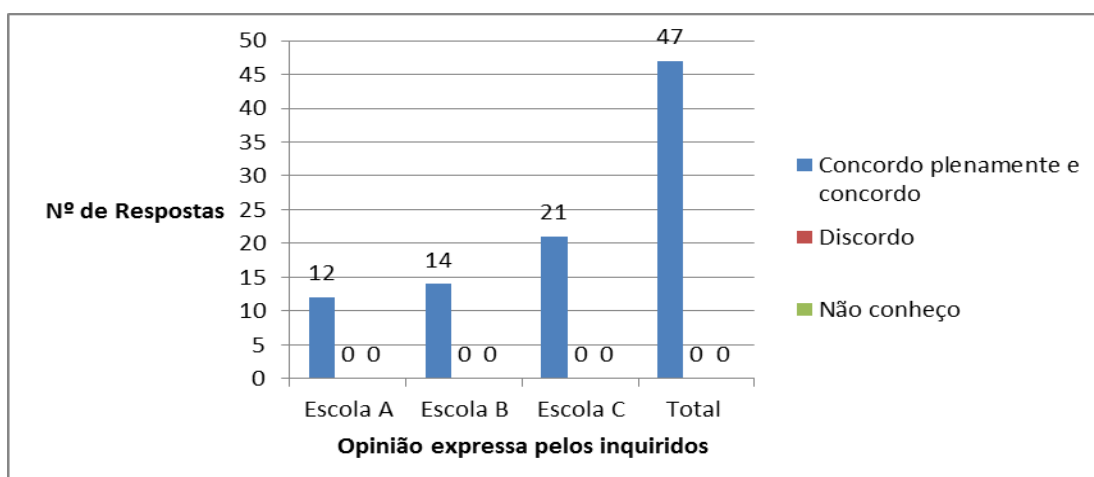


Gráfico Nº 6 – “A biblioteca escolar mobiliza para o desenvolvimento do PNL e apoia as atividades relacionadas “



No entanto, os dados obtidos não são em número suficiente, nem abrangem toda a comunidade escolar, para que possamos afirmar com certeza que estas escolas estão comprometidas com a literatura. Mas permitem-nos perceber uma certa tendência que aponta para uma valorização da leitura pelas comunidades escolares e para um reconhecimento do trabalho efetuado pela biblioteca escolar em prol da promoção da leitura. Reconhecemos que não foi fácil aos inquiridos indicarem uma percentagem concreta relativamente ao que consideram ser o empenho dos professores na promoção da leitura literária. E as professoras bibliotecárias, concretamente, apontaram para valores muito abaixo dos 50%. Podemos, por isso, dizer que, apesar de se evidenciar uma tendência para valorizar a leitura, os participantes no estudo não consideram que, da parte dos professores, em geral, se note um empenho muito significativo em fomentar o gosto pela leitura literária, e em encaminhar os alunos para a requisição e leitura de livros, responsabilizando-se por esse trabalho.

4.1.2 Colaboração docente

O que é que os professores entendem por colaboração?

Depois de tentarmos perceber como é que as escolas envolvidas neste estudo se relacionavam com a leitura e com a biblioteca escolar, por inerência, procurámos conhecer as conceções dos professores colaboradores e das professoras bibliotecárias relativamente à noção de colaboração. Tínhamos consciência de que o termo colaboração é utilizado para descrever muitos tipos de relações e de atividades e que, muitas vezes, os professores entendem como sendo colaboração processos que não o são. Assim, baseando-nos nas noções de cooperação, coordenação e colaboração, definidas por Sheperd (2004), pedimos aos professores colaboradores que, nos inquéritos, exprimissem a sua opinião sobre o que é que, em seu entender, a colaboração pressupõe. Apresentámos três conjuntos de itens. O primeiro com as características que, para aquele autor, definem a cooperação. O segundo conjunto com as características da coordenação, e, finalmente, o terceiro, relativo às características que definem a colaboração. O quadro N^o 6 apresenta os resultados obtidos.

Quadro Nº 6 – Concepções dos professores inquiridos sobre colaboração

A colaboração pressupõe:	Discordam <i>(Discordam totalmente e Discordam)</i>	Sem opinião <i>(Não discordam nem concordam)</i>	Concordam <i>(Concordam totalmente e Concordam)</i>	Não respondem
<ul style="list-style-type: none"> • Um esforço informal de cooperação; • Recursos partilhados, quando necessário; • A não existência de um planeamento formal; • A não existência de riscos associados. 	A:8 + B:5 + C:5 Total: 18	A:1 + B:2 Total: 3	A:1 + B:1+ C: 3 Total: 5	C:2 Total: 2
<ul style="list-style-type: none"> • Um planeamento; • O reconhecimento da necessidade de recursos comuns; • Uma liderança partilhada; • A atribuição de papéis específicos aos colaboradores; • A criação de canais de comunicação. 		A:1 Total: 1	A: 9 + B: 8 + C:8 Total: 25	C:2 Total: 2
<ul style="list-style-type: none"> • Planificação comum; • Objetivos comuns; • Relações bem definidas; • Recursos partilhados; • Benefícios para todos os participantes; • Riscos assumidos por todos. 	A:1 + B: 1 + C:2 Total: 4	A:1 + C:1 Total: 2	A: 8+ B: 7 + C: 7 Total: 22	

Como se pode constatar, pela análise do quadro, os inquiridos, de um modo geral, não definem com precisão colaboração. O segundo conjunto, relativo à cooperação, obtém a concordância de 14 inquiridos, enquanto que o terceiro, relativo à colaboração, obtém a concordância de 13 inquiridos. Alguns dos inquiridos, 4 no total, chegam mesmo a discordar do conceito de colaboração que apresentamos no terceiro conjunto. O número de inquiridos que não responderam (2 nos dois primeiros conjuntos) e de inquiridos sem opinião (3 no primeiro conjunto, 1 no segundo conjunto e 2 no terceiro conjunto) parece revelar que os professores colaboradores não têm uma noção objetiva e clara do que é colaboração, sentindo, por isso, dificuldade na sua definição ou confundindo-a com conceitos semelhantes. É interessante, também, verificar que não se notam grandes diferenças entre as respostas dos inquiridos das

diferentes escolas. O número de respostas em cada coluna é muito semelhante nas três escolas. Mas apenas na escola C é que encontramos 2 inquiridos que optaram por não responder.

Às professoras bibliotecárias, nas entrevistas, optámos por lhes perguntar: “O que entendes por colaboração?” Esta questão, por ser mais aberta, já não as condicionava às características enunciadas por Sheperd (idem), nem propunha uma distinção entre conceitos correlacionados, o que se poderia traduzir numa interpretação mais lata da própria noção de colaboração. Mas, na análise de conteúdo, para a categoria “conceito de colaboração” encontrámos episódios significativos, em todas as professoras bibliotecárias, que apontavam para um conceito de colaboração que pressupõe:

- Um objetivo comum - “*Concretização de um objetivo*” (EPBC);
- Interação - “*Colaborar é interagir.*” (EPBA);
- Uma planificação conjunta – “*Colaboração pressupõe uma planificação conjunta*” (EPBB); “*Há diferentes níveis de colaboração: quando um professor prepara os alunos para uma atividade na biblioteca, ele está a colaborar mas a um nível inferior porque não foi completamente envolvido na planificação.*” (EPBB);
- Uma partilha de tarefas - “*As etapas realizadas em conjunto*” (EPBB); “*Partilha de tarefas*” (EPBC);
- Uma partilha de responsabilidades - “*As responsabilidades conjuntas*” (EPBB); “*Partilha de responsabilidades*” (EPBC);
- Uma partilha de saberes e de valores - “*Partilhar valores e saberes, acrescentar um ponto de vista ao pensar coletivo.*” (EPBA);
- Uma avaliação conjunta - “*Fazer uma avaliação oral, um balanço, com os professores que participaram para perceber se vale a pena.*” (EPBB).

A existência destes episódios significativos revela-nos que a conceção de colaboração das professoras bibliotecárias das três escolas se encontra em consonância com a literatura existente sobre o tema. As professoras bibliotecárias

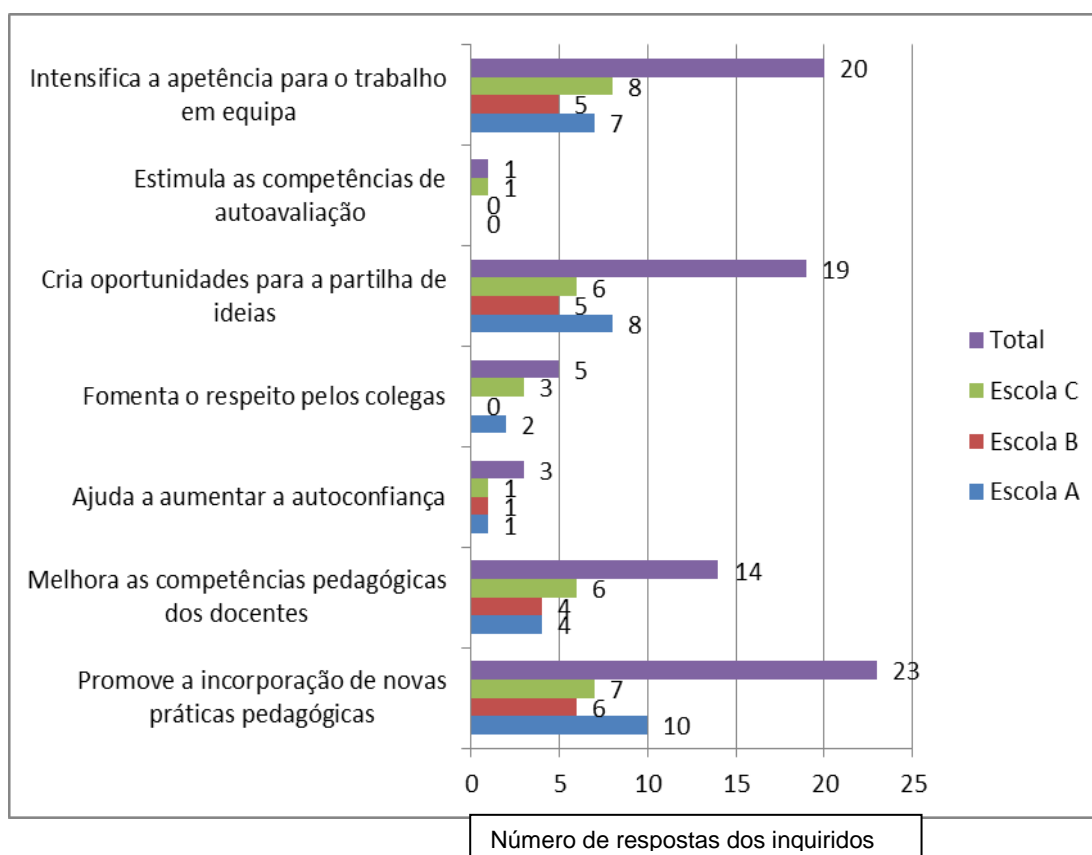
referem a necessidade de existir um objetivo comum, de planejarem em conjunto, de partilharem responsabilidades e saberes, e de avaliarem em conjunto. A existência da referência à partilha de responsabilidades e à avaliação conjunta parece-nos muito importante e demonstra que, ao contrário dos professores colaboradores, as professoras bibliotecárias possuem um entendimento claro do que é colaboração e das exigências que esta acarreta, aproximando-se do que dizem autores como Sheperd (2004) que considera que a colaboração é mais exigente porque pressupõe metas comuns, planeamento estratégico, riscos e responsabilidades comuns e recursos e benefícios partilhados. A professora bibliotecária da escola B refere-se, também, ao que considera ser os “vários níveis de colaboração” apontando, de certa forma, para aquilo que Loertsher (2000) ou Montiel-Overall (2005) consideram ser níveis nos modelos de colaboração que defendem. No entanto, as professoras bibliotecárias inquiridas não referem nunca a partilha de benefícios, nem o compromisso que é exigido, ou o respeito comum que muitos autores consideram ser indispensáveis para que exista colaboração. Mas temos consciência que a resposta, geralmente curta, das professoras bibliotecárias a apenas esta questão não será suficiente para se tirar conclusões muito consistentes. Mais uma vez, a análise de conteúdo efetuada permite-nos perceber uma tendência. E essa tendência revela-nos que as professoras bibliotecárias, talvez pela sua formação na área das bibliotecas, interpretam o conceito de colaboração na mesma linha em que nos baseamos para este estudo.

4.1.3 Benefícios que a colaboração traz ao trabalho colaborativo

Quais são os benefícios que os professores consideram que a colaboração traz ao trabalho docente?

A literatura analisada refere-se constantemente às vantagens da colaboração; por esse motivo, decidimos conhecer as concepções dos professores colaboradores e professores bibliotecários sobre os benefícios que estes consideram que a colaboração traz ao trabalho docente. Com base em Montiel Overall (2005), Roldão (2007) e Boavida e Ponte (2002), identificámos e elencámos os principais benefícios da colaboração e pedimos aos professores colaboradores, nos inquéritos, que assinalassem, dos benefícios que elencámos, as três opções que considerassem mais importantes. O Gráfico nº 7 apresenta os dados obtidos.

Gráfico Nº 7 – Benefícios que a colaboração traz ao trabalho docente



Os professores colaboradores assinalaram em maior número, os seguintes benefícios: “*Promove a incorporação de novas práticas pedagógicas*”, selecionado por um total de 23 docentes das três escolas; seguido por, “*Intensifica a apetência para o trabalho em equipa*”, selecionado por 20 docentes das três escolas; e “*Cria oportunidades para a partilha de ideias*”, escolhido por 19 docentes. O item “*Melhora as competências pedagógicas dos docentes*” foi também assinalado por um total de 14 docentes, no entanto, os benefícios: “*estimula as competências de autoavaliação*”, “*fomenta o respeito pelos colegas*”, e “*ajuda a aumentar a autoconfiança*” foram assinalados por um número reduzido de professores.

Também questionámos as professoras bibliotecárias sobre os benefícios que a colaboração traz ao trabalho docente. E foi interessante verificar que, a este respeito, as suas conceções se aproximam das dos professores colaboradores. Na análise de conteúdo efetuada identificámos referências que se traduzem em subcategorias idênticas às que elencámos no inquérito realizado aos professores colaboradores e que foram as mais selecionadas:

-
- Promove a incorporação de novas práticas pedagógicas - *“Promove o intercâmbio de novas e diferentes práticas pedagógicas.”* (EPBA);
 - Cria oportunidades para a partilha de ideias - *“É muito vantajoso que as equipas das bibliotecas e dos projetos sejam multidisciplinares. Porque, de facto, as disciplinas que lecionamos influenciam a nossa mundivisão.”* (EPBB); *“Troca de ideias”* (EPBC);
 - Melhora as competências pedagógicas dos docentes - *“Os nossos vícios de funcionamento atenuam-se porque somos confrontados com outras formas de raciocinar, com outros ritmos de trabalho e descobrimos outras coisas.”* (EPBB); *“Aperfeiçoamento de estratégias.”* (EPBC).

Para além destas subcategorias, as professoras bibliotecárias também referem que a colaboração:

- Promove o sucesso - *“A colaboração ao nível do trabalho docente é condição sine-qua-non para o sucesso dos alunos”.* (EPBA);
- Promove a articulação de saberes e conhecimentos - *“Permite a troca de saberes e experiências.”* (EPBA); *“Contribui para reforçar a ideia, junto dos alunos, que o conhecimento não tem compartimentos estanques e que os diferentes saberes articulam entre si.”* (EPBB).

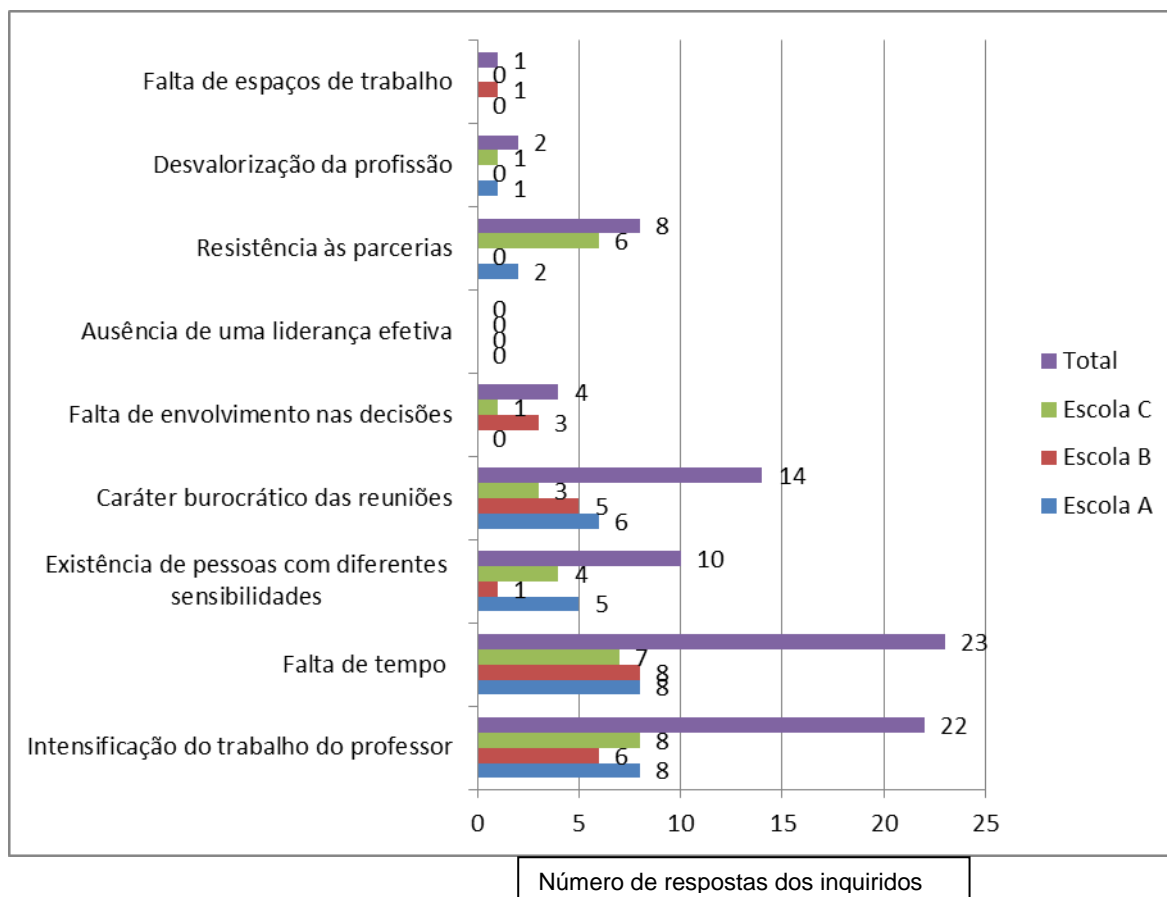
Podemos dizer que a resposta a esta questão investigativa não nos levanta muitas dúvidas uma vez que encontramos alguma coerência e coesão nas perceções de professores colaboradores e de professores bibliotecários. Em geral, os participantes no estudo consideraram que a colaboração traz os seguintes benefícios para a atividade docente: “promove a incorporação de novas práticas pedagógicas”, “cria oportunidades para a partilha de ideias”, “intensifica a apetência para o trabalho em equipa”, “promove o sucesso” e “promove a articulação de conhecimentos e saberes”.

4.1.4 Fatores que mais influenciam o desenvolvimento do trabalho colaborativo

Quais os fatores que os professores consideram que mais influenciam o desenvolvimento do trabalho colaborativo?

Mas, estando cientes de que há muitos fatores que influenciam, tanto pela positiva como pela negativa, a colaboração, pretendemos, também, conhecer as concepções dos professores relativamente aos fatores que facilitam o trabalho colaborativo e aqueles que se constituem como barreiras ao mesmo. Mais uma vez, partimos da literatura para, em primeiro lugar, elaborar as questões que foram colocadas aos professores colaboradores no inquérito por questionário. Baseámo-nos em Fullan e Hargreaves (2001), Roldão (2007), Correia (2007) para, à semelhança do que aconteceu para conhecermos as concepções dos participantes sobre os benefícios da colaboração, identificarmos e listarmos tanto os fatores que mais dificultam o desenvolvimento do trabalho colaborativo como os fatores que o facilitam e que têm sido mais referidos na literatura sobre o assunto. Depois pedimos aos professores colaboradores, nos inquéritos por questionário, que selecionassem as três opções que considerassem mais importantes. E ainda se lhes deu a possibilidade de acrescentar outro fator, que considerassem importante. O gráfico número 8 refere-se aos fatores que os professores colaboradores apontaram como sendo os que mais dificultam o desenvolvimento do trabalho colaborativo nas escolas.

Gráfico Nº 8 – Fatores que mais dificultam o desenvolvimento do trabalho colaborativo na escola



Os professores colaboradores consideraram que, dos fatores que lhes foram apresentados, o que mais dificulta o trabalho colaborativo na escola, na sua opinião, é a “*falta de tempo*”, que foi selecionada por 23 dos 28 inquiridos, logo seguido da “*intensificação do trabalho do professor*”, indicado por 22 dos 28 inquiridos. Ora estes dois fatores estão intimamente relacionados e o facto de serem indicados como aqueles que mais dificultam o desenvolvimento do trabalho colaborativo prende-se, na nossa opinião, com o desgaste profissional e o desânimo generalizado dos professores face às suas condições de trabalho. E isso comprova-se, de certa maneira, porque o fator que, depois destes, é mais selecionado pelos inquiridos é “o *caráter burocrático das reuniões*”, selecionado por metade dos inquiridos, que também se prende com a organização do trabalho docente nas escolas. O fator “*existência de pessoas com diferentes sensibilidades*” foi referido por 10 inquiridos e a “*resistência às parcerias*” foi escolhido por 8 inquiridos, sendo que 6 são da mesma escola, o que pode evidenciar nesta escola a percepção, por parte dos professores colaboradores, que nem todos os professores estão dispostos a efetuar parcerias, logo a colaborar. Por último, dos fatores que apresentámos aos inquiridos, apenas 4 selecionaram a

“*falta de envolvimento nas decisões*” e nenhum inquirido apontou o fator “*ausência de uma liderança efetiva*”, o que pode indiciar um reconhecimento, nestas escolas, da liderança da direção e dos professores bibliotecários, que sabem conduzir e promover o trabalho colaborativo.

Uma vez que se possibilitou, no inquérito por questionário, que os professores colaboradores acrescentassem à lista apresentada um outro fator que considerassem que dificulta o desenvolvimento do trabalho colaborativo nas escolas, dois dos inquiridos referiram “*desvalorização da profissão*”, e um “*falta de espaços de trabalho*”. Mais uma vez constatamos que os professores se sentem incomodados com o que consideram ser a desvalorização da profissão, aliada a um excesso de trabalho e ao aparecimento de novas funções que influenciam negativamente a apetência para o trabalho colaborativo. A referência à falta de espaços de trabalho também está relacionada com o que consideram ser a ausência de condições para se trabalhar nas escolas.

Uma vez que o guião da entrevista realizada às professoras bibliotecárias foi elaborado, como vimos, depois de analisados os dados dos inquéritos, pretendemos saber se as professoras bibliotecárias inquiridas concordavam ou não com a opinião expressa pelos professores colaboradores, assim, colocámos-lhes a seguinte questão: “*Concordas que os três fatores que mais dificultam o desenvolvimento do trabalho colaborativo na escola são: a intensificação do trabalho do professor; a falta de tempo e o carácter burocrático das reuniões? Ou há mais algum fator que também tenha influência?*” A resposta das três professoras bibliotecárias foi consensual: “*Concordamos em absoluto*” (EPBA); “*Concordo totalmente*” (EPBB); “*Sim, sem dúvida*” (EPBC).

Esta concordância foi expressiva mas o que mais nos interessou nas respostas dadas foram os outros fatores que as professoras bibliotecárias acrescentaram e que, na sua opinião, dificultam o trabalho colaborativo. Esses outros fatores foram:

- A avaliação do desempenho docente - “*Acrescentaria a avaliação do desempenho docente, que leva a que cada um queira ter as suas evidências, se possível mais e melhores do que a do outro.*” (EPBC);
- A falta de espaços nas escolas para se trabalhar - “*E se as houvesse, faltariam, por certo, espaços adequados para o fazer.*” (EPBA);
- Os horários que não preveem tempos para o trabalho colaborativo - “*Não estão contempladas nos seus horários horas (e/ou horas suficientes) para programar,*

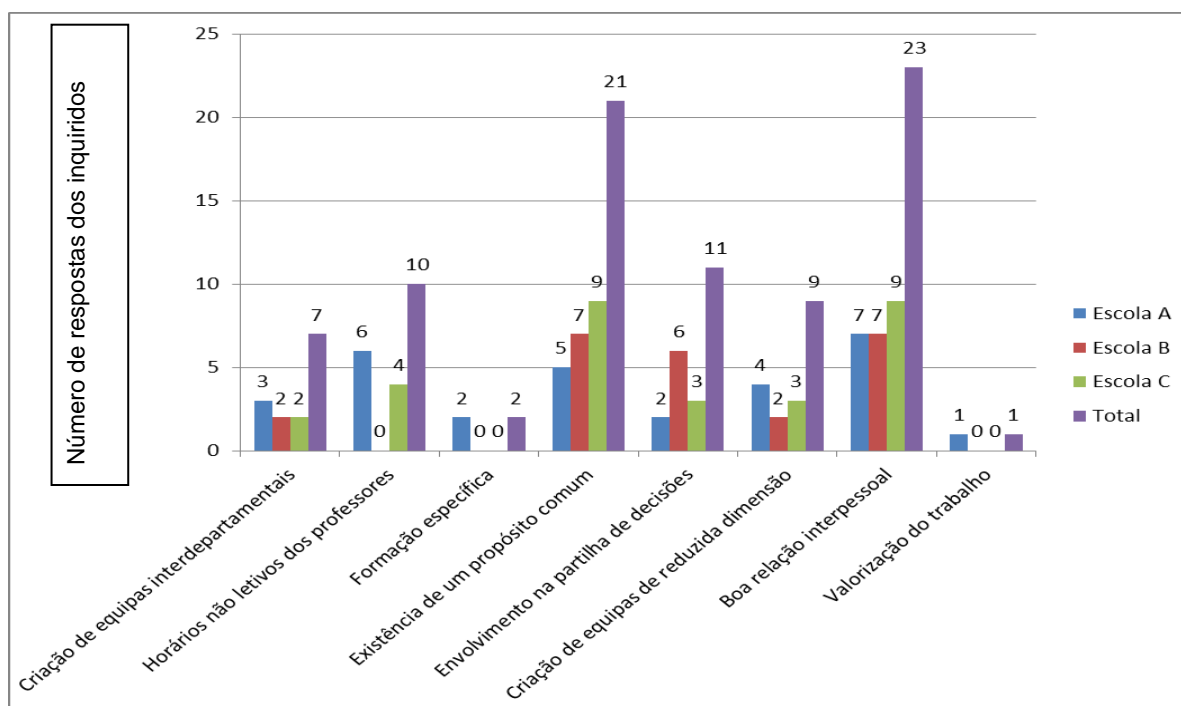
articular e partilhar experiências, metodologias e práticas pedagógicas”.

(EPBA).

Ora, também na referência a estes três fatores se constata que as conceções das professoras bibliotecárias são idênticas às dos professores colaboradores. A falta de espaços de trabalho tinha sido um dos fatores acrescentados pelos professores bibliotecários à lista apresentada e a referência aos horários, que não estão organizados de modo a contemplar tempo para trabalhar colaborativamente, e à avaliação docente estão também relacionados com a preocupação já evidenciada pelos professores colaboradores relativamente às mudanças profissionais e à organização do trabalho docente.

Como já referimos anteriormente, em seguida, quisemos conhecer quais são, para os professores colaboradores, inquiridos no inquérito por questionário, os fatores que mais facilitam o trabalho colaborativo nas escolas. Baseámo-nos em Sheperd (2004), Haycock (2004) e Correia (2007) para, mais uma vez, elaborarmos uma lista, não exaustiva, com fatores que a literatura indica como mais facilitadores do trabalho colaborativo nas escolas. E, tal como na questão anterior, demos a possibilidade de os inquiridos acrescentarem outro fator que considerassem importante. O gráfico seguinte refere-se aos dados obtidos relativamente às conceções dos professores colaboradores sobre os “fatores que mais facilitam o desenvolvimento do trabalho colaborativo nas escolas”.

Gráfico Nº 9 – Fatores que mais facilitam o desenvolvimento do trabalho colaborativo na escola



O gráfico anterior mostra que os professores colaboradores elegem como fator que mais facilita o desenvolvimento do trabalho colaborativo, em primeiro lugar, “*a boa relação interpessoal*”, selecionado por 23 dos 28 inquiridos, seguindo-se “*a existência de um propósito comum*”, apontado por 21 dos inquiridos. O fator indicado em terceiro lugar, como o que mais facilita, é o relacionado com o “*envolvimento na partilha de decisões*”, referenciado por 11 dos 28 inquiridos. Segue-se o fator: “*horários não letivos dos professores*”, que já tinha sido também referenciado como constituindo uma barreira ao desenvolvimento do trabalho colaborativo, e que é indicado por um total de 10 professores. A “*criação de equipas de reduzida dimensão*” e a “*criação de equipas interdepartamentais*” foram apontados por, respetivamente, 9 e 7 dos inquiridos, revelando as respostas nas três escolas, e em relação a ambos os indicadores, alguma coerência. A “*formação específica*” é o fator, dos que apresentámos, menos selecionado, só sendo indicado por 2 dos inquiridos. Relativamente ao outro fator que os inquiridos poderiam apresentar, apenas 1 acrescentou a “*valorização do trabalho*”, em linha com o que já tinha sido dito na questão anterior.

Da análise destes dados constatamos que os professores colaboradores consideram que os fatores que mais facilitam o desenvolvimento do trabalho colaborativo são aqueles que se prendem com as relações interpessoais, que se evidenciam, também, no envolvimento e na partilha de decisões, porque só no seio de uma boa relação interpessoal isso se consegue. Saliendam também a importância de existir um propósito comum, que una os colaboradores e, mais uma vez, referem a necessidade de se organizarem melhor profissionalmente para conseguirem colaborar ao elegerem o fator “*horários não letivos dos professores*” como um dos mais importantes.

Como já tinha acontecido anteriormente, quisemos também saber qual a opinião das professoras bibliotecárias a este respeito. E, para tal, nas entrevistas, colocámos-lhes a seguinte questão: “*E, por outro lado, quais são, na tua opinião, os fatores que mais facilitam o desenvolvimento do trabalho colaborativo na escola?*” As respostas vieram, novamente, ao encontro das conceções expressas pelos professores colaboradores. As professoras bibliotecárias referiram-se, precisamente à existência:

- De uma boa relação interpessoal - “*O bom relacionamento pessoal, à cabeça*”; “*quando sabemos que o trabalho vai correr bem com determinada pessoa, as coisas fazem-se.*” (EPBB);

- De um propósito comum - “*A existência de projetos de turma e/ou projetos da biblioteca que envolvam diversas turmas.*” (EPBC);
- De disponibilidade dos docentes - “*A disponibilidade dos docentes em Conselhos de disciplina, Departamento e Turma.*” (EPBA).

Perante estes dados, podemos concluir que os fatores que, para os participantes neste estudo, mais influenciam o desenvolvimento do trabalho colaborativo se prendem, pelo lado das barreiras ou dificuldades, com o desgaste profissional e sentimento generalizado de desvalorização da profissão, que se traduz, também, num excesso de trabalho burocrático que prejudica as relações. Por outro lado, os fatores que facilitam o trabalho colaborativo são: a existência de boas relações interpessoais nas escolas, que tudo ajudam a ultrapassar, e a existência de um propósito comum, que una as pessoas, e facilite o trabalho colaborativo.

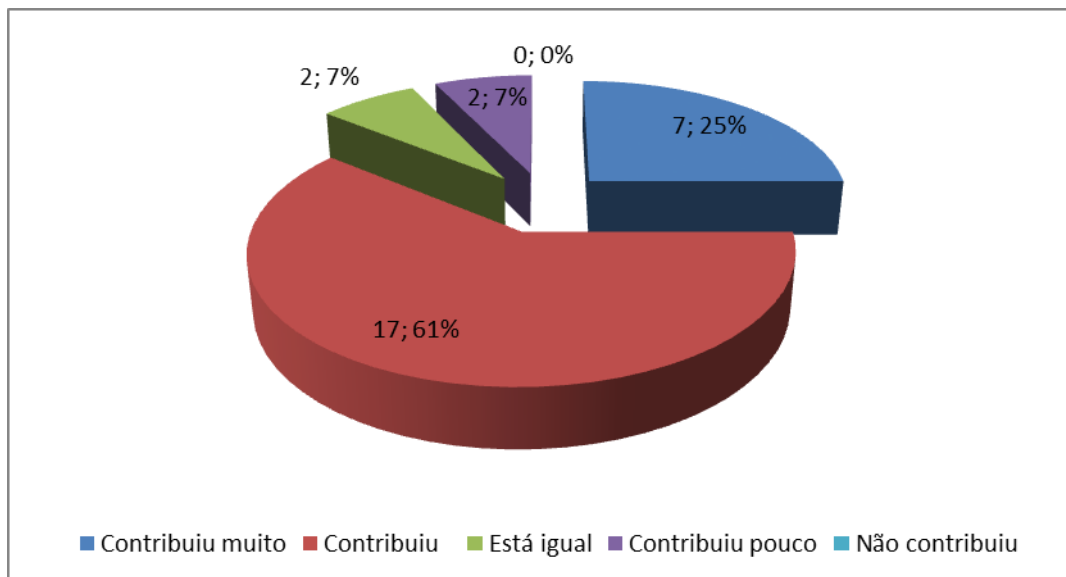
4.1.5. Contributo do PNL para o desenvolvimento do trabalho colaborativo nas escolas

Os professores consideram que o PNL impulsiona o trabalho colaborativo nas escolas?

O relatório “*Avaliação do PNL: os primeiros cinco anos*” (Costa et al, 2011) apresenta alguns resultados que considerámos significativos no âmbito do nosso estudo. Por exemplo, os inquéritos realizados às escolas, em 2010, pela equipa que efetuou esta avaliação, revelaram que os impactos do PNL considerados mais significativos foram a dinamização da biblioteca escolar, a intensificação do trabalho de equipa entre professores, a alteração ou inovação nas práticas pedagógicas e a dinamização das novas atividades. Também os professores bibliotecários entrevistados no âmbito desta avaliação externa do PNL consideraram que o PNL tem potenciado o trabalho de articulação curricular. Foram precisamente os resultados desta avaliação que nos fizeram questionar se também os professores participantes neste estudo considerariam que o PNL impulsiona o trabalho colaborativo, uma vez que intensifica o trabalho de equipa. Os resultados obtidos através do nosso inquérito por questionário, efetuado junto dos professores colaboradores, revelam que, nestas escolas, a perceção que os professores colaboradores têm do impacto do PNL no trabalho colaborativo também é muito positiva: 25% dos inquiridos, num total de 7

professores das 3 escolas, consideram que “*contribui muito*” e 61%, um total de 17 professores das 3 escolas, considera que “*contribuiu*”; apenas 2 inquiridos, (7%), referiram que “*está igual*” e outros 2 que “*contribuiu pouco*”. É de salientar que nenhum inquirido assinalou a opção “*não contribuiu*”. Estes resultados podem ser visionados no gráfico nº 10, a seguir apresentado.

Gráfico Nº 10 – Contributo do PNL para impulsionar o trabalho colaborativo entre os professores nas escolas analisadas



No entanto, a resposta a apenas esta questão não é suficientemente esclarecedora porque não nos diz de que modo é que os professores colaboradores consideram que o PNL contribui para promover o trabalho colaborativo. Por isso, nos inquéritos por questionário, ainda tentámos conhecer a opinião dos professores colaboradores relativamente ao impacto do PNL na promoção de uma cultura integrada de leitura e no desenvolvimento de atividades e práticas que estimulam o prazer de ler. O primeiro item obteve uma concordância de 75% dos inquiridos e o segundo de 89%, o que é muito positivo. Efetivamente a percepção de que o PNL influencia o desenvolvimento de atividades e de práticas pedagógicas que estimulam o prazer de ler também é confirmada pelo estudo efetuado para avaliar os primeiros cinco anos do PNL, que revela um aumento muito significativo na adesão das escolas às iniciativas do PNL dirigidas à promoção de leitura e que são, em regra, estimulantes e diversificadas. Quanto ao pressuposto de o PNL promover uma cultura integrada de leitura na escola, consideramos que tal será mais difícil de avaliar até porque se diz que “*envolve todos os elementos da comunidade*”. Talvez por isso 18% dos inquiridos tenha optado por dizer que “*não concorda nem discorda*”. No entanto, 2 dos inquiridos

da escola C não responderam a estes dois itens, o que poderá revelar algum desconhecimento do trabalho realizado no âmbito do PNL. O quadro número 7 permite visualizar o tratamento destes dados.

Quadro Nº 7 – Contributo do PNL na promoção de uma cultura integrada de leitura na escola

Considero que...	Discordância (Discordo totalmente Discordo)	Sem opinião (Não discordo nem concordo)	Concordância (Concordo e Concordo Totalmente)	Não respondem
... o Plano Nacional de Leitura promove nas escolas uma cultura integrada de leitura, envolvendo todos os elementos da comunidade escolar.		A:1 +B:2 + C:2 Total:5 18%	A:9 + B:6 + C:6 Total:21 75%	C:2 Total:2 7%
... o Plano Nacional de Leitura influencia o desenvolvimento de atividades e de práticas pedagógicas que estimulam o prazer de ler.		B: 1 Total:1 4%	A:10 +B:7 + C:8 Total:25 89%	C:2 Total:2 7%

Também pedimos às professoras bibliotecárias que respondessem, nas entrevistas, às questões: “*Consideras que o Plano Nacional de leitura contribuiu para impulsionar o trabalho colaborativo? Em que medida?*” As respostas a estas perguntas não foram muito reveladoras. Chamou-nos a atenção, apenas, o facto de a professora bibliotecária da escola B se referir algumas vezes ao contributo do PNL para a “institucionalização da leitura” que, segundo ela, aumenta a disponibilidade dos professores para colaborarem:

“*Penso que sim, porque trazendo uma dimensão mais importante à leitura e institucionalizando essa importância veio aumentar a disponibilidade dos professores das mais diversas áreas colaborarem com quem quer que seja que esteja a promover a leitura*”. (EPBB)

“*Dantes não havia um fundamento, nem um enquadramento*” (EPBB)

“*Agora os professores já não se sentem em falta por canalizarem uma parte da sua aula para uma atividade de leitura porque sentem que isso faz parte de uma política nacional, não é só uma opção individual.*” (EPBB)

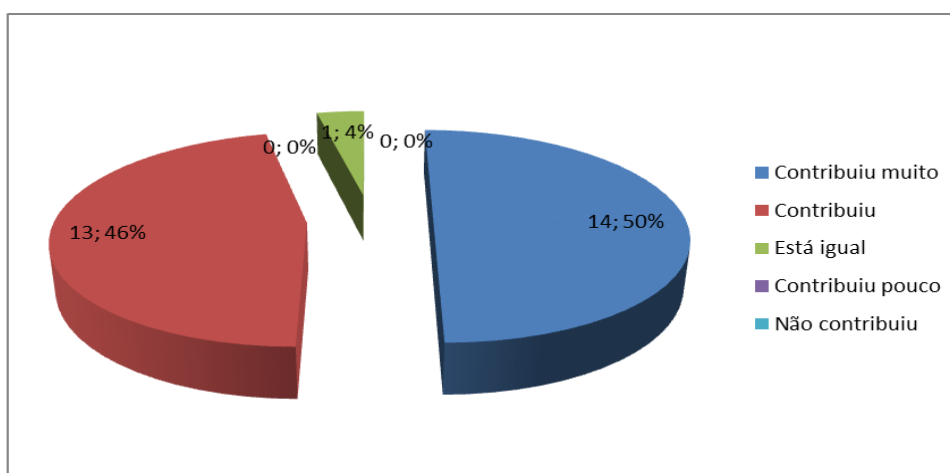
Pela análise efetuada e pela reflexão que esta suscita, consideramos que a maioria dos inquiridos (86%) tem a perceção que o PNL contribui para impulsionar o trabalho colaborativo, mas julgamos que essa conceção está relacionada com a perceção de que este influencia o desenvolvimento de atividades e de práticas pedagógicas que estimulam o prazer de ler, tal como o consideraram 89% dos inquiridos. A influência positiva do PNL manifesta-se nas escolas sobretudo ao nível da dinamização de atividades em torno da leitura que envolvem muitos e variados professores e que se articulam tanto com a sala de aula como com a biblioteca escolar.

4.1.6. Contributo da biblioteca escolar para o desenvolvimento do trabalho colaborativo nas escolas

Os professores consideram que a biblioteca escolar impulsiona o trabalho colaborativo nas escolas?

Quanto ao contributo da biblioteca escolar para impulsionar o trabalho colaborativo, encontramos uma maior unanimidade nas respostas. Nos inquéritos por questionário, 50% dos inquiridos considerou que a biblioteca escolar “*contribuiu muito*” para impulsionar a colaboração e 46% referiu que “*contribuiu*”. Apenas 1 inquirido, que corresponde a 4% do total, é que considerou que “*está igual*” e não foram assinaladas respostas na opção “*não contribuiu*”. Estes resultados demonstram que os professores colaboradores percecionam o trabalho da biblioteca escolar, neste âmbito, como muito positivo e que estas bibliotecas escolares parecem cumprir o seu papel no incremento do trabalho colaborativo.

Gráfico Nº 11 – Contributo da BE para impulsionar o trabalho colaborativo entre os professores nas escolas analisadas



Mas para conhecer a opinião dos professores colaboradores sobre o trabalho concreto que consideram que a biblioteca realiza e que promove o trabalho colaborativo, pedimos-lhes, ainda, nos inquéritos por questionário, que indicassem o seu grau de discordância e/ou concordância relativamente a determinadas afirmações. O quadro número 8 apresenta os dados obtidos:

Quadro Nº 8 – Contributo da biblioteca escolar na promoção e desenvolvimento do trabalho colaborativo na escola

Considero que...	Discordância (Discordo totalmente e Discordo)	Sem opinião (Não discordo nem concordo)	Concordância (Concordo e Concordo Totalmente)	Não respondem
...a Biblioteca Escolar desenvolve um trabalho sistemático e continuado no âmbito da promoção da leitura, envolvendo grande parte da comunidade escolar.			A:10 + B:8+ C:10 Total: 28 100%	
...a Biblioteca Escolar promove o trabalho colaborativo com os docentes fornecendo e partilhando recursos.			A:10 +B:8 +C:10 Total: 28 100%	
...a Biblioteca Escolar apoia o desenvolvimento curricular, planificando atividades em conjunto com os docentes.		C:2 Total: 2 7%	A:10 + B:8+ C:7 Total: 25 89%	C:1 Total:1 4%
...a Biblioteca Escolar interage com a escola na definição de programas formativos e de trabalho com departamentos e docentes.	A:1 Total: 1 4%	A:1 + C:1 Total: 2 7%	A:8 +B:8 +C:6 Total: 22 78%	C:3 Total: 3 11%
... a Biblioteca Escolar participa na avaliação das atividades curriculares dos alunos.	A:4 +B:3 + C:2 Total: 9 32%	A:2 +B:2 + C:5 Total: 9 32%	A:3 + B:3 Total: 6 22%	A:1 + C:3 Total: 4 14%

A perceção, por parte dos professores colaboradores, de que a biblioteca escolar envolve grande parte da comunidade escolar no âmbito da promoção da leitura e que promove o trabalho colaborativo com os docentes fornecendo e partilhando recursos obteve a concordância total dos inquiridos, isto é, 100% dos professores colaboradores “concordam e/ou concordam totalmente” com estas afirmações. Relativamente ao apoio ao desenvolvimento curricular e à planificação conjunta de atividades, 7% dos inquiridos revela não ter opinião e 4% opta por não

responder. No entanto, a percentagem dos que concorda ainda é significativa (89%). Quando questionados sobre se concordam ou discordam que a *“biblioteca escolar interage com a escola na definição de programas formativos e de trabalho com departamentos e docentes”* os resultados obtidos traduzem que: 4% dos inquiridos revela discordar; 7% não concorda nem discorda; 78% concorda; e 11% não responde. Assim, é a opinião sobre a afirmação *“a biblioteca escolar participa na avaliação das atividades curriculares dos alunos”* que reúne menos consenso e onde se encontra a maior percentagem de dissonância: 32% manifesta *“discordância”*; 32% *“não concorda, nem discorda”*; 22% manifesta *“concordância”* e 14% *“não responderam”*, o que revela algum desconhecimento sobre esta matéria (46% ou não tem opinião ou opta por não responder), por não ser uma prática habitual.

Podemos dizer que as conceções das professoras bibliotecárias, reveladas pela análise de conteúdo das entrevistas, vêm, de certo modo, corroborar esta nossa constatação, pois referem-se ao contributo da biblioteca escolar para impulsionar o trabalho colaborativo sempre ao nível ou da coordenação de projetos ou da dinamização de atividades, mas nunca concretamente ao estabelecimento de um programa de biblioteca em que os parceiros são chamados a planificar, apresentar os conteúdos e avaliar em conjunto. Ora vejamos o que nos dizem as professoras bibliotecárias sobre a forma como se percebe o contributo da biblioteca escolar para impulsionar o trabalho colaborativo:

- Na coordenação dos projetos de leitura e escrita - *“Sim, quando lidera projetos de leitura e escrita, em colaboração com os professores das diversas disciplinas”* (EPBC);
- Na dinamização de atividades de carácter cultural/artístico - *“O mesmo acontece na dinamização de atividades de carácter cultural/artístico”* (EPBC);
- Como elemento agregador das atividades que se realizam na escola - *“De facto, se a biblioteca assumir as funções que lhe estão destinadas (...) é, sem dúvida, um elemento catalisador das diversas experiências nos diversos departamentos pelo que poderá promover, melhorar mais eficazmente do que qualquer outro órgão, o trabalho colaborativo entre os diversos elementos da escola e/ou comunidade escolar.”* (EPBA).

Nos dados preexistentes recolhidos para este estudo encontrámos, no Relatório final do grupo de Filosofia da escola B, a mesma conceção do contributo da biblioteca

escolar como elemento agregador das atividades que se realizam na escola, tal como foi referido pela professora bibliotecária da escola A: *“Têm sido muito positivas as atividades desenvolvidas pela biblioteca, pois foram agregadoras de uma ligação interdisciplinar, inter pares e inter escolas em torno de apresentações de elevada qualidade.”* (RAB)

Podemos, portanto, concluir que os professores consideram o contributo da biblioteca escolar para o desenvolvimento do trabalho colaborativo nas escolas como muito positivo, porque a biblioteca escolar desenvolve um trabalho sistemático no âmbito da promoção da leitura, envolvendo grande parte da comunidade escolar, e fornece recursos para apoiar as atividades curriculares. Mas a conceção que, de um modo geral, revelam acerca da biblioteca escolar é que esta é um elemento agregador das atividades que se realizam na escola e que é importante sobretudo ao nível da coordenação de projetos e na dinamização de atividades de carácter cultural/artístico. Os professores não valorizam tanto o papel da biblioteca escolar na definição de programas formativos e de trabalho, talvez porque ele seja, precisamente, menor e muitos consideram que a biblioteca escolar não participa na avaliação das atividades curriculares (assumindo claramente a sua discordância ou não dando a sua opinião, ou optando mesmo por não responder).

4.1.7. Papel do professor bibliotecário ao nível da coordenação da biblioteca e dos projetos de leitura

Como é que os professores colaboradores percecionam o papel do professor bibliotecário ao nível da coordenação da biblioteca e dos projetos de leitura?

Osoro (2004) considera que, para o sucesso de um projeto de leitura e do desenvolvimento de uma cultura de leitura na escola, o papel da biblioteca escolar e do professor bibliotecário é fundamental. Schroeder (2009) defende mesmo que o mais importante para se desenvolverem culturas de leitura é ter professores bibliotecários qualificados. Foi tendo em conta este pressuposto que decidimos pedir aos professores colaboradores que, no inquérito por questionário, classificassem a atuação do professor bibliotecário em determinadas áreas, relacionadas com a coordenação da biblioteca e dos projetos de leitura mas que considerámos influenciar o desenvolvimento do trabalho colaborativo. O quadro número 9 apresenta os respetivos dados recolhidos.

Quadro Nº 9 – Desempenho do professor bibliotecário

	Muito Boa	Boa	Razoável	Fraca	Muito Fraca	Não Respondeu
Colaboração prestada pelo professor bibliotecário na realização de atividades na BE ou em sala de aula, no âmbito do projeto de leitura.	A: 9 B:7 C:6 Total:22 78%	A:1 B:1 C:4 Total: 6 22%				
Capacidade do professor bibliotecário para coordenar o projeto de leitura da escola.	A:8 B:8 C:6 Total:22 78%	A:2 C:3 Total: 5 18%				C:1 Total:1 4%
Capacidade do professor bibliotecário em motivar os parceiros para o trabalho colaborativo, capitalizando o seu entusiasmo.	A:7 B:7 C:2 Total:16 57%	A:3 B:1 C:7 Total:11 39%				C:1 Total:1 4%
Disponibilidade do professor bibliotecário para ouvir as ideias dos colegas, apoiar os seus projetos e auxiliar os professores na planificação de atividades.	A:9 B:8 C:8 Total:25 89%	A:1 C:2 Total:3 11%				
Capacidade do professor bibliotecário para promover as relações interpessoais entre os professores na escola.	A:6 B:4 C:2 Total:12 43%	A:4 B:4 C:6 Total:14 50%				C:2 Total: 2 7%
Competência do professor bibliotecário ao nível da preparação e organização de sessões de formação para professores.	A:5 B:3 C:2 Total:10 35%	A:5 B:3 C:4 Total:12 43%	B:1 Total:1 4%			B:1 C:4 Total:5 18%

Constatamos que as classificações atribuídas pelos professores colaboradores ao desempenho do professor bibliotecário são muito abonatórias na maior parte das

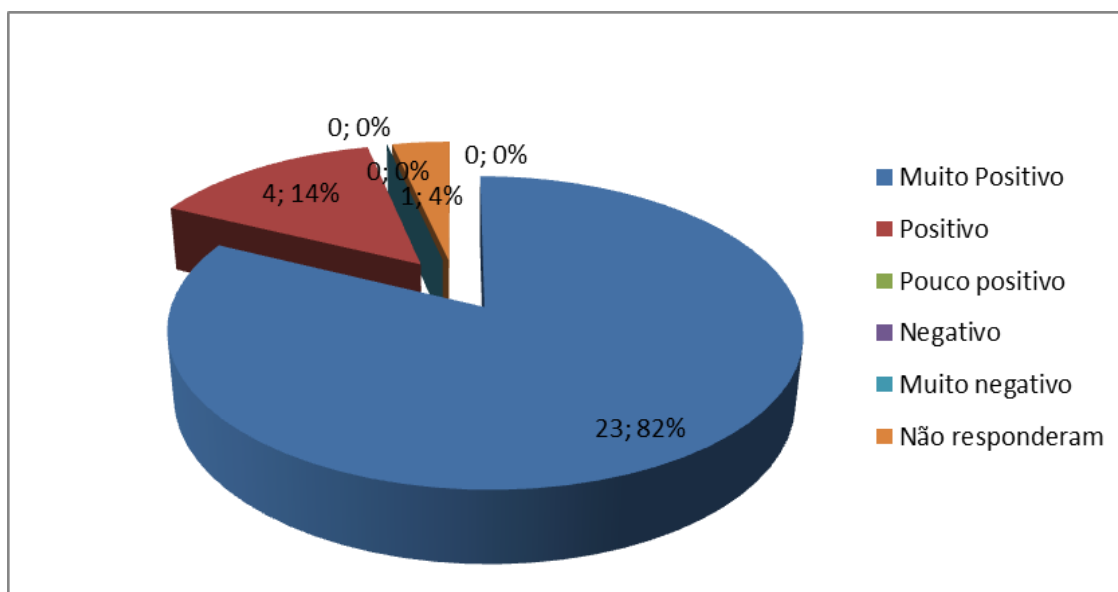
valências. Relativamente à *“colaboração prestada pelo professor bibliotecário na realização de atividades na BE ou em sala de aula, no âmbito do projeto de leitura”*, 78% dos professores colaboradores (22 inquiridos num total de 28) classificam como sendo *“Muito Boa”* e 22% dos inquiridos (6 de um total de 28) como sendo *“Boa”*. Quanto à *“disponibilidade do professor bibliotecário para ouvir as ideias dos colegas, apoiar os seus projetos e auxiliar os professores na planificação de atividades”*, 89% dos inquiridos (num total de 25 professores) classifica-a como *“Muito Boa”* e apenas 11% (3 inquiridos) como *“Boa”*. Saliente-se que todos os inquiridos responderam a estes dois parâmetros o que não sucedeu com os restantes (onde se registou uma pequena percentagem de inquiridos que optaram por não responder). Consideramos que a avaliação destas duas valências foi muito boa e demonstra a disponibilidade destes professores bibliotecários que é reconhecida pelos seus parceiros. Uma outra valência que os inquiridos avaliaram como muito positiva foi a *“capacidade do professor bibliotecário para coordenar o projeto de leitura”*: 78% avaliou como sendo *“Muito boa”*; 18% como *“Boa”*; e apenas 1 inquirido (4%) optou por não responder. Relativamente à *“capacidade do professor bibliotecário em motivar os parceiros para o trabalho colaborativo, capitalizando o seu entusiasmo”*, 57% dos professores colaboradores classifica-a como *“Muito boa”*, 39% como *“Boa”* e 4% não responde. No parâmetro *“capacidade do professor bibliotecário para promover as relações interpessoais entre os professores na escola”* encontramos, pela primeira vez, uma percentagem mais elevada de inquiridos a optar pela classificação de *“Bom”* (50%) do que pela de *“Muito bom”* (43%), e um ligeiro aumento do número de inquiridos que não respondem (7%). Mas, é na valência *“competência do professor bibliotecário ao nível da preparação e organização de sessões de formação para professores”* que se detetam maiores discrepâncias ao nível da classificação atribuída pelos professores colaboradores: 43% classifica com *“Bom”*; 35% com *“Muito bom”*; 4% com *“Razoável”*; e 18% *“Não responderam”*.

Podemos, com base nestes dados, concluir que os professores colaboradores consideram que as competências dos professores bibliotecários ao nível da coordenação da biblioteca e dos projetos de leitura são muito boas, uma vez que consideram que os professores bibliotecários apoiam muito bem a realização e planificação das atividades, tanto na biblioteca como na sala de aula, e coordenam muito bem o projeto de leitura da escola.

Esta conceção tão positiva do trabalho e das competências dos professores bibliotecários foi, de certo modo, comprovada também pela avaliação feita pelos professores colaboradores, no inquérito por questionário, quando se lhes pediu que fizessem um balanço da sua *“experiência de trabalho colaborativo com o professor*

bibliotecário e a biblioteca escolar”. O gráfico nº 12 revela que 82% dos inquiridos (num total de 23) avalia como “*muito positiva*” e 14% (num total de 4 inquiridos) como “*positiva*” a experiência de trabalho colaborativo com o professor bibliotecário e a biblioteca escolar. Nenhum inquirido avaliou esta experiência como “*pouco positiva*”, “*negativa*” e “*muito negativa*”, tendo apenas 1 inquirido (4%) optado por “*não responder*”.

Gráfico Nº 12 – Balanço da experiência de trabalho colaborativo com o professor bibliotecário e a biblioteca escolar



4.2. Práticas de trabalho colaborativo desenvolvidas por professores e professores bibliotecários no âmbito dos projetos de leitura

4.2.1. Frequência com que os professores colaboram com a biblioteca escolar no âmbito dos projetos de leitura

Com que frequência colaboram os professores com a biblioteca escolar no âmbito dos projetos de leitura?

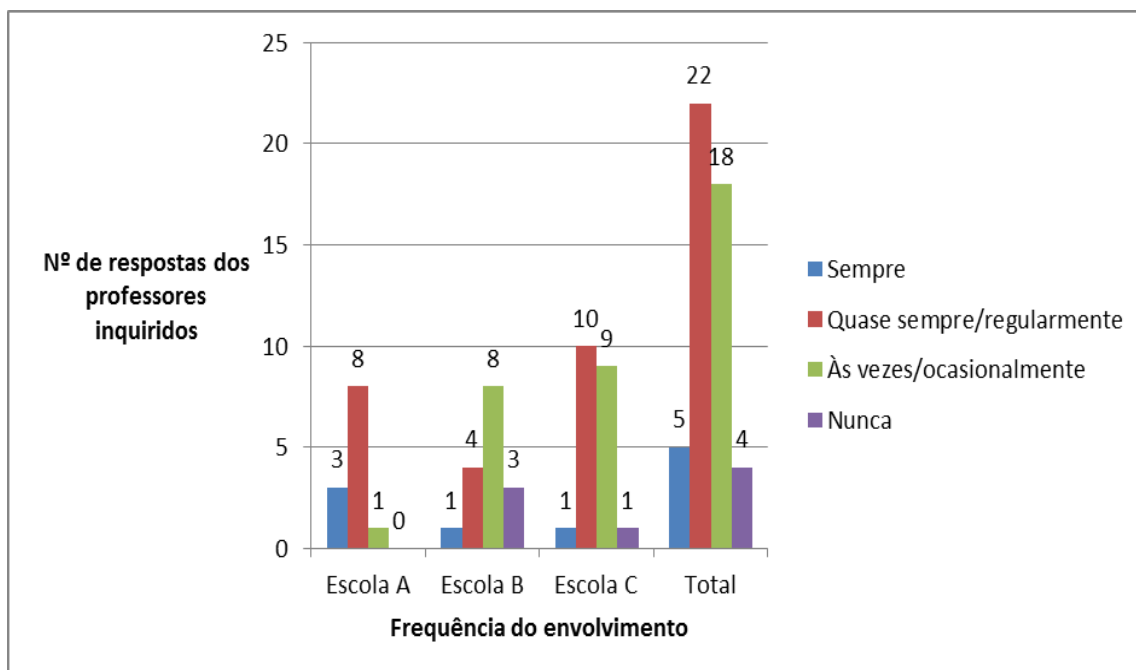
A biblioteca escolar é apontada, na literatura analisada, como um espaço fundamental para a promoção da leitura porque promove muitas atividades e congrega esforços mas exige, também, o empenho e envolvimento de toda a comunidade em

torno das atividades que propõe (Osoro, 2002). Este envolvimento da comunidade em torno de objetivos comuns pode também ajudar a desenvolver trabalho colaborativo.

No sentido de percebermos se as comunidades educativas das escolas participantes neste estudo se envolvem nas atividades, promovidas pela biblioteca escolar, relacionadas com o livro e a leitura, servimo-nos de alguns dados preexistentes, recolhidos dos inquéritos realizados a uma amostra de professores das três escolas, no âmbito da autoavaliação das bibliotecas escolares. Estes professores pertencem a vários grupos disciplinares e não têm nenhuma relação direta com a biblioteca ou com o professor bibliotecário, não integrando o chamado grupo de professores colaboradores; são 46 no total (respetivamente, 12 da escola A, 15 da escola B e 21 da escola C). No entanto, considerámos que estes dados poderiam ser interessantes porque nos dão uma imagem da dinâmica do trabalho das bibliotecas e, simultaneamente, mostram em que áreas é que os professores em geral mais se articulam com a biblioteca.

Os dados recolhidos nos inquéritos de autoavaliação realizados nas três escolas não revelam grandes discrepâncias. Quando questionados sobre a frequência com que se envolvem em atividades articuladas com a biblioteca escolar, os professores inquiridos no conjunto das três escolas responderam do seguinte modo: 22 dos inquiridos, que constituem 45% desta amostra de professores, consideram que se envolvem “*Quase sempre/regularmente*” em atividades articuladas com a BE e 18 inquiridos, (37%) referem que se envolve “*às vezes/ocasionalmente*”. Apenas 5 inquiridos (10% do total da amostra) referem que se envolvem “*Sempre*” e 4 dos inquiridos (8%), que “*Nunca*” se envolvem. O facto de 82% dos inquiridos considerar que se envolve “quase sempre/regularmente” e “às vezes/ ocasionalmente” parece-nos revelar que a biblioteca escolar consegue criar dinâmicas e envolver grande parte dos professores em atividades que promove, o que também é confirmado porque apenas 8% dos inquiridos afirma que nunca se envolve. O gráfico nº 13 apresenta estes resultados.

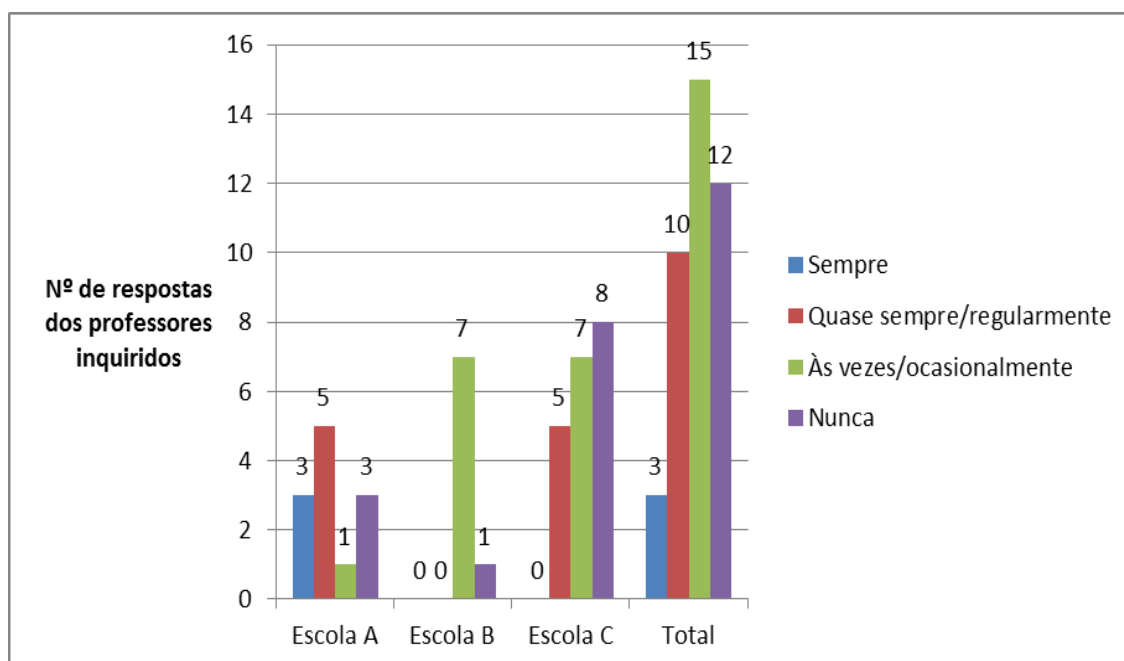
Gráfico Nº 13 – Frequência com que os professores se envolvem em atividades articuladas com a BE



Nestes mesmos inquéritos, para a autoavaliação da biblioteca, também se perguntou aos professores com que frequência é que colaboravam com a biblioteca escolar na criação/exploração de novos ambientes digitais para desenvolver a leitura. Esta questão interessou-nos porque nos permitiu cruzar resultados com uma questão semelhante, que apresentámos aos professores colaboradores no nosso inquérito por questionário. As respostas dos professores àquela questão foram as seguintes: 15 inquiridos (37,5% do total da amostra) referiram colaborar “às vezes/ocasionalmente”; 12 inquiridos (30%) disseram “nunca” colaborar; 10 professores (25%) consideraram que colaboravam “quase sempre/regularmente”; e 3 dos inquiridos (7,5%) afirmaram colaborar “sempre”. Estes resultados demonstram que a biblioteca não está a conseguir envolver os professores na criação e exploração de novos ambientes digitais para desenvolver a leitura e os professores reconhecem-no porque 30% do total das três escolas afirma nunca colaborar enquanto que 37,5% considera que só colabora “às vezes/ocasionalmente”. Estes dados são também confirmados pelos próprios professores colaboradores que na avaliação que fizeram sobre se consideravam que na sua escola “se trabalha o livro e a leitura com recurso a ambientes digitais e ferramentas da web 2.0” se mostraram muito indecisos, sendo que 25% não revelou a sua opinião, 18% optou por não responder e 7% afirmou que discordava. Podemos dizer que as bibliotecas têm ao seu dispor uma ferramenta muito

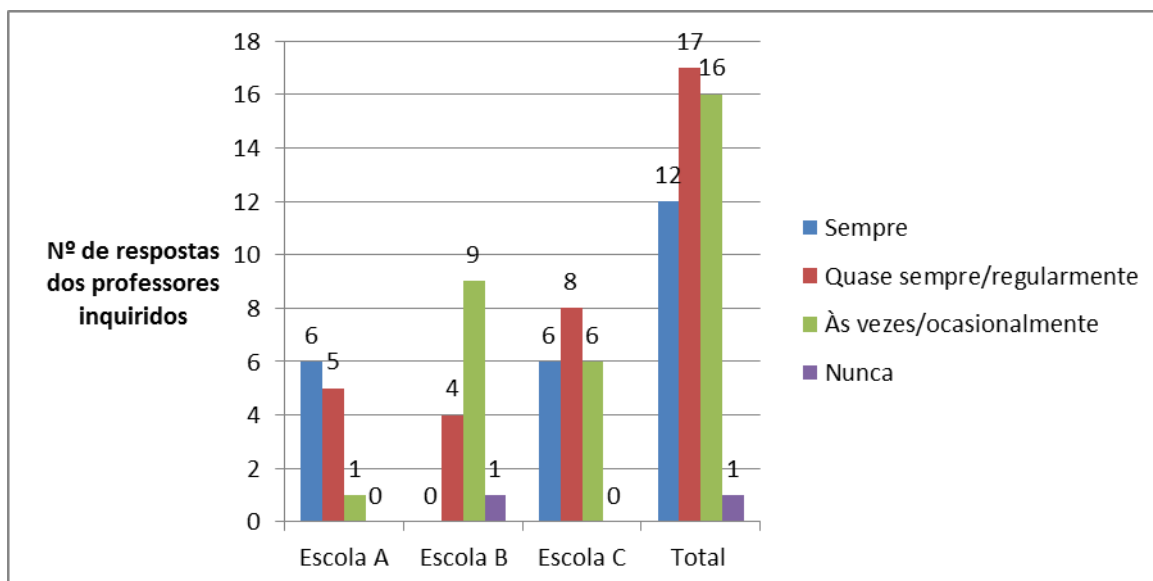
estimulante, a Web 2.0, para as ajudar a promover o trabalho colaborativo, mas que ainda não a utilizam de modo significativo.

Gráfico N° 14 – Frequência com que os docentes colaboram com a BE na criação/exploração de novos ambientes digitais para desenvolver a leitura



Porém, no que diz respeito à colaboração dos professores com a biblioteca escolar em eventos culturais para desenvolver a leitura/literacias, deparámo-nos com resultados muito diferentes nos mesmos inquéritos (efetuados no âmbito da autoavaliação das bibliotecas). Num total de 46 inquiridos, 17 (37%), consideram que colaboram “quase sempre/regularmente”; 16 (35%) que colaboram “às vezes/ocasionalmente”; 12 (26%) afirma que o faz “sempre”; e, apenas 1 inquirido (2%) refere que “nunca” colabora. Destes valores destacamos a percentagem dos professores que referem que colaboram sempre e o facto de só 1 professor nas três escolas referir que nunca colabora, porque consideramos que estes dados são significativos da colaboração que professores e biblioteca escolar conseguem desenvolver nesta área. Estes resultados poderão também apontar para uma conceção de biblioteca como um centro de promoção de atividades culturais, o que faz com que os professores se sintam mais estimulados para colaborar com a biblioteca neste tipo de atividades.

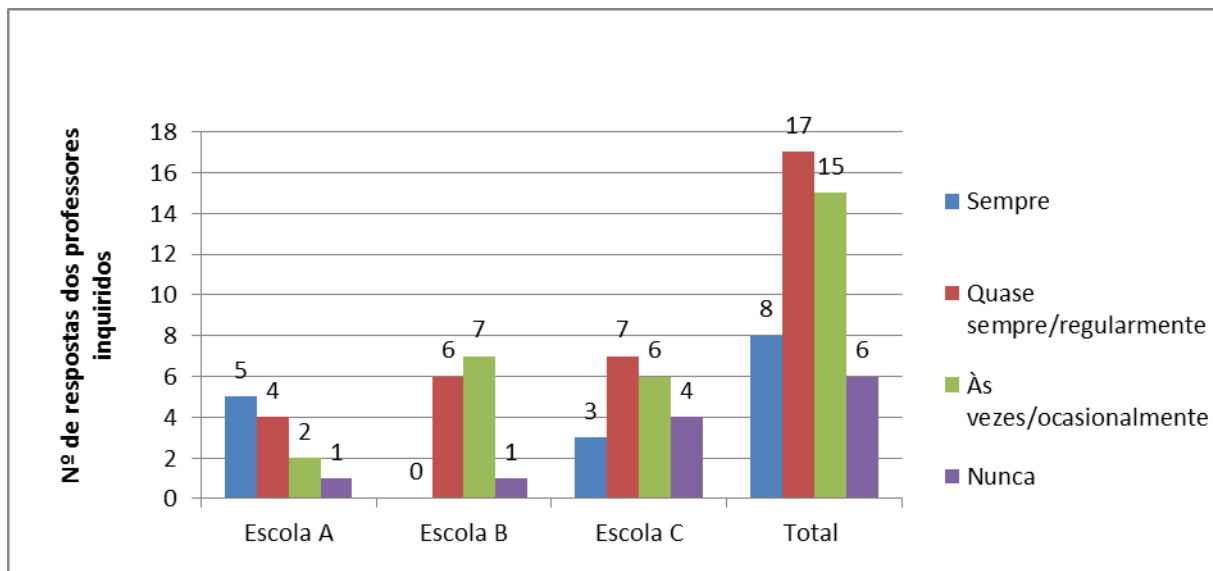
Gráfico Nº 15 – Frequência com que os docentes colaboram com a BE em eventos culturais para desenvolver a leitura/literacias



Uma vez que a relação entre trabalho colaborativo e as atividades propostas pelo Plano Nacional de Leitura tem também constituído um dos aspetos a indagar neste estudo, analisámos ainda as respostas que os professores deram à questão que lhes foi colocada nos inquéritos para a autoavaliação da biblioteca e que dizia respeito à frequência com que os docentes colaboram no âmbito de atividades relacionadas com o PNL. Analisando o total das respostas das três escolas verificamos que a maioria dos professores revela colaborar no âmbito destas atividades, pois apenas 6 inquiridos, que correspondem a 13% do total, afirmam que “*Nunca*” colaboram. Dos restantes, 37% considera que colabora “*quase sempre/regularmente*”, 33% “*às vezes/ocasionalmente*” e 17% chega mesmo a afirmar que colabora “*Sempre*”. Se focarmos a nossa atenção nos resultados por escola encontramos algumas diferenças. A escola A é aquela onde um maior número de professores (5 docentes que correspondem a 42% dos inquiridos nesta escola) afirma que colabora “*Sempre*” nas atividades do âmbito do PNL. E a escola C apresenta a maior percentagem de inquiridos (4, que correspondem a 20% do total de inquiridos desta escola) que revela que “*Nunca*” colaboram em atividades no âmbito do PNL. No entanto, pensamos que estes resultados estão relacionados com a tipologia das escolas. A escola A é uma básica integrada que tem alunos do primeiro, segundo e terceiro ciclo. A escola C é uma secundária que tem também alunos do terceiro ciclo. Ora as atividades propostas pelo PNL dirigem-se preferencialmente ao público do ensino pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos e só muito pontualmente é que visam os alunos do ensino secundário, pelo que

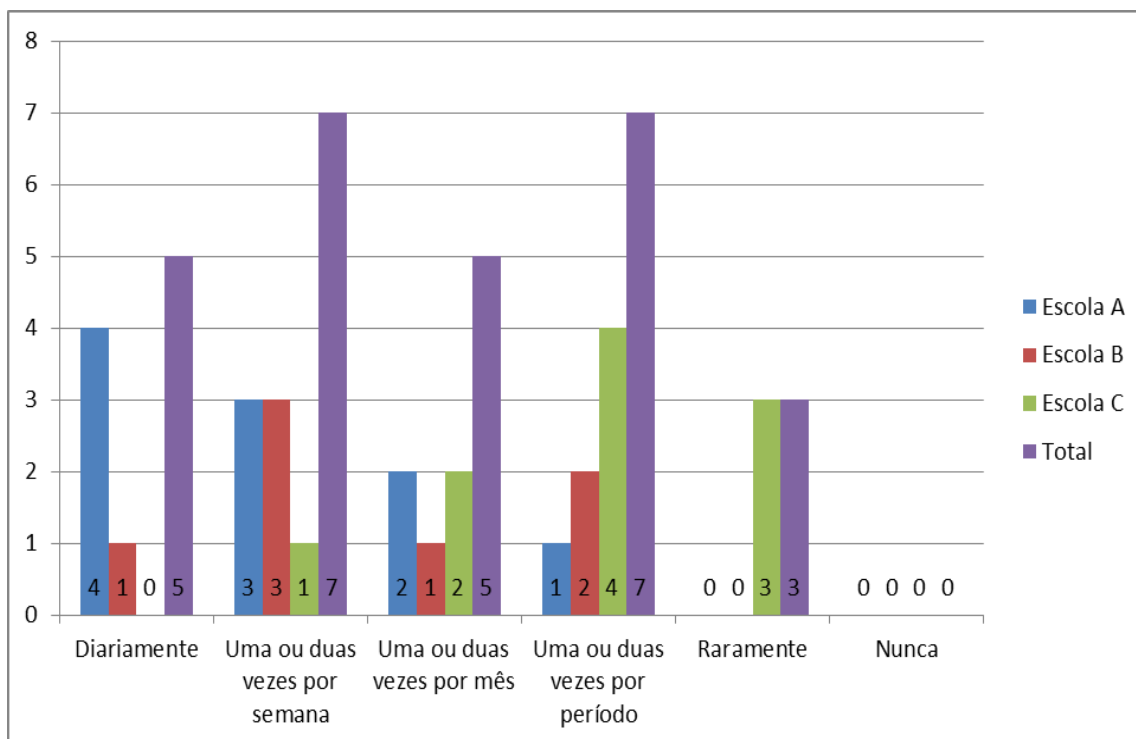
o envolvimento de professores que lecionam o ensino secundário nunca é tão significativo.

Gráfico Nº 16 – Frequência com que os docentes colaboram no âmbito de atividades relacionadas com o PNL



Paralelamente, quisemos também conhecer a frequência com que o professor colabora com o professor bibliotecário no âmbito do projeto de leitura. Estes dados foram recolhidos nos inquéritos por questionário que realizámos aos professores colaboradores e dizem respeito apenas às práticas de trabalho colaborativo que se desenvolvem entre o professor bibliotecário e os professores colaboradores. Da análise realizada aos dados recolhidos nas três escolas constatamos que a frequência com que os professores colaboradores trabalham com o professor bibliotecário é variável. Os nossos inquiridos apenas revelam coesão ao não assinalarem a opção “Nunca” na frequência com que colaboram com o professor bibliotecário. O Gráfico nº 17 apresenta os resultados por escola e os totais das três escolas, o que nos permite perceber as tendências gerais e, simultaneamente, apercebermo-nos das diferenças entre escolas.

Gráfico Nº 17 – Frequência com que o docente colabora com o professor bibliotecário no âmbito do projeto de leitura



Os resultados da escola A, tal como se verificou anteriormente na análise dos dados dos inquéritos realizados aos professores em geral, no âmbito da autoavaliação da biblioteca escolar, demonstram uma maior frequência nas relações colaborativas, uma vez que a maioria dos nossos inquiridos nesta escola afirma colaborar “*diariamente*” (4 docentes) e/ou “*uma ou duas vezes por semana*” (3 docentes) com a biblioteca escolar. A escola B também revela algum equilíbrio, apesar de 2 dos inquiridos considerarem que só colaboram “*uma ou duas vezes por período*”. Na escola C encontramos uma frequência ligeiramente inferior, pois nenhum inquirido assinala que colabora “*diariamente*”; apenas 1 docente refere que colabora “*uma ou duas vezes por semana*” e 3 docentes referem que “*raramente*” colaboram. Analisando o total das respostas (apenas 27, porque um dos inquiridos não respondeu a esta questão) deparamo-nos com as seguintes percentagens: 19 % dos docentes colabora “*diariamente*”; 26% “*uma ou duas vezes por semana*”; 18% “*uma ou duas vezes por mês*”; 26% “*uma ou duas vezes por período*”; e, 11% “*raramente*”. Perante estes valores, poderemos afirmar que a frequência de colaboração não é elevada, mas também temos consciência que não é claro o que é que os docentes envolvidos consideraram como sendo “*frequência de colaboração*”.

Concluindo, não é linear a resposta à questão “*Com que frequência colaboram os professores com a biblioteca escolar no âmbito dos projetos de leitura?*”. Os dados

recolhidos permitem-nos obter dois tipos de resultados: por um lado, a frequência com que os professores, em geral, se envolvem em atividades do projeto de leitura; por outro lado, a frequência com que os professores colaboradores trabalham diretamente com o professor bibliotecário na preparação/desenvolvimento de atividades no âmbito do projeto de leitura. No primeiro caso, constatamos que, tendo em conta os dados preexistentes, os professores se envolvem com bastante frequência nas atividades promovidas pela biblioteca escolar, uma vez que 82% dos inquiridos revelou envolver-se “quase sempre/regularmente” e “às vezes/ocasionalmente”. Mas esse envolvimento é mais recorrente em “eventos culturais para desenvolver a leitura/literacias” do que na “na criação/exploração de novos ambientes digitais para desenvolver a leitura”. Os professores também referem que colaboram com frequência nas atividades relacionadas no âmbito do PNL, apesar de, neste item, se notarem grandes diferenças entre as escolas. Já relativamente ao segundo caso, constatamos que a frequência com que os professores colaboradores colaboram com o professor bibliotecário é variável mas, globalmente, ocorre com pouca regularidade.

4.2.2. Relações de trabalho entre o professor bibliotecário e os professores que com ele colaboram nos projetos de leitura

Como são as relações de trabalho entre o professor bibliotecário e os professores que com ele colaboram nos projetos de leitura?

O trabalho colaborativo pressupõe, como vimos na revisão da literatura, a existência e interdependência de objetivos comuns; a partilha de recursos e de benefícios; o compromisso; o respeito mútuo; a confiança; a responsabilidade e o controlo partilhados. Como forma de percebermos se as relações de trabalho colaborativo entre os participantes neste estudo iam ou não ao encontro do que a literatura considera ser uma verdadeira colaboração, pedimos aos professores colaboradores que, no inquérito por questionário, dessem a sua opinião, indicando o seu grau de discordância e/ou concordância, relativamente às características das relações de trabalho entre parceiros no projeto de leitura da escola. Procurámos apresentar características que se constituíssem, tendo em conta os principais autores em que se apoia o nosso estudo, como elementos fundamentais para a existência de verdadeiras relações colaborativas. A listagem dessas características, bem como os resultados obtidos são apresentados no quadro nº 10.

Quadro Nº 10 - Relações de trabalho entre os parceiros envolvidos no(s) projeto(s) de leitura da escola.

Características das relações de trabalho entre parceiros no(s) projeto(s) de leitura da escola.	Discordância (Discordo e Discordo totalmente)	Não discordo nem concordo	Concordância (Concordo e Concordo Totalmente)	Não respondem
Trabalhamos todos com vista a um objetivo comum.	C:1 Total:1 4%		A:9 + B:8 + C:9 Total:26 92%	A:1 Total:1 4%
Reconhecemos e respeitamos o valor de cada um dos parceiros envolvidos no processo.	C:1 Total:1 4%		A:9 + B:8 + C:9 Total:26 92%	A:1 Total:1 4%
Planeamos, decidimos e agimos em conjunto.	A:1+ C:1 Total:2 7%	B:1 +C:1 Total:2 7%	A:8+ B:7+ C:8 Total:23 82%	A:1 Total:1 4%
Em equipa, definimos papéis e distribuímos tarefas entre todos.	A:1 Total:1 4%	B:1+ C:2 Total:3 11%	A:8 + B:7+ C:7 Total:22 78%	A:1+ C:1 Total:2 7%
O nosso envolvimento no projeto é espontâneo e voluntário.	A:2 Total:2 7%	A:2+ C:2 Total:4 14%	A:5 + B:8 + C:6 Total:19 68%	A:1+ C:2 Total:3 11%
Partilhamos recursos, ideias e talentos.	C:1 Total:1 4%	B:1 Total:1 4%	A:9 +B:7+ C:9 Total:25 88%	A:1 Total:1 4%
Tanto os riscos como os benefícios são assumidos por todos.	A:1 Total:1 4%	B:1+ C:2 Total:3 11%	A:8 +B:7+ C:5 Total:20 71%	A:1+ C:3 Total:4 14%

Analisando os dados recolhidos, deparamo-nos com um elevado nível de concordância em quase todos os itens. Ora vejamos: no item “*trabalhamos todos com vista a um objetivo comum*”, 92% dos inquiridos exprimiu a sua concordância, tendo apenas 4% discordado e 4% optado por não responder; no item “*reconhecemos e respeitamos o valor de cada um dos parceiros envolvidos no processo*”, os resultados são exatamente os mesmos dos obtidos no item anterior; o item “*partilhamos recursos, ideias e talentos*” continua a apresentar um elevado grau de concordância (88% dos inquiridos) e percentagens mínimas de discordância (4%), de inquiridos que não têm opinião (4%) e que não respondem (4%); “*planeamos, decidimos e agimos em conjunto*” contabiliza 82% de concordância, aumentando para 7% a percentagem dos inquiridos que discorda e surgindo outros 7% que referem não concordar, nem discordar, mantendo-se a percentagem de 4% relativa a um inquirido que não respondeu; quanto ao item seguinte, 78% dos inquiridos concorda que “*em equipa, definimos papéis e distribuímos tarefas entre todos*”, no entanto, surgem 11% de inquiridos que não manifestam opinião, 7% que não respondem e 4% que discordam; quando questionados se consideram que “*tanto os riscos como os benefícios são assumidos por todos*”, 71% dos inquiridos expressa a sua concordância, 4% continua a discordar, 11% não expressa a sua opinião e 14% opta por não responder; finalmente, o item “*o nosso envolvimento no projeto é espontâneo e voluntário*” é aquele que apresenta um nível de concordância menos elevado (apenas 68%), contabilizando ainda 7% de inquiridos que discorda, 14% que não exprime uma opinião e 11% que opta por não responder.

É interessante verificar que a percentagem de inquiridos que discorda é muito baixa (não ultrapassa os 7%), mas que a percentagem dos que optam por não responder ou que selecionam a coluna “*não concordo/nem discordo*” é consideravelmente mais elevada (chegando em dois itens a 25%), o que poderá revelar, da parte dos inquiridos, alguma incerteza ou inibição nas suas tomadas de posição. Focando a nossa atenção nos dados de cada uma das escolas, apercebemo-nos que a escola B é aquela onde nenhum professor discorda das afirmações apresentadas e onde também nenhum professor opta por não responder. As respostas da escola B revelam ainda valores muito elevados de concordância.

Estes dados permitem-nos dizer que as relações de trabalho que se estabelecem entre estes professores e o professor bibliotecário parecem ser relações colaborativas. Mas surpreende-nos que apenas 68% dos inquiridos tenha concordado que o seu “envolvimento no projeto seja espontâneo e voluntário”. Apenas encontramos uma concordância total (8 inquiridos) relativamente a este item na escola B. Ora toda a literatura sobre esta matéria refere que as relações de trabalho

colaborativo têm de ser espontâneas e voluntárias, pois os envolvidos têm de estar empenhados nesse trabalho comum.

Nas entrevistas que realizámos às professoras bibliotecárias também as questionámos a este respeito. Colocámos a seguinte questão: *“Como é que caracterizas as tuas relações de trabalho, como coordenadora, com os professores envolvidos no projeto de leitura?”* As respostas das professoras bibliotecárias apontam para um tipo de relações baseadas:

- Na partilha de decisões e divisão de tarefas entre os elementos da equipa e o PB

“As pessoas apresentam propostas de trabalho, procuramos ver as possibilidades de as articular e tentamos colaborar o máximo possível. Raramente uma atividade é desenvolvida por uma só pessoa.” (EPBB);

- Num clima de interajuda, confiança e de respeito

“Disponibilidade, espírito de colaboração e interajuda, bem como pelo empenhamento destes (dos docentes) em corresponder às solicitações que lhes foram feitas” (EPBA);

“Vemo-nos como colegas de trabalho, não há qualquer tipo de hierarquia.” (EPBB);

“Ser coordenadora é apenas uma função específica que eu tenho, tenho mais horas logo também tenho mais responsabilidades.” (EPBB);

“(as relações de trabalho) são excelentes. De 0 a 20 dou 21” (EPBB);

- No reconhecimento da liderança do PB

“Todos sempre aceitaram de bom grado as minhas solicitações e elogiaram o meu trabalho.” (EPBA);

“São relações de colaboração (...) mas também de liderança, porque enquanto responsável pelo projeto tenho de avaliar o andamento do projeto periodicamente e questionar os colegas sobre as atividades realizadas e por realizar, opinando sobre a melhor maneira de o fazer.” (EPBC);

“Uma vez que me consultam sobre o desenvolvimento dos trabalhos e solicitam sugestões.” (EPBC).

4.2.3. Práticas de trabalho colaborativo que se desenvolvem no âmbito dos projetos de leitura

Que práticas de trabalho colaborativo se desenvolvem no âmbito dos projetos de leitura?

Neste estudo temos vindo a utilizar o termo projeto tendo em conta a noção defendida por Cerezuela (2006, citado por Neves et al, 2007:11) que considera que “projeto é a linha mais operativa da intervenção e corresponde ao desenvolvimento dos programas através de ações concretas”. Por esse motivo, os projetos de promoção de leitura das escolas que integram este estudo são todos eles diferentes mas correspondem a programas concretos que resultam em ações de promoção da leitura e envolvem variados meios humanos que interagem para alcançar objetivos comuns.

Estes projetos de promoção da leitura pressupõem, em geral, uma estrutura específica de coordenação. Osoro (2002) defende que as bibliotecas escolares devem desenhar projetos de leitura que estipulem objetivos, estratégias e processos de avaliação. Sugere também que os professores envolvidos nestes projetos de leitura realizem formação específica em temáticas relacionadas com a leitura, que os objetivos e metas do projeto de leitura constem nos documentos orientadores da escola e que a equipa de trabalho seja multidisciplinar e realize um trabalho coordenado. Foi para tentar perceber se nas escolas participantes neste estudo os projetos de leitura são pensados tendo em conta estes critérios fundamentais e se os professores colaboradores reconhecem a existência destas práticas que, no inquérito por questionário, questionámos os professores colaboradores relativamente ao que reconhecem existir no projeto de leitura das suas escolas. Os resultados obtidos revelam diferenças entre as três escolas e julgamos que essas diferenças estão relacionadas com os diferentes tipos de projetos de leitura que nelas ocorrem. O quadro nº 11 revela que onde há uma maior unanimidade é no item onde se reconhece, por parte de 82% dos inquiridos, que o “projeto de leitura prevê metas e objetivos definidos no Projeto Educativo da escola.” Os professores colaboradores também consideram, na sua maioria (64%), que o “projeto de leitura prevê o envolvimento da Direção da escola.” No entanto, relativamente aos restantes itens encontramos uma disparidade de resultados. E, entre estes, destacamos o elevado número de inquiridos que opta pela coluna “Não sei” ou que não responde, e que em conjunto correspondem a: para o primeiro item um total de 43%; para o segundo item

46%; para o terceiro item 32%; para o quarto item (aquele que reuniu maior número de respostas com “Sim”) 14%; e para o quinto item 25%.

Quadro Nº 11 – Especificidades dos projetos de leitura das escolas analisadas

Na minha escola, o Projeto de Leitura prevê...	Sim	Não	Não sei	Não responde
... a existência de uma equipa de coordenação multidisciplinar com 5 elementos no máximo.	A:4 B:7 Total: 11 39%	A:3 C:2 Total: 5 18%	A:2 C:8 Total: 10 36%	A:1 B:1 Total:2 7%
... a existência de tempos de trabalho comuns definidos no horário dos professores.	A:4 B:4 Total: 8 29%	A:3 B:2 C:2 Total: 7 25%	A:2 B:1 C:8 Total: 11 39%	A:1 B:1 Total: 2 7%
... oferta formativa específica para os professores envolvidos no projeto.	A:3 B:1 C:3 Total: 7 25%	A:4 B:6 C:2 Total:12 43%	A:2 C:5 Total: 7 25%	A:1 B:1 Total: 2 7%
... metas e objetivos definidos no Projeto Educativo da escola.	A:7 B:7 C:9 Total: 23 82%	A:1 Total: 1 4%	A:1 C:1 Total:2 7%	A:1 B:1 Total:2 7%
...o envolvimento da Direção da escola.	A:6 B:6 C:6 Total: 18 64%	A:2 C:1 Total: 3 11%	A:1 B:1 C:3 Total: 5 18%	A:1 B:1 Total: 2 7%

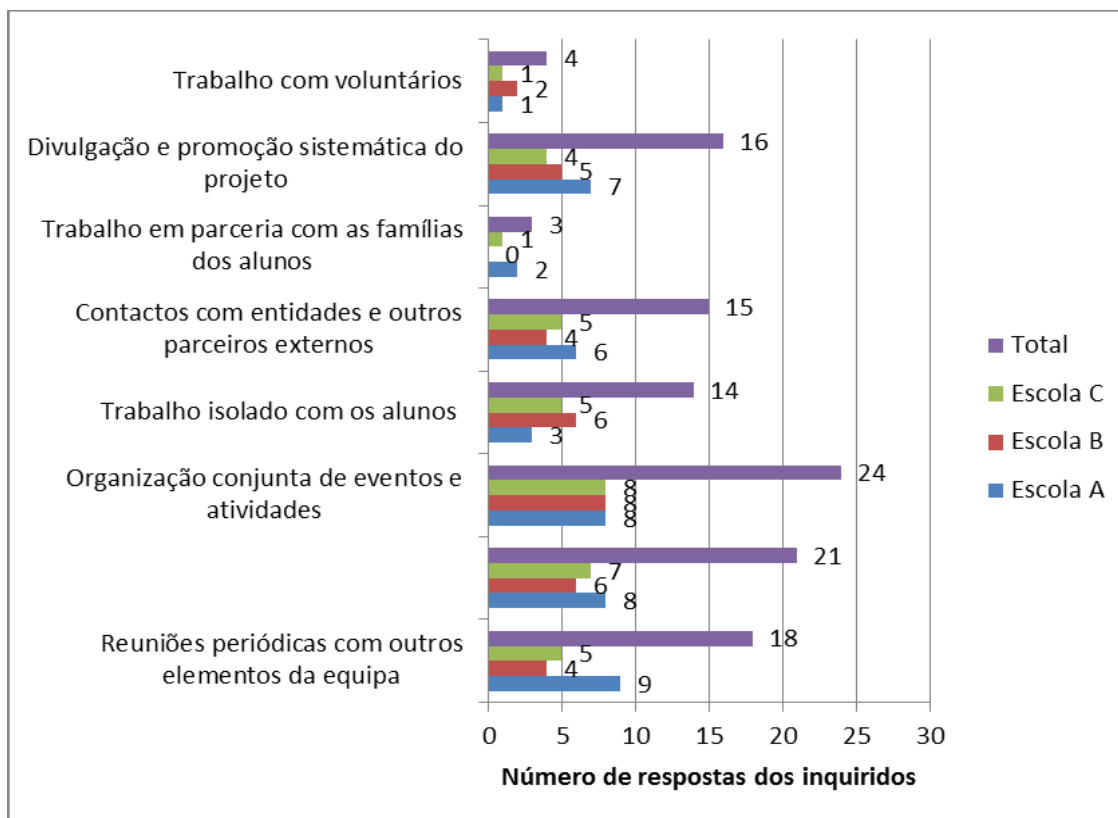
É também interessante analisar as diferenças que encontramos relativamente às três escolas. Os professores colaboradores da escola A revelam um maior desconhecimento das especificidades do respetivo projeto de leitura pois não há unanimidade nas suas respostas (e 2 ou 3 inquiridos optam por não responder ou selecionam “*não sei*”). Esta disparidade de respostas pode explicar-se porque o projeto de leitura desta escola está plenamente integrado no próprio projeto da biblioteca e não se assume como um projeto autónomo. Por outro lado, os professores colaboradores da escola B respondem de forma mais coesa, referindo

maioritariamente que na sua escola o projeto de leitura prevê: a existência de uma equipa de coordenação multidisciplinar; metas e objetivos definidos no projeto educativo da escola; o envolvimento da direção. A maioria dos inquiridos desta escola também assume que o projeto de leitura não prevê oferta formativa específica para os professores. Apenas no que diz respeito “à existência de tempos de trabalho comuns definidos no horário dos professores” é que se nota alguma disparidade nas respostas, resultante, possivelmente, de diferentes interpretações do que se considera ser “*tempos de trabalho comuns*”. Esta escola está integrada no projeto A Ler +, do PNL, e pressupõe uma forte divulgação do projeto junto da comunidade, bem como a existência de uma equipa de coordenação multidisciplinar e o envolvimento da direção, o que pode explicar os resultados obtidos. Os professores colaboradores da escola C também revelam não conhecer muitos dos critérios apresentados porque a maioria dos inquiridos desconhece se o respetivo projeto de leitura prevê: a existência de uma equipa de coordenação multidisciplinar; a existência de tempos de trabalho comuns definidos no horário dos professores; ou oferta formativa específica para os professores envolvidos no projeto, optando por assinalar a coluna “*não sei*”. A escola C possui um projeto de leitura financiado e monitorizado pela Fundação Calouste Gulbenkian, mas que não exige a divulgação formal do projeto junto da comunidade e dos colaboradores, nem a existência de uma equipa multidisciplinar, o que pode explicar, de alguma forma, estes resultados.

Ainda para conhecer as práticas desenvolvidas no âmbito dos projetos de leitura da escola, identificámos e elencámos as práticas que ocorrem com mais frequência nas escolas e que estão relacionadas com os fatores que influenciam a colaboração, e pedimos aos professores colaboradores, nos inquéritos, que assinalassem aquelas que se desenvolvem no âmbito dos projetos de leitura das suas escolas. Os professores colaboradores das três escolas identificaram a “*organização conjunta de eventos e atividades*” como sendo a prática mais comum: foi assinalada por 24 inquiridos, de um total de 28, e foi identificada precisamente pelo mesmo número de docentes em cada uma das três escolas (8 docentes). A “*partilha de decisões e divisão de tarefas com outros elementos da equipa*” também foi assinalada por muitos inquiridos: 21, de um total de 28. Em seguida, os professores colaboradores identificaram as práticas “*reuniões periódicas com outros elementos da equipa*” (18 inquiridos), “*divulgação e promoção sistemática do projeto*” (16 inquiridos) e o “*trabalho isolado com os alunos*” (14 inquiridos) como sendo habitualmente desenvolvidas no âmbito dos projetos de leitura das suas escolas. As práticas que foram menos selecionadas pelos inquiridos foram: o “*trabalho com voluntários*” (apenas 4 inquiridos é que a assinalaram) e o “*trabalho em parceria com as famílias*”

dos alunos” (assinalado por 3 inquiridos). O gráfico nº 18 apresenta os dados obtidos neste contexto.

Gráfico Nº 18 – Práticas desenvolvidas no âmbito dos projetos de leitura das escolas analisadas



Uma vez que sabíamos que estes resultados estariam condicionados pela nossa pré-seleção de práticas, que não deixa margem para outras respostas, nas entrevistas às professoras bibliotecárias optámos por colocar questões que lhes permitissem explicar o que é feito na escola, sem se sentirem condicionadas pelas nossas sugestões. Assim, nas entrevistas, pedimos que: indicassem as práticas de trabalho colaborativo que desenvolvem e a frequência com que estas ocorrem; se referissem ao planeamento conjunto, entre professores e biblioteca escolar, de atividades de articulação curricular; e, se referissem ao modo como a biblioteca escolar participa na avaliação das atividades curriculares dos alunos, caso isso aconteça. As respostas das professoras bibliotecárias foram analisadas e procedeu-se à sua categorização o que nos levou a concluir que as práticas de trabalho colaborativo apontadas pelas entrevistadas como sendo as que ocorrem nas suas escolas são as reuniões periódicas com outros elementos da equipa e a apresentação de propostas de atividades de apoio ao currículo.

A referência às reuniões periódicas foi feita, neste contexto, pelas professoras bibliotecárias das escolas B e C mas, como poderemos perceber mais à frente, a professora bibliotecária da escola A também se referiu às reuniões/encontros de professores e à frequência com que estes se realizam, quando questionada sobre as atividades que, no âmbito do PNL, e na sua opinião, estimulam o trabalho colaborativo. De facto, “as reuniões periódicas com outros elementos da equipa” tinham também sido apontadas por 18, dos 28, professores colaboradores inquiridos que consideraram ser esta uma prática desenvolvida no âmbito dos projetos de leitura. No entanto, a professora bibliotecária da escola B referiu que esta prática ocorre porque está, de certa forma, institucionalizada “porque consta do nosso horário” mas não parece ser muito valorizada ao acrescentar “*Quanto à equipa do A Ler+, reunimo-nos o menos possível. As coisas são tratadas por email ou informalmente.*” Pudemos constatar que, nos inquéritos por questionário, apenas metade dos professores colaboradores desta escola é que assinalou a existência desta prática (4 dos 8 inquiridos). A este propósito, relembramos que Haycok (2004) defende que o processo de trabalho colaborativo deve ser flexível e permitir a adaptabilidade e parece-nos que foi isso que aconteceu na escola B, onde os professores se organizaram privilegiando a comunicação informal e aberta.

Retomando, agora, a apresentação de propostas de atividades de apoio ao currículo, exemplificamos os respetivos episódios significativos com as palavras das entrevistadas, que transcrevemos a seguir:

“Sempre tivemos em mente promover a leitura, utilizando práticas apelativas, congregando todos os docentes do Departamento de línguas, equipa da BE, bem como professores dos restantes departamentos e do 1º ciclo.” (EPBA);

“Algumas atividades foram adequadas aos currículos mas não há planificação prévia, é proposta da biblioteca ou da equipa do A Ler+” (EPBB);

“Temos a preocupação de organizar atividades que vão ao encontro dos currículos. Quando pensamos em atividades já estamos a pensar nos currículos.” (EPBB);

“Sim, com frequência. Com o departamento de línguas é habitual planificar sessões de leitura nas várias línguas estudadas na escola, bem como atividades de escrita e concursos que promovem o uso correto da língua. Com o departamento de ciências sociais a BE tem organizado sessões de divulgação da PORDATA e exposições de trabalho sobre filmes e/ou livros. Com o departamento de expressões, a BE tem organizado exposições de ilustração de poemas e/ou obras literárias. Com o departamento de ciências exatas, a BE colabora na comemoração da semana científica com diversas atividades. É transversal a promoção da leitura.” (EPBC).

As professoras bibliotecárias revelaram nestas suas respostas que as práticas de trabalho colaborativo que mais ocorrem estão, na sua opinião, relacionadas com a articulação curricular. Mas referem também que, na maior parte dos casos, “não há planificação prévia”, é a biblioteca escolar que apresenta propostas, “a pensar nos currículos”, aproveitando a “transversalidade da leitura”, que permite uma articulação com quase todas as disciplinas.

Quanto à questão que lhes colocámos sobre se “a biblioteca escolar participa na avaliação das atividades curriculares dos alunos. Se sim, em que contextos?”, as respostas das professoras bibliotecárias levaram-nos a concluir que essa prática ainda não está de todo instituída nestas escolas, tendo a professora bibliotecária da escola B afirmado que “Não. Nunca aconteceu.” A professora bibliotecária da escola C referiu que só em situações excecionais a biblioteca escolar tem participado na avaliação dos alunos:

- “A única situação em que a BE participou na avaliação dos alunos foi num caso de currículo escolar próprio, em que o aluno, ao longo de dois anos letivos, desenvolveu atividades de auxiliar de biblioteca.”;
- “Habitualmente, no final dos períodos, a BE envia ao DT e ao professor de português uma informação relativa aos alunos que participam no conselho de leitura e que dinamizam atividades em colaboração com a BE.” (EPBC).

Procurámos ainda obter outros dados que comprovassem a existência de práticas de trabalho colaborativo nestas escolas e para isso recorremos aos Relatórios de autoavaliação das bibliotecas escolares e deles recolhemos os seguintes episódios significativos:

<p>“Houve um aumento significativo de atividades em articulação com Formação Cívica, Educação Moral Religiosa e Católica, Língua portuguesa, Educação para a Saúde e Estudo Acompanhado.” RAA (B2/D. 2 Ata da BE)</p>
<p>“Professores de diversas disciplinas e em interdisciplinaridade nos conselhos de turma desenvolveram projetos ou atividades em colaboração com a BE.” RAC (Secção B/A1)</p>
<p>“Registam-se atividades propostas pela BE, em parceria com os docentes, ou propostas pelos docentes e desenvolvidas em colaboração com a BE.” RAC (Secção B/A1)</p>
<p>“Mereceram grande atenção as áreas da Literacia da leitura e da Informação, destacando-se, entre outros, momentos de leitura em sala de aula, ou fora dela, e a introdução da Literatura nalguns conteúdos programáticos, bem como uma estreita colaboração em diferentes atividades dinamizadas pela biblioteca.” RAC (relatório intermédio de execução do PAA)</p>

“Em 40% dos Planos de Trabalho de Turma do ensino secundário e do básico (20 planos) há referências a projetos ou atividades desenvolvidas em colaboração com a BE.” RAC (Secção B/A1)

Da análise destes episódios significativos, podemos inferir que a biblioteca escolar consegue já articular atividades com um grande número de turmas e de disciplinas através dos projetos que desenvolve. A escola A destaca em ata *“um aumento significativo de atividades em articulação”* e na escola C as estatísticas da biblioteca escolar, interpretadas no relatório, apontam para *“Em 40% dos Planos de Trabalho de Turma do ensino secundário e do básico (20 planos) há referências a projetos ou atividades desenvolvidas em colaboração com a BE.”* No entanto, estes episódios significativos foram, na sua maioria, recolhidos apenas na escola C o que relativiza as nossas conclusões.

4.2.4. Atividades que promovem o trabalho colaborativo

Quais são as atividades relacionadas com a leitura que mais ajudam a desenvolver práticas de trabalho colaborativo?

Colomer (2005) considera que a leitura é muito vantajosa para se trabalhar de forma colaborativa porque é transversal ao currículo. Um dos intuitos deste nosso estudo é também o de apresentar atividades que se possam vir a constituir como boas práticas para o desenvolvimento do trabalho colaborativo nas escolas. Nesse sentido, procurámos conhecer as atividades que se desenvolvem nas escolas analisadas e que, na opinião das professoras bibliotecárias e de outros elementos da comunidade educativa, ajudam a desenvolver a colaboração. Assim, nas entrevistas às professoras bibliotecárias questionámo-las sobre quais as atividades de leitura que melhor contribuem para envolver a comunidade escolar e as que, diretamente relacionadas com o PNL, habitualmente ocorrem nas suas escolas. Também procurámos episódios significativos nos relatórios de autoavaliação das bibliotecas escolares que se referissem a estas atividades. Depois de recolhidos os dados organizámo-los em dois grupos: atividades no âmbito do PNL; atividades promovidas pela biblioteca escolar.

Quanto às atividades no âmbito do PNL que estimulam o desenvolvimento de trabalho colaborativo encontrámos referências a: leitura literária em aula e na biblioteca; encontros de trabalho de professores; concursos e outras iniciativas

promovidas pelo PNL. Apresentamos em seguida esses dados, que depois analisamos.

- **Leitura literária em aula e na biblioteca**

<i>“Eram utilizados diariamente livros do PNL, em todos os ciclos do agrupamento.”</i>	EPBA
<i>“Os restantes Departamentos sugeriram obras para aquisição e posterior leitura em sala de aula e/ou biblioteca.”</i>	
<i>“A requisição domiciliária e posterior apresentação da obra em sala de aula; a circulação diária das várias obras do PNL pelas diferentes turmas dos diferentes ciclos do Agrupamento.”</i>	
<i>“Os professores de todas as disciplinas disponibilizaram uma aula e todos os dias iam à biblioteca ler um excerto da obra. Puderam ler o livro todo em várias disciplinas. Isto aconteceu em três turmas, envolvendo muitos e variados professores.”</i>	EPBB
<i>“Outra atividade que envolve muito a comunidade e funciona muito bem são “As rodas de livros” e as “tertúlias” que promovem a leitura e a discussão de livros.”</i>	
<i>“Sessões de leitura em voz alta envolvendo a maior parte das turmas da escola ao longo do ano.”</i>	EPBC
<i>“Todos os professores deste departamento participaram com os seus alunos na leitura de um livro, à sua escolha, durante 45 minutos da aula, no dia designado pelas dinamizadoras do projeto. Esta iniciativa teve reflexos positivos no incentivo à leitura, conseguindo unir toda a escola em torno deste objetivo.”</i>	RAB (relatório final do grupo de F.Q)

A prática da “leitura literária em aula e na biblioteca” foi referenciada pelas três professoras bibliotecárias e é encarada por estas como sendo transversal ao currículo. Na escola B considera-se que esta atividade tem reflexos muito positivos no incentivo à leitura e envolve muito a comunidade. Estes episódios significativos revelam ainda que esta prática promove o trabalho articulado entre os professores e a biblioteca escolar. Também o relatório “Avaliação do PNL: os últimos cinco anos” (Costa et al, 2011) aponta para uma evolução muito positiva nas práticas de leitura em sala de aula, que têm vindo a generalizar-se e a consolidar-se.

- **Encontros de trabalho de professores**

<p><i>“O PNL “obrigou” todos os professores que lecionavam a disciplina de Língua portuguesa e/ou que pertenciam ao Departamento de Línguas a procurar momentos semanais para encontros no âmbito do PNL. Nestas reuniões estiveram sempre presentes alguns elementos da equipa da BE e professores de Língua portuguesa.”</i></p>	EPBA
<p><i>“Esses encontros permitiram (...) articular estratégias, práticas pedagógicas, métodos e materiais que visavam impulsionar o gosto pela leitura, o conhecimento de obras e dos seus autores.”</i></p>	

A professora bibliotecária da escola A refere-se a uma outra prática que é, de certo modo, fomentada pelo PNL; a necessidade de se articularem atividades no âmbito do PNL leva a que os professores combinem encontros de trabalho. Os professores colaboradores desta escola (9 dos 10 inquiridos) também tinham, nos inquéritos por questionário, assinalado como uma das práticas mais comuns, desenvolvidas no âmbito dos projetos de leitura, as *“reuniões periódicas com outros elementos da equipa.”* Os dados recolhidos no inquérito e na entrevista permitem-nos concluir que esta prática ocorre com mais frequência nesta escola e não é tão valorizada nas outras duas escolas (B e C).

- **Concursos e outras iniciativas promovidas pelo PNL**

<p><i>“Semana da leitura”</i></p>	EPBA
<p><i>“Concurso Nacional de Leitura”</i></p>	EPBB
<p><i>“Comemoração da Semana da leitura, sessões de partilha de leituras em voz alta, subordinadas a um tema/efeméride”.</i></p>	EPBC
<p><i>“Durante a Semana da leitura todas as turmas participaram com empenho na atividade Escola a Ler.”</i></p>	RAA (B2/E.1 Ata do grupo de português)

A comemoração da “Semana da Leitura” também foi destacada pelas três professoras bibliotecárias e referida numa ata do grupo disciplinar de português, o que vem ao encontro dos resultados revelados no último relatório de avaliação do PNL (cf. Costa et al, 2011). Este relatório refere um aumento muito significativo na adesão das

escolas à iniciativa da “*Semana da Leitura*”, que consegue mobilizar um grande número de professores de todas as áreas curriculares e promove o trabalho em articulação com a biblioteca escolar.

Relativamente às atividades promovidas pela biblioteca escolar que estimulam o desenvolvimento do trabalho colaborativo encontramos episódios significativos que categorizamos como atividades de carácter cultural/artístico e projetos de leitura, aos quais nos referimos de seguida.

- **Atividades de carácter cultural/artístico**

<p><i>“No decorrer da “Semana da Poesia” e “Mês Internacional das Bibliotecas Escolares”, bem como na Comemoração de datas (nascimento/morte de escritores...) houve um trabalho articulado entre os diferentes docentes e a BE”.</i></p>	EPBA
<p><i>“Encontros com escritores e especialistas, sessões sobre a importância da leitura na vida de professores e alunos, sessões com contadores de histórias (...) exposições sobre livros e temas.”</i></p>	EPBC
<p><i>“ Ao longo do ano letivo os alunos participaram em inúmeras atividades promovidas pela biblioteca escolar ou promovidas por esta em articulação com diversas disciplinas. O trabalho desenvolvido pela BE foi muito meritório e de grande interesse para a formação integral dos nossos alunos.”</i></p>	RAA (B3/D Ata 6ºA)

Nas escolas A e C referiram-se algumas atividades de cariz cultural/artístico que desenvolvem e que potenciam o desenvolvimento de trabalho colaborativo (porque envolvem muitos docentes). As semanas temáticas e a comemoração de efemérides podem, na opinião da professora bibliotecária da escola A, possibilitar um trabalho articulado porque unem a biblioteca e os professores em torno de temas comuns. A professora bibliotecária da escola C referiu-se ao potencial cultural da leitura e ao trabalho em torno de diferentes temas para se promover a articulação curricular. É de salientar que esta mesma professora bibliotecária já tinha revelado a conceção de que a biblioteca escolar contribui para impulsionar o trabalho colaborativo nas escolas através da dinamização de atividades de cariz cultural/artístico.

- **Projetos de leitura**

<p><i>“O projeto Gostar de Ler, que envolveu mais de 10 turmas do ensino secundário”.</i></p>	EPBC
---	------

<p><i>“Projeto A Ler+, em cujo âmbito foram desenvolvidas atividades que visaram colocar a promoção da leitura no quotidiano da escola”</i></p>	<p>RAB (B/2 relatório do PAA)</p>
<p><i>“O projeto “Gostar de ler – 10 livros para conhecer a vida” dinamizado pela biblioteca da escola (...) e apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, afirmou-se na comunidade educativa como um projeto de promoção da leitura interdisciplinar no ensino secundário, de forma muito profícua e reconhecidamente enriquecedora do universo cultural dos jovens.</i></p>	<p>RAC (Relatório de avaliação final do projeto “Gostar de Ler”)</p>
<p><i>“Os vários professores e as onze turmas envolvidas neste projeto trabalharam nove obras de referência nacional e universal, relativas a diferentes áreas do conhecimento, que englobam desde a literatura clássica e contemporânea à física, astronomia e ciências, não deixando de parte a filosofia, a história, a economia, a globalização e as tecnologias de informação e de comunicação.”</i></p>	

Nas escolas B e C reconhece-se que a biblioteca escolar fomenta o trabalho colaborativo, quando desenvolve projetos de leitura na escola. A incidência neste aspeto pode estar relacionada com o impacto que estes projetos têm nestas comunidades educativas. O facto de serem projetos financiados e acompanhados pelo PNL e pela Fundação Calouste Gulbenkian, e terem sido estas escolas escolhidas para desenvolverem estes projetos, por revelarem já algumas boas práticas e por apresentarem projetos de qualidade, confere-lhes importância e reconhecimento junto da comunidade escolar. Por outro lado, estes projetos, sobretudo o da escola C, preveem o envolvimento direto de várias turmas em atividades previamente planificadas e preparadas com os docentes das turmas.

4.2.5. Evolução das práticas de trabalho colaborativo entre a biblioteca escolar e os professores

Onde se observa um aumento de práticas de trabalho colaborativo entre a biblioteca escolar e os professores?

Considerámos importante, com o nosso estudo, perceber se nas escolas envolvidas se nota o impacto dos projetos de leitura ao nível das práticas de trabalho colaborativo. Esta é, de facto, uma questão central, porque a nossa pergunta de partida para este estudo é *“Qual o impacto dos projetos de leitura no desenvolvimento*

do trabalho colaborativo entre professores e professores bibliotecários?” Por isso, nos inquiridos por questionário, apresentámos aos inquiridos a seguinte questão aberta:

*“Sente que ao longo do tempo têm evoluído as práticas de trabalho colaborativo, na sua escola, entre os professores envolvidos nos projetos de leitura?
Se considera que sim, explique como é que se nota essa evolução.”*

Considerámos que esta questão aberta nos poderia proporcionar uma maior riqueza de informação, permitindo que os inquiridos dessem a sua opinião sem se sentirem condicionados. As respostas dos inquiridos remetem para o reconhecimento de práticas que têm evoluído ao longo do tempo e que são, para eles, significativas. A questão aberta foi tratada com recurso à análise de conteúdo. Os episódios significativos foram identificados e foi-lhes atribuído um código que os contextualiza: IA, resposta ao inquérito da escola A; IB, resposta ao inquérito da escola B; IC, resposta ao inquérito da escola C. Foram organizados nas seguintes categorias: envolvimento dos professores; número e tipo de atividades; participação de alunos nas atividades de leitura; projetos transversais a diversas áreas; planificação conjunta de atividades; elaboração e divulgação conjunta de materiais; liderança do professor bibliotecário. E antes de os ilustrarmos, é de salientar que na escola C foram poucos os inquiridos que responderam a esta questão, talvez porque a implementação do projeto de leitura nesta escola seja ainda relativamente recente.

- **Envolvimento dos professores:**

<i>“Mais pessoas envolvidas”</i>	IA
<i>“Maior disponibilidade dos professores”</i>	
<i>“Vinda de professores com alunos à biblioteca; ida da biblioteca às salas de aula”</i>	
<i>“No trabalho colaborativo dentro do grupo disciplinar e com a biblioteca”</i>	
<i>O número (...) de professores envolvidos tem aumentado nos últimos anos”</i>	IB
<i>“Aumento considerável do número de professores envolvidos”</i>	

<i>“Maior número de professores envolvidos”</i>	
<i>“Envolvimento efetivo de todos os professores de todos os grupos”</i>	

- **Número e tipo de atividades:**

<i>“As atividades envolvendo todos os elementos da escola aumentaram e diversificaram-se”</i>	
<i>“Mais atividades”</i>	IA
<i>“Número de atividades desenvolvidas”</i>	
<i>“O número de atividades tem aumentado nos últimos anos”</i>	
<i>“Atividades cada vez mais frequentes e evidentes: oficinas de escrita, leitura partilhada com debate, visitas periódicas à biblioteca”</i>	IB
<i>“Maior número de atividades desenvolvidas pela biblioteca.”</i>	
<i>“Maior diversificação das atividades desenvolvidas pela BE/A Ler+.”</i>	

Nas escolas A e B há, da parte dos professores colaboradores, uma noção clara que os projetos de leitura contribuíram para um aumento significativo dos professores envolvidos e do número e tipo de atividades desenvolvidas em colaboração com a biblioteca escolar, pois estas duas categorias foram aquelas onde encontramos um maior número de episódios significativos. Os professores colaboradores referem mesmo que se notou *“um aumento considerável de professores envolvidos”*, *“um envolvimento efetivo de todos os professores de todos os grupos”* e *“maior disponibilidade dos professores”* (nosso sublinhado), o que evidencia uma cultura e sensibilidade dos professores que os predispõe para colaborarem com as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto de leitura. Estes dados vêm reforçar a ideia de que o trabalho colaborativo serve para unir muitos professores em torno de um projeto comum e que isso promove o sucesso e enriquece a experiência educativa (cf. Boavida e Ponte, 2002).

- **Participação de alunos nas atividades de leitura:**

<i>“Tem-se observado um maior interesse pela leitura, sobretudo nos alunos do 5º e 6º ano”</i>	IA
<i>“Nomeadamente através do concurso de leitura”</i>	
<i>“Maior número de alunos envolvidos”</i>	IB

- **Projetos transversais a diversas áreas:**

<i>“Implementação de projetos transversais às diferentes áreas e coordenados pela biblioteca.”</i>	IB
<i>“Projetos que envolvem cada vez mais pessoas, grau de envolvimento nos mesmos”</i>	
<i>“Elaboração de projetos”</i>	IC
<i>“Através de projetos comuns”</i>	

Os professores colaboradores inquiridos também apontam um aumento da participação dos alunos nas atividades de leitura aliado, em certa medida, a projetos *“que envolvem cada vez mais pessoas”*. A existência de projetos comuns é reconhecida, por 4 dos inquiridos das escolas B e C, como tendo possibilitado o desenvolvimento de trabalho colaborativo dentro da escola. O facto de, na resposta aberta, referirem claramente este potencial colaborativo, inerente aos projetos de leitura, é, para nós, significativo porque demonstra a importância de que estes se revestem junto destes professores colaboradores.

Os inquiridos referiram ainda a planificação conjunta de atividades como sendo um aspeto onde se notou alguma evolução. No entanto, estas referências à planificação conjunta de atividades só se verificam em inquéritos da escola A, o que nos leva a pensar que este tipo de trabalho só ocorre com alguma consistência, pelo menos do ponto de vista destes inquiridos que o salientaram, nesta escola. Mas, a referência a este tipo de prática aponta já para um reconhecimento da necessidade de se planificar em conjunto, para tornar mais eficaz o trabalho colaborativo.

- **Planificação conjunta de atividades**

<i>“Cada vez há uma maior partilha de recursos e planificação de atividades em conjunto”</i>	IA
<i>“Melhor planificação”</i>	

Foi nos inquéritos da escola C que encontramos referência à elaboração e divulgação de materiais. Julgamos que os professores colaboradores desta escola salientaram este aspeto por este ser importante no projeto de leitura da sua escola. Este projeto pressupõe a construção de “Maletas Pedagógicas”, sobre livros trabalhados, contendo muitos documentos produzidos em conjunto por alunos e professores que são, posteriormente, divulgados na escola e utilizados por outras turmas. Aparentemente, o projeto fomentou a elaboração de materiais de forma colaborativa e isso é encarado, por estes inquiridos, como positivo.

- **Elaboração e divulgação conjunta de materiais**

<i>“Elaboração de materiais”</i>	IC
<i>“Divulgação de trabalhos”</i>	

Por último, encontramos nos inquéritos da escola B uma referência à liderança do professor bibliotecário que é apontada como sendo importante para fomentar as práticas de trabalho colaborativo entre a biblioteca escolar e os professores.

- **Liderança do Professor bibliotecário**

<i>“Existência de um trabalho centralizado na biblioteca através da coordenação exercida pela professora bibliotecária.”</i>	IB
--	----

Em conclusão, podemos inferir que os professores colaboradores reconhecem uma evolução no envolvimento, tanto de professores como de alunos, nas atividades de promoção da leitura e estão conscientes que esse envolvimento está relacionado

com a existência de um projeto comum, que une as pessoas e que as leva a planificar e a elaborar materiais em conjunto.

5. Conclusões

É tempo de reconhecer o nosso passado, refletir sobre os nossos resultados, e traçar um rumo para o futuro.(Todd, 2011:1)

Quando nos propusemos realizar este estudo pretendíamos perceber se há trabalho colaborativo em escolas onde os projetos de promoção da leitura estão implementados de forma sistemática. Esta questão surgiu-nos porque, pela observação empírica de algumas práticas que ocorriam em escolas que acompanhávamos como coordenadoras, nos pareceu que onde os projetos de leitura estavam implementados as relações que se estabeleciam entre os professores e os professores bibliotecários/biblioteca escolar eram do tipo colaborativo. Dada a nossa função como coordenadoras das bibliotecas escolares, preocupamo-nos em partilhar boas práticas de modo a melhorar o trabalho que se realiza nas bibliotecas escolares. Nesse sentido, considerávamos que a identificação de algumas práticas de trabalho colaborativo que ocorriam nestas escolas poderiam, eventualmente, constituir-se como exemplos a seguir por outras escolas. É claro que estávamos conscientes que os resultados poderiam ser diferentes do esperado porque há muitos fatores que influenciam a colaboração e que não são facilmente observáveis. As próprias escolas selecionadas, apesar de pertencerem ao mesmo concelho e estarem integradas em meios socioeconómicos relativamente semelhantes, apresentavam características diferentes umas das outras: a tipologia, o número de alunos e professores, o tipo de projeto de leitura que desenvolviam. Quando as selecionámos para participarem no estudo tínhamos essa noção, mas pretendíamos também perceber se esses fatores influenciavam de algum modo as relações colaborativas entre os professores.

Sabemos que este estudo tem algumas limitações, em primeiro lugar porque se cinge apenas a três escolas do mesmo concelho, reconhecido por ter níveis de literacia um pouco superiores aos da média nacional, o que restringe as conclusões. Em segundo lugar, porque os participantes neste estudo não são todos os professores das escolas mas apenas aqueles que estão mais ligados aos projetos de leitura: os professores colaboradores, e as professoras bibliotecárias. Para tentar colmatar esta lacuna procurámos servir-nos de dados preexistentes, recolhidos de inquéritos realizados a uma amostra aleatória de professores de cada uma daquelas escolas, mas que também não nos parecem suficientes.

Chegámos agora à fase final, o momento para retirar ilações dos dados que fomos recolhendo e analisando. Partiremos das nossas interrogações iniciais, que se consubstanciaram em objetivos, e iremos tentar encontrar respostas para elas.

5.1. Concepções dos professores sobre a colaboração, o papel da biblioteca escolar e do Plano Nacional de Leitura no desenvolvimento do trabalho colaborativo

Para Ponte (1992) as concepções atuam como se fossem um filtro porque estruturam o sentido que damos às coisas, mas também funcionam como elemento bloqueador em relação a novas realidades. Neste nosso estudo referimo-nos às concepções entendendo-as como quadros conceptuais que condicionam a forma como realizamos as tarefas, e utilizamos também o termo perceção quando esta envolve um juízo sobre um objeto exterior. Considerámos, portanto, que a perceção pode ser considerada uma “concepção simples”. Ponte (1992) também defende que as escolas onde os professores lecionam, e as suas culturas específicas, podem influenciar as concepções dos professores, pois estas são marcadas pelas dinâmicas coletivas onde o docente se insere. Assim, a concepção vive de uma dialética mundo interior/mundo exterior que não se consegue explicar facilmente. Os próprios professores sentem dificuldade em expressar as suas concepções, o que dificulta, também, uma abordagem metodológica. Neste estudo procurámos que os professores revelassem as suas concepções utilizando, sobretudo, escalas de Likert porque estas “correspondem a processos de medição de opiniões ou atitudes” (Bell, 2010:196-197) e pretendíamos conhecer as opiniões destes inquiridos, por meio de questionários ou através do recurso a uma entrevista semiestruturada. Temos consciência que muito ficou por apurar mas vejamos as conclusões que pudemos sintetizar.

Relativamente à definição de colaboração, os professores colaboradores revelam uma concepção pouco esclarecida. A maioria dos professores colaboradores inquiridos (25 em 28) considera que a colaboração pressupõe: um planeamento; o reconhecimento da necessidade de recursos comuns; uma liderança partilhada; a atribuição de papéis específicos aos colaboradores; a criação de canais de comunicação, o que, segundo Sheperd (2004), são características da “coordenação”. Mas, ao mesmo tempo, 23 desses mesmos inquiridos também concordam que a colaboração pressupõe: uma planificação comum; objetivos comuns; relações bem definidas; recursos partilhados; benefícios para todos os participantes; riscos assumidos por todos, o que, também segundo Sheperd (2004), define a colaboração.

Portanto, parece-nos que os professores têm algumas dúvidas sobre a definição do conceito de colaboração e sobre o que este pressupõe, de acordo com a literatura analisada, e que as escolas se deveriam preocupar em clarificar este conceito. Nesta linha, também Freire (2007) concluiu que é necessário que nas escolas se realizem sessões para clarificar, refletir e analisar o conceito de colaboração e as práticas que lhe estão inerentes porque há ainda muitas dúvidas a este respeito. No entanto, verificámos que as professoras bibliotecárias inquiridas revelam uma conceção de colaboração muito mais próxima da que defende a referida literatura. As professoras bibliotecárias mencionam a necessidade de existir um objetivo comum, de planificarem em conjunto, de partilharem responsabilidades e saberes e de avaliarem em conjunto e chegam mesmo a referir-se ao que consideram ser “níveis de colaboração”. Julgamos que esta conceção de colaboração é, de certo modo, enformada pela formação que estas professoras têm realizado no âmbito das bibliotecas escolares e pela sua própria experiência como coordenadoras do projeto de promoção da leitura e da biblioteca escolar.

Quanto aos benefícios que podemos retirar da colaboração, as conceções dos professores colaboradores e dos professores bibliotecários não diferem muito. Em geral, os participantes no estudo consideraram que a colaboração: “promove a incorporação de novas práticas pedagógicas”, “cria oportunidades para a partilha de ideias”, “intensifica a apetência para o trabalho em equipa”, “promove o sucesso” e “promove a articulação de conhecimentos e saberes”. No entanto, não nos parece, como se verá mais à frente, que estes benefícios se reflitam muito nas práticas de trabalho colaborativo que ocorrem nestas escolas. Poderemos referir que destes benefícios apontados aquele que mais se evidencia nas práticas desenvolvidas é o relacionado com a articulação de conhecimentos e saberes. Os restantes parecem surgir como conceções manifestadas e não como verdadeiras conceções ativas, no sentido que lhe é atribuído por Ponte (1992).

Quando pensamos em colaboração tendemos logo a considerar os fatores que a influenciam quer pela positiva, porque a facilitam, quer pela negativa, porque a dificultam. Os professores e as professoras bibliotecárias também possuem, a este respeito, conceções idênticas. No geral, as conceções dos professores são muito marcadas pelo desgaste profissional e sentimento de desvalorização da profissão. É portanto este fator externo, que condiciona o trabalho dos professores, que é apontado como o que mais dificulta o trabalho colaborativo. Relacionado com ele surgem o “excesso de trabalho burocrático”, “a falta de espaços de trabalho”, “o horário letivo dos professores” e a “avaliação docente”. Isto significa, na nossa opinião, que, tal como defende Nóvoa (2007), um dos grandes desafios do trabalho do professor no

mundo contemporâneo será o de “credibilizar a profissão docente” para aumentar a autoconfiança e melhorar o sentimento de valorização da profissão que está a afetar negativamente as concepções dos professores relacionadas com a profissão, e, conseqüentemente, as suas práticas. Quanto aos fatores que facilitam o trabalho colaborativo, tanto os professores como as professoras bibliotecárias partilham a concepção que as boas relações interpessoais são fundamentais e, relacionado com estas, que é importante que haja um envolvimento de todos e uma partilha de decisões. Salientam também a importância de existir um propósito comum e consideram, em consonância com as suas concepções acerca dos fatores que mais dificultam a existência de trabalho colaborativo, o fator “horários não letivos dos professores” como um dos mais importantes. No fundo, encontramos uma concepção dos fatores que influenciam a colaboração muito ancorada nas relações interpessoais, quer internas, com os parceiros com quem interagem, quer externa, com a necessidade de reconhecimento e de valorização pela sociedade. Foi interessante constatar que esta concepção, de que é necessária, no trabalho colaborativo, a “partilha de decisões e de tarefas com outros elementos da equipa”, foi assinalada por 21 (em 28) dos professores colaboradores inquiridos no estudo como sendo uma prática recorrente de trabalho colaborativo no âmbito do projeto de leitura da escola, a par das “reuniões periódicas com outros elementos da equipa”, o que vem, de algum modo, revelar, nesta situação em concreto, uma correspondência entre concepção e prática.

A biblioteca escolar também desempenha um determinado papel na promoção do trabalho colaborativo nas escolas. Procurámos, por isso, conhecer as concepções dos professores sobre a biblioteca escolar. A concepção geral revelada, quer por professores colaboradores, quer por professoras bibliotecárias, é a de que a biblioteca escolar é um elemento agregador das atividades que se realizam na escola e um “centro de cultura” porque é na dinamização de atividades de cariz cultural e artístico que se destaca. Os professores colaboradores fazem uma apreciação muito positiva do trabalho realizado pela biblioteca escolar e consideram que esta desenvolve um trabalho sistemático no âmbito da promoção da leitura, envolvendo grande parte da comunidade escolar e fornecendo recursos para apoiar as atividades curriculares. Também percecionam como muito positivo o papel da biblioteca escolar na coordenação do projeto de leitura. Mas as suas concepções ainda colocam a biblioteca a um nível de colaboração do tipo de “Cooperação parceria”, defendido por Montiel-Overall (2005), apesar de se avançar já para o modelo de “Ensino Integrado”, uma vez que 89% dos inquiridos considera que a biblioteca escolar e os docentes já planificam atividades em conjunto e 78% concorda que a biblioteca escolar interage com a escola na definição de programas formativos e de trabalho com departamentos e docentes.

No entanto, a concordância de apenas 22% dos inquiridos relativamente ao facto de a biblioteca escolar participar na avaliação das atividades curriculares é, para nós, significativo da não existência de um ensino plenamente integrado.

Procurámos ainda conhecer as conceções dos professores relativamente ao papel que o Plano Nacional de Leitura desempenha no desenvolvimento do trabalho colaborativo. Os resultados obtidos através do inquérito por questionário, efetuado junto dos professores colaboradores, revelam que, nestas escolas, a perceção que os professores colaboradores têm do impacto do PNL também é muito positiva pois 86% dos inquiridos nas três escolas consideraram que o PNL “contribuiu muito/contribuiu” para impulsionar o trabalho colaborativo e 89% dos inquiridos considera que o impacto do PNL se faz sentir sobretudo no desenvolvimento de atividades e práticas que estimulam o prazer de ler. Os resultados obtidos neste estudo vão ao encontro das conclusões da avaliação externa do PNL (Costa et al, 2011) e remetem, na nossa opinião, para uma conceção do PNL como impulsionador da realização de atividades em torno da leitura. Esta conceção acaba por traduzir-se numa maior mobilização dos professores em torno das atividades promovidas pelo Plano Nacional de Leitura, condicionando, pela positiva, as práticas desenvolvidas nas escolas. Uma das professoras bibliotecárias deste estudo referiu-se, precisamente, ao facto de o Plano Nacional de Leitura ter “institucionalizado a leitura” nas escolas. Ora, a ideia expressa por esta professora bibliotecária vem, na nossa opinião, justificar esta conceção dos professores que está enformada por uma espécie de legitimidade institucional. Mas temos consciência que o facto de a maioria dos participantes neste estudo pertencer ao departamento de Línguas, sobretudo ao grupo de Língua Portuguesa/Português, pode condicionar os resultados, uma vez que estes são os professores que, nas escolas, melhor conhecem as atividades promovidas pelo PNL e mais as desenvolvem em articulação com as suas disciplinas.

5.2. Papel do professor bibliotecário no desenvolvimento do trabalho colaborativo ao nível da coordenação de projetos de leitura

A literatura salienta a importância do papel do professor bibliotecário no desenvolvimento do trabalho colaborativo. Procurámos, por isso, perceber como é que os professores colaboradores destas escolas do concelho de Oeiras avaliavam o trabalho realizado pelo professor bibliotecário, e as suas competências, de modo a perceber se este se constituía, ou não, como um elemento decisivo para o desenvolvimento do trabalho colaborativo nas referidas escolas.

O papel do professor bibliotecário no desenvolvimento do trabalho colaborativo ao nível da coordenação de projetos de leitura é percecionado pelos professores inquiridos neste estudo como sendo muito bom e/ou bom. A grande maioria dos professores colaboradores avaliou como “*muito boa*” a prestação do professor bibliotecário ao nível das seguintes valências: *colaboração prestada pelo professor bibliotecário na realização de atividades na BE ou em sala de aula, no âmbito do projeto de leitura; capacidade do professor bibliotecário para coordenar o projeto de leitura da escola; disponibilidade do professor bibliotecário para ouvir as ideias dos colegas, apoiar os seus projetos e auxiliar os professores na planificação de atividades*. Estes resultados, que quase não diferem nas três escolas, demonstram que o professor bibliotecário é reconhecido pelos seus parceiros como um elemento capaz de gerar confiança, com boas competências e com qualidades de liderança. Para além disso, estas professoras bibliotecárias parecem desenvolver boas relações interpessoais, tal como defendem Small (2002) e Jonhson (2004), o que ajuda ao sucesso do projeto de leitura nestas escolas. Esta conceção tão positiva do trabalho e das competências dos professores bibliotecários foi comprovada, também, quando 82% (um total de 23 em 28) dos professores colaboradores avaliaram como “muito positiva” a “experiência de trabalho colaborativo com o professor bibliotecário e a biblioteca escolar”.

Estes dados permitem-nos concluir que, nestas escolas, a professora bibliotecária desempenha um papel importante no desenvolvimento de trabalho colaborativo. Estes resultados podem estar relacionados com o facto de estas três professoras bibliotecárias possuírem já muita experiência de ensino e desempenharem funções na biblioteca há já alguns anos. Para além disso, possuem formação na área específica das bibliotecas escolares, o que lhes pode transmitir alguma segurança no trabalho que realizam nas bibliotecas. Comprova-se, neste estudo, a importância que autores como Small (2001) atribuem às relações entre professores e professores bibliotecários e constata-se que os professores colaboradores destas escolas reconhecem e aceitam o potencial do professor bibliotecário como motor e agente do processo colaborativo.

5.3. Práticas dos professores e dos professores bibliotecários no âmbito do trabalho colaborativo

Como já o afirmámos, na secção anterior, as relações colaborativas traduzem-se em práticas que são influenciadas, de algum modo, por conceções. Por esse motivo,

identificámos as práticas de trabalho colaborativo que ocorrem nas escolas participantes neste estudo no âmbito dos projetos de leitura, após a apresentação das conceções dos professores envolvidos.

Depois de analisados os dados recolhidos, constatámos que a biblioteca, nestas três escolas, consegue envolver um grande número de professores nas atividades que promove. De facto, 82% dos professores inquiridos no âmbito da autoavaliação da biblioteca escolar revelaram envolver-se “*quase sempre/regularmente*” e “*às vezes/ocasionalmente*” nessas atividades e apenas 8% dos inquiridos afirmou que “*nunca*” se envolve. Estes dados revelam uma grande dinâmica das bibliotecas e demonstram que estas conseguem trabalhar com os professores, em geral. Mas a grande maioria destes professores revela que colabora com a biblioteca escolar em “*eventos culturais para desenvolver a leitura/literacias*”, tendo apenas um dos inquiridos afirmado que “*nunca*” colabora. Também a grande maioria dos professores colaboradores que inquirimos (24 em 28) identificaram a “*organização conjunta de eventos e atividades*” como sendo uma prática de trabalho colaborativo destas escolas. Ora, como já pudemos concluir anteriormente, estas práticas assinaladas como recorrentes coadunam-se com as conceções dos professores relativamente às bibliotecas escolares que são vistas como “centros de cultura” e “centros potencialmente agregadores das atividades que ocorrem nas escolas”, sobretudo ao nível do desenvolvimento das leituras e literacias. Parece-nos que esta conceção dos professores possa estar a condicionar o tipo de práticas desenvolvidas. E isto será visível porque os professores, por exemplo, reconhecem que colaboram pouco com a biblioteca escolar na “*criação e exploração de novos ambientes digitais para desenvolver a leitura*” e porque os próprios professores colaboradores se mostraram muito indecisos quando inquiridos sobre se consideravam que “*na sua escola se trabalha o livro e a leitura com recurso a ambientes digitais e ferramentas web 2.0 que permitem a discussão de temas, a produção de conteúdos e o trabalho colaborativo*”, tendo apenas metade referido que concordava. Estes dados revelaram que as práticas relacionadas com as novas ferramentas tecnológicas ainda não são utilizadas de modo significativo nestas escolas.

As professoras bibliotecárias referiram, nas entrevistas, que as práticas de trabalho colaborativo ocorrem, sobretudo, quando a biblioteca propõe aos professores atividades de articulação curricular. Estas atividades de articulação curricular estão, normalmente, integradas nos projetos de leitura e são pensadas em função dos currículos mas tirando proveito da “transversalidade da leitura”. No entanto, segundo as professoras bibliotecárias, as atividades são propostas/apresentadas aos

professores, sem uma planificação prévia conjunta e, por norma, a biblioteca escolar não participa na avaliação das atividades curriculares dos alunos. Na nossa opinião, estas práticas não refletem integralmente a conceção dos professores bibliotecários sobre o que é colaboração. Como vimos, as professoras bibliotecárias consideram que para existir colaboração deve-se planificar em conjunto, partilhar responsabilidades e saberes e avaliar em conjunto, o que, nem sempre, se faz. Julgamos que o facto de as professoras bibliotecárias e professores colaboradores possuírem conceções um pouco diferentes sobre o que é colaboração possa interferir. Contudo, as professoras bibliotecárias demonstram compreender e tiram partido de uma das vantagens de um projeto de leitura, que é a de possibilitar um trabalho multidisciplinar, tal como refere Osoro (2002).

No âmbito das relações de trabalho entre os parceiros envolvidos diretamente nos projetos de leitura, os professores colaboradores destacam “a partilha de decisões e divisão de tarefas com outros elementos da equipa” e “as reuniões periódicas com outros elementos da equipa” como práticas recorrentes nas suas escolas e que promovem o trabalho colaborativo. Mas, no que diz respeito às “reuniões periódicas com outros elementos da equipa”, constatámos que esta é uma prática muito mais valorizada numa das escolas do que nas outras duas. Estas práticas vêm ao encontro das conceções expressas pelos professores que, como vimos, dão grande importância às relações interpessoais enquanto elemento facilitador da colaboração. No entanto, também nos apercebemos que as relações colaborativas só ocorrem dentro da escola, entre os professores, isto porque as práticas menos selecionadas pelos professores colaboradores nos inquéritos foram: o “*trabalho com voluntários*” (apenas 4 inquiridos é que a assinalaram) e o “*trabalho em parceria com as famílias dos alunos*” (assinalado só por 3 inquiridos).

As práticas de trabalho colaborativo também se reconhecem na realização de determinadas atividades de leitura. Assim, pedimos às professoras bibliotecárias que se referissem às atividades que são boas para desenvolver o trabalho colaborativo e também procurámos recolher esta informação em documentos das escolas. Relativamente a atividades que são promovidas nas escolas no âmbito do PNL, a “*leitura literária em aula e na biblioteca*” foi referenciada pelas três professoras bibliotecárias e surge, também, num relatório de um grupo disciplinar de uma das escolas. Além disso, as professoras bibliotecárias consideram esta prática muito enriquecedora, porque une muitos professores em torno da leitura, possibilita a discussão de livros e temáticas e envolve alunos de diferentes ciclos de ensino. A

biblioteca, nestas escolas, colabora com os professores com frequência e estimula este tipo de atividades. A comemoração da “*Semana da Leitura*” também foi destacada pelas três professoras bibliotecárias e referida numa ata do grupo disciplinar de português de uma das escolas. De facto, a “*Semana da Leitura*” consegue mobilizar um grande número de professores de todas as áreas curriculares e promove o trabalho em articulação com a biblioteca escolar e as professoras bibliotecárias estão muito conscientes disso. Quanto a atividades promovidas pela biblioteca escolar, em duas das escolas, encontramos referências a algumas atividades de “*cariz cultural/artístico*”. A conceção de que a biblioteca escolar é “um centro de cultura” revela-se, mais uma vez, nestas práticas que as professoras bibliotecárias consideram potenciar o trabalho colaborativo. As atividades preparadas a partir de um tema, como sejam as “*semanas temáticas*” e “*a comemoração de efemérides*”, são apontadas como sendo facilitadoras do trabalho colaborativo. Estas atividades, que decorrem sob o mote de um tema, comprovam que “*a existência de um propósito comum*”, referenciado pela maioria dos professores colaboradores, como sendo um dos fatores que mais facilita o desenvolvimento de trabalho colaborativo na escola, é muito importante. A referência aos projetos de leitura, que também se desenvolvem em torno de um propósito comum, surge em episódios significativos recolhidos em duas escolas, nos quais se reconhecem a estes projetos a capacidade de enriquecer o universo cultural dos jovens, de promover a articulação de saberes e conhecimentos e de colocar a promoção da leitura no quotidiano das escolas. Os projetos de leitura parecem ser encarados, nestas escolas, como muito importantes para fomentar o trabalho colaborativo. Estas práticas também vêm ao encontro das conceções expressas pelas professoras bibliotecárias, que se referem ao contributo da biblioteca escolar sempre ao nível da coordenação de projetos ou da dinamização de atividades.

O nosso estudo permite então demonstrar que nestas três escolas estão reunidas algumas condições que facilitam o trabalho colaborativo entre os professores. Haycock (2004) considera que o ambiente onde os docentes trabalham é muito importante, que as direções devem criar um clima favorável à colaboração e apoiar o trabalho colaborativo entre professores e que os colaboradores devem desenvolver boas relações interpessoais, confiando uns nos outros. Montiel Overall (2005) salienta que a falta de apoio da direção é um fator inibidor do desenvolvimento do trabalho colaborativo. Outros autores, como Getz (1996, citado por Small, 2002), referem que o tamanho das escolas também podem influenciar pela positiva o trabalho colaborativo, porque as escolas mais pequenas proporcionam mais interações entre os professores.

Estes foram aspetos que também analisámos na investigação que desenvolvemos e sobre os quais podemos tecer as seguintes afirmações:

- Pela análise dos dados recolhidos nos inquiridos por questionário, inferimos que a gestão destas escolas não parece dificultar a colaboração porque nenhum dos inquiridos indicou o fator “ausência de uma liderança efetiva” como inibidor do desenvolvimento do trabalho colaborativo na sua escola. No entanto, uma das professoras bibliotecárias entrevistadas referiu que uma das dificuldades que se coloca ao desenvolvimento do trabalho colaborativo na sua escola se prende com a organização dos horários dos professores que impede o trabalho colaborativo.
- Constatámos que, nestas três escolas do concelho de Oeiras, a grande maioria dos professores que colaboram diretamente com a biblioteca escolar em projetos de leitura desempenha funções docentes há mais de 20 anos, atingindo mesmo os 32% os professores que têm mais de 30 anos de serviço docente e 46% os professores colaboradores que têm 50 anos ou mais. Se, por um lado, estes dados podem ser preocupantes, porque podem revelar, da parte dos professores mais novos, uma fraca apetência para a colaboração, por outro lado, demonstram que a experiência e o conhecimento de cada parceiro e das suas características são fatores importantes no estabelecimento de culturas colaborativas, e que para existir colaboração tem de haver estabilidade do corpo docente dentro das escolas. Também as professoras bibliotecárias destas escolas desempenham funções docentes há mais de 25 anos e estão há vários anos a trabalhar na biblioteca, o que parece facilitar as relações que estabelecem com os outros professores e justifica o conhecimento que os professores colaboradores têm do trabalho que realizam e das competências que possuem.
- A grande maioria dos inquiridos neste estudo (94%) reconhece que respeita o valor de cada um dos parceiros envolvidos no processo e que há um clima de confiança e respeito que ajuda a desenvolver as relações colaborativas. No entanto, pouco mais de metade (apenas 68%) dos inquiridos concorda que o seu “*envolvimento no projeto seja espontâneo e voluntário*”; só encontramos uma concordância total (8 inquiridos) relativamente a este item na escola B.
- Na escola A, a mais pequena, com apenas 66 professores, parecem ser facilitadas as interações formais entre professores porque a quase totalidade dos inquiridos nesta escola refere que realiza reuniões periódicas com outros elementos da equipa e a maioria (7 em 10 inquiridos) assume que colabora com a professora bibliotecária diariamente ou uma ou duas vezes por semana.

Nas outras duas escolas, onde há mais de 100 professores, a prática das reuniões periódicas já não é tão habitual, talvez porque se torne mais difícil conciliar horários. O facto de a escola A ser a única que é Básica Integrada também pode ter influência, uma vez que o trabalho sobre a leitura é mais dinâmico e colaborativo neste tipo de escolas (do que nas Secundárias, onde os conteúdos curriculares assumem, para os professores e alunos, grande importância).

5.4. Impacto dos projetos de promoção de leitura no desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores e professores bibliotecários

Nas escolas participantes neste estudo, os projetos de leitura são reconhecidos como potenciadores do desenvolvimento do trabalho colaborativo. Os professores colaboradores das escolas A e B referem mesmo que se notou “um aumento considerável de professores envolvidos”, “um envolvimento efetivo de todos os professores de todos os grupos” e “maior disponibilidade dos professores” no âmbito das atividades desenvolvidas em parceria com a biblioteca escolar e integradas no projeto de leitura. Também reconhecem uma evolução no envolvimento dos alunos nas atividades de promoção da leitura e estão conscientes que esse envolvimento está relacionado com a existência de um projeto comum, que une as pessoas e que as leva a planificar e a elaborar materiais em conjunto. Apesar de diferentes, os projetos de leitura destas escolas assumem-se como eixos centrais de um conjunto de atividades/práticas que unem os professores em torno de um objetivo comum e as bibliotecas escolares conseguem já articular atividades com um grande número de turmas e de disciplinas através destes projetos.

Os projetos de leitura também ajudaram estas escolas a valorizar mais a leitura, pois na análise de conteúdo efetuada encontrámos alguns episódios significativos que transmitem precisamente esta ideia. Nos inquéritos realizados aos professores colaboradores é notória uma perceção clara e consciente da existência de muitas atividades em torno da leitura e da importância do trabalho desenvolvido pela biblioteca escolar; no entanto, não há uma noção objetiva do envolvimento geral dos professores na promoção da leitura. A quase totalidade dos inquiridos (96%) considera que nas suas escolas “*se inclui a literatura no currículo, relacionando-a com outras áreas do saber*”, o que, na nossa opinião,

está diretamente relacionado com a existência destes projetos de leitura, que fomentam a colaboração entre os professores de várias disciplinas.

Os resultados parecem revelar que o projeto de leitura da escola B, associado ao PNL, é aquele que, por decorrer há mais tempo e estar mais divulgado na comunidade, reúne um maior consenso da comunidade escolar, que o percebe como sendo muito importante para a escola e no qual participa ativamente. A professora bibliotecária desta escola refere mesmo na entrevista que *“este trabalho é muito estimulante e interessante, por esse motivo é que eu continuo nestas funções e o mesmo acontece aos meus colegas que se mantêm nas equipas ao longo dos anos sempre com entusiasmo”*. O tipo de relações de trabalho desenvolvidas nesta escola entre os parceiros do projeto de leitura também vai ao encontro do que a literatura preconiza serem as relações de trabalho colaborativo (aliás tal como se pode constatar no quadro nº 10). Estes resultados levam-nos a concluir que para que o projeto de leitura consiga estabelecer verdadeiras relações colaborativas entre os parceiros será necessário que ele esteja implementado há já algum tempo, o que reforça a opinião de Sheperd (2004) que considera que as relações colaborativas levam tempo a construir.

5.5. Sugestões para investigações futuras

Os estudos sobre concepções de professores são ainda muito poucos em Portugal e, tal como Menezes (2010:172), também defendemos que só conhecendo as concepções dos professores poderemos induzir novas práticas que melhorem o trabalho que se realiza nas escolas. Temos consciência de que este estudo abordou alguns aspetos das concepções e das práticas dos professores relacionadas com a colaboração e a promoção da leitura mas que muito há ainda por explorar. Seria interessante, por exemplo, alargar este estudo a mais escolas de outros concelhos com características diferentes para poder comparar resultados, ou procurar inquirir todos os docentes das escolas envolvidas, para conseguir determinar com mais precisão o grau de envolvimento de todos nestes projetos e qual a cultura de escola existente. Consideramos que será importante realizar investigação mais específica e aprofundada sobre culturas de colaboração nas escolas, interligando, mais uma vez as concepções e as práticas, para perceber melhor as relações de trabalho que os professores estabelecem uns com os outros nas escolas e compreender as diferentes dinâmicas. Também achamos pertinente

a realização de estudos de investigação-ação que monitorizem um grupo de alunos, estudando o impacto que as atividades de promoção da leitura, no âmbito dos projetos de leitura, têm na melhoria das aprendizagens dos alunos.

Para terminar, podemos dizer que os projetos de leitura conseguem, como ficou demonstrado, envolver muitas pessoas diferentes em torno de um objetivo comum e isso é, segundo Boavida e Ponte (2002), uma das suas principais vantagens. E estamos convencidos que consolidar formas de colaboração dentro das escolas pode ser conseguido unindo os professores em torno de projetos comuns, nos quais continuaremos a apostar com entusiasmo.

Bibliografia e Webgrafia

AZEVEDO, Fernando et al (2007). *Formar leitores. Das teorias às práticas*. Lisboa, Porto: Lidel.

AASL, American Association of School Librarians (1998). *Information Power: Building Partnership for Learning*. Chicago: AASL. Acedido em 12 de outubro de 2008 em http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/informationpowerbook/ip_brochure.pdf

BARDIN, Laurence (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARROCO, José Alves (2004). *Bibliotecas Escolares e formação de leitores*. Acedido em 7 de novembro de 2010 em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3400/2/Disserta%c3%a7%c3%a3o_Vers%c3%a3o_final.pdf

BELL, Judith (2010). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

BOAVIDA, A. M.; PONTE, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM. Acedido em 13 de novembro de 2011 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, R.; BIKLEN, S. (2006). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

CARDOSO, Teresa; ALARCÃO, Isabel; CELORICO, Jacinto (2010). *Revisão da Literatura e Sistematização do Conhecimento*. Porto: Porto Editora.

CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela Malheiro (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.

CARRIÇO, João D. Pereira (2009). *Representações dos professores titulares de turma sobre as actividades de enriquecimento curricular no 1º CEB*. Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa.

CASA DA LEITURA (2007). *Glossário*. Acedido em 17 de novembro de 2010 em http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/portal.pl?pag=sup_glossario&letra=A

COHEN, L.; MANION, L.(1994). *Research methods in education*. London: Routledge.

COLOMER, Teresa (2005). *El papel de la literatura infantil y juvenil en la formación de lectores*. Acedido em 15 de dezembro de 2011 em http://www.plec.es/documentos.php?id_documento=121&id_seccion=4&nivel=Secundaria&PHPSESSID=a7f6e8c88a46310383ac46a8b47b7c13

CORREIA, Ana Paula de Santana (2007). *Contributos do Projecto Educativo para o trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores - Estudo de um caso*. Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa.

COSTA, António Firmino et al (2011). *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: os primeiros cinco anos*. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia.

COUTINHO, Virgínia; AZEVEDO, Fernando (2007). "A Importância do Ensino Básico na criação de hábitos de leitura: o papel da escola". In Fernando Azevedo (Coord.) *Formar leitores – das teorias às práticas* (pp.35-43). Lisboa: Lidel.

COUTINHO, Clara (2007). *Técnicas de Recolha de Dados em Estudos Qualitativos*, Universidade do Minho. Acedido em 6 de maio de 2010 em: <http://claracoutinho.wikispaces.com/Estudos+Qualitativos>

DAGGE, Artur (2006). «A biblioteca escolar promotora da leitura e da literacia», in *Proformar -Revista online*. Edição 16, outubro. Acedido em 19 de fevereiro de 2010 em http://www.proformar.org/revista/edicao_16/be_promotora_literacia.pdf

DAS, Lourens H. (2008). *Bibliotecas Escolares no século XXI: à procura de um caminho*. Rede de Bibliotecas Escolares Newsletter [em linha]. N.º 3 (2008]. Acedido em 8 de maio de 2011 em http://www.rbe.minedu.pt/newsletter/newsletter3/newsleter_n3_ficheiros/page0003.htm

Data Angel Policy Research Incorporated. (2009). *A dimensão económica da literacia em Portugal: Uma análise*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).

DELORS, Jacques et al (1997). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI*. Porto: Edições Asa.

DUARTE, José B. (2008). "Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização", in *Revista Lusófona de Educação*, II, 113-132.

EISENBERG, Michael; MILLER, Danielle (2002). "This man wants to change your job" in *Scholl Library Journal*, 9/1/2002. Acedido em 9 de março de 2010 em <http://www.schoollibraryjournal.com/article/CA240047.html>

ESTEVES, Manuela (2006). "Análise de Conteúdo". In Lima, Jorge Ávila de; Pacheco, José Augusto (2006). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

FERNANDES, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. *Noesis* (18), 64-66.

FORD, Mike (2004). "How your media center can make a difference". Acedido em 3 de Maio de 2010 em <http://www.schoollibraryjournal.com/article/CA387211.html>

FREIRE, Adelina da Conceição (2007). *Biblioteca Escolar e Sala de Aula. Intersecção de duas realidades através do trabalho colaborativo: Estudo numa escola secundária*. Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN. (2007). *Casa da leitura*. Acedido em 11 de março de 2011 em <http://www.casadaleitura.org/>

- GOMES, José António (2007). *Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura*. Acedido em 18 de novembro de 2010 em http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot_litinf_promleit_a.pdf
- HAYCOCK, Ken (2004). What Works: research about collaboration. *TL Magazine*, vol. 31, nº 3. Acedido em 2 de novembro de 2009 em http://www.teacherlibrarians.com/tltookit/what_works/works_v31_3.html
- HARTZELL, Gary (2002). "Building Influence – Principals of success", in *School Library Journal*, 04/01/2002. Acedido em 19 de dezembro de 2011 em <http://www.schoollibraryjournal.com/article/CA202830.html>
- IFLA/UNESCO (1999). *Manifesto da Biblioteca Escolar*. Tradução portuguesa pela RBE. Acedido em 19 de dezembro de 2011 em <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/74.html>
- INTERNATIONAL ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANSHIP (IASL) (1996) *Declaração Política da IASL sobre Bibliotecas Escolares*. Acedido em 5 de fevereiro de 2011 em http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=iasl_declaracao.pdf
- JOHNSON, Doug (2007). Collaboration and reflection. *Minnesota Media* article. Acedido em 2 de fevereiro de 2011 em <http://www.doug-johnson.com/dougwri/collaboration-and-reflection.html>
- JOHNSON, Doug (2002) "The Seven Most Critical Challenges That Face Our Profession", *Teacher-Librarian*. May/June 2002. Acedido a 15 de Maio de 2010 em <http://www.moodle.org/0.8293396770747297>
- LAGES, Mário F. et al (2007). *Os Estudantes e a Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação.
- LIMA, Jorge Ávila de; PACHECO, José Augusto (2006). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora (Coleção Panorama).
- LIMA, Jorge Ávila de (1996). "O papel dos professores nas sociedades contemporâneas", in *Educação, Sociedade e Cultura*, nº 6, 1996, p. 47-72. Acedido em 2 de dezembro de 2011 em <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/pagina6.htm>
- LIMA, Jorge Ávila de (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- LOERTSCHER, David (2000). *Taxonomies of the School Library Program*. Salt Lake City, UT. HiWillow Research & Publishing.
- MANGUEL, Alberto. Questões e razões : como Pinóquio aprendeu a ler. In "Ler é poder" (Dossier), in *Revista Noesis* (Portugal). Nº 68, Jan/Fev. 2007 p. 25-27. Acedido em 8 de fevereiro de 2012 em <http://www.dgdc.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=195>
- MARTINS, Maria da Esperança de Oliveira ; SÁ, Cristina Manuela Branco Fernandes de (2008). *Ser leitor no Século XXI – Importância da compreensão na leitura para o*

exercício pleno de uma cidadania responsável e ativa. Acedido em 21 de janeiro de 2012 em:

http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_serleitorsecXXI_a.pdf

MENEZES, Isilda (2010). *Hábitos de leitura de alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico e impacto na aprendizagem: concepções de alunos, professores e professores bibliotecários*. Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa.

MONTIEL-OVERALL, Patricia (2005). Toward a theory of collaboration for teachers and librarians, in *American association of school librarians*, 8. Acedido em 19 de fevereiro de 2010 em:

<http://www.ala.org/ala/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volumP82005/theory.htm>

MORALES, Oscar Alberto (2002). Concepciones teóricas sobre lectura y escritura y su aprendizaje: estudio con dos docentes de primera etapa de educación básica. Acedido em 15 de Dezembro de 2011 em:

<http://webdelprofesor.ula.ve/odontologia/oscarula/publicaciones/articulo5.pdf>

MURONAGA, Karen; HARADA, Violet (1999). The art of collaboration. *Teacher Librarian*, 27(1), 9-14.

NASCIMENTO, Aires A. (2006). "Literacia, leitura, (des)bloqueamentos". *Península*. In Revista de Estudos Ibéricos, nº3, p.289-309. Acedido em 22 de janeiro de 2012 em

<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/3765.pdf>

NEVES, João Soares; LIMA, Maria João e BORGES, Vera (2007). *Práticas de Promoção da Leitura nos Países da OCDE*. Lisboa: Ministério da Educação.

NÓVOA, António (2007). Desafios do Trabalho do Professor no Mundo Contemporâneo. Sindicato dos Professores de S. Paulo. Acedido em 2 de dezembro de 2011 em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf

NOVO, Ana (2008). *The Value of collaboration: Who, How, Why*. Universidade de Évora. Acedido em 2 de fevereiro de 2011 em

<http://eprints.rclis.org/handle/10760/12943>

OBERG, D. (1995). *Principal support: What does it mean to teacher-librarians?*

Acedido em 21 de novembro de 2011 em <http://www.ualberta.ca/~doberg/prcsup.htm>

OSWALD, Marilyn K.(1994) "Implementing and Maintaining Successful Flexible Scheduling in Elementary School Library Media Programs". Acedido em 11 de março de 2010 em

http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&_pageLabel

OSORO, Kepa (2004). *El poder del libro y la lectura*. Acedido em 7 de novembro de 2010 em <http://www.fundaciongsr.org/documentos/6725.pdf>

OSORO, Kepa (2002). *Biblioteca escolar y hábito lector*. Acedido em 7 de novembro de 2010 em

http://www.cesdonbosco.com/revista/revistas/revista%20ed%20futuro/EF2/biblioteca_escolar.htm

PICH, Roberto Hofmeister (2010). "Thomas Reid sobre conceção, perceção e relação mente-mundo exterior." *Veritas*, v. 55, n. 2, maio/ago. 2010, p. 144-175. Acedido em 14 de janeiro de 2012 em

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/viewFile/10238/7377>

PLANO NACIONAL DE LEITURA (2007). *Apresentação do PNL*. Acedido em 7 de novembro de 2010 em

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlv/apresentacao.php?idDoc=1>

PLANO NACIONAL DE LEITURA (2008). *Ler +*. Disponível em

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/projectos.php?idTipoProjecto=19>.

Acedido em 7 de Novembro de 2010.

PONTE, João Pedro da (1992). *Concepções dos professores de Matemática e processos de formação*. Acedido em 15 de dezembro de 2011 em

<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2985/1/92Ponte%20%28Concep%c3%a7%c3%b5es%29.pdf>

Portaria n.º 756/2009, de 14 de Julho. (14 de julho de 2009). Diário da República n.º 134/09 - 1.ª série. Lisboa: Ministério da Educação.

PROLE, António (s.d.). *Como fazer um Projecto de promoção da leitura*. Acedido em 7 de novembro de 2010 em

http://www.casdaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/manual_instrucoes_projectos_a_C.pdf..

QUIVY, Raymond, CAMPENHOUDT, Luc Van (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

REDE DE BIBLIOTECAS ESCOLARES (2011). *Modelo de avaliação da Biblioteca Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

RODRIGUES, Maria do Céu Gomes Dias (2010). *Estratégias para demonstrar o valor da biblioteca escolar e obter colaboração. Um estudo numa Escola Secundária com 3º Ciclo*. Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa.

ROLDÃO, Maria do Céu (2007). «Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores», in Dossier: Trabalho colaborativo dos professores, *Revista Noesis*, nº71, p. 24-29.

RUSSEL, Shayne (s.d.). *Teachers and Librarians: Collaborative Relationships*.

Acedido em 16 de novembro de 2010 em

<http://www.libraryinstruction.com/teachers.html>

SANTOS, Madalena Pinto (2007) «Comunidade de prática: que sentido no contexto educativo?», in Dossier: Trabalho colaborativo dos professores, *Revista Noesis*, nº 71, 40-41.

SANTOS, Maria de Lourdes Lima et al (2007). *Leitura em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.

SANTOS, Maria Lucília (2010). *Bibliotecas Escolares: que colaboração? O trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os professores - Estudo de Caso*. Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa.

SARDINHA, Maria da Graça (2007). "Formas de ler: ontem e hoje". In Fernando Azevedo (Coord.) *Formar leitores- das teorias às práticas* (pp.1-7). Lisboa: Lidel.

SHEPHERD, Murray (2004). *Library collaboration: What makes it Work?* University of Waterloo, Canada. Acedido em 7 de março de 2010 em http://www.iatul.org/doclibrary/public/Conf_Proceedings/2004/Murray20Sheper_d.pdf

SCHEIRER, Bev (2000). *The Changing Role of the Teacher-Librarian in the Twenty-first Century*. Acedido em 15 de dezembro de 2011 em <http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/scheirer/scheirer.htm>

SILVA, Ezequiel, T. (1999). «Concepções de leitura e suas consequências no ensino», in *Perspectiva*, Florianópolis, 31, p.11-19.

SMALL, Ruth (2002). «Developing a Collaborative Culture», in *School Library Media Research*, 2. Acedido em 13 de novembro de 2009 em <http://www.ala.org/ala/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/editorschoice/bestoferic/besteric.htm#developing>

(2001). «Collaboration: where does it begin?», in *Teacher librarian magazine*, 29 (5). Acedido em 13 de novembro de 2009 em http://www.teacherlibrarian.com/tlmag/v_29/v_29_5_feature.html

SCHROEDER, Nancy K. (2010). *Developing a culture of Reading in middle school: what teacher-librarians can do*. Acedido em 15 de dezembro de 2011 em [http://elementaryed.ualberta.ca/en/GraduatePrograms/CappingInformationEDEL900/~media/elementaryed/Documents/GraduatePrograms/Capping_SamplePaper_Schroeder.pdf](http://elementaryed.ualberta.ca/en/GraduatePrograms/CappingInformationEDEL900/~/media/elementaryed/Documents/GraduatePrograms/Capping_SamplePaper_Schroeder.pdf)

THOMPSON, Alba G. (1992). *Teachers' beliefs and conceptions: a synthesis of the research*. In D.A. Grouws, *Handbook of research in Mathematics teaching and learning*. New York: Macmillan.

TODD, Ross (2011). *Transições para futuros desejáveis das bibliotecas escolares*. Acedido em 4 de janeiro de 2012 em <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/396.html>

UNESCO (1999). *Manifesto da Biblioteca Escolar*. Acedido em 2 de outubro de 2009 em http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=manifesto_be_unesco.pdf

VEIGA, Maria José Alves (2000). *Ler ou não ler – eis a questão! Reflexões sobre a leitura em Portugal na viragem do século*. Acedido em 21 de janeiro de 2012 em: http://www.casdaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot_ler_nao.pdf

YIN, R.K. (1994) *Case study research: design and methods*. 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Sage.

ZMUDA, Allison (2006). Where Does Your Authority Come From? Empowering the Library Media Specialist as a True Partner in Student Achievement, *School Library Media Activities Monthly/ Volume XXII, Number 1/September 2006*. Acedido em 13 de março de 2010 em <http://www.schoollibrarymonthly.com/articles/index.html>

ANEXO I

MATRIZ DE OBJETIVOS DO QUESTIONÁRIO A PROFESSORES QUE COLABORAM EM PROJETOS DE LEITURA

Enquadramento do questionário

Questões investigativas gerais:

- Que concepções possuem os professores sobre a colaboração, o papel da biblioteca escolar, do professor bibliotecário e do Plano Nacional de Leitura no desenvolvimento do trabalho colaborativo?
- Que práticas de trabalho colaborativo desenvolvem os professores e os professores bibliotecários no âmbito dos projetos de leitura?

	Objetivos Gerais	Objetivos específicos	Itens
I	Caracterizar a amostra.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar: sexo; idade; grupo disciplinar; disciplina e ciclo de ensino que leciona; anos de serviço; tipologia da escola onde leciona; e número de alunos que a frequentam. 	1.1 1.2 1.3 1.4 1.5 1.6 1.7 1.8
II	Caracterizar a relação da escola com a promoção da leitura.	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber se esta é uma escola comprometida com a leitura. 	2.1 2.2
III	Conhecer as concepções dos professores acerca do trabalho colaborativo, do PNL e da Biblioteca Escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Indagar acerca do que os professores entendem por colaboração e sobre os benefícios que esta traz ao trabalho docente. 	3.1 3.2
		<ul style="list-style-type: none"> • Perceber quais são os fatores que, segundo os professores, facilitam ou condicionam o desenvolvimento de trabalho colaborativo. 	3.3 3.4

		<ul style="list-style-type: none"> Saber se os professores consideram que o PNL e a BE impulsionam o trabalho colaborativo nas escolas. 	3.5 3.6
		<ul style="list-style-type: none"> Indagar sobre a concepção que os professores têm do papel e função da BE e do PNL. 	3.7
IV	Conhecer as práticas dos professores no desenvolvimento de projetos de leitura	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer há quantos anos estão os professores envolvidos nos projetos de leitura. 	4.1
		<ul style="list-style-type: none"> Perceber a evolução que, segundo os professores, se tem sentido nas práticas de trabalho colaborativo. 	4.2 4.3
		<ul style="list-style-type: none"> Perceber como os professores caracterizam as relações de trabalho que estabelecem com os outros parceiros envolvidos nos projetos de leitura da escola. 	4.4
		<ul style="list-style-type: none"> Identificar as práticas que os professores desenvolvem no âmbito dos projetos de leitura da escola. 	4.5 4.6
V	Conhecer o tipo de colaboração que os professores desenvolvem com o professor bibliotecário	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a frequência com que os professores colaboram com o professor bibliotecário no âmbito dos projetos de leitura. 	5.1
		<ul style="list-style-type: none"> Compreender o tipo de colaboração que se estabelece entre professores e professor bibliotecário no âmbito dos projetos de leitura. 	5.2
		<ul style="list-style-type: none"> Avaliar a experiência de trabalho e de colaboração do professor com o professor bibliotecário e a Biblioteca Escolar. Auscultar a opinião que os professores têm do trabalho realizado pelo professor bibliotecário. 	5.3. 5.4 5.5

ANEXO II

QUESTIONÁRIO A PROFESSORES QUE COLABORAM EM PROJETOS DE LEITURA

Este questionário destina-se à recolha de dados para a elaboração de uma dissertação de mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares, subordinada ao tema “**Projetos de leitura e trabalho colaborativo entre professores e professores bibliotecários: conceções e práticas. Um estudo de caso em escolas do concelho de Oeiras**”.

O conhecimento das práticas de trabalho colaborativo entre professores é muito importante para a melhoria das relações de trabalho dos docentes e das aprendizagens dos alunos e, por isso, a sua colaboração neste estudo será preciosa.

Agradeço desde já a sua colaboração no preenchimento deste questionário, garantindo-lhe o anonimato das suas respostas.

I - CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

- 1.1. Sexo: Masculino _____ Feminino _____
- 1.2. Idade: _____ anos
- 1.3. Grupo disciplinar a que pertence: _____
- 1.4. Disciplina(s) que leciona: _____
- 1.5. Ciclo que leciona: _____
- 1.6. Anos de serviço: _____
- 1.7. Tipologia da escola onde leciona:
 1º ciclo _____ 2º e 3º ciclos _____ 3º ciclo/secundária _____
- 1.8. Nº Total de alunos que frequentam a Escola:
 Menos de 500 _____ entre 500 e 1000 _____ Mais de 1000 _____

II - A ESCOLA E A PROMOÇÃO DA LEITURA

2.1. Assinale com um X o grau de concordância em relação às seguintes afirmações:

<u>Considero que na minha escola...</u>	Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
...se encara a literatura como uma fonte de prazer, aventura e diversão.					
...se inclui a literatura no currículo, relacionando-a com outras áreas do saber.					
...se realiza uma seleção adequada dos textos, de acordo com os gostos e interesses dos alunos.					
...se colabora na compreensão e tolerância das diferenças de opinião, utilizando a literatura para promover e desenvolver atitudes cívicas e éticas.					
...se planificam atividades variadas que aproximem os alunos dos livros, criando um clima de leitura, e favorecendo a participação ativa, reflexiva e crítica do aluno.					
...se promove e desenvolve o trabalho da e na Biblioteca Escolar.					
...se trabalha o livro e a leitura com recurso a ambientes digitais e ferramentas da <i>Web2.0</i> que permitem a discussão de temas, a produção de conteúdos e o trabalho colaborativo.					

2.2 **Assinale**, com um X, **a percentagem de professores que, na sua escola, e na sua opinião, está empenhado em fomentar o gosto pela leitura literária e se responsabiliza por este trabalho:**

• Menos de 25% dos docentes	
• Entre 25% e 50% dos docentes	
• Cerca de 50% dos docentes	
• Entre 50% e 75% dos docentes	
• Mais de 75% dos docentes	

III – CONCEÇÕES SOBRE O TRABALHO COLABORATIVO, O PLANO NACIONAL DE LEITURA E A BIBLIOTECA ESCOLAR

3.1. O que entende por colaboração?

Assinale, com um X, o grau de concordância em relação aos seguintes conjuntos de tópicos que procuram caracterizar a colaboração:

Na minha opinião, a colaboração pressupõe:	Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
<ul style="list-style-type: none"> • Um esforço informal de cooperação; • Recursos partilhados, quando necessário; • A não existência de um planeamento formal; • A não existência de riscos associados. 					
<ul style="list-style-type: none"> • Um planeamento; • O reconhecimento da necessidade de recursos comuns; • Uma liderança partilhada; • A atribuição de papéis específicos aos colaboradores; • A criação de canais de comunicação. 					
<ul style="list-style-type: none"> • Planificação comum; • Objetivos comuns; • Relações bem definidas; • Recursos partilhados; • Benefícios para todos os participantes; • Riscos assumidos por todos. 					

3.2. Na sua opinião, quais são os benefícios que a colaboração traz ao trabalho docente?

(Assinale, com um X, as três opções que considera mais importantes)

• Promove a incorporação de novas práticas pedagógicas.	
• Melhora as competências pedagógicas dos docentes.	
• Ajuda a aumentar a autoconfiança.	
• Fomenta o respeito pelos colegas.	
• Cria oportunidades para a partilha de ideias.	
• Estimula as competências de autoavaliação.	
• Intensifica a apetência para o trabalho em equipa.	

3.3. Na sua opinião, quais os fatores que mais dificultam o desenvolvimento do trabalho colaborativo na escola? (Assinale, com um X, as três opções que considera mais importantes)

Intensificação do trabalho do professor.	
Falta de tempo.	
Existência de pessoas com diferentes sensibilidades.	
Carácter burocrático das reuniões.	
Falta de envolvimento nas decisões.	
Ausência de uma liderança efetiva.	
Resistência às parcerias.	
Outro. Qual?	

3.4. Na sua opinião, quais são os fatores que mais facilitam o desenvolvimento do trabalho colaborativo na escola? (Assinale, com um X, as três opções que considera mais importantes)

Criação de equipas interdepartamentais.	
Horários não letivos dos professores.	
Formação específica.	
Existência de um propósito comum.	
Envolvimento na partilha das decisões.	
Criação de equipas de reduzida dimensão.	
Boa relação interpessoal.	
Outro. Qual?	

3.5. Considera que o Plano Nacional de Leitura tem contribuído para impulsionar o trabalho colaborativo entre os professores na escola? (Assinale com um X)

Contribuiu muito		Contribuiu		Está igual		Contribuiu pouco		Não contribuiu	
------------------	--	------------	--	------------	--	------------------	--	----------------	--

3.6. Considera que a Biblioteca Escolar tem contribuído para impulsionar o trabalho colaborativo entre os professores na escola? (Assinale com um X)

Contribuiu muito		Contribuiu		Está igual		Contribuiu pouco		Não contribuiu	
------------------	--	------------	--	------------	--	------------------	--	----------------	--

3.7. Assinale, com um X, o grau de concordância em relação às seguintes afirmações:

Considero que...	Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
...a Biblioteca Escolar desenvolve um trabalho sistemático e continuado no âmbito da promoção da leitura, envolvendo grande parte da comunidade escolar.					
...a Biblioteca Escolar promove o trabalho colaborativo com os docentes fornecendo e partilhando recursos.					
...a Biblioteca Escolar apoia o desenvolvimento curricular, planificando atividades em conjunto com os docentes.					
...a Biblioteca Escolar interage com a escola na definição de programas formativos e de trabalho com departamentos e docentes.					
... a Biblioteca Escolar participa na avaliação das atividades curriculares dos alunos.					
... o Plano Nacional de Leitura promove nas escolas uma cultura integrada de leitura, envolvendo todos os elementos da comunidade escolar.					
... o Plano Nacional de Leitura influencia o desenvolvimento de atividades e de práticas pedagógicas que estimulam o prazer de ler.					

IV – PRÁTICAS NO ÂMBITO DE PROJETOS DE LEITURA

4.1. Há quantos anos é que está envolvido(a) no desenvolvimento de projetos de leitura?

Menos de 2 anos _____

Entre 2 e 5 anos _____

Entre 5 e 10 anos _____

Mais de 10 anos _____

4.2. Sente que ao longo do tempo têm evoluído as práticas de trabalho colaborativo, na sua escola, entre os professores envolvidos nos projetos de leitura?

SIM _____ NÃO _____

4.3. Se considera que sim, explique como é que se nota essa evolução.

4.4. Caracterize as relações de trabalho que se estabelecem com os outros parceiros envolvidos no(s) projeto(s) de leitura da escola. (Assinale com um X)

<i>Características das relações de trabalho entre parceiros no(s) projeto(s) de leitura da escola.</i>	Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
Trabalhamos todos com vista a um objetivo comum					
Reconhecemos e respeitamos o valor de cada um dos parceiros envolvidos no processo.					
Planeamos, decidimos e agimos em conjunto.					
Em equipa, definimos papéis e distribuimos tarefas entre todos.					
O nosso envolvimento no projeto é espontâneo e voluntário.					
Partilhamos recursos, ideias e talentos.					
Tanto os riscos como os benefícios são assumidos por todos.					

4.5. Identifique as práticas que são desenvolvidas no âmbito dos projetos de leitura da escola (assinale com um X):

Reuniões periódicas com outros elementos da equipa.	
Partilha de decisões e divisão de tarefas com outros elementos da equipa.	
Organização conjunta de eventos e atividades.	
Trabalho isolado com os alunos.	
Contactos com entidades e outros parceiros externos.	
Trabalho em parceria com as famílias dos alunos.	
Divulgação e promoção sistemática do projeto.	
Trabalho com voluntários.	

4.6. Na sua escola, o Projeto de Leitura prevê (Assinale com um X):

Na minha escola, o Projeto de Leitura prevê...	Sim	Não	Não sei
... a existência de uma equipa de coordenação multidisciplinar com 5 elementos no máximo.			
... a existência de tempos de trabalho comuns definidos no horário dos professores.			
... oferta formativa específica para os professores envolvidos no projeto.			
... metas e objetivos definidos no Projeto Educativo da escola.			
... o envolvimento da Direção da escola.			

V - COLABORAÇÃO COM O PROFESSOR BIBLIOTECÁRIO

5.1. Com que frequência colabora com o professor bibliotecário no âmbito do projeto de leitura: (Assinale com um X)

Diariamente	
Uma ou duas vezes por semana	
Uma ou duas vezes por mês	
Uma ou duas vezes por período	
Raramente	
Nunca	

5.2. Essa colaboração é: (Assinale com um X)

Imposta pela direção.	
Sujeita a um calendário formal e a horários rígidos.	
Espontânea.	
Baseada num clima de confiança e de respeito.	

5.3. Que balanço faz da sua experiência de trabalho e colaboração com o professor bibliotecário e com a Biblioteca Escolar?

Muito positivo		Positivo		Pouco positivo		Negativo		Muito Negativo	
----------------	--	----------	--	----------------	--	----------	--	----------------	--

5.4. Deseja beneficiar ou continuar a beneficiar da colaboração com o professor bibliotecário e com a BE? SIM _____ NÃO _____

5.5. Classifique as valências a seguir indicadas relativamente ao papel do professor bibliotecário.

	Muito Boa	Boa	Razoável	Fraca	Muito Fraca
Colaboração prestada pelo professor bibliotecário na realização de atividades na BE ou em sala de aula, no âmbito do projeto de leitura.					
Capacidade do professor bibliotecário para coordenar o projeto de leitura da escola.					
Capacidade do professor bibliotecário em motivar os parceiros para o trabalho colaborativo, capitalizando o seu entusiasmo.					
Disponibilidade do professor bibliotecário para ouvir as ideias dos colegas, apoiar os seus projetos e auxiliar os professores na planificação de atividades.					
Capacidade do professor bibliotecário para promover as relações interpessoais entre os professores na escola.					
Competência do professor bibliotecário ao nível da preparação e organização de sessões de formação para professores.					

Terminou o questionário.

Muito obrigada pela sua colaboração!

ANEXO III

GUIÃO DA ENTREVISTA ÀS PROFESSORAS BIBLIOTECÁRIAS

OBJETIVOS	QUESTÕES ORIENTADORAS
Caracterizar a entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> • Quantos anos de serviço tens? • Há quantos anos lecionas nesta escola? • Há quanto tempo és Professora Bibliotecária? • Tens formação na área das Bibliotecas Escolares? Qual? • Há quantos anos é que estás envolvida no desenvolvimento de projetos de leitura? E como coordenadora?
Caracterizar a relação da escola com a promoção da leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Consideras que, nesta escola, os professores estão empenhados em fomentar o gosto pela leitura literária? Como? • Tens uma ideia da percentagem de professores que orientam os alunos para a requisição/leitura de livros na biblioteca? • Na tua opinião, como é a relação da comunidade escolar com a leitura?
Conhecer as conceções das professoras bibliotecárias acerca do trabalho colaborativo e do PNL	<ul style="list-style-type: none"> • O que entendes por colaboração? • Na tua opinião, quais são os benefícios que a colaboração traz ao trabalho docente? • Consideras que a colaboração promove a incorporação de novas práticas pedagógicas? Como? • Concordas que os três fatores que mais dificultam o desenvolvimento do trabalho colaborativo na escola são: a intensificação do trabalho do professor; a falta de tempo e o carácter burocrático das reuniões? Ou há mais algum fator que também tenha influência? • E, por outro lado, quais são, na tua opinião, os fatores que mais facilitam o desenvolvimento do trabalho colaborativo na escola? • Consideras que o Plano Nacional de Leitura contribuiu para impulsionar o trabalho colaborativo? Em que medida?

	<ul style="list-style-type: none">• Concordas que a biblioteca escolar ajuda a promover o trabalho colaborativo dentro das escolas? Como?
Conhecer as práticas das professoras bibliotecárias na coordenação e no desenvolvimento de projetos de leitura	<ul style="list-style-type: none">• Com quantos docentes é que trabalhas diretamente no desenvolvimento de projetos de leitura? E indiretamente? Consideras que são já em número significativo?• Relativamente à avaliação da Biblioteca, já avaliaste o domínio B “Leitura e Literacias”? Que nível é que a biblioteca alcançou neste domínio? Que evidências o demonstraram?• Quais foram, na tua opinião, as atividades de leitura que melhor contribuíram para envolver a comunidade escolar?• Que atividades, diretamente relacionadas com o PNL, é que se têm desenvolvido na escola?• A Biblioteca Escolar apoia o desenvolvimento curricular, planificando atividades em conjunto com os docentes? Se sim, em que contextos?• Nesta escola, a Biblioteca Escolar participa na avaliação das atividades curriculares dos alunos? Se sim, em que contextos?• Apresenta-me o projeto de leitura que coordenas.• Como é que, na tua opinião, os docentes encaram este projeto?• Como é que caracterizas as tuas relações de trabalho, como coordenadora, com os professores envolvidos no projeto de leitura?• Sentes que os docentes que colaboram no projeto de leitura te reconhecem capacidade para coordenar o projeto e para promover o trabalho colaborativo?• Que práticas de trabalho colaborativo é que desenvolvem? E com que frequência?• Que balanço fazes desta experiência de trabalho?

