

**O papel da Biblioteca Escolar na motivação e promoção
da leitura: implementação do projeto
“Vamos dar Vida aos LIVROS!”**

Maria Lúcia Morgado dos Santos

Lisboa, 2012

Mestrado em Gestão de Informação e Bibliotecas Escolares

**O papel da Biblioteca Escolar na motivação e promoção
da leitura: implementação do projeto
*“Vamos dar Vida aos LIVROS!”***

Maria Lúcia Morgado dos Santos

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

Orientadora: Professora Doutora Glória Maria Lourenço Bastos

Lisboa, 2012

RESUMO

Este estudo, realizado no âmbito do *Mestrado em Gestão de Informação e Bibliotecas Escolares*, permitiu-nos um maior conhecimento e reflexão sobre a problemática da leitura, perspetivando o papel determinante da Biblioteca Escolar na motivação e na promoção da leitura.

A revisão da literatura mostra-nos que a leitura desempenha um papel crucial na formação da criança/jovem e, conseqüentemente, no desenvolvimento do país. A bibliografia e a experiência também nos mostram que, apesar das melhorias ocorridas nos últimos anos, os índices de leitura nacionais ainda não são satisfatórios. Assim, urge modificar atitudes e práticas para que haja uma inversão desta realidade. A principal dificuldade e, simultaneamente, o grande desafio é conseguir que os alunos leiam com gosto e de forma sistemática, ao longo do seu percurso escolar e ao longo da vida.

Para isso, implementámos o projeto “*Vamos dar Vida aos LIVROS!*”, que consistiu na realização de atividades diversificadas e sistemáticas em torno dos livros e da leitura ao longo do ano letivo de 2011/2012. O principal objetivo foi contribuir para o aumento dos índices de leitura, junto de uma comunidade específica (alunos do 3.º ano de escolaridade), mostrando que o papel da Biblioteca Escolar é determinante na criação do prazer da leitura e, conseqüentemente, na mudança de hábitos de leitura, sobretudo se houver cooperação entre os docentes, a família e a BE.

Recorremos a uma metodologia de investigação-ação, de cariz comparativo, utilizando instrumentos mistos, que nos permitiram verificar várias mudanças: nas atitudes e nos hábitos face à leitura, sobretudo numa das turmas. Foi também observado um maior envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo, em especial da família, que reconheceram a importância deste projeto e admitiram as mudanças que este gerou, desejando dar-lhe continuidade.

Foi um projeto que teve impacto na comunidade educativa, a qual reconheceu o papel da BE na motivação e promoção das competências leitoras nos alunos, o que lhes permitirá serem cidadãos mais autónomos, mais competentes, mais interventivos e mais preparados para os desafios que a sociedade da informação e do conhecimento exigem.

Palavras-chave: Biblioteca escolar; Promoção da leitura; Motivação; Família.

ABSTRACT

This study, carried out in the domain of a Masters programme in *Information Management and School Libraries* has given us a better knowledge about reading problems putting into perspective the determinant role of the School Library for the motivation and promotion of reading habits.

A revision of the literature shows us that reading plays a key role in the development of young people and consequently in the progress of a country. Bibliography and experience also reveal that despite the improvements which have occurred in these past few years, the levels in national reading assessments are not yet satisfactory. Therefore, it is urgent to change some attitudes and practices in order to invert this reality. The main difficulty and simultaneously the great challenge, is to get students to enjoy reading and also to do it systematically throughout their schooling time and their life.

So we have implemented the project “Let us give life to BOOKS!” which consisted of organizing a set of systematic activities about books and reading, during the school year of 2011/2012. The main objective was to contribute to the increase in the levels of reading within a specific community, showing that the role of the school library is determinant in creating the pleasure of reading and consequently in changing some reading habits; we intended too to develop the cooperation between teachers, family and the school library.

We have applied an investigation/action methodology, with a comparative aspect. We used mixed instruments which allowed us to verify several changes in attitudes and habits, as far as reading is concerned, mainly in one of the classes. We also observed a greater involvement on the part of the actors in the educational process, especially families, who recognized the importance of the project.

It was a project which had its’ impact on the educational community, who recognized the role of the SL in the motivation and promotion of students’ reading skills, thus allowing them to become more competent, autonomous and interventive as well as more prepared for the challenges which, the so called society of information and knowledge demand.

Keywords: School library; Reading Promotion; Motivation; Family.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, pela dádiva e exemplo das suas vidas.

Ao meu filho, minha luz e minha “sonda para o futuro”.

Ao meu marido, companheiro de tantas viagens.

A todos aqueles que trago no meu coração.

AGRADECIMENTOS

O trabalho de investigação que agora apresentamos, desenvolvido num percurso de aprendizagem, não é, obviamente, apenas o resultado do nosso esforço. Assim, queremos manifestar aqui o nosso sincero e público agradecimento a todos quantos nos deram o seu apoio e incentivo:

- Ao meu filho, Rodrigo, e ao meu marido, Paulo, pela paciência demonstrada e pelo tempo que, por imposição de trabalho, não partilhámos e não vivenciámos conjuntamente;
- À Professora Doutora Glória Bastos, pela sábia orientação, disponibilidade, incentivo e amizade sempre demonstradas;
- À minha família e aos meus amigos, em especial: Clara Santiago; Elsa Lomba, Elsa Pinto, Fernanda Marques, Isabel Seco, Patrícia Ferreira, Rita Almeida e Teresa Beja pela demonstração de verdadeira amizade (carinho, incentivo, disponibilidade, ajuda e paciência);
- A todos os professores e colegas que ao longo deste curso enriqueceram este meu percurso com o seu Saber e o seu saber Ser;
- Às docentes, alunos e pais/encarregados de educação que integram o presente estudo, pela disponibilidade, empenho e simpatia manifestadas;
- A todas as pessoas que me acompanharam e apoiaram, direta ou indiretamente, ao longo deste percurso de enriquecimento pessoal e profissional.

A todos, muito obrigada!

ÍNDICE GERAL

Resumo	i
Abstract	ii
Dedicatória	iii
Agradecimentos	iv
Glossário de Siglas	xi
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – Enquadramento teórico	5
CAPÍTULO 1 - Importância da leitura na sociedade atual	7
1. Novos desafios da Escola em tempo de mudança	10
2. A importância da leitura na formação do indivíduo	12
3. A leitura no atual contexto português	16
4. Medidas políticas de incentivo à leitura	24
4.1 Bibliotecas públicas	25
4.2. Rede de Bibliotecas Escolares – RBE	29
4.3. Plano Nacional de Leitura – PNL.....	33
CAPÍTULO 2 – Da aprendizagem da leitura ao prazer de ler	39
1. A leitura em contexto escolar	41
1.1. Conceito (s) de leitura	43
1.2. O processo de aprendizagem e ensino da leitura	46
1.3. Transversalidade da leitura	53
1.4. Hábitos de leitura e impacto na aprendizagem	56
2. Motivação para a leitura	59
2.1. Da obrigatoriedade ao prazer de ler	63
2.2. Desenvolver o gosto pela leitura	65
CAPÍTULO 3 – Formação de leitores	71
1. A mediação da leitura – seus principais agentes	73
1.1. Papel da família no despertar do gosto pela leitura	74

1.2. Papel da escola na consolidação do interesse pela leitura	80
2. A biblioteca escolar: um recurso fundamental na formação de leitores ...	86
2.1 Práticas e atividades de motivação para a leitura	95
PARTE II – Estudo empírico	105
CAPÍTULO 1 – Apresentação e contextualização do estudo empírico	107
1. Caracterização do contexto: a região, o agrupamento, a escola e as turmas envolvidas	108
2. Objetivos e estrutura do projeto de motivação e promoção da leitura “Vamos dar Vida aos LIVROS!”- Um projeto dinamizado pela BE	111
CAPÍTULO 2 – Aspetos Metodológicos	115
1. Opções metodológicas: paradigma investigativo e <i>design</i> de estudo	116
2. Questões de investigação	120
3. Caracterização da amostra	120
4. Instrumentos de investigação utilizados	124
4.1. Inquérito por questionário	124
4.2. Inquérito por entrevista	126
4.3. Registos de observação participante: sínteses descritivas, notas de campo e opiniões.....	127
CAPÍTULO 3 – Apresentação e análise dos dados	129
1. Apresentação e análise dos resultados relativos aos alunos	131
1.1. Inquéritos por questionário iniciais e finais - estudo comparativo.....	131
2. Apresentação e análise dos resultados relativos aos docentes	145
2.1 – Entrevistas iniciais	145
2.2 – Questionário final	147
3. Apresentação e análise dos resultados relativos aos pais/EE	149
3.1 – Entrevistas iniciais	149
3.2 - Questionário final	151
4. Reflexão sobre os resultados e impactos principais	154
CONCLUSÕES	161
BIBLIOGRAFIA	169
ANEXOS	183

ÍNDICE DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura n.º 1 – Sistema de avaliação do PNL	36
Gráfico n.º 1 – Distribuição dos alunos por idade	121
Gráfico n.º 2 – Distribuição dos alunos por género	122
Gráfico n.º 3 – Profissões dos pais/EE	123
Gráfico n.º 4 – Acesso aos livros lidos	137
Gráfico n.º 5 – Frequência com que os pais/família oferece livros	142

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro n.º 1 – Síntese do Projeto “ <i>Vamos dar Vida aos Livros!</i> ”	112
Quadro n.º 2 – Caracterização dos professores	122
Quadro n.º 3 - Formação académica dos Pais/EE	123
Quadro n.º 4 - Gosto pela leitura.....	131
Quadro n.º 5 - Género de leituras	132
Quadro n.º 6 - Conceções de leitura	132
Quadro n.º 7 - Hábitos de leitura	133
Quadro n.º 8 - Quantidade de livros lidos no ano anterior	134
Quadro n.º 9 - Encontram-se atualmente a ler um livro	134
Quadro n.º 10 - Autoavaliação da leitura	135
Quadro n.º 11 - Dificuldades na compreensão dos textos lidos	136
Quadro n.º 12 - Relação leitura/aproveitamento escolar	136
Quadro n.º 13 – Agentes de motivação para a leitura	138
Quadro n.º 14 - Frequência da BE	139
Quadro n.º 15 – Motivos para a frequência da BE	140
Quadro n.º 16 - Frequência da requisição de livros na BE	141
Quadro n.º 17 - Preferência pelas atividades de leitura realizadas pela BE	141
Quadro n.º 18 - Quantidade de livros que têm em casa	142
Quadro n.º 19 – Pais/EE com hábitos de leitura	143
Quadro n.º 20 - Gostaram de participar no Projeto de Leitura “ <i>Vamos dar Vida aos LIVROS!</i> ”?	144
Quadro n.º 21 - Com este projeto....	144
Quadro n.º 22 - Questionário final aplicado aos docentes - Quadro síntese comparativo	148
Quadro n.º 23 - Como classifica o Projeto de Leitura “ <i>Vamos dar aos LIVROS!</i> ” quanto ao seu interesse e importância para a promoção da leitura? ...	151
Quadro n.º 24 - Considera que houve alterações no interesse pela leitura por parte do seu educando?	151
Quadro n.º 25 - Gostou de participar no Projeto de Leitura “ <i>Vamos dar Vida aos LIVROS!</i> ”?	152

Quadro n.º 26 - Com este projeto.....	152
Quadro n.º 27 - No próximo ano gostaria de continuar a participar neste projeto?.....	153

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - Descrição pormenorizada das sessões	112
Anexo II – <i>Canção “Afinal Quem são?”</i>	113
Anexo III – Convite aos pais/EE	113
Anexo IV – <i>Canção “Os Livros são meus e teus”</i>	113
Anexo V – Marcadores de livros	113
Anexo VI – Desdobrável.....	114
Anexo VII - Pedido de autorização para aplicação dos instrumentos	124
Anexo VIII - Questionário inicial aplicado aos alunos.....	125
Anexo IX - Questionário final aplicado aos alunos.....	125
Anexo X – Matriz do inquérito por entrevista aos docentes	126
Anexo XI – Matriz do inquérito por entrevista aos pais/EE	126
Anexo XII – Guião Inquérito por entrevista aos docentes	126
Anexo XIII – Guião Inquérito por entrevista aos pais/EE	127
Anexo XIV - Quadro síntese das entrevistas aos docentes - Análise comparativa.	130
Anexo XV - Quadro síntese das entrevistas aos pais/EE - Análise comparativa ...	130
Anexo XVI - Questionário final aplicado aos docentes	147
Anexo XVII - Questionário final aplicado aos pais/EE	151

GLOSSÁRIO DE SIGLAS

Ao longo desta tese utilizam-se siglas para referenciar alguns termos. Indicam-se, seguidamente, as siglas utilizadas e o respetivo significado. É de referir que as mesmas são apresentadas por ordem alfabética.

BD - Banda Desenhada

BE - Biblioteca Escolar

BM - Biblioteca Municipal

BP – Bibliotecas Públicas

CD-Rom - *Compact Disc - Read Only Memory*

DVD - *Digital videodisk*

EE – Encarregados de Educação

GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação

IASL- *International Association of School and Librarianship*

IFLA - *International Federation of Library Associations and Institutions*

INE – Instituto Nacional de Estatística

JI – *Jardim de Infância*

ME – Ministério da Educação

NCLIS - *Nation Commission and Libraries and Information Science*

NFIL - *National Forum on Information Literacy*

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PB - Professor Bibliotecário

PE – Projeto Educativo

PISA - *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação do Desempenho dos Alunos)

PNL – Plano Nacional de Leitura

RBE - Rede de Bibliotecas Escolares

SABE - Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares

TIC- Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

INTRODUÇÃO

Vivemos numa sociedade em que a informação transformada em conhecimento é a chave para o sucesso escolar, pessoal e social do cidadão, bem como para o exercício pleno da sua cidadania. Nesta perspetiva, tendo em conta que a informação é veiculada fundamentalmente pela linguagem escrita, analisar a problemática da leitura parece-nos não só pertinente, mas também fundamental.

Ao mesmo tempo, esta sociedade caracterizada pelo avanço vertiginoso da tecnologia, exige que o ser humano se reinvente a cada hora que passa, desenvolvendo um leque cada vez mais vasto de capacidades e de literacias que possam dar resposta aos múltiplos e permanentes desafios. Consideramos que, se se pretende formar crianças e jovens autónomos, críticos e interventivos, urge desencadear meios que permitam dotá-los de ferramentas pessoais para responder a esse desígnio. A leitura constitui, indubitavelmente, uma dessas ferramentas essenciais na construção de uma formação sólida que se repercutirá no plano individual, bem como no bem coletivo.

Porque acreditamos neste princípio, consideramos importante reforçar, uma vez mais, a necessidade de estimular e incentivar a leitura, desde as idades mais precoces, como prática propiciadora de descobertas e como via de acesso ao conhecimento.

É neste enquadramento que surge a biblioteca escolar (BE), como recurso fundamental do sistema educativo, capaz de preparar crianças e jovens para os desafios que temos vindo a enunciar, através de muitas das suas ações. No trabalho da BE, dada a importância que a leitura assume na atual sociedade, a motivação e a promoção da leitura por prazer e a criação de hábitos regulares de leitura é uma das suas principais prioridades. Esta missão afigura-se-nos como uma grande responsabilidade e um importante desafio, pois, num mundo em permanente mudança e numa sociedade fortemente competitiva, a aquisição de competências leitoras é, sem dúvida alguma, determinante na formação consistente e no domínio das várias literacias, indispensáveis na aprendizagem e na formação integral dos nossos alunos enquanto cidadãos autónomos, ativos, participativos e aprendentes ao longo da vida.

Neste sentido, entendemos que o nosso estudo seria pertinente e atual, pois a promoção do prazer de ler e o desenvolvimento de competências leitoras assume-se como um desafio e uma responsabilidade para todos os educadores e cidadãos no século

XXI, sendo uma prioridade educativa, facto que é demonstrado pelas diversas medidas políticas que têm vindo a ser tomadas a este respeito.

Estabelecemos assim como objetivos do nosso estudo os elementos que a seguir enunciamos:

- Em que medida a Biblioteca Escolar influencia os alunos na motivação e na criação do gosto e de hábitos regulares de leitura?

- Qual o papel da Biblioteca Escolar na promoção de um trabalho colaborativo que assenta no envolvimento dos principais intervenientes neste desafio conjunto?

- De que modo a Escola, mais concretamente a BE e a família podem contribuir para manter nos alunos o gosto pela leitura ao longo de todo o seu percurso escolar?

- Qual o impacto da implementação do projeto “*Vamos dar Vida aos LIVROS!*” na motivação e atitudes face à leitura junto dos intervenientes, especialmente dos alunos?

- Será que os resultados alcançados, que se esperam ser positivos e visíveis, e a apresentação dos mesmos junto da comunidade educativa, poderão constituir uma mola impulsadora com um efeito multiplicador, para que se implementem dinâmicas semelhantes em outras turmas da escola/agrupamento e, quiçá, em outras escolas/agrupamentos fora do concelho?

Acreditamos que a implementação do projeto de motivação e promoção da leitura “*Vamos dar Vida aos LIVROS!*” permitiria realçar o papel determinante da BE, enquanto mediadora da leitura e enquanto promotora de projetos que aproximem as crianças e os jovens aos livros e à leitura. Um outro aspeto a destacar é o envolvimento e responsabilização de outros intervenientes através da realização de um trabalho colaborativo e da criação de parcerias sólidas e eficazes. Optámos por aplicar o projecto a alunos do 3.º ano de escolaridade, uma vez que, de acordo com Carvalho (2011, p.11), “é relativamente consensual para a maioria dos autores que os alunos que não aprendam a ler fluentemente até ao 3.º ano de escolaridade, muito dificilmente virão a adquirir a leitura altamente funcional. Na verdade, o facto de as crianças falharem na aprendizagem da leitura constitui um grave problema social”.

Desta forma, consideramos que, nesta fase, os alunos já se encontram num período em que já sabem ler (decifrar e atribuir significado), pelo que julgamos que será uma fase ideal para criar nestes alunos o gosto e hábitos regulares de leitura. Para além disso, seleccionámos especificamente duas turmas com características diferentes, no

sentido de, através do nosso estudo empírico, podermos destacar o quanto a BE é fundamental na motivação e na promoção do gosto e de hábitos regulares de leitura.

Contudo, acreditamos que pela sua visibilidade e impacto na comunidade educativa e, ainda, pelos resultados positivos que se atingiram, funcionará como mola impulsadora para que o mesmo tipo de projetos se alargue a outras turmas de diferentes ciclos de ensino. Esta evidência justifica plenamente a relevância do presente trabalho, nomeadamente numa sociedade em que os níveis de leitura ainda não são considerados satisfatórios, apesar das mudanças significativas que se têm verificado e, do já longo caminho percorrido.

No que à estrutura do trabalho diz respeito, é de referir que o mesmo se encontra organizado em duas partes: na primeira é feito o enquadramento teórico e a revisão da literatura e a na segunda apresentamos o estudo empírico realizado.

Assim, a primeira parte é constituída por três capítulos. O primeiro realça a importância da leitura na sociedade atual: focando os novos desafios da escola em tempo de mudança; realçando a importância da leitura na formação do indivíduo; apresentando a situação da leitura no atual contexto português e, por fim, dado os resultados pouco satisfatórios, são referidas as principais medidas políticas de incentivo à leitura, nomeadamente a criação e alargamento das Bibliotecas Públicas (BP); a criação e desenvolvimento da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) e a implementação do Plano Nacional de Leitura (PNL). O segundo capítulo, ao qual demos o título – Da aprendizagem da leitura ao prazer de ler – está estruturado em dois pontos principais. No primeiro ponto abordamos a questão da leitura em contexto escolar, que aborda o(s) conceito(s) de leitura; o processo de aprendizagem e ensino da leitura; a transversalidade da leitura; os hábitos de leitura e seu impacto na aprendizagem. No segundo ponto é dado realce à motivação para a leitura, salientando-se a importância da promoção do prazer de ler através do ensino do gosto pela leitura, reforçando que só assim se pode ser leitor com prazer. No que concerne ao terceiro capítulo – Formação de leitores – é dado destaque aos principais agentes na mediação da leitura, sublinhando-se o papel da família no despertar do gosto pela leitura e o papel da escola na consolidação desse interesse. Neste âmbito, apresenta-se a BE como um recurso fundamental na formação de leitores e são apresentados alguns exemplos de práticas e atividades de leitura promovidas e a promover pela BE.

Quanto à segunda parte, é constituída por três capítulos. No primeiro é feita a apresentação e contextualização do estudo empírico através de dois pontos: no ponto

um apresenta-se a caracterização do contexto em que o mesmo foi desenvolvido, e no ponto dois são focados os objetivos e a estrutura de um projeto de motivação e promoção da leitura dinamizado pela BE. Neste âmbito, é de realçar que, para a aplicação do estudo, escolhemos duas turmas do 3.º ano de escolaridade, com pontos de partida e contextos diferentes em relação à leitura (vivências, contexto familiar e socioeconómico, experiências, hábitos de leitura...) e implementámos ao longo do ano letivo de 2011/2012, o projeto “*Vamos dar Vida aos LIVROS!*”, no qual envolvemos os alunos, os docentes, os pais/EE e BM. Assim, ao longo do ano realizaram-se dezasseis sessões em torno dos livros e da leitura.

No capítulo dois desta segunda parte é apresentada a metodologia de investigação utilizada. Recorrendo a uma metodologia de investigação-ação, utilizaram-se vários instrumentos de recolha de dados que foram aplicados em momentos diferentes deste estudo (início, durante e no fim do processo).

A análise dos dados surge no capítulo três, tentando fazer-se um estudo comparativo, quer turma a turma em termos de hábitos iniciais e finais de leitura, quer entre as duas turmas, sublinhando as suas diferenças e semelhanças antes e depois da aplicação do projeto mencionado. Ademais, são realçados os fatores que, na nossa perspetiva, influenciaram os resultados obtidos. Como tal, além da apresentação dos resultados, fizemos uma síntese da análise realizada, refletindo criticamente sobre os mesmos, tentando dar um contributo positivo sobre a problemática em estudo.

Por fim, apresentamos as conclusões que nos parecem mais pertinentes em relação aos dados recolhidos e resultados obtidos; à forma como decorreu todo o processo, referindo as limitações e sugestões do estudo em causa.

Estamos convictos que o mesmo nos abriu novos horizontes...

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA SOCIEDADE ATUAL

É uma urgente necessidade escolar, social e cultural, saber formar e educar leitores.

(Aguar e Silva, 1998, p. 9)

Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não uma manipulação mecânica de palavras, mas uma relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

(Freire, 2005, p.8)

No mundo, no espaço europeu e, naturalmente, em Portugal, tem vindo a assistir-se a um conjunto de mudanças estruturais que se refletem em todos os setores da sociedade, nomeadamente na educação.

Saliente-se que, neste contexto, a literacia da informação é essencial para o desenvolvimento da compreensão e da construção do conhecimento. Como refere Todd, "information is not power. It is human understanding and knowledge that is power and information is how you get it" (2001, p.3). É consensual e inquestionável a constatação do papel que a informação passou a ocupar na sociedade, bem como o desenvolvimento imparável das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que possibilitou mudanças significativas em todos os setores da sociedade, ocupando um lugar de destaque.

Não admira, portanto que, neste alvorecer do século XXI, se verifique que a Sociedade da Informação seja um dos principais temas do debate público sobre desenvolvimento, tanto ao nível local como global.

Naturalmente que as grandes mudanças ocorridas na produção, na distribuição e na troca de informação exigem dos cidadãos novas competências, imprescindíveis para a sua formação global, pessoal e profissional, bem como para o exercício pleno da cidadania e para a aprendizagem que se prolonga ao longo da vida. Neste âmbito, a leitura, enquanto pilar primordial da literacia, desempenha um papel crucial, pelo que se torna imprescindível o desenvolvimento desta competência em qualquer cidadão.

As competências de literacia têm sido consideradas, desde há muito, um dos elementos fundamentais do capital humano. No entanto, estas tornam-se cada vez mais cruciais, pois indicadores recentes sugerem que a literacia se tornará um elemento ainda mais significativo e determinante do progresso económico e social, à medida que a estrutura da economia global evolui. Estes aspetos são claramente explicitados no *Livro Verde sobre a Missão da Sociedade da Informação*:

A Sociedade da Informação exige uma contínua consolidação e atualização dos conhecimentos dos cidadãos. O conceito de educação ao longo da vida deve ser encarado como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes, aptidões e da sua capacidade de discernir e agir. A escola desempenha um papel fundamental em todo o processo de formação de cidadãos aptos para a sociedade da informação e deverá ser um dos principais focos de intervenção para se garantir um caminho seguro e sólido para o futuro. (MSI, 1997, p. 47)

Diante de um novo aluno e da necessidade de um novo tipo de professor, as escolas atuais encontram um desafio que há muito tempo não se desenhava: manterem-se indispensáveis. Não é uma tarefa fácil, considerando que a escola atual deve não só atender às demandas que surgiram nos últimos anos - e são muitas - como também preparar-se para um futuro próximo de mudanças tão rápidas e intensas quanto as que ocorrem com o comportamento dos seus alunos.

Estas constatações são reiteradas por Correia (2002) e Dudziak (2003), que afirmam que as transformações da sociedade exigem, efetivamente, o desenvolvimento de competências de literacia e multiliteracias que permitam aos cidadãos a integração cabal na sociedade, o exercício pleno da cidadania e a aprendizagem ao longo da vida, condição *sine qua non* para a realização pessoal, profissional e social.

A literacia da informação é, como referem Correia e Teixeira (2002,p. 1), "recognized as making important contribution to decision making, problem-solving, independent learning, continuing professional development (lifelong learning) and research". A literacia da informação está, pois, umbilicalmente ligada ao conceito de aprendizagem ao longo da vida, sendo o caminho que nos leva a esta última (Dudziak, 2003). Além disso, é um pré-requisito imprescindível para o exercício da cidadania, para a inclusão social, para a criação de novo conhecimento, para o enriquecimento e valorização pessoal e para a aprendizagem permanente (Bundy, 2004). É condição essencial para a participação efetiva na Sociedade da Informação e parte do direito humano básico à aprendizagem ao longo da vida (NCLIS/NFIL/UNESCO, 2003).

Em suma, há que ter consciência que, a construção da Sociedade da Informação e do Conhecimento, onde é reconhecida à leitura um papel determinante, exige a mobilização de todos os cidadãos no sentido de dotar as escolas e os seus agentes das condições indispensáveis para a real adaptação ao novo modelo de desenvolvimento para um espaço social de modernidade e de solidariedade.

1. Novos desafios da Escola em tempo de mudança

As sociedades contemporâneas caracterizam-se pelo ritmo das mudanças económicas, tecnológicas e demográficas, mas tal como afirmou Rodrigues (2007), isso é acompanhado por uma crescente exigência de mudança e de resposta das instituições sociais aos novos desafios. Há muito que esta situação se vem a refletir no sistema educativo, pois as escolas de hoje não escapam a estas circunstâncias, enfrentando desafios que suscitam uma capacidade de adaptação e resposta a novas exigências.

A educação, enquanto pilar de qualquer sociedade, não pode nem deve ficar indiferente às vertiginosas e permanentes alterações da sociedade atual. Este facto exige da Escola e dos seus atores novas atitudes e responsabilidades para fazer face aos desafios permanentes que lhe são colocados e que se espera que os mesmos ajudem a resolver. Em todo este processo de mudança e de adaptação às novas exigências da sociedade da informação, a Escola é, sem dúvida, o palco das grandes atuações.

Neste mundo em transformação, em que se configura o aparecimento de novas formas de informação, comunicação e organização cada vez mais complexas, naturalmente novos e variados desafios se colocam à Escola. Desde logo, um novo conceito de Escola e de educação, o uso de novas metodologias, uma nova relação dos diversos agentes da educação e uma indissociável ligação às TIC. De facto, a utilização dos novos *media* assume-se como fundamental na Escola atual que procura o sucesso e a qualidade e, onde só a construção de saberes diversificados mas interligados pode acompanhar e, em certa medida, antecipar as mudanças vertiginosas da sociedade atual.

Sem dúvida que a literacia da informação é uma das competências fundamentais de sobrevivência e crescimento de todo o cidadão. Nesse sentido, a educação, terá que, necessariamente, adotar medidas adequadas e concertadas para o seu desenvolvimento, capacitando os indivíduos para o acesso, a seleção, a gestão e a avaliação da informação necessária à vida profissional, social e pessoal, pois hoje, mais do que nunca, é indispensável que os cidadãos tenham capacidade para aceder, selecionar e usar a informação em diferentes suportes, de forma intencional e efetiva. Neste contexto, é imprescindível que a leitura seja um hábito regular, consciente e prazeroso para qualquer aluno. Este é, indubitavelmente, o grande desafio da educação em geral, da Escola e da BE, em particular, pois a falta desta competência compromete séria e, por vezes, irremediavelmente, a vida pessoal, profissional e social do cidadão.

As ações passam por um esforço de equipamento, de formação de quadros a todos os níveis e a criação de serviços e conteúdos multimédia de qualidade. No entanto, o grande desafio assenta, sobretudo, numa mudança de mentalidade da comunidade educativa para a urgência da construção de uma onda social baseada na adaptabilidade, no conhecimento e na investigação científica e tecnológica. É aqui que reside a principal mudança. Este é um dos grandes desafios da Escola atual.

Tendo em conta a importância que assume no processo de aprendizagem e o papel crucial que desempenhará no futuro de cada aluno, a literacia da informação deve constituir-se, efetivamente, como uma prioridade educacional. A BE, centro de recursos informacionais e parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, é, enquanto estrutura educativa, responsável, em grande medida, pela promoção e desenvolvimento desta literacia abrangente (Tomé, 2008, p. 2). A ação da BE é de primordial importância nesta área tão decisiva.

A permanente mudança está e continuará a estar associada à sociedade atual e à do futuro, pelo que a aprendizagem ao longo da vida é imprescindível e crucial para o futuro dos cidadãos e da sociedade. Assim, é urgente que a Escola assuma este novo e determinante desafio. Já em 1996, Delors destaca este aspeto, referindo que no alvorecer do século XXI, a educação é tão diversificada, quer nas missões que lhe são confiadas, quer nas formas que assume, que abrange todas as atividades que permitem ao ser humano, desde a infância até à velhice, adquirir um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si próprio, sendo a educação ao longo da vida o "meio para chegar ao equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem e ao exercício de uma cidadania ativa" (p. 90). Segundo o mesmo autor, para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo da vida, serão para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Estamos conscientes que a leitura assume neste contexto um papel decisivo e que a falta desta competência comprometerá, indubitavelmente, todas as aprendizagens fundamentais. Esta situação é corroborada por Nina (2008) no seu estudo, referindo que a sociedade da informação exige competências leitoras sólidas e requer, de igual modo, uma cidadania ativa, consciente e responsável. Como tal, torna-se imperiosa a formação de leitores para a vida e não apenas para a Escola. Para além do poder conferido a nível social, a leitura repercute-se, também, a nível pessoal, porquanto contribui para a

formação intelectual e estruturação da imaginação, ao mesmo tempo que impulsiona a sensibilidade, a reflexão, a criatividade e o espírito crítico (Nina, 2008, pp. 16-17). Assim, dado o lugar privilegiado que a Escola ocupa junto dos alunos – candidatos a leitores – e coadjuvada pela BE que se assume cada vez mais como uma estrutura educativa, munida de recursos materiais e humanos capaz de fazer face aos desafios que a sociedade impõe, desempenha, certamente, um papel preponderante na motivação e na criação de hábitos regulares de leitura, concretizando um dos grandes desafios da Escola e da sociedade atual: a formação de mais e melhores leitores.

Indiscutivelmente, a preocupação da Escola deve centrar-se na preparação dos jovens para pensar e agir numa sociedade global, fornecendo-lhes ferramentas que lhes permitam continuar a sua formação ao longo da vida. É dever da Escola contribuir para esbater as desigualdades sociais, criando igualdade de oportunidades para todos, combatendo, assim, os fenómenos de exclusão, ainda presentes na nossa educação.

2. A importância da leitura na formação do indivíduo

A revisão da literatura mostra-nos que, na história da humanidade, a leitura nem sempre foi uma prática constante e abrangente. Por outro lado, os objetivos e os valores atribuídos à leitura também evoluíram ao longo dos séculos, estando, naturalmente ligados aos ideais filosóficos, sociais, políticos e económicos. Dado o cariz do presente trabalho, não é nosso objetivo fazer uma incursão sobre estes aspetos, apenas fazemos esta breve referência no sentido de tomarmos uma maior consciência do quanto mudou a este nível.

Na sociedade atual, como já referimos, é inquestionável o papel crucial e determinante que a leitura desempenha no desenvolvimento pessoal, social e profissional de qualquer cidadão. Há inúmeros estudos, nacionais e internacionais, que demonstram a importância da leitura na formação e desenvolvimento pessoal, social e escolar dos nossos alunos, ajudando-os a tornarem-se cidadãos com mais conhecimento, mais conscientes, mais críticos, mais responsáveis e mais interventivos (Carvalho, 2011).

Muitas dessas investigações (Sim-Sim, 2006; Prole, 2008; Carvalho 2011) revelam que a leitura constitui a base de todas as aprendizagens escolares, o que a torna um tema de grande relevância e pertinência, motivo pelo qual o ensino da leitura tem

sido e continua a ser um tema capital da Escola, um assunto que cria grandes dúvidas e expectativas a pais, professores, políticos e sociedade em geral.

A literatura mostra-nos que o ato de ler é muito complexo, pois envolve vários aspetos como a inteligência e outras características pessoais dos leitores (as diferenças sociais e culturais). Estas devem ser tidas em conta, no sentido de minimizar as mesmas e promover uma aprendizagem da leitura com sucesso e com gosto, pois as falhas ou dificuldades na aprendizagem da leitura são um dos principais motivos para o fracasso ou insucesso escolar que tem consequências devastadoras ao nível da autoestima, do desenvolvimento social e profissional. Além disso, as dificuldades na aprendizagem desta competência bloqueiam o prazer e o entusiasmo pela leitura.

Prole (2008, p. 1) corrobora esta ideia afirmando: “o processo de aprendizagem leitora e, conseqüentemente, a formação de um leitor, é uma tarefa complexa e que exige a criação de hábitos de leitura como condição fundamental”. Alguns investigadores vão mesmo mais longe, referindo que, para além de ser uma preocupação educativa fundamental nas escolas de hoje, o ensinar e o aprender a ler é também uma questão de saúde pública. Na realidade, se as crianças não aprendem a ler, para depois lerem para aprenderem, as suas oportunidades para alcançarem uma vida gratificante e repleta ficam seriamente comprometidas (Carvalho, 2011).

Assim, dada a importância que a leitura assume, será desejável que esta atividade tenha início o mais cedo possível. O ideal seria isso acontecer desde o nascimento da criança, uma vez que é importante que a apresentação do livro à criança aconteça no aconchego familiar para que haja uma verdadeira cultura do livro, no sentido do prazer pela leitura. É de extrema importância que, desde cedo, a criança contacte com as palavras, mexa nos livros, sonhe e voe com as ilustrações... Acreditamos que, uma casa sem livros propicia a criação de analfabetos funcionais.

Estamos conscientes que, em muitas famílias, o contacto com o livro ainda não acontece. Naturalmente que, nesta matéria, como em muitas outras, a Escola não é a única responsável. No entanto, acaba por ser a principal. Como tal, uma das suas grandes apostas será inverter esta situação. Wells (1988), citado por Mata (2008) estabeleceu a relação entre determinadas atividades desenvolvidas em família¹ e algumas aquisições no domínio da literacia.

¹ Exemplos citados pelo autor: ver livros, colorir e desenhar, ouvir histórias...

Neste contexto, a ação da Escola e da BE torna-se ainda mais significativa e determinante, devendo iniciar e dinamizar o contacto com o livro em vários suportes através da implementação de projetos de promoção da leitura desde o início da escolaridade, a começar, desde logo, na Educação Pré-Escolar, estendendo-se por toda a escolaridade, para que o hábito de ler com diferentes objetivos se prolongue ao longo da vida, tornando-se inclusivamente num “vício”, pois o livro é um meio poderoso de proporcionar informação, conhecimento, prazer e felicidade.

No conceito de leitura aqui apresentado transparece o sentido abrangente que este ato tem atualmente. Isto é, a capacidade que todo o leitor tem de, uma vez ultrapassada a fase da soletração, compreender e interpretar um texto, em suporte *scripto*, audiovisual ou multimédia, dele inferindo também as mensagens não literais. Entendido o conceito desta forma, facilmente se depreende a importância assumida pela leitura no desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo do aluno, bem como na sua formação pessoal, escolar e social.

Neste sentido, é imprescindível que se preparem os alunos para a utilização autónoma e crítica dos novos instrumentos que permitem aceder à leitura, seja ela funcional, com vista à obtenção de informação, ou ficcional visando a fruição literária, que assume uma funcionalidade particular nas diversas fases do seu desenvolvimento cognitivo. A leitura apresenta inegáveis vantagens: permite aprofundar os conhecimentos; desenvolve a imaginação e torna mais rico o diálogo interior do leitor e a relação que estabelece com os outros. Concordamos com Sequeira (2000, p.47) quando refere que “a leitura não pode ficar limitada ao espaço de sala de aula, sob pena de ser posta de lado a ideia de que a leitura assume um carácter transversal, que é fundamental para o desenvolvimento de capacidades cognitivas, de repercussões que ultrapassam o domínio e a dimensão dos saberes e “competências escolares”.

Em suma, a leitura encerra em si enormes virtualidades na formação dos nossos alunos, uma vez que, entre outros aspetos, permite aceder à informação transformando-a em conhecimento; possibilita a descoberta da sua identidade; facilita a sua socialização; sendo, simultaneamente fonte de prazer, estimulando a imaginação, a reflexão crítica e a sensibilidade estética.

Alliende e Condemarin (2005), baseando-se em resultados de inúmeras pesquisas internacionais, defendem que a leitura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do ser humano, desde a mais tenra idade. Defendem que a leitura atua em vários domínios: determina processos de pensamento; cumpre uma importante

função social; expande a memória humana; desenvolve as funções da linguagem e permite veicular conteúdos culturais (pp. 12-21).

A revisão da literatura também nos mostra que existem inúmeros estudos sobre o impacto da leitura, nomeadamente a de carácter recreativo e autónomo, sobre a vida escolar dos alunos. Neste contexto, salientamos os trabalhos de Krashen (1993) e de Cullinan (2000). Este último elaborou um resumo útil e pertinente de vários desses estudos, realizados por autores consagrados a nível internacional. Estes autores destacam o seguinte: a audição de histórias tem um impacto direto no desenvolvimento da literacia e na leitura recreativa; a leitura promove leitura (quanto mais se lê, mais o vocabulário aumenta, mais palavras são capazes de ser lidas, mais leitura se faz); a leitura tem efeitos no desenvolvimento da linguagem; a leitura talvez seja a única forma para desenvolver a literacia.

Ainda segundo Cullinan (2000), existe uma relação entre a quantidade de leitura recreativa e autónoma (fora da Escola) e o aumento do vocabulário; a compreensão da leitura; a fluência verbal e a informação em geral. Verifica-se que os estudantes que leem de forma autónoma tornam-se melhores leitores; têm melhores resultados académicos nas áreas do conhecimento do que aqueles que não leem, havendo assim um efeito positivo na aprendizagem. Ou seja, a quantidade de leitura recreativa e autónoma e o aumento das competências de leitura estão correlacionadas. No entanto, alerta para o facto desta relação - causa/efeito - não ser consensual e ser alvo de alguma polémica, sobretudo pela dificuldade em avaliar/medir este aspeto.

A leitura seja ela feita em suporte livro ou digital, é primordial no processo de ensino/aprendizagem. No simples ato de ler estão envolvidos processos mentais complexos que fomentam o desenvolvimento intelectual do leitor. Associar símbolos gráficos a conceitos intelectualmente criados, passa por reconhecer caracteres, juntá-los numa palavra, unir esta a outras palavras para formar unidades de sentido ou frases e, através de um processo reflexivo, delas extrair uma mensagem, estando em causa não só a compreensão, mas, sobretudo, levar o aluno a conseguir retirar da leitura a informação que necessita e/ou o prazer que procura. De facto, a leitura não é um simples meio de aceder a informações escritas, nem um mero exercício de linguagem. É um processo cognitivo que ajuda a desenvolver intelectual, social e emocionalmente os alunos.

A leitura é importante em todas as fases da vida do ser humano. É através da leitura que o cidadão se informa numa sociedade em que a escrita está presente nas mais elementares atividades quotidianas. É através da leitura que a formação acontece,

levando, como salienta Cadório (2001, p.38) “ao aperfeiçoamento intelectual, linguístico e simultaneamente ao aperfeiçoamento do pensamento”. É pela leitura que a socialização se processa através dos modelos e valores veiculados pelos textos, possibilitando ao leitor o confronto com os seus próprios valores, permitindo-lhe também interiorizar diferentes perspetivas de vida. Além disso, é através da leitura que o ser humano se pode alhear à vida quotidiana tão intensa e, por vezes, demasiado problemática, descobrindo no ato de ler, enquanto atividade lúdica, um prazer e bem-estar inigualável, que passa não só pelo eventual “alheamento” da realidade do dia-a-dia mas, sobretudo, pela abertura e participação em realidades imaginadas.

Terminamos este ponto com um excerto de Bastos (1999) que comenta e resume a importância da leitura, com a qual estamos em sintonia:

São vários e determinantes os valores que continuamos a outorgar à leitura, desde a sua importância numa formação intelectual, que é permanente, para além do facto de, aspetos mais significativos na infância e na juventude, estruturar a imaginação e constituir um importante motor da sensibilidade e da reflexão. Num plano social, é evidente o poder que a leitura confere. Não só possibilita um grau de autonomia e de liberdade pessoal do indivíduo, como pode atuar ao nível de uma maior capacidade para exercer a cidadania e participar ativamente na sociedade. (p. 283).

3. A leitura no atual contexto português

A preocupação com os baixos índices de leitura é notória de um modo geral em todos os países. Em Portugal, os resultados de diferentes estudos nacionais e internacionais revelam os baixos níveis de literacia e a falta de hábitos de leitura dos portugueses em geral, e dos alunos em particular (apesar de, ultimamente, ter havido uma melhoria significativa). De facto, os resultados pouco animadores dos sucessivos estudos do *Programme for International Student Assessment (PISA)* mostram que, em Portugal, é necessário formar leitores competentes, capazes de compreender e interpretar o texto escrito. Pois, como refere Sim-Sim (2002, p. 2) as conclusões evidenciam, geralmente, que os adultos e jovens portugueses leem pouco e mal, reforçando a evidência da causalidade recíproca, isto é, quem lê mal, lê pouco e quem lê pouco, lê mal.

À semelhança de outros países, também em Portugal se verifica a preocupação com a leitura enquanto atividade transversal e determinante no processo educativo e no

sucesso dos alunos. De facto, esta preocupação, agora mais atual e pertinente, transparece já na *Lei de Bases do Sistema Educativo* (1986); no atual *Programa de Português para o Ensino Básico* (Reis, 2009), onde se destaca a necessidade da promoção e utilização da leitura como fonte de informação para múltiplas finalidades, para que seja possível ao aluno adquirir métodos e técnicas de pesquisa, registo e tratamento da informação, desenvolvendo, simultaneamente, estratégias de apropriação de diferentes saberes e onde, pela primeira vez, se fala de forma clara e inequívoca da indispensável articulação desta disciplina com a BE, apontando esta colaboração não só ao nível do aconselhamento, mas ao nível da exigência. Salientamos que Bastos (1999) já tinha sinalizado e destacado o primado da leitura: “é indiscutível a importância que atualmente se atribui à questão da leitura [...] também é verdade que a leitura se assume igualmente como uma prioridade educativa” (p. 283).

Acreditamos que a participação em estudos internacionais, no âmbito da leitura e das literacias, tem a grande vantagem de nos permitir aferir os desempenhos dos nossos alunos com os desempenhos dos alunos de outros sistemas educativos, no sentido de se proceder à implementação de medidas que possam contribuir para que Portugal melhore os seus resultados. O âmbito deste nosso trabalho não configura uma apresentação exaustiva dos vários estudos internacionais em que Portugal participou a nível das competências de leitura. Contudo, parece-nos pertinente fazer uma breve análise retrospectiva para que se possa perceber um pouco melhor o caminho trilhado, conhecendo-se o passado, compreendendo-se o presente e perspetivando-se o futuro.

Nesse sentido, começamos por mencionar o estudo *Reading Literacy*, organizado pela *Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), em 1992, uma vez que foi o primeiro estudo sobre literacia em contexto de leitura no qual Portugal participou. Abrangeu 32 países e contemplou alunos que frequentavam o 4.º e o 9.º anos, tendo como principal objetivo:

to produce valid international tests and questionnaires that could be used to investigate reading literacy and its correlates across countries - to describe the achievement levels in reading literacy in participating educational systems - to describe the voluntary reading activities of nine- and 14-year-olds - to identify differences in policies and instructional practices in reading and their relation to students' achievement and voluntary reading - to provide national baseline data for monitoring literacy levels over time. (Elley, 1992).

Este estudo revelou-nos que, em comparação com os colegas dos restantes países, o desempenho médio dos alunos portugueses do 4.º ano de escolaridade foi

bastante fraco, tendo Portugal ficado na vigésima terceira posição entre os 27 países cujos dados foram analisados (Elly,1992). Verificando o desempenho de acordo com o tipo de textos de suporte, notamos que, embora as diferenças não sejam abissais, os nossos alunos obtiveram melhores pontuações nos itens referentes a textos narrativos e expositivos e piores nos itens referentes a documentos.

No que concerne aos resultados obtidos pelos alunos do 9.º ano, entre os 32 países que participaram no estudo, Portugal ocupou o 14.º lugar, com uma média de desempenho ligeiramente superior à média obtida para todos os países participantes e idêntica para os três tipos de texto utilizados no estudo. É de salientar que, segundo Sim-Sim e Ramalho (1993), é a baixa percentagem de jovens que frequentavam o 9.º Ano de escolaridade, em 1991, que ajuda a explicar a diferença de posição destes alunos comparativamente à dos seus colegas mais novos. Presume-se que o facto de haver menos alunos a frequentar o 3.º Ciclo do Ensino Básico resulta numa maior seleção dos mesmos. Para a disparidade então observada entre as duas faixas etárias, apontou-se como motivo mais justificável a diferença entre as taxas de escolarização que, no 4.º ano, se situavam acima dos 90% e, no 9.º ano, pouco ultrapassavam os 50%. Tendo como referência este princípio, o aumento substancial da taxa de escolarização no 3.º ciclo poderá ajudar a explicar a discrepância entre os resultados de 1991 e os de estudos mais recentes, nos quais os alunos portugueses do 9.º ano têm vindo a revelar resultados abaixo da média internacional.

Posteriormente, em 1999, Portugal participou no estudo - *International Association of School Librarianship* (IASL, 1993) promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), em cooperação com o Ministério da Indústria do Canadá. Este estudo avaliou os níveis de literacia dos indivíduos entre os 16 os 65 anos, de 20 países, e incidiu sobre três domínios: literacia em prosa (que compreende a informação normal de um jornal, por exemplo), literacia documental (que compreende documentos tais como cheques ou mapas) e literacia quantitativa (que compreende a leitura de montantes, percentagens, entre outros). Nesta investigação, a literacia foi encarada como “a capacidade de leitura e escrita que os adultos utilizam na sua vida quotidiana, no trabalho e na coletividade para atingirem os seus objetivos e desenvolverem os seus conhecimentos e potencial” (Sá, 2010, p. 209). Os resultados relativos à população portuguesa situaram-se nos níveis mais baixos em todos os domínios: literacia em prosa; literacia documental e literacia quantitativa (Sá, 2010).

Um outro marco que consideramos importante assinalar é a Conferência Internacional de Lisboa, realizada em 2000, a qual é referenciada no Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) de 2001. Neste encontro, a Comunidade Europeia definiu dezasseis indicadores de qualidade a serem atingidos pelos países pertencentes à Comunidade com o objetivo de homogeneizar o nível da educação nos países membros, tornando-os mais competitivos e capazes de participarem diretamente no processo de globalização.

Um dos indicadores de qualidade refere-se à competência da leitura, salientando que a capacidade de ler e compreender textos é uma condição básica para a aquisição de conhecimentos e para o desenvolvimento pessoal e a inserção social dos indivíduos. Na sequência da definição dos indicadores de qualidade, organismos internacionais criaram sistemas de avaliação para garantir a consecução dos objetivos propostos.

Neste âmbito, a OCDE, através do *Programme for International Student Assessment (PISA)*² cuja responsabilidade, no nosso país, é do GAVE, implementou, entre 2000 e 2006, um ciclo de três avaliações: *PISA 2000*, *PISA 2003* e *PISA 2006*, em que cada uma delas se centrou numa das três áreas de conhecimento consideradas fundamentais: leitura, matemática e ciências. Mediante a consulta dos relatórios do GAVE relativos aos anos 2001, 2004, 2007, verificámos que estes estudos comparativos tinham como principal objetivo avaliar em que medida os alunos de 15 anos, que se encontravam no final da escolaridade obrigatória tinham adquirido alguns dos conhecimentos e das competências essenciais para a participação na sociedade e estão preparados para enfrentar os desafios da sociedade do conhecimento, bem como verificar o nível das competências que foram adquiridas. Portugal participou nos três momentos de avaliação, tendo os alunos portugueses evidenciado níveis de literacia modestos, relativamente aos outros países participantes.

Iremos centrar-nos no primeiro estudo (*PISA, 2000*), pois teve como principal domínio de avaliação a literacia em contexto de leitura. De acordo com o relatório disponibilizado pelo GAVE (2001), participaram cerca de 265 000 alunos de 32 países, 28 dos quais membros da OCDE. Neste estudo, a literacia de leitura foi definida como “a capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e refletir sobre eles, de modo a atingir os seus objetivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e

² O *PISA* é um estudo internacional sobre os conhecimentos e as competências dos alunos de 15 anos realizado em vários países industrializados. Foi coordenado pelos governos dos países participantes, através da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE).

potencialidades e a participar ativamente na sociedade” (GAVE, 2001). Os estudantes foram avaliados quanto à capacidade para *extrair e recuperar* determinada informação, para *interpretar* aquilo que liam e para *refletir* sobre *e/ou avaliar* o conteúdo e formato do texto, com base nos seus conhecimentos. A cada um destes aspetos da literacia de leitura correspondia uma classificação baseada na dificuldade das tarefas que conseguiram realizar com sucesso. Uma *classificação global* resumia um desempenho global na leitura. Com base na classificação obtida, a cada aluno foi atribuído um de cinco níveis, sendo que o nível 5 correspondia ao mais elevado.

Os resultados revelaram que, no nível 5, situaram-se apenas 4% dos estudantes portugueses. Em contrapartida, a média no espaço da OCDE foi de 9%. No nível 4 tivemos 17%, contra uma média de 22%. O nível 3 foi atribuído a 27% em comparação com 29%. No nível 2 o contraste foi entre 25% e 22% respetivamente. Finalmente, no nível 1, situaram-se 17% dos nossos alunos, contra a média de 12% no espaço da OCDE. É de realçar a situação mais preocupante que corresponde à dos alunos que não atingiram sequer o primeiro nível de literacia, sendo de 8,3 % em Portugal, em contraste com a média de 6% nos alunos no espaço da OCDE.

Em suma, esta primeira avaliação revelou que, comparativamente à média no espaço da OCDE, Portugal obteve uma percentagem muito elevada de alunos com níveis muito baixos de literacia - 49,7% (com níveis de literacia iguais ou inferiores a 2), sendo esta de 40% no espaço da OCDE. Os resultados também evidenciaram que cerca de 60% dos jovens no espaço da OCDE foram bem-sucedidos na realização das tarefas correspondentes aos níveis 3, 4 ou 5. Todavia, esta percentagem variou muito de país para país. Em Portugal, no Brasil, na Grécia, na Letónia, no Luxemburgo, no México e na Federação Russa esta percentagem não atingiu os 50%.

No estudo *PISA 2003* (GAVE, 2004), a área da literacia matemática constituiu o principal campo de avaliação, pelo que as áreas de leitura e de ciências tiveram um tempo de avaliação menor. No entanto, e no que respeita às questões relativas à avaliação da literacia em contexto de leitura, tal como já acontecera em 2000, o desempenho médio dos alunos portugueses, por comparação com os resultados médios dos alunos dos países da OCDE, situam-se abaixo da média da OCDE e muito distanciados dos valores dos países que obtiveram melhores classificações médias. Portugal continuou a ter uma percentagem demasiadamente elevada de alunos nos níveis inferiores ao nível 3, (embora ligeiramente melhor do que em 2000): 48% dos

nossos jovens de 15 anos tiveram nível 2 de proficiência de leitura, ou inferior, enquanto essa percentagem, no espaço da OCDE, é de 42%.

No terceiro ciclo do *PISA*, em 2006 (GAVE, 2007) foi dada preponderância à literacia científica, com uma recolha intensiva no domínio das ciências, sendo, contudo, dedicada uma parte à avaliação da literacia em contexto de leitura, o que permitiu a comparação com os resultados obtidos nos dois ciclos realizados anteriormente e traçar a evolução do desempenho dos alunos. O aspeto mais significativo foi a redução da percentagem de alunos portugueses com desempenhos abaixo do nível 1 (de 8,3% em 2000 para 5,8% em 2006). De um modo geral, registou-se uma evolução positiva relativamente ao ano de 2000, mas negativa relativamente a 2003, continuando os alunos portugueses a evidenciar desempenhos baixos no que respeita à leitura.

No *PISA* 2009 (GAVE, 2010), a literacia em leitura voltou a ser o domínio central da avaliação do estudo. O *PISA* recolheu ainda dados sobre a Escola e o contexto dos alunos em casa, as suas estratégias de aprendizagem, ambientes de aprendizagem e sua familiaridade com computadores. Neste ano, os testes *PISA* foram aplicados a 6298 alunos portugueses e participaram 212 escolas. Pela primeira vez desde o início do programa, em 2000, os alunos portugueses atingem pontuações que se situam na média dos desempenhos dos alunos dos países da OCDE, no domínio da literacia de leitura. Na comparação com os países da OCDE, Portugal é o 4.º país que mais progrediu em leitura. A progressão verificada resultou da redução da percentagem de alunos com desempenhos negativos (níveis 1 e abaixo de 1) e do aumento da percentagem de alunos com desempenhos médios a excelentes (níveis 3, 4, 5 e 6). É de destacar que Portugal foi um dos países com maior percentagem de alunos de famílias economicamente desfavorecidas que atingem excelentes níveis de desempenho em leitura.

Pelo exposto, verificamos que os resultados dos alunos portugueses no *PISA* 2009 revelaram a mais expressiva melhoria nas três áreas avaliadas – leitura, matemática e ciências - desde que Portugal participa neste programa. De facto, entre 2006 e 2009 verificaram-se progressos consideráveis nos resultados de Portugal.

Um outro documento que entendemos importante referenciar é o relatório - *A Dimensão económica da Literacia em Portugal: Uma análise*, da responsabilidade do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), uma vez que foca aspetos que nos permitem conhecer melhor a temática da literacia em Portugal e, sobretudo, porque perspetiva as medidas a tomar no que à literacia diz respeito dado o lugar de destaque que a mesma ocupa no desenvolvimento e no progresso da sociedade em geral,

e de Portugal, em particular. Este relatório, datado de novembro de 2009, pode considerar-se bastante atual, muito pertinente e muito útil, dado que além de apresentar uma perspetiva não técnica do modo como os economistas encaram a literacia, analisa os dados existentes sobre os níveis de escolarização, a qualidade da população ativa e o valor económico da literacia em Portugal. Além disso, também analisa as opções políticas tendentes a assegurar que a oferta de competências de literacia corresponda aos níveis esperados de procura de competências. Da análise apresentada neste relatório, emergem cinco conclusões crucialmente importantes para o país:

- Em primeiro lugar, existem grandes diferenças entre os níveis e a distribuição das competências de literacia tanto no interior dos países como entre eles. Portugal apresenta os níveis mais baixos de competências de literacia de entre todos os países onde se realizaram inquéritos até à data;
- Em segundo lugar, na maioria dos países, as diferenças entre os valores médios de literacia são importantes no plano individual uma vez que valores mais elevados traduzem-se em melhor acesso à educação, emprego mais estável, melhores salários, melhor saúde e em níveis mais elevados de participação social. A este respeito, Portugal é atípico, porque os valores de literacia têm pouco impacto no sucesso individual no mercado de trabalho, salvo ao nível mais elevado de literacia – um fenómeno que se presume decorrer do baixo nível geral de competências de literacia e da baixa intensidade em literacia da maioria dos empregos no país;
- Em terceiro lugar, os ambientes pobres em literacia influenciam de forma adversa o desempenho das instituições sociais e económicas, designadamente as escolas, as organizações da comunidade e as empresas;
- Em quarto lugar, a literacia é importante à escala macroeconómica. As diferenças nos valores de literacia apurados nas populações dos países da OCDE explicam cabalmente quase 55 por cento de diferenças na taxa de crescimento a longo prazo do PIB nacional *per capita*. A existência de uma elevada proporção de adultos com baixos níveis de literacia inibe, pois, o crescimento económico a longo prazo. Numa outra análise encomendada pelo Ministério da Educação Português (Coulombe e Tremblay, 2009), a diferença de competências de literacia dos recém-chegados ao mercado de trabalho português, relativamente aos restantes 14 países da OCDE, corresponde a 47,5 por cento da diferença existente no crescimento efetivo do PIB *per capita* entre Portugal e a média dos países da OCDE. A restante parte da diferença do PIB *per capita* entre Portugal e a média dos países da OCDE é explicada pelo défice relativo de capital físico, pela baixa taxa de emprego e pelo atraso tecnológico;
- Por último, melhores níveis nos valores de literacia da população adulta, deverá render benefícios económicos e sociais significativos a Portugal, mas a sua obtenção dependerá do êxito da aplicação de medidas ativas para estimular a procura de literacia na economia e na sociedade. (GEPE, 2009, pp. 9-10)

De acordo com o documento supracitado, é de referir que, das conclusões deste trabalho, destaca-se que Portugal deve preocupar-se com a economia da literacia por, pelo menos, três motivos principais: devido à influência que a literacia exerce na capacidade da economia para criar riqueza; porque o défice de literacia gera níveis indesejáveis de desigualdade com consequências importantes, nomeadamente, na educação e na saúde; e, por último, porque uma baixa literacia reduz a eficácia dos investimentos públicos realizados com o objetivo de fornecer bens e serviços a adultos com baixos níveis de competências.

Neste relatório também é reconhecido que a consciência da necessidade de inverter esta situação tem resultado na implementação de medidas políticas, pois estão cientes das consequências negativas não só a nível individual, mas também a nível coletivo e nacional. Assim, o PNL, para promover a leitura nas escolas, nas BP e noutras organizações sociais, é considerado um elemento crucial do esforço nacional para melhorar a oferta de competências de literacia no país e, por esse motivo, deve beneficiar de apoio político e financeiro sustentado. Em síntese, este documento conclui referindo que o reconhecimento, a validação e a remuneração das competências de literacia no mercado de trabalho constituem, por isso, um enorme desafio para o país.

Estudos como estes levam-nos a perceber a importância da leitura para todos os cidadãos, sejam eles estudantes ou trabalhadores. Ela é, ao mesmo tempo, fruto e motor de desenvolvimento do indivíduo, possibilitando e potenciando muitas outras aprendizagens. Em última instância, não aprender a ler pode comprometer o desenvolvimento cognitivo (Fonseca, 1980; Morais, 1997; Kolonsky, 2007). O inverso também é verdade: investigadores demonstraram que, tanto os bons leitores como os leitores com dificuldades ou com limitações na leitura e compreensão desenvolvem o vocabulário e as competências cognitivas através da leitura (Morais e Kolonsky, 2007; Stanovich e Cunningham, 2003).

Em suma, constatamos que já foi percorrido um longo caminho no que concerne ao desenvolvimento de hábitos e de competências de leitura e, conseqüentemente, no desenvolvimento pessoal e social dos alunos/cidadãos, melhorando-se os níveis de literacia, tal como demonstram os estudos internacionais e nacionais. Contudo, muito há ainda a fazer... Como tal, ninguém se deve esquecer que a caminhada faz-se caminhando...

4. Medidas políticas de incentivo à leitura

Numa sociedade cada vez mais dependente da obtenção rápida de informação, a leitura representa para os maus leitores o primeiro obstáculo na realização de tarefas que lhes são solicitadas e a extração de significado torna-se um procedimento penoso, conduzindo ao desânimo e à desistência face a aprendizagens que dependem substancialmente da informação escrita, causando, a curto prazo, retenção e insucesso (Castells, 2005). Ainda de acordo com Sim-Sim (2006, p.16), "um nível incipiente de leitura ao terminar a escolaridade básica e obrigatória é um obstáculo à continuação de estudos, nomeadamente de nível superior, ao desempenho profissional e ao usufruto e produção de conhecimento especializado".

Tendo em conta a importância de que se reveste a leitura, os governantes de Portugal têm implementado, ao longo dos últimos dezasseis anos, medidas políticas de incentivo à promoção desta competência. Sendo a RBE e o PNL; a criação da figura/cargo do Professor Bibliotecário (PB) e a implementação do Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares (SABE), as iniciativas mais significativas e determinantes. Neste contexto, há ainda a destacar a aposta do Governo nas BP, as quais, nos últimos anos, percorreram um longo e importante caminho, constituindo também um fator decisivo no aumento da literacia dos portugueses.

Enquanto cidadãos, mas principalmente enquanto docentes e professores bibliotecários acreditamos que os sucessivos estudos do *PISA* e a demonstração dos baixos níveis de literacia nas três principais áreas do conhecimento, com destaque para a leitura, bem como os resultados obtidos em estudos nacionais³ foram determinantes para que a leitura se tivesse assumido como uma prioridade educativa. Estamos perfeitamente conscientes das repercussões de todos esses estudos no rumo da política educativa, no que à leitura diz respeito, pois sentimos e vivemos essa mudança e essa melhoria, que se revelava urgente e tão necessária.

³ O primeiro inquérito realizado no âmbito da leitura, de carácter sociológico, *Hábitos de Leitura em Portugal*, (Freitas, 1992) foi realizado em 1988. O segundo inquérito sociológico, *Hábitos de Leitura: Um Inquérito à População Portuguesa* (Freitas, 1997) foi realizado em 1995. Em 2007, realizou-se um terceiro inquérito à população portuguesa para o estudo *A Leitura em Portugal* (Lima, 2007). Destacamos ainda os estudos de Sim-Sim e Ramalho - *Como Leem as Nossas Crianças? Caracterização do nível de literacia da população portuguesa*, realizado em 1993; o estudo - *Os Jovens e a Leitura nas vésperas do século XXI*, realizado por Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada em 1993; o estudo *A literacia em Portugal - Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*, (Benavente, 1996) e o estudo de 2001 da Associação Portuguesa de Editores e Livreiros (2005).

4.1 Bibliotecas Públicas

No âmbito das Bibliotecas Públicas, a Fundação Calouste Gulbenkian merece especial destaque, pois, “em pleno Estado Novo, essa instituição, pela sua dinâmica, veio abanar o obscurantismo cultural da época” (Cadório, 2001, p. 54), com a criação das bibliotecas itinerantes e posteriormente as fixas. Através dessas bibliotecas, “a Fundação Calouste Gulbenkian chamou a si um contributo fundamental na preocupação de contribuir para o desenvolvimento da cultura popular, substituindo-se, por vezes, ao próprio Ministério da Educação” (Sá, 1994, p. 47). De facto, o serviço de Bibliotecas Itinerantes e Fixas desta entidade, criado em 1958, prestou um serviço inestimável ao país, tendo sido, no domínio da leitura durante cerca de três décadas, o único apoio às populações, sobretudo às mais desfavorecidas, contribuindo desta forma para o desenvolvimento cultural dos cidadãos. O seu contributo foi de tal modo importante que, atualmente, as bibliotecas desta instituição encontram-se espalhadas por todo território nacional, agregadas na sua generalidade aos municípios (*ibidem*).

É de realçar que, a partir de 1986, registaram-se grandes modificações no Poder Local, havendo um grande empenho do Governo nas alterações da política cultural do país. No dia 3 de Abril de 1986, foi publicado no Diário da República, II série, um despacho da Secretaria de Estado da Cultura que pode considerar-se um marco histórico para as BP em Portugal. O objetivo desse despacho visava a criação de condições que conduzissem ao estabelecimento de uma política nacional de Leitura Pública, através da implantação e funcionamento regular e eficaz de uma rede de bibliotecas municipais, de que o país tanto carecia. Para o efeito foi então constituído um Grupo de Trabalho orientado e coordenado pela Dr.^a Maria José Moura, presidente do Conselho Nacional da Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas. Os resultados desse despacho são bem evidentes e conhecidos, encontrando-se materializados na Rede Nacional de Bibliotecas Públicas, um dos raros exemplos que resultou em Portugal e que hoje contemplamos e usufruímos com orgulho. Contudo, foram necessários cerca de 10 anos para que se tomassem medidas políticas verdadeiramente significativas e de âmbito nacional.

Assim, a 12 de dezembro de 1995, através do Despacho n.º 55/95, foi nomeado um Grupo de Trabalho para realizar um estudo sobre as BP em Portugal. Tendo em conta que o prazo concedido era muito pouco, este Grupo de Trabalho optou por apontar linhas estratégicas para o desenvolvimento das BP no nosso país, acreditando

que as propostas apresentadas poderiam contribuir para a concretização dos objetivos das BP de reforço da cidadania, da democratização da cultura e da coesão social. Os governantes têm, de facto, tido em conta as sugestões apresentadas e passados todos estes anos, é com justiça que afirmamos que as melhorias nas BP e, naturalmente, nas BE, se manifestam, progressiva e paulatinamente, bastante positivas, embora ainda haja muito a fazer (Moura *et al*, 1996).

Para uma breve reflexão sobre as funções das bibliotecas, é fundamental ter-se em conta o Manifesto sobre BP da UNESCO, de 1994. Ainda que este documento esteja centrado nas BP, parece-nos que abrange todos os tipos de bibliotecas, dadas as funções aí apresentadas. De acordo com este manifesto, as bibliotecas devem promover a democracia, a paz, o bem-estar e o repouso espiritual dos cidadãos, a tolerância, a pluralidade do pensamento, a educação para todos e o acesso a documentos de informação diversos. Nestas palavras estão presentes as principais funções das BP: assegurar o saber, promover a cultura, proporcionar o ócio e o lazer, educar e formar.

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

- i) existir, nas bibliotecas públicas, um espaço destinado aos utilizadores mais jovens, de forma a criar e a desenvolver hábitos de leitura desde cedo;
- ii) haver uma relação muito estreita entre as bibliotecas públicas locais e as bibliotecas escolares, de modo a que se dê continuidade ao trabalho desenvolvido num e noutro espaço;
- iii) e desenvolverem-se atividades, em conjunto com a autarquia local, de modo a assegurar-se não só a formação contínua dos cidadãos mas também o prazer e o ócio. (UNESCO, 1994).

À semelhança dos livros, também as bibliotecas sofreram, ao longo dos tempos, inúmeras e importantes mutações, verificadas ao nível dos suportes do material e do

espólio aí existente, da dinamização e organização, do acesso ao acervo e dos meios ao dispor do bibliotecário, que têm contribuído para acentuar, ainda mais, a importância da biblioteca no mundo atual.

Vários estudos, especialmente internacionais, têm demonstrado que a frequência das bibliotecas advém benefícios extremamente importantes para qualquer cidadão, pois apresentam-se como um recurso insubstituível que permite formar, educar, promover a cultura, assegurar o saber e proporcionar o deleite do leitor. As BP desempenham um importante papel na sociedade, na medida em que disponibilizam informações para o público em geral, procuram promover a leitura e assegurar a formação contínua dos cidadãos. São, no fundo, uma espécie de centros culturais das comunidades em que estão inseridas, que prestam serviços diversificados ligados ao livro e promovem eventos de índole cultural, social, etc. (Silva, 2000; Frago, 1996).

Tendo em conta o serviço imprescindível que a BP presta, consideramos que, os esforços até aqui levados a cabo devem a todo o custo ser continuados. Sendo as BP um direito reconhecido à população, “a sua implantação deverá ser efetiva em qualquer ponto do território, o seu acesso livre e gratuito, as suas coleções e a informação que fornece libertas de qualquer tipo de censura, as atividades que realiza um foco permanente de atração para os mais diversos tipos de público” (Nunes, 1998, p. 36). Uma vez que as BP são de crucial importância para a formação de leitores, é fundamental que se suprimam algumas deficiências de cariz estrutural ou funcional, pois “a biblioteca é um ser vivo que deve crescer e evoluir, mas que também pode morrer à míngua de recursos” (*Ibidem*, p. 35).

Há que reconhecer que os ideais preconizados pela UNESCO (1994), e por diversos autores portugueses, nomeadamente: Frago (1996), Calixto (1996), Nunes (1998) e Silva (2000), entre outros, não têm sido descurados pelos governantes, embora, na nossa perspetiva, fossem necessárias medidas ainda mais incisivas. De facto, a análise dos resultados obtidos no Censo 2001 (INE, 2002) revelam que se têm unido esforços no sentido de melhorar os serviços prestados pelas BP. Mostrando-se as bibliotecas como um bem essencial e um excelente recurso educativo, sendo, portanto, instituições de inesgotável riqueza, há que tirar o maior partido das mesmas. Urge, para tal, que pugnem pelo seu uso na Escola:

pois, quanto mais eficiente e adequado for o recurso interativo às Bibliotecas (destacadamente às Bibliotecas Escolares, como preparação para a frequência de outras Bibliotecas), e através delas aos livros e à leitura, mais poderemos esperar

do sistema de ensino, e mais garantidamente se obterá sucesso educativo e melhor resposta se dará às exigências impostas aos cidadãos pelo mundo de hoje. (Silva, 2002, p. 37).

Esta luta apresenta-se hoje mais urgente do que nunca, na medida em que nos movemos numa sociedade marcada, nos últimos decénios, por mudanças bruscas e aceleradas nos domínios económico, social, político, científico e tecnológico.

Estes espaços/bibliotecas são inquestionavelmente importantes para o primeiro contacto da criança com o livro e com a leitura e ainda mais se se tiver em conta que muitas crianças que frequentam o ensino básico e secundário em Portugal provêm de meios rurais e de famílias carenciadas em vários domínios. As bibliotecas e a sua frequência são uma forma de atenuar as desigualdades sociais, pois o contacto com o livro nas bibliotecas infantis e juvenis vai tornar o posterior processo ensino/aprendizagem da leitura mais eficaz, na medida em que as crianças frequentadoras de bibliotecas já estão há muito familiarizadas com a situação e características da leitura (Magalhães, 2000).

Assim sendo, estas bibliotecas apresentam-se como um complemento pedagógico, pelo que devem dispor de infraestruturas e recursos humanos adequados para se levarem a cabo atividades diversificadas e completas. A realidade da maioria das BP mostra-nos que estas, embora tenham funções distintas das BE, tendo cada uma delas papéis diferenciados a desempenhar, os quais são considerados igualmente importantes, se apresentam como um complemento das bibliotecas escolares, sendo esta parceria visível no contacto com os professores, especialmente os PB, na aquisição de documentos a partir das sugestões apresentadas pela comunidade escolar, no empréstimo de livros à BE e na organização de atividades em conjunto.

Neste âmbito, há que salientar a criação e o desenvolvimento do SABE, que tem como principais objetivos assegurar o apoio técnico à BE e a cooperação inter-bibliotecas, de forma a complementar e potenciar os recursos documentais a nível local. Este serviço, criado através da parceria entre as Bibliotecas Municipais e as escolas, tem-se revelado profícuo, sendo muitas vezes apontado como exemplo de boas práticas, especialmente na formação de leitores, como é o caso das bibliotecas da zona onde decorreu o estudo empírico deste trabalho. De facto, têm sido feitos vários esforços nesse sentido, que envolvem desde o Ministério da Cultura às autarquias, envolvendo ainda universidades e outras instituições. A colaboração entre os dois tipos de bibliotecas é crucial, sobretudo numa época em que todos os esforços são bem-vindos.

As bibliotecas, desde que bem utilizadas, são um fator determinante no desenvolvimento de uma nação, a todos os níveis, dado que exercem também um papel importante no combate ao analfabetismo e à iliteracia. Aquando da realização do 13.º encontro Rede Nacional de Bibliotecas Públicas (RNBP),⁴ que teve lugar em maio de 2012, Francisco José Viegas – Secretário de Estado da Cultura, no seu discurso afirmou que, tal como dispõe o Manifesto da UNESCO sobre as BP, o XIX Governo continuará a desenvolver todos os esforços para que as BP se mantenham os centros locais por excelência de contacto com a literatura, garantindo a igualdade de acesso à leitura e à informação. Estas afirmações permitem-nos ficar um pouco mais tranquilos e esperançados. No entanto, há que esperar para se ver o desenrolar dos acontecimentos e das práticas.

Em suma, quanto maior for a competência de leitura dos cidadãos mais desenvolvida é a sociedade em que se inserem. Esperamos que o contexto económico-financeiro atual não seja demasiado severo nesta área, pois o país necessita, mais do que nunca, dos serviços das BP e das BE, pois só desta forma se evitam retrocessos que seriam catastróficos ao nível da literacia quer em termos pessoais quer em termos nacionais.

4.2. Rede de Bibliotecas Escolares - RBE

Estudos sobre literacia, nacionais e internacionais, têm demonstrado que existe uma relação estreita entre a acessibilidade a espaços e recursos de leitura e o nível de desempenho dos alunos⁵. Esses estudos internacionais permitem-nos verificar que é nos países com tradição no domínio das bibliotecas escolares e das BP que os hábitos de leitura da população se encontram mais enraizados, sendo também esses países que registam níveis mais elevados de desenvolvimento cultural e científico⁶.

Tal como já acontecera no ano anterior relativamente às BP, em 1996, através do Despacho n.º5/ME/MC/96 de 9 de janeiro, foi criado um grupo de trabalho, coordenado

⁴ 25 anos após a criação do Programa da RNBP, esta foi uma ocasião para refletir sobre o panorama atual das bibliotecas públicas, sobre os sucessos alcançados e dificuldades a enfrentar, mas também acerca do futuro que se pretende construir.

⁵ Por exemplo: Elley, B. Warwick, *How in the world do students read? IEA Study of reading Literacy*, 1992; Sim-Sim e Ramalho - *Como Leem As Nossas Crianças? Caracterização do nível de literacia da população portuguesa*, Lisboa, GEPE, Ministério da Educação, 1993.

⁶ *Rapport Mondial sur le Developpement Humain: 1994, Programme des Nations Unies pour le developpement*, Paris, Ed. Economica, 1994.

por Isabel Veiga, para diagnosticar a situação das bibliotecas escolares e para estudar e propor o desenvolvimento de uma RBE em Portugal, à semelhança do que já acontecera noutros países.

É de salientar que o documento fundador do Programa, intitulado *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares* (Veiga *et al.*, 1996), foi elaborado por um grupo de trabalho com conhecimento aprofundado da temática, em sintonia com as referências internacionais mais relevantes e atualizadas neste domínio (nomeadamente, da UNESCO e da *International Federation of Library Associations and Institutions - IFLA*).

A comissão realizou o diagnóstico da situação das BE e o panorama era pouco animador, denotando-se falta de espaços adequados, falta de equipamentos incluindo material informático, fundo documental exclusivamente constituído por livros e por vezes reduzido e desatualizado, recursos humanos escassos e sem formação específica. Nessa altura, o país permanecia muito carenciado de bibliotecas escolares, situação que se vinha prolongando no tempo. Com poucas exceções, nas escolas não havia propriamente bibliotecas ou as que havia eram muito limitadas e antiquadas.

Assim, o Ministério da Educação e o da Cultura, conscientes da importância que a leitura e as competências de informação, assumem na construção de cidadãos esclarecidos e interventivos, adotaram uma política articulada visando promover os hábitos e práticas de leitura da população portuguesa, através do desenvolvimento de bibliotecas escolares integradas numa rede e numa política de incentivo da leitura pública, considerando que cada biblioteca deverá ser entendida como um centro de recursos multimédia de livre acesso, destinado à consulta e à produção em diferentes suportes e que deverá tornar-se um centro de iniciativas, inseridas na vida pedagógica da Escola e aberto à comunidade local. Considerou-se, assim, que a criação de uma rede de bibliotecas constituía uma das medidas da política educativa nacional.

Este programa iniciou-se, então, no ano letivo de 1996/97, e como já referimos, surgiu na sequência da publicação do relatório *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*, que define as bases e os princípios gerais para a constituição e funcionamento das Bibliotecas Escolares. O Programa RBE é um programa nacional desenvolvido em parceria com os Municípios, que visa a criação faseada de uma rede de bibliotecas nas escolas dos diversos graus de ensino. As BE foram concebidas como centros de recursos multimédia, nos quais os utilizadores devem poder consultar e produzir documentos em diferentes suportes.

Neste contexto, e de acordo com Veiga *et al* (1996), as Bibliotecas Escolares surgem como recursos básicos do processo educativo, sendo-lhes atribuído um papel central em domínios tão importantes como:

(i) a aprendizagem da leitura; (ii) o domínio dessa competência (literacia); (iii) a criação e o desenvolvimento do prazer de ler e a aquisição de hábitos de leitura; (iv) a capacidade de selecionar informação e atuar criticamente perante a quantidade e diversidade de fundos e suportes que hoje são postos à disposição das pessoas; (v) o desenvolvimento de métodos de estudo, de investigação autónoma; (vi) o aprofundamento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística. (pp.16-17).

Os impulsos dados pela RBE permitiram que estas estruturas fossem progressivamente dotados de um acervo mais rico e atualizado, constituído por documentos impressos e noutros suportes, equipamentos ligados às novas TIC e capacitados de recursos humanos cada vez com mais formação específica. A BE é assim entendida como uma parte integrante de toda a teia complexa do sistema educativo, sendo considerada um recurso educativo determinante. Desta forma, as bibliotecas, em geral, e as bibliotecas escolares, em particular, contribuem para um ensino de qualidade, já que visam a formação global do aluno, que se repercute positivamente na sociedade em geral.

Tendo em conta os dados estatísticos do Gabinete da RBE (ME, 2010), desde 1997 até 2008, foram integradas na RBE 2077 BE, num investimento que rondou os 40 milhões de euros. Cerca de 44% (918) das escolas onde estão integradas essas bibliotecas são do 1.º Ciclo; 33% (693) de 2.º e 3.º Ciclos; 18% (367) do secundário e quase 5% (95) são Escolas Básicas Integradas. Refira-se também a integração, pela primeira vez, em 2007, de escolas profissionais, embora apenas 4 até 2008.

O papel das bibliotecas escolares para o desenvolvimento da leitura no país é, também, reconhecido pela população em geral. Esta evidência é atestada no *Barómetro de Opinião Pública: Atitudes dos Portugueses perante a Leitura e o Plano Nacional de Leitura*, aplicado a uma amostra representativa da população residente no Continente, com idade a partir dos 15 anos. De entre um conjunto de aspetos passíveis de potenciar o desenvolvimento da leitura no país, os inquiridos destacaram as atividades de leitura nas escolas; o melhoramento da preparação escolar dos jovens e as bibliotecas das escolas. A percentagem dos que atribuem a importância máxima “muito importante” às BE foi de 67% (Costa, Pegado e Ávila, 2008).

Segundo o relatório de avaliação relativo à implementação deste programa, realizado no final de 2008 e datado de 2009 (Costa, 2009), cerca de 70% da população escolar – incluindo cerca de 1 milhão de alunos – beneficiava do serviço de BE da RBE através da existência de uma biblioteca na própria escola ou usufruindo do serviço de biblioteca de outra Escola do agrupamento. À exceção do 1.º Ciclo, em que estão abrangidos 36% dos alunos, nos restantes níveis de ensino a população escolar beneficiada pela RBE ronda os 100% ou atinge mesmo este patamar – 93% no secundário e 100% no 2.º e 3.º Ciclo.

Um outro aspeto a salientar prende-se com os recursos humanos. Das 1753 Bibliotecas Escolares respondentes ao inquérito RBE, 1435, ou seja, 82% tinham um professor colocado na biblioteca, pela Direcção Regional de Educação ou no âmbito do Programa RBE. Em todas as BE de escolas com 2.º ciclo, 3.º ciclo e/ou secundário existia um professor colocado, enquanto nos Jardins de Infância (JI), Escola Básica 1º Ciclo ou Escola Básica 1º Ciclo/JI este existe em 59% dos casos. Note-se que estas escolas de pré-escolar ou 1.º ciclo estão, na sua maioria, integradas em agrupamentos, pelo que podem usufruir dos recursos humanos de outras BE do agrupamento.

A partir do ano letivo 2009/2010, esta situação melhorou com a entrada em vigor da Portaria nº 756/2009, de 14 de julho, que estabeleceu as regras de designação de docentes para a função de professores bibliotecários assim como as regras de designação de docentes que constituem a equipa da BE. Uma das grandes vantagens desta Portaria foi possibilitar a existência de um conjunto alargado de professores com formação específica, a tempo inteiro, nas Bibliotecas Escolares.

A formação dos recursos humanos é uma componente muito importante para o funcionamento da BE, cada vez mais valorizada. No entanto, na RBE considera-se importante aumentar o número de professores bibliotecários pós-graduados, mestres e doutorados, mas também diversificar os domínios da sua formação. Entre os fatores explicativos do percurso e dos resultados significativos, importa salientar: a) uma conceção avançada; b) uma liderança altamente competente; c) um enquadramento político-administrativo favorável.

Impõe-se concluir, pois, que o nível de execução do Programa da RBE é muito elevado e que o objetivo nuclear do Programa de dotar o país de uma rede de bibliotecas escolares com características de qualidade reconhecidas, tem vindo a ser largamente atingido. Pois, em contraste com 1996, há hoje no país mais de 2 mil bibliotecas

escolares integradas na RBE, abrangendo o conjunto do sistema de ensino público, dos níveis básico e secundário. Todas elas obedecem a parâmetros exigentes de qualidade. De um ponto de vista temporal, verifica-se que o crescimento da Rede foi gradual e sustentado, ainda que bastante rápido. O ritmo da concretização do Programa dependeu de diversos fatores. Os mais importantes parecem ter sido de dois tipos: garantia de qualidade e mobilização de recursos que estão interligados.

A bibliografia disponível e a experiência enquanto docentes e professores bibliotecários não oferece nenhum tipo de dúvida de que o Programa da RBE tem tido um conjunto de impactos positivos muito consideráveis, em diversos domínios. Desde logo, a própria criação da Rede, objetivo central do Programa, teve um impacto extremamente significativo nas escolas e junto dos alunos, ao dotá-las de bibliotecas modernas e de qualidade e ao proporcionar a estes os serviços de biblioteca respetivos. Sem dúvida que a implementação da RBE, em 1996 e o seu permanente alargamento e a qualidade que tem prestado ao longo de todos estes anos, bem como a sensata e profícua parceria com as BP e outras entidades/Ministérios, são provas irrefutáveis da importância que a leitura tem assumido a nível nacional.

4.3. Plano Nacional de Leitura - PNL

O lançamento deste programa, em articulação com a RBE, foi uma medida política muito decisiva na melhoria da literacia na leitura em Portugal, a qual é de certa forma espelhada nos resultados do *PISA* de 2009. De facto, a criação e desenvolvimento do PNL, em 2006, e a dinâmica gerada nas escolas e na sociedade através desta iniciativa, demonstram claramente a importância que a leitura tem assumido na agenda política a um nível nacional. Recordemos os objetivos do PNL, que constituiu “uma resposta institucional à preocupação pelos níveis de literacia da população em geral e em particular dos jovens, significativamente inferiores à média europeia” (Alçada, 2006):

- Promover a leitura, assumindo-a como fator de desenvolvimento individual e de progresso colectivo;
- Criar um ambiente social favorável à leitura;
- Inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras atividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos;
- Criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura;

- Enriquecer as competências dos atores sociais, desenvolvendo a ação de professores e de mediadores de leitura, formais e informais;
- Consolidar e ampliar o papel da Rede de Bibliotecas Públicas e da Rede de Bibliotecas Escolares no desenvolvimento de hábitos de leitura;
- Atingir resultados gradualmente mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais de avaliação da literacia. (*ibidem*, p. 13).

Parafraseando a autora: “O impacto do Plano Nacional de Leitura será tanto maior, quanto mais vier a ser encarado como um projeto coletivo, cujo sucesso depende da intervenção de todos e de cada um” (*ibidem*, p. 2). É de salientar que a criação do PNL se fundamentou em resultados de inúmeros estudos que demonstravam ser indispensável a aquisição de competências básicas de leitura nas primeiras etapas da vida, de forma a evitar dificuldades que progressivamente se acumulam e se transformam em obstáculos dificilmente ultrapassáveis.

O PNL tem desenvolvido um conjunto de iniciativas para promover a leitura, com programas para o pré-escolar, para o ensino básico e para o ensino secundário. Uma das iniciativas de promoção da leitura é o projeto *a Ler+* que resulta da parceria com o *National Reading Trust* (organização inglesa) em particular com o projeto *Reading Connects*, que foi cedido ao PNL. Também conta com o apoio da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e da Fundação Calouste Gulbenkian. Este projeto baseia-se no modelo inglês e pretende que as escolas e bibliotecas escolares, em estreita parceria com as BP e toda a comunidade, promovam e dinamizem uma cultura integrada de leitura. Existem programas específicos para os vários níveis de escolaridade:

- no pré-escolar, *Está na Hora dos Livros*;
- no 1.º ciclo, *Está na Hora da Leitura*;
- no 2.º ciclo, *Quanto Mais Livros Melhor*;
- no 3.º ciclo e no Ensino Secundário, *Navegar na Leitura*.

Os relatórios anuais de atividades do PNL são, na nossa perspetiva, documentos muito úteis para que se conheçam um pouco melhor os hábitos, gostos e resistências inerentes ao ato e ao hábito da leitura. Pois, além de apresentar as linhas orientadoras deste programa, referencia as iniciativas levadas a cabo, os seus dinamizadores, o público-alvo, os alunos envolvidos, fazendo também, uma análise crítica/balanço das atividades realizadas, com o objetivo de proceder à introdução de melhorias. Assim, no

âmbito deste nosso trabalho, consideramos suficiente referenciar apenas o relatório do ano 2010/2011, uma vez que o mesmo faz um balanço da implementação da primeira fase deste programa que corresponde aos anos de 2006 a 2011.

No prefácio deste documento, Isabel Leite – Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário, afirma que “É preciso elevar a qualidade do ensino, olhando para o que a investigação nos mostra acerca dos mecanismos e conhecimentos que permitem desenvolver os processos mentais para uma leitura fluente. [...] Todos queremos que o desempenho escolar dos nossos alunos melhore. Para tal, é fundamental que leiam melhor. Que falem do prazer de ler.” (PNL, 2011, p. 12).

Ainda neste relatório, destacamos a mensagem de Fernando Pinto do Amaral - Comissário do PNL, que além de fazer um balanço do trabalho desenvolvido ao longo de cinco anos de implementação deste programa, perspetiva o futuro no sentido de se preparar a segunda fase (2011/2016), concluindo que, ainda que o contexto financeiro não seja favorável, melhorar os níveis de literacia deve ser um desígnio nacional. De facto, continua a ser crucial e urgente que se dê continuidade a todo o tipo de iniciativas que promovam a leitura dos portugueses, em especial dos alunos, a começar na entrada para o sistema educativo, desenvolvendo-se as suas competências leitoras e, simultaneamente, a sua capacidade de um exercício pleno de cidadania.

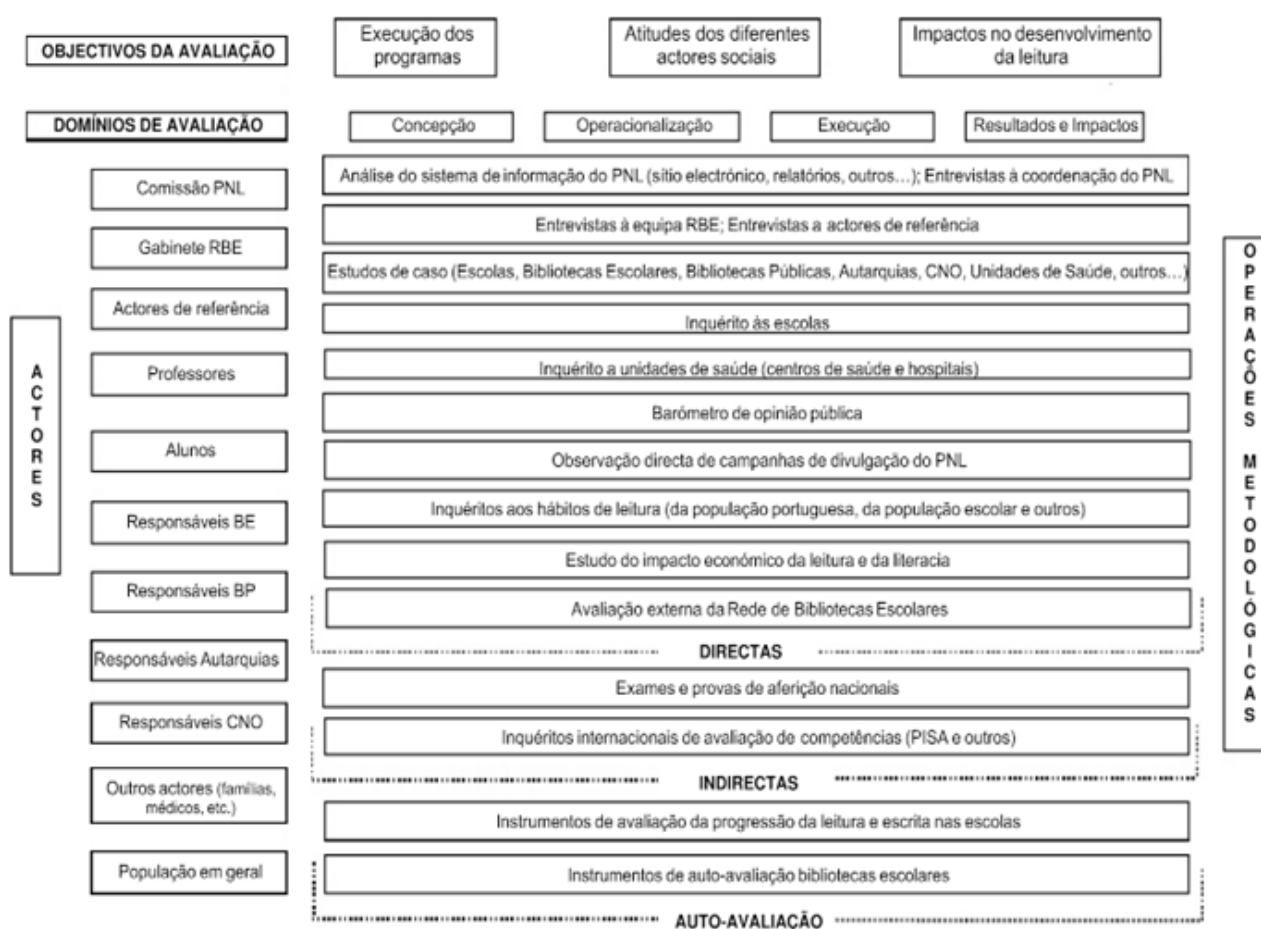
Neste âmbito, consideramos relevante mencionar o trabalho levado a cabo por António Firmino da Costa (coord.), Elsa Pegado, Patrícia Ávila e Ana Rita Coelho - *Avaliação do plano nacional de leitura: os primeiros cinco anos* (2011), na medida em que nos permite conhecer melhor a abrangência deste programa e os efeitos do mesmo no que à leitura diz respeito. Tratou-se de uma avaliação externa, orientada por princípios de rigor analítico e independência. Contudo, dado o cariz deste estudo, não houve um afastamento entre esta equipa e a equipa responsável pela execução do PNL, pautando-se, por uma posição de exterioridade da equipa de avaliação face à intervenção do Plano. Os autores deste trabalho reconhecem que são vários os desafios que se colocam à avaliação de um programa como o PNL, os quais remetem, essencialmente, para a complexidade de que o PNL se reveste, a vários níveis:

é um programa à escala nacional, abrangendo todo o país; atua em diferentes contextos, mais circunscritos, como escolas, bibliotecas e comunidades locais, ou mais difusos, como a sociedade portuguesa em geral; está direcionado para diferentes públicos, incluindo crianças e jovens em idade escolar, adultos, famílias e população em geral; conta com o envolvimento, de formas também variadas, de uma pluralidade de atores, desde a própria Comissão do Plano aos

que trabalham diretamente com os destinatários no terreno, como sejam os professores, os bibliotecários ou os profissionais de saúde; engloba uma grande quantidade e diversidade de projetos, com diferentes graus de abrangência, objetivos, públicos e durações; caracteriza-se por um permanente dinamismo, ao aliar a continuidade, através dos seus projetos nucleares que se mantiveram durante toda a primeira fase de execução do Plano, à inovação e diversificação, com a aposta no desenvolvimento de novas iniciativas e novos projetos que foram surgindo de forma faseada ao longo desses cinco anos. (Costa *et al*, 2011, p.10).

A Figura 1.1. sintetiza graficamente a lógica geral do *Sistema de Avaliação do Plano Nacional de Leitura*, assim como, as suas componentes principais: as operações metodológicas previstas; os atores sociais a abranger nessas operações metodológicas de avaliação; os domínios de avaliação sobre os quais as operações metodológicas incidem e os objetivos de avaliação a que especificamente se procura dar resposta.

Figura Nº 1- Sistema de avaliação do PNL



Fonte: Avaliação Externa do Plano Nacional de Leitura (Costa *et al*, 2011, p .13)

No conjunto, a avaliação realizada torna evidente que o PNL tem tido impactos muito positivos na sociedade portuguesa – muito em especial nas escolas, mas também nas famílias, nas comunidades locais e na população em geral. Este facto é reconhecido pela OCDE quando enumera, no relatório internacional sobre o *PISA 2009*, as várias transformações ocorridas no sistema de ensino português a partir de 2005, fazendo referência explícita à importância do lançamento do PNL para as melhorias registadas no domínio da leitura. Os autores concluem referindo: “A segunda fase, prevista para os próximos cinco anos, ganhará em prosseguir as linhas de força orientadoras e os programas estruturantes do PNL. Mas ganhará também em suscitar novas vertentes, desejavelmente tão estimulantes e eficazes como as da primeira fase” (*ibidem*, p. 107).

O relatório *A Dimensão económica da Literacia em Portugal: Uma análise* (2009) considera igualmente:

O Plano Nacional de Leitura (...) é um elemento crucial do esforço nacional para melhorar a oferta de competências de literacia no país e, por esse motivo, deve beneficiar de apoio político e financeiro sustentado. O Plano Nacional de Leitura poderá vir a ter, oportunamente, um impacto benéfico, mas precisa de ser complementado por um esforço concertado que também melhore a qualidade do ensino inicial e desenvolva um sistema eficaz de educação e de formação de adultos com incentivos adequados para atrair os muitos portugueses adultos que perderam oportunidades educativas em fases anteriores da sua vida. Melhorar a oferta de competências de literacia é apenas uma parte, embora importante, desta equação. A outra é a melhoria da procura de competências de literacia na economia e na sociedade portuguesas. O reconhecimento, a validação e a remuneração das competências de literacia no mercado de trabalho constituem, por isso, um enorme desafio para o país. (p. 10).

Temos consciência que Portugal está a passar por uma situação económica difícil e pouco propícia a investimentos. No entanto, é fundamental que se reforcem medidas políticas e educativas, que promovam a leitura, nomeadamente o alargamento da RBE e do PNL, a continuidade do cargo de professores bibliotecários com formação específica, no sentido de se prosseguir, ainda que paulatinamente, a formação de mais e melhores leitores, ou seja, cidadãos mais autónomos, mais críticos e mais interventivos. Caso contrário, correm-se sérios riscos de haver retrocessos nesta caminhada em prol da leitura e do desenvolvimento do país. Só assim se demonstrará uma atitude consciente e convicta da importância da leitura no mundo atual.

CAPÍTULO 2

DA APRENDIZAGEM DA LEITURA AO PRAZER DE LER

O ato de ler, longe de ser mecânico, é uma operação que envolve a totalidade da pessoa: inteligência e vontade, fantasia e sentimentos, passado e presente.

(Sobrinho *et al*, 2000, p. 31)

Iniciamos este capítulo com uma abordagem e análise do conceito de leitura na perspectiva de vários autores. Posteriormente, embora de forma breve, referiremos o processo de aprendizagem e ensino da leitura, referindo os principais modelos teóricos que refletem diferentes concepções e diferentes métodos utilizados para promover o ensino e o desenvolvimento desta competência fundamental. Abordaremos também a problemática da transversalidade da leitura, terminando com uma análise e reflexão em torno dos hábitos de leitura e seu impacto na aprendizagem.

Por último, no segundo ponto, manifestamos a nossa crença de que ler, com prazer, é um grande desafio, e somente assim se formam verdadeiros leitores. Indivíduos autónomos, participativos e críticos, ou seja, cidadãos responsáveis pela sua formação pessoal e profissional e pelo exercício pleno da sua cidadania. Acreditamos que a aprendizagem da leitura não depende tanto do método, mas antes da motivação que se implementar. O professor deve, com o seu exemplo e a sua ação pedagógica, contagiar para o prazer da leitura. O aluno, por sua vez, deve sentir que ler é tão natural como falar, andar, correr... Só assim se consegue formar e ser leitor com prazer.

O percurso seguido teve por base a revisão da literatura, tanto a nível concetual, como a nível da análise de estudos empíricos, refletindo ainda a nossa experiência e a nossa perspectiva enquanto docentes e enquanto leitores ativos, enquanto pessoas que fazem da leitura uma forma de SER e de ESTAR...

1. A leitura em contexto escolar

A aprendizagem da leitura é, sem dúvida nenhuma, um marco muito importante na vida escolar do aluno. Esta ideia é partilhada por Lopes (2010, p. 20): “há que ter presente, que ler e escrever é uma das tarefas mais complexas que a criança tem de enfrentar aquando do início da escolarização e como tal, um possível acontecimento indutor de *stress* escolar infantil.”.

Raras são as crianças que não manifestam grande excitação, muita expectativa e vontade de aprender a ler e, com natural inocência, pensam que aprendem a ler logo no primeiro dia de aulas! Contudo, depressa se apercebem que não é assim tão fácil, mesmo que não tenham qualquer tipo de dificuldades de aprendizagem, pois, aprender a ler, é um ato moroso e complexo que põe em ação várias vivências e competências, ou seja, os designados comportamentos emergentes de leitura e escrita. Prole (2008) defende que se as primeiras abordagens forem prazerosas, estimulantes, enriquecedoras e positivas, depressa a criança descobre que, apesar de ser árdua, a aprendizagem da leitura lhe permite abrir as portas a um mundo novo. Depressa reconhece que ler é, afinal, uma aventura sem fim...

Por outro lado, a criança há muito que começou o processo de aprendizagem da leitura. Essa caminhada, por vezes, inicia-se antes do seu próprio nascimento. Talvez esta afirmação não reúna consensos, mas há investigações que apontam nesse sentido. Mais consensual é o facto de se considerar que o contacto com os livros e com a leitura desde que a criança nasce até à entrada no 1.º ano de escolaridade, ano da aprendizagem formal da leitura, se revela importante não só para a aquisição desta competência fundamental, mas também para a descoberta do prazer de ler.

Se a aprendizagem da leitura não é um processo simples, o ensino desta competência não é menos complexo. A dificuldade reside, desde logo, na conceção de leitura que o professor assume, a qual condiciona os métodos a utilizar, as atividades a implementar e, conseqüentemente, a receptividade e a adesão por parte do aluno. Contudo, acreditamos que a aprendizagem e o ensino da leitura não dependem tanto do método, mas principalmente da motivação, quer da parte do futuro leitor quer por parte do seu professor. Acreditamos e defendemos ainda que é precisamente na motivação que está a chave do prazer de ser leitor na Escola e ao longo da vida.

Parafraseando Carvalho (2011), as investigações realizadas no âmbito da leitura têm proliferado de uma forma muito significativa nas últimas décadas, mostrando-nos que esta temática é um campo de estudo onde se multiplicam estudos de diferentes domínios científicos, com alguma heterogeneidade de pontos de vista. Como tal, requer uma análise crítica bem fundamentada, pois só assim as práticas de ensino e motivação para a leitura poderão ser eficazes.

Esta situação é uma prova irrefutável do interesse e da importância desta temática, ou melhor ainda, desta problemática. Apesar de já haver unanimidade quanto à importância desta competência e quanto ao papel decisivo que a mesma desempenha na aprendizagem, no sucesso pessoal, escolar, profissional e social, ou seja, na formação global de cada cidadão e, conseqüentemente, no desenvolvimento da sociedade e de cada país, há ainda alguma controvérsia, sobretudo, em relação aos métodos de ensino da leitura, bem como às estratégias a utilizar para que a mesma se transforme numa necessidade básica e num ato de prazer.

Inquestionavelmente, “a leitura é considerada como uma ferramenta insubstituível que permite aos sujeitos leitores aceder a um conjunto de experiências e conhecimentos” (Ribeiro, 2005, p.3). Desta forma, e dada a importância que lhe é atribuída, é crucial conhecer e compreender os seus modelos de aquisição, os processos que lhe são subjacentes, as componentes que a constituem, bem como as metodologias de ensino, como forma de se poder desenvolver uma atuação mais consciente, informada e adequada aos alunos.

Concordamos com Rebelo (2001), que considera que aprender a ler se tornou uma necessidade básica, pois é fundamental para se poder viver em sociedade, para se ser aceite e para se participar dos recursos que se oferecem a todos os cidadãos. Esta ideia é reforçada por Carvalho (2011), que assegura que esta atividade é, ao mesmo tempo, fruto e motor de desenvolvimento do indivíduo, possibilitando e potenciando muitas outras aprendizagens.

Em suma, hoje mais do que nunca, a leitura (considerada num sentido amplo e feita em vários tipos de suporte), constitui uma ferramenta imprescindível na sociedade atual, podendo determinar o sucesso pessoal, profissional e social de cada cidadão. É a base de todas as aprendizagens escolares, o que a torna um assunto de grande relevância e pertinência, motivo pelo qual o ensino da leitura tem sido e continua a ser um tema capital da Escola, um assunto que cria grandes preocupações, dúvidas e expectativas a pais, professores, bibliotecários, políticos e sociedade em geral. Como tal, estamos

certos de que uma boa prática de ensino e promoção da leitura têm de assentar em bons conhecimentos teóricos, bem como em profissionais conscientes e motivados.

1. 1. Conceito(s) de leitura

O conceito de leitura tem sido alvo de reflexão e análise por parte de muitos investigadores ao longo de várias décadas. Tal situação deve-se à dificuldade em defini-lo com precisão, uma vez que se trata de um conceito complexo e polissémico, que se tem vindo a alterar com a evolução do tempo. A leitura tem sido objeto de uma investigação profunda, onde se têm cruzado influências da psicologia, linguística, antropologia, sociologia, informática, cibernética, modelos de aprendizagem e prática pedagógica.

A incursão sobre esta temática permite-nos constatar que há unanimidade no que concerne à importância da leitura, uma vez que, como já sublinhámos, a leitura é considerada uma ferramenta indispensável à sociedade de hoje e pode determinar o sucesso pessoal, profissional e social de cada cidadão, como temos vindo a afirmar.

Numa perspetiva diacrónica e de forma muito sucinta, verificamos que, há algumas décadas atrás, a leitura era entendida como a capacidade de identificar os símbolos gráficos, aos quais correspondiam sons. Mais tarde, a leitura passou a ser um exercício espiritual, acessível apenas a uma pequena elite de religiosos, sendo sobretudo uma experiência oral para ser concretizada em público. A leitura tinha, assim, uma utilidade transcendente.

Atualmente entende-se que a leitura é muito mais do que a descodificação da palavra escrita. A leitura é um ato individual de compreensão e de interpretação do significado da linguagem escrita. Desta forma, tal como sublinham Sobrino *et al* (2000, p. 31) “O ato de ler, longe de ser mecânico, é uma operação que envolve a totalidade da pessoa: inteligência e vontade, fantasia e sentimentos, passado e presente”.

Por outro lado, ao analisarmos a literatura em torno daquela que é considerada uma das mais importantes atividades humanas, a leitura, deparamo-nos com várias tentativas de definição, de entre as quais escolhemos algumas das que julgamos mais pertinentes, mais abrangentes e exemplificativas da complexidade deste conceito e da sua evolução. A nossa opção também teve em conta o facto de as considerarmos elucidativas quer do conceito em si, quer do caminho que pretendemos trilhar neste estudo e na nossa prática docente.

Na sua recente investigação, Menezes (2010) menciona Dehant e Gille (1974), que referem que a leitura era considerada uma atividade mecânica e, aprender a ler, consistia em saber identificar as palavras corretamente, limitando-se a leitura ao ato de percepção dos sinais gráficos. Reis e Lopes (1990) apresentam a noção de leitura como “a operação que dá um sentido ao texto com o auxílio de um conjunto de conceitos que têm em conta aspetos como: o fundo sociocultural oculto, o inconsciente analítico, a estruturação do imaginário, as ressonâncias retóricas, entre outros. [...] o leitor é, assim, coprodutor do texto, pois atribui-lhe efeitos de sentido” (p. 212).

Vicent Jouve (1993), com um trabalho significativo nesta área, define a leitura como “une activité complexe, plurielle, qui se développe dans plusieurs directions” (p. 9). O mesmo autor entende a leitura como um processo que envolve cinco dimensões: 1) um processo neurofisiológico; 2) um processo cognitivo; 3) um processo afetivo; 4) um processo argumentativo e, (5) um processo simbólico.

Sobrino *et al* (2000), cuja definição de leitura apresentámos anteriormente, refere ainda: “a leitura é uma das mais importantes atividades da pessoa humana que mais favorece o desenvolvimento da maturidade, da autonomia intelectual e de liberdade. [...] a leitura é uma forma geral e permanente de se documentar, para além de ser uma forma de deleite e de interiorização de valores e princípios para a convivência social. [...] Se ler é deleitar-se, também é instruir-se; por isso, ler é instruir-se com prazer.” (pp. 31-38). Esta é, sem dúvida, uma definição com a qual estamos plenamente de acordo.

Daniel Pennac (1993), na sua obra de referência - *Como um Romance* – em que aborda de forma muito interessante e peculiar a leitura, nomeadamente os direitos do leitor, apresenta-nos a leitura como uma grande viagem intelectual e como um ato de grande emoção. De acordo ainda com Allende e Condemarin (2005, p. 3) “A leitura é fundamentalmente, o processo de compreender o significado da linguagem escrita”.

Para Poslaniec (2006, p. 9), “Ler é um ato individual que escapa a qualquer generalização [...] Criar sentido a partir de um texto não consiste apenas em descodificá-lo e é por isso que saber ler não basta para ter prazer de ler”. Por seu lado, Inês Sim-Sim (2006), investigadora na área da aprendizagem e ensino da leitura, propõe-nos uma definição que não se afasta muito das anteriores, pois esta autora considera a leitura como um “um ato complexo, simultaneamente linguístico, cognitivo, social e afetivo” (p. 8).

Na sua obra - *Uma abordagem cognitiva da leitura* - Cruz (2007) atesta que “ler não se limita somente à descodificação e reconhecimento das palavras, mas significa, essencialmente, compreender a mensagem escrita de um texto, sendo a compreensão o objetivo final da leitura” (p. 69). Este autor salienta ainda:

A leitura é uma atividade que é constituída por um conjunto de processos psicológicos de diferentes níveis que, tendo início num estímulo visual, permite atingir a compreensão de um texto, através de uma ação global e coordenada. [...] Estudos atuais sobre o funcionamento do cérebro na aprendizagem da leitura mostram que ler é um processo complexo e individual. É complexo porque envolve todo o cérebro e a coordenação de um conjunto de competências. É uma tarefa individual porque cada leitor aprende a ler de modos e níveis diferentes. (p. 175).

Assim, o leitor tem um papel ativo à medida que faz o processamento do texto escrito, atribuindo-lhe significado, correlacionando as suas experiências passadas com as novas informações que emergem da leitura. Esta ideia é reforçada por Chambers (2007), defendendo que “a leitura é um dos processos mais complicados que é realizado pela mente humana, não podendo, por isso, ser aprendida de forma automatizada” (p. 1).

A incursão sobre este tema confirma-nos que a leitura é um processo multifacetado, complexo, abrangente, que exige muito do cérebro, da memória e das emoções, envolvendo também a experiência de vida dos leitores. Esta ideia é corroborada por Sardinha (2007), que destaca que esses esquemas interpretativos dependem do contexto social do sujeito, da capacidade de concentração e também das oportunidades motivacionais. Em diferentes ocasiões, o mesmo leitor pode ler o mesmo texto, construindo significados diferentes. Do mesmo modo que leitores diferentes, embora possam partilhar os mesmos significados na leitura de um texto, também podem fazer leituras diferentes. Neste sentido, considera que ao leitor cabe abordar o texto com as suas estruturas cognitivas, linguísticas, culturais e afetivas. Refere também que se a leitura fosse interpretada como simples descodificação, o texto não passaria de uma apreensão sucessiva de frases à espera de ser desvendado.

Consideramos que este conceito é de algum modo alargado por Neta (2008), uma vez que o situa também no campo sociológico:

A leitura é objeto de cultura, um bem simbólico cultural de um povo, de uma comunidade e uma forma de inclusão social. [...] O domínio das competências de leitura permite aos indivíduos participarem na vida em sociedade,

contribuindo assim para a formação da pessoa e a democratização dos indivíduos, nas suas relações com a sociedade. (p. 23)

Carvalho (2011) comunga desta ideia, afirmando: “a leitura é um instrumento de aquisição de saber, uma forma de comunicar, de partilhar informações, sentimentos e valores e é, em última instância, agente e promotora de desenvolvimento humano” (p, 14).

Poderíamos ter citado muitos outros autores que, ao longo dos tempos, se têm debruçado sobre a temática da leitura. Contudo, consideramos que os exemplos apresentados são sobejamente esclarecedores e abrangentes.

Antes de concluirmos este ponto, consideramos pertinente mencionar o que alguns documentos referenciais e estruturantes focam a este respeito, nomeadamente, o *Currículo Nacional do Ensino Básico - competências básicas da Língua Portuguesa*, e os *Novos Programas de Português do Ensino Básico*, que entraram em vigor no ano letivo transato, onde é apresentada uma conceção mais ampla.

O processo interativo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo. A leitura exige vários processos de atuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc.); em termos translatos, a leitura pode ainda ser entendida como atividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal. (Reis *et al*, 2009, p. 17).

Em conclusão, concordamos com Menezes (2011), que considera a leitura uma forma de integração social e compreensão do mundo e, simultaneamente, uma forma de conhecimento e de satisfação pessoal por parte do ser humano.

1.2. O processo de aprendizagem e ensino da leitura

Neste trabalho não pretendemos apresentar um estudo exaustivo sobre o ensino e a aprendizagem da leitura, uma vez que não é esse o tema central do nosso estudo. Contudo, dada a importância que a leitura assume em todo o processo de aprendizagem na Escola e ao longo da vida, é nosso propósito referenciar os fatores que poderão ter implicações positivas ou negativas no sucesso de uma criança que inicia o seu processo de aprendizagem da leitura. É do conhecimento geral que se o início for penoso pode comprometer a formação de crianças leitoras e, conseqüentemente, de adultos leitores.

A abordagem da aprendizagem e ensino inicial da leitura remete-nos de imediato para os vários modelos de aprendizagem/ensino da leitura que têm sido aplicados em diferentes épocas e com resultados diferentes. Como elemento contextual do nosso estudo, consideramos pertinente fazer uma referência, ainda que breve, das teorias alegadas por cada modelo. Assim, apresentamos, resumidamente, quatro modelos teóricos de leitura: ascendentes, descendentes, interativos e transacionais, que refletem diferentes concepções e diferentes métodos de ensino/aprendizagem da leitura. Estes modelos variam desde o tradicional processamento de letras e estruturas à priorização dos princípios cooperativos entre leitor, texto e autor.

Os percursores dos modelos ascendentes Gough (1972) e Rayner & Pollatsek (1989), influenciados pelo behaviorismo, salientam que não é possível aprender a ler sem o conhecimento das regras de decifração do código, isto é, é preciso dominar a correspondência grafo-fonológica. Estes modelos dominaram o ensino da leitura até aos anos 60 e assentam no pressuposto que a criança tem de aprender o princípio alfabético e por isso insiste no treino da correspondência grafema/fonema. Os modelos ascendentes, ou de baixo para cima (*bottom-up*), entendem a leitura como um processo que ocorre em etapas separadas e de forma linear. Este tipo de métodos promove o ensino da leitura através da correlação imediata e direta dos sons com as letras que os representam. Neste âmbito, ler é, portanto, descodificar um conjunto de grafemas, ou seja, converter a mensagem escrita em mensagem sonora.

A partir da década de 60, com a aposta nas pedagogias centradas no aluno, em que está subjacente a perspetiva coperniciana, passam a ser mais utilizados os modelos descendentes que propõem um ensino baseado na compreensão e na imitação. Nardi (2006) refere que estes modelos, defendidos por Goodman (1973) e Smith (1978), seguindo uma linha construtivista, assentam na capacidade de previsão, o que permite uma análise a nível superior do texto, sem valorizar os pormenores. A compreensão do texto ocorre porque o leitor tem um papel interativo em todo o processo, que envolve a predição, a formulação de hipóteses e os conhecimentos prévios. Assim, os modelos descendentes, ou de cima para baixo (*bottom-down*), entendem a leitura como um processo inverso aos modelos ascendentes, uma vez que defendem que ler é compreender. O leitor constrói, de forma ativa, significado a partir dos seus conhecimentos e experiências.

Nos anos 80, surge um movimento que põe em causa o modelo descendente e procura recuperar alguns aspetos do modelo ascendente. Numa perspetiva mais eclética,

encontram-se os modelos interativos preconizados por Rumelhart (1994), que pressupõe a existência de várias unidades de processamento paralelo altamente interativas. Tal como a designação já sugere, conciliam os pressupostos dos dois modelos apresentados anteriormente. Logo, os modelos abordados anteriormente não devem ser considerados separadamente, mas antes interligados, pois complementam-se mutuamente.

Enquanto o modelo ascendente valoriza o texto, o descendente enfatiza o leitor. Já o modelo interativo defende que ler consiste não só na capacidade de descodificar as letras e as frases, mas também de compreender o texto. Nesta abordagem deixa de haver uma visão linear dos processos implicados na leitura e considera-se que o leitor usa simultaneamente, e em interação, capacidades de ordem inferior e de ordem superior. O ato de ler pressupõe a implicação das componentes dos modelos ascendentes, como sejam a identificação, o reconhecimento de letras e a tradução em sons, com as componentes dos modelos descendentes, como a compreensão, a formulação de hipóteses e a predição para atingir o significado do texto. Cruz (2007) conclui que “nos modelos interativos a informação sensorial, semântica e pragmática que intervém na leitura está sempre disponível, podendo ser usada de modo simultâneo e interativo, isto é, em paralelo” (p. 94). Sintetizando, podemos dizer que no ato de ler, o leitor identifica e constrói unidades de significação a partir do texto, aciona os conhecimentos prévios, que o levam a desenvolver expectativas, a formular hipóteses e a fazer inferências.

Para além dos três modelos de processamento da leitura acima apresentados, expomos uma quarta conceção teórica de processamento de leitura definida por Dubois (1991) e apresentada por Quintana (2004), que concebe a leitura como um processo transacional, que partilha características com os modelos interativos. Este modelo considera que “ler implica uma transação entre o leitor e o texto, da qual resulta o significado. Neste sentido, a leitura é uma atividade de construção e um reservatório de experiências linguísticas que refletem a história pessoal, social e cultural do leitor” (p.3). Nestes termos, todo o ato de leitura é um momento especial, que envolve em interação um leitor particular com um texto particular, que ocorre num tempo e num contexto também particulares. Esse momento de transação permite dar significado a um novo texto.

Quintana (2004), menciona que na teoria transacional o significado cria-se quando o leitor e o autor se encontram no texto. O significado que se cria é relativo, pois dependerá das transações que se produzem entre os leitores e os textos num contexto específico. Os leitores que partilham uma cultura comum, e leem um texto

num ambiente similar, criarão textos semelhantes nas suas mentes, embora o significado possa não ser exatamente coincidente. Os indivíduos que leem o mesmo texto várias vezes nunca o compreendem exatamente da mesma forma.

Em síntese, a leitura, enquanto atividade cognitiva, apoia-se nestes quatro modelos, que refletem diferentes concepções sobre o processo de leitura. Na nossa perspectiva, consideramos que os modelos interativos vão mais ao encontro da explicação teórica do processo de leitura, uma vez que, para compreender a mensagem do texto são necessários dois elementos essenciais: por um lado, é necessário dominar o código linguístico e, por outro, o leitor deverá dispor de conhecimentos prévios para compreender a informação transmitida pelo autor.

Temos consciência que a questão da escolha dos modelos exerce muita importância, gera muita ansiedade e até alguma insegurança no processo ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. Como tal, destacamos a posição da *International Reading Association* (1999), que de certo modo, nos orienta:

There is no single method or single combination of methods that can successfully teach all children to read. Therefore, teachers must have a strong knowledge of multiple methods for teaching reading and a strong knowledge of the children in their care so they can create the appropriate balance of methods needed for the children they teach. (p. 2).

Partindo da premissa que para aprender a ler é preciso conhecer o código linguístico e o significado da palavra, do texto, talvez seja sensato não usar exaustivamente um único modelo, nem um único método. Consideramos que em todo este processo complexo, que é o ensino e a aprendizagem da leitura, é fundamental que o educador/professor tenha conhecimento das várias teorias existentes para poder adequá-las nas suas práticas de ensino. Também os modelos utilizados não devem ser rígidos, deve haver flexibilidade na sua aplicação e com adequação às necessidades de cada criança.

Portanto, se queremos formar verdadeiros leitores, temos o dever de conhecer os processos cognitivos, linguísticos e os fatores sociais e culturais que estão implicados na aprendizagem da leitura e que determinam o sucesso escolar e educativo das crianças e jovens, uma vez que a competência da leitura é transversal a todo o conhecimento. É preciso, ainda, uma grande aposta na formação dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo, mas é igualmente importante que os professores de português em particular, e, todos os docentes dos outros graus de ensino, compreendam os

mecanismos envolvidos no processo de aquisição e desenvolvimento das competências de leitura, para que possam continuar a atuar com propriedade, impedindo, o mais possível, que os alunos à medida que avançam no nível de ensino se tornem menos leitores, perdendo o hábito e/ou o prazer pela leitura.

Morais, já em 1997, salientava que grande parte da nossa vida dependia da leitura e da escrita e as pessoas que lessem e escrevessem mais depressa tinham uma vantagem clara em relação às outras. Referiu ainda que a existência da capacidade de leitura estava a aumentar de dia para dia e as suas funções a nível económico e social se multiplicavam em número e importância num crescimento exponencial.

Concordamos em pleno com Rebelo (2001), quando refere que não basta saber ler ao nível essencial, de forma a não ser analfabeto: os avanços tecnológicos, científicos e culturais exigem aos cidadãos conhecimentos e formação muito superiores àqueles que são ministrados nas escolas do 1.º ciclo. Considera que aprender a ler se tornou numa necessidade básica, pois é fundamental para se poder viver em sociedade, para se ser aceite e para se participar dos recursos que se oferecem a todos os cidadãos.

Este autor alertou para o facto de, no processo de ensino/aprendizagem da leitura, ser importante ter em consideração as características inerentes ao sujeito leitor, nomeadamente os seus conhecimentos prévios, as capacidades cognitivas, os fatores motivacionais e de atenção, bem como o nível de desenvolvimento da linguagem. Importa não esquecer o papel que tem o professor enquanto responsável principal na tomada de decisões quanto ao desenrolar do processo de ensino/aprendizagem.

A definição de Sim-Sim (2006) é, na nossa perspetiva, muito completa e reflete a nossa posição quanto ao conceito de leitura. A autora refere que “a leitura é um ato complexo, simultaneamente linguístico, cognitivo, social e afetivo.” (p. 8). Assim, no processo de aprendizagem e ensino da leitura consideramos que todo o educador que tem a tarefa de ensinar a ler, independentemente do modelo que utilize, deve ter em conta os fatores mencionados, cujos reflexos se manifestam de forma diferente em cada criança. Para esta mesma autora, o sucesso na iniciação formal à escrita e à aprendizagem da decifração apoia-se em três pilares: o desenvolvimento da linguagem oral, a consciência fonológica e os comportamentos emergentes de leitura e de escrita. Dado que a nossa língua tem um sistema de escrita alfabético, é preciso que a criança conheça o seu funcionamento.

É sabido, e já foi referido, que a iniciação da aprendizagem da leitura pode comprometer o tão desejado sucesso. Conforme afirma Marques (2004) “este ciclo

(fracassos na aprendizagem - instabilidade emocional - desinteresse pela leitura) tem de ser evitado, visto que o sucesso pela leitura dependem, em certa medida, das primeiras relações da criança com essa atividade extremamente complexa” (p.55). Neste contexto, não poderíamos deixar de referir o conceito tão conhecido de Stanovich (1986), que considera que a aprendizagem inicial da leitura é o início de uma sequência de efeitos em que “os ricos ficam mais ricos”, em que aqueles que aprendem primeiro adquirem enorme vantagem. Por isso, o ensino inicial reveste-se de uma enorme importância. Citamos, mais uma vez, Carvalho (2011) dada a pertinência da informação que apresenta:

O tema das dificuldades de aprendizagem da leitura é, provavelmente, no campo da psicologia, um dos mais profícuos em termos de investigação, e simultaneamente, o mais marcado por controvérsias e divergências. Sendo certo que os conflitos entre os diversos investigadores são atualmente mais moderados, é ainda verdade que subsistem dificuldades na integração das peças do puzzle num todo coerente e, assim, diríamos que a investigação neste domínio é marcada por um défice de coerência central. (p.11).

A bibliografia existente, em especial os estudos levados a cabo nesta área, demonstram-nos que as crianças com mais sucesso na aprendizagem da leitura dedicaram mais tempo a atividades de consciência fonológica, na educação pré-escolar. Assim, ao iniciar a aprendizagem formal já trazem uma consciência linguística que vai desenvolver à medida que os seus conhecimentos acerca das regras da escrita vão avançando.

A aquisição da leitura e da escrita são condicionantes essenciais de toda a aprendizagem futura, uma vez que são ferramentas indispensáveis para um sem fim de aprendizagens escolares e extraescolares. Rebelo (2001) reforça esta ideia: “ter problemas na sua aquisição significará, em grande parte, encontrar dificuldades noutras áreas de aprendizagem” (p. 69). Fonseca, Simões e Ferreira (1995), Rebelo (2001), Cruz (1999), Castro e Gomes (2000), referenciados por Carvalho (2011), defendem que as dificuldades de leitura e de escrita estão intimamente ligadas aos problemas gerais de aprendizagem, pelo que, muitas vezes, o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem coincide, em termos de conteúdo e de processo, com o das dificuldades de leitura e de escrita. Carvalho (2011) conclui:

Para as crianças que apresentam dificuldades na leitura, a vida na escola é muito difícil ainda que beneficiem de medidas do regime educativo especial. Mesmo

depois de terminar a escola essa dificuldade específica continua a impor-lhes constrangimentos pela vida fora, com uma conseqüente diminuição da qualidade de vida. É relativamente consensual para a maioria dos autores que os alunos que não aprendam a ler fluentemente até ao 3º ano de escolaridade, muito dificilmente virão a adquirir a leitura altamente funcional. Na verdade, o facto de as crianças falharem na aprendizagem da leitura constitui um grave problema social. (p. 11).

A mesma autora acrescenta ainda que “as dificuldades de aprendizagem da leitura conduzem de forma significativa ao insucesso escolar e são também o motivo que mais frequentemente leva as crianças ao psicólogo escolar ou a outro profissional exterior à Escola. É, segundo alguns autores, um verdadeiro problema de saúde pública” (p. 22).

Parafraseando Sim-Sim (2006), podemos dizer que o sucesso da aprendizagem em geral, e em particular da leitura, está relacionado com o planeamento, a organização e a sistematização de práticas educativas que proporcionem o desenvolvimento das capacidades indiciadoras de um bom desempenho em leitura.

Importa salientar que as atividades de leitura não devem aparecer descontextualizadas, mas sim integradas em contextos e situações de leitura, que promovam a compreensão leitora, pois só desta forma o leitor se apropria do texto. A compreensão na leitura não significa apenas fazer o reconhecimento das palavras. Esse importante passo não garante a compreensão do texto, pois muitos leitores conseguem fazer leituras fluentes, e até expressivas, mas têm grandes dificuldades em compreender e o contrário também se verifica, outros leem de forma soletrada e hesitante, mas alcançam a compreensão. A compreensão leitora exige muito mais. A este propósito, Sim-Sim (2007) afirma:

A compreensão é um processo complexo que envolve os conhecimentos do leitor sobre a língua, sobre a vida, sobre a natureza dos textos e sobre estratégias próprias para obter significado da informação a partir da escrita. Portanto, o leitor, para compreender um texto, precisa de conhecer o código linguístico (estabelecer a relação fonema/grafema, a morfologia, a sintaxe, o léxico, a semântica) e as regras de funcionamento do texto (organização das frases, relação do texto com outros textos), isto é, os esquemas formais e de conteúdo. (p. 9).

A compreensão leitora depende da fluência fonológica, da fluência ortográfica e do conhecimento do vocabulário. A mesma autora considera que “o grande objetivo da compreensão na leitura é desenvolver a capacidade para ler um texto de forma fluente, o

que implica precisão, rapidez e expressividade na leitura. A falta de fluência na leitura contribui para desmotivar a criança ou o jovem para o ato de ler, pois a compreensão da mensagem é afetada.” (*ibidem*, p. 9).

Naturalmente que a compreensão na leitura pode ser desenvolvida e treinada. Para a desenvolver, Martins *et al* (2008) sugerem:

as experiências de aprendizagem sejam muito diversificadas e adequadas aos alunos e que estes devem ser implicados nas atividades de leitura e escrita. Estas não se podem limitar a textos que, muitas vezes, pouco se adequam às experiências dos alunos. É preciso recorrer a outras formas de comunicação, como a internet, *chats*, fóruns, correio eletrónico, *sms*, *msn*, as quais têm mais a ver com as vivências dos alunos e que também requerem competências de leitura e de escrita. (p. 6).

A este propósito, Sardinha (2008) alerta para a necessidade que a Escola tem de se adaptar às mudanças de paradigma deste novo século, pois:

1. A leitura deixou de ser um processo linear. O hipertexto permite maravilhas...; 2. A leitura tornou-se numa atividade multissensorial; 3. É interativa, reflexiva, apelativa; 4. O texto escrito, completamente alterado, possibilita interação através de *chats*, de *emails*...e 5. Aparecem novas formas de escrita. (p. 12)

Para concluir, importa sublinhar que é fundamental para o sucesso da aprendizagem inicial da leitura que haja um trabalho de continuidade e de colaboração entre a família, o ensino pré-escolar e o 1.º ciclo. Há ainda a necessidade de haver uma estreita colaboração entre os vários níveis de ensino seguintes, para que os hábitos e o gosto pela leitura se mantenham. Acreditamos que muito do insucesso dos alunos passa pela deficiente leitura e, como consequência, pela ausência de compreensão leitora. Terminamos com uma mensagem que nos parece resumir o essencial:

Aprender a ler é conseguir a chave para entrar num mundo novo, até então hermético. Proporciona uma alegre sensação de poder e de liberdade, que sentem sobretudo as pessoas mais velhas que aprendem. Ser analfabeto é um modo de escravidão, paralisia ou de cegueira. (Marina e Válgoma, 2007, p. 21).

1.3. Transversalidade da leitura

Ao longo do nosso trabalho referimos a importância que a leitura assume na sociedade em que vivemos. A leitura sempre ocupou um lugar de destaque na formação

escolar e pessoal dos cidadãos, sendo uma das chaves do sucesso e da inclusão. No entanto, hoje, mais do que nunca, se tem essa consciência e se reconhece esse valor. Hoje, mais do que nunca, se refletem os efeitos negativos para quem não detém essa competência. Mais ainda, os efeitos negativos da falta da competência da leitura, da compreensão leitora e do prazer pela leitura, refletem-se não só a nível pessoal, mas também a nível social, comprometendo o futuro de cada cidadão em particular, e de todo o país em geral. Para esta tomada de consciência muito tem contribuído a pesquisa, os estudos empíricos realizados nesta área, a participação em programas nacionais e internacionais que testam essa competência, em que se destacam os *PISA*, sobre os quais nos debruçamos no primeiro capítulo.

Após este reconhecimento, cada vez mais consciente e refletido no dia-a-dia dos cidadãos e nas suas perspetivas de futuro quer por parte da sociedade em geral quer por parte do poder político que, a esse respeito, tomou medidas educativas decisivas no início do novo milénio, facilmente se depreende e compreende que a promoção e o desenvolvimento desta competência têm que ser da responsabilidade de TODOS.

Naturalmente que, nesta matéria, a Escola tem responsabilidades acrescidas. Diríamos mesmo que o ensino e a promoção da leitura é uma das suas principais funções e responsabilidades. Face ao contexto atual, o ensino da leitura e a formação de mais e melhores leitores constitui simultaneamente um problema e um desafio da Escola de hoje. É também óbvio que, dentro da Escola, a disciplina de Português e a BE ocupam um lugar de destaque, tendo um papel preponderante. No entanto, o desenvolvimento da leitura e da compreensão leitora são competências transversais decisivas na aprendizagem das várias disciplinas. Como tal, os professores de todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, têm a missão de promover a sua aquisição e desenvolvimento. Sequeira (2000) sublinha, a este propósito, que “o aluno não pode continuar a exercitar práticas de leitura somente na aula de língua materna mas, também, e nos diversos níveis de escolaridade, em todas as disciplinas, pois cada uma delas impõe uma estratégia própria de leitura.” (pp. 55-56).

A revisão da literatura na área e a nossa experiência enquanto docentes de Português e PB, mostra-nos, no entanto, que essa não tem sido uma prática comum. Nesse sentido, concordamos com Neta (2008), que sublinha que é necessária uma sensibilização e uma mudança na forma de pensar dos professores, pois para que o processo de ensino/aprendizagem ocorra em qualquer disciplina, a leitura é essencial; é por meio dela que os professores trabalham os conteúdos curriculares específicos.

Estamos convictos de que, para que tal aconteça, é necessário que cada Escola/agrupamento tome medidas concretas, as quais devem estar contempladas nos principais documentos estruturantes⁷ da atividade da escola. Só desta forma se conseguirá implementar uma cultura de Escola em que todos os docentes se reconhecem, sentem e agem como professores com responsabilidades na língua portuguesa, e, conseqüentemente, como promotores de atividades diversificadas que envolvam a leitura. Se assim fosse, todos teríamos a ganhar.

São vários os autores que sublinham a importância da leitura e a necessidade de um ensino transversal da mesma. A este propósito, vale a pena lembrar Osoro Iturbe (2002) que referiu, de forma metafórica, que “90% de los barcos escolares que encallan antes de llegar a puerto están siendo torpedeados por problemas relacionados con la lectura” (p. 1). Este autor sublinhou ainda que os alunos se dão mal, bastantes vezes, com os números, porque há simplesmente um problema de compreensão leitora, pois se o aluno não entende o enunciado, não se pode saber se o mesmo tem capacidade, dificuldade ou inaptidão.

Esta situação comprova e requer, sem margem para qualquer dúvida, que a responsabilidade e a tarefa de formação de leitores não pode, nem deve ficar apenas a cargo dos professores de língua materna e da ação da BE. Todos os professores devem, portanto, dar o seu contributo na formação de leitores do séc. XXI. Esta corresponsabilidade de todos os professores no ensino e treino da leitura é também expressa por Quintanal (2003):

A leitura [...] não deixará de ser um problema em uma escola enquanto não se tenham articulado meios de atuação diretos que comprometam a totalidade da comunidade educacional até ao ponto em que, na vida escolar cotidiana, se respire um verdadeiro ambiente de leitura. (p.46).

Neste âmbito, Serra e Oller (2003) salientam que o ensino da leitura é um processo incessante e construtivo. Como tal, o seu ensino e a sua aprendizagem nunca estão concluídos.

Nas nossas vivências sociais quotidianas, verificamos regularmente a importância que a leitura tem na formação dos alunos. A leitura assume um carácter transversal, pois o sucesso escolar do aluno provém do domínio dessa competência. Os saberes encontram-se preservados através da escrita e os estudantes têm que aceder a

⁷ Referimo-nos ao Projeto Educativo, ao Plano Anual de Atividades e aos Projetos Curriculares de Turma.

eles usando a leitura. Assim, é fundamental incentivar, promover e assumir a leitura como elemento determinante no processo de ensino/aprendizagem, pois interseja transversalmente todas as outras áreas do currículo, determinando a aquisição de saberes escolares e sociais.

Pelo exposto, é por demais evidente e urgente que a Escola, através da ação de todos os professores, em todas as disciplinas, promova a leitura como forma de acesso à informação, à construção de conhecimento, ao sucesso escolar e educativo, à formação global do cidadão e da sociedade.

1.4. Hábitos de leitura e impacto na aprendizagem

A Lei de Bases do Sistema Educativo preconiza um conjunto de meios pelos quais se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. Face ao que temos vindo a referir sobre a importância da leitura, consideramos que esta competência garante o princípio acima referido, sendo um meio para proporcionar a igualdade de oportunidades no acesso ao conhecimento.

Na chamada sociedade do conhecimento, exige-se aos cidadãos que dominem competências diversificadas para poderem selecionar criteriosamente a informação e acompanhar as permanentes mudanças. Assim, o domínio da leitura, enquanto elemento fundamental da literacia, é o meio mais eficiente para transformar a informação em conhecimento, permitindo o acesso à plena integração na sociedade e ao exercício de uma cidadania ativa e responsável. É uma das principais responsabilidades da Escola é munir as crianças e os jovens da capacidade de ler, fazendo da leitura um hábito, uma prática regular do seu quotidiano.

De acordo com Osoro Iturbe (2004), criar hábitos de leitor “es poner en marcha un proceso de maduración personal e autoeducación, de superación personal [...] y de igualdad social” (p. 26). O mesmo autor salienta que a leitura, para além de ser um ato voluntário e recreativo, pode ser usada pelos professores para concretizarem o currículo das várias disciplinas.

Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) salientam que é consensual que um bom nível de proficiência na língua materna, o domínio de conceitos gramaticais básicos e o treino

de reflexão sobre a língua materna constituem fatores que favorecem uma aprendizagem com sucesso:

Vários estudos têm demonstrado um elevado nível de correlação entre o desempenho atingido nas competências de leitura e de expressão escrita em Língua Materna e o sucesso noutras disciplinas curriculares; inversamente, tem sido igualmente demonstrado que, quanto maior atenção for dada nestas à leitura e à escrita, tanto melhores serão os resultados obtidos pelos alunos na disciplina de Língua Materna. (p. 41).

Santos (2000), realizou um estudo em quatro escolas de Coimbra, envolvendo 544 alunos do ensino secundário. Tendo como objetivo inicial saber se os estudantes mais familiarizados com a leitura têm mais êxito na Escola, utilizou como indicador a ocorrência ou número de reprovações. A autora conclui que, de facto, “existe uma determinada associação entre a compreensão dos textos e o sucesso escolar [...] e que, em termos gerais, são os alunos com experiência de insucesso escolar os que, mais repetidamente enfrentam dificuldades de compreensão e interpretação de textos” (pp. 107-108).

É de salientar que a leitura é uma atividade omnipresente no percurso escolar. Como tal, ser um leitor eficiente é uma condição importante para implementar estratégias eficazes de estudo e garantir a aprendizagem e, conseqüentemente, o sucesso escolar. Ao contrário, o insucesso na leitura influencia, por vezes de uma forma decisiva, a aprendizagem em outras áreas disciplinares, pois o domínio daquela competência é essencial para o sucesso das mesmas. Esse insucesso pode condicionar negativamente todo o percurso escolar do aluno e provocar uma falta de motivação na aprendizagem, bem como problemas comportamentais e afetivos. Desta maneira, é essencial que a escola proceda a uma avaliação adequada e atempada dos problemas relacionados com a leitura e que proporcione uma intervenção eficaz no sentido de minimizar essas conseqüências. De acordo com Sim-Sim (2002) “os leitores que leem mal, têm tendência a ler cada vez menos, pois os maus leitores leem pouco, e quem lê pouco torna-se mau leitor” (p. 1). Este círculo vicioso conduz a problemas de insucesso escolar e de inserção social:

O problema é tanto mais grave quanto o âmbito do domínio da leitura não se limita a um simples conhecimento disciplinar, nem sequer a um conhecimento global que tem que ver com uma atitude discursiva em geral. O domínio da leitura é, de facto, um meio de apropriação e de construção de conhecimento nas diversas áreas do saber e, numa sociedade que se quer democrática e plural, o

não acesso a este poderoso meio de participação social conduz direta e vertiginosamente ao risco de exclusão. (p. 2).

O centro de pesquisa *No Child Left Behind*, em 2005, concebeu um guia intitulado *Using Student Engagement to Improve Adolescent Literacy*, onde é referenciado que o nível de literacia de um adolescente está correlacionado com o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita no ensino médio (5.º ao 9.º ano) e secundário (10.º ao 12.º) e constituem fatores críticos de sucesso para o aluno em todas as áreas do currículo. Além disso, condiciona a preparação do jovem para o mundo do trabalho, para o prosseguimento dos estudos e para a sua colaboração na comunidade. Esta ideia é corroborada por Lopes (2010):

É um dado adquirido que ler e escrever constituem a base de todas as atividades que se realizam na escola e de que o seu fraco desempenho se repercute na aquisição de conhecimentos das restantes áreas curriculares, ou seja, o sucesso escolar depende em grande parte da capacidade de leitura e de escrita. Está igualmente confirmado que os conhecimentos e capacidades metalinguísticas com que a criança chega à escola são a base da aquisição da aprendizagem formal da leitura e da escrita. (p. 20).

Pelo exposto, verificamos que a relação existente entre um bom nível de proficiência na leitura e o sucesso escolar e educativo dos alunos, bem como o seu desempenho a nível profissional e social, ao longo de toda a vida, tem sido alvo de estudos internacionais e nacionais desde há vários anos. No geral, essas investigações salientam que a leitura é determinante, apelando para que os pais, a Escola e a sociedade em geral, tomem consciência desta correlação e atuem no sentido de promover a criação e o desenvolvimento desta competência o mais cedo possível, utilizando métodos e estratégias adequadas às características dos alunos, as quais devem ser aliciantes para que a criança, além de aprender a ler no sentido mais simplista, consiga ler num sentido mais lato e crie hábitos e gosto pela leitura, tornando-se num leitor com prazer.

Em suma, ler pode e deve ser um hábito, o qual deverá ser criado e desenvolvido precocemente nas crianças, pois a bibliografia sobre a temática aponta para uma relação positiva entre os hábitos de leitura e o sucesso nas aprendizagens escolares e no seu crescimento e progresso ao longo da vida.

2. Motivação para a leitura

Toda a ação humana, quer se torne positiva ou negativa, precisa de depender de motivação.

Dalai Lama (s.d.)

Acreditamos e defendemos que é precisamente na motivação que está a chave do prazer de ser leitor na Escola e ao longo da vida. É através da motivação que se ultrapassa o estágio da leitura por obrigatoriedade e/ou necessidade, para o auge desta competência – a ânsia, a sede, o gosto, o “vício” pela leitura. Acreditamos também que quando se inicia essa viagem, ainda que pelo percurso haja pequenos desvios, o viajante chega sempre a bom porto – ser leitor com prazer!

A importância da motivação para a leitura na criação de mais e melhores leitores, especialmente nos leitores que leem sobretudo pelo prazer de ler, há muito que tem vindo a ser debatida e analisada. Contudo, continua a ser um tema atual, até porque não há *receitas*. Não há uma forma única para motivar para a leitura todos os alunos, o que significa que não é o método, mas sim a atitude do professor que marca a diferença no sucesso da aprendizagem da leitura. Os seus exemplos enquanto leitor, a paixão que demonstra pelos livros, a escolha criteriosa dos materiais e da linguagem que utiliza, o ambiente que cria em torno dos livros e as vivências e descobertas que proporciona, são determinantes para a construção do projeto individual de leitura de cada aluno. Ler deve ser essencialmente um ato de prazer e os prazeres não podem ser impostos, devem ser disseminados por contágio. Esta situação é ainda mais crucial quando se trata da aprendizagem inicial da leitura, pois está comprovado que a forma como se inicia esta aprendizagem é extremamente importante, uma vez que pode vir a ser decisiva para a criança se tornar ou não num leitor competente e motivado.

A motivação é um sistema que cresce no interior do sujeito e que o estimula a agir mental e fisicamente. Quando motivado, o sujeito esforça-se e empenha-se para alcançar os seus objetivos. Trata-se de uma condição interna de cada indivíduo, mistura de impulsos, propósitos, necessidades e interesses que o levam a agir. Um dos aspetos especiais da motivação intrínseca é o envolvimento profundo, em que o leitor afirma ter perdido a noção do tempo e não conseguir parar de ler. No entanto, todo o comportamento humano está dependente de estímulos externos e dos estados biológicos

e psicológicos do sujeito: o mesmo apelo pode provocar comportamentos diferentes em pessoas diferentes e até na mesma pessoa, basta que haja situações internas e/ou externas diferentes. Consideramos que a motivação para a leitura pode ser aumentada através da promoção de uma atitude mais positiva face à mesma; bem como ao uso de motivadores externos diversificados e, ainda da vivência de estados emotivos internos satisfatórios, uma vez que estas premissas influenciam diretamente a intenção de ler, bem como a criação de hábitos regulares desta atividade crucial.

Dado que o envolvimento na leitura é facultativo, e de este envolvimento ter consequências no sucesso escolar e profissional do sujeito, conduziu a uma vasta investigação sobre a motivação para a leitura (Baker & Wigfield, 1999). Segundo o Modelo de Mathewson (1994), a atitude face à leitura inclui não só a componente afetiva dos sentimentos dominantes sobre a leitura, mas também uma componente cognitiva formada pelas crenças avaliativas da leitura e uma componente comportamental que abrange a predisposição para a ação de ler. Neste modelo, a relação entre a atitude face à leitura e o comportamento de leitura, é mediada pela intenção de ler, a qual é diretamente afetada também por motivadores externos e pelo estado emotivo interno do leitor, pelo que a ausência de leitura não significa necessariamente uma atitude negativa face à mesma. A motivação é aqui definida como o desenvolvimento das condições que promovem a intenção de ler.

A bibliografia consultada leva-nos a reconhecer que é dado destaque à necessidade e à importância de, desde muito cedo, os alunos se envolverem em atividades de leitura. De acordo com vários autores, esta ligação resulta da conjugação de processos motivacionais e da mobilização de estratégias cognitivas diferenciadas (Baker, Afflerbach, & Reinking, 1996; Wigfield, Guthrie, Perencevich, *et al.*, 2008). Neste contexto, estes autores consideram que os leitores com elevado envolvimento são mais motivados e astuciosos, já os menos envolvidos, se mostram menos motivados e usam menos estratégias para acederem à compreensão do que leem. Percecionado desta forma, o envolvimento com a leitura deve ser considerado como multidimensional, tendo em conta aspetos comportamentais, cognitivos, emocionais e também sociais. Defendem ainda que alguns aspetos da motivação poderão ser mais vantajosos para a aprendizagem do que outros. Desta forma, as crianças que estão intrinsecamente motivadas, que têm conceções de competência positivas e que gostam de partilhar com os outros as suas atividades de leitura, serão, possivelmente, leitores mais envolvidos e empenhados.

Nesta conjuntura, julgamos que é natural que a temática da motivação tenha ocupado um lugar central. Por um lado, porque um número cada vez mais diferenciado de investigadores se tem interessado por este tema e, por outro, tem aumentado expressivamente a quantidade de pesquisas e de programas destinados à compreensão do papel que a motivação desempenha nos hábitos regulares de leitura e na aquisição de um verdadeiro gosto pela leitura, uma vez que continua a haver, internacional e nacionalmente, índices de literacia na leitura muito aquém dos desejados. Estamos convictos que o estudo e a compreensão dos processos motivacionais implícitos na leitura poderão contribuir fortemente para a compreensão do envolvimento com a leitura. Reconhecemos que o conhecimento das particularidades motivacionais ao longo da escolaridade conduzirá, certamente, a uma melhor compreensão das singularidades inerentes à motivação para a leitura e, conseqüentemente, a uma interveniência mais adequada para a sua promoção.

É de realçar que há várias teorias sobre a compreensão da motivação. Embora cada autor se centre, naturalmente, em aspetos diferenciados, todos convergem no sentido de considerar a motivação um aspeto extremamente importante no desempenho das pessoas. Por outro lado, apesar de haver algumas diferenças no que respeita ao próprio conceito de motivação, no *como* e *quando* intervir, os autores são unânimes ao destacarem a relação afetiva como ponto-chave e determinante em todo o processo de motivação. Defendem que sem relação afetiva não há estímulo, não há interação, não há aprendizagem, não há gosto pela leitura.

Várias investigações⁸ mostram-nos que à medida que as crianças prosseguem na sua escolaridade, as suas motivações para a leitura tendem a baixar. Verifica-se ainda que, de um modo geral, quando são detetadas diferenças nas motivações para a leitura, entre os anos de escolaridade, estas evidenciam serem os alunos mais novos a demonstrarem índices motivacionais mais elevados. Também Mata *et al.* (2009) realizaram um estudo em que participaram 1405 estudantes dos três ciclos de escolaridade da região de Lisboa, cujos resultados nos permitem constatar que, à exceção da dimensão da Auto Perceção de Competência, os valores de motivação para a leitura vão baixando à medida que o ano de escolaridade aumenta, verificando-se a mesma realidade dos estudos internacionais.

⁸ Sobre este assunto sugere-se a consulta de Gambrell, Palmer, Codling, & Mazzoni, 1996; Wigfield & Guthrie, 1997; Baker & Wigfield, 1999; Monteiro & Mata, 2001; entre outros.

Em síntese, é na motivação que reside a verdadeira pedagogia da leitura, a qual se desvanece à medida que o aluno vai progredindo na escolaridade. Esta realidade constata-se em várias investigações internacionais e nacionais, e, de forma pragmática e angustiante, na nossa experiência enquanto docentes. Há que inverter esta tendência, criando situações que propiciem que o aluno mantenha o interesse pelo livro e pela leitura. A motivação assume, pois, um papel fundamental para que o aluno possa criar, manter e ganhar o gosto pela leitura.

De facto, constatamos, não raras vezes, que quando as crianças entram na Escola sentem uma profunda emoção e alegria a partir do momento em que aprendem a ler, pois não é raro encontrarem-se a procurar algo que tenha letras: etiquetas, anúncios, receitas... Porém, algo começa logo a falhar, pois passados alguns meses o hábito leitor começa a desvanecer-se em muitas crianças. De quem será a responsabilidade? Será da televisão e dos videojogos? Será das TIC, cada vez mais atrativas? Será da família que não lê e que não se preocupa em fomentar o gosto pela leitura? Partilhamos da opinião de Osoro Iturbe (2002), que considera que todos estes aspetos têm a sua influência, mas também não é menos verdade que a Escola, com os seus métodos e atitudes, nem sempre tem facilitado o aumento do gosto pelo livro e pela leitura. Apraz-nos, no entanto, afirmar que, nestes últimos anos, a Escola tem modificado as suas práticas, no que ao ensino e motivação para a leitura diz respeito. Nesta caminhada em busca da mudança e do sucesso escolar e educativo, o papel da leitura é determinante, logo, as bibliotecas escolares e respetivas equipas, com destaque para o professor bibliotecário, têm dado um forte contributo.

Como referiu Teresa Calçada (2011), coordenadora da Rede de Bibliotecas Escolares e comissária adjunta do PNL na entrevista à revista *Visão*, a 20 de outubro de 2011: “Nenhum leitor nasce leitor. E isso é válido tanto para a tecnologia do livro como para o ambiente digital. Os leitores fazem-se com trabalho, com produção, com prática continuada” (p. 16). A este propósito, também Sim-Sim (2001), já tinha afirmado que “aprender a ler [...] é um processo complexo e moroso que requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz e explicitação de quem ensina” (p. 21). Magalhães e Alçada (1993) defendem que é indispensável saber com segurança quais os livros a que as crianças e jovens aderem espontaneamente, uma vez que entendem que esses são os únicos pontos de partida válidos para despertar o prazer pela leitura. Defendem ainda, que forçar crianças e jovens a lerem obras de que não gostam pode ser a maneira mais eficaz de lhes barrar o caminho do hábito e gosto pela leitura.

Para Sobrino *et al* (2000) a leitura é uma das mais importantes atividades da pessoa humana que mais favorece o desenvolvimento da maturidade, autonomia intelectual e de liberdade. Acrescenta, ainda, que a leitura é uma forma geral e permanente de se documentar, para além de ser uma forma de deleite e de interiorização de valores e princípios para a convivência social.

O livro é um recurso inesgotável contra o aborrecimento; e o prazer e a felicidade que a leitura proporciona convertem esta atividade numa das mais belas formas de passar o tempo. O leitor sente-se muitas vezes seduzido pelas páginas de um livro, pois através do espírito do escritor é que o leitor vive e sente. (p.34).

Acreditamos que esta competência e preferência em relação a outras atividades, por parte das crianças e jovens fortalecem-se a partir do contacto com os livros e do vivenciar de experiências gratificantes de leitura. É da responsabilidade dos pais e dos demais educadores promover a leitura de modo a que esta se torne um ato de prazer desde tenra idade. A formação de leitores exige contactos sistemáticos e significativos com a leitura. Reconhecemos que as novas tecnologias constituem uma forte ajuda na criação e fidelização de leitores, oferecendo leituras em suportes diferenciados e mais atrativos para a geração do séc. XXI. Assim, as tecnologias poderão contribuir eficaz e significativamente para o ensino/aprendizagem da leitura, tornando o processo mais motivante pela variedade de formatos que disponibilizam.

Em suma, motivar para a leitura e promover hábitos regulares desta importante atividade na formação dos alunos é um dos grandes objetivos e desafios da Escola. Para tal, é fundamental envolver os alunos, enquanto sujeitos ativos neste processo. Uma vez criado o gosto pela leitura, deve então proporcionar-se o encontro do leitor com a maior variedade de livros que for possível, chamar a atenção para a diversidade de estilos, para a riqueza de cada autor e assim ajudar cada um a descobrir os caminhos múltiplos e fascinantes que a literatura oferece...

2.1. Da obrigatoriedade ao prazer de ler

Uma das premissas para que se ganhe o gosto pela leitura é a criação de contextos de ensino e de aprendizagem ricos, desafiadores e significativos. Esta é uma das grandes responsabilidades do professor que quer transformar os alunos em leitores genuínos.

A leitura em contexto escolar deve ser motivada, consciente e coerente. Isto é, as atividades de leitura deverão ter fundamentos claros e precisos, que constituam verdadeiros desafios de aprendizagem e de prazer. Apresentando-se a leitura como algo inerente à atividade humana e como prática habitual e prazerosa no dia-a-dia, mais facilmente os alunos aderem à sua prática. Mais facilmente perceberão o interesse de que ela se reveste e da importância decisiva que tem na compreensão do mundo que nos rodeia, quer na participação ativa quando da tomada de decisões. Assim, deixarão de considerar a leitura como uma obrigação, um dever que tem que ser cumprido apenas para terem sucesso escolar, passando a sentir a leitura como um hábito, como uma necessidade, como um prazer e um verdadeiro direito.

Sobre este ponto, consideramos que a obra *Como um Romance*, de Pennac (2001), editada pela primeira vez em 1993, transmite, de forma peculiar, uma mensagem muito importante, sendo uma grande lição de vida e um marco no que à leitura diz respeito. Como tal, é uma obra que todos os educadores deveriam, efetivamente, ler e refletir de forma consciente e crítica para agir em conformidade junto dos eventuais leitores. Dada a pertinência desta obra muito haveria a referir. Contudo, destacamos apenas o primeiro parágrafo: “O verbo ler não suporta o imperativo. É uma aversão que compartilha com outros: o verbo «amar» ... o verbo «sonhar» ...” (p. 11), uma vez que esta pequena grande frase constitui um dogma que encerra em si uma filosofia muito própria e, quanto a nós, muito veemente e pedagógica no que concerne ao caminho a seguir a fim de se contribuir, verdadeiramente, para a formação do leitor genuíno, do leitor que lê simplesmente porque gosta!

Não poderíamos também deixar de referir os *Direitos Inalienáveis do Leitor*, que constituem uma espécie de 10 mandamentos que qualquer educador que pretenda motivar os alunos para a leitura terá de respeitar e pôr em prática. A saber:

- 1) O direito de não ler.
- 2) O direito de saltar páginas.
- 3) O direito de não acabar o livro.
- 4) O direito de reler.
- 5) O direito de ler não importa o quê.
- 6) O direito de amar os «heróis» dos romances.
- 7) O direito de ler não importa onde.
- 8) O direito de saltar de livro em livro.
- 9) O direito de ler em voz alta.
- 10) O direito de não falar do que se leu. (p. 39).

Se, por princípio, estes direitos nos parecem corretos e óbvios, na prática não é tão linear e tão fácil agirmos em conformidade com os mesmos. Contudo, há que fazer um grande esforço e, nas nossas práticas pedagógicas diárias, aplicar estes axiomas. A este propósito é pertinente referenciar Sobrino *et al* (2000):

No fomento de um hábito como o da leitura não há lugar para a obrigação nem para a imposição; a ninguém se pode impor o gosto pelos livros. A escola tem por missão incentivar os alunos a ler, proporcionando o encontro agradável com os livros, desde a primeira vez que põem o pé numa aula até ao momento em que a abandonam, já adolescentes. Para o conseguir, o mais importante é a atitude que os profissionais têm perante o ato de ler, a sua vivência pessoal e o valor que atribuem à leitura como fonte de diversão e fruição. (p.76).

Assim, os objetivos do ensino da leitura não são apenas o sucesso escolar, mas, sobretudo, o sucesso educativo. O objetivo não é levar o aluno a aprender a ler por aprender, mas aprender a ler para aprender e para se deleitar. Deste modo, a leitura não se apresenta como um obstáculo a superar, mas antes como uma janela que se abre e que permite ao aluno conhecer-se e conhecer o mundo que o rodeia.

Em suma, a leitura é, na verdade, extremamente importante, pois é a pedra basilar do sucesso educativo, ou seja, só se consegue formar e preparar plenamente um cidadão para viver em sociedade através da leitura. Assim, na Escola, é imprescindível que o aluno aprenda a ler e assimile também estratégias diversificadas de leitura, que lhe permitam ser autónomo após o período de aprendizagem, podendo aprender por si só. Além disso, deve incentivar o gosto pela leitura, pois só assim o cidadão se pode sentir verdadeiramente completo e venturoso.

2.2. Desenvolver o gosto pela leitura

Não nascemos leitores. Tornamo-nos leitores.
O difícil é permanecermos leitores.

(Bérnard Épin, s.d.)

O professor que pretende criar e desenvolver o gosto pela leitura tem de procurar alternativas para tornar o ato de ler prazeroso e constante. Deve promover projetos de leitura que possam contribuir para diminuir o número de alunos que leem apenas porque são obrigados, porque necessitam realizar os trabalhos solicitados pela Escola e,

simultaneamente, aumentar o número de alunos que leem porque gostam, porque têm e retêm prazer nessa atividade. Para tal, tem que ter em conta vários fatores, a começar pela sua própria atitude face aos livros e à leitura; a utilização de material atrativo, diversificado e adequado ao interesse e ao nível dos alunos, entre outros. No fundo, tem de saber cativar, saber criar laços afetivos e efetivos entre os alunos e os livros... Ou seja, tem de ser um professor que promova a formação de leitores eficazes, completos e felizes e para a vida toda.

Para ensinarmos o gosto pela leitura temos que fazer sentir ao aluno que é importante tornarmo-nos leitores e para isso é preciso: a) aprender a ler fluentemente, isto é, de forma a ser capaz de descodificar e atribuir significado às palavras, b) é preciso querer ler. As duas condições têm de se verificar: competência leitora e vontade. Dado que o ato de ler é complexo, por vezes, o processo de aprendizagem da leitura é de tal forma penoso e difícil que, depois do aluno conseguir dominar a técnica, considera o dever cumprido e só lê por imposição. Além disso, manter viva a vontade de querer ler exige que as experiências de leitura sejam gratificantes e significativas.

O professor desempenha um papel primordial neste processo, pois dele se espera que ensine a ler, faça emergir a vontade e o gosto de querer ler como experiência voluntária e mantenha viva essa atitude ao longo de todo o percurso escolar e para além dele. Concordamos com Sobrino *et al.* (2000) quando afirma:

É inegável que é tarefa da escola conseguir que todas as crianças se apropriem dos mecanismos próprios da leitura; mas isto não parece suficiente, é apenas o primeiro passo. Depois das crianças alcançarem este objetivo, a nossa meta, profissionalmente falando, deve situar-se mais além: ajudar os nossos alunos a descobrir o prazer de ler, a felicidade que a leitura produz. (p. 92).

Tal como mencionámos no início deste tópico, também nós acreditamos que ninguém nasce leitor. O leitor faz-se no percurso da vida. Esta evidência conduz-nos a uma outra: é fundamental que o livro faça parte do quotidiano da criança e que esta o considere mais um entre os seus brinquedos. A criança, ao manusear o livro e ao ouvir ler, está em interação com ele e vai construindo atitudes positivas face à leitura. Desta forma, quando a criança conhecer e dominar o processo complexo de descodificação, conseguindo estabelecer a interação com o texto, sentirá um prazer indescritível. Um prazer pleno e promissor. Só desta forma se conseguirá que a criança se torne um leitor.

A leitura será prazerosa se o leitor tiver acesso a textos adequados ao seu interesse pessoal e ao seu nível de leitura. Por isso, às crianças deverão ser

proporcionados encontros sistemáticos e diversificados com os livros. São esses encontros da primeira infância que irão despertar o gosto pela leitura. Compete a todos os intervenientes neste processo promoverem esse contacto com o livro e com a literatura infantil, cada vez mais atrativa e cativante, do ponto de vista literário e gráfico.

Parafraseando Manzano (1988), só se conseguirá ser um leitor por prazer se o livro despertar na criança uma experiência lúdica, inovadora e deslumbrante. A autora refere que “a criança, guiada por esta experiência lúdica, passa da leitura-passatempo à leitura-gozo interior. Nesta passagem nota-se a intensificação na capacidade de deslumbramento” (p. 39). Também Osoro Iturbe (2004), considera que a leitura é um ato de prazer, de deleite sensual e emotivo que conduzirá à satisfação intelectual.

Como já o afirmámos, a família tem um papel crucial no despertar do gosto pela leitura, que deve ser aprofundado pela Escola, nomeadamente, na sala de aula das diversas disciplinas, especialmente na de Português e na/com a BE, para que as crianças e jovens desenvolvam hábitos e competências de leitura. Compete à Escola promover o treino da leitura para que o leitor vá ganhando autonomia progressiva e hábitos sistemáticos.

É fundamental que a aprendizagem inicial da leitura seja uma experiência positiva para a criança, criando nela a vontade de repetir e alargar esses momentos, pois se uma criança experimenta uma situação negativa aquando da aprendizagem desta competência, dificilmente se torna num leitor ativo, num leitor motivado, num leitor viciado. Nesses casos é fundamental uma intervenção atempada e eficaz. Caso contrário, estas crianças, até poderão vir a dominar os mecanismos da decifração e compreensão da leitura, lendo de forma correta, mas dificilmente passarão para a outra margem. A margem da descoberta do real valor da leitura. A margem da descoberta do prazer de ler. A margem que permite a cada cidadão viver experiências indescritíveis. A margem que capacita a formação global de cada cidadão nas várias vertentes: pessoal, profissional, social e cultural. A margem do cidadão ativo, crítico, autónomo, interventivo; capaz de enfrentar os constantes desafios colocados pela sociedade atual, capaz de se sentir verdadeiramente livre e feliz...

É este tipo de leitores que tentámos criar e desenvolver com o nosso projeto de promoção da leitura “*Vamos dar vida aos LIVROS!*”, o qual constitui o cerne da parte empírica deste trabalho. É deste tipo de leitores que a sociedade contemporânea precisa. É este tipo de leitores que, todos nós devemos ajudar a formar. Naturalmente que a

passagem para a outra margem requer um trabalho motivado, consciente, empenhado e articulado entre todos os agentes educativos.

É igualmente importante ter em atenção que ser leitor, hoje, é bastante diferente do conceito de leitor de há algumas décadas atrás. Para tal, tem contribuído a evolução tecnológica que acontece e se desenvolve a um ritmo alucinante, solicitando aos cidadãos a necessidade e a exigência de lidar com novos trabalhos, novos materiais, novos hábitos. De acordo com Sardinha (2008), esta evolução tem conduzido a alterações significativas na leitura enquanto comportamento. Desta forma, a autora salienta: “alteraram-se os formatos, diversificaram-se os textos, os livros grandes e pesados, outrora lidos em espaços para o efeito, deram lugar à leitura em todos os lugares do nosso quotidiano” (p. 9). Sobre este assunto, Martins *et al* (2008) referem que “ser leitor no século XXI exige do aluno motivação, vontade, esforço. A aprendizagem da leitura é para a vida inteira e vai muito para além da descodificação alfabética, prolongando-se por toda a escolarização” (p.10).

Tal como refere Cruz (2007), “Atualmente, a preocupação do ensino da leitura deixou de ser a de aprender a descodificar e compreender um texto, pois as novas tecnologias vieram alargar a visão acerca dos objetivos implicados no ensino e no domínio da leitura” (p.168). A revisão bibliográfica permite-nos constatar que o uso das potencialidades dos computadores e das tecnologias no ensino da leitura é considerado, por vários autores, uma prática positiva, uma vez que consideram que estas tecnologias acarretam muitas vantagens para o desenrolar do processo. Vários estudos mostram que o uso dos computadores contribui para melhorar os resultados escolares dos alunos. Cruz (2007) refere que os estudos de Kubli & Kubli (1991) e Valdano (1995) sugerem que os alunos que manifestam dificuldades na leitura são aqueles que mais beneficiam do uso dos computadores.

Reconhecemos que o uso das tecnologias é motivante (sobretudo devido à componente lúdica dos programas informáticos), permitindo uma aprendizagem mais individualizada e possibilitando o desenvolvimento de processos de automatismo. Existem já variados programas informáticos que ajudam no ensino da leitura, nomeadamente relacionados com habilidades fónicas, de vocabulário e de fluência, ou outros relativos à compreensão leitora. As tecnologias, nomeadamente o computador, dão ao leitor principiante uma certa independência e confiança, reforçam a representação mental da ortografia e da fonologia das palavras, pois a escrita e oralidade podem ser usadas concomitantemente.

Cruz (2007) salienta que, o computador permite ao leitor confrontar a ortografia, a fonologia, a semântica e a morfologia da palavra, em simultâneo. Além disso, a experiência mostra-nos que o uso das novas tecnologias e de ambientes digitais diversificados não são apenas vantajosos para quem tem dificuldades, são também úteis e, em alguns casos, determinantes para criar, nos alunos, o verdadeiro gosto pela leitura.

Em suma, as TIC têm e podem vir a ter um papel, cada vez mais, importante na aprendizagem da leitura. Contudo, na nossa perspetiva, o professor e o livro continuam a ser fundamentais e insubstituíveis.

CAPÍTULO 3

FORMAÇÃO DE LEITORES

Crescer num ambiente onde ler é um ato quotidiano, onde os adultos recorrem à leitura para se informarem, por prazer, onde se partilha e discute o que se lê, desperta na criança a consciência da leitura para a necessidade de informação e conhecimento.

(Santos, 2000, p. 75)

É, pois, necessário aprender a ler para se ler de facto. Esse esforço, que deverá começar desde muito cedo no interior das famílias, terá que ser reforçado pela escola.

(Silva, 2000, p. 215)

Como temos vindo a referir ao longo deste trabalho, a leitura é uma ferramenta indispensável ao ser humano, pois permite a aquisição de saber e é uma forma de comunicar, possibilitando a partilha de informações, sentimentos e valores. É através da leitura que o indivíduo se conhece a si mesmo, os outros e o mundo e adquire competências para intervir no mesmo, permitindo-lhe o exercício pleno da sua cidadania. Além disso, defendemos que a leitura é também o caminho para a riqueza interior e para a felicidade.

Revestindo-se, assim, a leitura de um carácter tão importante, é fundamental termos consciência que não se nasce leitor e que nunca se está completamente formado. Neste sentido, é imperioso que se dotem os alunos da capacidade de ler, que não se traduz simplesmente na aprendizagem de técnicas de decifração, e que se pugne para que o ato de ler faça parte do dia-a-dia do aluno. Na formação de leitores, há duas instituições que têm um papel insubstituível: a família e a Escola, particularmente a BE tem de assumir a motivação e a criação de hábitos de leitura regulares nos alunos, como grandes prioridades, implementando projetos e atividades motivadoras, consistentes, interessantes e, sobretudo, profícuas.

O meio social onde a criança vive e se desenvolve é de grande importância para o sucesso da aprendizagem e desenvolvimento da leitura. Os pais, a casa, a comunidade, a biblioteca são fundamentais para o seu sucesso escolar e, conseqüentemente, para o êxito na leitura. Comungamos da opinião de Santos (2000): “crescer num ambiente onde ler é um ato quotidiano, onde os adultos recorrem à leitura para se informarem, por prazer, onde se partilha e discute o que se lê, desperta na criança a consciência da leitura para a necessidade de informação e conhecimento.” (p.75).

A criação do gosto pela leitura não é tarefa fácil. É necessária a conjugação de vários esforços, se queremos proporcionar o encontro significativo do leitor com os livros. É, portanto, fundamental que a leitura seja promovida através da criação de ambientes favoráveis e de dinamização de iniciativas enriquecedoras e estimulantes quer na família, quer na Escola, quer na sociedade em geral.

1. A mediação da leitura – seus principais agentes

O conceito de mediação remete-nos de imediato para o conceito de intervenção e de motivação. Desta forma, definimos mediador como aquele que intervém, aquele que aproxima as crianças, os jovens, os adultos... no fundo, é quem faz a ponte entre os promissores leitores e os livros. Ou seja, o mediador é o facilitador desta relação. E como intermediário de leitura, o mediador encontra-se numa situação privilegiada, pois tem nas mãos a possibilidade de levar o leitor a infinitas descobertas...

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

Motivar, estimular, entusiasmar para a leitura implica que se proporcionem ambientes favoráveis à leitura silenciosa e individual e à oferta de leitura de obras variadas em que as crianças encontrem respostas aos seus interesses e expectativas. É fundamental que os pais e professores, principais mediadores, implementem estratégias criativas de motivação para a leitura. As narrações orais com entoação adequada, a dramatizações, os debates, as visitas a bibliotecas e livrarias, entre outras, são excelentes formas de cativar as crianças para a leitura. As crianças e os jovens precisam de ser envolvidos ativamente nas atividades de leitura para serem cativados por esta. Para isso, necessitam de participar em experiências diversificadas de leitura. É importante que os programas de leitura dinamizados na Escola sejam dados a conhecer aos pais para que haja um maior envolvimento de todos.

Neste âmbito, consideramos que todos são mediadores: os familiares, os professores, os bibliotecários, os escritores, os editores, os críticos literários, os jornalistas, os livreiros, os tradutores, e até os amigos que nos emprestam um livro ou indicam um CD-ROM e uma página literária na Internet. Porém, os mediadores que mais se destacam são os familiares, os professores e os bibliotecários. Estes precisam estar conscientes da responsabilidade que têm. Esta notável responsabilidade deve ser compreendida pelos mediadores como um desafio constante, pois o papel que eles desempenham na motivação para a leitura, irá interferir, positiva ou negativamente, na atitude do leitor face à leitura. Ou seja, condicionará a formação de leitores.

Na nossa perspectiva, é determinante que o mediador tenha consciência da importância da sua função e se assuma como um verdadeiro exemplo a seguir, pois não se pode transmitir o gosto pela leitura se não o sentirmos verdadeiramente e se nas nossas atitudes não transparecer a paixão e o fascínio pelos livros. Além disso, o mediador deve ser uma pessoa atenta, empática e detentora de conhecimentos e práticas que sejam do interesse das crianças/jovens com quem está envolvido. Assim, estará certamente a prepará-los para a permanente mudança, dotando-os de competências diversificadas para poderem responder aos permanentes desafios.

Contudo, há também que ter consciência que nem sempre é fácil motivar para a leitura, pois as crianças do séc. XXI recebem muitos estímulos através da imagem, que requerem menos esforço que a leitura. A televisão, o computador, os videojogos são sérios concorrentes dos livros, mas como salienta Pennac (2001) “A toda a leitura preside, por mais inibida que seja, *o prazer de ler*, e, pela sua própria natureza – este prazer dos alquimistas – o prazer de ler não receia qualquer imagem, mesmo a da televisão e mesmo sob a forma de avalanches quotidianas.” (p. 41).

Sobrino *et al* (2000) sublinham “O hábito de ler é adquirido pela criança que teve a sorte de encontrar um clima propício na família, ou teve a dita de «tropeçar» num professor ou em alguma outra pessoa que lhe contagiou o gosto, o vício e o hábito da leitura.” (p. 39). Urge que se verifique, cada vez menos, a situação apresentada. Neste contexto, o papel dos mediadores é determinante para que ocorra a mudança tão necessária e tão desejada.

1.1. Papel da família no despertar do gosto pela leitura

En un ambiente de lectura pueden crecer los lectores como los hongos en un ambiente de humedad.

Xabier Docampo (2002, p. 52)

Diversos autores, como Torres *et al* (2001) e Sim-Sim (2006) realçam que o vínculo afetivo da criança com a leitura é reforçado se a família tiver consciência da importância da mesma no desenvolvimento da criança. É fundamental que a família se associe a todo este processo e que veja o ato de ler como um investimento, um tempo de qualidade que tem reflexos no desenvolvimento pessoal e intelectual da criança.

O envolvimento das famílias é essencial para formar leitores voluntários e não leitores por obrigação, pois é no seio familiar que se desperta ou deveria despertar o gosto pela leitura. De facto, se a criança/jovem convive de perto com materiais impressos e com pessoas que habitualmente leem, por imperativos profissionais ou, simplesmente, por prazer, terá maior tendência e uma motivação mais acentuada para ler, do que aqueles para quem os livros e a leitura constituem elementos de exceção.

Vários autores destacam assim a importância de ouvir ler e de ler nos primeiros anos de vida, uma vez que a audição de histórias promove na criança competências essenciais para o seu desenvolvimento cognitivo e afetivo:

As crianças habituadas a ouvir ler histórias adquirem as seguintes competências: aprendem a falar com os livros; manifestam conhecer padrões de diálogo ou de tomada de papéis; revelam dominar os padrões para sequenciar os acontecimentos e ações da história; estabelecem relações entre a linguagem falada e a linguagem escrita; tomam consciência de que uma palavra se pode decompor em sílabas e grafismos; tomam conhecimento de fonemas e aprendem a reconhecer algumas palavras e letras. (Cazden, Schickedanz e Jensen, cit. por Marques, 1997, p. 44).

De facto, é com o envolvimento da família que as crianças se tornam verdadeiramente leitoras. A aprendizagem tornar-se-á mais fácil e eficaz se a leitura for um hábito familiar prazeroso. Acreditamos que, só assim, se conseguirá formar autênticos leitores - os que leem com prazer!

Segundo Bastos (1999), “a leitura começa muito antes de se saber ler” (p. 285), por isso a família tem, sem dúvida, um papel e uma responsabilidade insubstituíveis no desenvolvimento de hábitos leitores na criança. Também Viana e Teixeira (2002) realçam que a aprendizagem formal da leitura começa bem antes da escolarização, num ambiente familiar propício e dinamizador de práticas que captem a atenção e o interesse dos mais novos. O contacto com a leitura e livros próximos do mundo afetivo e dos seus interesses ajudam a criança a refletir, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento da sua criatividade e da sua linguagem. Por outro lado, a disponibilidade de uma variedade de estilos e conteúdos favorecem a evolução dos seus gostos pessoais e ajudam a perfilar o seu próprio itinerário como leitor.

Comungamos da opinião de Linuesa (2007), que entende que “uma das técnicas fundamentais de fazer leitores é proporcionar modelos, pois quem é leitor é capaz de contagiar os outros com esse gosto pela literatura e pela escrita em geral. [...] O mediador deve despertar o interesse, satisfazer curiosidades, mas sobretudo fomentá-

las” (pp. 142-143). Concordamos plenamente com Sobrino *et al* (2000), quando referem: “familiarizar as crianças, desde a mais tenra idade, com os livros, e levá-las a gostar deles não é perder tempo, é ajudá-las a crescer e a amadurecer” (p. 87).

É pois consensual que o fomento do gosto pela leitura deve ser feito antes de a criança saber ler. Esse gosto deve ser adquirido no período em que se está ainda no processo de aquisição da linguagem oral. Pois, as crianças estão mais flexíveis, inquietas, curiosas e desejosas de aprender o novo; portanto, desprendidas de conceitos e preconceitos, interessando-se em explorar tudo o que está ao seu redor. Aos mais pequenos é fundamental que se contem histórias adequadas para a sua idade, (seleccionadas quanto ao que dizem e como dizem) para que conheçam a tradição popular, fantasiem, sonhem e constatem outras realidades. A criança deve viver a leitura, envolver-se com a história, identificar-se com as personagens.

A literatura disponível mostra-nos também que é preciso estimular a linguagem na criança desde o seu nascimento. Este estímulo é iniciado em casa pela família e continuado no Jardim de Infância e depois no 1.º Ciclo e ao longo de todo o seu percurso escolar. Tem de ser um trabalho sistemático e continuado de treino da linguagem e com um forte envolvimento afetivo, onde a família tem um papel preponderante.

No *site* do PNL – 2012 *Ler⁺ em Família*, pode ler-se que as crianças se desenvolvem melhor e têm melhores resultados na escola quando contactam com livros diariamente. É errado pensar-se que as crianças só começam a aprender a ler quando vão para a escola. Pois, a capacidade de ler desenvolve-se desde o primeiro ano de vida e deve ser treinada regularmente com a ajuda da família. Os pais, avós, tios ou padrinhos desempenham um papel importante se lerem em voz alta e se ajudarem as crianças a gostar de livros. Ensinar a ler é tarefa da escola, contudo, quando a família colabora, oferecendo livros e disponibilizando alguns momentos para ler com os filhos, os benefícios são enormes. Desta forma, contribui para a criação de hábitos de leitura desde os primeiros anos, assumindo-se a escola como moderadora privilegiada neste processo.

Realçamos os programas do PNL, *Ler + em Família e Já Sei Ler*, os quais, complementados com toda a ação da Escola, da BE, da BP e de outros organismos da sociedade, nomeadamente o Ministério da Saúde (implementação do projeto *Ler+ Dá Saúde*), têm ajudado a melhorar os hábitos de leitura de muitas famílias. Os programas assentam essencialmente na sugestão de atividades e estratégias muito concretas; na

disponibilização de materiais diversos e na articulação com a Escola. Em suma, a promoção da leitura em família e a interação Escola-família são os objetivos principais destas iniciativas do PNL.

Muitas são as orientações fornecidas em várias obras nacionais e internacionais, às famílias e mediadores em geral, no sentido de desempenharem eficazmente o seu papel como mediadores de leitura. Uma das estratégias mais sublinhadas é a oferta de livros adequados ao nível etário das crianças, logo a partir da idade de seis meses, quando as crianças aumentam a sua capacidade de manipulação de objetos. Como a criança não tem capacidade de leitura autónoma, os familiares deverão assumir o papel de contadores de histórias, utilizando gesticulação e teatralização adequadas, falando de modo a que a criança vá entendendo a palavra e o seu sentido, observando-a com atenção para inferir as sensações e os sentimentos que a narrativa lhe provoca. Para além disso, atualmente, pais e professores têm ao seu dispor suportes diversificados e atrativos, que podem e devem ajudar nesta epopeia de criar o gosto e o hábito de ler.

É certo que o livro impresso foi, durante muitos anos, a única via de transmissão de saberes. O livro é também um objeto impregnado de valor afetivo, quer pelo toque, pelo cheiro das suas páginas, pela sua perenidade que urge preservar. Mas, simultaneamente, há que acompanhar o desenvolvimento e ensinar os alunos a saberem aproveitar as potencialidades que as TIC proporcionam, pois só assim poderão enfrentar, com sucesso, os desafios da sociedade atual.

Os professores e os pais, interessados em promover o gosto pela leitura, têm tudo a ganhar se tomarem conhecimento das preferências dos seus alunos/filhos. Saber do que gostam e do que não gostam significa compreendê-los melhor. Neste âmbito, destacamos a obra de Daniel Pennac (2001), *Como um Romance*, pois, na nossa perspetiva, constitui um manual de sugestões para todos aqueles que pretendem seduzir as crianças e os jovens para a magia da leitura. O autor, utilizando uma linguagem e estilo muito peculiares, remete-nos para uma reflexão profunda, e mais importante ainda, leva-nos a que na nossa ação tenhamos vontade de ter em conta os seus princípios. Um dos pontos mais abordados em vários tipos de situações, nomeadamente em ações promovidas pelas BE, são os *Direitos Inalienáveis do Leitor*, os quais já referenciámos no capítulo anterior.

Também Sobrino *et al* (2000), no livro *A criança e o livro: A aventura de ler*, no capítulo 6, intitulado “*Algumas fórmulas para detestar a leitura*”, tem, quanto a nós,

subjacente os princípios de Pennac (2001) e, utilizando uma linguagem irónica e provocatória, mas eficaz, aponta e explica dez delas, a saber:

- 1) Atirar à cara das crianças o facto de não gostarem de ler;
- 2) Obrigá-las a ler;
- 3) Mandá-las ler um livro que não é do seu agrado;
- 4) Exigir-lhes que leiam um livro do princípio ao fim;
- 5) Deixar a criança sozinha com o livro;
- 6) Contar-lhes todos os pormenores do livro;
- 7) Transformar o livro em mais um dos “deveres escolares”;
- 8) Transformar o livro num instrumento académico;
- 9) Obrigá-las a comentar um livro e
- 10) Utilizar o livro como um instrumento de leitura. (pp. 89-103).

Tais provocações suscitam no leitor uma reflexão e uma ação, certamente mais ponderada, especialmente nos que pretendem ser mediadores de leitura.

Destacamos também Osoro Iturbe (2002) que, em virtude de considerar que o gosto pela leitura não é um ato espontâneo, natural e fácil, dependendo de alguns fatores externos (ambiente familiar, disponibilidade de livros, processo de aprendizagem pouco adequado) e pessoais (temperamento, interesses...), refere que os mediadores de leitura devem recorrer a algumas estratégias e pôr de lado algumas atitudes e métodos didáticos, se de facto pretendem criar bons leitores, recomendando:

- a) Não impor leituras demasiado complexas e/ou não adequadas aos leitores;
- b) Proporcionar, aos primeiros leitores livros cativantes, deliciosos, delicados, sedutores e humorísticos, levando em consideração os seus tamanhos, as suas formas, a textura, a qualidade e a expressividade das suas ilustrações, as dimensões e as densidades dos textos. É fundamental ter presente a ideia de que, nos primeiros leitores, o livro tem de “entrar por todos los sentidos, no sólo por los ojos; a ellos les gusta jugar, manipular, espachurrar, llevarse a la boca, olisquear, lanzar y recoger” (p. 7);
- c) Desenvolver a autonomia, a liberdade, o espírito crítico e a capacidade de decisão, valorizando as idiossincrasias e a capacidade de cada um. Reforçar a sua autoestima e o raciocínio, levando-os a ver-nos como acompanhantes e como pontos de referência. Deixá-los escolher os seus livros, abandonar um livro, escolher uma e outra vez até encontrarem a sua leitura ideal;
- d) Não impor os seus gostos. Pelo contrário, conhecer os gostos da criança, o que a seduz, e tentar ir ao encontro das suas preferências, apresentando um leque variado de sugestões para que ela possa tomar a sua decisão, escolhendo o caminho que mais lhe apraz;
- e) Ler para a criança. “Leer libros a los niños es una de las labores más trascendentales y gratificantes que un maestro o un padre pueden hacer por la salud lectora de los muchachos. [...] ellos como oyentes apasionados y nosotros como generadores de fantasía y afecto” (p. 9). Assim, ao interesse pedagógico ou científico do texto é acrescentada uma enorme carga afetiva e, desta forma, todos usufruirão deste momento mágico.

O “Decálogo de una Familia Comprometida con la Lectura”, proposto por Cabrero (2002), é mais um exemplo de um documento que propicia a reflexão no seio familiar e que funciona, simultaneamente, como uma fonte de sugestões para o envolvimento das famílias no desenvolvimento de hábitos leitores nas crianças. Segundo este decálogo, uma família comprometida com a leitura é aquela que:

- 1) Incentiva o seu filho a ler, mesmo antes de este saber ler. De facto, um livro sem texto também se lê, podendo funcionar como um ponto de partida para o diálogo família-criança acerca das interpretações efetuadas a partir das ilustrações;
- 2) Conta histórias, recita poesias ao seu filho, enchendo-lhe os ouvidos de musicalidade e de magia;
- 3) Dá o exemplo, lendo livros e periódicos;
- 4) Acompanha o seu filho a exposições e/ou a eventos culturais de forma a ir fomentando a sua sensibilidade e a sua imaginação;
- 5) Partilha e discute as leituras com o seu filho;
- 6) Acompanha o seu filho a livrarias e a bibliotecas, orientando-o na seleção de leituras, de acordo com a sua idade e os seus interesses;
- 7) Fomenta a criação e a preservação de uma biblioteca pessoal ou familiar;
- 8) Aprecia e lê as publicações escolares;
- 9) Compra livros para o seu filho, encarando este ato como um investimento na sua educação;
- 10) Vê programas televisivos e filmes com o seu filho, partilhando e comentando a experiência, pois pouco se lucra opondo a leitura e os livros aos meios audiovisuais.

Sem dúvida que o ideal seria que todas as famílias se comprometessem desta forma com a leitura. Contudo, temos consciência que, em Portugal, ainda existem famílias em que nem sequer é dada a desfrutar à criança/jovem a oportunidade de contactar com livros. Como já referimos, os profissionais e investigadores da educação no âmbito da leitura são unânimes em afirmar que a criança deve dispor, desde bem cedo, de livros para ver, escutar, conversar, preparando-a para os livros que são para ler. Estes encontros devem ser inicialmente marcados pela presença de um mediador. Como refere Sequeira (2000):

É necessária a intervenção do adulto para dar perceção desse objeto (livro), perceção que é informação orientada, um sentido, o de contar uma história. É também, graças a essas interações em torno do livro que a criança vai adotando as condutas posturais de leitura, vai-se apropriando dos traços paralinguísticos próprios de quem lê. E, principalmente começa a relacionar o que é dito com o que está escrito e a familiarizar-se com o registo escrito da língua tão diversa da oral familiar. (p. 62).

O mediador deve comunicar o seu amor e paixão pelo texto, evidenciando o prazer que o texto lhe proporciona e que deseja partilhar com os outros. Desta forma, e porque um meio cultural e afetivamente favorecido não é realidade para todas as crianças, são o Ensino Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico que são chamados a esta importante tarefa de familiarizar e promover encontros felizes com a leitura, cumprindo a sua missão de oferecer iguais oportunidade a todas as crianças.

Em síntese, no processo de criação de leitores, as famílias são, sem dúvida, um aliado precioso e deveriam ser os primeiros mediadores de leitura, visto serem as primeiras a estabelecer o elo de ligação entre a criança e o mundo. Contudo, a Escola, atenta à realidade, verificando que tal situação não se verifica, tem a responsabilidade de colmatar estas lacunas, tendo um trabalho acrescido na formação de leitores, no sentido de contribuir para a igualdade entre os cidadãos.

1.2. Papel da Escola na consolidação do interesse pela leitura

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, teremos mesmo de estar apaixonados.

(Azevedo *et al.*, 2007, p. 6)

A aprendizagem da leitura e da escrita é crucial para o sucesso e desempenho futuro do aluno como cidadão consciente e responsável. A aprendizagem da leitura e da escrita é ainda o mais valorizado desafio exigido à Escola. De facto, o ensino da leitura e a alteração das práticas pedagógicas é da responsabilidade da Escola. Assim, e de acordo com a necessidade de desenvolver hábitos de leitura; sentimentos positivos para com os livros e de procurar combater a exclusão social, importa criar uma cultura de Escola, na qual todos, sem exceção, sejam encorajados a ler mediante programas eficazes de leitura.

Os resultados da avaliação de muitos projetos realizados em diversos países demonstram que se promove a literacia precoce incentivando práticas de leitura partilhada com os pais e outros familiares. Defendem a leitura em voz alta e o contacto diário das crianças com livros adequados à sua idade a partir dos 6 meses. Defendem ainda que promover as mais variadas experiências de leitura nos primeiros anos de vida tem um valor decisivo na formação de hábitos de leitura ao longo da vida, e influencia bastante todas as aprendizagens subsequentes. “Hoje sabemos que a leitura da literatura

de receção infantil, feita por prazer, é associada efetivamente a inúmeros benefícios e a Escola, sobretudo a Escola Básica, terá de encontrar o seu caminho para tentar, em conjunto, com os seus parceiros sociais, descobrir mais espaços de diálogo com vista à promoção da leitura” (Azevedo *et al*, 2007, p.35).

São vários os autores nacionais e internacionais que destacam o papel e a importância da Escola no ensino e na criação do gosto pela leitura, ao mesmo tempo que realçam o quanto esta competência é crucial e determinante no sucesso escolar e educativo e na formação integral de qualquer cidadão e, conseqüentemente, se repercute no desenvolvimento dos países. Por tais razões, muitos países consideram o estabelecimento de hábitos de leitura, logo a partir da primeira infância, uma das grandes prioridades a nível nacional. Portugal pertence a este grupo de países, sendo a implementação da RBE e do PNL exemplos cabais desta prioridade nacional.

Grilo (2010) defende que “a primeira prioridade que uma Escola deve definir para os seus alunos é torná-los leitores e, sobretudo, leitores interessados no que leem, leitores que gostam de ler e leitores que têm a capacidade para compreender e assimilar o que leem, numa perspetiva de formação e de realização pessoais” (p.69). Também Cabrero (2002) afirma que “la escuela puede ser un buen lugar para fomentar los hábitos de lectura y para inocular el benigno virus de la lectura entre el público infantil” (p. 9).

Concordamos com Linuesa (2007), quando afirma “fazer leitores parece ainda mais custoso do que ensinar a ler” (p. 133), pois o facto de a criança saber ler não significa que se torne leitora. Como já referimos anteriormente e, tal como esta autora, defendemos que a mediação da leitura é da responsabilidade de toda a sociedade, com especial destaque para a família e para a Escola. Linuesa (2007) salienta também a função das BE e das BP e o trabalho dos seus bibliotecários neste empreendimento. Esta autora sublinha que a atitude do professor face à leitura é crucial para despertar e fomentar o gosto pela leitura. O professor deve manifestar claramente o gosto e a valorização da leitura.

Yabar (2007), também se debruçou sobre esta temática. Defende que a Escola deve promover a alfabetização dos alunos, mas não deve limitar-se a ensinar a ler, deve procurar, acima de tudo, formar leitores para a leitura autónoma, na qual o leitor se sinta motivado para procurar o livro por iniciativa própria, com motivação, gosto e interesse e com as competências linguísticas suficientes que lhe possibilitem a construção de um conhecimento amplo. Desta forma, não basta colocar livros à disposição dos alunos, é

preciso dar-lhes vida: “el rol del profesor y/o del bibliotecário resulta importantíssimo como mediadores entre los libros y los chicos” (p. 3).

Também Chambers (2007) sublinha que familiarizar as crianças e os jovens com a literatura potenciará a formação de leitores. Para isso, é preciso encorajá-los a ler. Assim, para além da família, os professores, os professores bibliotecários e a sociedade em geral são elementos fundamentais na promoção da leitura. Quando se fala do papel da Escola na formação de leitores, temos que destacar a importância dos professores e dos PB – elementos privilegiados para incutirem nos alunos o gosto pela leitura.

Entre nós destacamos Sousa (1999, cit. por Martins *et al*, 2008), que assegura que para ter leitores, é indispensável formá-los, não basta desejá-los. A formação de leitores exige da Escola e dos vários parceiros educativos, atitudes que estimulem o pensamento, o sentido crítico, que respondam a desafios, apostando em objetos de leitura ricos e diversificados, numa postura de diálogo e cooperação desde o início da escolaridade. É fundamental 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.

Nesta linha de pensamento, Bastos (1999) defende que transmitir o gosto pela leitura não se consegue de um momento para o outro, tornando-se necessária a adoção de “um conjunto de atitudes consequentes e coordenadas” (p. 284). Por outro lado, Soares (2006) assegura que o professor que não tem paixão pela leitura nunca será capaz de despertar nos alunos o hábito da leitura, não conseguindo formar leitores.

Mencionamos ainda Sim-Sim (2006), que defende que o sucesso da aprendizagem em geral, e em particular da leitura, está relacionado com o planeamento, a organização e a sistematização de práticas educativas que proporcionem o desenvolvimento das capacidades indiciadoras de um bom desempenho em leitura. Salientamos que as atividades de leitura não devem aparecer descontextualizadas, mas sim integradas em contextos e situações de leitura de forma a serem motivadoras. É igualmente fundamental ter consciência de que a promoção da leitura não pode ser vista como uma tarefa pontual e esporádica, devendo basear-se numa atitude consistente e convicta da importância da leitura no mundo atual. Estamos conscientes que a forma como a criança é iniciada na leitura é crucial para esta se tornar, ou não, num leitor

competente e motivado. Na sua iniciação à escolaridade, já a criança possui apetência para o contacto com a leitura, com o documento impresso e outros recursos. Caberá ao professor cultivar essa dinâmica, alimentando a curiosidade e sede de informação, possibilitando novas oportunidades de conhecimento e orientar os alunos para a utilização de recursos capazes de os auxiliarem na realização e concretização de tarefas e, ao mesmo tempo, alargar as suas competências no domínio da literacia da leitura.

Nesta tarefa, uma colaboração se torna indispensável para um profícuo processo de aprendizagem e domínio de competências: a colaboração da BE e do PB, que, entre outras funções, fará de elo de ligação entre família/Escola e entre os docentes das várias áreas disciplinares, estabelecendo, naturalmente, uma relação mais próxima e sistemática com os professores de Português. Assim, estamos plenamente de acordo com Silva (2003, cit. in Menezes, 2010), quando afirma:

Cabe a esses dois profissionais – professor e bibliotecário – ler e fazer ler. Repetindo: cabe ler e fazer ler. Isto quer dizer que, para abraçar qualquer dessas duas profissões, o sujeito tem que ser leitor, encarnando em si as práticas de leitura como um valor absoluto e, por ter que fazer ler, tem que projetar e inculcar esse valor em todos os membros da sua comunidade através de projetos, programa e ações. (p. 52).

Tal como já referimos, existem, por outro lado, estudos que assinalam a existência de leitores que depois de terem sido conquistados pelo prazer e pela vontade de ler na primeira infância, mudaram a sua atitude mais tarde. Naturalmente que cabe a todos nós inverter esta situação. Há que encontrar estratégias de forma a conquistar e alimentar o gosto, e paralelamente, consciencializar para a importância que a leitura tem para cada indivíduo e para a sociedade em geral. O professor deve ser capaz de, numa primeira instância, ter o dom de ensinar as regras e os processos, o caminho para a autonomia da criança na aventura de ler. Posteriormente, compete-lhe a tarefa de encontrar meios de orientar, cooperar, partilhar com os seus alunos o desejo, o prazer, e as virtudes da leitura.

Uma vez criado o gosto pela leitura, o professor será o responsável por proporcionar o encontro do leitor com a maior variedade de livros, chamando a atenção para a diversidade de estilos, para a riqueza das vantagens que a leitura oferece e para os diferentes usos que fazemos desta atividade. Se por um lado, este papel se torna cada vez mais exigente, por outro, o professor tem, cada vez mais ao seu dispor, meios e recursos que o podem e devem auxiliar, como por exemplo as TIC. Estas poderão ser a

chave para lidar com as gerações atuais, filhos de uma era marcada pela tecnologia, as quais são também uma forma de acompanhar as necessidades, a curiosidade natural pelo desconhecido que caracterizam as crianças e jovens com quem trabalha. É neste contexto, que a Escola deve fornecer ambientes favoráveis à leitura, transportando os alunos para a aventura de pesquisar, descobrir, transformar o que lê e recebe em conhecimento passível de aplicar nas diversas situações do seu quotidiano. Ao mesmo tempo, a Escola deve apoiar uma formação sólida, capaz de tornar as crianças e os jovens em seres humanos mais livres, elucidados e críticos. Nesta missão, a Escola pode e deve recorrer à BE, que se assume como um recurso do sistema educativo fundamental na formação de leitores.

Em contexto escolar e de sala de aula, a orientação ou a finalidade dada à leitura vai naturalmente determinar e configurar as experiências de leitura e vai também conduzir o aluno a construir perspetivas sobre o que é o ato de ler. Daqui resulta a importância essencial do papel do professor, em todos os ciclos/anos de escolaridade e de todas as áreas disciplinares. Assim, sabendo que a Escola e a BE surgem, para a grande maioria, como lugares privilegiados de contacto com a informação, com os livros e a leitura, constituindo ainda para alguns o único local onde se torna possível esse encontro, há que promover a comunicação entre estes dois universos. Dependendo dos docentes, da sua prática, da sua trajetória e da reflexão que fizerem, a Escola poderá constituir-se como uma abertura para o mundo ou um obstáculo à inteligibilidade deste.

São cada vez mais os professores que procuram aproximar os alunos da leitura através da motivação pelo prazer de ler. Contudo, tendo em conta os diversos estudos nacionais os efeitos desejados – o fomento/a criação de hábitos de leitura nos alunos – apenas se concretiza numa pequena percentagem dos jovens. Se a implementação de medidas políticas (RBE e PNL) é determinante para a concretização de projetos que visem alterar esta situação, o papel desempenhado pelo professor continua a revestir-se de uma importância fulcral, na medida em que ele vai ser o mediador entre o aluno e os diferentes suportes de leitura. É fundamental que faça esta mediação, mostrando o texto como algo prazeroso e não como instrumento de avaliação e tarefa. Para formar uma população crítica, imprescindível para promover o desenvolvimento cultural, científico, tecnológico e económico de um país, contribuindo para processos inovadores, é essencial que a leitura reflexiva seja uma prática bem incutida nas gerações jovens e menos jovens. Neste sentido, a formação dos professores, quer numa perspetiva inicial quer contínua, é fundamental para a melhoria da qualidade do ensino da leitura.

O desenvolvimento da interação Escola-família representa uma imperiosa necessidade para que o professor possa ir ao encontro dos interesses e conhecimentos prévios dos alunos a fim de os motivar. Pretende-se que os alunos, devidamente motivados, adiram voluntariamente às atividades de leitura.

A leitura de livros adequados ao nível etário dos alunos, em conjunto e em voz alta, assumindo a representação de personagens referenciados nos livros, possui fortes potencialidades de motivação, permitindo uma forte envolvimento nas discussões subsequentes. A leitura deve ser minuciosa e reflexiva. Nunca deve ser uma atividade passiva. O leitor, para tirar bom proveito da leitura, deve questionar ativamente o que lê. A leitura por prazer, segundo um ritmo próprio do leitor, sem utilidade imediata ou avaliativa, poderá funcionar como o despoletar de momentos de diálogo e de reflexão, facilitando a aquisição de competências de compreensão e interpretação variadas.

Como já referimos, a entrada no 1.º Ciclo representa uma nova e importantíssima etapa na vida da criança. Esta ideia é claramente expressa pelo pedagogo João de Deus (cit. por Sim-Sim, 2001): “Ser homem é saber ler. E nada mais importante, nada mais essencial que esta modesta e humilde coisa – chamada - primeiras letras” (p.289). Assim, espera-se que o ensino formal conduza sistematicamente a criança a dominar o código alfabético, para que a correspondência letra/som seja automatizada e para que reconheça rapidamente e com precisão as palavras escritas, de forma a compreender e recordar o que leu. Pretende-se que a criança domine as componentes do ato da leitura e que leia de forma profícua, e uma vez que à nossa volta tudo implica leitura, é algo que se vai cultivando e aperfeiçoando diariamente, pois é uma necessidade cada vez mais intrínseca do ser humano.

O livro ajuda o aluno a desenvolver a sua personalidade e o seu comportamento afetivo; exercita seu espírito crítico; liberta a mente de preconceitos e discriminações e orienta-o para a compreensão objetiva da realidade, motivando-o a uma participação ativa na sociedade em que vive. Na realidade, no mundo de hoje, ler e conseqüentemente escrever, é a forma de responder a todos os desafios para os quais somos constantemente solicitados.

O professor catedrático da Universidade de Salamanca, Sacristán (2003), aponta alguns aspetos que, na sua opinião, são determinantes para considerar a leitura, uma das atividades mais importantes para o ser humano. O autor atribui à atividade de ler, funções capitais para o ser humano como: a possibilidade de este se evadir; de se transpor para uma realidade que não é a sua e levá-lo a refletir e tomar juízos de valor

acerca da sua própria existência, bem como de tudo o que o rodeia. Por outro lado, a língua é o instrumento do pensamento e, sendo assim, o leitor é aquele que é chamado a pensar. Ademais, o autor concebe a leitura, como uma forma de conciliação entre diversas culturas e como capacidade nuclear da educação. A leitura é assim, encarada como uma competência transversal em todas as ações do ser humano. A leitura aperfeiçoa-se e aprofunda-se através da pluralidade das experiências e atividades em torno da mesma, trata-se, portanto, de um processo que envolve uma relação dinâmica entre o leitor, o texto e o contexto.

Sobrino *et al* (2000) afirmam que “o principal valor da leitura é o prazer que proporciona a quem o pratica. Apenas com este objetivo ficaria plenamente justificada a criação de hábitos de leitura. Mas todos estamos conscientes do conjunto de repercussões positivas que deles decorrem” (p.30). É verdade que a Escola e a leitura parecem indissociáveis, mas também não é menos verdade que o gosto pelo ato de ler vai decrescendo à medida que se avança na escolaridade, apesar da atenção que os professores procuram prestar à leitura.

Em suma, a leitura, enquanto ato assumido diariamente, depende de um conjunto de condicionalismos, pessoais e contextuais. Não chega ter um livro à mão. Não basta haver um ambiente adequado. É preciso mais qualquer coisa, uma certa centelha, um clique ativador. Só com o apoio e esforço de todos: professores, educadores, animadores, bibliotecários, pais, avós, autarcas... Só com o empenho, exemplo e apoio de todos é que a leitura se pode tornar a tal centelha luminosa.

2. A biblioteca escolar: um recurso fundamental na formação de leitores

[...] existe, no entanto, um lugar específico que é a aprazível morada da leitura impressa, ou seja, a biblioteca.

(Sobrino *et al.* 2000, p. 61)

Este é um tema que nos é particularmente caro, talvez por isso mesmo, o nosso trabalho empírico aborde especialmente esta realidade que muitos estudos nacionais e internacionais evidenciam. Através da implementação de um projeto de motivação para a leitura em turmas do 1.º Ciclo pretendemos, de forma muito humilde, e, a uma escala muito reduzida, dar o nosso modesto contributo, reforçando o papel determinante da BE na formação de leitores.

O conceito de BE sofreu alterações ao longo do tempo, tendo, conseqüentemente, alterado as suas funções e o seu papel na Escola, bem como a forma como é percebida, quer pela Comunidade Educativa quer pela Sociedade em geral. Consideramos que as mudanças são francamente visíveis, dado o bom trabalho que a BE tem desenvolvido, sobretudo ao longo dos últimos 10 anos. Assim, é legítimo que seja considerada um recurso privilegiado, que deve ser cada vez mais potenciado para que se atinja um Ensino e uma Educação com mais qualidade.

Para Silva (2000, p.179) “se se pretende que a Biblioteca Escolar seja, de verdade, um centro cultural na escola, e se, de fato, o Projeto Educativo e o Plano de Atividades da Escola são o ponto de referência máximo de orientação na escola, a Biblioteca Escolar não poderá deixar de participar e de se envolver neles e de lhes prestar com todos os meios ao seu dispor, o seu melhor contributo.”.

No paradigma educacional do século XXI, a BE assume uma missão essencial: apoiar alunos e professores no desenvolvimento de competências cruciais, disponibilizando informação em diferentes formatos e suportes; promovendo a sua utilização na sala de aula, colaborando na planificação e dinamização de atividades de aprendizagem centradas no aluno e nas suas necessidades. A BE é parte integrante do processo educativo. Como tal, tem de ser uma estrutura formativa ao serviço das aprendizagens e da construção do conhecimento, promotora de novas abordagens pedagógicas em articulação com as áreas curriculares e não curriculares e com todos os intervenientes educativos. Estas abordagens devem basear-se na pesquisa, no processamento da informação e no uso dos diferentes recursos físicos e digitais; disponibilizando aos utilizadores os recursos necessários à leitura, à pesquisa, ao acesso, ao uso e à produção da informação em diferentes suportes, promovendo a leitura e as diferentes literacias e saberes, pois o seu principal papel é contribuir, de forma significativa, para a consecução dos objetivos da Escola.

Concordamos plenamente com Conde (2010) que, de forma muito sintética, mas muito incisiva, sublinha o papel da BE no âmbito da formação de leitores:

[...] deve ser frisada a consolidação do papel das bibliotecas escolares na formação de leitores e na promoção de hábitos de leitura, através da oferta de obras variadas, informativas e literárias, cada vez mais disponíveis em diferentes suportes e formatos, e da conceção de programas sistemáticos de fomento da competência leitora e de animação à leitura, entendida como ferramenta básica, transversal ao domínio dos diferentes saberes, e bem cultural de divertimento e

prazer, ajudando a desenvolver a imaginação, a criatividade, a autoconfiança, o afeto, a autonomia, a compreensão do outro e de si mesmo. (p. 31).

Neste âmbito, não podemos deixar de referir Teresa Calçada (in Azevedo, 2007), coordenadora da RBE e comissária adjunta do Plano Nacional de Leitura. Destacamos um excerto do prefácio que escreveu para a obra *Formar Leitores - das teorias às práticas*, que explicita a importância da leitura na atualidade e resume, claramente, o papel e a importância da BE na promoção desta competência tão decisiva:

A leitura no séc. XXI coloca-nos desafios múltiplos e complexos, para os quais a escola e a biblioteca escolar têm de encontrar as respostas adequadas. Adequadas na forma e no tempo. Perceber o papel, a importância e as funções da leitura nas sociedades contemporâneas, gerindo com eficácia o presente e antecipando o futuro, será, porventura o grande repto da biblioteca escolar e das bibliotecas em geral. (p. XI).

Sem dúvida que são desafios muito exigentes que requerem por parte da Escola e, muito concretamente, por parte da BE, na figura do PB, uma grande responsabilidade. Para tal, é fundamental que a BE desenvolva na Escola, projetos de leitura tendo como principal objetivo despertar no aluno o gosto pela leitura e a formação de leitores eficazes, utilizando a leitura em vários segmentos, como instrumento importante para que o mesmo possa estabelecer relações em diferentes níveis e possa usufruir dos benefícios da leitura em qualquer disciplina.

Torna-se, pois, imprescindível que a Escola, através da BE, crie condições e promova projetos de animação/promoção da leitura diversificados, sistemáticos, articulados e consistentes que fomentem o gosto e a criação de hábitos regulares desta atividade, de modo a conduzir ao desenvolvimento da linguagem e da personalidade dos alunos e a criar, efetivamente, o hábito de ler, tornando o aluno num leitor ativo e reflexivo. No entanto, há que ter em atenção vários aspetos nomeadamente a escolha criteriosa e adequada dos textos, pois como refere Azevedo (2007) “consideramos que a promoção do gosto e prazer pela leitura se concretiza quando os textos, sendo semanticamente ricos, apelam, pelos seus espaços em branco, e elementos não ditos, explicitamente à cooperação interpretativa dos seus leitores e ostensivamente prometem/sugerem múltiplos percursos de leitura. (p. XIII).

Citamos novamente Teresa Calçada⁹ (in revista *Visão*, 2011), que caracteriza as Bibliotecas Escolares como um lugar de aprendizagem permanente. Destacamos a entrevista que deu à revista *Visão*, a 20 de outubro de 2011, uma vez que refere de forma sintética e inequívoca o que é, atualmente, uma BE; o papel desta estrutura no aumento de leitores em Portugal e ainda a sua importância em época de crise. Quando questionada sobre - O que é hoje uma Biblioteca Escolar?- salientou:

É, como sempre foi, um lugar de procura de saber. Mas hoje o que se procura, o que se encontra, o modo como se opera para encontrar, as tecnologias que usamos, não são apenas a tecnologia do livro – temos recursos em suporte papel e em suporte digital. E as bibliotecas escolares são também os professores bibliotecários. São eles os orientadores, quem transmite aos miúdos uma consciência dos méritos e das vantagens acrescidas, mas não escondendo os seus perigos – no sentido da ilusão de que tudo o que está na internet é verdadeiro. A era da *web* não pode viver só da destreza, tem de viver de competências que não são inatas. Nenhum leitor nasce leitor. E isso é válido tanto para a tecnologia do livro como para o ambiente digital. Os leitores fazem-se com trabalho, com produção, com prática continuada.

No que concerne à pergunta - Segundo o último estudo do PNL, o interesse dos jovens pela leitura aumentou e 52,4 % consideram-na agora muito importante. As bibliotecas escolares tiveram um papel nessa mudança de atitude? - respondeu perentoriamente e de forma muito peculiar:

Quero crer que sim. O estudo demonstra que há um trabalho de retaguarda da Rede de Bibliotecas Escolares, que há mais miúdos a frequentá-las, uma melhor qualificação e que a oferta se vem adequando aos tempos. Costumo dizer que as bibliotecas escolares são a infraestrutura, e o PNL, uma espécie de supraestrutura, que trouxe uma narrativa construída para divulgar a leitura como um bem, valorizá-la socialmente, torná-la uma imagem de marca. Os miúdos habituam-se a que “LeR+” não é uma coisa “cota”, os pais associam “LeR+” a uma marca de qualidade, e isso trouxe, objetivamente, como verifica este estudo, uma valorização da leitura.

Por fim, face à questão - Em época de crise, o papel das bibliotecas é ainda mais importante? – afirmou:

Acho que sim. Falamos sempre das bibliotecas como locais de inclusão, quer pelos recursos que têm quer pelo facto de quem as governa desempenhar um trabalho que muitas vezes as famílias não fazem porque não sabem ou porque

⁹ Teresa Calçada foi entrevistada para falar da *revolução silenciosa* [que] *ocorre hoje nas escolas, graças às bibliotecas escolares e aos professores bibliotecários* e que certamente também contribuiu para, *pela primeira vez, em 2010, [Portugal] atingir a média dos países da OCDE em literacia de leitura.*

não podem. Quanto mais vivemos no mundo da informação (e hoje a atravessar momentos de menor abundância), mais as bibliotecas, como lugar de abundância, devem ser usadas em rede. Tenho consciência de que, no caso das bibliotecas escolares, o que verdadeiramente faz a diferença é ter lá pessoas que governam as bibliotecas. Se assim não for, são subaproveitadas.

Pelo exposto, consideramos que Teresa Calçada focou os principais aspetos relacionados com a BE. Contudo, consideramos pertinente referir neste estudo os documentos estruturais relativos à BE. Assim, destacamos a Declaração Política da IASL (*International Association of School Librarianship*) sobre bibliotecas escolares, datada de 1993, que, apesar de já ter dezanove anos, continua bastante atual e pertinente no âmbito das BE, sendo ainda hoje um desafio respeitá-la, pondo em prática os seus pressupostos. Tem por base o Princípio 7 da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, a qual defende que cada criança tem direito a receber educação, obrigatória e gratuita, pelo menos ao nível do ensino básico. Ser-lhe-á administrada uma educação que desenvolverá a sua cultura geral e lhe permitirá, numa base de igualdade, desenvolver as suas habilidades, capacidade de decisão e uma consciência moral de responsabilidade social, tornando-o um membro útil da sociedade.¹⁰

Consideramos que o papel fundamental da BE reside na aplicação cabal deste Princípio. Na sociedade da Informação, a biblioteca assume-se como um recurso pedagógico privilegiado e fundamental para que o aluno consiga lidar com as novas literacias, desenvolvendo as competências que a sociedade atual exige. Indubitavelmente, a BE constitui uma parte vital da educação obrigatória e gratuita.

Como podemos constatar, a declaração da IASL (1993) evidencia o papel da BE como instrumento vital do processo educativo e do cumprimento das metas e objetivos de aprendizagem da Escola, promovendo-os através da implementação de um programa estruturado de aquisição e organização das TIC e divulgação dos materiais de modo a aumentar e diversificar os ambientes de aprendizagem dos utilizadores, bem como o desenvolvimento de um programa planeado de ensino de competências de informação e de promoção da leitura em parceria com os professores da Escola e outros educadores. A Declaração salienta ainda que a BE está integrada num todo, não devendo ser considerada uma entidade isolada na Escola e atribuí-lhe as seguintes funções: informativa; educativa e recreativa.

¹⁰ Adotado por unanimidade pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de Novembro de 1959.

Realçamos também, o Manifesto da UNESCO para as Bibliotecas Escolares (1999), que reforça a ideia veiculada pela Declaração da IASL de que a BE é uma estrutura fundamental no processo educativo. Refere que a BE proporciona o acesso a múltiplas fontes de informação e promove o desenvolvimento de competências para a aprendizagem ao longo da vida, fundamentais para o sucesso dos utilizadores na sociedade contemporânea, permitindo-lhes tornarem-se cidadãos autónomos, críticos e responsáveis. Este documento preconiza que a política da BE deve especificar quando, onde, para quem e por quem deve ser concretizado todo o seu potencial, apelando para a necessidade de toda a comunidade escolar apoiar e contribuir para a concretização das finalidades e objetivos definidos.

Este Manifesto da UNESCO para as Bibliotecas Escolares preconiza um conjunto de objetivos da BE, dos quais destacamos: “Desenvolver e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura, da aprendizagem e da utilização das bibliotecas ao longo da vida” e “Promover a leitura e os recursos e serviços da biblioteca escolar junto da comunidade escolar e do meio” (p. 2).

Mais recentemente, as diretrizes da *International Federation of Library Associations and Institutions - IFLA/UNESCO* (2006) para as Bibliotecas Escolares alertam para a importância e necessidade das bibliotecas escolares possuírem meios adequados para assegurar a existência de pessoal com formação, materiais, tecnologias e equipamentos e a sua utilização ser gratuita. Remetem para a figura do PB, salientando o facto do mesmo ter um perfil adequado e uma equipa diversificada e dinâmica, caso contrário, ainda que tenha boas condições físicas e materiais, a BE não conseguirá cumprir os seus objetivos. A este propósito, a IFLA (2006) refere:

O papel fundamental do bibliotecário é contribuir para a missão e para os objetivos da escola, incluindo os processos de avaliação, e para desenvolver e promover os da biblioteca escolar. [...] O bibliotecário deve criar um ambiente para o lazer e a aprendizagem que seja atrativo, acolhedor e acessível a todos sem medo nem preconceitos. Todo aquele que trabalhe na biblioteca escolar deve ter uma boa relação com crianças, jovens e adultos. (p. 12).

Neste contexto, não poderíamos deixar de referir a Portaria n.º 756/2009 de 14 de julho, que definiu um procedimento específico de seleção e afetação de recursos humanos, através da criação da função de professor bibliotecário, onde no Artigo 3.º - Conteúdo Funcional, estão expressas as tarefas a desenvolver pelo PB em que destacamos a alínea f):

Apoiar as atividades curriculares e favorecer o desenvolvimento dos hábitos e competências de leitura, da literacia da informação e das competências digitais, trabalhando colaborativamente com todas as estruturas do agrupamento ou Escola não agrupada.

Na nossa perspectiva, esta portaria reforçou o papel e importância do PB dando-lhe mais legitimidade e mais autonomia. No que concerne ao perfil do PB, consideramos que, entre muitas outras competências que este profissional deve possuir, é fundamental que esteja muito motivado; que acredite que pode fazer a diferença; que não desista perante as inúmeras adversidades; que tenha capacidade de liderança e seja capaz de gerir as relações interpessoais entre os elementos do processo educativo. Deve agir, demonstrando o VALOR da BE, disponibilizando evidências e comunicando de forma contínua com os diferentes atores na Escola. Em suma, o PB deve ser proativo e dinâmico e possuir e/ou reconhecer a importância em adquirir, de forma permanente, formação diversificada, nomeadamente na área da animação da leitura e no âmbito das TIC, dada a importância destas áreas no processo educativo e na sociedade em geral.

Num ambiente de permanente mudança e exigência, estes documentos de referência são fundamentais dado que apresentam a BE como uma estrutura pedagógica cuja função se afigura como indispensável na vida da Escola e nas aprendizagens dos alunos, sendo parte integrante do processo educativo.

Reportando-nos agora, de forma mais incisiva, ao papel da BE no âmbito da promoção da leitura, tal como temos vindo a afirmar, consideramos que um dos objetivos da Escola e da sua BE é tornar os alunos leitores ativos, reflexivos e autónomos. Leitores capazes de criarem um projeto individual de leitura de acordo com várias motivações (ler por prazer, dever, interesse, necessidade...), capazes de lerem em vários suportes, com competências para se apropriarem de diferentes tipos de textos escritos e, capazes de usarem corretamente diversos espaços de leitura.

A revisão bibliográfica, bem como a nossa experiência permite-nos afirmar que a BE é essencial na promoção da leitura e na formação de leitores, tanto através da dinamização de atividades de animação da leitura, como com o trabalho desenvolvido com os professores e com a família. Asselin (2005) reforça esta ideia: “Promoting reading fosters and habit of reading in students, and when students love reading, they will choose more and their reading achievement will be greater” (p. 15).

O PB, enquanto mediador, deve proporcionar encontros sistemáticos com diversos tipos de texto (literários, científicos, descritivos, argumentativos,

informativos,...), em vários suportes e diferentes modos de leitura (silenciosa, em voz alta, individual, em grupo, recreativa, informativa).

Em relação à Escola no seu todo e, particularmente, em relação à disciplina de Português, consideramos que na motivação para a leitura a BE parte de uma situação privilegiada pois tem mais possibilidades de criar situações onde a leitura está orientada por ideias como o prazer, a descontração e a libertação. Trata-se de um espaço aberto, com características diferentes das salas de aula, desvinculada da rigidez das disciplinas e da avaliação. Desde longa data, que a leitura está associada à Escola, assumindo um caráter de obrigatoriedade, o que, desde logo, afasta muitos alunos. Já a BE tem uma natureza diferente, sendo mais fácil cativar os alunos para a leitura.

Pelo exposto, consideramos que a leitura, como hábito e como prazer, deve ser uma das prioridades da ação da BE. Esta estrutura é um lugar privilegiado para criar e desenvolver o gosto pela leitura por vários motivos, nomeadamente (cf. Bastos, s.d.):

– A BE reúne uma grande variedade de textos (jornais, revistas, poesia, ficção, teatro, BD, dossiers temáticos, etc.) e em diversos suportes (livro, vídeo, *CD-ROM*, *DVD*, ...), que asseguram uma vasta possibilidade de escolha pelos potenciais leitores;

– O funcionamento da BE permite inúmeros intercâmbios entre os adultos e as crianças/jovens no âmbito da leitura e possibilita ocasiões de contacto efetivo e afetivo com os textos, nomeadamente através de atividades de animação para a leitura as quais abordaremos no próximo ponto.

Segundo Yabar (2007), “animamos y promocionamos la lectura para proveer a nuestros niños de las herramientas básicas que lo ayuden a comprender su realidad y contrastarla con otras, desarrollando adecuadamente su personalidad y enriqueciendo su lenguaje” (p. 1). Assim, a BE deve proporcionar um clima aprazível e confortável, onde os utilizadores sintam vontade e necessidade de ler e escrever, apoiando a sua participação ativa, reflexiva e crítica.

De acordo com Bastos (1999), a leitura é uma atividade individual, um ato voluntarioso e silencioso, que requer calma e quietude, atenção e concentração. Por seu lado, a animação da leitura é uma atividade coletiva, social. Trata-se de um ato dirigido e ruidoso, que implica mobilidade e tem caráter lúdico, festivo e gratuito. A animação da leitura exige planificação de estratégias que vão desde a leitura em voz alta até ao debate como momento de partilha de leitura e, além disso, o animador deve ser ele próprio um entusiasta da leitura. Neste domínio “não há receitas infalíveis nem fórmulas mágicas, mas é na variedade das experiências tentadas e na troca de conhecimentos, que

cada animador vai ganhando confiança" (*ibidem*, p. 291). É, ainda, indispensável que haja tempo livre e mediadores capazes de motivar.

São vários os autores que se debruçaram sobre esta temática, nomeadamente Osoro Iturbe (2004), que refere que, uma vez que a BE visa formar leitores autónomos, deve proporcionar experiências de leitura estimulantes, emotivas e satisfatórias, sem esquecer o desenvolvimento de habilidades intelectuais, psicológicas e afetivas. Sardinha (2007) sublinha que “o aluno só se tornará leitor se desenvolver um comportamento de leitor. Para isso terá de fazer da leitura um projeto de vida” (p. 6). De facto, é preciso formar leitores para a vida e não apenas enquanto frequentadores da Escola, tanto mais que a leitura é um instrumento e não um fim em si mesmo.

Os encontros entre os alunos e os livros/leitura podem e devem acontecer fora do espaço da BE, por exemplo no átrio, na sala de convívio, no recreio, na sala de aula, na rua... No entanto, devem ser bem organizados e divulgados, através do boletim informativo da biblioteca escolar, de cartazes, de desdobráveis, da página *Web*...

A BE deve ter uma política de gestão de coleções adequada, que permita a constituição de um acervo documental diversificado e atualizado em diferentes suportes criteriosamente selecionados, que deverão ter em conta as características dos utilizadores; a diversidade cultural da Comunidade Educativa e as sugestões da mesma. Há que ter consciência que a leitura é uma fonte de prazer que se faz, hoje em dia, e cada vez mais, em vários suportes, desde o livro ao *CD-ROM*, *tablets* ou internet. Cabe à equipa da BE, em estreita colaboração com os professores e estruturas pedagógicas da Escola e com a família, a promoção da leitura, rentabilizando os recursos existentes.

Segundo Asselin (2005), os alunos que contactam com livros e com a leitura desenvolvem competências que lhes permitem ler textos cada vez mais complexos. O importante é ser capaz de “*getting the right book in the right child’s hands*” (p. 15), para que elas se envolvam com o texto. Os professores bibliotecários “are, first of all readers themselves” (*ibidem*), e conhecem um conjunto de estratégias, títulos, autores e géneros literários para cativar e formar leitores, dando a cada um o livro/texto certo, no suporte certo, na hora certa.

Tendo em conta Todd (2010), os serviços prestados pela BE deverão ser o apoio e a promoção dos objetivos educativos definidos de acordo com as finalidades e currículo da Escola; a criação e manutenção do hábito e prazer de ler, da aprendizagem e da utilização da Biblioteca ao longo da vida e o trabalho articulado com alunos professores, órgãos de gestão e pais, de modo a cumprir a missão da Escola.

Pelo exposto, consideramos que é imprescindível que a Escola, através da BE, crie condições e promova projetos de animação/promoção da leitura diversificados, sistemáticos, articulados e consistentes que fomentem o gosto e a criação de hábitos regulares desta atividade, de modo a conduzir ao desenvolvimento da linguagem e da personalidade dos alunos e a criar, de facto, o hábito de ler, tornando o aluno um leitor ativo e reflexivo. A Escola tem o dever de formar cidadãos com competências leitoras que lhes permitam viver em sociedade e aprender ao longo da vida. Para isso, os educadores e mediadores de leitura devem ser eles próprios leitores e contagiar os alunos com o prazer de ler.

Em suma, os recursos disponíveis, nomeadamente a partilha de práticas através da RBE e do PNL mostram-nos que as BE, em parceria com outras entidades, têm desenvolvido uma quantidade e diversidade de exemplos de boas práticas de animação e promoção da leitura, as quais, além de terem por base as sugestões do PNL e de outras entidades, nomeadamente no que respeita à promoção de concursos diversificados, são, na nossa perspetiva, fruto da imaginação e vontade de todos quantos acreditam no poder da leitura, tendo sempre em conta o contexto em que são desenvolvidos, pois este fator determina, em larga medida, a eficácia dos projetos que se pretendem implementar. Assim, estamos plenamente conscientes de que a BE, sobretudo nestes últimos anos, tem sido e continuará a ser um lugar privilegiado para desenvolver o gosto e a criação de hábitos regulares de leitura.

2.1 Práticas e atividades de motivação para a leitura

A biblioteca escolar deve constituir a coluna vertebral de todos os esforços, de todas as iniciativas de animação da leitura que se realizam na escola, num vaivém das mais diversas propostas.

(Sobrinho *et al*, 2000, p. 64)

Como é do conhecimento público, o PNL tem como objetivo central elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos outros parceiros europeus. Para tal, tem promovido ações diversificadas, as quais de acordo com os últimos estudos, têm dado um impulso positivo à promoção da leitura nas famílias, nas bibliotecas escolares e nas BP.

A BE, como centro nevrálgico da Escola, tem de desenvolver um conjunto de atividades no sentido de atrair e fidelizar leitores. A animação da leitura, é certamente, uma das formas de atrair os alunos, visando sobretudo despertar na criança o desejo de ler e capacitá-la para a abordagem de todo o tipo de textos e para variadas situações de leitura. A animação da leitura deverá ser implementada em locais que não apenas o espaço da BE, nomeadamente em salas de aula, BP, centros de ocupação de tempos livres, instituições... É de realçar que estas atividades não devem ser feitas nem devem ser entendidas como momentos de festa esporádicos. Devem ser regulares e organizadas para que se sinta que a leitura está sempre em festa. Deste modo, os mediadores de leitura deverão ter em conta vários aspetos, nomeadamente as ideias expressas por Poslaniec (2006):

Para incentivar as crianças a gostar de ler, o primeiro passo é agir de modo a que elas descubram as suas próprias motivações para ler, quer sejam conscientes quer permaneçam sobretudo inconscientes. [...] A sua experiência de leitura é frequentemente ligada a obrigações, a atividades meramente utilitárias. A primeira função da animação de leitura é fazer-lhes descobrir a multiplicidade desses textos. [...] as animações em torno da leitura propõem-lhe uma outra motivação: brincar. Porque se pode brincar com os livros. Um grande número de animações em torno da leitura baseia-se numa abordagem lúdica. (p. 12).

Contudo, não há garantias da sua formação sistemática pois, como refere Bastos (1999), “convém sublinhar que a animação, por si só, não forma leitores [...] Todavia é certo que permite vencer medos, romper certos distanciamentos” (p. 291). Neste âmbito, realçamos o PNL, que tem promovido um conjunto de dinâmicas/estratégias e sugestões de animação da leitura¹¹ destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar. Nos vários programas propostos está inerente:

- a) A promoção da leitura diária no ensino Pré-Escolar e Escolas de 1.º e 2.º Ciclos nas salas de aula;
- b) A promoção da leitura em contexto familiar;
- c) A promoção de leitura em BP e noutros contextos;

¹¹ O Concurso Nacional de Leitura destinado aos alunos do 2.º e 3.º Ciclos e a Semana da Leitura, são as mais mediáticas e as que, na sua realização, envolvem um número bastante elevado de alunos e docentes e outros elementos da Comunidade Educativa.

d) O recurso aos meios de comunicação social e a campanhas para sensibilização da opinião pública.

Na nossa perspetiva, no que concerne à angariação de mais e melhores leitores há que reconhecer o papel que a RBE e o PNL têm desempenhado através dos seus diversos projetos e parcerias; o envolvimento da comunicação social através da publicitação de campanhas de promoção da leitura em vários contextos e, naturalmente, trabalho sistemático e de grande qualidade que a maioria das BE, na figura principal do PB, têm levado a cabo, bem como a aposta das editoras na disponibilização de obras diversificadas em termos quantitativos e qualitativos. Assim, de forma complementar, todos estes aspetos têm contribuído, não só, para a valorização e destaque da literatura infanto-juvenil na sociedade atual, mas também para uma maior adesão das crianças/jovens à leitura, atividade crucial na sua formação.

Consideramos que, no âmbito das práticas e atividades de leitura na BE, as propostas do PNL assumem particular relevo, uma vez que se apresentam bastante diversificadas e motivadoras, até porque muitas delas são concursos, o que à partida cativa mais facilmente os alunos. Por outro lado, além das sugestões práticas, permitem ao PB alargar os seus conhecimentos em termos teóricos, servindo de suporte às suas ações. Um outro aspeto que queremos realçar é o grande apoio que dá às famílias, nomeadamente através do *Programa Ler+ em Família* e *Ler+ dá Saúde*, os quais ainda não se encontram devidamente rentabilizados e explorados por muitas famílias. Pelo que, a Escola e mais concretamente a BE faz chegar às famílias os princípios subjacentes nestes programas e as sugestões apontadas. Para tal, tem levado a cabo ações diversificadas, tais como: realização de encontros e ações de sensibilização com os pais/EE e com a comunidade em geral; distribuição de desdobráveis, marcadores de livros onde constam essas sugestões, bem como a dinamização de concursos e espetáculos em torno dos livros, em que os seus filhos participam ativamente. Estes momentos constituem ótimas oportunidades para mostrar aos pais a importância da leitura e qual deve ser o seu papel na promoção da mesma.

Neste contexto, parece-nos pertinente referenciar alguns dos programas específicos que o PNL desenvolve para promover a leitura, junto dos alunos dos diferentes ciclos. No Pré-escolar, este programa é designado por *Está na Hora dos Livros*; no 1.º Ciclo, *Está na Hora da Leitura*; no 2.º Ciclo, *Quanto Mais Livros Melhor*; no 3.º ciclo e no Ensino Secundário, *Navegar na Leitura*. Tal como já

referimos, o PNL dá destaque à leitura em família, estando a ser promovidos os programas: *Leitura em vai e vem*, *Já sei ler*, *Leitura a Par* e *Há sempre tempo para Ler*.

Para além do contexto escolar, o PNL apoia também as BP e outros espaços da comunidade, quer através da sugestão de iniciativas quer pela atribuição de verbas para a aquisição de livros, que contribuem para o enriquecimento e atualização do acervo documental. Estas medidas, de acordo com o *PISA* de 2009, já se refletiram na melhoria dos índices de leitura e literacia dos alunos.

Nesta conjuntura, consideramos relevante abordar as sugestões de tipologia de atividades de animação de leitura. Diversos autores têm procurado caracterizar as atividades de animação das BE. Neste âmbito, Bastos (1999), baseada em Poslaniec (1995) e no seu conhecimento pessoal, distingue cinco tipos de atividades de animação da leitura:

(i) *animação de informação* - que tem por objetivo apresentar livros de forma variada e atrativa (promoção de informações biobibliográficas em torno de um autor, apresentação de livros, criação de núcleos da biblioteca noutros espaços...);

(ii) *animação lúdica* - que pretende estabelecer uma mediação e um contacto aprazível com o livro e com a leitura. O jogo tem aqui um lugar importante. São momentos de prazer e de entretenimento (dramatização de contos, elaboração de exposições com base no conto ou personagem, concursos de leitura, contar histórias...);

(iii) *animação de aprofundamento* - que visa projetar a leitura noutro tipo de atividades para lá dela (recriações a partir de uma leitura, debates em torno de um livro...);

(iv) *animação responsabilizante* - que consiste em implicar, de forma voluntária, os alunos em atividades de dinamização (pequenas leituras feitas por/para grandes leitores, constituição de júris com crianças e jovens para atribuição de prémios literários, produção de um jornal, uma emissão de rádio ou de televisão utilizando os recursos da biblioteca...);

(v) *outros tipos de animação* - que consistem em todas as outras atividades que aproximem o livro e a leitura das crianças e dos jovens. Poderão ser realizadas na sala de aula, na Escola ou fora dela (feiras do livro, encontros com escritores/ilustradores, *ateliês* de escrita e ilustração de histórias, comemoração de datas/eventos literários, concursos literários, semana da leitura...). (pp. 292-295).

Reportando-nos agora à apresentação concreta de práticas e atividades de leitura na BE, confessamos que temos alguma dificuldade no que respeita à sua seleção, dado o elevado número de atividades que se têm realizado neste âmbito. De facto, as BE, através dos seus Coordenadores/PB e das suas equipas, cada vez mais diversificadas e dinâmicas têm feito um grande esforço nesta área, verificando-se que existe por todo o país uma experiência rica de atividades de animação da leitura e da BE nas suas diferentes dimensões educativas. A BE tem criado mecanismos no sentido de motivar os professores a integrarem os recursos disponíveis na programação de aulas e em outras atividades escolares, contribuindo, efetivamente, para desenvolver nos alunos o prazer de ler e ainda para que estes estejam permanentemente a adquirir o domínio das diferentes linguagens em que a informação circula.

De entre um vasto conjunto de atividades mencionadas por vários autores, salientamos as de Cabrero (2002):

- *caderneta de leitor* - onde se escreve o título e a autoria de cada livro lido. É um pequeno documento para guardar, para colecionar os livros de leitura recreativa lidos ao longo de um ano e/ou de um ciclo;
- *caderneta do Clube de Amigas e Amigos da Biblioteca Escolar* – para pertencer a este clube é necessário cumprir algumas regras: tratar bem os livros, não os desordenar, ir frequentemente à biblioteca, ler, contar o que se leu e divulgar as atividades promovidas pela BE;
- *materiais-recordação da biblioteca* - autocolantes, *posters*, diplomas, cartão de leitor,...;
- *boletim ou revista* - de publicação periódica (impressa ou *online*) com as novidades, com notícias da biblioteca, notícias culturais, acontecimentos da sala de aula ...;
- *retrato leitor* - presente que consiste em fotografar os alunos a lerem para lhes ser oferecida a fotografia colada numa cartolina com algum texto sobre a leitura realizada, por exemplo, no dia Mundial do Livro;
- *diário de leitura* - individualmente o leitor regista memórias do que vai lendo, para recordar as suas leituras;
- *guias temáticos de leitura* - elaborados a propósito de uma efeméride cultural, da organização de uma “semana” sobre contos ou poesia, para apresentar uma aquisição importante para o fundo documental.
- *marcadores de livros* - feitos a partir da promoção de um concurso cujo tema são por exemplo as fábulas, ou as aventuras, ou nomes de escritores, ou títulos de obras...

Destacamos também uma atividade que nos parece muito interessante proposta por Sobrino *et al.* (2000):

Museu dos Contos - O objetivo desta atividade é elaborar uma mostra de objetos que sejam identificadores de determinado conto, lenda ou fábula. Os objetos serão entregues na biblioteca e depois será elaborada uma ficha identificadora do objeto e do seu respetivo dono; paralelamente, ao entregar o objeto, o aluno deverá entregar um poema, uma lengalenga, um trava línguas, ou um conto da sua autoria. (*ibidem*, p. 81).

Neste contexto, Prole (2008) considera que qualquer biblioteca deve desenvolver projetos de animação da leitura, tendo em conta três aspetos:

- 1.º - O que é importante é o contacto das crianças com a leitura literária e não tanto o acontecimento em si. Este só tem importância enquanto motivador da leitura;
- 2.º - Os intervenientes da animação da leitura não devem ser apenas meros espetadores, mas pressupõe-se que tenham um papel ativo e interativo com o próprio texto;
- 3.º - Outras atividades noutras linguagens, como sejam a expressão plástica, a dramatização, a música, etc., não devem nunca sobrevalorizar-se em relação à leitura (*ibidem*, pp. 3-5).

O autor aconselha ainda que os projetos de promoção da leitura devem ser adequados ao público-alvo, articulados e em contextos diversos, uma ideia presente noutros estudos já mencionados (Bastos, 1999 e Sardinha, 2007).

Naturalmente que todas as atividades dinamizadas pelos mediadores de leitura deveriam contribuir para a formação de mais e melhores leitores: leitores autónomos, reflexivos, críticos, competentes e interventivos. No entanto, a relação causa/efeito não é assim tão linear, pois são múltiplos os fatores que interferem na relação da criança/jovem com os livros e com a leitura.

Neste âmbito e, apesar de não serem atividades que possamos considerar inovadoras, mas apenas porque a realização das mesmas nos permitem vivências inesquecíveis, decidimos referir neste trabalho algumas das atividades que temos levado a cabo no âmbito de promoção da leitura nestes últimos dois anos, junto de alunos do Pré-Escolar, 1º e 2º Ciclos. Destacaremos apenas aquelas que se realizaram de forma sistemática e em articulação permanente com os docentes e/ou com a família:

- *Conta-me uma história...* – hora do conto realizada pelos elementos da equipa da BE e por convidados (pais, direção da Escola, auxiliares de ação educativa, alunos mais velhos, alunos pertencentes ao clube dos amigos da BE...). Participaram, quinzenalmente, todas as turmas do Pré-escolar e do 1º Ciclo;

- *Livros sobre rodas/Um livro...Um amigo* – atividade realizada nas aulas de substituição nas turmas do 2º Ciclo em que os livros eram transportados em carrinhos e cada aluno escolhia um livro...um amigo, que lia silenciosamente e/ou em voz alta;

- *Maratona do conto* – para assinalar o Dia Nacional das BE, ao longo de todo o dia houve, na BE, histórias/contos lidos, contados ou dramatizados por professores, alunos, pais e funcionários, dirigidos aos alunos de todos os níveis de ensino;

- *À conversa com...* – o encontro com escritores e ilustradores é uma ótima forma de motivar os alunos para a leitura. Em parceria com a BM e com as editoras realizámos encontros mensais com escritores e/ou ilustradores destinados aos alunos dos diferentes níveis de ensino, bem como, alguns deles, aos pais/EE (António Mota, Tiago Salgueiro, Pedro Leitão, José Fanha, Maria João Lopo de Carvalho). A par desta atividade, eram realizadas pequenas feiras do livro, especialmente dedicadas às obras dos autores que nos visitavam.

- *Chá com livros* – exposição dos novos livros adquiridos pela BE, realizada neste espaço e na sala dos professores. Os docentes do Pré-Escolar, do 1º e 2º Ciclos visitaram a exposição com os seus alunos e, aquando dessa visita, alguns alunos escolheram o livro que mais gostaram, levando-o para casa. Depois, a BE marcou sessões em que esses alunos justificavam o porquê da sua escolha, convidando os presentes à leitura desses livros. Essas sessões “regadas” com chá e bolinhos contaram com a presença de outros colegas e dos pais daqueles que fizeram as apresentações.

- *As bonecas Li Li e Ri Ri, vêm ler para ti!* – duas professoras no papel de bonecas que gostam muito de ler e de dar conselhos aos alunos, abordaram vários temas, obras e autores usando diferentes tipos de expressão (leitura, dramatização, dança, canto...), sempre num ambiente de alegria e cumplicidade.

- *Vamos dar Vida aos LIVROS!* – este projeto de leitura concretizou-se no âmbito da realização deste trabalho de investigação. Foi um projeto que visou mostrar o papel determinante da BE na motivação para a leitura e a promoção do prazer e de hábitos regulares de leitura, de duas turmas do 3º ano em estreita colaboração com a família, com os docentes das turmas e com a BM. Desta forma, os alunos, os pais/EE e os professores tiveram oportunidade de contactar com os livros de forma sistemática e participaram/dinamizaram atividades que, efetivamente, deram vida aos livros. Ao longo do ano letivo 2011/2012 realizaram-se 16 sessões, sendo que algumas foram apenas da responsabilidade de cada um dos intervenientes, mas a última esteve a cargo de todos.

- *Semana(s) da Leitura* – foram semanas muito intensas e especiais, em que se realizaram atividades diversificadas: concurso de leitura; leituras na rádio; leituras em movimento; concurso de marcadores de livros; dramatizações, leituras em vários locais (bar, sala dos professores, átrio, secretaria, rua, cafés, lojas comerciais, Centro de Saúde, Lar de Terceira Idade...); danças e canções alusivas aos livros; feira do livro usado (oferta, venda e troca); espetáculo noturno “À Roda dos Livros” com várias dramatizações de excertos de obras lidas. Estas atividades envolveram muitos alunos, docentes, pais e outros elementos da comunidade escolar e educativa.

A par destas atividades, a BE motivou os alunos a participarem nos diversos concursos promovidos por várias entidades: “*Faça lá um Poema*”; “*Uma Aventura Literária ...*”; “*7 Irmãos*”,...; e promoveu outros concursos de forma regular: “*Concursos de Leitura*” – em que foram selecionados os 2 melhores leitores por cada ano de escolaridade. Estes alunos passaram a ser os “*Mensageiros da leitura*”, andando de sala em sala a ler excertos de obras dos seus autores preferidos; “*Concursos de Escrita - Da imagem à palavra...*”; “*Concurso Mensal de Cultura Geral/Temático – SMS... Saber Mais Sobre...*” e outros concursos: “*À descoberta da BE*”; “*O Livro/Autor/Leitor do Mês*”; “*Acorda para o Acordo*”; “*Problema do Mês*”; “*Jovens Cientistas*”; “*Sugestões de Leitura*”...

- *Organização de sessões solenes de entrega de prémios* - realizadas no final de cada período em articulação com os departamentos e com os DT, com a participação de elementos da direção, em que eram convidados todos os pais dos alunos premiados no âmbito das várias iniciativas promovidas pela BE e pelos vários departamentos. Tratou-se de uma atividade muito bem aceite e valorizada pela Comunidade Educativa, especialmente pelos alunos.

Estamos convictos que as atividades realizadas contribuíram, de algum modo, para a formação de mais e melhores leitores, tendo em conta o número de utilizadores que frequentaram e frequentam diariamente a BE, o número de requisições domiciliárias e o número de participantes nas iniciativas promovidas, bem como a avaliação destas atividades que, além da observação direta, teve por base a análise de questionários sobre as mesmas. A semente foi lançada, a dificuldade reside na obtenção de frutos não só a curto, mas também a longo prazo, pois tal como comprovam vários estudos por nós já mencionados, os alunos vão perdendo o interesse e o gosto pela leitura à medida que avançam no nível de escolaridade. Há que continuar a trabalhar em

prol da motivação para a leitura e acalantar a esperança de que possamos contribuir minimamente para contrariar esta tendência.

Em jeito de conclusão, destacamos que a BE, através do PB e da sua equipa, devem ter perfeita consciência do papel determinante que têm no âmbito da promoção da leitura. Precisam igualmente, de ter conhecimento dos fatores que poderão influenciar positiva e/ou negativamente o desenrolar deste processo (características do leitor: necessidades e interesses; material diversificado e atualizado em diferentes suportes; espaço adequado e agradável: deve ser visto como um local onde se desenvolvem atividades que proporcionam cultura, entretenimento e prazer; regularidade das atividades e interesse das mesmas; relação de empatia com os potenciais leitores e toda a Comunidade Educativa; articulação com os docentes, com os pais/EE de educação, com a BP e com a comunidade em geral...), pois, só estando conscientes destes aspetos é que a sua ação e os projetos que propõem e realizam poderão ser efetivamente eficazes, rumo ao objetivo primordial: a criação de mais e melhores leitores na Escola e ao longo da vida. Leitores apaixonados, autónomos, reflexivos e interventivos. Cidadãos capazes de se adaptarem às permanentes mudanças e de enfrentarem os desafios com empenho, persistência e otimismo. Cidadãos com vontade de marcarem a diferença e de contribuírem para uma sociedade mais justa, mais competente e com melhores perspetivas futuras.

É este tipo de leitores que tentámos promover com o nosso projeto de motivação para a leitura “*Vamos dar vida aos LIVROS!*”, o qual constitui o cerne da parte empírica deste trabalho. É deste tipo de leitores que a sociedade contemporânea precisa. É este tipo de leitores que, todos nós, devemos ajudar a formar.

Contudo, estamos conscientes das limitações do nosso trabalho. Embora de forma muito modesta, sentimos que a implementação deste projeto contribuiu para a formação do tipo de leitores apresentado. Assim, acreditamos que iniciámos uma longa caminhada, a qual deve ser continuada com determinação e confiança...

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 1

APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

O Homem torna-se naquilo que é fruto da educação a que é sujeito. A escola é uma instituição social que existe para dar continuidade à educação iniciada na família. Esta tem um papel crucial na formação do jovem. Contudo, a responsabilidade da escola não é negligenciável, devendo complementar a formação pessoal e social necessária à vida ativa. Fá-lo na preocupação de formar os jovens nos valores da cultura que emana da sociedade, de modo a que qualquer aluno, ao sair da escola, tenha deles o seu sentido claro e saiba com facilidade integrar-se na sociedade.

(PE, 2012, pp. 4-5).

1. Caracterização do contexto: a região, o agrupamento, a escola e as turmas envolvidas

O presente estudo empírico realizou-se na região centro do país, num dos concelhos pertencentes ao distrito de Viseu. O concelho em causa tem 18 freguesias que se estendem por uma área de 219.3 Km². Em 2011, a população residente atingiu o valor de 19 879 habitantes. Considera-se que tem um estatuto urbano, uma vez que possui boas infraestruturas sociais (centro de saúde, escolas, Biblioteca Municipal...), tem boas acessibilidades e tem investimentos industriais expressivos. Contudo, verifica-se que uma parte significativa da população se dedica à agricultura, uma outra parte, sobretudo de etnia cigana, dedica-se ao comércio itinerante. Consta-se que há uma manifesta desigualdade entre a população tanto a nível social, como económico, bem como ao nível das habilitações académicas e profissionais. Outro aspeto a salientar, é o facto de uma percentagem significativa da população se encontrar desempregada. O que se reflete no contexto escolar, o qual tem procurado dar as respostas que entende adequadas.

No que diz respeito ao Agrupamento onde teve lugar esta investigação empírica, é de referir que o mesmo foi criado em 2010, sendo a junção de dois Agrupamentos de Escolas Básicas e de uma Escola Secundária. Atualmente é constituído por uma Escola Secundária com 3.º Ciclo, onde funciona a sua sede; uma Escola Básica com Ensino Pré-escolar, 1.º e 2.º Ciclos; uma Escola Básica com 1.º e 3.º Ciclos; treze Escolas Básicas do 1.º Ciclo e dezassete JI, num total de 2743 alunos. Existem quatro BE, localizando-se uma delas numa Escola do 1.º Ciclo, onde atualmente funcionam seis turmas (três do 1.º e três do 2.º ano). Tendo em conta esta realidade, tal como é mencionado no seu Projeto Educativo (PE), o agrupamento é constituído por uma multiplicidade de realidades organizacionais, curriculares, culturais e sociais.

Consideramos pertinente referir uma passagem que consta do PE, uma vez que a mesma reflete os princípios pelos quais se rege a política educativa do Agrupamento em causa:

O Homem torna-se naquilo que é fruto da educação a que é sujeito. A escola é uma instituição social que existe para dar continuidade à educação iniciada na família. Esta tem um papel crucial na formação do jovem. Contudo, a responsabilidade da escola não é negligenciável, devendo complementar a formação pessoal e social

necessária à vida ativa. Fá-lo na preocupação de formar os jovens nos valores da cultura que emana da sociedade, de modo a que qualquer aluno, ao sair da escola, tenha deles o seu sentido claro e saiba com facilidade integrar-se na sociedade. (PE, 2012, pp. 4-5).

Relativamente à escola onde se realizou o presente trabalho empírico, no ano letivo de 2011/2012, caracterizava-se pela seguinte população escolar: 1 turma do JI (24 alunos), 12 turmas do 1.º Ciclo (6 do 3.º ano e 6 do 4.º ano, num total de 285 alunos) e 19 turmas do 2.º Ciclo (10 do 5.º ano e 9 do 6.º ano, num total de 404 alunos). Sendo frequentada, no total, por 713 alunos, cujo corpo docente era constituído por 1 educadora, 12 docentes do 1.º Ciclo e 50 docentes do 2.º Ciclo. Trata-se de uma escola com infraestruturas que consideramos bastante satisfatórias. No entanto, no que à BE diz respeito, o espaço disponível é manifestamente pequeno para o número de utilizadores e para as atividades que se pretendem realizar, exigindo uma planificação e uma calendarização muito cuidadosas, no sentido de se poder dar respostas às solicitações por parte dos docentes e às propostas da BE.

No que concerne às turmas envolvidas no projeto, salienta-se que são 2 turmas do 3.º ano do 1.º Ciclo, constituídas por 20 alunos cada. A turma A¹² é composta por 11 rapazes e 9 raparigas com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos de idade. A turma B tem 9 rapazes e 11 raparigas com idades mais heterogéneas, uma vez que se situam entre os 7 e os 10 anos de idade.

Tendo em conta os dados que constam nos respetivos Projetos Curriculares de Turma (PCT), verificamos que na turma A:

A maioria das famílias é composta por três, quatro e cinco pessoas (existem duas famílias monoparentais), revelam ter boas condições de estudo em casa e os alunos são ajudados pelos pais. As crianças pertencem a famílias que desempenham um papel ativo na sociedade. Trabalham em diversos setores de serviço público, profissões liberais, comércio e operariado. Um aluno tem ambos os pais desempregados e quatro têm a mãe nessa situação. Quanto às habilitações dos pais, 10 alunos têm o pai e/ou a mãe licenciados, sendo a habilitação média dos outros o 9º ano.

Dos 20 alunos que constituem a turma, 10 não apresentam qualquer tipo de dificuldades nas aprendizagens, apresentando bons/muito bons resultados em todas as áreas; 5 apresentam resultados satisfatórios a todas as áreas, começando-se a notar ligeiras melhorias no aproveitamento, 4 apresentam grandes dificuldades de aprendizagem nas duas áreas, sendo diversos os fatores impeditivos de aprendizagem: desmotivação para as atividades escolares, falta de hábitos de

¹² No sentido de mantermos o anonimato, as letras atribuídas às turmas não correspondem à realidade.

trabalho e de acompanhamento em casa, déficit de atenção e hiperatividade e 1 aluno está sinalizado como tendo Necessidades Educativas Especiais.

No que respeita aos seus interesses e ocupação dos tempos livres, 17 alunos frequentam as Atividades de Enriquecimento Curricular. No âmbito das atividades extracurriculares, 7 alunos têm aulas de natação, 3 futebol, 1 música, 3 ginástica (oferta de escola), 1 aluna frequenta natação e *karaté* e 2 alunos frequentam uma escola de inglês. (PCT, 2011/2012).

Quanto à turma B, do seu Projeto Curricular de Turma, salientamos as seguintes informações:

A maioria das famílias é composta por três, quatro e cinco pessoas (existem duas famílias monoparentais). Na generalidade, os alunos não revelam ter boas condições de estudo em casa e não são ajudados pelos pais. A maioria dos alunos pertence a famílias que desempenham um papel ativo na sociedade, embora exerçam profissões modestas. Um aluno vive com a avó desempregada, cinco têm a mãe nessa situação e um tem o pai.

Os pais possuem como habilitações literárias desde o 4º ano até ao 12º ano, havendo apenas uma licenciatura e um bacharelato.

A turma é composta por 20 alunos que são provenientes de várias turmas e de várias localidades do concelho, embora a maioria resida na cidade. Dos 20 alunos, 1 não apresenta qualquer tipo de dificuldades nas aprendizagens, apresentando muito bons resultados em todas as áreas; 5 apresentam resultados bons em todas as áreas; 7 apresentam resultados satisfatórios; 3 apresentam grandes dificuldades de aprendizagem nas duas áreas, as quais se devem à desmotivação, à falta de hábitos de trabalho e de acompanhamento em casa e ao déficit de atenção e hiperatividade; 3 alunos estão sinalizados com Necessidades Educativas Especiais e 1 aluno encontra-se ao nível de 1º ano, mas não integrou o decreto-lei 3/2008.

De salientar que nesta turma existem 6 alunos que já sofreram uma retenção e 1 aluno já teve duas. Sete alunos tomam medicação.

No que diz respeito aos interesses e ocupação de tempos livres: 16 alunos frequentam as Atividades de Enriquecimento Curricular. Com atividades extracurriculares há 5 alunos: 1 frequenta o futebol, 1 pratica dança e 3 frequentam aulas de *hip hop*.” (PCT, 2011/2012).

Estamos conscientes que os dados apresentados são escassos. No entanto, consideramos que são minimamente suficientes para permitir uma análise global da região, do agrupamento, da escola e das turmas envolvidas no projeto que implementámos. Constatamos que estas duas turmas apresentam pontos de partida diferentes, no que diz respeito ao meio sociofamiliar, às habilitações académicas e profissionais dos pais/EE, ao envolvimento dos mesmos na vida escolar dos seus filhos/educandos e ainda no que concerne às dificuldades de aprendizagem que os alunos apresentam. Na nossa perspetiva,

estas diferenças refletem-se em várias áreas, nomeadamente nos hábitos de leitura dos alunos e nas suas atitudes face à leitura, tal como poderemos verificar no ponto 1 do capítulo 3, dedicado à apresentação e análise dos dados.

2. Objetivos e estrutura do projeto de motivação e promoção da leitura “*Vamos dar Vida aos LIVROS!*”- Um projeto dinamizado pela BE

Este projeto teve como objetivos principais realçar a importância da leitura no desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, destacar o papel da BE na motivação e na criação de hábitos de leitura dos alunos e motivar o gosto pela leitura. Nesse sentido, implementou-se o projeto “*Vamos dar Vida aos LIVROS!*” que consistiu na realização de atividades diversificadas, com o envolvimento de vários agentes, em especial a família, reforçando-se que a leitura é, sem dúvida, uma aposta no presente e no futuro, sendo um desafio e uma responsabilidade partilhada pelos vários intervenientes e parceiros no processo educativo dos alunos.

Na parte teórica deste estudo, sublinhámos o papel fundamental da leitura, a qual está umbilicalmente ligada ao conceito de aprendizagem ao longo da vida. Assim, é desejável que se inicie o mais cedo possível para que haja uma verdadeira cultura do livro, no sentido do prazer pela leitura. Estamos conscientes que, em muitas famílias, o contacto com o livro e o despertar para o prazer da leitura ainda não acontece. Desta forma, a ação da Escola e, particularmente, da BE torna-se ainda mais significativa e determinante, devendo proporcionar e promover o contacto com o livro em vários suportes.

Acreditamos fervorosamente que a BE tem um papel fundamental na motivação, no desenvolvimento de competências de leitura e na criação de hábitos regulares desta importante atividade. Assim, a BE, na figura determinante do PB, está consciente que urge implementar projetos diversificados, sistemáticos e consistentes de animação e promoção da leitura, em articulação com os docentes, com a família (pais/EE), com a BM e com a comunidade em geral.

O projeto “*Vamos dar Vida aos LIVROS!*”, promovido pela BE, no ano letivo de 2011/2012, teve por base os seguintes objetivos:

- envolver os intervenientes educativos considerados cruciais no processo educativo do aluno: Escola-docentes, BE, alunos, família - pais/EE e BM;

- analisar e comparar a atitude e o empenho dos alunos e respetivas famílias, na tentativa de verificarmos se há diferenças a esse nível e quais os fatores que poderão estar na base das mesmas, nomeadamente os hábitos de leitura iniciais e o contexto sociofamiliar;

- demonstrar o papel da BE no impulso do trabalho colaborativo e a importância desta ação conjunta na motivação e na criação de hábitos de leitura e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem e na formação integral dos alunos;

- tentar perceber se as diferenças iniciais dos hábitos e gosto pela leitura dos alunos foram, de algum modo esbatidas, tentando averiguar se a BE poderá contribuir para a promoção da igualdade e da equidade;

- fomentar a implementação de práticas semelhantes em outras turmas da escola/agrupamento, conseguindo a adesão dos docentes através das práticas/atividades realizadas e dos resultados conseguidos. Pois, como ficou demonstrado na parte teórica, vários autores corroboram o facto de o exemplo ser uma das melhores formas de motivação para a leitura e, neste contexto, acreditamos que será uma das formas mais profícuas para conseguir a adesão de outros docentes.

O Projeto de motivação e promoção para a leitura “*Vamos dar Vida aos LIVROS!*” desenrolou-se em 6 fases/etapas e ao longo das mesmas realizaram-se 16 sessões durante o ano letivo de 2011/2012. Apresentamos de seguida um quadro síntese das mesmas¹³.

Quadro n.º 1- Síntese do projeto “*Vamos dar vida aos LIVROS!*”

Projeto de motivação e promoção para a leitura “ <i>Vamos dar Vida aos LIVROS!</i> ”			
1ª FASE			
SESSÕES	DATAS	ATIVIDADES PRINCIPAIS	DINAMIZADORES
1ª	19/10/11	• Apresentação oficial do projeto à direção e docentes das turmas do 3º A e do 3º B.	PB.
2ª	08/11/11	• Apresentação, aos alunos, do projeto “ <i>Vamos dar Vida aos LIVROS!</i> ”, através do diálogo e da apresentação de obras que abordam a importância da BE e da leitura, com destaque para a história “ <i>A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas</i> ” de Luísa Ducla Soares.	PB, elementos do Clube BiblioAmigos, ¹⁴ com destaque para os Jotinhas.

¹³ Sugere-se a consulta do Anexo I, onde são descritas de forma mais pormenorizada cada uma das sessões, contemplando datas e horário, as atividades/estratégias, o material, os dinamizadores, os destinatários/participantes e um balanço/avaliação (notas de campo) e alguns registos fotográficos.

¹⁴ Trata-se de um clube formado por alunos de vários níveis de ensino que colaboram na realização, divulgação e participação nas atividades da BE, destacando-se a turma do 9º J (carinhosamente chamados por Jotinhas).

		<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação do inquérito por questionário aos alunos. 	
3ª e 4ª	15/12/11	<ul style="list-style-type: none"> • Visita à Feira do Livro (alunos, docentes e pais do 3º A e B).¹⁵ • Encontro com o escritor/ilustrador Pedro Leitão. • Canção “<i>Afinal quem são?</i>” (Anexo II). • Ação de Formação “<i>Como incentivar o gosto pela leitura nos alunos? – testemunhos...</i>”. • Apresentação, do projeto de motivação para a leitura “<i>Vamos dar Vida aos LIVROS!</i>” a todos os presentes na 4ª sessão.¹⁶ • Lançamento do livro “<i>Angelina... uma luz ao fundo do espelho</i>” - Fernando Pereira.¹⁷ 	PB, Bibliotecária Municipal, PB-Coordenadora das bibliotecas escolares do concelho, escritores, docentes e BiblioAmigos.
5ª	16/12/11	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do projeto de motivação para a leitura “<i>Vamos dar Vida aos LIVROS!</i>” a todos os pais/EE do 3º A e 3º B, aquando da reunião da entrega das avaliações do 1º Período. 	PB.
6ª	Dezembro e janeiro	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação da entrevista aos docentes e aos pais/EE. • Reunião com os docentes e com pais/EE para a programação das atividades a desenvolver. (9/01/2012 – 12:30/13:30). 	PB.
2ª FASE			
7ª	14/02/12	<ul style="list-style-type: none"> • Realização da sessão “ Afeto pelos livros...” em torno das histórias: <i>A Maior Flor do Mundo</i> – José Saramago e <i>Gosto de Ti, Mamã...</i> – Susan Akass. 	Docentes do 3º A e B.
8ª	07/03/12	<ul style="list-style-type: none"> • Espetáculo interativo com várias atividades: dramatizações (<i>A Girafa que comia estrelas</i> de José Eduardo Agualusa); leitura de excertos de obras (<i>O Canteiro dos livros</i> de José Jorge Letria, <i>Se tu visses o que eu vi</i> de António Mota...); jogos de adivinhas, de fábulas; canção” <i>Os livros são meus e teus</i>” (Anexo IV) e oferta de marcadores de livros (cf. Anexo V). 	PB, elementos do Clube BiblioAmigos, com destaque para os Jotinhas e para as bonecas Li Li e Ri Ri.
9ª e 10ª	08/03/12 09/03/12	<ul style="list-style-type: none"> • Espetáculo interativo com atividades diversificadas: dramatizações (<i>Hansel e Gretel</i> dos Irmãos Grimm), teatro de sombras chinesas e de fantoches (<i>O Rato Frederico</i> de Leo Lionni), canções e leituras. 	Alunos, pais/EE do 3º A e B e técnicos da BM.
3ª FASE			
11ª	29/04/12	<ul style="list-style-type: none"> • Ida ao Teatro Politeama “<i>As Aventuras de Pinóquio</i>”. • Visita à Feira do Livro - Parque Eduardo VII. 	PB, docentes, alunos e pais/EE do 3º A e B.
4ª FASE			

¹⁵ Esta é uma das atividades que investigadores nacionais e internacionais sugerem para a criação do gosto e de hábitos regulares de leitura, tal como foi referido na parte teórica deste trabalho.

¹⁶ Para esta atividade os pais/EE foram convidados previamente (cf. Anexo III).

¹⁷ É um professor com 95% de deficiência visual, apresentado como um exemplo de que não há barreiras quando há força de vontade. O seu livro aborda problemáticas relacionadas com a escola, dando sugestões aos pais.

12ª	14/06/12	<ul style="list-style-type: none"> Realização de um sarau: dramatização de cinco histórias da obra <i>Dez Dedos Dez Segredos</i> de Maria Alberta Menéres e da história <i>A Galinha Medrosa</i> de António Mota. 	Todos os intervenientes: BE/PB, docentes, alunos, pais/EE do 3º A e B e BM.
5ª FASE			
13ª	14/06/12	<ul style="list-style-type: none"> Balanço e recolha de dados/testemunhos e registo da opinião dos alunos e de alguns pais/EE num livro “gigante” elaborado ao longo do ano dedicado a este projeto (atividades, trabalhos realizados, fotos...). Aplicação do questionário final aos docentes, alunos e pais/EE. 	PB.
6ª FASE			
14ª, 15ª e 16ª	15/06/12 21/06/12	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação do processo e dos resultados a todos os presentes na festa de homenagem aos docentes do 4º ano. Diálogo sobre o processo e os resultados e distribuição de um desdobrável¹⁸ sobre os mesmos aos docentes, alunos e pais/EE do 3º A e 3º B, aquando da reunião de entrega das avaliações. Apresentação sucinta do projeto (processo e resultados) aos elementos do Concelho Pedagógico. 	PB.

¹⁸ Desdobrável sobre o projeto “*Vamos dar Vida aos LIVROS*”, que apresenta a forma como decorreu: as atividades realizadas, as dificuldades sentidas e os resultados obtidos (cf. Anexo VI)

CAPÍTULO 2

ASPETOS METODOLÓGICOS

A investigação-ação terá sempre um triplo objetivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os atores.”

(Simões,1990, p. 32).

1. Opções metodológicas: paradigma investigativo e *design* de estudo

Tendo em conta a revisão bibliográfica, particularmente Menezes (2010), no que diz respeito aos métodos de investigação humana, constatamos que os mesmos se apoiam necessariamente em considerações de natureza ontológica, epistemológica e metodológica que proporcionam uma determinada visão do mundo. Assim, têm-se evidenciado dois paradigmas: o quantitativo e o qualitativo.

A investigação quantitativa fundamenta-se no paradigma positivista de Comte. Concebe-se a realidade como objetiva, em que o investigador e investigado são entidades independentes e o primeiro pode ter sobre o segundo uma visão objetiva. As investigações quantitativas usam de forma sistemática processos de medida, métodos experimentais ou quase-experimentais, análise estatística de dados e modelos matemáticos para testar hipóteses, identificar relações causais e funcionais. O objeto de estudo é “externo” e pode ser captado pelo sujeito que procura manter neutralidade, como se nada o afetasse. Nestes estudos, pode usar-se, por exemplo, uma metodologia de tipo experimental e manipulativo, assente na formulação de hipóteses – relações causa-efeito entre variáveis – que, testadas estatística ou laboratorialmente, passam a constituir leis que explicam a realidade. Assim, reduz-se a realidade a dimensões mensuráveis e a relações entre factos, tal como acontece nas Ciências Naturais.

Em termos históricos, a investigação feita em Educação começou por adotar os métodos utilizados nas Ciências Naturais, destacando-se este modelo quantitativo, onde se privilegia a medição empírica, a validade e fidelidade dessas medidas, recorrendo à recolha e análise estatística. Efetivamente, a quantificação, o rigor, a medição e a precisão tiveram implicações nas Ciências Sociais. No entanto, verificava-se que, frequentemente, havia tendência para distorcer ou simplificar demasiadamente as complexas realidades sociais. Por isso, começou a utilizar-se outro tipo de dados, nomeadamente, relatórios verbais, narrativas, autobiografias que podiam ser interpretados e compreendidos, permitindo um melhor conhecimento da realidade social. Como tal, nos últimos anos, tem-se verificado uma maior afirmação da investigação qualitativa em Educação. Bogdan e Biklen (1994), referem que “os dados recolhidos [são] designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores

descritivos relativamente a pessoas e conversas” (p.16). Acrescentam que neste tipo de investigação se privilegia, sobretudo, a compreensão dos comportamentos a partir dos sujeitos da investigação e não o estabelecimento de relações causais.

O investigador que usa metodologias qualitativas inspira-se nos métodos de investigação antropológica e etnográfica, recorrendo a observações mais ou menos prolongadas, realizadas no local onde decorre a investigação. Fernandes (1991) sublinha “sem que haja da sua parte preocupação em ser um observador neutro ou independente” (p. 64). Em termos epistemológicos, o investigador e o objeto do conhecimento interagem entre si e influenciam-se mutuamente. Alguns autores defendem que a combinação de métodos quantitativos e qualitativos fortalece os dispositivos de investigação, permitindo uma compreensão mais aprofundada da realidade social, pois:

Todos os dados são tidos como facilitando a compreensão e alguns deles serão expressos em julgamento de valores, enquanto outros são submetidos a medição empírica na perspetiva tradicional. Não existe dilema para a validade das diferentes fontes de dados, sendo cada um deles validado em termos da sua consistência e relevância para a compreensão que emerge do estudo. (Pereira, 2004, p. 49).

Assim, para a compreensão dos fenómenos sociais tanto podem ser usadas metodologias quantitativas como qualitativas, separadamente ou combinadas, desde que seja traçado um *design* de investigação coerente (Lalanda, 1998; Medeiros, 2004).

Nestes termos, para responder às questões de investigação e para alcançar os objetivos definidos neste estudo, recorreremos ao *design* da investigação-ação, pois pretendemos envolver uma componente de reflexão e análise crítica e outra eminentemente prática e interventiva.

Pretendemos promover a leitura, realçando o papel determinante da BE através da implementação de um projeto interventivo, no qual, esta estrutura se assume como dinamizadora e impulsionadora de um trabalho colaborativo entre vários agentes educativos com responsabilidade nesta matéria. Acima de tudo, visa a intervenção e a alteração de práticas no âmbito da motivação e da promoção do prazer e de hábitos regulares de leitura, perspetivando linhas de atuação futuras. Para além de procurarmos aprofundar o tema em análise, interessou-nos intervir no contexto de uma escola em particular, pertencente ao distrito de Viseu, junto de duas turmas do 1.º ciclo, do 3.º ano de escolaridade, solicitando a colaboração de outros elementos da respetiva comunidade escolar, também eles participantes na investigação.

De acordo com Almeida (2001), um projeto orientado para a investigação-ação “implica entrosar metodologias de investigação com praxologias de ação [...] criando um interface entre duas atitudes/posturas” (p. 176). Coutinho (2005, *cit in* Coutinho *et al*, 2009) considera a investigação-ação “uma modalidade de planos de investigação “pluri” ou “multi metodológicos, por isso mesmo também designados por planos mistos” (p. 362).

Dick (2000) considera que, na maioria dos casos, a investigação-ação é do tipo qualitativo, embora em algumas situações possa ser do tipo misto. A menor utilização de medidas quantitativas explica-se pelo facto de estas, nem sempre, se poderem aplicar às características do estudo ou por implicarem demasiado consumo de tempo.

Concordamos com Simões (1990) quanto ao propósito da investigação-ação que “terá sempre um triplo objetivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os atores” (p. 32). Nisso se diferencia de outras metodologias, pelas características de ser participativa e colaborativa (o investigador não é um agente externo, é co-investigador em conjunto com outros participantes); ser prática e interventiva; ter um carácter cíclico (numa espiral de ciclos que se repetem continuamente, procurando nos ciclos seguintes melhorar os resultados já conseguidos nos ciclos anteriores) e assumir uma postura crítica e reflexiva, em que as modificações são continuamente avaliadas, procurando a adaptação e a produção de novos conhecimentos (Coutinho *et al*, 2009). O carácter cíclico é uma característica essencial, e cada ciclo é formado por diferentes fases. Segundo Dick (2000), o ciclo provavelmente mais conhecido é o de Stephen Kemmis, que se resume na sequência:

planificação --> ação --> observação --> reflexão (e novamente --> planificação etc.)

Existem outros modelos, também eles inspirados no diálogo entre a teoria e a ação, mas este esquema está particularmente direccionado para o contexto educativo (Coutinho *et al*, 2009) e, na nossa perspetiva, ajusta-se à nossa investigação.

Tendo em conta a natureza deste estudo, bem como o que pretendemos aferir, optámos por utilizar uma abordagem metodológica mista ou multimodal, pois foram combinadas as metodologias qualitativa e quantitativa (Pereira, 2004). Cardoso (2007) reconhece que diferentes métodos de análise são úteis e podem complementar-se na mesma fase do estudo ou em fases distintas. Consideramos que o nosso estudo se situa no campo da investigação-ação, uma vez que é assumida uma visão dinâmica da forma

como se encara a realidade e a cultura da escola, valorizando-se a interatividade social e profissional, a práxis, a participação e a reflexão crítica. Em certa medida, estará presente na investigação uma conceção valorativa (e não tanto ideológica) que, “acaba por determinar o conhecimento que daí possa advir” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009, p. 357).

Consideramos que a opção de utilizar metodologias de índole qualitativa e quantitativa poderá contribuir para valorizar o estudo realizado, de forma a conhecer a importância da BE na promoção do gosto e de hábitos regulares de leitura e compreender a complexidade desta problemática. Atuando no presente, através da implementação do projeto de leitura “*Vamos dar Vida aos LIVROS!*” e, construindo novas perspetivas, abrindo, eventualmente, caminhos para futuras aplicações e estudos.

Neste sentido, numa fase inicial, procedemos à elaboração e aplicação de um inquérito por questionário que aplicámos aos alunos; elaborámos os guiões de dois inquéritos por entrevista, que aplicámos aos docentes das turmas e a 25% dos pais/EE dos alunos de cada turma, no sentido de conhecermos os hábitos de leitura dos alunos. Na fase final, elaborámos e aplicámos três inquéritos por questionário a todos os alunos, aos docentes e a todos os pais/EE das duas turmas em estudo. Com estes instrumentos pretendíamos avaliar o projeto implementado e perceber o impacto ao nível dos hábitos e leitura dos alunos, bem como, a importância atribuída., pelos intervenientes, à ação da BE no desenvolvimento e concretização do mesmo. Além disso, foram elaboradas sínteses e notas de campo das atividades realizadas ao longo das várias sessões e recolhidas opiniões, como forma de complementar a informação recolhida através dos inquéritos por entrevista e por questionário.

Em suma, o estudo empírico que realizámos assenta, fundamentalmente, num estudo comparativo, cujo principal objetivo é demonstrar que a BE, através da sua ação, tem um papel determinante na motivação e criação do gosto e de hábitos regulares de leitura, nomeadamente através de implementação de projetos com atividades diversificadas e realizadas em colaboração/parceria com os principais agentes educativos: a escola – docentes, BE, a família, os docentes e a BM.

2. Questões de investigação

Partindo da evidência incontornável de que a leitura se assume como fundamental no desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, as principais questões investigativas que colocámos foram:

- Em que medida a Biblioteca Escolar influencia os alunos na motivação e na criação do gosto e de hábitos regulares de leitura?

- Qual o papel da Biblioteca Escolar na promoção de um trabalho colaborativo que assenta no envolvimento dos principais intervenientes neste desafio conjunto?

- De que modo a Escola, mais concretamente a BE e a família podem contribuir para manter nos alunos o gosto pela leitura ao longo de todo o seu percurso escolar?

- Qual o impacto da implementação do projeto “*Vamos dar Vida aos LIVROS!*” na motivação e atitudes face à leitura junto dos intervenientes, especialmente dos alunos?

- Será que os resultados alcançados, que se esperam ser positivos e visíveis, e a apresentação dos mesmos junto da comunidade educativa, poderão constituir uma mola impulsadora com um efeito multiplicador, para que se implementem dinâmicas semelhantes em outras turmas da escola/agrupamento e, quiçá, em outras escolas/agrupamentos fora do concelho?

3. Caracterização da amostra

A amostra deste estudo é uma amostra não probabilística selecionada por conveniência. A seleção da amostra guiou-se por um conjunto de aspetos que têm diretamente a ver com o espaço geográfico onde exercemos a nossa atividade de PB, bem como pelos objetivos que nortearam a realização deste trabalho. Foram selecionadas apenas duas turmas 1.º Ciclo – 3.º ano, as quais frequentavam a mesma escola de um Agrupamento de Escolas, de um concelho do distrito de Viseu. Estas turmas foram selecionadas tendo por base o estudo comparativo que se pretende realizar entre as mesmas, cuja principal diferença reside no facto de uma turma ter frequentado

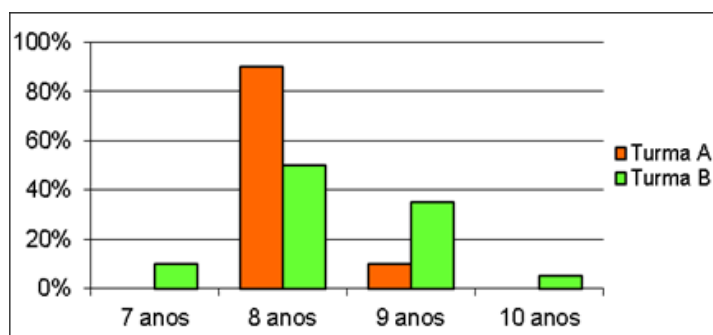
uma escola com BE desde o início do seu percurso escolar (3.º A) e outra apenas neste estar em contacto com esta realidade (3.º B).

A opção de aplicar este estudo a alunos do 3.º ano deve-se ao facto de, tal como é indicado pela literatura, considerarmos que nesta fase os alunos encontram-se num período em que já sabem ler, pelo que julgamos que será uma fase ideal para criar nestes alunos o gosto e hábitos regulares de leitura.

Para além dos alunos, serão alvo do nosso estudo os respetivos pais/EE e os docentes titulares das turmas, uma vez que é nosso objetivo recolher e analisar os pareceres dos mesmos relativamente a hábitos e atitudes face à leitura por parte alunos, bem como analisar o seu envolvimento (presença/participação e empenho) nas várias fases do projeto. Uma vez que se trata de uma amostragem por conveniência, estamos conscientes das limitações que esta opção acarreta.

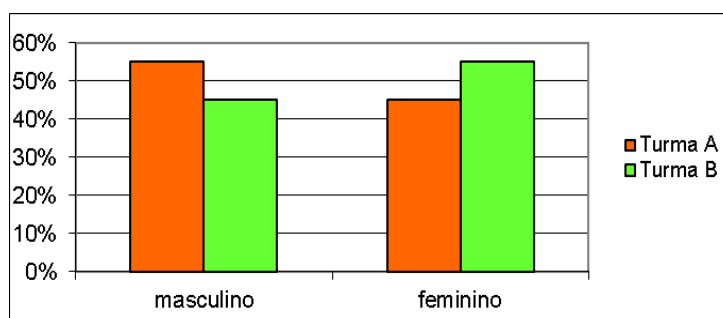
Dados Pessoais – Alunos

Gráfico n.º 1 - Distribuição dos alunos por idade



Assim, em termos de níveis etários das duas turmas em estudo, identificamos que há algumas diferenças. A turma A é mais homogênea, sendo que a maioria (90%) tem 8 anos de idade e os restantes (10%) 9 anos. Relativamente à turma B, verificou-se uma maior heterogeneidade, havendo 4 níveis etários diferentes. Tal diferença poderá advir de eventuais dificuldades de aprendizagem por parte de alguns alunos da turma B que, como é referido no respetivo Projeto Curricular de Turma, resultaram em retenções.

Gráfico n.º 2 - Distribuição dos alunos por género



Quanto a este parâmetro, constatou-se que as turmas estão relativamente equilibradas, havendo um ligeiro domínio do género masculino na turma A e do género feminino na turma B.

Dados Pessoais – Docentes

Quadro n.º 2 – Caracterização dos professores

Apresentação	
Professor da turma A	Professor da turma B
50 anos	41 anos
27 anos de serviço	16 anos de serviço
Professor da turma há 3 anos	Professor da turma há 2 anos
Professor do Agrupamento	Professor do QZP
Licenciatura, Grupo 110, CESE em Supervisão	Licenciatura, Grupo 110

Do nosso estudo também fazem parte os pais/EE dos alunos destas tuas turmas. Optámos por apresentar neste ponto os dados relacionados com os mesmos, no que à formação académica e às profissões diz respeito, uma vez que estes dados nos ajudarão a perceber melhor a atitude dos alunos e deles próprios face à leitura, pois como referimos na primeira parte do nosso trabalho, são vários os autores que sublinham a importância e a influência do contexto familiar na criação do gosto e nos hábitos regulares de leitura das crianças e jovens.

Dados Pessoais – Pais/ EE

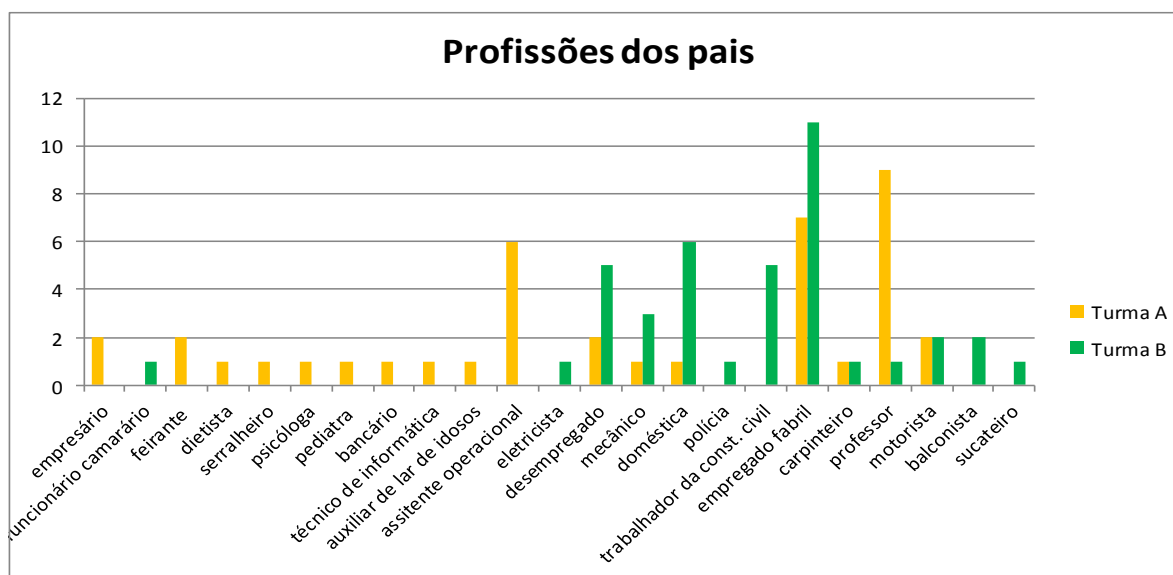
Pela análise do quadro, constata-se que a formação académica dos pais/EE da turma A é consideravelmente mais elevada. Verifica-se que, na turma A 25% dos pais e

50% das mães possui formação de nível superior, já na turma B, apenas 10% das mães são licenciadas. Salienta-se também que 60% dos pais/EE da turma B possui apenas o 1º Ciclo, neste nível, apenas se situam 5% das mães da turma A.

Quadro n.º 3 – Formação académica dos Pais/EE

Formação académica dos pais/EE	Turma A		Turma B	
	pai	mãe	pai	mãe
1.º Ciclo	0%	5%	40%	20%
2.º Ciclo	10%	10%	25%	30%
3.º Ciclo	45%	25%	30%	20%
Ensino Secundário	20%	10%	5%	20%
Bacharelato	10%	0%	0%	0%
Licenciatura	10%	50%	0%	10%
Mestrado	5%	0%	0%	0%

Gráfico n.º 3 – Profissões dos pais/ EE



As profissões dos pais/EE refletem a formação académica dos mesmos, pelo que se constata que na turma A, existe uma predominância de profissões ligadas ao comércio e serviços, enquanto, na turma B, há muitos pais/EE que são empregados fabris, trabalhadores da construção civil ou domésticas. Salienta-se ainda que o número de desempregados é maior na turma B do que na turma A.

4. Instrumentos de investigação utilizados

Como já foi referido, optámos pela utilização de diversos instrumentos para recolha de dados. Estes foram aplicados em fases diferentes da implementação do projeto, para que o estudo comparativo de natureza investigação-ação corresponda. O mais possível, à realidade. Assim, aplicámos o inquérito por questionário; o inquérito por entrevista, com registo áudio; a observação participante através de registos de observação: notas de campo que incluem sínteses, opiniões formais/informais e registos fotográficos. Como tal, entendemos que a nossa investigação se enquadra no âmbito dos estudos mistos. Pensamos que esta opção metodológica, em que há uma combinação de métodos e de técnicas de investigação, nos permitirá fazer uma triangulação de dados, uma vez que estaremos a usar várias fontes para a compreensão da realidade social de forma aprofundada, tentando fazer um estudo comparativo o mais rigoroso possível.

Sublinhe-se que para a aplicação dos instrumentos utilizados foi requerida a devida autorização (cf. Anexo VII).

4.1. Inquérito por questionário

Este tipo de recolha de dados, para além de quantificar a informação obtida, “é um processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 138, cit. por Menezes, 2010, p. 78) para responder a um determinado problema. No entanto, de acordo com Quivy e Campenhoudt (1992, pp. 191-192 *cit in* Menezes, 2010), como instrumento de recolha de dados, apresenta, vantagens e desvantagens.

Passamos a referir as potencialidades da utilização deste instrumento: (i) a capacidade de quantificação de uma multiplicidade de dados, permitindo diversas análises de correlação; (ii) a possibilidade de representatividade do conjunto dos inquiridos, embora assumindo que essa representatividade não é absoluta, havendo uma margem de erro.

No que respeita às limitações/desvantagens, para estes autores, os principais problemas deste instrumento prendem-se com: (i) o elevado peso logístico e o custo; (ii) a superficialidade das respostas que podem não possibilitar uma análise de processos;

(iii) a consideração da individualização dos inquiridos independentemente do seu contexto social; (iv) a credibilidade frágil do dispositivo.

Analisando as vantagens e desvantagens deste instrumento de recolha de dados, decidimos optar pela sua aplicação, dado que considerámos que é um instrumento de recolha de dados que nos possibilita recolher informação significativa sobre um grupo determinado de sujeitos (alunos, docentes e pais/EE, de 2 turmas específicas).

A elaboração dos questionários foi norteada pelas questões de investigação do nosso trabalho, de acordo com os objetivos e as orientações da literatura consultada. A extensão e a clareza das perguntas mereceu-nos particular atenção, pelo que todas as perguntas foram redigidas da forma mais clara possível, tentando evitar problemas de interpretação, pois, de acordo com Hill e Hill (2002), "a falta de instruções ou instruções vagas ou ambíguas põem em causa o valor dos dados" (p.165).

Tendo em atenção que se pretendia obter informação quantitativa sobre um conjunto de variáveis, optou-se pela elaboração de um questionário, relativamente à forma, apenas com perguntas fechadas, de modo a recolher e a tratar estatisticamente os dados obtidos. Relativamente ao conteúdo deste instrumento de investigação, os questionários aplicados neste estudo são precedidos de um texto explicativo dos objetivos, de acordo com os destinatários, em que as respostas às questões nos dariam a conhecer os hábitos de leitura dos alunos e fatores relacionados com os mesmos, bem como questões sobre a avaliação e impacto do projeto “ *Vamos dar Vida aos LIVROS!*”, em que os mesmos participaram.

No caso do questionário inicial aplicado aos alunos (cf. Anexo VIII), a maior parte das questões estavam relacionadas com o seu gosto, motivação, hábitos e competências de leitura. Também foram questionados sobre a relação da leitura e o sucesso escolar; sobre os hábitos de frequência da BE, motivos e atividades em que gostariam de participar e sobre os hábitos de leitura familiar. No questionário final (cf. Anexo IX), além das questões referidas para tentarmos perceber se ocorreram mudanças e quais, este continha também perguntas sobre o projeto em que os alunos participaram/dinamizaram, no sentido de sabermos a avaliação que os alunos fizeram do mesmo; qual o seu impacto no gosto e hábitos de leitura dos alunos; quais os aspetos a realçar (positivos e negativos) e se gostariam de continuar a participar, no mesmo, no próximo ano.

No que respeita ao questionário aplicado aos docentes e aos pais/EE, é de referir que só foi aplicado no final do processo (dado que no início optámos pela aplicação de um inquérito por entrevista), contendo apenas perguntas sobre o projeto em que os mesmos participaram/dinamizaram, no sentido de sabermos a avaliação que estes intervenientes faziam sobre o mesmo; qual o seu impacto no gosto e hábitos de leitura dos alunos/filhos/educandos; quais os aspetos a realçar (positivos e negativos) e se gostariam de continuar a participar no próximo ano letivo.

4.2. Inquérito por entrevista

A revisão da literatura mostra-nos que o inquérito por entrevista é uma técnica bastante comum na investigação em Educação. Permite ao investigador o contacto direto com o entrevistado, possibilitando-lhe a recolha de informação junto do seu interlocutor acerca das perceções de um determinado acontecimento ou situação; das interpretações/experiências e das reações de forma mais autêntica e aprofundada.

Neste sentido, Quivy e Campenhoudt (1992 *cit. in* Menezes, 2010) referem que “os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana. [...] estes processos permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (pp. 81-82). Estes autores consideram, ainda, que o inquérito por entrevista apresenta um conjunto de vantagens e desvantagens, a saber: (i) a profundidade dos elementos de análise; (ii) a flexibilidade e a reduzida diretividade, que permitem a recolha de testemunhos e interpretações dos entrevistados. No que respeita às limitações/desvantagens, os autores referem: (i) a própria flexibilidade do método pode inibir o investigador de trabalhar sem técnicas diretas e precisas ou, pelo contrário, poderá levar alguns a pensar que podem conversar de qualquer maneira com o entrevistado; (ii) o facto de a informação recolhida não se apresentar imediatamente tratada para uma análise particular; (iii) por último, a natureza da entrevista pode levar a acreditar numa completa espontaneidade do entrevistado e neutralidade do investigador.

Nesta nossa investigação, optámos por realizar entrevistas semiestruturadas, pois embora partam de uma matriz (cf. Anexo X e XI), são suficientemente flexíveis para se poder alterar a ordem das perguntas, eliminar ou incluir outras. Realizámos duas entrevistas iniciais: uma aos docentes das turmas em estudo (cf. Anexo XII) e outra, a

25% dos pais/ EE de cada uma das turmas (cf. Anexo XIII), as quais se basearam num guião de entrevista. Com estas entrevistas pretendíamos conhecer o gosto, motivação, hábitos e competências de leitura dos alunos/filhos/educandos e quais os fatores associados; verificar se conheciam e já tinham participado em atividades da BE; saber qual a sua perceção sobre o impacto/influência da BE na criação do gosto e hábitos regulares de leitura nos alunos/filhos; recolher dados sobre hábitos de leitura familiar; perceber a perceção destes intervenientes sobre a relação da leitura e o sucesso escolar; aferir as expetativas das docentes e dos pais/EE sobre a implementação do projeto “*Vamos dar Vida aos LIVROS!*” e perceber a vontade e a disponibilidade dos mesmos para a participação/dinamização neste projeto.

4.3. Registos de observação participante: sínteses descritivas, notas de campo e opiniões

Na observação participante realizada utilizámos diferentes tipos de registos: sínteses descritivas, notas de campo e opiniões, com o objetivo de, conjuntamente com os outros métodos aplicados, recolher, registar, dar a conhecer e perceber as atitudes dos intervenientes e respetivas repercussões no desenrolar do projeto. Pretendíamos também fazer uma avaliação o mais completa e objetiva possível das atividades realizadas; conhecer o impacto das mesmas e perspetivar ações futuras no sentido de melhorar e alargar a intervenção da BE no âmbito da promoção do gosto e hábitos regulares de leitura dos alunos. Simultaneamente, foi nosso objetivo realçar o papel determinante desta estrutura na vida da escola e no sucesso e formação dos alunos, para que, desta forma, se crie na comunidade educativa uma maior consciência e reconhecimento do quão fundamental é a ação da BE.

Tal como reconhecemos as vantagens deste tipo de instrumentos, também estamos conscientes das limitações e fragilidades dos mesmos, os quais se relacionam principalmente com o grau de subjetividade por parte do observador/investigador, dado que também ele é participante no processo.

Bogdan & Biklen (1994, *cit. in* Mateus, 2009), referindo-se aos estudos de caso de observação, apontam que a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante em que o foco do estudo se centra numa organização particular (escola, centro de reabilitação) ou em algum aspeto particular dessa organização” (p. 89). No nosso caso, centrámos o estudo em duas turmas de 3.º ano de escolaridade.

Contudo, os mesmos autores alertam para o perigo desta investigação, visto que “a escolha de um determinado foco, seja ele um local na escola, um grupo em particular, ou qualquer outro aspeto, é sempre um ato artificial, uma vez que implica a fragmentação do todo onde ele está integrado” (p. 89).

Neste âmbito, consideramos que, na nossa investigação, este aspeto foi de algum modo acautelado, pois foi nossa preocupação recolher dados sobre o ambiente familiar e sobre o meio escolar dos sujeitos de forma a não os descontextualizar do seu meio envolvente, recorrendo inclusivamente à participação informal. Assim, para terminar, lembramos o que nos diz Costa (2007) “a participação informal nas mais variadas situações – situações rotineiras do quotidiano, acontecimentos ocasionais regulares ou situações excepcionais – e a conversa informal nessas situações, são técnicas nucleares da pesquisa no terreno [...] pode dizer-se que a pesquisa de terreno é, em boa medida, a arte de obter respostas sem fazer perguntas” (p. 138).

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

“A atividade que mais gostei foi o teatro das mães. Também gostei muito do Pinóquio e da canção dos livros.” (aluno, 3º A).

“Eu adorei todas as atividades que se fizeram na biblioteca devido a este projeto em que só a minha turma e outra participou. Fizemos atividades muito interessantes e aprendemos muito com os livros. O que eu gostei mais foi da Li Li e a Ri Ri porque são duas bonecas engraçadas que sabem muitas coisas e leem muito bem.” (aluna, 3º B).

Parabéns para os dinamizadores e para o projeto “Vamos dar vida aos livros”. Graças a ambos os alunos estão mais motivados para a leitura e o livro é de facto um Amigo! Adorei participar!” (EE, 3º A).

Na fase da interpretação e discussão dos resultados, que vai para além da descrição dos dados, pretende-se dar explicações; fazer inferências; apresentar conclusões e construir sentidos, isto é, explanar o óbvio que os dados revelam e explicar o que está oculto e menos evidente. A análise de conteúdo é importante neste tipo de estudo, uma vez que permite obter respostas mais completas sobre as questões de investigação apresentadas. Contudo, como refere Esteves (2006), essa interpretação deve ser feita “à luz da literatura disponível sobre a temática e a problemática em apreço. O enquadramento teórico e/ou conceptual que todo o trabalho de investigação exige, deve ser nesta fase chamado a primeiro plano para se tentar compreender, de modo mais abrangente, o que os resultados alcançados significam” (p. 120), pelo que procurámos ter em conta estas orientações.

De acordo com o já exposto, neste estudo os dados recolhidos são de natureza quantitativa e qualitativa. Assim, os de natureza quantitativa foram analisados recorrendo à Estatística Descritiva, através do programa *Microsoft Office Excel*, em que os dados foram organizados em gráficos e quadros. Posteriormente, os dados foram analisados e em seguida interpretados, tendo como orientação as questões de investigação e como sustentação a revisão da literatura.

Nos dados qualitativos recorreremos à análise de conteúdo e à observação participante. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra, depois, para facilitar a análise comparativa, elaborámos um quadro síntese (cf. Anexo XIV e XV). Quanto aos registos de observação participante, foram elaborados ao longo de todo o processo. No entanto, apresentamos apenas os que nos parecem mais significativos, por complementarem e reforçarem os resultados obtidos através dos outros instrumentos.

Este ponto está subdividido em três secções, de acordo com os elementos da nossa amostra: na primeira, apresentamos os dados relativos aos alunos; na segunda, os dados referentes aos docentes; e, na última, os dados respeitantes aos pais/EE. É de realçar que, neste primeiro ponto, procedemos à apresentação e análise dos dados, incluindo já alguns elementos de natureza interpretativa. No entanto, a análise crítica e reflexiva dos resultados é apresentada no ponto 4 deste capítulo e nas conclusões.

1. Apresentação e análise dos resultados relativos aos alunos

1.1. Inquéritos por questionário iniciais e finais - estudo comparativo

Para conhecermos os hábitos de leitura dos alunos e compreendermos melhor a sua relação com a mesma, aplicámos um questionário inicial (cf. Anexo VIII), cujas respostas e respetiva análise apresentamos de seguida. Foi nosso propósito analisar os diferentes fatores que poderão, ou não, influenciar o gosto e a criação dos hábitos de leitura nestes alunos, para tal, utilizámos uma metodologia comparativa.

É nossa intenção verificar se, no final da implementação do projeto “*Vamos Dar Vida aos LIVROS!*”, haverá mudanças em algum dos aspetos referidos e saber de que forma a ação da BE contribuiu para as mesmas, pelo que aplicámos um inquérito por questionário final (cf. Anexo IX), de forma a podermos comparar as duas turmas nestes dois momentos.

Quadro n.º 4 - Gosto pela leitura

	 muito 	 assim-assim 	 pouco 	 nada
Turma A inicial	95%	5%	0%	0%
Turma B inicial	55%	25%	20%	0%
	 muito 	 assim-assim 	 pouco 	 nada
Turma A final	95%	5%	0%	0%
Turma B final	75%	25%	0%	0%

Numa primeira instância, verificamos, de imediato, um grande desfasamento entre as duas turmas no que se refere ao gosto pela leitura. Na turma A, a grande maioria (95%), afirmou gostar “muito” de ler, sendo que nenhum dos alunos assinalou as opções “pouco” e “nada”. Já na turma B, apenas metade (55%) declarou gostar “muito” de ler, sendo que, entre os restantes, houve uma percentagem significativa de alunos (20%) que declarou gostar “pouco” de ler.

Consideramos que estas diferenças no gosto pela leitura poderão resultar de experiências académicas diferentes, como sejam, a existência de uma BE na escola desde o início da escolaridade, o acesso a material de leitura e a promoção de atividades relacionadas com a mesma. Poderão também resultar de meios familiares diferentes em termos de grau de formação académica, níveis socioeconómicos e hábitos de leitura.

Tendo em conta os dados obtidos no questionário final, verificamos não ter havido diferenças na turma A, o que era expectável, dado que 95% dos alunos respondeu inicialmente que gostavam “muito” de ler. Na turma B verificamos, com agrado, que no questionário final houve alterações significativas, quer no número de alunos que aumentaram o gosto pela leitura, quer na diminuição drástica dos que antes referiram que gostavam “pouco” de ler.

Quadro n.º 5 - Género de leituras

	revistas/ jornais	livros escolares	livros não escolares
Turma A inicial	0%	80%	20%
Turma B inicial	5%	70%	25%
	revistas/ jornais	livros escolares	livros não escolares
Turma A final	10%	40%	50%
Turma B final	15%	35%	50%

No questionário inicial não existem grandes diferenças nas respostas obtidas nas duas turmas. Ambas referiram os “livros escolares” como o género de leituras mais habituais. Na turma A, constatamos que nenhum aluno referiu a opção “revistas/jornais”.

No questionário final, há um aumento de ambas as turmas no que respeita à leitura de periódicos, o que à partida consideramos natural, já que a biblioteca promoveu a sua utilização. A maior diferença verificou-se contudo na categoria “livros não-escolares”. Inicialmente apenas cerca de 20% dos alunos das duas turmas referiram esta categoria, incidindo as suas leituras sobre os “livros escolares”. Verifica-se uma nítida inversão destes parâmetros, dado que nas duas turmas houve um aumento significativo (o dobro) de alunos que passaram a ler “livros não escolares”. Na nossa perspectiva, esta alteração poderá dever-se ao facto de, através do projeto implementado, os alunos terem tido oportunidade de contactar mais com a literatura infanto-juvenil, o que os motivou para experimentar este tipo de leitura mais lúdica.

Quadro n.º 6 - Conceções de leitura

	obrigação	aborrecimento	prazer	passatempo	forma de aprender
Turma A inicial	0%	0%	30%	10%	60%
Turma B inicial	25%	10%	5%	10%	50%
	obrigação	aborrecimento	prazer	passatempo	forma de aprender
Turma A final	0%	0%	45%	10%	45%
Turma B final	5%	0%	25%	20%	50%

No que diz respeito às concepções de leitura verificamos que, inicialmente, 25% dos alunos da turma B referiu que a leitura era uma “obrigação” e 10% considerou-a um “aborrecimento”. Relativamente às outras categorias “passatempo” e “forma de aprender”, as respostas obtidas são similares. É de salientar, a grande diferença entre os alunos em relação à leitura por “prazer” – 30% na turma A e, apenas, 5% na turma B.

Após a aplicação do questionário final, apraz-nos constatar que apenas 5% dos alunos da turma B referiram agora ler por “obrigação”, contrariamente aos 20% iniciais. Verificamos também que nesta turma, a leitura por “prazer” aumentou significativamente (mais 20%). No que diz respeito à turma A, há claramente uma transferência de respostas (15%) da leitura como “forma de aprender”, inicialmente referida por 60% dos alunos para a leitura por “prazer” que passa dos 30% para os 45%.

Quadro n.º 7 - Hábitos de leitura

	todos os dias	de vez em quando	ao fim de semana	nas férias
Turma A inicial	65%	20%	5%	10%
Turma B inicial	30%	45%	25%	0%
	todos os dias	de vez em quando	ao fim de semana	nas férias
Turma A final	80%	15%	5%	0%
Turma B final	45%	30%	15%	10%

No que se relaciona com os hábitos de leitura, verificou-se que a maioria dos inquiridos na turma A (65%) lê “todos os dias”, já na turma B esta opção foi assinalada por apenas 6 alunos (30%). Registe-se ainda que, nesta última, quase metade dos discentes (45%) declarou que lê só “de vez em quando”. Estes resultados corroboram os obtidos no quadro n.º3, onde a turma A apresentou um número de alunos que “gosta muito de ler” bastante superior ao da turma B. Por outro lado, a análise das entrevistas aos EE também confirmam esta situação.

Após a aplicação do questionário final, verificamos que em ambas as turmas aumentou o número de alunos que referiu ler “todos os dias” (mais 15%).

Quadro n.º 8- Quantidade de livros lidos no ano anterior

	nenhum	1 a 2	3 a 5	6 a 10	mais de 10
Turma A inicial	0%	5%	10%	15%	70%
Turma B inicial	25%	25%	5%	20%	25%
	nenhum	1 a 2	3 a 5	6 a 10	mais de 10
Turma A final	0%	0%	0%	10%	90%
Turma B final	0%	5%	5%	40%	50%

Quando questionados acerca do número de livros lidos no ano anterior, as respostas das turmas em análise mostrou-se em consonância com as dadas anteriormente, ou seja, a grande maioria dos alunos da turma A (70%) leu “mais de 10” livros, enquanto na turma B o número desce drasticamente (25%). É ainda de assinalar que na turma A todos os discentes leram pelo menos um livro; já na turma B, um número significativo de alunos (25%) não leu “nenhum” livro.

Após a aplicação do questionário final, na turma A verifica-se que 90% dos alunos leram “mais de 10” livros, o que corresponde a um aumento de 20% nesta categoria. No que concerne à turma B, duplicou o número de alunos que afirmaram ler “mais de 10” livros, (correspondendo agora a metade da turma), duplicou também o número de alunos que afirmaram ler entre “6 a 10” livros e não houve alunos que tenham referido que não leram “nenhum” livro, contrariamente às respostas obtidas inicialmente em que 25% dos alunos o afirmaram. Perante tais resultados, cremos que a implementação do projeto “*Vamos dar Vida aos LIVROS!*” tenha sido o principal responsável por esta mudança positiva e bastante significativa de hábitos de leitura nestes alunos.

Quadro n.º 9 - Encontram-se atualmente a ler um livro

	sim	não
Turma A inicial	100%	0%
Turma B inicial	50%	50%
	sim	não
Turma A final	100%	0%
Turma B final	70%	30%

Verificamos que, no questionário inicial, há uma diferença bastante significativa entre as duas turmas já que o número de alunos que referem estar a ler um livro é total

na turma A (100%) e desce para metade (50%) na turma B. Tal diferença, embora não tão expressiva, já se tinha manifestado nas respostas às questões anteriores. No final do projeto, constatamos que 70% dos alunos da turma B se encontra a ler um livro, representando, portanto, um aumento de 20% face aos dados iniciais.

Quadro n.º 10- Autoavaliação da leitura

	 muito boa	 boa	 razoável	 fraca
Turma A inicial	45%	40%	15%	0%
Turma B inicial	15%	25%	45%	15%
	 muito boa	 boa	 razoável	 fraca
Turma A final	65%	30%	5%	0%
Turma B final	35%	50%	20%	0%

Quando questionados sobre a avaliação que cada aluno faz da sua leitura, os resultados entre as duas turmas são, mais uma vez, bastante díspares, sobretudo nos questionários iniciais. Este quadro permite-nos verificar que, logo à partida, a grande maioria dos alunos da turma A considerava a sua leitura “muito boa” ou “boa”, havendo apenas 15% que a consideravam “razoável”, não tendo havido alunos a considerá-la “fraca”. Já na turma B, destacamos que, inicialmente, apenas 15% dos alunos consideravam a sua leitura “muito boa” e 15% consideravam-na mesmo “fraca”.

Tais resultados estão em sintonia com os resultados das entrevistas iniciais aos docentes de cada turma. Sendo que, na turma B, o docente realçou que a entrada neste projeto poderia vir a ser benéfica para a autoestima dos seus alunos, o que lhes permitiria melhorarem as suas competências, nomeadamente ao nível da leitura.

A análise dos resultados dos questionários finais permite-nos verificar que os alunos notaram mudanças na sua *performance* de leitura, particularmente os alunos da turma B, já que nenhum aluno referiu ser “fraca” a sua competência leitora, contrariamente aos 15% que o afirmaram no questionário inicial, tendo-se registado também nesta turma um aumento de 20% na categoria de “muito boa” e 25% na “boa”. Na turma A, a maior evolução registou-se na primeira categoria, uma vez que, no final, mais 20% dos alunos considera a sua leitura “muito boa”. Consideramos que, face ao contexto inicial, a grande evolução e mudança se registou na turma B, podendo, neste caso, o fator autoestima e treino desta competência terem sido determinantes para a obtenção destes resultados que avaliamos como gratificantes.

Quadro n.º 11 - Dificuldades na compreensão dos textos lidos

	muitas vezes	algumas vezes	poucas vezes	nunca
Turma A inicial	20%	30%	30%	20%
Turma B inicial	40%	25%	25%	10%
	muitas vezes	algumas vezes	poucas vezes	nunca
Turma A final	5%	15%	40%	40%
Turma B final	20%	40%	30%	10%

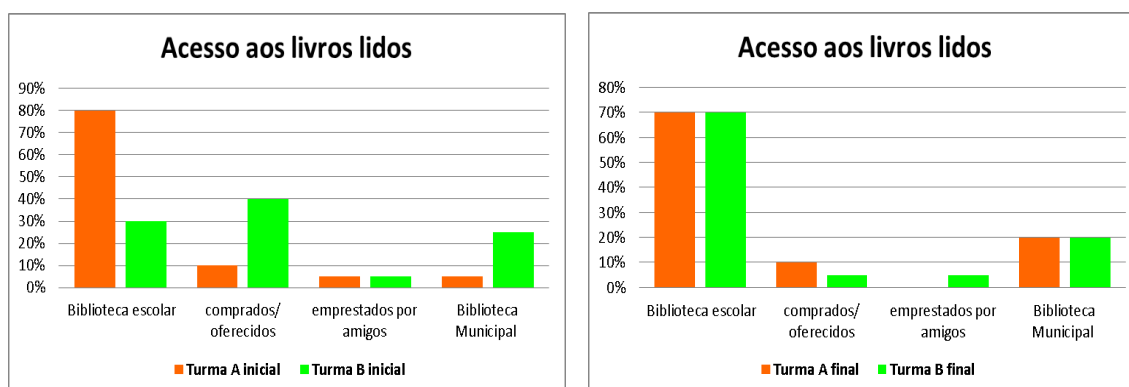
Podemos constatar que a falta de hábitos de leitura, manifestada em respostas anteriores, poderá ser um fator que afeta a compreensão dos textos lidos, pois a turma B, que anteriormente assinalou ler pouco e com pouca frequência, é aquela que aqui reconhece ter dificuldades de compreensão “muitas vezes” (40%). Após a participação no projeto, as respostas obtidas permitem-nos inferir que ambas as turmas consideram ter menos dificuldades agora do que anteriormente.

Quadro n.º 12 - Relação leitura/ aproveitamento escolar

	sim	não	talvez	
Turma A inicial	70%	30%	0%	
Turma B inicial	55%	45%	0%	
	sim	não	talvez	não respondeu
Turma A final	90%	5%	0%	5%
Turma B final	85%	15%	0%	0%

Conseguimos verificar que, na fase inicial, a maioria dos alunos tem a percepção de que ao lerem mais, poderão ter melhor aproveitamento escolar. Ainda assim, são muitos os inquiridos (30% na turma A e 45% na turma B) que não veem a relação entre estes dois campos. No questionário final, verifica-se que em ambas as turmas aumentou o número de alunos que considera existir uma relação entre a leitura e o aproveitamento escolar - mais 20% na turma A e mais 30% na turma B.

Gráfico n.º 4 – Acesso aos livros lidos



Neste ponto, a BE aparece, em ambos os questionários, como o meio privilegiado de acesso aos livros, particularmente na turma A (80%/70%), pois na turma B, no questionário inicial, há um maior número de inquiridos que tem acesso aos livros através de compra/oferta (40%). Consideramos que os resultados apresentados na turma B poderão advir do facto de esta não ter frequentado uma escola com BE nos dois anos escolares transatos, recorrendo por isso com mais frequência à BM (25%, e apenas 5% na turma A) ou à compra (40%). Pelo mesmo facto, acreditamos que o número de alunos que afirma ter acesso aos livros através da BE na turma B (30%) se estará a reportar aos dois primeiros meses do presente ano letivo.

Comparando com os dados obtidos no questionário final, constata-se que na turma B diminuiu o acesso via BM (menos 5%) e aumentou exponencialmente o acesso através da BE (mais 40%). Também se verifica nesta turma uma diminuição considerável no número de respostas que referiram a opção “comprados/oferecidos” (de 40% para 5%), podendo estes resultados ter a ver com a situação económica que os pais/EE estão a passar, nomeadamente o desemprego. Quanto à turma A, registamos o facto de os alunos assumirem a BM como outro lugar de acesso aos livros (de 5% para 20%). Talvez a parceria estabelecida através do projeto “*Vamos dar Vida aos LIVROS!*” tenha contribuído para esta mudança, pois uma das atividades realizadas foi a sensibilização dos alunos para se inscreverem como leitores da BM, tendo a maioria dos alunos aceite este desafio.

Quadro n.º 13 – Agentes de motivação para a leitura

	professores	BE	colegas	família	sozinho	outros (todos)
Turma A inicial	25%	35%	5%	30%	10%	0%
Turma B inicial	55%	0%	0%	10%	35%	0%
	professores	BE	colegas	família	sozinho	outros (todos)
Turma A final	15%	45%	5%	30%	5%	0%
Turma B final	25%	50%	0%	20%	5%	0%

A análise do quadro permite-nos verificar que as respostas modificaram substancialmente comparando o questionário inicial e o final, sobretudo nos alunos da turma B. Assim, uma grande percentagem dos alunos desta turma, considerou, inicialmente, os “professores” como os principais responsáveis pela sua motivação para a leitura, enquanto na turma A verifica-se uma percentagem muito menor (25%), é também de realçar o facto de, inicialmente, nenhum aluno da turma B ter atribuído qualquer responsabilidade à “BE”; já na turma A, 35% dos alunos consideraram a “BE” responsável pela sua motivação para a leitura. Consideramos esta situação perfeitamente natural, uma vez que os alunos da turma B nunca tiveram BE no seu estabelecimento de ensino, enquanto a turma A sempre teve BE e sempre foi muito assídua e participativa nas atividades propostas pela mesma.

Contudo, no final, os alunos da turma B já atribuíram à “BE” uma grande responsabilidade na motivação para a leitura (50%). Facto que, na nossa opinião, é muito significativo e gratificante, pois revela que os alunos reconheceram e valorizaram o trabalho da BE. No final, também os alunos da turma A atribuíram mais peso à “BE” (45%), sendo, portanto, apontada como o principal agente motivador nas duas turmas.

Um outro aspeto que nos parece pertinente realçar é que uma percentagem significativa (35%) dos alunos da turma B, no início, considerou serem eles próprios os responsáveis pela sua motivação para a leitura. Já no final essa percentagem baixou substancialmente (apenas 5%). Inicialmente, também se verifica que a turma B atribuiu pouco peso à “família” (10%). Contudo, nas respostas finais, a “família” ganhou mais responsabilidade, tendo atingido um valor muito próximo do dos professores (20% e 25%, respetivamente), e do valor apontado pelos alunos da turma A nesta categoria (30%), o que demonstra que os alunos sentiram o envolvimento da família ao longo deste processo. Já na turma A, pelo contrário, os alunos deram sempre muita relevância

à “família” (30%/30%). Verificamos que esta turma demonstra ser capaz de reconhecer que a sua motivação para a leitura não advém de um único agente, mas sim de todos, embora com pesos diferentes.

Estes resultados parecem-nos consonantes com as respostas dos docentes e dos pais/EE, tanto no início como no fim do processo, bem como com a literatura que nos mostra o quanto a BE e a família são importantes na motivação e promoção do gosto e de hábitos regulares de leitura. Recordamos a este propósito as palavras de Glória Bastos (1999) “a BE pode e deve ser o grande motor do fomento da leitura e de atividades com ela relacionada” (p. 295). Contudo, estamos conscientes que isto só será possível se for traçado um plano sistemático, adequado, em que os mediadores acreditem que podem colaborar na formação de leitores proficientes, ativos, reflexivos. Para além disso, é importante que o material disponibilizado vá ao encontro dos interesses do público-alvo. Deve, portanto, ser adequado e acessível. Sendo também importante criar ambiente convidativo à prática da leitura.

Também Carvalho (2011) destaca o papel da motivação no processo de ensino e aprendizagem da leitura, referindo:

A motivação é fundamental para aprender a ler melhor: muitas crianças deixam de gostar de ler porque ler é uma obrigação para a escola. É importante que o professor/educador mostre que ler é também uma fonte de prazer, de satisfação pessoal e um espaço onde existe e se fomenta a imaginação. (*ibidem*, p. 16).

Quadro n.º 14 - Frequência da BE

	sim	não
Turma A inicial	95%	5%
Turma B inicial	50%	50%
	sim	não
Turma A final	100%	0%
Turma B final	100%	0%

Sabendo nós que os alunos frequentam semanalmente a BE, acompanhados pelo professor, para participar nas atividades que a mesma promove, deduzimos que as respostas dadas se reportam a visitas autónomas. Assim, verifica-se uma grande disparidade entre as duas turmas nas respostas do questionário inicial. Enquanto na turma A, a quase totalidade dos alunos (95%) frequenta a BE; na B, o número desce para metade (50%), número este que, no entanto, consideramos positivo, atendendo aos

fatores anteriormente referidos. A este propósito, parece-nos oportuno registar a opinião do docente desta turma:

Estes resultados, ainda não têm a ver com o projeto “*Vamos dar Vida aos LIVROS!*”, mas já refletem o trabalho que a BE tem promovido desde setembro, em que o mês de outubro foi um mês inesquecível para os meus alunos, para alguns pais e até para mim.

(Opinião emitida aquando do conhecimento dos resultados do questionário inicial.)

Relativamente a este aspeto, verificamos com satisfação que no questionário final todos os alunos referem que frequentam a BE. É de salientar que tal situação é corroborada pela análise dos registos da BE, sendo os alunos destas duas turmas os que mais frequentavam este espaço, sempre que tinham tempo livre.

Quadro nº 15 – Motivos para a frequência da BE

	fazer os TPC	pesquisa internet	jogar computador	requisitar livros	estudar	ler	acompanhar professores em atividades escolares	participar nas atividades/concursos da BE	passar o tempo
Turma A inicial	10%	0%	0%	40%	0%	30%	0%	20%	0%
Turma B inicial	50%	0%	0%	10%	30%	10%	0%	0%	0%
	fazer os TPC	pesquisar na internet	jogar nos computador	requisitar livros	estudar	ler	acompanhar professores em atividades escolares	participar nas atividades/concursos da BE	passar o tempo
Turma A final	10%	10%	0%	30%	0%	25%	0%	25%	0%
Turma B final	5%	0%	0%	25%	0%	40%	10%	20%	0%

A análise deste quadro permite-nos, mais uma vez, verificar, as diferenças iniciais nas duas turmas e a evolução ocorrida, principalmente na turma B. Assim, inicialmente, dos alunos desta turma que afirmaram frequentar a BE, faziam-no sobretudo para “fazer os trabalhos de casa” e para “estudar” (50%/30%) e apenas 10% o fazia para “requisitar livros” e para “ler”. Observe-se que a turma A, que anteriormente revelou ter maior gosto e hábito de ler, frequenta a BE essencialmente para “requisitar livros” ou “ler” (40% e 30% respetivamente), havendo também 20% dos alunos que o fazem para “participar nas atividades/concursos da BE”.

No inquérito final regista-se que as turmas aumentaram a sua “participação nas atividades da BE” (25% dos alunos na turma A e 20% dos alunos na turma B). Constata-se também terem aumentado, significativamente, na turma B, os alunos que

frequentam a BE para “requisitar livros” (mais 15%), e os que vão “ler” (mais 30%). Factos que consideramos positivos, dado que constata uma mudança de atitude, sobretudo dos alunos da turma B.

Quadro n.º 16 - Frequência da requisição de livros na BE

	todas as semanas	quinzenalmente	mensalmente	uma vez por período	uma vez por ano	nunca	não respondeu
Turma A inicial	75%	20%	5%	0%	0%	0%	0%
Turma B inicial	20%	25%	25%	5%	0%	20%	5%
	todas as semanas	quinzenalmente	mensalmente	uma vez por período	uma vez por ano	nunca	não respondeu
Turma A final	75%	20%	5%	0%	0%	0%	0%
Turma B final	40%	40%	10%	5%	0%	5%	0%

Estes dados reiteram a ideia de que a turma A lê mais e com mais frequência. A grande maioria dos alunos desta turma (75%) requisita livros “semanalmente” e 20% “quinzenalmente”, enquanto na turma B, 20% dos alunos requisitam livros “semanalmente” e 25 % “quinzenalmente”, destacando-se o facto de 20% dos alunos “nunca” requisitarem livros.

No questionário final podemos verificar que a turma A mantém os mesmos resultados nas diferentes situações (dado que esta turma já tinha bons hábitos, seria difícil melhorá-los) e na turma B há mudanças significativas, pois agora apenas 5% dos alunos refere que “nunca” requisita livros, tendo também aumentado em 20% os alunos que o fazem “semanalmente” e em 15% os que o fazem “quinzenalmente”.

Quadro n.º 17 - Preferência pelas atividades de leitura realizadas pela BE

	sessões de leitura dramatizada	apresentação de livros	encontros com escritores	clube de leitores	sessões/ concursos de leitura com professores e alunos	sessões/ concursos de leitura com os pais
Turma A inicial	15%	10%	70%	0%	0%	5%
Turma B inicial	20%	20%	35%	10%	10%	5%
	sessões de leitura dramatizada	apresentação de livros	encontros com escritores	clube de leitores	sessões/ concursos de leitura com professores e alunos	sessões/ concursos de leitura com os pais
Turma A final	25%	10%	60%	0%	0%	5%
Turma B final	25%	15%	20%	5%	15%	20%

Entre as diferentes atividades habitualmente promovidas pela BE, a maior parte dos inquiridos em ambas as turmas indicou que gostaria de participar em “encontros com escritores”, principalmente a turma A (70%). É de notar a heterogeneidade em termos de preferências na turma B onde as escolhas dos alunos se dividiram quase uniformemente por todas as opções apresentadas.

No final do projeto a preferência dos alunos continua a incidir sobre os “encontros com escritores”, mas verificou-se igualmente um aumento na preferência das “sessões de leitura dramatizada” em ambas as turmas e, no caso da turma B, mais 15% dos alunos referiram as “sessões/concursos de leitura com os pais”, o que evidencia que lhes agradou partilhar esta experiência com a família.

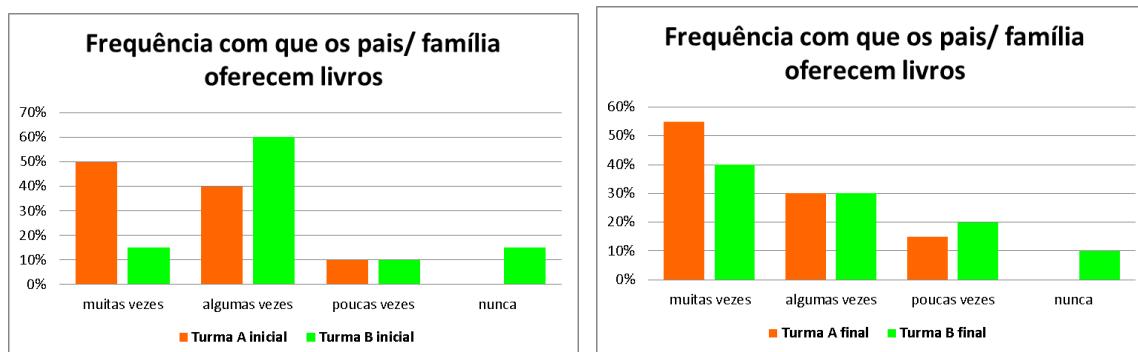
Quadro n.º 18 - Quantidade de livros que têm em casa

	muitos	alguns	poucos	 nenhuns
Turma A inicial	90%	5%	5%	0%
Turma B inicial	50%	15%	25%	10%
	muitos	alguns	poucos	 nenhuns
Turma A final	90%	10%	0%	0%
Turma B final	50%	20%	30%	0%

Mais uma vez, assistimos a uma diferença significativa entre as respostas das duas turmas. Deste modo, podemos ver que, na turma A, a quase totalidade dos alunos (90%) possui “muitos” livros em casa, não havendo nenhum aluno sem livros, enquanto na turma B, apenas metade (50%) possui “muitos”, sendo que uma percentagem relevante possui “poucos” (25%) ou “ nenhuns” (10%). Estes dados poderão revelar eventuais dificuldades socioeconómicas por parte dos pais/EE dos alunos da turma B.

No questionário final não houve grandes alterações, salientamos apenas que, no final do projeto, nenhum dos alunos referiu não ter livros em casa.

Gráfico n.º 5 – Frequência com que os pais/família oferece livros



O fator socioeconómico anteriormente mencionado poderá estar novamente patente nas respostas a esta questão, pois na turma B há 15% de alunos a quem os pais/família “nunca” ofereceram livros. Verifica-se ainda que, na mesma turma, a maioria dos alunos (60%) refere receber livros apenas “algumas vezes”. Contrariamente, na turma A, metade da turma afirma receber livros “muitas vezes” e os restantes recebem “algumas vezes” (40%) e “poucas vezes” apenas (10%).

No questionário final verifica-se que na turma B, as respostas obtidas na categoria “muitas vezes” aumentou para 40%, o que poderá evidenciar uma mudança de comportamentos dos pais face ao livro e à leitura. Muitas vezes, os pais oferecem outros presentes por não se encontrarem sensibilizados para a importância da oferta de livros. Acreditamos que a realização de Feiras do Livro possa ter contribuído para esta mudança.

Quadro n.º 19 – Pais/EE com hábitos de leitura

	sim	não	não respondeu
Turma A inicial	95%	5%	0%
Turma B inicial	60%	35%	5%
	sim	não	
Turma A final	95%	5%	0%
Turma B final	75%	25%	0%

De acordo com a perceção dos alunos, verificamos que, na turma A, uma grande percentagem dos pais/EE (95%) costuma ler em casa, ao passo que, na turma B, o número desce (60%). No final do projeto notamos um ligeiro aumento (mais 15% - 75%) nos pais dos alunos da turma B.

Em suma, atendendo às respostas obtidas mediante estes questionários, verificou-se uma maior propensão para a leitura na turma A. Podemos inferir que o papel da BE e a atitude dos pais/EE face à leitura, poderão ser fatores determinantes na criação do gosto e no desenvolvimento de hábitos de leitura. De acordo com a bibliografia consultada existe uma relação entre a leitura e o aproveitamento escolar. Sobrino *et al* (2000) consideram que a consolidação dos hábitos de leitura na infância é fundamental para o êxito escolar e que, portanto, a falta desses hábitos tem efeitos negativos no percurso escolar dos alunos. Nesta linha de pensamento, a turma A que,

pelo exposto, revelou atitudes e hábitos face à leitura bastante satisfatório, consequentemente, tem obtido melhores resultados em termos de aprendizagem.

Quadro n.º 20 - Gostaram de participar no Projeto de Leitura
"Vamos dar Vida aos LIVROS!"

	 muito	 assim-assim	 pouco	 nada
Turma A	100%	0%	0%	0%
Turma B	95%	5%	0%	0%

A esta questão é com satisfação que verificamos que todos os alunos da Turma A referiram ter gostado “muito” de participar no projeto, e 95% dos alunos da turma B também o afirmou.

Quadro n.º 21 - Com este projeto...

	tive oportunidade de fazer atividades diferentes e interessantes	os meus pais/família vieram mais à escola e à BE	aprendi a gostar mais de ler	a BE realizou atividades diferentes e interessantes	as atividades realizadas foram iguais ao que é habitual	tive muito trabalho e quase nenhum me agradou	a BE realizou atividades pouco interessantes e pouco diversificadas	não modifiquei o meu gosto nem os meus hábitos de leitura
Turma A	85%	50%	75%	65%	5%	0%	0%	10%
Turma B	95%	50%	90%	35%	15%	0%	0%	15%

Quanto à questão “Com este projeto...”, 85% dos alunos na turma A e 95% na turma B referiu “tive oportunidade de fazer coisas diferentes e interessantes”. Também 90% dos alunos da turma B e 75% dos alunos da turma A realçaram que, com o projeto, “aprenderam a gostar mais de ler”. Contudo, ainda há 10% de alunos na turma A e 15% na B que considerou não ter modificado os seus gostos e hábitos de leitura. Será que correspondem a alunos que já têm bons hábitos de leitura, ou pelo contrário? A nossa análise não nos permite dar resposta a esta questão, o que é pena! Questionados ainda sobre se gostariam de dar continuidade ao projeto, 95% dos alunos das duas turmas respondeu “sim” e 5% “não respondeu”. Congratulamo-nos muito com estes resultados, uma vez que corroboram a forma como decorreu todo o processo.

Em síntese, constatámos que, no questionário inicial, as turmas apresentavam diferenças a vários níveis. Verificámos também que, no questionário final, continua a haver diferenças, mas muito menos acentuadas, tendo-se registado melhorias

significativas na turma B, dado que na turma A os resultados iniciais já eram tão bons que as probabilidades de mudanças e melhorias eram mínimas. Queremos acreditar que, os resultados da turma A, possam ser um reflexo desta turma ter usufruído da BE e de todas as suas iniciativas, nas quais sempre participou ativamente, desde o início da sua escolaridade.

2. Apresentação e análise dos resultados relativos aos docentes

2.1 Entrevistas iniciais

Esta entrevista, aplicada ao professor titular de cada turma, teve os seguintes objetivos: conhecer melhor os hábitos de leitura dos alunos; auscultar a opinião dos professores sobre as atividades da BE e sua influência no gosto e hábitos de leitura dos mesmos e, ainda, fazer o levantamento das expectativas de cada docente no que concerne à implementação do projeto “*Vamos dar Vida aos LIVROS!*”; estabelecer uma análise comparativa, quer no que respeita às respostas sobre os alunos, quer em relação às perceções e à atitude de cada docente face à leitura, a fim de se verificar o que há em comum e diferente, tentando perceber até que ponto estes aspetos poderão influenciar o comportamento dos alunos face à leitura.

As entrevistas foram gravadas e registadas na íntegra. Posteriormente, para uma leitura mais fácil dos resultados, optámos por fazer uma síntese das respostas agrupando-as em sete categorias, apresentando os dados num quadro (cf. Anexo XIV). Por fim, procedemos a uma análise comparativa das respostas dos entrevistados, numa atitude reflexiva, assente nos dados recolhidos e na bibliografia consultada.

Tendo em conta as respostas dadas, verificamos que, à partida, há diferenças entre as duas turmas, quer na motivação, quer na competência leitora. Em síntese, o professor da turma A fez as seguintes apreciações em relação aos seus alunos: (1) - alunos bastante motivados para a leitura; (2) alunos apresentando, na sua generalidade, competências leitoras adequadas e mesmo além do que é exigido e esperado de alunos de um 3.º ano. Já o professor da turma B referiu que (1) são poucos os alunos que estão motivados para a leitura e, como tal, (2) são poucos os que possuem competências leitoras adequadas à sua faixa etária e nível de ensino.

Quando questionados sobre os fatores associados a estes comportamentos, o docente da Turma A salientou: “Isso deve-se a vários fatores: gostarem de ler, frequentarem a BE desde o início da escolaridade, a diversidade de atividades que a BE faz em torno dos livros e em que eles têm participado imenso, a família também é muito importante, aliás alguns alunos quando chegaram ao 1.º ano, logo no início quiseram requisitar livros e claro que isso foi fruto do trabalho e da motivação da família e da própria Pré.” O docente da turma B considerou que são vários os fatores que têm contribuído para a falta de motivação para a leitura da maioria dos alunos referindo: “É uma turma constituída por alunos que vieram de várias aldeias e que se juntaram só no ano passado. Além disso, tem alunos repetentes. Por outro lado, a família da maior parte dos alunos não é interessada que valorize a escola e a leitura em particular”. O docente refere que já nota alguma diferença no ano letivo em análise, devido ao facto de os alunos terem, pela primeira vez, biblioteca na escola, considerando este um fator determinante, principalmente porque, as habilitações académicas baixas dos pais/EE e algumas dificuldades económicas, têm impedido os alunos de um maior contacto com os livros.

No que respeita aos hábitos de frequência da BE, o docente da turma A referiu que os seus alunos a frequentam, tanto autonomamente como acompanhados, participando entusiasticamente nas diversas atividades propostas. Comparativamente, os alunos da turma B só no ano letivo em que se realizou o estudo é que frequentaram uma escola com BE, pelo que é natural que esse hábito não esteja enraizado. Contudo, verifica-se que no final do 1º período, uma boa percentagem dos alunos, já frequenta a BE de forma autónoma. Quando questionados sobre as atividades desenvolvidas pela BE, os docentes consideraram-nas “boas, motivadoras e muito enriquecedoras pois são diversificadas indo ao encontro das motivações da grande maioria dos alunos”.

No que concerne à conceção que os professores têm sobre a influência da BE no gosto e hábitos de leitura dos alunos, verificamos que os dois docentes salientaram que o papel da BE é “determinante e fundamental”. O professor da turma A, acrescentou ainda: “Penso que tudo o que a Biblioteca faz, de algum modo, direta ou indiretamente apela e incentiva os alunos a ler em diferentes suportes e cria neles não só o gosto pela leitura mas também o hábito de ler regularmente com prazer. Eles até já podiam vir de casa com gosto pela leitura, mas a biblioteca além de dar continuidade a essa motivação, tem aumentado esse gosto e esse hábito nos alunos”.

Quanto à influência da família no gosto e hábitos de leitura dos alunos, os professores julgam que o ambiente familiar em torno da leitura é de extrema importância. Notamos que o ambiente familiar destas duas turmas apresenta diferenças. Na turma A, o professor referiu: “Os pais dos meus alunos são pais interessados que incentivam os seus filhos a ler e isso é meio caminho andado. Miúdos que crescem num ambiente familiar em que há livros e em que se dá valor aos mesmos, mostram uma maior apetência e uma maior motivação, lendo regularmente e com gosto”. Já em relação à turma B, o docente afirmou: “Infelizmente, tal como já referi, o ambiente familiar de muitos dos meus alunos não é nada favorável, o que dificulta, atrasa e em alguns casos poderá mesmo impedir a criação do gosto e de hábitos regulares de leitura”.

Relativamente à correlação entre hábitos de leitura e sucesso escolar, ambos os docentes consideraram que os mesmos têm um impacto positivo na aprendizagem. O docente da Turma A enalteceu este aspeto: “Nota-se bem na aprendizagem os alunos que leem bem e que leem muito. Esses são alunos que escrevem bem, sem erros, com criatividade, com aplicação dos conhecimentos adquiridos nas histórias que leem, nas histórias que eles criam. São alunos que têm um vocabulário rico, que falam bem, que têm um bom nível de compreensão e têm uma cultura geral muito mais alargada [...] tudo isto se reflete positivamente na sua aprendizagem.”.

No que diz respeito às expectativas sobre a implementação do projeto “*Vamos dar Vida aos LIVROS!*”, os docentes enalteceram a sua importância. Consideraram que irá motivar os alunos a ler com mais gosto e regularidade; será também uma forma de sensibilizar os pais para a importância da leitura e de os envolver nas atividades com os filhos, aproximando-os da escola. O professor da turma B salientou ainda que “o facto de os seus alunos participarem num projeto desta natureza, contribuirá para se “sentirem mais autoconfiantes e verem que afinal não são assim tão diferentes”.

2.2. Questionário final

No sentido de fazermos um balanço/avaliação do projeto implementado e aferirmos o impacto do mesmo e, de certa forma, podermos “confirmar” as respostas dos alunos, aplicámos no final um inquérito por questionário (cf. Anexo XVI) cujos resultados sintetizamos no quadro 22.

Quadro n.º 22 - Questionário final aplicado aos docentes - síntese comparativa

Questões	Professor da turma A	Professor da turma B
Como classifica o Projeto de Leitura " <i>Vamos dar vida aos LIVROS</i> " quanto ao seu interesse e importância para a promoção da leitura?	Muito importante	Muito importante
Considera que houve alterações no interesse pela leitura por parte dos seus alunos?	Assim-assim	Assim-assim
Apercebeu-se se os seus alunos melhoraram as suas capacidades de leitura?	Sim	Sim
Gostou de participar no Projeto de Leitura " <i>Vamos dar vida aos LIVROS</i> "?	Muito	Muito
De entre as 10 opções apresentadas (5 positivas e 5 negativas), seleccione as três que melhor correspondem à sua opinião sobre este projeto.	- Os pais/ EE aproximaram-se mais da escola e isso foi positivo na generalidade. - Senti que a participação dos pais/ EE no projeto agradou bastante aos meus alunos. -Consegui realizar um trabalho colaborativo que enriqueceu todos os intervenientes, em particular os alunos.	- O trabalho de preparação prévia foi fundamental para o bom decurso das sessões. - Senti que a participação dos pais/ EE no projeto agradou bastante aos meus alunos. -Consegui realizar um trabalho colaborativo que enriqueceu todos os intervenientes, em particular os alunos.
No próximo ano gostaria de continuar a participar neste projeto?	Não	Não

A análise das respostas permite-nos concluir que os docentes: consideraram o projeto “muito importante” quanto ao interesse e importância na promoção da leitura; aperceberam-se que os seus alunos melhoraram as capacidades de leitura e afirmaram ter gostado “muito” de participar no projeto “*Vamos dar Vida aos LIVROS!*”.

Quando solicitados para escolherem as três opções que melhor correspondiam ao que pensavam sobre este projeto, de entre um conjunto de 10 opções (5 positivas e 5 negativas), o docente da turma A destacou ter sido positiva a aproximação dos pais à escola; já a docente da turma B salientou que o trabalho de preparação foi fundamental para o bom decurso das sessões. Quanto às outras escolhas, os dois docentes assinalaram que sentiram que os alunos ficaram contentes pela participação dos pais no projeto e que através do projeto conseguiram realizar um trabalho colaborativo que a todos enriqueceu, sobretudo aos alunos.

Estas respostas estão em consonância com a atitude, empenho e *feedback* revelados pelos docentes ao longo do ano letivo. No entanto, quando questionados se consideravam ter havido alterações no interesse pela leitura por parte dos seus alunos,

responderam “assim-assim”, o que não nos parece muito coerente tendo em conta a resposta afirmativa à questão sobre a “melhoria das capacidades de leitura nos seus alunos”. Pois, na nossa perspetiva, para haver melhoria tem de haver interesse e treino, e, isto, foi evidente e perfeitamente visível e comprovado através dos instrumentos de recolha utilizados. De acordo com McKenna (1994) o conceito de motivação é definido como um conjunto de sentimentos estruturados sobre a leitura, os quais influenciam o sujeito para se aproximar ou para evitar uma aproximação à atividade de ler.

A nossa maior surpresa tem a ver com a resposta à última questão, uma vez que os docentes não se mostraram interessados em dar continuidade ao projeto. Na nossa perspetiva, parece haver uma certa incongruência entre estas últimas respostas e as obtidas na entrevista inicial e em três das questões do questionário final, bem como, na postura assumida pelos professores ao longo de todo o processo. Julgamos que o facto de ter sido um projeto que exigiu muito trabalho extra e muita articulação (reuniões com os pais, com a Biblioteca, com os alunos) e, face às exigências atuais que o desempenho do cargo de professor do 1º Ciclo requer, bem como uma certa desmotivação que perpassa a classe docente, em certa medida, poderá justificar esta resposta.

3. Apresentação e análise dos resultados relativos aos pais / EE

3.1. Entrevistas iniciais

Com esta entrevista, aplicada a 25% dos pais/EE de cada turma (5 na turma A e 5 na turma B), foi nosso propósito conhecer melhor os hábitos de leitura dos alunos, bem como a atitude dos pais/EE face à leitura e às expectativas sobre a implementação do projeto de leitura “*Vamos dar Vida aos LIVROS!*”, no sentido de estabelecer uma análise comparativa entre estas duas turmas. Apesar de termos gravado em áudio e registado as entrevistas na íntegra, para uma leitura mais fácil dos resultados, optámos por fazer uma síntese das respostas agrupando-as em seis categorias (cf. Anexo XV).

Os dados apresentados mostram-nos que na turma A os pais/EE têm habilitações académicas superiores e exercem profissões de carácter mais intelectual, o que poderá explicar uma atitude mais positiva e participativa face à leitura. Tal situação é contemplada na bibliografia atual, em que estudos levados a cabo tanto a nível nacional como internacional, atestam esta correlação.

Relativamente aos hábitos de leitura, verificamos que a quase totalidade dos pais/EE da turma A, considera que o seu educando gosta de ler, exceptuando-se um, que afirma que o seu educando “não possui muito gosto pela leitura”. Já na turma B, mais de 50% dos pais/EE admite que o seu educando não gosta de ler. Relativamente às percepções sobre a BE todos os inquiridos da Turma A conhecem o trabalho da mesma, considerando-o positivo, com atividades diversificadas tendo alguns deles participado nas suas iniciativas, considerando que a BE desempenha um papel importante na motivação dos alunos para a leitura. A bibliografia consultada também nos demonstra este facto. Bastos (1999), Sobrino *et al* (2000) e Yabar (2007) encaram a biblioteca escolar como o elemento central da animação da leitura na escola. Na turma B, as respostas a estas questões evidenciam uma falta de conhecimento do trabalho desenvolvido pela BE, referindo que é a primeira vez que o seu educando frequenta uma escola com biblioteca. Contudo, consideram que “estas ensinam os alunos a gostar de ler sendo isso o mais importante”. Só um dos pais/EE participou em atividades promovidas pela BE, a qual já ocorreu no presente ano letivo (2011/2012) no âmbito da comemoração do Mês das BE.

Quanto aos hábitos de leitura da família, mais uma vez se verifica que há diferenças entre as duas turmas. Todos os pais/EE da turma A afirmaram que em casa existem muitos livros escolares e não-escolares e que o agregado familiar tem hábitos de leitura. Uma mãe referiu “em casa a leitura é quase diária, sendo um momento de alegria, afetividade e cumplicidade, pois lemos uma para a outra”. Na turma B, apenas dois dos pais/EE referiram ter livros em casa e ter hábitos de leitura. Os restantes reconhecem que têm poucos livros e que a leitura não é uma prática sistematizada.

Na correlação entre hábitos de leitura e sucesso escolar, os pais/EE da turma A reconhecem que a leitura influencia o sucesso escolar – “há uma relação estreita entre leitura e o sucesso escolar” – e um deles referiu: “Não sei se a leitura influencia o sucesso escolar da minha filha, mas acredito que a leitura lhe abre portas, dotando-a de ferramentas para ser mais autónoma e para ter mais sucesso na vida”. Na turma B, todos os pais/EE também reconhecem a importância da leitura para o sucesso escolar.

No que diz respeito às expectativas sobre o projeto “*Vamos dar Vida aos Livros!*”, todos os pais/EE da turma A consideraram que este tipo de projetos será uma mais-valia, pois motiva os alunos para iniciativas diferentes relacionadas com a leitura e permite-lhes vivenciarem experiências diversificadas. Um dos pais/EE salientou que “um projeto desta natureza tem muitas vantagens: desenvolve hábitos de leitura nos

alunos, envolve os pais nas atividades da escola, aproxima os pais dos próprios filhos e permite que todos conheçam novos livros”. Na turma B, também todos os pais/EE têm expectativas positivas em relação a este projeto considerando que “trará vantagens para os alunos e para os pais, pois tudo o que leve os alunos a ler mais é bom”.

Após a implementação do projeto, optámos por aplicar um inquérito por questionário a todos os pais/EE (cf. Anexo XVII) dos alunos envolvidos de modo a fazer um balanço/avaliação sobre o mesmo.

3.2. Questionário final

Quadro n° 23 - Como classifica o projeto "*Vamos dar aos LIVROS!*" quanto ao seu interesse e importância para a promoção da leitura?

	muito importante	razoavelmente importante	pouco importante	nada importante
Turma A	95%	5%	0%	0%
Turma B	75%	20%	5%	0%

Verificamos algumas diferenças na opinião expressa sobre o projecto. Os resultados na turma B poderão dever-se a um menor envolvimento por parte dos pais desta turma, bem como ao facto de não atribuírem tanta importância à leitura.

Quadro n° 24 - Considera que houve alterações no interesse pela leitura por parte do seu educando?

	muitas	assim-assim	poucas	nenhumas	não sei
Turma A	85%	15%	0%	0%	0%
Turma B	65%	25%	5%	0%	5%

A maioria dos pais/EE das duas turmas considerou que houve “muitas” alterações no interesse pela leitura, 85% na turma A e 65% na turma B. Salientamos ainda os 5% de pais/EE da Turma B que respondeu que não sabia, o que poderá ser revelador de um menor acompanhamento e até alguma desvalorização do percurso escolar dos seus filhos/educandos.

Em relação à questão sobre a melhoria das capacidades de leitura dos educandos, houve uma total consonância nas respostas obtidas. Assim, 90% considerou que os seus educandos melhoraram as capacidades de leitura com a participação no projeto. Apenas 5% dos pais/EE da turma B considerou que o seu educando não melhorou as suas capacidades de leitura e outros 5% afirmou não saber. O que está em consonância com os respostas do quadro anterior.

Quadro nº 25- Gostou de participar no Projeto de Leitura
"Vamos dar Vida aos LIVROS"?

	 muito	 assim-assim	 pouco	 nada	 não participou	 não respondeu
Turma A	85%	5%	0%	0%	5%	5%
Turma B	100%	0%	0%	0%	0%	0%

É de destacar que 100% dos pais/EE da turma B responderam ter gostado “muito” de participar neste projeto, enquanto na turma A, apenas 85% referiu ter gostado “muito”. As categorias “assim-assim”, “não participou” e “não respondeu” obteve 5% cada. Na nossa perspetiva, estes resultados são um pouco surpreendentes, dado que ao longo do projeto os pais/EE da turma A foram sempre os mais participativos e entusiasmados com as atividades, estando sempre mais presentes tanto nas sessões de preparação como nas sessões dinamizadas, com exceção da 3ª sessão, aquando da apresentação do projeto. Na nossa perspetiva, os pais/EE da turma B entenderam o termo participação de maneira diferente, o facto de assistirem às atividades já consideraram importante até porque, como haviam referido na entrevista inicial, até esta altura nunca tinham participado em atividades promovidas pela BE.

Quadro nº 26 - Com este projeto...

tomei mais consciência da importância da leitura na aprendizagem do meu educando	Turma A	15%
	Turma B	60%
aproximei-me mais da escola e considero isso positivo na generalidade	Turma A	40%
	Turma B	30%
senti que a minha participação no projeto agradou bastante ao meu educando	Turma A	60%
	Turma B	25%
conheci melhor o trabalho da BE, nomeadamente no âmbito da motivação para a leitura	Turma A	50%
	Turma B	40%
foi uma oportunidade para fazer atividades partilhadas com o meu educando e com outras pessoas no sentido de motivarmos os alunos para a leitura	Turma A	45%
	Turma B	25%
foram realizadas atividades diferentes e interessantes para que os alunos gostem mais de ler e leiam mais	Turma A	55%
	Turma B	50%
tive pouco conhecimento das atividades que se realizaram	Turma A	5%
	Turma B	0%
não pude participar uma vez que o horário das sessões não foi compatível com a minha profissão/ as sessões foram realizadas num horário pouco adequado	Turma A	15%
	Turma B	30%

tive muito trabalho e quase nenhum me agradou	Turma A	0%
	Turma B	0%
as atividades realizadas foram pouco interessantes e pouco diversificadas	Turma A	0%
	Turma B	0%
o meu educando não modificou o seu gosto nem os seus hábitos de leitura	Turma A	5%
	Turma B	5%

Confrontados com várias afirmações sobre o projeto, os inquiridos teriam que selecionar as três frases que melhor correspondessem à sua opinião sobre o mesmo. A análise do quadro permite-nos verificar que uma das afirmações mais assinaladas pelos pais/EE da turma B foi a “tomada de consciência da importância da leitura na aprendizagem do seu educando” (60%), o que consideramos bastante importante, dado que, inicialmente, não havia nestes pais essa perceção.

Relativamente à turma A, esta afirmação foi apenas selecionada por 15% dos pais/EE, o que não nos surpreende, dado que nesta turma a maioria dos pais/EE inicialmente já tinha esta tomada de consciência. Das respostas dadas pelos pais da turma A, destacamos a afirmação “senti que a minha participação no projeto agradou bastante ao meu educando”, que obteve 60% das respostas, demonstrando que o projeto contribuiu também para estreitar laços afetivos criando cumplicidade entre pais e filhos. A maioria dos pais/EE nas duas turmas (55% e 50%) referiu ainda que “foram realizadas atividades diferentes e interessantes para que os alunos gostem de ler e leiam mais”, pelo que consideramos estes resultados gratificantes. Um aspeto que convém realçar e que em futuras iniciativas terá de ser equacionado, será o horário das sessões, dado que 30% dos pais da turma B afirmaram não ter podido participar por incompatibilidade de horários. De facto, reconhecemos que, apesar das muitas tentativas no sentido de chegar a um consenso, os horários das sessões foram um dos fatores impeditivos de uma maior participação no projeto, pelo que, num futuro próximo este é um dos aspetos que pretendemos melhorar.

Quadro n.º 27 - No próximo ano gostaria de continuar a participar neste projeto?

	sim	não	não respondeu
Turma A	95%	0%	5%
Turma B	100%	0%	0%

A totalidade dos pais/EE da turma B e 95% a turma A referiu que gostariam de continuar a participar neste projeto. Na nossa perspetiva, estas respostas são reveladoras da forma como decorreu o projeto, do envolvimento que se conseguiu promover, quer com os alunos, quer com as famílias e da importância que, neste caso, os pais/EE lhe atribuíram.

Em suma, podemos afirmar que os dados obtidos através das entrevistas e dos questionários são complementados pelas opiniões escritas e registadas no Livro Gigante “*Vamos dar Vida aos LIVROS!*”

“Eu adoro ler cada vez mais, até obrigo os meus pais a comprarem-me livros. Espero que este projeto nunca acabe.” (aluna, 3º B);

“Gostei muito de participar. Este ano a biblioteca estava sempre a fazer coisas engraçadas. Foi muito divertido fazer os fantoches com a minha mãe. Mas o que gostei mais, mais, foi ir ao teatro ver o Pinóquio e das bonecas Li Li e Ri Ri, mas essas eu já conhecia.” (aluna, 3º A);

“Parabéns para os dinamizadores e para o projeto “Vamos dar vida aos livros”. Graças a ambos os alunos estão mais motivados para a leitura e o livro é de facto um Amigo. Adorei participar!” (mãe/EE, 3º A);

“Eu não fiz actividades mas estive sempre presente e gostei muito e a minha filha também gostou de me ver na escola, talvez para o ano já seja capaz de ler em frente a toda a gente. A minha filha este ano, leva sempre livros da biblioteca para casa. Já gosta mais de ler e até a avó já diz que ela já lê melhor, mas ainda dá muitos erros. Se ela tivesse andado sempre numa escola com biblioteca era capaz de estar melhor. Obrigado a todos.” (mãe/EE, 3º B).

Opiniões de alunos e pais/EE – 14/06/2012

4. Reflexão sobre os resultados e impactos principais

Face ao exposto anteriormente, salientamos o interesse e o empenho manifestado durante todo o processo pelos docentes; pela maioria dos alunos, principalmente do 3.º A (que foram sempre mais participativos, mais dinâmicos, mais criativos e mais autónomos) e por alguns pais/EE, em que os do 3.º A foram igualmente mais participativos, com exceção da 3.ª sessão. Confessamos que esta situação nos surpreendeu, pois, nesta sessão, esperávamos um maior número de pais/EE da turma A, uma vez que desde o início da escolaridade dos filhos/educandos sempre participaram nas atividades promovidas pela BE, facto comprovado nas entrevistas.

Na nossa perspetiva, uma maior presença dos pais/EE do 3.º B talvez se deva ao facto de o nosso convite ser uma novidade, despertando-lhe, alguma curiosidade. Ainda assim, consideramos o número de participantes nesta sessão pouco satisfatório, comparativamente, com iniciativas semelhantes realizadas anteriormente. Mais tarde, tivemos conhecimento de que o horário da Festa de Natal foi um fator impeditivo de um maior número de presenças de pais/EE das duas turmas

Tendo em conta a forma como decorreu todo o processo, o *feedback* dado pelos intervenientes e os resultados dos questionários finais, consideramos que o balanço é positivo e gratificante. Contudo, admitimos que uma das maiores dificuldades teve a ver com o horário das sessões, tendo sido difícil chegar a um acordo. Temos consciência que esta foi uma das causas que impediu uma maior participação dos pais/EE. Reconhecemos, ainda, que foi um projeto que exigiu a todos um esforço acrescido, em especial aos docentes, pois foram o principal elo de ligação com os pais/EE. Pelos dados recolhidos e apresentados, verificamos que as turmas mostravam pontos de partida diferentes: condições sociofamiliares, envolvimento na vida escolar dos seus filhos/educandos, gostos e hábitos de leitura e também nas dificuldades de aprendizagem dos alunos. Na nossa perspetiva, estas diferenças refletem-se, nos alunos, em várias áreas, nomeadamente nos hábitos de leitura e nas suas atitudes face à leitura, pois, como defende Sim-Sim (2006), a formação de leitores não depende apenas do esforço e do envolvimento do aprendiz leitor, mas também de toda a comunidade, nomeadamente da escola e da família. A nota de campo, relativa à 2.ª e 3.ª sessão, que a seguir apresentamos, atestam esta situação:

Foi uma sessão em que os alunos demonstraram muito entusiasmo embora por motivos diferentes. O 3.º A mostrou-se entusiasmado e participativo revelando que aquele projeto seria mais uma das muitas atividades em que participaria. Já os alunos do 3.º B mostraram-se algo surpreendidos por terem sido selecionados. Estavam entusiasmados pelo ambiente de festa que se vivia, tendo manifestado muito interesse nas histórias apresentadas dado que não as conheciam. Foram pouco participativos e mostraram alguma falta de confiança neles próprios mas com vontade de começar, querendo saber quando se realizaria a próxima sessão. Os questionários foram preenchidos num ambiente de serenidade e não suscitaram dúvidas aos alunos.

(Nota de campo n.º 2 - 08/11/2011)

Estas diferenças iniciais explicam e justificam que os resultados finais também sejam diferentes. Contudo, verificamos que em determinados aspetos (que consideramos cruciais), houve melhorias, especialmente na turma B, as quais contribuíram para que, no final, as diferenças não tenham sido tão acentuadas. É o caso do gosto pela leitura, das concepções e hábitos de leitura, da frequência da BE, das razões para a sua frequência e do reconhecimento da sua importância. Por outro lado, em relação à avaliação do projeto, as respostas das duas turmas foram muito semelhantes e bastante positivas, o que atesta a importância desta iniciativa, que possibilitou a igualdade de oportunidades e a atenuação das diferenças tal como é preconizado pelos documentos estruturais relativos à BE e corroborado por estudos nacionais e internacionais, que defendem que a BE contribui para uma maior equidade na educação, na medida em que pode compensar as desigualdades sociais.

No final de cada sessão elaborámos notas de campo, baseadas na nossa observação e nas opiniões dadas pelos presentes, a maioria informais (cf. Anexo I).

Durante cerca de duas horas, realizaram-se atividades diversificadas, em que o público se transformava em dinamizador e vice-versa. A fantasia e o trabalho de equipa estiveram de mãos dadas. Aos alunos, professores e pais/EE juntaram-se bonecas, bruxas, fadas e animais para homenagearem os livros, dando-lhe realmente VIDA!

É de sublinhar que esta última sessão ficou marcada por uma certa nostalgia manifestada principalmente pela maioria dos alunos, de forma muito expressiva. Perante a atitude empenhada de todos os intervenientes e pela adesão da quase totalidade dos pais/EE das duas turmas (a grande maioria como público), apraz-nos afirmar que o balanço é muito positivo e gratificante. Contudo, e porque pretendemos sempre mais, consideramos que a percentagem dos pais/EE dinamizadores não foi muito expressiva, dado que em 20, apenas participaram regularmente 10 do 3º A e 6 do 3º B e todas eram mães. Também seria bom ver os pais mais envolvidos neste tipo de atividades.

Concluindo, consideramos que foi um projeto enriquecedor e gratificante, apesar de trabalhoso, pelo que pretendemos alargá-lo a mais turmas dos vários níveis de ensino. Por tudo o que este projeto nos permitiu vivenciar, resta-nos dizer: VALEU A PENA!

(Nota de campo n.º 12 – 14/06/2012).

Apresentamos dois exemplos, com o objetivo de permitir uma melhor análise e compreensão da forma como se desenrolou o processo:

Verificámos que as pessoas nos ouviram com interesse, e que os intervenientes, muito concretamente os pais/EE reforçaram as nossas ideias, reiterando a vontade de continuar a participar neste projeto no próximo ano letivo, alertando, contudo, para os horários das sessões, tendo alguns deles sugerido os sábados à tarde. Quanto aos restantes docentes, alunos e pais/EE participantes na festa final de homenagem aos docentes do 4º ano, quiseram saber mais informações. Muitos pais/EE manifestaram a sua preocupação pelo facto dos seus filhos lerem tão pouco, e por isso, todo o tipo de atividades que os leve a ler são importantes. Perante esta postura, consideramos que, apesar das dificuldades que ocorreram e, na nossa opinião, da ainda pouca participação/dinamização de atividades por parte dos pais/EE, o trabalho desenvolvido ao longo do projeto foi enriquecedor. Sentimos que os alunos destas duas turmas se interessaram mais pela leitura, começando a ler mais, sendo o aumento das requisições domiciliárias uma prova desta situação. Envolveram-se com gosto e empenho não só nas atividades propostas no âmbito deste projeto como em todas as outras dinamizadas pela BE, chegando a propor e a realizar trabalhos e atividades para mostrarem aos outros colegas que ler é muito importante.

(Nota de campo nº 14 – 15/06/2012 e 21/06/2012).

Queremos acreditar que as mudanças ocorridas se devem, sobretudo, à implementação do projeto *“Vamos dar Vida aos LIVROS!”*, dado que os alunos participaram com entusiasmo e empenho nas atividades programadas quer como participantes quer como dinamizadores. Sentindo que estavam integrados num projeto especial, desenvolveram, paralelamente, outras atividades com visibilidade na comunidade escolar.

Na nossa perspetiva, este projeto possibilitou a participação da família na escola, contribuindo de forma decisiva para o grande entusiasmo e empenho por parte de todos, criando laços afetivos mais estreitos e uma relação de cumplicidade e até de “orgulho” mútuo. Este facto foi também destacado pelos docentes e por alguns pais/EE e alunos: “Eu gostei de ler e de treinar com a minha mãe, ela sabe ler muito bem e também sabe fazer teatro. Os meus colegas gostaram muito de a ver. O meu pai até veio ver o espetáculo à noite. Foi uma surpresa quando nós fomos para o palco. Adorei este projeto e espero que nunca acabe.” (aluna do 3º B); “Não há palavras para descrever o que senti ao ver o meu filho tão feliz. Foi pena só ter vindo na última sessão, mas o meu

horário de trabalho é muito complicado, pois trabalho por turnos. Para o ano, vou trocar com as minhas colegas. Gostei muito de trabalhar com as outras mães, com os alunos, principalmente com o meu filho e com as bonecas. Agradeço à biblioteca e à professora por me terem dado esta oportunidade.” (mãe/EE, 3º B).

A opinião da Bibliotecária Municipal e da Professora de Português do 9º J poderá contribuir também para um melhor conhecimento deste projeto:

“*Vamos dar Vida aos LIVROS!*” foi um projeto de promoção da leitura que se impôs na nossa comunidade, envolvendo parceiros diferentes.

Para além da professora responsável pelo projeto, estiveram envolvidos outros docentes e alunos do Agrupamento. Foram desenvolvidas atividades continuadas a partir de vários livros trabalhados, aproximando as crianças desse mundo fantástico da leitura. Mas, a riqueza do projeto está também no facto de ter envolvido outros parceiros para além dos encontrados na escola. Foi o caso da BM que apoiou, participou e acolheu algumas das iniciativas e atividades desenvolvidas e dos próprios pais que foram chamados a participar em várias iniciativas.

Para além do trabalho continuado de atividades de leitura, não faltaram os momentos de festa, sempre muito bem apresentados pelas já famosas bonecas Lili e Riri e, sempre com o Auditório da BM repleto de pais e familiares das crianças participantes.

Foi um projeto que nos encheu de alegria e que deu vida não só aos livros mas também aos espaços onde eles se encontram e o mais importante, deu vida ao imaginário das nossas crianças. E deu vida a duas bonecas que fizeram a delícia de todos os que trabalham em prol do livro e da leitura. Por todos estes motivos e pelos momentos de trabalho e envolvimento, espero poder ver continuar este projeto de sucesso.

Opinião da Bibliotecária Municipal (21/06/2012)

Sou professora de Português há 18 anos. Tenho fruído de experiências simpáticas ao longo da carreira, sempre motivada por fazer “coisas giras e diferentes” com os alunos. No ano letivo passado, o desafio foi total! Atribuíram-me um curso de educação e formação de práticas da ação educativa (9º J). Em vinte alunos, seis estavam motivados para a essência do curso, os restantes não tiveram outra opção e apenas queriam fazer o 9º ano! A motivação, agora, teria de ser dupla, uma vez que os conteúdos a lecionar eram também novos para mim. Apanhando a oportunidade de enriquecer a *performance* das bonecas Li Li & Ri Ri, lembrei-me que poderíamos ser parceiros do projeto “Vamos dar Vida aos Livros” e que poderia motivar os alunos a ler histórias para as crianças de forma lúdica. Associado à leitura dramatizada das histórias, acrescentaram-se outras *nuances* para motivar a pequenada! Resultado muito positivo foi o testemunho de uma série de pessoas que puderam apreciar o gosto com que os alunos puderam *dar vida aos livros!* E as crianças? Adoraram e foram o meio para os alunos obterem o 9º ano com sucesso, gosto e regozijo!

Opinião da Professora de Português (21/06/2012)

Quanto aos principais impactos, além dos já referidos, é de destacar o facto de no presente ano letivo, este projeto estar a ser implementado em outras turmas. Na nossa opinião, foram vários os fatores que contribuíram para esta adesão: a presença de outros docentes, alunos e pais/EE em algumas sessões; a apresentação das atividades no blogue da BE e em locais visíveis da escola; a avaliação feita pelos intervenientes e a apresentação dos principais resultados, tanto na festa final de homenagem aos docentes do 4.º ano, como através do desdobrável entregue à comunidade educativa (cf. Anexo VI). No entanto, pensamos que o fator mais decisivo foi o entusiasmo e a participação tão ativa e dinâmica dos alunos destas turmas ao longo de todo o ano, em atividades relacionadas com a leitura, visíveis na comunidade educativa.

A avaliação do projeto permitiu-nos verificar que, muito embora os resultados tenham sido positivos e encorajadores, o ritmo e a intensidade de trabalho imprimido ao longo de todo o ano constituía uma das principais dificuldades para a sua continuidade e alargamento, mesmo junto das duas turmas participantes. Por outro lado, o horário das sessões foi também um obstáculo bastante referenciado, nomeadamente pelos pais/EE.

Assim, tendo em conta estas limitações, procedemos a alguns ajustes e sugestões. Apresentamos de forma breve a proposta por nós sugerida.

Numa primeira fase, cada turma escolhe uma obra. Após a leitura e análise da mesma, os alunos formam vários grupos e realizam diferentes trabalhos sobre a obra (pesquisa biobibliográfica, dramatização de excertos, ilustrações, entrevista ao autor, recomendação da obra, resumo em *Word* e/ou *PowerPoint*, apresentação das personagens...), os quais serão apresentados à comunidade escolar e educativa em datas e horários a definir, nomeadamente no Mês Internacional das Bibliotecas Escolares, na Semana da Leitura, nas atividades de final de cada período, no Dia Internacional do Livro Infantil, no Dia do Autor Português, entre outras efemérides.

À BE cabe a responsabilidade de, através das bonecas Li Li e Ri Ri e do clube dos BiblioAmigos, promover sessões de sensibilização para a leitura em conjunto com a BM; a divulgação de sugestões de leitura de obras de diferentes géneros; realizar concursos de leitura interturmas; apoiar os alunos na realização dos trabalhos (recursos e orientações) e divulgar as atividades a realizar e realizadas. Aos docentes solicita-se que orientem os alunos e sensibilizem os pais/EE para a realização de um trabalho conjunto com os seus filhos/educandos tanto na elaboração dos trabalhos, como na apresentação dos mesmos e ainda a calendarização das sessões.

No início do corrente ano letivo apresentámos esta proposta aos docentes do JI, e do 1.º Ciclo de todo o agrupamento, aos diretores de turma e aos docentes de Português do 2.º Ciclo. Para além disso, no sentido de promovermos a implementação deste projeto em outros agrupamentos, enviámos, via *email* a nossa sugestão a alguns PB, sugerindo a consulta do blogue da BE para poderem tomar conhecimento do projeto implementado no ano letivo anterior.

Sentimos que estes ajustamentos e esta sensibilização foi determinante para a adesão dos docentes, a qual, confessamos, superou as nossas expectativas, uma vez que, neste momento, este projeto está a ser implementado em 2 turmas do Pré-Escolar, 14 turmas do 1.º Ciclo e 9 do 2.º Ciclo do nosso agrupamento. É ainda de salientar que um agrupamento de escolas do distrito da Guarda está a começar a implementar este projeto em 5 turmas do 1.º Ciclo e um agrupamento de escolas do distrito de Viseu está a implementar este projeto em 6 turmas do 2.º Ciclo. Assim, o último e um dos mais importantes objetivos deste projeto está a ser atingido.

CONCLUSÕES

Chegados a este momento do nosso trabalho, e apesar de, ao longo do mesmo, já termos referido algumas conclusões, consideramos que este é o espaço ideal para fazermos uma retrospectiva sobre o mesmo, salientando apenas os aspetos que nos parecem mais pertinentes.

Esta caminhada começou aquando da inscrição neste curso - Mestrado em *Gestão de Informação e Bibliotecas Escolares*, que se pautou pela grande necessidade que, enquanto PB, sentíamos em aprofundar os nossos conhecimentos numa área tão promissora e tão determinante, no sentido de um desempenho mais eficaz do cargo que exercíamos. As várias disciplinas que frequentámos, exigiram um trabalho sistemático e rigoroso, que nos possibilitaram um enriquecimento pessoal e profissional abrangente e útil para o exercício das nossas funções.

A promoção de mais e melhores leitores, tem sido desde sempre uma das nossas principais preocupações e, simultaneamente, um dos nossos maiores desafios, enquanto docente, mãe e, nestes últimos quatro anos, como PB, o que reforçou ainda mais esta nossa missão. A perspetiva de realizarmos um projeto de investigação que, além de nos enriquecer, poderia contribuir para a criação de mais e melhores leitores, sensibilizando a comunidade educativa para a importância da leitura, alertando para a responsabilidade de todos os agentes educativos no desenvolvimento de uma competência que, ultimamente se tem tornado uma prioridade educativa, entusiasmou-nos.

O facto de requerer uma ação conjunta, devidamente planificada e sistematizada, em que o papel decisivo e fundamental da BE neste processo, sairia reforçado junto da comunidade educativa, que deve assumi-la como um verdadeiro centro de aprendizagem ao serviço de todos os utilizadores, sendo uma força viva e vital na Escola, levou-nos a prosseguir esta caminhada, através da implementação do projeto de motivação e promoção da leitura "*Vamos dar Vida aos LIVROS!*". Confessamos o grande entusiasmo sentido com o nascimento e a criação deste projeto. No entanto, sempre estivemos conscientes que seria uma caminhada árdua e exigente, mas, simultaneamente, desafiante e enriquecedora.

A revisão da bibliografia consultada, no sentido de fundamentar a realização desta investigação, permitiu-nos ter mais consciência de que a complexidade da sociedade e o progresso tecnológico impõem aos indivíduos o domínio de competências de literacia, para que possam usufruir da informação e transformá-la em conhecimento, pois estar excluído ou limitado no acesso ao conhecimento é o maior obstáculo ao desenvolvimento individual e coletivo. Neste âmbito, o domínio da competência da leitura, conceito polissémico e complexo, considerado pilar primordial da literacia, e a aquisição de hábitos de leitura são indispensáveis para o sucesso escolar e educativo, constituindo uma condição fundamental para a formação integral dos indivíduos, sendo fator de enriquecimento individual constante, despertando a imaginação e a sensibilidade, orientando a reflexão, cultivando a inteligência e permitindo o exercício pleno da cidadania.

Tendo em conta a importância de que se reveste a leitura, e os desempenhos insatisfatórios que os alunos portugueses têm evidenciado em estudos internacionais relativamente à capacidade de leitura, implementaram-se, a nível nacional, medidas políticas de incentivo à promoção desta competência. Sendo a RBE e o PNL e a criação da figura/cargo do PB e do SABE, algumas das iniciativas mais significativas e determinantes. Os resultados destas medidas, conjugados com outras de apoio social e educativo, nomeadamente o dinamismo das bibliotecas escolares, são visíveis no *PISA* de 2009, que demonstra ter havido uma evolução bastante positiva ao nível das competências em literacia da leitura, aproximando Portugal da média europeia.

No âmbito dos mediadores da leitura, a revisão bibliográfica sobre este tema mostrou-nos que a família e a escola são os agentes privilegiados. Sendo que a família deve constituir o primeiro estímulo à criação do gosto e de hábitos de leitura. No entanto, a realidade mostra-nos que nem todas as famílias assumem essa responsabilidade, ou por falta de sensibilidade/conhecimentos ou por falta de condições. Como tal, a escola terá um trabalho e uma responsabilidade ainda maior. Tem a complexa e, ao mesmo tempo, desafiadora função de formar leitores, desenvolvendo nos alunos a competência da leitura a nível da profundidade de compreensão e rapidez de processamento da informação recolhida, esbatendo o mais possível eventuais assimetrias originadas pelos diferentes contextos sociofamiliares. Tal como ficou demonstrado na parte teórica do nosso trabalho, há uma correlação direta entre a leitura e o aproveitamento escolar, uma vez que a leitura é uma competência transversal. Nesse sentido, todos os professores deviam ter essa consciência e assumirem-se como

responsáveis pela promoção do gosto e de hábitos regulares de leitura nos alunos. No entanto, a realidade mostra-nos que ainda não existe essa cultura de escola, cabendo aos docentes de Português e à BE essa difícil e crucial tarefa.

Conscientes desta responsabilidade e, acima de tudo, conscientes de que no contexto em que exercemos o cargo de PB urge sensibilizar alguns docentes, alguns alunos e respetivos pais/EE de que promover o gosto e hábitos regulares de leitura é a chave para o sucesso pessoal, escolar e social dos alunos, não só em contexto escolar, mas também ao longo da vida, e que, neste âmbito, a BE desempenha um papel determinante, o qual ainda não é devidamente reconhecido, entendemos que a parte empírica deste trabalho deveria contribuir, de algum modo, para esta tomada de consciência e para o aumento do gosto e dos índices e hábitos regulares de leitura de alguns alunos. Desta forma, concebemos e implementámos o projeto “*Vamos dar Vida aos LIVROS!*” em duas turmas do 3.º ano de escolaridade com características e com atitudes diferentes face à leitura, utilizando uma metodologia comparativa, de modo a podermos destacar o papel crucial da BE, entre outros aspetos.

Tendo em conta a natureza da nossa investigação, e o que com a mesma pretendíamos conseguir, optámos por utilizar uma abordagem metodológica mista em que combinámos a metodologia qualitativa e a quantitativa. Consideramos que o nosso estudo se situa no campo da investigação-ação, uma vez que é assumida uma visão dinâmica da forma como se encara a realidade e a cultura da escola, valorizando-se a interatividade social e profissional, a práxis, a participação e a reflexão crítica.

De acordo com os objetivos que traçámos para este nosso trabalho, julgamos que, na globalidade, conseguimos atingir os mesmos, uma vez que o projeto levado a cabo conseguiu envolver os intervenientes educativos considerados cruciais no processo educativo do aluno: escola - docentes, BE, alunos, família - pais/EE e BM.

Os dados recolhidos pelos instrumentos aplicados permitiram-nos analisar e comparar a atitude e o empenho dos alunos e respetivas famílias, percebendo que há diferenças entre as duas turmas, nomeadamente nos hábitos de leitura iniciais e no contexto sociofamiliar, as quais se refletem na participação, no gosto pela leitura, na compreensão leitora e, naturalmente, no processo de ensino-aprendizagem, sendo que, a turma A apresentava melhores condições a vários níveis que se refletiram no seu empenho, participação e dinamismo nas atividades realizadas não só no âmbito da implementação do projeto “*Vamos dar Vida aos LIVROS!*”, mas também em todas as atividades promovidas pela BE. No entanto, confessamos que a comparação, sobretudo

da atitude dos pais/EE, não foi fácil, pois além do trabalho não ter sido tão sistemático e tão próximo, o grupo não foi sempre o mesmo e houve situações em que tanto alunos, como pais/EE da turma B se mostraram tanto ou mais empenhados do que alguns da turma A, pelo que, a este nível, consideramos que não podemos generalizar.

Creemos que este projeto nos permitiu demonstrar o papel determinante da BE no impulso do trabalho colaborativo e a importância desta ação conjunta na motivação e na criação de hábitos de leitura, uma vez que todos reconheceram que houve um aumento no gosto, nos hábitos e na compreensão leitora dos alunos, muito especialmente na turma B. Estamos convictos que isso se irá refletir no processo de aprendizagem e na formação integral dos alunos, tal como vários estudos nacionais e internacionais sugerem e comprovam. No entanto, no nosso caso, não poderemos confirmar esta convicção pelos dados recolhidos, uma vez que os mesmos não tiveram em linha de conta esta situação, pelo que este objetivo, na nossa perspetiva, foi parcialmente atingido.

Pelo exposto, um outro objetivo que conseguimos atingir foi percebermos e dar a conhecer que a BE poderá contribuir para a promoção da igualdade e da equidade, uma vez que, através da realização do nosso projeto pudemos verificar que as diferenças iniciais que os alunos de cada turma apresentavam em relação aos hábitos, gosto e atitudes face à leitura foram, de algum modo, atenuadas.

Relativamente ao nosso último objetivo, o mais ambicioso, mas simultaneamente, o mais desafiante, pois também nós partilhamos da opinião de vários autores referenciados na parte teórica, os quais defendem que o exemplo é uma das melhores formas de motivação para a leitura, é com enorme satisfação que podemos afirmar que o mesmo foi atingido, já que conseguimos sensibilizar e “angariar” outros docentes, dentro e fora do agrupamento, para a implementação do projeto “*Vamos dar Vida aos LIVROS!*” em prol da leitura. Sendo que, neste momento, aderiram 25 turmas de três níveis de ensino do nosso agrupamento e 11 turmas de dois níveis de ensino: um agrupamento de escolas de Viseu e outro do distrito da Guarda. Contudo, é importante referir que, tendo em conta a avaliação do mesmo, o projeto sofreu algumas alterações, que talvez tenham sido decisivas para que tenha havido esta adesão.

No âmbito das questões investigativas que colocámos, as quais partiram da evidência incontornável de que a leitura se assume como fundamental no desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, consideramos que a implementação e a avaliação do projeto “*Vamos dar Vida aos LIVROS!*”, nos permitiu dar resposta às

mesmas. Assim, verificámos que a Biblioteca Escolar influenciou os alunos na motivação e na criação do gosto e de hábitos regulares de leitura, principalmente naqueles onde ainda havia uma atitude pouco positiva face à leitura (turma B).

Registámos também que a BE desempenhou um papel determinante na promoção de um trabalho colaborativo, que requereu o envolvimento e a participação dos principais intervenientes neste desafio conjunto: docentes, alunos, respetivos pais/EE, BE e BM, o qual foi realçado por todos como tendo sido um aspeto decisivo.

A diversidade, a pertinência e a qualidade das atividades realizadas e a forma como foram acolhidas e avaliadas, demonstram-nos que esta poderá ser uma forma da escola e, mais concretamente, da Biblioteca Escolar e da família poderem contribuir para criar nos alunos o gosto pela leitura. Contudo o nosso estudo, não nos permite responder, se estas atividades conseguirão manter no aluno o gosto pela leitura ao longo de todo o seu percurso escolar. Na nossa perspetiva, consideramos que não serão suficientes, há que dar continuidade a este tipo de trabalho, pois a semente foi lançada, mas para que dê fruto há que regar, cuidar e manter o jardim dos livros sempre viçoso, requerendo o carinho e a ação de todos, em especial dos docentes, da BE e da família.

Quanto às duas últimas questões, os resultados demonstram que a implementação do projeto “*Vamos dar Vida aos LIVROS!*” teve um impacto bastante positivo na motivação e atitudes face à leitura junto dos intervenientes, especialmente dos alunos da turma B. No que concerne ao que perspetivámos, este projeto, com os seus resultados positivos e visíveis, constituiu, de facto, uma mola impulsadora com um efeito multiplicador, dado que, como já referimos, está a ser implementado em várias turmas dentro e fora do nosso agrupamento. Assim, podemos afirmar, com muita satisfação, que estes dados superaram as nossas expectativas. Salientamos, no entanto, que o projeto sofreu alguns ajustes, nomeadamente no que respeita ao ritmo e à intensidade de trabalho que a versão inicial exigiu.

No entanto, estamos perfeitamente conscientes das limitações deste estudo e da sua modesta importância para a comunidade científica, pois não se trata de um estudo pioneiro que possa acrescentar novos dados no âmbito da problemática em análise, sobretudo em termos teóricos. Consideramos, contudo, que o seu principal contributo e a sua grande mais-valia se situam ao nível das mudanças que poderão resultar da aplicação do nosso estudo empírico. Além disso, acreditamos que qualquer estudo que aborde a problemática da leitura poderá ser um contributo, quanto mais não seja pela

sensibilização dos vários agentes educativos e da sociedade em geral, reforçando-se, desta forma, a importância e o papel crucial desta competência fundamental.

Outras limitações prendem-se com a validade externa desta investigação, uma vez que a amostra é pouco representativa, não se podendo generalizar os resultados. Mas, dado que este estudo se enquadra num modelo de investigação-ação, essas limitações, na nossa perspectiva, nem serão as mais importantes. As limitações principais deste estudo situar-se-ão ao nível da sua objetividade, pois, por mais que se tente ser isento e imparcial, dado que o investigador é simultaneamente participante, a subjetividade é uma das limitações e desvantagens da aplicação deste modelo. Apesar de termos consciência desse aspeto e de reconhecermos que vivemos a questão da leitura de forma apaixonada, cremos plenamente que as vantagens deste tipo de investigação superam as limitações, pois a sua grande mais-valia é permitir uma mudança efetiva no contexto onde se aplica (BE responsável por mais e melhores leitores) que, como vimos, poderá ter efeitos multiplicadores.

Este estudo pretendeu conhecer e refletir sobre o contexto em que este se desenrolou, mas, sobretudo, intervir no mesmo, modificando as perceções dos intervenientes, tornando-os mais conscientes sobre a importância da leitura no processo de ensino-aprendizagem e na formação global do aluno. Pretendeu ainda consciencializar os principais agentes educativos do seu papel determinante e imprescindível enquanto mediadores da leitura, sensibilizando-os de que o trabalho colaborativo é crucial, e que o prazer pela leitura é uma condição *sine qua non* para que os alunos se tornem mais e melhores leitores.

Para concluir, admitimos que a realização deste estudo constituiu um verdadeiro desafio a vários níveis, tendo sido muito enriquecedor. De facto, a avaliação que fazemos sobre o desenvolvimento deste trabalho, permite-nos afirmar que ele constituiu uma etapa importante do nosso processo de desenvolvimento pessoal e profissional, ao possibilitar a articulação entre as dimensões da investigação e do nosso trabalho prático enquanto PB. Desta forma, a teoria e a prática emergiram interligadas, destacando o papel da BE na motivação e promoção do gosto e de hábitos regulares de leitura.

É compensador pensarmos que, de alguma forma, contribuímos para o que, na nossa opinião, constitui o cerne do desenvolvimento de uma geração – a qualidade da sua educação, o que só poderá acontecer se os alunos forem bons leitores. Sabemos, no entanto, que a nossa ação é apenas uma gota no imenso oceano e que apenas foi dado um primeiro passo, pois para que a nossa ação educativa possa contribuir de forma

eficaz para a formação integral dos alunos, deverá ser permanentemente alvo de reflexão, avaliação e formação.

No que se refere às perspectivas de trabalho futuro, consideramos que a realização deste estudo se revestiu de uma importância inegável para o nosso desenvolvimento profissional. No entanto, com esta investigação não se esgota a compreensão do processo da motivação e promoção do prazer e de hábitos regulares de leitura. Pelo contrário, perspectivámo-lo como um primeiro impulso na edificação de um trabalho que deverá ser desenvolvido a vários níveis.

Ao nível das sugestões, pensamos que será importante a realização de estudos mais aprofundados, nomeadamente de estudos de caso e de investigação-ação aplicados a atividades de leitura, quer pelos professores curriculares quer pelos professores bibliotecários, durante um período mais significativo de tempo (pelo menos um ciclo), para que se possa avaliar a evolução dos hábitos de leitura e o impacto da mesma na aprendizagem. Consideramos que também seria importante a realização de estudos envolvendo outros níveis de escolaridade e outras variáveis, nomeadamente, hábitos de leitura e género e hábitos de leitura e aproveitamento escolar. Também defendemos que importa conhecer os hábitos de leitura dos professores para os comparar com os hábitos de leitura dos alunos, investigando a eventual correlação entre eles, pois, como sabemos, o exemplo exerce um poder enorme na motivação para a leitura.

Defendemos que são necessárias alterações nas práticas pedagógicas das nossas escolas no âmbito da leitura, uma vez que esta é a pedra angular de todas as aprendizagens dos alunos, ao longo de todo o percurso escolar e ao longo da vida. É fundamental preparar os alunos para a leitura, quer na escola quer fora dela, mostrando-lhes as vantagens em se ser bom leitor, nomeadamente o prazer que a mesma pode proporcionar. Nós continuaremos esta caminhada e esta missão com muito agrado...

BIBLIOGRAFIA

- Aguiar e Silva, V. (1998). *As relações entre a teoria da literatura e a didáctica da literatura: filtros, máscaras e torniquetes*. Didáctica da Língua e da Literatura. Atas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua (pp. 3-9 [Vol I]). Coimbra: Almedina.
- Alçada, I. (2006). *Plano Nacional de Leitura*. Relatório síntese. Obtido em 26 de maio de 2012, de <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvtv/uploads/relatoriosintese.pdf>.
- Alliende, F.; Condemarin, M. (2005). *A Leitura: Teoria, Avaliação e Desenvolvimento*. S. Paulo: Artmed Editora.
- Asselin, M. (2005). “Redefining the school library’s role in literacy teaching and learning”. In Marlene Asselin e Ray Doiron. *Literacy, libraries and learning: using books to promote reading, writing, and research*. 9-18. Obtido em 22 de fevereiro de 2012, de http://books.google.pt/books?id=tEJiwXkV6swC&printsec=frontcover&dq=Literacy,+libraries+and+learning:+using+books+to&source=bl&ots=Jj1487AuaK&sig=ktuR4v6sbcATtM4nME4lqzjCcsc&hl=pt-PT&ei=3L7S6PjOsWCOMeCjewH&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=0CBoQ6AEwAw#v=onepage&q=&f=false.
- Associação Portuguesa de Editores e Livreiros. (2005). *Hábitos de Leitura*. Lisboa: APEL.
- Azevedo, F. (Coord.) et al. (2007). *Formar leitores*. Lisboa: Lidel.
- Baker, L., Afflerbach, P., & Reinking, D. (1996). “Developing engaged readers in school and home communities: An overview”. In L. Baker, P. Afflerbach, & D. Reinking. (Eds), *Developing engaged readers in school and home communities*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. xiii-xxvii.

-
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). "Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement". In *Reading Research Quarterly*, 34, pp. 452-477.
- Ballasteros, E. (2001). "Diversidad cultural y globalización: retos para la escuela y la biblioteca". In Cerrillo, P.; Padrinho, J. (coord.) (2001). *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Edicions de la Universidad de Castilha – La Mancha, pp. 71-90.
- Barroso, J. A. (2004). *As Bibliotecas Escolares e a Formação de Leitores*. Braga: Universidade do Minho. (Tese de Mestrado). Obtido em 8 de maio de 2012, de <http://www.repositorium.sdum.uminho.pt>.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bastos, G. (s.d.). "Promoção da leitura", in *Problemas e Desafios da Biblioteca Escolar*. Documentos de apoio do Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares.
- Bastos, G.; Conde, E.; Martins, R. (2011). *Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar*. Lisboa: RBE- ME.
- Benavente, A. et al. (1996). *A Literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bogdan, R. e Bilklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bundy, A. (2004). "One Essential Direction: Information Literacy, Information Technology Fluency". In *Journal of Literacy*, 1.
- Cabrero, M. (2002). *La Biblioteca Escolar: Um espacio para leer, escribir y aprender*. Navarra: Gobierno de Navarra – Departamento de Education y Cultura.
- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Calçada, T. (2010). "Mudanças que refletem as novas necessidades". In *Noesis*, Julho/Setembro, p. 33.

-
- Calçada, T. (20 de outubro, 2011). *Ninguém nasce leitor*. Obtido em 12 de novembro de 2011, de <http://biblioteca.esb.blogspot.pt/2011/10/ninguem-nasce-leitor.html>
- Calixto, J. (1996). *A biblioteca Escolar e a sociedade da informação*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Carvalho, A. (2011). *Aprendizagem da leitura, processos cognitivos, avaliação e intervenção*. Viseu: PsicoSoma.
- Castells, M. (2005). *A Sociedade em Rede em Portugal*. Porto: Campo das Letras.
- Castro, S. L. & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chambers, A. (2007). “Spanish Lecture Scenes from the Theatre of Reading”. 15^a *Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares*. Obtido em 20 de abril de 2011, de <http://ejournal.eduprojects.net/CEIPpardobazan/media//Colexio/Agrupamento%20centros%20escolares%202006/chambers.pdf>.
- Conde, E. (2010). “Bibliotecas escolares, ambientes de aprendizagem permanentes”. *Dossier das Bibliotecas Escolares no terreno*, pp. 30-31. Obtido em 06 de Setembro de 2011 de, www.dgicd.min-edu.pt/data/dgicd/.../dossier_noterreno82.pdf.
- Correia, A. M. (2002). “Information Literacy in The Electronic Publishing Age”. *International Conference on Electronic Publishing*. University of West Bohemia in Pilsen, pp. 6-8.
- Correia, A. M. (2002). *Literacia em informação para uma cidadania ativa e eficiente*. Obtido em 6 de março de 2012, de http://www.infolit.org/International_Conference/papers/correiaportuguese_fullpaper.
- Costa, A. F. (2007). “A pesquisa de terreno em Sociologia”, in *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

- Costa, A. F. (2009). *Avaliação dos 2º e 3º anos do Plano Nacional de Leitura*. Obtido em 14 de setembro de 2012, de [gepe.min-edu: http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=272_anos_PNL_CIES_Dez09__2_.pdf](http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=272_anos_PNL_CIES_Dez09__2_.pdf)
- Costa, A. F; Pegado, E.; Ávila, P. (2008). *Barómetro de Opinião Pública: Atitudes dos portugueses perante Leitura e o Plano Nacional de Leitura*. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia – ISCTE.
- Costa, A.; Pegado, E.; Ávila, P.; Coelho, A. (2011). *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: os primeiros 5 anos*. Lisboa: GEPE.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal - uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: I.E.P. Universidade do Minho.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem – fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel.
- Cullinan, B. (2000). *Independent reading and School Achievement*. Obtido em 20 de fevereiro de 2011, de <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aaslpubsandjournals>.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Edições, ASA.
- Dudziak, A. (2006). “Information Literacy as an Emancipatory Process Directed to Social Inclusion in a Knowledge Society”. Paper presented at the *72nd IFLA General Conference and Council*, 20-24 August, 2006, Seoul, Korea. Obtido em 6 de março de 2012, de <http://eprints.rclis.org/archive/00009165>.
- Dudziak, E. (2003). “Information literacy: princípios, filosofia e prática”. In *Ciências da Informação*, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. Obtido em 6 de março de 2012, de www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652003000-100003&Ing=en&nrm=iso.
- Eco, U. (1994). *Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Elley, W. (1992). *How in the world do students read*. Hamburg: IEA.

-
- Esteves, A. J. (2007). “A investigação-Ação”, in *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Esteves, M. (2006). “Análise de conteúdo”. In Jorge Ávila Lima e José Augusto Pacheco. *Fazer investigação contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp.105-125.
- Fernandes, D. (1991). “Notas sobre os paradigmas de investigação em educação”. In *Noesis*, 18, pp. 64-66.
- Fernandes, P. (2004). “Literacia emergente”. In J. A. *Aprendizagem, ensino e dificuldades de leitura*. Coimbra: Quarteto, pp. 53-93.
- Fonseca, V. (1980). *Contributo para a dissecação do conceito da dislexia*. Lisboa: C.I.E.E.
- Fragoso, G. (1996). *Biblioteca Escolar. A "bela adormecida" precisa acordar*. Obtido em 6 de junho de 2012, de <http://www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/humanas/bibliotecnomia/biblioteca/graca5>. Html.
- Freire, P. (2005). *O menino que lia o mundo: uma história de pessoas, de letras e de palavras*. S. Paulo: UNESP.
- Freitas, E. & Santos, M. L. (1992). *Hábitos de Leitura em Portugal: Inquérito sociológico*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Freitas, E.; Casanova, J. L. & Alves, N.A. (1997). *Hábitos de leitura: Um inquérito à população portuguesa*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Gambrell, L.; Palmer, B., Codling, R. & Mazzoni, S. (1996). Assessing motivation to read. In *The Reading Teacher*, 49, pp. 518-533.
- GAVE. (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000*. Lisboa: Ministério da Educação.
- GAVE. (2004). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2003*. Lisboa: Ministério da Educação.

-
- GAVE. (2007). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2006*. Lisboa: Ministério da Educação.
- GAVE. (2010). *Resultados do estudo Internacional PISA 2009*. Lisboa: Ministério da Educação.
- GEPE. (2009). *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma análise*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Gough, P. B. (1972). *One second of reading*. Cambridge: MIT Press.
- Grilo, E. M. (2010). *Se não estudas, estás tramado*. Lisboa: Tinta-da-China.
- Hill, M. e Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário*. Edições Sílabo.
- IASL (1993). *Declaração Política da IASL sobre Bibliotecas Escolares*. Obtido em 25 de julho de 2012, de www.isalonline.org: www.iasl.online.org/about/handbook/policysl.html
- IFLA/UNESCO (2006). *School library guidelines*. Obtido em 25 de julho de 2012, de <http://www.ifla.org/files/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-pt.pdf>.
- INE (2002). *A evolução das bibliotecas públicas em Portugal*. Obtido em 23 de abril de 2012, de <http://www.ine.pt>.
- International Reading Association, (1999). *Using multiple methods of beginning reading instruction*. A position statement. January, 1999. Obtido em 03 de julho de 2012 de, <www.reading.org/pdf/methods.pdf>.
- Iturra, R. (2007) “Trabalho de campo e observação participante em Antropologia” in *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Jouve, V. (1993). *La Lecture*. Paris: Hachette.
- Krashen, S. (1993). *The Power of Reading: Insights from the research*. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited.

-
- Lalanda, P. (1998). “Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa Sociológica”. *Análise Social*. Obtido em 12 de Outubro de 2011 de, <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224154176E1jDU8rb4Nc15SI4.pdf>
- Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86.
- Linuesa, M. C. (2007). *Leitura e cultura escrita*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Lopes, M. (2010). *Aprendizagem inicial da leitura e da escrita e níveis de stress escolar infantil*. Viseu: PsicoSoma.
- Lima, M.L. (coord); Neves J.; Lima, M.; Carvalho, M. (2007). *A Leitura em Portugal*. Lisboa: ME.
- Lima, J. e Pacheco, J. A. (2007). *Fazer Investigação*. Porto Editora.
- Magalhães, A. M.& Alçada, I. (1993). *Os jovens e a leitura nas vésperas do século XXI*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Magalhães, M. (2000). “A formação de leitores e a formação das bibliotecas”. In F. Sequeira, *Formar leitores. O contributo da Biblioteca Escolar* (pp. 59-73). Lisboa: Ministério da Educação.
- Manzano, M. G. (1988). *A Criança e a Leitura*. Porto: Porto Editora.
- Marina, J.A. & Válgoma, M. *A Magia de ler*. (2007). Porto: Âmbar.
- Marques, R. (1997) *Os desafios da sociedade de informação*. Porto: Edições ASA.
- Martins, M. S. & Fernandes, C. M. (2008). *Ser leitor no Século XXI – Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e ativa*. Obtido em 19 de Julho de 2012 de, http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_serleitorsecXXI_a.pdf.
- Mata, L. (2008). “Hábitos e práticas de leitura de histórias: como caracterizar?” *Atas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: formas e contextos*. Braga: Psiquilíbrios.

-
- Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2009). *Envolvimento com a leitura em alunos do 3º e 4º anos de escolaridade*. Paper presented at the X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Mathewson, G. C. (1994). "Model of attitude influence upon reading and learning to read". in M .R. Ruddell.; R .B. Ruddel & H. Singer (ed.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark: IRA.
- McKenna, M. (1994). "Toward a model of reading attitude acquisition". In E. H. Cramer & M. Castle (Eds.), *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education*. Newark: International Reading Association, pp. 18-40.
- Mateus, A. M. (2009). *A Promoção da Leitura no 3º Ciclo – Um Projeto dinamizado pela Biblioteca Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta. (Dissertação de Mestrado policopiada).
- Medeiros, M. T. (2004). "Formação de professores e metodologia de investigação". In Lúcia Oliveira *et al.* *Investigação em educação abordagens conceituais e práticas*. (pp.41-46). Porto: Porto Editora.
- Menezes, I. (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*. Lisboa: Universidade Aberta (Dissertação de Mestrado).
- Monteiro, V. & Mata, L. (2001). Motivação para a leitura em crianças do 1º, 2º, 3º e 4º ano de escolaridade. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 3, pp. 49-68.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Cosmos.
- Morais, J. & Kolonsky, R. (2007). "Literacy and cognitive change". In M.J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (2 ed., pp. 188-203). Malden: Blackwell Publishing.
- MSI. (1997). *Livro Verde para a Sociedade da Informação*. Lisboa: Ministério da Ciência e da Tecnologia.

-
- Moura, M. *et al.* (1996). *Relatório sobre as bibliotecas públicas em Portugal*. Lisboa: Ministério da Cultura.
- Nardi, N. L. (2006). “Conceções de leitura e o desafio de ser leitor”. *Revista Voz das Letras*, número 4, I Semestre. Obtido em 07 de novembro de 2011 de, www.nead.uncnet.br/2009/revistas/letras/4/42.pdf.
- NCLIS/NFIL/UNESCO. (2003). *Report of Information Literacy Meeting of Experts*. Obtido em 6 de março de 2012, de <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/postinfolitconf&>.
- Neta, M. A. (2008). *O jovem (não) gosta de ler: um estudo sobre a relação entre juventude e leitura*. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Goiás. Obtido em 5 de Novembro de 2011, de http://bdtd.ufg.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=96
- Nina, I. A. (2008). *Da Leitura ao Prazer de Ler: Contributos da Biblioteca Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta (Dissertação de Mestrado).
- No Child Left Behind (2005). *Using Student Engagement to Improve Adolescent Literacy*. Obtido em 02 de Julho de 2012 de, www.ncrel.org/litweb/adolescent/qkey10/qkey10.pdf.
- Nunes, H. (1998). *Da Biblioteca ao leitor*. Autores de Braga: Braga.
- Osoro Iturbe, K. (2002). “Biblioteca escolar y hábito lector”. In *Revista Educación y futuro*, nº 2, abr. Madrid: CES Don Bosco. Obtido em 04 de Maio de 2012 de, www.cesdonbosco.com/9/kepa.htm.
- Osoro Iturbe, K. (2004). “El poder del libro y la lectura”. In *Primeras Noticias. Literatura Infantil y Juvenil*, n.º 201. Obtido em 04 de Maio de 2012 de, www.moodle.univ-ab.pt/moodle/file.php/64/ler.pdf.
- Pennac, D. (2001). *Como um romance*. Porto: Edições ASA.

-
- PNL (2011). *Relatório de Atividades do Plano Nacional de Leitura 5.º Ano*. Obtido 12 de maio de 2012, de www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/uploads/balancos/relat_actividades_5_anos.pdf.
- Pereira, A. (2004). “Conceções e práticas metodológicas em diferentes paradigmas de investigação”. In Lúcia Oliveira *et al.* *Investigação em educação abordagens conceptuais e práticas*. (pp.49-57). Porto: Porto Editora.
- Pontes, V, & Barros, L. (2007). “Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: o programa de leitura fundamentado na literatura”. In F. Azevedo. *Formar Leitores: das teorias às práticas* (pp. 69-87). Lisboa: Lidel.
- Portaria n.º 756/2009. *Diário da República, 1.ª série — N.º 134*, pp. 4488 4491.
- Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o prazer de ler. Atividades de leitura para jovens*. Porto: Edições ASA.
- Programme des Nations Unies pour le développement. (1994). *Rapport Mondial sur le Développement Humain*. Paris, Ed. Economica.
- Prole, A. (2008). “Como fazer um projeto de promoção de leitura”. Lisboa: Casa da Leitura.
- Quintana, H. (2004). *La enseñanza de la comprensión lectora (parte II)*. Obtido em 27 de Abril de 2011 de, www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?Id_articulo=499
- Quintanal, José (2003). “Tratamento complementar da leitura na sala de aula. Consideração que deve receber em outras áreas que não a de Língua”. In Ana Teberosky *et al.*. *Compreensão de leitura: a Língua como um procedimento*. (pp.45- 54). Porto Alegre: Artmed.
- Rayner, K., & Pollatsek, A. (1989). *The psychology of reading*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Rebello, J. A. (2001). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Porto: Edições ASA.

-
- Reis, C.; Lopes, A. (1990). *Dicionário de narratologia*. Coimbra: Almedina.
- Reis, C. et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC.
- Ribeiro, M. (2005). *Ler bem para aprender melhor, um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora*. Braga: Universidade do Minho (Dissertação de Mestrado policopiada).
- Rodrigues, M. (2007). *Portugal, 2007*. Obtido em 6 de fevereiro de 2011, de As Escolas Face aos Novos Desafios: http://www.ige.min-edu.pt/upload%5Cdocs/ME_Sessao%20de%20abertura.pdf.
- Rumelhart, D. E. (1994). "Toward an interactive model of reading". In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4a ed., pp. 864-894). Newark: International Reading Association.
- Santos, E. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes. Um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto.
- Sá, G. (1994). *À demanda do leitor. Bibliotecas infantis e juvenis em Portugal. Sentido de uma mudança*. Braga: Universidade do Minho.
- Sá, M. (2010). "O manual escolar de Língua Portuguesa e o seu papel na promoção da leitura e da literacia". *Actas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra, pp. 209-214.
- Sacristan, J. G. (2003). "La importancia de descolarizar la lectura en las sociedades de la información. La función compensatoria de la biblioteca escolar". In *Bibliotecas para todos - la lectura y los servicios especializados - 11^{as} Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares*. Salamanca: Fundación German Sánchez Ruipérez, pp. 29-56.
- Sardinha, M. G. (2007). "A formação de leitores e o papel das bibliotecas". In Fernando Azevedo (Coord.). *Formar leitores*. Lisboa: Lidel, pp. 1-7.
- Sardinha, M. G. (2008). "A leitura na Escola. A Escola em leitura". In Cristina Manuela Sá e Maria da Esperança Martins (Org.). *Atas do Seminário Transversalidade da*

língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas. Aveiro: Laboratório de Investigação em Educação em Português (LEIP), pp.8- 17.

- Sequeira, M. F. (2000). *Formar Leitores: o contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Serra, J. e Oller, C. (2003). “Estratégias de leitura e compreensão do texto no Ensino Fundamental Médio”. In Ana Teberosky *et al.* *Compreensão de leitura: a Língua como um procedimento*. Porto Alegre: Artmed, pp.35-43.
- Silva, L. (2000). *Biblioteca Escolares. Um contributo para a sua justificação, organização e dinamização*. Braga: Livraria Minho.
- Silva, L. (2002). *Bibliotecas Escolares e construção do sucesso educativo*. Braga: Universidade do Minho.
- Sim-Sim, I. (2002). “Formar leitores: A inversão do círculo”. In *Investigação e Prática Docente*, n.º 3.
- Sim-Sim, I; Duarte, I.; Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Sim-Sim, I.; Ramalho, G. (1993). *Como leem as nossas crianças?* Lisboa: GEPE.
- Sim-Sim, I. (2001). “Um retrato da situação: Os dados e os factos”. In I. Sim-Sim (Org.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições ASA.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A Compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Soares, G. Lima. (2006). *As concepções de leitura dos professores e suas ações*. Obtido em 12 de setembro de 2012 de, www.pibic.unir.br/pdf/HUMANAS%20E%20SOCIAIS/GLEIDENIRA%20LIMA%20SOARES%20RES.pdf
- Sobrinho, J. G. *et al.* (2000). *A criança e o livro: a aventura de ler*. Porto: Porto Editora.

-
- Stanovich, K. E. (1986). "Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy". In *Reading Research Quarterly*, 21(4), pp. 360-406.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E. & Feeman, D. J. (1984). "Relation between early reading acquisition and word decoding with and without context. A longitudinal study of first grade children". In *Journal of Educational Psychology*. 76 (4), pp. 668-677.
- Stanovich, K. E., & Cunningham, A. (2003). "Reading can make you smarter", *Principal – What Principals Need to Know About Reading*, pp. 34-39.
- Yabar, L. (2007). *Plan lector: lineamientos y formulación*. Obtido em 02 de maio de 2012 de <https://s3.amazonaws.com/ppt-download/plan-lector-lineamientos-y-formulacin-anexol-yabar2440.pdf>
- Todd, R. (2001). *Transitions for preferred futures of school libraries: Knowledge space, not information place; Connections, not collections; Actions, not positions; Evidence, not advocacy*. Obtido em 30 de maio de 2011 de, <http://www.iasl-slo.org/virtualpaper2001.html>.
- Todd, R. (2010). "A aprendizagem na escola da era da informação-oportunidades, resultados e caminhos possíveis". In *Noesis* (Julho/Setembro), pp. 24-29.
- Tomé, M. C. (2008). *A Biblioteca Escolar e o desafio da literacia da informação - um estudo empírico no distrito de Viseu*. Lisboa: Universidade Aberta (Dissertação de Mestrado).
- Torres, R. M. R. & Fernández, P. (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. Amadora: McGraw-Hill.
- UNESCO. (1994). *Manifesto sobre Bibliotecas Públicas*. Obtido em 25 de julho de 2012, de <http://archive.ifla.org/VII/s8/unesco/port.htm>.
- Veiga, I., et al. (1996). *Lançar a rede de bibliotecas escolares*. Lisboa: Ministério da Educação.

-
- UNESCO (1999). *Manifesto da Unesco sobre as bibliotecas escolares*. Obtido em 10 de Abril de 2010 de, http://www.apbad.pt/pmanif_bibescol.htm.
- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- Villas-Boas, A. J. (2005). *Oficinas de Leitura Recreativa. Criar e Manter Comunidades de Leitores na Escola*. Porto: Edições Asa.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. In *Journal of Educational Psychology*, 89, pp. 420-432.
- Wigfield, A., Guthrie, J., Perencevich, K., Taboada, A., Klauda, S., Mcrae, A., & Barbosa, P. (2008). Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on Reading outcomes. In *Psychology in Schools*, 45, pp. 432-445.

ANEXOS